

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial - Área de Cognição e Motricidade

**“Interagir para Incluir” - Um Programa de Atividades
com os Pares para a Promoção das Interações e da
Autonomia de um Jovem Surdo com Incapacidade
Intelectual**

Cristina Isabel Baptista Costa

Coimbra, 2018

Cristina Isabel Baptista Costa

**“Interagir para Incluir” - Um Programa de Atividades com os Pares para a
Promoção das Interações e da Autonomia de um Jovem Surdo com
Incapacidade Intelectual**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na Área de Cognição e Motricidade,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Prof. Doutora Madalena Baptista

Arguente: Prof. Doutor José Pedro Silva

Orientador: Prof. Doutor Miguel Augusto Santos

Março, 2018

“O homem deve em primeiro lugar ser social consigo mesmo para a proeminência com o relacionamento com o outro. Conhecendo sua própria natureza, a natureza do outro será um campo para encontrar um jardim encantado”.

Warlison Santos

“O que põe o mundo em movimento é a interação das diferenças”

Otávio Paz

Agradecimentos

Este trabalho surgiu como um novo desafio, uma nova etapa de luta, de esforço e de empenho para atingir um objetivo de vida. Tendo sido um projeto desenvolvido ao longo de dois anos em que, muitas vezes, se tornava difícil de conciliar com os horários laborais, a sua concretização não seria possível sem o auxílio e apoio de algumas pessoas.

Começo por agradecer a todos os Docentes da Escola Superior de Educação.

Um obrigado muito especial à professora Maria João pela disponibilidade e colaboração.

Quero agradecer à encarregada de educação que para além de consentir a participação do seu educando neste projeto mostrou-se sempre disponível em cooperar.

Ao aluno surdo pelo carinho, pelo esforço e pela vontade de realizar todas as tarefas, mas também, por me ajudar a concretizar o meu projeto.

Ao professor de Educação Física, Nuno Amado, que disponibilizou as suas aulas para colocar em prática este projeto.

Ao Centro de Recursos TIC de Coimbra, à professora Ana Cristina Arnaut e ao professor Carlos Alves, pelo apoio prestado.

Aos jovens que participaram neste estudo com toda a boa disposição, simpatia, colaboração e motivação para a sua concretização.

Ao meu orientador, o Professor Miguel Augusto Santos, pela partilha de conhecimentos e pelo seu empenho.

E por último, um agradecimento muito especial aos meus pais e à minha irmã que sempre me incentivaram a nunca desistir de atingir este objetivo, mesmo nos momentos mais difíceis.

Sem vocês este projeto não teria sido possível...*Muito obrigada!*

Resumo

O presente estudo de caso apresenta um jovem com duas problemáticas associadas, a Surdez e a Incapacidade Intelectual (II). Esta comorbidade traduz-se em dificuldades e limitações acrescidas no seu processo de socialização, comunicação, interação e autonomia que, por sua vez, dificultam o funcionamento no seu quotidiano, tornando-o pouco autónomo.

Portanto, a presente investigação apresenta como principal objetivo a promoção da quantidade e da qualidade das interações sociais do aluno Pedro¹ com o seu grupo de pares, bem como da sua autonomia. Para a concretização deste objetivo foi implementado o projeto “Interagir para Incluir” que apresenta atividades de interação com os pares centradas no ensino-aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e, ainda, atividades para a promoção da sua autonomia, realizadas em contexto escolar.

Sendo privilegiada a metodologia qualitativa, os resultados obtidos pela realização de entrevistas semiestruturadas e observações naturalistas narrativas apontam que, após a realização das atividades deste programa, verifica-se uma melhoria nas interações iniciadas pelo aluno com os seus pares, assim como uma melhoria da sua autoestima e autodeterminação que, por sua vez, beneficiam a sua autonomia. Acrescenta-se ainda que os colegas ouvintes revelam maior facilidade em compreender e responder ao colega, mostrando-se mais sensibilizados, o que resulta na promoção de relações mais sólidas. Estes resultados mostram também a importância da sensibilização para a diferença nos contextos escolares, bem como dar a conhecer o valor da aprendizagem da LGP no meio onde os alunos surdos se inserem, para o seu bem-estar psicológico e social.

Palavras-chave: Surdez, Incapacidade Intelectual, Interação, Grupo de Pares, Autonomia

¹¹ Nome fictício do aluno em estudo

Abstract

The present case study is about a young man that suffers from two major issues, deafness and intellectual incapacity (II). This comorbidity results in added difficulties and limitations of his process of socialization, communication, interaction and autonomy which, in addition, difficult the functioning of his daily routine, making him little autonomous.

Therefore, this research presents, as a main goal, the promotion of the number and quality of the social interactions of the student named Pedro* with his peer group, as well as his autonomy. To accomplish this goal, it was executed the project “Interact to Include” which exhibits activities of interaction with peers centered in the teaching-learning method of the Portuguese Sign Language (LGP) and, also, activities to promote his autonomy, conducted in a school environment.

Having been privileged the use of the qualitative methodology, the results obtained from the semi-structured interviews and the naturalist narrated observations, point that, after being performed the activities of this program, it is possible to state an improvement in the interactions started by the student with his peers, as well as an improvement of his self-esteem and self-determination which, subsequently, it was beneficial for his autonomy. Also, the classmates who posed as listeners revealed to be easier to understand and answer their classmate, showing more awareness which results in the promotion of stronger relationships. These results also show the importance of raising the awareness for the difference in a school environment, as well as elucidating about the value of learning the Portuguese Sign Language in a context where students are integrated, for their psychological and social well-being.

Key-Words: Deafness, Intellectual Incapacity, Interaction, Peer Group, Autonomy

* Fictional name of the student in the case study.

Índice

Introdução Geral	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
1. As Crianças e Jovens Surdos com Outras Problemáticas Associadas	7
1.1. O Desafio Específico da Criança e jovem Surdo com Incapacidade Intelectual	8
1.1.1. O Jovem com Incapacidade Intelectual.....	8
1.1.2. O Jovem com Surdez	11
1.1.3. A Comorbidade – Surdez e Incapacidade Intelectual	13
2. A Vida em Sociedade – Autonomia e Relações com os Pares	16
2.1. A Importância da Autonomia nos Jovens com NEE.....	17
2.1.1. Autonomia e a autodeterminação.....	20
2.1.2. A Autonomia nos Casos de Surdez e Incapacidade Intelectual	21
2.1.3. Autonomia e as Competências Sociais	22
3. Importância das Interações com os Pares nos Jovens com NEE	25
3.1. Estratégias para a Promoção da Autonomia.....	30
3.2. Estratégias para a Promoção das Relações com os Pares.....	34
4. A Importância da Comunicação no Jovem Surdo com Incapacidade Intelectual.	39
4.1. Comunicação não-verbal – A Língua Gestual Portuguesa.....	40
4.2. O Ensino da LGP a Alunos Ouvintes.....	43
Parte II - Estudo Empírico	47
5. Metodologia e Procedimentos	49
5.1. Problema e Objetivo	49
5.2. Metodologia	51
5.3. Sujeitos e Contextos	51
5.3.1. Caracterização do Aluno em Estudo.....	51
5.3.2. Caracterização do Grupo	54
5.3.3. Contexto	55

5.4. Instrumentos	56
5.4.1. Grelhas de Observação	56
5.4.2. Entrevistas	57
5.4.3. Pesquisa Documental	58
5.4.4. Escalas SIS (Supports Intensity Scale – SIS (Thompson et al., 2004)	58
5.5. Apresentação do Programa de Intervenção	59
5.6. Procedimentos	60
6. Recolha e Tratamento de Dados para a Planificação do Projeto	61
6.1. Observação Narrativa Não Participante do Aluno em Contexto Escolar.....	61
6.2. Entrevistas Semiestruturadas	66
6.3. Escalas SIS	71
7. Planificação e Implementação do Programa “Interagir para incluir”	73
8. Apresentação de Resultados	77
8.1. Reflexões Conclusivas	86
Bibliografia	89
Apêndices	103
Apêndice 1	104
Apêndice 2.....	106
Apêndice 3.....	108
Apêndice 4.....	110
Apêndice 5.....	112
Apêndice 6.....	120
Apêndice 7.....	126
Apêndice 8.....	132
Apêndice 9.....	135
Apêndice 10.....	139
Apêndice 11	141
Apêndice 12.....	144
Apêndice 13.....	150
Apêndice 14.....	162

Apêndice 15.....	169
Anexos	171
Anexo 1.....	172
Anexo 2.	173
Anexo 3.	175

Lista de Figuras

Figura 1- Modelo de Competência Social de Burton, Kagan e Clements (1995) - Adaptado de Henriques (2011)	23
Figura 2- Diagrama do desenvolvimento da autodeterminação (Wehmeyer & Shogren, 2014).	32
Figura 3- Competências e estratégias a adquirir para atingir a autonomia.	34
Figura 4- Conceitos associados ao ensino comunicativo (Gesser, 2010, p. 29)	37
Figura 5- Medidas utilizadas para avaliar as necessidades de apoios segundo a Escalas SIS (escala de Supports Intensity Scale – SIS, Thompson et al., 2004)	72
Figura 6- Esquema alusivo à planificação e aos objetivos a atingir	73

Lista de Tabelas

Tabela 1- Observação Narrativa Naturalista - Síntese	65
Tabela 2- Plano das Entrevistas.....	66
Tabela 3- Proposta de planificação do projeto de intervenção.....	76
Tabela 4- Tabelas de Comparação entre antes e após a intervenção.....	84

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Comparação da necessidade de apoio antes e depois da intervenção.....	82
---	----

Abreviaturas:

LGP- Língua Gestual Portuguesa

II- Incapacidade Intelectual

EREBAS- Escola de Referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos

LP- Língua Portuguesa

ILGP- Intérprete de Língua Gestual

L1- Primeira Língua

L2- Segunda Língua

CEI- Currículo Específico Individual

PEI- Programa Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Transição

NEE- Necessidades Educativas Individuais

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

CRI- Centro de Recursos para a Inclusão

EE – Educação Especial

EF- Educação Física

SIS – *Supports Intensity Scale* (Escala de Intensidade de Apoios)

AARM - *American Association on Mental Retardation* (Associação Americana de Deficiência Mental)

Introdução Geral

O presente relatório pretende apresentar o trabalho desenvolvido durante o Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Coimbra. A escolha do tema foi predominantemente determinada pela minha experiência profissional, numa Escola de Referência para o Ensino Bilingue para Alunos Surdos (EREBAS), pelo facto de constatar frequentemente as dificuldades dos alunos surdos em se relacionarem e interagirem com alunos ouvintes, tornando-os jovens pouco autónomos, especialmente aqueles que, associada à surdez, apresentam outras condições que lhes trazem limitações acrescidas, não só na área social como na área da cognição e da aprendizagem.

É através da comunicação que o indivíduo exterioriza os seus pensamentos e emoções. Portanto, é fundamental que existam trocas de experiências com os outros e que o indivíduo interaja nos seus diferentes espaços, contribuindo para uma plena participação social, como sugere Freire (1987), ou seja, é principalmente através da comunicação que os indivíduos interagem socialmente.

As dificuldades na comunicação verbal e não verbal são uma característica comum em jovens com Incapacidade Intelectual² e o mesmo se manifesta em jovens com surdez. No caso de um jovem com Necessidades Educativas Especiais³ (NEE) com duas problemáticas associadas, na maioria das situações, o processo de comunicação torna-se bastante dificultado, uma vez que não consegue comunicar nem utilizando a escrita nem recorrendo à fala, causando limitações nas interações.

² Segundo a descrição do DSM-5 (2014) A deficiência no funcionamento intelectual é caracterizada por défices na generalidade das capacidades cognitivas/funções intelectuais, tais como: raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagens académicas e aprendizagens realizadas com base na experiência. A deficiência no funcionamento Intelectual requer um défice cognitivo de, aproximadamente, 2 ou mais desvios-padrão no quociente de inteligência (QI).

³ Entende-se por alunos com NEE todos os que se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3 de 7 de janeiro de 2008.

Uma vez relacionadas, competência social e interações são entendidas como “um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente, nas interações com pares” (Waters & Sroufe, 1983, cit. in Sanini et al., 2013, p. 100). Assim, a aquisição de competência sociais previne relações socialmente negativas e proporciona interações eficazes com os outros (Lemos & Meneses, 2002). Daqui advém a preocupação pelo futuro do aluno em estudo, uma vez que as suas interações com os pares ouvintes se encontram comprometidas, revelando competências sociais reduzidas.

Inerente à comunicação e ao processo de interação, estão aspectos psicológicos como a motivação intrínseca, a autodeterminação e a autoestima do aluno (Leal et al., 2012). Falar de autodeterminação é falar de uma motivação intrínseca que move a pessoa para a ação, fundamental para o crescimento e desenvolvimento do ser humano (Deci & Ryan, 2000). A autoestima, segundo Branden (2000), é classificada como uma competência de ser eficiente, mostrando-se competente para atingir o seu resultado esperado, assim como, confiar na sua capacidade em aprender e conseguir atingir os objetivos.

A autonomia pode ser entendida como o resultado de um processo interativo de cada indivíduo para desenvolver aprendizagens e ser capaz de agir e tomar decisões (Safiri, 2012). A autodeterminação, sendo central na vida de todos os indivíduos, revela-se de maior importância para as pessoas com deficiência e incapacidade, por apresentarem maior dependência dos outros e escassos comportamentos autodeterminados. Para verificar e avaliar os comportamentos autónomos devemos também ter em conta o contexto onde a pessoa vive e funciona (Santos, 2017). O aluno em estudo revela comportamentos que demonstram défices na sua autoestima, motivação e autodeterminação que influenciam negativamente, não só as interações como a sua autonomia.

Uma vez que o aluno apenas emite sons sem significado, não conseguindo muitas vezes interagir com o meio, uma das soluções possíveis para a concretização da comunicação e das interações será através da comunicação não-verbal, utilizando a LGP. Referindo Monteiro (2012, p. 15), a “inclusão da língua gestual na educação dos surdos, propõe aos ouvintes que a aprendam de forma a facilitar a sua integração na sociedade”.

Perante este pressuposto, é fundamental que os alunos ouvintes compreendam a importância da aprendizagem da LGP, para facilitar a comunicação e a interação entre todos os alunos.

Muitas vezes, os jovens surdos isolam-se, sendo este comportamento justificado por graves dificuldades na aquisição da linguagem provocadas pela surdez e, neste caso, pela II, apesar de todas as crianças surdas possuírem capacidades inatas necessárias para o correto desenvolvimento e aquisição da linguagem (Sim-Sim, 2005). Neste caso, na ausência de um código linguístico adquirido por todos os alunos, as trocas dialógicas ficam comprometidas, assim como, as possibilidades de interação dos alunos surdos com os colegas (Borges, 2004).

Contudo, pretendemos averiguar consequências práticas ao nível das interações e dos comportamentos autónomos, assentes num programa centrado no indivíduo e nos seus pares, esperando-se que resulte na promoção das suas interações e da sua autonomia.

O presente relatório está estruturado em oito capítulos os quais se encontram organizados em duas partes.

Na parte I - enquadramento teórico - realiza-se uma análise da literatura sobre a surdez e a II, as relações, a autonomia e os processos psicológicos inerentes, assim como compreender qual a intervenção adequada ao aluno e às suas problemáticas. Apresenta, assim, pressupostos teóricos e empíricos que orientam a planificação da intervenção definindo, seguidamente, as estratégias para alcançar os objetivos propostos.

Na parte II- investigação empírica - considera-se o método privilegiado para a condução do presente relatório, expondo de seguida os resultados, a discussão dos mesmos e as conclusões.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. As Crianças e Jovens Surdos com Outras Problemáticas Associadas

O tipo e o nível de surdez relacionam-se não só com a idade da perda auditiva, mas também, com prováveis perturbações associadas como, por exemplo, o desenvolvimento intelectual. Por exemplo, a perda auditiva hereditária pode estar associada a outras patologias, como problemas renais, doenças degenerativas do sistema nervoso, albinismo, incapacidade intelectual e anormalidades metabólicas. Estas alterações podem apresentar-se com deficiência auditiva associada a outras alterações, constituindo várias síndromes, como Waardenburg, Pendred, Jervel e Usher (Desser & Brito, 1997).

Alguns dos jovens e crianças surdos captam os sons mas, maioritariamente, de forma distorcida e, desse modo, mesmo que apresentem uma inteligência normal o seu desenvolvimento será bloqueado pelas limitações da comunicação. Portanto, a descoberta e o diagnóstico precoce são muito importantes para se iniciar uma educação especializada e adequada ao tipo de deficiência, de preferência antes da idade de aquisição da linguagem. Quando a surdez ocorre depois desta fase existe um risco mais elevado da criança surda esquecer o que aprendeu, isto se não for bem aproveitado o seu resíduo auditivo através da estimulação (Silva, 2008).

Os jovens com II apresentam limitações na área da cognição; da comunicação e da área sócio educacional, ou seja, possuem condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e à total aquisição de informações. No entanto, essas limitações não eliminam a possibilidade de aprendizagens e de realizarem adaptações ao meio (Santos, 2012).

1.1. O Desafio Específico da Criança e jovem Surdo com Incapacidade Intelectual

Numa primeira abordagem é essencial saber no que consistem ambas as problemáticas, a surdez e a Incapacidade Intelectual e, posteriormente, compreender as dificuldades que lhes são inerentes e como influenciam negativamente alguns aspetos da vida do aluno.

1.1.1. O Jovem com Incapacidade Intelectual

A terminologia utilizada para designar as pessoas com incapacidade intelectual não é consensual (Silva & Coelho, 2014), existindo uma grande diversidade de pontos de vista, que “fica a dever-se à complexidade da incapacidade decorrente das dificuldades de desenvolvimento intelectual que para serem minimizadas precisam tanto de uma avaliação ou diagnóstico como da atuação de uma equipa de profissionais de áreas diferentes” (Canedo, 2007, cit. in Silva & Coelho, 2014, p. 171).

Nos últimos tempos, têm surgido numerosas tentativas no sentido de se definir a Incapacidade Intelectual. Muitas áreas, como a medicina, a psicologia, o serviço social e a educação têm vindo a preocupar-se com crianças e adultos que sofrem com esta condição.

Assim sendo, a II tem aparecido com várias designações ao longo dos séculos, desde Deficiência Mental, Deficiência Intelectual e Perturbação de Desenvolvimento Intelectual (PDI), entre outras. Em 1990, no Congresso Americano que reautoriza a Public Law, a sua designação original foi alterada para *Individuals With Disabilities Education (IDEA)*.

O IDEA mudou, portanto, o termo “deficiência” (*handicap*) para “incapacidades” (*with disabilities*)⁴ (cf. Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, & Santos, 2012).

De um ponto de vista atual e científico, de acordo com o DSM-5, a II corresponde à associação de limitações na generalidade das capacidades cognitivas, avaliadas consoante os diferentes graus de gravidade, que são definidos de acordo com o funcionamento/comportamento adaptativo, o qual determina o nível de apoios necessários. As limitações no comportamento adaptativo podem atingir uma ou mais áreas, como: a comunicação, autonomia pessoal, autonomia doméstica, competências sociais, competências académicas, segurança, entre outras.

Quando um dos domínios do funcionamento/comportamento adaptativo está suficientemente alterado são então necessários apoios contínuos. É essencial também analisar as diferentes subáreas do neurodesenvolvimento, como a por exemplo: a motricidade fina, a linguagem, a cognição verbal e não-verbal, a socialização, a autonomia, as aprendizagens etc.

Hoje em dia assiste-se a uma mudança de paradigma na forma como se entende a Incapacidade Intelectual. No entanto, ainda persistem os diagnósticos realizados com base no Quociente de Inteligência (Q.I.), como a classificação da escala de *Grossman*, que se divide em quatro níveis, Ligeiro, Moderado, Severo e Profundo (Nascimento, 2012).

De acordo com a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, tal como expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade (Schalock et al., 2007 cit. in Dijk et al., 2010). A população de pessoas com II pode ser classificada com base na quantidade e tipo de apoio que é necessário.

⁴ Nesta investigação optou-se pela nomenclatura de Incapacidade Intelectual por se considerar a mais adequada ao estudo.

Algumas pessoas com II só precisam de suporte intermitente, outras requerem apoio limitado, mas consistente ao longo da vida (Dijk et al., 2010). Segundo esta conceção, a AADM (1992, cit. in Garcia, 2011) propunha os seguintes níveis de apoio: Intermitente, Limitado, Extensivo e Permanente. Estes apoios funcionam como recursos e estratégias para motivarem os interesses do indivíduo com II, proporcionando-lhe formação para a sua integração no mundo do trabalho, com vista à sua independência e produtividade (Alonso & Bermejo, 2001).

Em 2001 a Assembleia Mundial de Saúde aprovou um novo sistema de classificação com a designação de *International Classification of Functioning, Disabilities and Health*, ICF, conhecida em Portugal como CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Este instrumento classifica a funcionalidade e a incapacidade, associadas a uma condição de saúde, usado nas diferentes áreas e setores, instituindo uma linguagem comum entre os vários técnicos e profissionais (OMS, 2002).

Entre as limitações evidenciadas pela II, destacam-se aquelas que envolvem a comunicação dos seus próprios pensamentos e sentimentos. Assim, a falta de competências alternativas de comunicação pode apresentar como consequência um comportamento inadaptado por parte dos jovens (Alonso & Bermejo, 2001), pois “têm dificuldades em compreender pistas ou sinais pessoais dos outros e das situações que nos conduzem a ter determinados comportamentos bem como têm dificuldade em compreender diferentes pontos de vista e motivações do outro” (p. 34).

Alguns estudos (c.f. Garrison et al, 1974, cit. in Nascimento, 2012), apontam que 75% das crianças com II têm alguma espécie de perturbação na fala. Na ausência da linguagem, as pessoas ficam limitadas nos seus meios para interagir com os outros.

1.1.2. O Jovem com Surdez

A surdez designa a perda total, reversível ou permanente, da percepção auditiva, ou a incapacidade, total ou parcial, para ouvir sons (Spínola & Spínola, 2009). Para identificar a perda auditiva, é necessário fazer um exame audiológico, conduzido por um fonoaudiólogo. Os graus de perda auditiva podem ser diagnosticados como normal (0 a 25 decibéis), leve (25 a 40 decibéis), moderada (41 a 70 decibéis), severa (71 a 90 decibéis) e profunda (acima de 90 decibéis) (Aragon & Santos, 2015).

A deficiência auditiva ou surdez, apresenta três níveis. O primeiro nível refere-se à surdez de transmissão, caracterizada por problemas auditivos situados ao nível do ouvido externo e/ou ouvido médio que pode atingir os 60 dB, levando à perda reduzida de audição mas não à existência de surdez. O segundo nível é a surdez neurosensorial que ocorre ao nível do ouvido interno, mais precisamente nas vias auditivas superiores. O som chega ao ouvido mas não é transmitido ao cérebro, e o sujeito não ouve a sua própria voz. É um tipo de surdez grave e irreversível que condiciona a decodificação dos sons. O terceiro nível caracteriza-se pela junção dos dois níveis de problemas referidos anteriormente, designada por surdez mista, provocada por lesão ou alteração associadas do ouvido médio e interno, ou seja, afeta os elementos necessários à transmissão e percepção (Ribeiro, 2011).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que dos 360 milhões de pessoas no mundo que sofrem de perda auditiva, cerca de 32 milhões são crianças e adolescentes com idade igual ou inferior a 15 anos e 165 milhões idosos acima de 65 (Jardim et al., 2017).

A surdez pode causar problemas emocionais e psicológicos, alterações na aprendizagem, alterações na fala, insatisfação e solidão, sendo vista como a principal causa de perturbação da comunicação do homem (Souza, 1995).

Para atenuar estas e outras dificuldades, foram criados alguns aparelhos de ajuda auditiva individual, como é o caso do Aparelho Auditivo, do aparelho de Amplificação Sonora Individual; do Implante Coclear e do Sistema de Frequência Modelada. No entanto, o mais importante no apoio da reabilitação de crianças e adultos com deficiências auditivas neurossensoriais bilaterais severas e profundas é o implante coclear (Berro et al., 2008).

A audição é considerada fundamental para a educação e para o desenvolvimento global da criança. Esta é imprescindível para a aquisição da linguagem e da fala, para o reconhecimento dos sons e para a interiorização de conceitos. Os alunos surdos, geralmente, não possuem um aprofundamento linguístico idêntico aos ouvintes e necessitam de apoios especiais para desenvolverem os resíduos auditivos e a oralidade (Berro et al., 2008). É então utilizada a Língua Gestual Portuguesa para comunicarem, sendo esta a sua língua materna.

Poker (2002) aponta que a falta de audição e a dificuldade na fala são alguns dos comprometimentos da surdez, no entanto, estão também implícitas limitações relacionadas com a formação de conceitos; capacidade de abstração; personalidade; sentimentos de identificação e com a integração social. Afirma também que, a criança surda, de modo geral, apresenta dificuldades de estabelecer contactos interpessoais e de interação social, devido ao facto de nascer numa família de ouvintes, sem possuírem uma linguagem comum ao meio cultural em que vive, crescendo assim com um conhecimento do mundo distinta da maioria dos ouvintes.

Lane (1992, cit. in Dalcin, 2009) relata estudos psicológicos realizados com surdos, os quais foram submetidos a vários exames neurológicos, com o intuito de comprovar a anormalidade das funções psicológicas, envolvendo áreas como o pensamento, a linguagem, a memória, a inteligência e a psicomotricidade. Esses estudos concluíram que a surdez era a causa de diversos comportamentos anormais no âmbito social, cognitivo, comportamental e emocional.

1.1.3. A Comorbidade – Surdez e Incapacidade Intelectual

Mesmo com a escassez de bibliografia referente a crianças com surdez e com Incapacidade Intelectual associadas, é notório que essa associação origina limitações a vários níveis, comprometendo várias áreas do desenvolvimento, destacando-se a comunicação, a interação social e a autonomia.

Muitas das limitações típicas de uma problemática coincidem com a outra. Por exemplo, as dificuldades de comunicação e na conquista da autonomia estão relacionadas não só com a surdez como também com a incapacidade intelectual. Por isso, muitas vezes, é difícil diagnosticar a II em casos de surdez pensando-se que todos os obstáculos são provocados por esta.

Segundo Knoors & Vervloed, (2003) existem várias crianças com perda auditiva severa a profunda com combinação com outras incapacidades, que podem incluir incapacidade intelectual. Estas devem ser diagnosticadas como cognitivamente incapacitadas apenas quando há limitações significativas, comparativamente a uma criança normal com perda auditiva severa a profunda.

Autores relatam que 30 a 40% das crianças surdas também têm outras condições associadas (Wiley et al., 2007) incluindo dificuldade de aprendizagem, deficiência intelectual, paralisia cerebral, défice de atenção e problemas emocionais/comportamentais. Estas problemáticas associadas podem ser provocadas por diversos fatores, incluindo síndromes genéticas; problemas que ocorrem antes, durante ou ligeiramente após o nascimento. Estas incapacidades cognitivas e comportamentais têm um maior impacto na realização de tarefas do que propriamente as incapacidades físicas (Marschark & Spencer, 2003).

Focando-me agora no caso específico da surdez com a II, podemos averiguar que este é um campo ainda muito pouco estudado onde são quase inexistentes dados relativos às mesmas, aparecendo em associação. Sabe-se que a combinação da surdez com uma deficiência adicional é multiplicativa e pode dar origem a graus de comprometimento em diversos domínios, como por exemplo, na comunicação, na cognição, nos laços afetivos, nas relações sociais e no comportamento (Wiley et al., 2007).

Estas duas problemáticas são demasiadamente estudadas individualmente e raramente em conjunto. No entanto, é de extrema importância a concretização de um diagnóstico efetuado por especialistas de ambas as áreas que entendam os padrões de referência típicos para identificar corretamente algum desenvolvimento atípico nas crianças surdas, pois pode vir a ser erroneamente definida a II. Após a deteção de indicadores de incapacidades adicionais devem ser efetuadas avaliações apropriadas (Wiley et al., 2007).

A prevalência de II em crianças surdas é ainda desconhecida, no entanto, em algumas escolas é frequente o surgimento de alguns casos. Com base numa análise de quatro estudos de população nos Estados Unidos sobre a incidência de dificuldades de aprendizagem em crianças surdas, Bunch e Melnyk (1989 cit. in Knoors & Vervloed, 2003) concluíram que, desde o início da década de 1970, aproximadamente 6-7% de todos os relatados apresentam problemas concomitantes de aprendizagem que poderiam ser interpretados como deficiências. O Centro de Avaliação e Estudos Demográficos do Instituto de Pesquisas de *Gallaudet* relatou que, de 37.352 crianças que foram identificadas como surdas ou com dificuldades auditivas, 8% também têm incapacidade intelectual (Dijk et al., 2010).

Os alunos com surdez e incapacidade intelectual, na sua maioria, aprendem de uma forma mais lenta, sendo exigido um reforço na explicação de conteúdos, por parte dos professores, onde o próprio aluno necessita de maior dedicação e empenho para atingir os resultados equiparados aos colegas ouvintes.

Isto explica-se devido, principalmente, às dificuldades na aprendizagem na escrita e na leitura. Apesar de não existirem ainda muitos estudos que relacionem estas duas temáticas, alguns autores, como Kelly et al. (1993) afirmaram que a prevalência parece ser similar ao que encontramos nas crianças ouvintes.

De acordo com Dijk e seus colaboradores (2010), a educação dos alunos surdos com incapacidade intelectual necessita, inevitavelmente, do recurso à língua gestual. O mesmo autor destaca um estudo de intervenção realizado nos Países Baixos que fornece um exemplo dos efeitos de um sistema de gestos, concebido para melhorar o desenvolvimento da comunicação de indivíduos surdos e com II moderada. Foi demonstrado no estudo que as pessoas conseguiram evoluir a sua comunicação.

Roth (1991) também enfatiza as relações de cooperação entre educadores surdos e especialistas em deficiência. No entanto, o trabalho colaborativo ficou comprometido pelas controvérsias dentro de cada área e pela heterogeneidade das populações acolhidas. A autora alega também que é muito fácil colocar uma pessoa surda com deficiência num programa de educação para surdos e esperar que as suas estratégias sejam eficazes. No entanto, verificou lacunas no que diz respeito ao treinamento e à localização dos programas aplicados. Assim, Roth critica a falta de avaliações especializadas e aponta como bastante preciso o trabalho de observação e de encaminhamento do professor.

Santos (2005) refere que estas crianças “procuram atividades comuns que dependam menos da interação linguística, recaindo a escolha em pares com um nível linguístico próximo do seu” (p. 68). Destaca assim que, as crianças surdas poderão demonstrar alguns problemas de interação social e, por isso, os pais e os educadores preocupam-se com possíveis situações de isolamento e com o aparecimento de comportamentos imaturos. Algumas crianças, contudo, revelam grandes competências sociais e são capazes de estabelecer amizades facilmente (Freitas, 2016).

2. A Vida em Sociedade – Autonomia e Relações com os Pares

“O adolescente procura no grupo a sua independência e a sua autonomia (...) O grupo inicia-o na organização da sociedade humana”.

(Ouillon & Origlia, 1974, cit. in Silva, 2001)

Todas as aprendizagens são realizadas, inicialmente, no seio familiar e continuam em sociedade durante toda a vida. São essas aprendizagens, assim como as experiências vividas em comunidade, que contribuem para a formação da nossa personalidade e interferem no nosso modo de vida. Faz parte da essência do ser humano procurar a autonomia, a autossuficiência e a independência, assim como, um grupo de pessoas com as quais se identifiquem e que valorizem, interagindo deste modo com os outros.

Para se desenvolver de forma equilibrada, a pessoa necessita inevitavelmente de realizar interações. No entanto, para Fortuna (2010) são necessárias algumas condições básicas para se manter interações positivas com as outras pessoas: sermos autónomos, assertivos, confiantes e termos autoestima elevada. Sem essas condições, atribuiremos aos outros a causa das dúvidas, fraquezas, incertezas e desconfianças que temos a respeito de nós mesmos. A escola pode ser considerada um local privilegiado para o convívio social (Omote, 2006), onde todos interagem num meio desejável de cooperação e partilha desenvolvendo um sentido positivo.

As competências sociais estão intimamente relacionadas com a aprendizagem das competências pessoais, através da socialização, observação e contacto com o meio envolvente do sujeito (Barradas, 2015). Naturalmente que, para a maioria dos cidadãos, este é um processo que se desenrola ao longo do seu crescimento, com mais ou menos dificuldade e sucesso.

No entanto, é a fase da adolescência que se destaca como a etapa essencial para o desenvolvimento e para a transição plena para a vida adulta. É nesta etapa que se mostra mais evidente a necessidade de independência e o desenvolvimento da capacidade para se autogovernar, mantendo um relacionamento positivo com a família e os pares (Zatti, 2007).

Mais uma vez se destaca o papel da comunidade, pois são as atitudes da mesma que vão determinar a sua autoconfiança e responsabilidade que, por sua vez, influênciam o seu autoconceito. Este reflete o que um indivíduo sente acerca de si mesmo, o que vai determinar as suas atitudes e ações (Marturano, 2004).

Portanto, este capítulo irá focar-se na importância das relações que devemos desenvolver ao longo da vida, em especial na fase da adolescência e, por conseguinte, na conquista da autonomia do indivíduo.

2.1. A Importância da Autonomia nos Jovens com NEE

Torna-se fundamental perceber o que pode ser realizado para que, num futuro próximo, os jovens com NEE se sintam mais autónomos, autoconfiantes e conquistem uma qualidade de vida superior.

Reichert e Wagner (2007) apresenta uma revisão de algumas definições de autonomia. Assim, Spear e Kulbok (2004, cit. in Reichert & Wagner, 2007) indicam que é um processo marcado pelo desejo de ser independente e, ao mesmo tempo, o de preservar a ligação e as relações com a família e com a sociedade. Noom (1999, cit. in Reichert & Wagner, 2006, p. 293) “define autonomia como a habilidade para dirigir a própria vida, para definir metas, sentimentos de competência e habilidade para regular as próprias ações”. O crescimento da autonomia sofre a influência de variáveis internas, tais como a autoestima, a percepção do ambiente, as relações com autoridade e o desejo para a independência (Reichert & Wagner, 2007).

Ainda no mesmo texto, é proposta a classificação de Noom, Dekovic e Meeus (1999, cit. in. Reichert & Wagnere, 2007) que identificaram três níveis de habilidades da autonomia. Estes níveis incluem a autonomia atitudinal, emocional e funcional. A autonomia atitudinal ou cognitiva refere-se à compreensão de metas pela análise das oportunidades e desejos; responsabilizando os processos cognitivos pela criação de possibilidades de realizar as suas próprias escolhas. Ela evidencia-se quando o jovem define as suas metas e pensa sobre os seus atos. A autonomia funcional ou condutual refere-se à percepção de estratégias pela análise do autorrespeito e controle, capacidade de tomar decisões e tratar dos próprios assuntos sem a ajuda dos pais. É alcançada quando os adolescentes têm facilidade em encontrar estratégias para atingir os seus objetivos. Já a autonomia emocional refere-se aos delicados processos de independência emocional dos pais e dos pares. Ela ocorre quando o jovem define os seus objetivos, independentemente dos desejos e da opinião dos pais ou dos pares.

Segundo Pereira e colaboradores (2012) a capacidade que uma criança apresenta para ser autónoma é tão relevante para o seu desenvolvimento como as suas capacidades de natureza escolar, ou seja, a autonomia dá-lhe a oportunidade de compreender e aceitar as relações e regras sociais de forma a marcar a sua presença e o seu carácter.

Ao falar da autonomia fala-se inevitavelmente de competências sociais que, por sua vez, se relacionam com as interações sociais, nomeadamente com a capacidade de criar e manter amizades; iniciar, manter e terminar relacionamentos; estar consciente da existência dos outros e da sua aceitação; partilhar; controlar os impulsos; adequar a conduta às normas sendo capaz de resolver problemas; decodificar pistas verbais e não-verbais; identificar sentimentos; proporcionar feedback positivo e negativo; auto controlar o seu comportamento (Del Prette & Del Prette, 2010). Por sua vez, autores como Araújo (2008) focam-se na promoção da cidadania implicando, inevitavelmente, o relacionamento interpessoal.

É através da educação para a cidadania que se promove o caminho de aprendizagem para a aceitação da diferença e respeito pelos outros, trabalhando-se a cooperação, a convivência com os pares e hierarquias, o diálogo e o envolvimento e participação na vida comunitária (Araújo, 2008).

Nesta linha impõe-se também a promoção das capacidades de assertividade que definem a capacidade de identificar e transmitir pensamentos e sentimentos, positivos e negativos, sem violar a dignidade dos outros; assumindo responsabilidades acerca da sua própria vida. Desta forma não podemos deixar de salientar a importância da comunicação, pois sendo um processo relacional assume um papel fundamental no desenvolvimento de interações sociais positivas e consistentes (Watzlawick et al., 2004).

O grupo assume uma grande relevância no processo de progressiva autonomia face aos pais e faculta modelos de identificação para o adolescente. Santos (1999) refere que “uma boa parte dos modelos que interligam as relações com os pares com o desenvolvimento individual, apontam para o papel importante que as suas cognições acerca do *self* têm nesse processo, facilitando ou condicionando as interações sociais” (p.99).

No caso das crianças surdas, de acordo com Schlesinger (2000), se a comunicação recíproca significativa é limitada, estas revelam atrasos que podem ser significativos. Por essa razão, os pais ouvintes podem sentir a necessidade de sobreproteger os seus filhos surdos, dificultando assim a autonomia. Curiosamente, o mesmo autor observa que pais surdos com crianças surdas parecem ser mais confiantes ao permitir uma maior exploração do meio.

Segundo Verdugo (2002, cit. in. Cunha, 2010), nas pessoas com II a comunicação encontra-se muitas vezes comprometida condicionando assim o relacionamento interpessoal e a inclusão social. Todavia, torna-se necessário avaliar e desenvolver os processos e funções comunicativas dessas pessoas.

Paralelamente ao desenvolvimento e avaliação das capacidades referidas anteriormente, surgem ainda outras, como por exemplo, possuir e transmitir informação acerca da sua identificação pessoal, conhecer e manusear os seus próprios documentos, identificar os serviços da comunidade, associá-los ao serviço prestado e ser capaz de recorrer a eles quando precisa. Estes são passos essenciais no desenvolvimento da autonomia social da pessoa com II e contribuem para o seu processo de autodeterminação (Cunha, 2010).

2.1.1. Autonomia e a Autodeterminação

Os conceitos de autonomia e de autodeterminação estão totalmente interligados uma vez que só um indivíduo autodeterminado consegue ser autónomo. Os termos chegam a ser considerados sinónimos. Assim, toda a estratégia que promova a autodeterminação, promove consequentemente a autonomia. Nesse sentido, um comportamento para ser considerado autodeterminado necessita de estar acompanhado de princípios básicos como ser autónomo, autorregulado e autorrealizado (Wehmeyer, 1999).

Torres (2015) apresenta a definição de Wehmeyer, dizendo que a “autodeterminação refere-se ao conjunto de atividades e habilidades que o indivíduo necessita para atuar de forma autónoma e ser protagonista dos acontecimentos relevantes na sua vida, sem influências externas desnecessárias” (p.7).

O nível de independência e de qualidade de vida do indivíduo depende do seu domínio de desenvolvimento pessoal e da sua autodeterminação; dos domínios das relações interpessoais, da inclusão social e dos direitos que contemplam a participação social do indivíduo (Schalock & Verdugo, 2002).

A autodeterminação, na opinião de Luckner e Sebald (2013), é uma combinação de atitudes, conhecimento e habilidades que permite aos indivíduos fazer escolhas e se envolver através de um comportamento auto-regulado.

A autodeterminação é um indicador de qualidade de vida da pessoa com deficiência, no entanto, muitas das crianças e jovens não a desenvolvem (Cunha, 2010).

2.1.2. A Autonomia nos Casos de Surdez e Incapacidade Intelectual

A intervenção baseada na promoção de competências de autodeterminação leva ao aumento da autonomia e da autorregulação pessoal, estas foram as conclusões retiradas das entidades dedicadas ao fornecimento de apoios para indivíduos com II (Torres, 2015).

Luckner e Sebald (2013) mencionam estudos que provam que o desenvolvimento da autonomia e da autodeterminação são as causas para que os indivíduos com II consigam um melhor desempenho académico, resultando assim um processo de transição para a vida ativa equilibrado e, por sua vez, um sentimento de satisfação com a própria vida.

A autonomia para as crianças e jovens com NEE, segundo Pereira et al. (2012, p.53) “é conquistada dando-lhes a oportunidade, de acordo com o seu ritmo, de compreender e aceitar as relações sociais sujeitas a regras, de forma a marcar a sua presença e o seu carácter”. Este processo deve ser feito com a participação da família, da escola e da comunidade.

Para muitos dos jovens com NEE de carácter permanente necessitam da ajuda fundamental das escolas e dos educadores, assim como, de currículos funcionais para aprenderem a ser mais autónomos de forma responsável. Segundo Almeida (2016), a passagem da escola para a vida adulta, é considerado um processo de cooperação, que exige uma planificação rigorosa de atividades que entre família, alunos e profissionais.

A “Carta Comunitária dos Direitos Sociais Fundamentais dos Trabalhadores”, de 9 de dezembro de 1989, diz-nos também que todas as pessoas com deficiência devem beneficiar de medidas adicionais destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração profissional e social e a sua participação na vida comunitária.

Para que a autonomia seja alcançada, é essencial a aplicação de intervenções direcionadas para a criação de oportunidades sociais e para o ensino de habilidades sociais assim como a conceção e planeamento de desafios de acordo com o nível de competências de cada criança (Borges, 2010).

Tal como já foi referido, a família também é um contexto que se deve ter em conta quando se fala em autonomia dos jovens com NEE. Compreende-se que uma família, ao ter uma criança com alguma deficiência, demora muito mais tempo a diminuir a protecção ou a nunca o fazer, o que o impede de ser visto como uma pessoa com competências para decidir a sua vida ou colaborar nos processos de tomada de decisões (Carmignani, 2005). Muitas vezes, os pais destes jovens acabam por realizar tarefas pelos seus filhos com o intuito de evitar situações constrangedoras fazendo com que os seus filhos não adquiram competências de autodeterminação e autonomia.

2.1.3. Autonomia e as Competências Sociais

A competência social pode ser definida como “a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através de estilos de comunicação adequados, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e entreatajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006, cit. in Pinto, 2015, p.7).



Figura 1 - Modelo de Competência Social de Burton, Kagan e Clements (1995) - Adaptado de Henriques (2011)

O Modelo Quadripartido da Competência Social foi desenvolvido com o objetivo de organizar as múltiplas dimensões e componentes de aptidões e habilidades e de abranger alguns conceitos, tais como a resiliência, fatores de proteção, aptidões sociais, domínio, coragem, autoestima e competência social (Neves e Canha, 2007).

Tem como princípio fundamental focar-se nas competências e não nas dificuldades dos indivíduos. Neste modelo o comportamento social cumpre um papel central, porém mostra que outros fatores influenciam a competência social, tais como: a consciência pessoal e social, a observação, a interpretação e planeamento, as oportunidades atribuídas e a participação numa comunidade competente.

As limitações nas competências sociais, em especial nas interações, podem levar a que a criança ou jovem apresentem um fraco ajustamentos social, emocional e académico e problemas de adaptação social na idade adulta, o que, por sua vez pode dar origem a comportamentos de negação e exclusão (Lopes et al., 2006, cit. in Baptista et al., 2011).

Caso sejam verificadas essas limitações, devem ser implementados programas que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais que propulsionem a redução de conflitos interpessoais e valorizem a escola e o professor, de modo a promover as relações interpessoais afetivas ajustadas e positivas, que são importantes para a integração e relações no grupo de pares, assim como, para o aperfeiçoamento das competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2010).

3. Importância das Interações com os Pares nos Jovens com NEE

”A aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos...”.

Sanches (2005).

Como seres sociais, necessitamos de nos identificar com uma comunidade social específica no seio da qual realizamos interações que nos possibilitam o desenvolvimento da nossa identidade cultural. A vasta bibliografia existente sobre esta temática comprova a importância das interações e relações com pares, especialmente as de amizade e com o grupo, pois assumem um papel preponderante no desenvolvimento e bem-estar psicossocial dos indivíduos ao longo da sua vida (Arezes & Colaço, 2014). De acordo com Hay et al. (2004, cit. in Arezes & Colaço, 2014) a interação “implica a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa [...] a regulação do olhar e do uso de gestos comunicativos” (p. 113), sendo responsáveis por estabelecer a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. As interações bem sucedidas dependem “de um entendimento mútuo dos participantes como agentes ativos e intencionais” (Arezes & Colaço, 2014).

A fase da adolescência é das etapas do desenvolvimento humano mais desafiantes por ocorrerem múltiplas transformações a nível físico, cognitivo, emocional e social. Os adolescentes têm assim que se adaptar a novos desafios, como a nova condição biológica, a conquista de uma nova autonomia, o estabelecimento de novas relações interpessoais próximas e duradouras, a progressão académica, entre outros.

A tarefa principal, vivida pelo jovem, na adolescência é o confronto com a crise da identidade versus confusão da identidade, isto é, o adolescente confronta um conflito de papéis que se desaja que sejam resolvidos e integrados de forma harmoniosa na sua personalidade de modo a criar um adulto único com um *self* coerente (Erikson, 1968 cit. in. Fleming, 1988). Caso os adolescentes venham a ultrapassar estes desafios e preencher estas necessidades conseguem tornar-se adultos saudáveis e produtivos.

Para além destes desafios, o adolescente precisa ainda, de estabelecer um lugar num grupo produtivo, sentir-se útil para os outros, fazer escolhas informadas e acreditar num futuro ativo e positivo. É neste âmbito que o grupo de pares se afigura importante para o adolescente pois, neste período, ele procura identificar-se com os pares, partilhar novas experiências e esperar a aprovação por parte dos mesmos. (Costa & Mota, 2012).

É no contexto de grupo, que os jovens desenvolvem importantes competências socioemocionais, partilhando interesses, motivações, sentimentos e valores, adquiridos em resposta à experiência de novos desafios interpessoais e de resolução de problemas. No entanto, o grupo de pares além de ter sido compreendido como um espaço de importantes aprendizagens, também é indicado como um espaço vulnerável para as experiências de risco. Estas situações podem ocorrer dada a não aceitação do jovem no grupo ou da sua inadequação às regras implícitas no mesmo.

Durante este período também é bastante elevado o pensamento preconceituoso e estereotipado (Sprinthall & Collins, 2003). Estes mesmos autores referem que é recorrente ouvir piadas e rumores étnicas de cariz negativo, assim como vários comportamentos e atitudes preconceituosas.

Na escolha dos amigos, os adolescentes tendem a escolher os jovens que são mais semelhantes consigo, havendo uma reciprocidade de influências. Neste período, os amigos são o resultado da forma como o seu meio social está estruturado e das oportunidades que este lhes proporciona (Santos, 1999).

Deste modo, segundo Correia (2008) a inclusão, ao permitir um maior número de interações, promove o desenvolvimento acadêmico e social dessas crianças e jovens. Além disso, prepara-os para a vida em sociedade, pois ao conviverem mais tempo com jovens com NEE compreendem melhor as suas diferenças e sentem-se mais realizados. Logo, a relação com os pares influencia a socialização no que diz respeito ao comportamento, personalidade e adaptação. Sendo assim, deve-se ensinar as crianças a criar relações positivas entre si, independentemente do aspeto físico (Borges & Coelho, 2016).

O estudo realizado por Coplan e Prakash (2003), com o intuito de explorar a relação entre as características socioemocionais de crianças pequenas e a natureza das suas interações com os professores, comprovou que o evitamento e o isolamento são exemplos de comportamentos e atitudes demonstradas por adolescentes mais retraídos. Compreendeu-se também que estes jovens enfrentam maiores barreiras sociais, nomeadamente de serem mais rejeitados e vitimizados. Já em situação contrária, as crianças e jovens que são aceites pelos seus pares, apresentam maior tendência para um ajustamento psicológico equilibrado no futuro.

Vayer e Roncin (1992, cit. in Mota, 2013) concluem, nas suas investigações, que a aceitação da criança com deficiência pelos seus pares era mais evidente em idades precoces e que estava inteiramente relacionada com o contacto e conhecimento mútuos, o que não acontecia na fase da adolescência.

A este respeito, Santos (2006) refere um estudo levado a cabo por Lewis, Morgado e Félix (1998) junto de um pequeno grupo de alunos do 3º Ciclo. Neste estudo foram realizadas entrevistas a 10 alunos dos 12-14 anos, 5 dos quais pertenciam a turmas onde estavam integrados alunos com deficiência – com a intenção de avaliar as suas interpretações relativamente à integração de alunos com deficiência mental.

As conclusões gerais deste estudo revelam que, todos os alunos, valorizaram aspectos relacionados com as relações interpessoais e manifestaram preferência pela escola regular em vez da especial devido às vantagens observadas pelos mesmos ao nível da integração .

De um modo geral, a inclusão de crianças e jovens com deficiência ou com dificuldades escolares integradas em turmas com crianças sem problemas foi avaliada, em variadíssimos estudos e reconhecida pelos seus autores, como benéfica para as crianças ditas normais e para o desenvolvimento psicológico e social dos sujeitos com deficiência e com dificuldades intelectuais.

O estudo do Health Behaviour in School-aged Children / Organização Mundial de Saúde (HBSC/OMS) realizado em Portugal (Matos, 2003) mostrou que os adolescentes que referem ter problemas de saúde (deficiência ou doença crónica), estão mais propensos a virem a sofrer de *bullying*, ficar sozinhos na escola, sentir-se menos felizes e ter mais sintomas físicos e psicológicos, em comparação com os adolescentes que referem não ter este tipo de problemas.

No que diz respeito ao caso específico da surdez, estudos de Schlesinger e Meadow (1972, 1980) referidos por Freitas (2016), demonstram que “a prevalência de dificuldades emocionais e desajustamento social na população surda numa taxa significativamente maior comparativamente à população ouvinte” (p.151). Goés (2000, cit. in. Borges, 2004) adianta também que os alunos surdos ficam, várias vezes, separados dos restantes colegas devido à sua forma particular de comunicar, o que dificulta o processo de integração social, da resolução de problemas sociais e de controlo das emoções.

É frequente as crianças e jovens surdos não se conseguirem fazer entender durante o processo de comunicação o que origina, muitas vezes, mal entendidos e situações de incompreensão (Tartucci, 2001). Esta barreira comunicativa irá influenciar negativamente o autoconceito das crianças surdas.

Para estas situações serem colmatadas, estas crianças e jovens necessitam de desenvolverem competências de liderança e de cooperação, construindo um autoconceito mais positivo (Santos, 2005).

Falando especificamente dos alunos com incapacidade intelectual e surdez, estes jovens começam assim a recusar juntar-se ao seu grupo de pares e a evitar comunicar com os mesmos. Cheseldine e Jeffree (1981) descobriram que apenas 57% dos adolescentes vivendo nestas circunstâncias relataram ter amizade, e para aqueles que o fizeram, o amigo era quase invariavelmente outro adolescente com deficiência intelectual. Além disso, apenas 6% dos pais consideraram a falta de amigos um problema, reforçando a ideia de que essas famílias estavam relaxadas na sua abordagem de integração. Assim sendo, as famílias também podem ser encaradas como uma barreira à inserção social e aos processos de relacionamentos dos filhos com os pares e meio envolvente. Os pais têm tendência para tomarem a iniciativa nas interações o que impossibilita a criação de oportunidades para atitudes autónomas nas crianças.

Estudos comprovam que estes alunos são tão capazes quanto os seus colegas de criar e preservar as relações de amizade (c.f. Correia et al., 2014). Contudo, a maioria destas amizades tinham tendência para serem com alguém que partilha os mesmos problemas psicossociais e de relações com menor qualidade (Correia et al, 2014).

3.1. Estratégias para a Promoção da Autonomia

O facto de uma pessoa apresentar uma limitação, mesmo necessitando de ser apoiada, não significa que seja incapaz ou inábil. Para que uma pessoa se torne autónomo e consiga controlar a sua própria vida é fundamental criarem-se oportunidades de escolha e de tomada de decisões (Ribeiro, 2014).

É na família que o indivíduo começa a trabalhar a sua autonomia. Todavia, uma família que se depara com o facto de ter uma criança com problemas desenvolvimentais deve assumir uma atitude de aceitação e de compreensão das necessidades da mesma pois, só assim, a autonomia dessa criança e o seu desenvolvimento serão favoráveis.

A família deverá estar disponível para a ajudar nas tarefas escolares e outras, contribuindo, assim, para a sua segurança, autoestima e socialização, mas não de forma exagerada. Devem permitir que as crianças possam explorar o mundo e expressar as suas opiniões de forma equilibrada (Silva, 2015).

Promover a autonomia e a autodeterminação dos alunos com deficiência tornou-se a melhor prática para assegurar uma transição eficaz da escola secundária para a vida pós-secundária. Pesquisas, estudos meta-analíticos e revisões da literatura documentam de forma clara as vantagens em promover a autodeterminação para a aquisição de resultados positivos para os estudantes (Wehmeyer, 2007).

Alguns alunos com NEE de carácter permanente seguem, por isso, um Plano Individual de Transição (PIT), que consiste num projeto que funciona como uma estratégia para promover a transição para a vida pós-escolar, que prevê preparar o aluno para uma futura atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

A escola deve, portanto, proporcionar aos alunos com NEE um ensino eficiente nas diversas competências, para que no futuro se tornem independentes em diferentes áreas relacionadas com a vida familiar, o mundo do trabalho, à ocupação do tempo livre e às relações com a comunidade (Rocha, 2011).

Segundo Ribeiro (2014) para se promover a autonomia nas pessoas com II, os técnicos e docentes que trabalham com os mesmos, deverão adotar as seguintes estratégias:

1. Ter em consideração a metodologia “Planificação centrada na pessoa” que vê a pessoa como um indivíduo único, diferente de todos os outros.
2. Realizar escolhas baseadas nas preferências do aluno, pois é um aspeto que define a sua autonomia. Inicialmente a pessoa tem um número limitado de opções que se irão alargando à medida que a pessoa aprende.
3. Identificar metas e ajudar as pessoas a desenvolver planos de ação, bem como ajudar na sua monitorização, criando oportunidades de praticar comportamentos autónomos.
4. Dar a oportunidade dos indivíduos com II poderem integrar outros ambientes, potenciando novas interações, escolhas e tomada de decisões.

Além destas estratégias, a autora, faz também algumas recomendações para que as estratégias apresentem resultados satisfatórios: a) acreditar nas capacidades da pessoa com limitações; b) reforçar positivamente os comportamentos, centrando-se mais nas suas capacidades do que nas suas limitações; c) criar uma relação estável e de entendimento mútuo; d) criar momentos de partilha, em contextos calmos, e) utilizar perguntas abertas, pois potencia respostas mais alargadas; f) incentivar a aprendizagem e a ser responsável pelas suas opções e decisões; g) deixar que seja ele próprio a resolver o seu problema; h) não exercer pressões ou aplicar castigos;

i) utilizar canais de comunicação adequados para que a pessoa se sinta capaz de se expressar; j) ajudar a definir expectativas realistas.

Autores como Ward et al. (1998) identificaram algumas características importantes para a promoção da autonomia nos jovens, que dizem respeito a aspetos psicológicos que influenciam os comportamentos autodeterminados, sendo eles os seguintes: a autorealização; a assertividade; a criatividade; o orgulho, a autoestima, e a autorrepresentação⁵, para garantir a concretização de todo o nosso potencial.

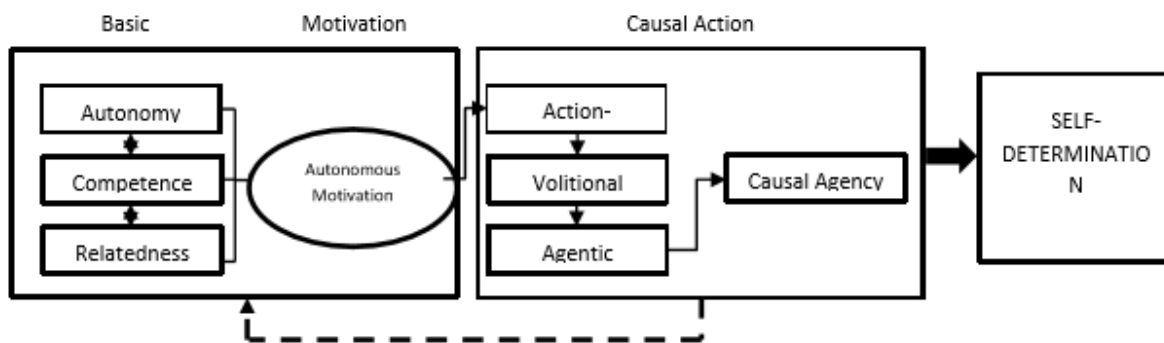


Figura 2- Diagrama do desenvolvimento da autodeterminação (Wehmeyer & Shogren, 2014).

De acordo com a Figura 1, as necessidades psicológicas fazem despertar uma sequência de ações que, através das interações com todos os apoios fornecidos e oportunidades ambientais, permite o desenvolvimento de um conjunto de sinergias de controlo e controle de ação que fornecem os fundamentos de auto-regulação que estão implícitos nas várias tarefas e desafios da vida (Wehmeyer & Shogren, 2014.)

⁵ Representações que incluem os pensamentos e crenças que o indivíduo tem sobre si (e.g., James, 1890/1999).

Assim torna-se essencial implementar estratégias para ajudar na eliminação de barreiras, especialmente de cariz psicológico, fornecendo, por exemplo, orientações aos alunos sobre como transformar os seus objetivos de longo prazo em objetivos de curto prazo e auxiliar os mesmos usando cenários e *roleplaying*⁶ no que se refere ao apoio académico e social (Wehmeyer, 2007).

Trabalhar o autoconceito é também uma estratégia válida na aquisição da nossa autonomia. Segundo Tauber (1997, cit. in Cunha, 2010, p. 10), “o autoconceito é a perceção geral que a criança vai construindo acerca de si e a autoavaliação que faz acerca das suas capacidades e habilidades para enfrentar os desafios de cada situação e atividades”. O seu autoconceito é assim construído pelas suas mais vastas experiências, nos seus diferentes contextos, assim como é através do *feedback* fornecido pelos adultos acerca de si, que a criança recolhe informação e vai construindo o conceito de si próprio em relação ao meio, percebendo os seus sucessos e assumindo as suas dificuldades, realizando ainda uma avaliação interna e externa das situações (Fonseca et al., 2015). Ter uma autoestima elevada transmite confiança em si próprio e gera motivação e empenho para se atingir objetivos.

⁶ *Roleplaying* ou ensaio comportamental é sugerida sob o rótulo de “encenação” ou “simulação da situação-problema” viável para modelar comportamentos relevantes (Souza et al., 2012).

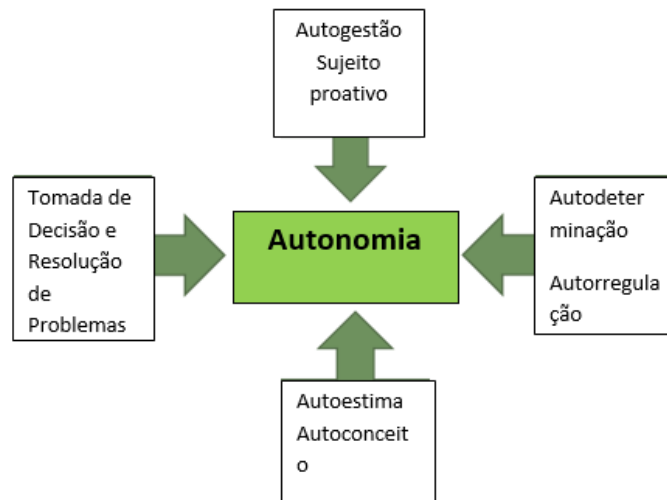


Figura 3- Competências e estratégias a adquirir para atingir a autonomia.

É através da estimulação positiva oferecida pelo meio envolvente que poderá ser potenciado a autodeterminação, a autoestima, o autoconceito, a motivação que, por sua vez, promovem a autonomia e a satisfação pessoal, tal como podemos observar na imagem apresentada, de modo a que se ultrapassem barreiras culturais e psicológicas pelas quais as pessoas com deficiência enfrentam diariamente.

3.2. Estratégias para a Promoção das Relações com os Pares

Bierman (2007) refere que, nos últimos anos, surgiram programas com múltiplas competências que conciliam o treino de competências sociais, treino parental, intervenções em contexto escolar e tutoria académica. Os destinatários principais destes programas são crianças em elevado risco e que apresentam dificuldades socioemocionais significativas. No entanto, há que realçar que nem sempre estes programas se revelaram suficientes. Devido a isso houve necessidade de desenvolver investigação mais específica sobre os treinos de competências, tendo sempre em atenção as características específicas dos destinatários.

O objetivo seria os investigadores conseguirem compreender os efeitos de cada elemento e delinear intervenções adaptadas a cada indivíduo. Portanto, existem aspetos e características individuais das crianças e jovens a ter em consideração, tais como: a natureza e severidade dos seus problemas, o nível de desenvolvimento e o seu contexto étnico/social. Só depois destas características serem analisadas é que se poderá criar um programa de promoção das relações com os pares adequado ao aluno.

No relatório síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2005), confirmou-se que as estratégias mais eficazes para a inclusão no 2º e 3º ciclos são: a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, os grupos heterogêneos e o ensino eficaz.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE que beneficiam destas práticas apresentam maior probabilidade de usufruírem de uma inclusão efetiva. A inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares, sendo realizada com apoio e com as adequações de acordo com as suas necessidades, revelam resultados positivos ao nível da autoestima, do autoconceito e nas interações com os pares (AEDEE, 2005).

Os programas de treino de aptidões ou de competências sociais assentam em alguns modelos de intervenção, destacados por alguns autores. Segundo Raposo (2001, cit. in Borges, 2011) podemos considerar dois modelos: 1) défice de aptidões; 2) interferência de processos cognitivos perturbadores. No primeiro modelo a criança não apresenta uma interação satisfatória com os outros devido à sua falta de capacidades de resposta ao meio, ou seja, manifesta poucas aptidões sociais; no segundo modelo, a criança apresenta as aptidões suficientes para as interações, no entanto, demonstra uma perturbação no desempenho das suas aptidões, comprometendo desta forma as suas competências sociais. Para colmatar estas e outras situações, surgiram outros modelos de intervenção que associam métodos e técnicas específicas aos seus destinatários, tais como: a modelação, o reforço positivo, “*feedback*” de incentivo, entre outras (Marques, 1993).

No que concerne à modelagem de comportamento é um processo pelo qual se incentivam determinados comportamentos (o chamado reforço positivo) até se atingir uma forma perseverante do mesmo (condicionamento operante) (Abib, 2001). Este processo de modelagem tem como o objetivo alcançar um comportamento desejável através, muitas vezes, do reforço positivo. Para Alonso e Bermejo (2001) existem algumas regras para que o reforço surta efeito, como por exemplo: reforçar todas as vezes que ocorra o comportamento desejado; que esse reforço seja imediato no início; certificar-se que o objetivo desejado está adaptado às necessidades da pessoa; indicar a necessidade da recompensa; elogiar o comportamento e não a pessoa e ignorar os comportamentos inadequados.

O *Feedback* refere-se à informação fornecida ao aluno que serve para descrever e, muitas vezes, discutir o seu desempenho em determinada atividade ou situação. Esta prática tem sido vista como algo fundamental já que possibilita uma conscientização para a aprendizagem. Esta, por sua vez, provoca divergências entre o resultado pretendido e o real, indicando os comportamentos adequados e incentivando a mudança ao repetir a tarefa. Logo, nas escolas, os docentes devem praticar o *feedback* como estratégia frequente de ensino-aprendizagem. Se precocemente esta pratica se iniciar, o *feedback* é incorporado de forma natural fazendo com que os alunos possam vir a aceitar as críticas e sugestões e, aos poucos, vão tendo consciência do seu nível de competência. Os alunos devem também ser incentivados a realizar *feedback* em relação aos colegas (Fonseca et al, 2015).

É também apropriado promover e otimizar as interações existentes no grupo de pares utilizando diversas estratégias, como por exemplo, o regime de “*peer tutoring*” (tutoria de pares). Esta é uma modalidade que funciona também como uma estratégia que apoia o processo de inclusão das crianças/jovens com maiores dificuldades. Goodlad e Hirst (1990, cit. in Borges, 2011) caracterizam esta abordagem como um sistema de instrução em que os alunos aprendem ensinando aos seus colegas, ajudando-se mutuamente. A técnica consiste, então, na entreaajuda entre elementos do mesmo grupo, aplicando-se a crianças, jovens e adultos em diversos contextos (académica, social, profissional).

A tutoria de pares é destacada por Borges (2011) referindo que esta abordagem mostra-se eficaz na promoção de competências sociais nos sujeitos a quem foi aplicada esta estratégia. Além disso, os alunos que assumem papel de tutores, prestando apoio aos seus colegas, aumentam as suas competências de ensino-aprendizagem e de amizade.

Outra estratégia muitas vezes aplicada em contexto escolar, como forma de promoção e aperfeiçoamento das relações entre os pares é a aprendizagem cooperativa ou ensino comunicativo de Brown (2000).



Figura 4- Conceitos associados ao ensino comunicativo (Gesser, 2010, p. 29)

Esta é uma aprendizagem que tira partido das diferenças existentes entre os alunos. De acordo com Cunha e Uva (2016) esta metodologia promove competências psicológicas, sociais e emocionais baseadas na interação positiva entre os sujeitos, baseando-se em valores de entreaajuda, solidariedade e cooperação. Esta tem como objetivo atingir o sucesso enquanto equipa e não de forma individual, não sendo considerada pelos próprios sujeitos como uma competição.

Considerando também a Taxonomia de Aptidões sociais proposta por Bellack e Herson (1979, cit. in Borges, 2011), as aptidões podem assumir várias tipologias.

Os autores destacam quatro tipologias de aptidões: 1) Aptidões Auto-expressivas (expressão de sentimentos; expressão de opiniões; aceitação de apreciações; afirmações de autoconfiança); 2) Aptidões de enaltecimento dos outros (afirmações positivas/elogios referentes aos outros); 3) Aptidões assertivas (fazer pedidos simples; negar-se a pedidos pouco razoáveis); 4) Aptidões de conversação (conversação; resolução de problemas interpessoais).

Contudo, verifica-se que programas deste tipo, que têm como objetivo a promoção das competências sociais, devem ser reconhecidos e aplicados pelos diferentes intervenientes, nos diversos contextos como um instrumento fulcral para o desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos. A implementação destes programas com base na aprendizagem cooperativa comprovaram-se eficazes em contexto de sala de aula desenvolvendo competências sociais e cognitivas nos alunos participantes (Torres et al, 2004).

4. A Importância da Comunicação no Jovem Surdo com Incapacidade Intelectual.

“Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo”.

(Terje Basilier, cit. in Silva, 2015)

Neste quarto capítulo serão abordadas duas dimensões que se prendem com o tema da presente tese: a importância da língua gestual portuguesa como Primeira Língua (L1) para os alunos surdos e a aprendizagem da mesma como Segunda Língua (L2) para os alunos ouvintes.

A competência linguística e o seu aperfeiçoamento revelam-se indispensáveis à comunicação entre falantes, assim como para o seu enriquecimento linguístico, cultural e social (Freitas, 2016).

Miranda (2001) considera que as respostas educativas para alunos com NEE prevêm a sua participação na vida da comunidade escolar utilizando o contacto e a comunicação satisfatória com os outros. Pois só é possível atingir uma comunicação plena entre todos os intervenientes se forem promovidas múltiplas capacidades linguísticas. Assim sendo, a comunicação torna-se, em ambos os casos, na surdez e na incapacidade intelectual, uma questão primordial nas aprendizagens sociais (Alonso & Bermejo, 2001).

4.1. Comunicação não-verbal – A Língua Gestual Portuguesa

No que diz respeito à criança surda, logo ao nascer, fica prejudicada no que se refere às trocas com o meio, particularmente, na área da linguagem que se mostra crucial para o seu desenvolvimento. Num mundo onde as interações são facilitadas pela via do som, os indivíduos surdos, não podendo usufruir da mesma, ficam limitados ao que conseguem assimilar de forma visual ou táctil. Devido a isso, a informação não é compreendida totalmente sendo, muitas vezes, deturpada (Redondo & Carvalho, 2000).

Esta ausência de interações sociais e da linguagem leva a que a criança surda entenda apenas um mundo restrito, afetando o seu crescimento intelectual, social e emocional (Vygotsky, 2001). Em sociedade, muitas das vezes, a criança surda apenas observa em seu redor e não entende todas as trocas de experiências e, no seu seio familiar, a sua linguagem reduz-se a gestos e/ou códigos criados pelos familiares para expressar as suas necessidades básicas.

A criança surda também possui uma língua natural, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) considerada a sua primeira língua, a LGP, tal como acontece nas crianças ouvintes em relação à língua oral. À semelhança das outras línguas, esta também é adquirida de forma espontânea e em interação com outras pessoas fluentes nessa língua, sendo considerada por Batista (2010, p. 199) “uma língua tão rica e complexa como qualquer outra língua oral”. Em Portugal, a comunicação através da língua gestual era proibida. Só em 1991 é que o Ministério da Educação e o Secretariado Nacional de Reabilitação tomaram a iniciativa de criarem o Gestuário ou Dicionário da Língua Gestual Portuguesa. Apesar desta evolução, durante décadas, os surdos portugueses eram considerados pessoas “deficientes” (Carmo et al, 2007).

A 15 de novembro de 1997, a LGP foi finalmente reconhecida como língua da comunidade surda pela Constituição da República, data em que também foi criada a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa e Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas.

Nos termos da alínea h) do nº 2 do artigo 74º da Constituição da República Portuguesa, «na realização da política de ensino incumbe ao Estado (...) proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.»

Os seus pares interagem e comunicam fluentemente entre si e o jovem surdo, ao perceber que não irá compreender nem acompanhar a conversa, isola-se, comprometendo as suas aprendizagens sociais. Portanto, parece evidente ser esta a causa mais freqüente para o insucesso escolar e social destes jovens (Knors & Vervloed, 2003).

A presença de um aluno surdo em sala de aula pode ser sinónimo de um grande desafio para o professor e para os colegas já que, na maioria das vezes, não dominam a LGP. Assim, verificam-se prejuízos na comunicação e na compreensão de conteúdos, pois o professor não consegue transmitir a matéria dada, assim como, nas relações com os colegas. Por isso mesmo, tornou-se fundamental a presença de um Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) na sala de aula. De acordo com o artigo 2º da Lei 89/99 de 5 de julho – consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa: “os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas.”

Foram ainda tomadas medidas para superar as dificuldades sentidas pelos alunos surdos e pelos seus pais como também para proteger e valorizar a LGP e a cultura surda, nomeadamente, através do Despacho 7520/98, de 6 de maio, que define as condições para a criação e funcionamento das unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos do ensino básico e

secundário e, mais tarde, nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) (Carmo et al., 2007).

É a aprendizagem da LGP como L1 do aluno surdo, que vai permitir o seu pleno desenvolvimento, o seu crescimento, interiorização e domínio do mundo que a rodeia. Para isso é fundamental que esta língua seja aprendida pelas pessoas que mais interagem com a criança e jovem surdo, a sua família, na escola e na sociedade.

Parece-nos assim que a LGP é a chave que vai permitir uma resposta eficaz e adequada, caso a criança surda participe num ambiente linguístico apropriado e o mais precocemente possível, para que o seu desenvolvimento se realize de forma equiparada à dos seus pares ouvintes (Ribeiro, 2009).

No entanto, não nos podemos esquecer, que a criança e jovem surdo vive numa sociedade ouvinte que usa a língua portuguesa (a sua L2). Então, é essencial que o surdo tenha acesso à informação e às habilitações académicas através da escrita para que haja igualdade de oportunidades em relação aos ouvintes.

Assim sendo, a educação da criança surda passa não só pela aquisição da LGP como pela aprendizagem da Língua Portuguesa (LP). A este modelo educativo, a aquisição da LGP e da aprendizagem da LP em simultâneo, chama-nos de bilinguismo. O termo bilingue significa que, na educação da criança surda, vão ser utilizadas duas línguas diferentes. A ideia básica do bilinguismo é que o surdo venha a adquirir a língua materna, a língua gestual e, como segunda língua, a língua oficial do seu país, oferecendo à criança um ambiente linguístico positivo onde a comunicação seja realizada de uma forma natural (Baptista, 2010). Assim, “a criança não terá apenas assegurada a aquisição e o desenvolvimento da linguagem como, também, a integração de um auto-conceito positivo” (Baptista, 2010).

4.2. O Ensino da LGP a Alunos Ouvintes

A necessidade do Ser Humano comunicar numa língua diferente da sua língua materna foi e continuará a ser uma particularidade específica do contexto social atual.

Ao longo dos anos, práticas educacionais voltadas para o ensino de línguas desenvolveram um conjunto de conhecimentos e técnicas na tentativa de levar o aluno a aprender e a interagir com o outro, comunicando por meio de uma língua diferente de sua.

A aquisição da L2 não é uma tarefa simples, já que envolve processos pessoais/psicológicos que interferem significativamente na aprendizagem. A aprendizagem de uma língua pode ser adquirida através da aquisição informal, subconsciente e implícita da linguagem, e a aprendizagem formal, consciente e explícita. A primeira corresponde à aquisição da língua sem que seja necessário qualquer tipo de ensinamento, adquirida apenas com o contacto com o meio e pela troca de experiências, e a segunda corresponde ao processo formal de aprendizagem de uma língua, tal como acontece em sala de aula. No caso da L2 a aquisição é feita essencialmente através do contacto, da interação e da comunicação com os outros que usam a mesma língua (Leiria, 2001).

Carmo et al, 2007, (cit. in Gregory, 1976) entrevistou 122 famílias com crianças surdas com o intuito de se identificar os estilos de educação e as dificuldades vividas. Concluiu que 75% que a comunicação foi apontada como a principal dificuldade no seio familiar. Compreende-se assim a importância do ensino/aprendizagem da LGP como L2, não só no contacto social e educativo, como também no ambiente familiar.

Além disso, as famílias destas crianças deveriam integrar-se desde logo na comunidade surda uma vez que as mesmas necessitam de se identificar com outros surdos para perceberem que não estão isoladas. Contudo, as crianças surdas não comunicam só com as suas famílias mas, tal como as ouvintes, passam grande parte do seu tempo na escola. Assim sendo, nas escolas onde estão inseridas, as EREBAS, os professores, os funcionários e alunos ouvintes deveriam aprender LGP como L2.

O ensino de uma segunda língua deve vir associado ao acesso à cultura dessa mesma língua. Nos aspetos relativos à cultura surda são muitos os indivíduos da comunidade ouvinte que os desconhecem. Todavia, ao se ensinar a LGP a ouvintes, também se aprofundam os seus conhecimentos sobre o “mundo surdo”, os aspetos culturais dessa comunidade, desmistificando algumas ideias equivocadas. A aprendizagem de uma segunda língua depende da capacidade intelectual e aptidão linguística do aluno, mas também, e não menos importante, das atitudes e motivações que o aprendiz manifesta relativa à língua-alvo, à cultura e aos membros dessa comunidade (Pires, 2015).

Na aprendizagem da LGP, como L2, a aprendizagem inicial foca-se no desenvolvimento da destreza manual e na tentativa de efetuar as configurações, sendo esta fundamental para o domínio desta língua. As Línguas Gestuais (LG) possuem uma minoria de gestos icónicos, isto é, gestos que mantêm uma relação visual com o referente. No entanto, são muitos os alunos que acreditam que a LGP é constituída maioritariamente por gestos icónicos, o que os leva a pensarem que a aprendizagem desta língua é simples (Batista, 2010).

Correia (2009) evidenciou a relevância de aspetos como: a morfossintaxe, a semântica lexical e o uso gramatical do espaço dando especial importância à postura corporal e à expressividade física das emoções. Existem também outros aspectos linguísticos essenciais para a aprendizagem da LGP, como a modalidade da língua, a datilologia ou soletração manual, os classificadores e os gestos não-manuais, sendo alguns deles difíceis de colocar em prática pelos ouvintes na aquisição desta língua.

Para ultrapassar as dificuldades apontadas anteriormente, devem ser trabalhadas, por exemplo, a atenção e a memória visuais destes alunos; introduzir conceitos concretos e abstratos nas aprendizagens dentro da sala de aula, apontando para os objetos, desenhando-os ou descrevendo-os com mímica. Mesmo no final das suas aulas, os alunos devem tentar comunicar entre si em LGP e devem conviver com a comunidade surda.

O ambiente escolar em que estão inseridas (e de acordo com a legislação em vigor) deveria ser bilingue e, assim, todos os professores, funcionários e alunos ouvintes das EREBAS deveriam aprender LGP como L2.

Parte II - Estudo Empírico

5. Metodologia e Procedimentos

Após ter sido exposto, nos capítulos anteriores, o enquadramento teórico que sustenta o presente projeto, pretendemos, de seguida, apresentar o estudo empírico que irá fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos neste estudo.

Neste capítulo, procurar-se-á expor e analisar o contexto de intervenção, caracterizando o espaço e o público com o qual trabalhamos, apresentando a descrição global do projeto de intervenção, os instrumentos de recolha de dados selecionados, assim como, a metodologia adotada para este estudo.

5.1. Problema e Objetivo

Enquanto intérprete de língua gestual Portuguesa conheci e trabalhei com o Pedro desde o ano letivo 2014-2015 até ao ano letivo atual. A sua situação chamou-me à atenção por ser um aluno surdo mas, também, por apresentar incapacidade intelectual. Esta comorbidade, provocou, desde sempre, limitações na comunicação, pois só conseguiu aprender a ler e a escrever um número de vocabulário muito reduzido que nem o permitia fazer-se entender em situações do quotidiano originando, por sua vez, problemas de interação e de autonomia. Uma das características que mais me marcou, prende-se com o facto de o Pedro nunca interagir com colegas ouvintes, afastando-se deles quando algum tentava comunicar, inclusive olhando para os mesmos com expressão de medo.

Em todos estes anos, nunca vi o aluno a comunicar e interagir com nenhum colega ouvinte por vontade própria, apenas com adultos, professores, auxiliares e intérpretes de LGP. Para além disso, revelou, constantemente, receio em efetuar tarefas onde estivesse sozinho, dentro e fora da escola. Solicitava sempre o apoio de colegas surdas ou de intérpretes de LGP, pois tinha vergonha que olhassem para ele, de alguém o discriminar, devido aos seus problemas em comunicar.

Todas os alunos do seu grupo, assim como os profissionais que trabalhavam com o Pedro, sentiam e manifestavam apreensão pelo futuro do aluno. Todos os factos mencionados anteriormente motivaram-me a direccionar a minha escolha para este aluno.

Através da revisão da literatura percebi que uma intervenção baseada numa aprendizagem cooperativa e em grupo, centrada no ensino da língua mãe do aluno (a LGP) pelo próprio aos seus pares ouvintes, assim como, algumas atividades em situações reais na comunicação, atribuindo-lhe tarefas, poderiam vir a estimular a sua autoconfiança, a sua autodeterminação, anular alguns dos seus medos, intensificar interações e relações e, ainda, fazer com que o Pedro entendesse que os colegas ouvintes também podem ser seus amigos e conviver tal como os seus amigos surdos.

Deste modo, foi desenhado o programa “Interagir para Incluir” que apresenta como objetivo geral melhorar a qualidade das relações interpessoais em situações de interação com os seus pares (contexto de recreio), promovendo assim a autonomia do aluno surdo com II.

Concretamente, com este programa pretendia-se:

- Que os pares ouvintes viessem a conhecer e a saber lidar com o seu colega e com as suas características;
- Melhorar as interações e as relações entre o colega surdo com II e os seus pares ouvintes e vice-versa
- Promover a comunicação entre os dois grupos (surdo e colegas ouvintes);
- Promover a autonomia do aluno em situações sociais e em tarefas diárias.

(Apêndice 12)

5.2. Metodologia

Para a realização deste estudo utilizamos a abordagem do estudo de caso. Uma das suas grandes vantagens reside no facto de o investigador se concentrar num caso específico ou situação e tentar identificar os processos interativos inerentes. A aplicação do método qualitativo de investigação, prendeu-se com o facto de ele nos permitir abranger os comportamentos que nos propusemos a observar num período de tempo limitado (Craveiro, 2007) e conhecer um caso particular a partir do qual é possível produzir conhecimento que, de forma generalizada, seja aplicável a sujeitos abrangidos pela problemática em causa (surdez com II associadas).

5.3. Sujeitos e Contextos

De seguida, vamos apresentar os participantes destes projeto e os contextos onde se aplicou a intervenção com os mesmos, caracterizando também o espaço físico e social onde interage o aluno em estudo.

5.3.1. Caraterização do Aluno em Estudo

O projeto de intervenção tem como objeto de estudo o aluno Pedro. Este é filho único e nasceu em 2001. Logo após o seu nascimento foi diagnosticada plagiocefalia⁷, agenesia renal esquerda, ligeiro atraso psicomotor e suspeitas de surdez. O caso de surdez neurosensorial bilateral de grau profundo foi apenas confirmada mais tarde. O estudo citogenético do Pedro e dos seus pais permitiu identificar uma translocação recíproca de novo, aparentemente equilibrada.

⁷ A plagiocefalia posicional (PP) ou postural significa crânio de formato assimétrico. A PP pode resultar da combinação desses fatores: uma assimetria craniana resultante de moldagem intrauterina ou durante o parto que sofre depois agravamento no período pós-natal. A maioria dos casos ocorre nos bebés de sexo masculino (Brett et al. 2012).

Além de todos os outros problemas associados, junta-se ainda o estrabismo que o obrigou a necessitar de usar óculos em permanência. Em 2006, foi submetido a intervenção para introdução de implante coclear⁸, não registando ganhos significativos ao nível da perceção auditiva e da produção de fala. (Anexo 3).

Sendo confirmadas a surdez bilateral profunda⁹ e as incapacidades intelectuais severas, depois de realizado o processo de avaliação por referência à CIF, no ano de 2008/2009, o aluno começou a ser abrangido pelas medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3 de 2008 (Artigo 16.º- adequação do processo de ensino e de aprendizagem; Artigo 17.º- apoio pedagógico personalizado; Artigo 18.º- adequações curriculares individuais; Artigo 19.º- adequações no processo de matrícula; Artigo 20.º- adequações no processo de avaliação; Artigo 21.º- Currículo específico individual e o Artigo 22.º - tecnologias de apoio) tendo sido apoiado durante todo o seu percurso escolar por docentes de Educação Especial, formadores e intérpretes de LGP e por terapeutas da fala.

Atualmente o aluno está com 15 anos de idade e frequenta o 10º ano. Encontra-se inserido, maioritariamente, num grupo de alunos com outras deficiências com Currículos Específicos Individuais (CEI). Pertence também a uma turma regular na qual se integra, pela primeira vez, ao longo do seu percurso escolar, com alunos ouvintes apenas nas aulas de Educação Física (cerca de três horas por semana). Está também a desenvolver o seu Plano Individual de Transição (PIT), no âmbito do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), numa quinta, onde realiza atividades de jardinagem.

⁸ É uma prótese inserida por via da cirurgia, operando de forma computadorizada. Este altera a energia sonora em sinais elétricos que, posteriormente, são interpretados no córtex auditivo (Berro et al., 2008).

⁹ A perda auditiva profunda acontece acima de 90 dB e não existe nenhuma perceção da palavra, somente os ruídos muito fortes são percebidos. No caso de ser bilateral, significa que ambas as orelhas apresentam perda auditiva ou normalidade auditiva. (Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar, Logaudiometria e Medidas de Imitância Acústica, 2013)

O Pedro é um aluno sempre muito inseguro, envergonhado, com pouca autoestima e autodeterminação o que se veio a refletir na sua falta de autonomia e na escassez das interações. Sempre foi protegido pela mãe e habituou-se ao apoio constante dos seus colegas surdos nas situações de comunicação que afetavam a sua autonomia.

Segundo a análise do Programa Educativo Individual (PEI) (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º 9), nos anos letivos 2016/2019, o aluno apresenta diversas dificuldades em várias categorias, destacando-se as seguintes:

- Revela dificuldades em adquirir linguagem, em representar através de palavras ou expressões acontecimentos e sentimentos.
- No que diz respeito à leitura demonstra limitações no material escrito, tais como reconhecer palavras, dificuldade grave em compreender mensagens faladas simples, em comunicar e receber mensagens não-verbais
- O aluno revela uma dificuldade moderada em manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante o intervalo de tempo.
- Apresenta uma dificuldade grave em formular e ordenar ideias, conceitos e imagens, como por exemplo inventar uma pequena história.
- Revela dificuldade em conseguir encontrar soluções para problemas simples, não identificando nem avaliando os efeitos da solução.
- Apresenta dificuldade grave em iniciar, manter e finalizar uma troca de pensamentos e ideias
- Demonstra dificuldade em estabelecer relações com os colegas ouvintes.

5.3.2. Caraterização do Grupo

O grupo de intervenção é constituído por dezasseis alunos, seis rapazes e dez raparigas. Desses dezasseis alunos, quatro são jovens sinalizados com NEE de carácter permanente, sendo um deles o aluno Pedro e os restantes os seus colegas com os quais está inserido no grupo de alunos com CEI. É um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

No que toca às relações no seio deste grupo, os pares ouvintes não se sentiam motivados a se relacionar com o aluno surdo com II, não existindo grande iniciativa comunicativa de ambas as partes. O comportamento característico do Pedro junto dos mesmos era de receio e de vergonha em se juntar a eles. Uma vez que os seus pares não sabiam LGP nem como comunicar com o colega surdo, também eles sentiam algum receio em tomar a iniciativa para comunicar. Em situação oposta encontra-se a relação do grupo de colegas com CEI com o aluno em estudo, pois sempre manifestaram interesse em se aproximar e em interagir com ele. Este interesse era recíproco por parte do Pedro por se ter identificado mais com estes colegas, uma vez que também eles apresentam limitações, criando uma maior ligação com os mesmos. Além disso, neste grupo estava também inserida uma colega surda que o deixou sempre muito mais à vontade, pois sabia que tinha alguém em quem se apoiar em caso de dificuldades. Esta colega apresentava uma maior maturidade e, mesmo sendo surda e aluna com CEI, sempre se esforçou ao máximo para ser autónoma. Esta ajudava o Pedro constantemente, dentro e fora da aula mas, avisava-o, várias vezes, da necessidade e da urgência do Pedro vir a ser uma pessoa mais independente.

A professora de educação especial e o professor de educação física também tiveram uma participação ativa, esforçando-se na tentativa de unir os alunos com NEE com os restantes colegas, através do incentivo para a existência de interações entre todos. O professor de educação física concedeu a sua aula para colocar em prática as atividades deste projeto.

5.3.3. Contexto

O presente projeto foi desenvolvido numa EREBAS onde existem alunos surdos desde a pré-escola até ao ensino secundário. Todos eles têm acesso ao ensino da LGP e, no caso do pré-escolar, também as crianças ouvintes aprendem a língua dos colegas surdos. Em termos de recursos humanos, possui vários professores do grupo 920, três formadores de LGP, quatro Intérpretes de LGP e uma terapeuta da fala. Os alunos surdos, em alguns casos estão integrados em turmas de alunos ouvintes e, em outros, pertencem a turmas apenas de alunos surdos.

A intervenção realizou-se em contextos específicos no interior do espaço escolar, não só dentro da sala de aula, nas aulas de educação física lecionadas todas as quintas feiras, com duração de 50 minutos, assim como no recreio, na cantina, no bar e na reprografia, em momentos pontuais.

Uma vez que o aluno se encontrava pela primeira vez numa escola secundária, as mudanças de ciclo e de escola não se revelaram fáceis para os alunos de uma forma geral. Nesta situação em concreto, o aluno surdo com II, ao iniciar o seu PIT revelou dificuldades em se integrar. Este estava habituado aos seus colegas e amigos surdos que convivia na outra escola do ensino básico e, na atual, viu-se sem eles, tendo apenas a companhia de duas alunas surdas mais velhas que já conhecia anteriormente. A própria escola, apenas no ano passado, recebeu pela primeira vez uma aluna surda, o que pode explicar a falta de sensibilização por parte dos alunos ouvintes. No que concerne à restante comunidade educativa, professores, auxiliares e técnicos, sempre incluíram o aluno da melhor forma possível e o próprio sentiu essa mesma receptividade.

5.4. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a realização deste projeto foram os seguintes: entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental, grelhas de observação e a Escala de Supports Intensity Scale - SIS (Thompson et al., 2004). Cada um destes instrumentos está especificamente descrito nos pontos a baixo.

5.4.1. Grelhas de Observação

A observação não participante com registo narrativo foi uma das estratégias escolhidas para a recolha de dados. Neste tipo de investigação qualitativa, “os investigadores estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68). Os sistemas narrativos, baseiam-se na elaboração de um registo escrito dos dados numa linguagem corrente do quotidiano. Este registo pode fazer-se no momento da observação de um acontecimento ou no decorrer de um conjunto de acontecimentos num período determinado tempo (Evertson & Green, 1986).

No presente estudo de caso, as observações foram registados em tabelas descritivas de comportamentos, destacando a minha atenção para momentos particulares, seguindo parâmetros específicos que serão apresentados posteriormente no ponto 6.1. da presente investigação.

5.4.2. Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas pela investigadora, aplicadas no mês de fevereiro, tendo como objetivo a recolha de dados relevantes para a delineação da intervenção a utilizar. Para Manzini (2004) a entrevista semiestruturada foca-se num assunto sobre o qual preparamos um guião com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Foram também registadas algumas informações que surgiram em conversas informais antes, durante e depois da intervenção.

Esta recolha de dados iniciais, através das entrevistas, proporcionou compreender melhor os seguintes aspetos:

- Caraterização da turma;
- Caraterização do aluno participante;
- As relações estabelecidas com os pares;
- A iniciativa comunicativa e relacional;
- As atitudes de aceitação/rejeição dos pares,
- As maiores dificuldades do aluno em estudo,
- As prespetivas relativamente ao seu futuro e
- Os possíveis métodos a aplicar para a resolução dos seus problemas.

As respostas foram registadas, através da anotação escrita, pela investigadora. Para a realização das entrevistas foram selecionadas as pessoas que melhor conheciam o aluno surdo com II, sendo elas as seguintes: a encarregada de educação; a professora de Educação Especial (EE); a diretora de turma; uma das suas colegas surdas; alguns alunos ouvintes da turma e ao professor de Educação Física (EF). (Apêndice5 ao 11).

5.4.3. Pesquisa Documental

Outro elemento essencial para a recolha de dados acerca da situação do aluno Pedro foi a possibilidade de consultar os documentos que fazem parte do processo educativo do aluno, como o PIT e o PEI, fornecidos pela professora de educação especial do aluno. Também a consulta da Declaração dos serviços de Genética do Hospital da Universidade de Coimbra facultada pela encarregada de educação. Estes documentos permitiram perceber de forma clara as necessidades do aluno, as suas limitações e o que já foi realizado para o auxiliar.

5.4.4. Escalas SIS (Supports Intensity Scale – SIS, Thompson et al., 2004)

Este estudo de caso avaliou a necessidade de apoio do aluno surdo com II no que diz respeito ao auxílio na comunicação através de apoios gestuais, como por exemplo, as traduções realizadas pela ILGP e/ou pelas colegas surdas no seu dia a dia, fora da sala de aula, tendo por base a Escalas SIS (escala de *Supports Intensity Scale – SIS*, Thompson et al., 2004). Para isso, foram selecionados alguns itens mencionados nas três subescalas da seção 1 (Vida em Comunidade, Aprendizagem ao Longo da Vida e Atividades Sociais). Esses itens foram avaliados com referência a três medidas de necessidade de apoio: (a) frequência, (b) tempo diário de apoio, e (c) tipo de apoio

A SIS é um instrumento que fornece informações essenciais para a compreensão das necessidades de apoio de pessoas com incapacidades intelectuais e outras desenvolvimentais, permitindo auxiliar deste modo as instituições e outros órgãos no planeamento de tarefas. Esta é composta por três seções e os apoios são definidos como *Recursos e estratégias que promovem os interesses e bem-estar dos indivíduos e que resultam no aumento da independência pessoal e produtividade, maior participação na sociedade interdependente, maior integração na comunidade e/ou melhoria da qualidade de vida* (Thompson, Hughes, et al., 2004).

Resumindo, a SIS é uma escala de avaliação das necessidades de apoio e não uma escala para medir a competência pessoal.

A avaliação foi realizada pela investigadora juntamente com a professora de Educação Especial e os resultados estão expostos num gráfico comparativo entre a 1ª fase (antes da intervenção) e 2ª fase (depois da intervenção) que pode ser analisado no ponto 6.3.

5.5. Apresentação do Programa de Intervenção

Com o intuito de se alcançar o objetivo principal do programa de intervenção “Interagir para Incluir”, melhorar a qualidade das relações interpessoais em situações de interação com os seus pares (contexto de recreio), promovendo assim a autonomia do aluno surdo com II, este foi desenhado contando com três tipos de momentos:

- a) Instrução de habilidade de interação social: Ação de sensibilização com o objetivo de dar a conhecer aos pares ouvintes quais as problemáticas do seu colega e o modo como devem lidar com o mesmo adequando-se ao seu perfil.
- b) Atividades de interação com os pares: desenvolver atividades em grupo, com a interação direta entre o aluno com surdez e II e os seus pares ouvintes, usando a LGP, sendo o próprio aluno a lecioná-la.
- c) Habilidade para a Autonomia: Interação em Situações Reais: recriação de situações do seu dia-a-dia de forma a reforçá-las para que, num futuro próximo, as consiga efetuar sozinho.

A aplicação do programa de atividades desenrolou-se durante o 2º e 3º períodos, maioritariamente às quintas feiras na hora da aula de educação física, sendo a única aula em que o aluno Pedro se encontrava com a turma regular.

Outras atividades, como as de “interação em situações reais”, foram desenvolvidas em intervalos de maior duração, escolhidos de forma aleatória pela investigadora. (Apêndice 12).

5.6. Procedimentos

Com o intuito de iniciar a implementação deste projeto, foi dirigida uma carta à Presidente do Agrupamento de Escolas, enviada pelo Coordenador do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, a solicitar autorização para se desenvolver o projeto de investigação para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Depois de ter sido dado deferimento, iniciamos a implementação deste projeto de investigação. Foi solicitado aos professores para entregarem aos encarregados de educação do aluno selecionado um pedido de autorização, no sentido de autorizarem a participação do seu educando no referido projeto. Posteriormente, expliquei ao encarregado de educação os objetivos do mesmo e a sua relevância para o seu educando. O aluno em estudo e os seus pares foram também elucidados sobre o objetivo das atividades aplicadas, assim como, da razão pela qual seriam necessárias concretizar sessões onde seriam desenvolvidas atividades relacionadas com a promoção da sua autonomia e da comunicação.

6. Recolha e Tratamento de Dados para a Planificação do Projeto

A presente investigação decorreu entre os meses de Outubro de 2016 e Junho de 2017, numa Escola do Ensino Secundário de Coimbra, assim que se cumpriu os procedimentos iniciais recorrente para a realização destes estudos.

Esta investigação consistiu na aplicação de um programa de promoção das interações com os pares e autonomia de um aluno com surdez e Incapacidade Intelectual, através de atividades desenvolvidas com pares, denominado por “Interagir para Incluir”. Para a sua posterior avaliação foram realizados registos acerca da sua implementação, observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise comparativa da recolha de dados, salientando-se a pesquisa descritiva.

Os dados recolhidos são apresentados sob a forma de texto, uma vez que se privilegiou a pesquisa descritiva.

6.1. Observação Narrativa Não Participante do Aluno em Contexto Escolar

Com o objetivo de observar, em ambiente natural, o fenómeno da interação espontânea dos pares com o aluno surdo com II e vice-versa, em contexto de sala de aula e nos intervalos realizei, durante o mês de Janeiro, algumas deslocações ao pavilhão onde praticam Educação Física e a outros locais que o Pedro mais costuma frequentar, como a cantina, o bar e o refeitório.

Com o intuito de registar as observações, foram criadas tabelas de registo que se focaram em parâmetros específicos relacionados com o comportamento dos alunos nas situações de interação. Essas destacam a iniciativa comunicativa por parte do aluno surdo e dos colegas ouvintes, as respostas dadas pelos mesmos, assim como, a forma como as interações foram realizadas e qual o recurso comunicativo utilizado (oral ou gestual), registando ainda a hora e o local da intervenção, assim como algumas informações adicionais importantes para o estudo de caso. Portanto, os parâmetros selecionados e descritos foram os seguintes:

- Inicia interação com os colegas ouvintes (oral ou gestual);
- Responde às interações iniciadas pelos colegas ouvintes (oral ou gestual);
- Inicia interação com os colegas surdos (gestual);
- Responde às interações iniciadas pelos colegas surdos (gestual);
- Inicia interação com adultos (oral ou gestual);
- Responde à interação iniciada pelo adulto (oral ou gestual) e atitudes autónomas. (Apêndice 1,2,3 e 4).

Após a leitura, interpretação e análise das tabelas de observação, chegamos a várias conclusões:

Compreendeu-se de forma clara que o aluno não inicia interações com os colegas ouvintes, eventualmente por medo e/ou vergonha, muitas vezes manifestadas, afastando-se dos seus pares ouvintes variadíssimas vezes. Os seus colegas ouvintes iniciam alguma interação e o aluno releva de imediato, através da sua expressão facial e corporal, muito receio e timidez, ficando mesmo bloqueado sem saber o que fazer. O Pedro não se consegue fazer entender através da fala nem da escrita, mas não recorre a qualquer outro tipo de comunicação não verbal, como a mímica. Prefere assim evitar expressar-se e comunicar com os ouvintes.

Em situação oposta ao que foi anteriormente mencionado é a interação do Pedro com os seus colegas surdos. Assim que toca para os intervalos, o Pedro dirige-se automaticamente para junto das suas amigas surdas. Interage com as mesmas, através da LGP, sem qualquer tipo de limitação, compreendendo-as e fazendo-se entender. Nestas situações o aluno revela estar feliz e completamente à vontade, chega mesmo a parecer outra pessoa ao compararmos as situações (na presença dos colegas ouvintes vs. na presença das colegas surdas). É evidente a sua motivação para a interação com os pares surdos, já que esta acontece de forma contínua e persistente.

Nas observações concluímos que os seus pares ouvintes, de um modo geral, não interagem com o colega surdo nos intervalos, apenas durante a aula de educação física, sendo essas interações também raras. No entanto, destacou-se o comportamento de dois colegas ouvintes por se aproximarem e tentarem comunicar com mais frequência, motivando o colega surdo a interagir. Mesmo com as dificuldades em comunicar, esses dois colegas não desistiam até que o Pedro os compreendesse. No entanto, estas interações eram muito pontuais. No espaço exterior, estas interações e iniciativas por parte dos pares foram ainda menos recorrentes. De um modo geral, os alunos ouvintes não se mostraram muito interessados nem empenhados em tentar interagir com o seu colega.

Com os adultos (professores, auxiliares, etc.) o aluno surdo com II mostrou mais confiança em interagir e comunicar, talvez por sentir que estes nunca o discriminam e que estão sempre prontos para o ajudar. Sempre que um adulto se aproxima para comunicar o Pedro está atento e faz um esforço para compreender. Porém, se nesse local estiverem mais alunos a observar, o Pedro afirma que compreendeu as informações dos adultos mesmo que, na realidade, não as tenha percebido, para evitar olhares dos colegas ouvintes.

Um outro acontecimento recorrente é o facto de as colegas surdas servirem de tradutoras para auxiliar o Pedro em momentos de interação ou nos serviços da escola, uma vez que estas apresentam maior capacidade em se expressarem, conseguindo até oralizar. Ao se sentir apoiado, o aluno evita ser ele próprio a interagir, a tentar compreender e a comunicar.

Categoria	Subcategorias	Comportamento Observado
<p>Caracterização do Pedro em situação de sala de aula e recreio</p>	<p>Socialização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação com os alunos ouvintes, - Interação com os alunos surdos, - Motivação e iniciativa para a socialização. 	<p>Ao longo das observações, não só realizada para a concretização do projeto, assim como a efetuada ao longo dos 3 anos que convivo e trabalho com o aluno, chego à evidente conclusão que o aluno não interage com os alunos ouvintes, apenas se eles o fizerem, e mesmo nestes casos o aluno evita o contacto. Apresenta uma atitude de desconfiança e medo perante os colegas ouvintes, não se aproximando deles, não mostrando motivação para a iniciativa comunicativa com os pares. Isto acontece porque sempre limitou o seu grupo de amigos ao grupo de alunos surdos existente na escola. Com estes apresentou sempre uma interação bastante positiva, sem qualquer tipo de medos ou receios, onde a motivação para o convívio e para a comunicação eram mais que evidentes.</p>
	<p>Autonomia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar tarefas sozinho durante os intervalos, -Realizar tarefas sozinho dentro da sala de aula, -Comunicar sem auxílio 	<p>Relativamente à autonomia do aluno, tal como se verificou em relação à socialização, o aluno em estudo recusa-se a realizar tarefas nos intervalos, além de nunca comunicar com ouvintes, caso eles iniciem interação, sem auxílio de um intérprete de LGP ou de uma amiga surda.</p> <p>Em sala de aula visualizaram-se duas situações diferentes; quando o aluno está na sala de aula com o grupo de alunos com CEI, este realiza várias tarefas sozinho, sem vergonha e receios. Porém, se estiver na sala de aulas com os alunos da turma regular já demonstra vergonha de fazer as tarefas sozinho, evitando comunicar por não ter o apoio das colegas e da intérprete.</p>

Tabela 1- Observação Narrativa Naturalista - Síntese

6.2. Entrevistas Semiestruturadas

Antes de serem efetuadas as entrevistas, foi delineado um plano que pretendia conduzir as mesmas com o intuito de explorar os seguintes aspetos:

Plano da Entrevista	Objetivos Específicos
A) Caraterização do aluno surdo e relação familiar.	- Recolher informações sobre as características da personalidade do aluno. - Compreender a constituição da família e os laços familiares mais relevantes.
B) Iniciativas comunicativas	- Avaliar as aproximações, a iniciativa comunicativa e a motivação para as interações por parte de ambos os intervenientes.
C) Descrição das relações	- Recolher informações sobre a relação que a turma regular apresenta com o aluno em estudo. - Recolher informações sobre as relações que o colega surdo estabelece com os colegas ouvintes.
D) As relações com os colegas surdos	- Conhecer as diferenças nas relações entre colegas surdos e ouvintes
E) A sua autonomia e principais limitações	- Recolher dados sobre os comportamentos do Pedro em situações que envolvam a autonomia. - Perceber as principais dificuldades do Pedro. - Apresentação de algumas sugestões para a resolução dessas barreiras.

Tabela 2- Plano das Entrevistas

De seguida, será exibido o tratamento dos dados recolhidos pelas entrevistas referentes a cada um dos aspectos expostos anteriormente.

No que diz respeito à caracterização do aluno Pedro, os vários intervenientes foram revelando aspectos importantes. A Encarregada de educação diz-nos que o seu filho é *“muito inseguro”*; os seus colegas da turma destacam que é *“um aluno envergonhado”*, já as colegas surdas admitem que:

- *“... ele é um pouco infantil (...) tem pouca confiança em si próprio e por isso tem pouca coragem em meter conversa e fazer amigos”*.

Também a professora de educação especial afirma que:

- *“...é um jovem tímido por natureza (...) “ É um aluno fechado no sentido que não exprime os seus sentimentos, necessidades e interesses”*

Contudo, todos os entrevistados apontaram a timidez, a vergonha, a insegurança, a sua falta de coragem de confiança e o facto de ser muito reservado como características negativas, pois acentuam ainda mais as suas dificuldades provocadas pelas suas problemáticas.

Como características positivas, todos os intervenientes admitiram que, para além das dificuldades, ele parece ser um rapaz alegre. A professora de educação especial considera e afirma que:

- *“O aluno é afável e cumpridor das regras da sala de aula e da escola” (...)*
“É simpático, sorri”.

O professor de educação física e as colegas surdas consideram-no muito calmo e querido. Todavia, verifica-se que é um aluno que não revela problemas de comportamento nem desvios de personalidade, estando bem visto por todos, pois nenhum interveniente o criticou ao nível das suas atitudes. Apenas demonstra características da sua personalidade que devem ser trabalhadas e melhoradas como a autoestima, a confiança e a autodeterminação.

O segundo e terceiro aspectos, as iniciativas comunicativas, foram descritos pelos vários intervenientes como quase inexistente. Conseguimos verificar esse facto na própria opinião do aluno em estudo que nos diz:

- *“A maioria dos alunos não se junta a mim, costumam estar sempre afastados e não convivemos muito. Muito raramente passo por eles no intervalo e interagimos (...) só costumo interagir com os meus colegas do grupo CEI e com os surdos”*, reconhecendo que preferia conviver com os colegas surdos por os conhecer melhor. Porém o aluno em relação aos seus pares ouvintes sente o seguinte:

- *“Têm pouco interesse em vir ter comigo e depois não sabem língua gestual para falarem comigo e eu também não sei escrever bem”*. Os seus pares ouvintes ao serem questionados, reconhecem essa falta de iniciativa, afirmando:

- *“Não temos por hábito interagir com ele”*.

Todos os entrevistados admitiram que as relações do Pedro com os colegas ouvintes e vice-versa eram escassas. A professora de educação especial contou que:

- *“Ele tem um grupo restrito de colegas com quem interage, praticamente só o faz com os colegas do grupo que frequenta CEI e outra aluna surda”*.

A colega surda, tal como o professor de educação física, considera que o Pedro não comunica com os pares por ter medo de tentar, logo prefere estar sozinho. Aponta também como razão não saberem como comunicar com ele. Foi assim indicado como negativo para o Pedro o facto de se isolar com alguma frequência, não só na escola como em casa. A mãe apreensiva contou-nos:

- *“...fecha-se no quarto e é isso que me preocupa, e depois o telemóvel e o tablet (...) está muito caladinho”*.

Relativamente ao quarto aspeto analisado, que nos remete para as relações do aluno Pedro com os colegas surdos, não encontramos qualquer dúvida que, todos consideram a ligação entre eles e as suas relações fortes, ou seja, existe uma grande amizade baseada na interajuda e na confiança. A aluna surda entrevistada conta:

“Eu sou amiga dele e considero que somos amigos. Estamos muitas vezes juntos (...) ajudo-o no que ele precisa”.

De facto, as duas colegas que o acompanham na escola nunca o deixam sozinho e tentam auxiliar o colega em várias situações, sendo uma mais-valia na sua vida. Porém, admite que:

- *“Perco a paciência porque ele é um pouco infantil e, além disso, não quer fazer as coisas sozinho”* pois, para além de o ajudar, tenta incentivar o amigo para se esforçar a ser mais independente, preocupando-se com o futuro dele. Os próprios pares reconhecem a diferença entre as relações, afirmando:

- *“Vimos que ele com as amigas surdas tem uma relação muito boa, é bem diferente”*.

Finalmente o aluno surdo, também nos confirma a relação de proximidade e confiança que tem com os colegas surdos ao dizer-nos que se dá *“bem com todos os surdos fora daqui”* e que gosta *“muito de estar com eles”*.

Por último, ao serem analisadas as respostas relacionadas com a sua autonomia e com as principais dificuldades do Pedro, percebemos que os entrevistados concordam ao considerarem o aluno pouco autónomo, por precisar com muita frequência de auxílio em várias situações do seu quotidiano, exclusivamente nas que envolvem a comunicação. O aluno em estudo reconheceu e disse:

- *“Sou pouco autónomo, porque para ir a muitos locais ainda preciso de ir acompanhado, não gosto de ir sozinho prefiro ir acompanhado porque tenho medo das falhas de comunicação.”*

A sua mãe também se mostrou preocupada com este aspeto e conta o seguinte:

- *“...nas situações de ir à livraria, ou café isso não faz sozinho, por causa de falar, tem medo de falar e de não perceberem”*

Reconhece ser uma mãe protetora mas, mesmo assim, tem tentado sempre cativá-lo a que ele faça as tarefas sozinho. Também o professor de educação física, os pares e sua amiga surda exibiram preocupação no que toca ao futuro do aluno referindo:

- “ *Fico apreensivo porque ele vai ter muitas dificuldades também fora da escola. É mesmo urgente começar a pensar em vir a ser mais independente e ter a coragem de tentar comunicar nem que seja com mimica, sem vergonhas. Mas é complicado, para o aceitarem num emprego e tudo.* ” (mencionado pelo professor de EF).

As dificuldades de comunicação, a sua timidez, a falta de autoconfiança e a falta de autodeterminação do aluno em estudo são apontadas como as principais barreiras à sua interação e à sua autonomia por todos os entrevistados. As propostas apontadas pelos mesmos, para colmatar estas barreiras e dificuldades, centraram-se em estratégias de promoção e incentivo à comunicação e às interações. Por exemplo, a professora de educação especial sugere que:

- “ *As dificuldades de comunicação só poderão ser ultrapassadas com a superação dos seus medos e inibições. Seria muito positivo que o aluno pudesse rodear-se de pessoas que dominassem a LGP para poder alargar o seu leque de relações de amizade e o próprio conhecimento do mundo que o rodeia*”.

A colega surda considera:

- “*Seria muito importante, até em todas as turmas de escola, todas elas terem LGP para estarem mais sensíveis e comunicarem mais connosco*” sendo esta opinião reforçada pelo aluno surdo que admite:

- “*...gostava muito que eles aprendessem LGP mas também gostava de conseguir falar*”.

Todavia, chegou-se à conclusão que a intervenção proposta neste projeto teria de se focar no ensino e aprendizagem da sua língua do aluno Pedro, a LGP. Pois, ao conquistar mais confiança nos pares e ao reduzir e melhorar a sua autoestima podia, por sua vez, desenvolver a sua autonomia. (Apêndice 5 ao 11).

6.3. Escalas SIS

Através da observação, procedemos à avaliação das necessidades de apoio do aluno, baseada em alguns itens selecionados das três subescalas da seção 1 das tabelas SIS. Todos os itens escolhidos foram os que consideramos ter relação direta com este estudo de caso, sendo eles os seguintes:

- 1) interagir com membros da comunidade;
- 2) interagir com outros em atividades de aprendizagem;
- 3) aprender competências de auto-determinação;
- 4) participar em atividades de recreação e lazer com outros;
- 5) relacionar-se com pessoas fora do ambiente familiar;
- 6) fazer e manter amizades;
- 7) comunicar com os outros sobre necessidades pessoais.

O apoio avaliado, neste caso específico, são as instruções gestuais fornecidas ao aluno para compreensão da comunicação que são realizadas, habitualmente, pelas colegas surdas ou pela intérprete de LGP. Para a avaliação dos itens expostos anteriormente, além do tipo de apoio, tivemos em conta a frequência da necessidade do apoio e quanto tempo de apoio é que deve ser proporcionado, podendo a escala variar entre os 0 e os 4 valores, tal como mostra a seguinte imagem.

Chave de Pontuação		
Frequência	Tempo diário de apoio	Tipo de apoio
Com que frequência é necessário apoio nesta actividade?	Num dia típico em que é necessário apoio nesta área, quanto tempo de apoio deve ser proporcionado?	Que tipo de apoio deve ser proporcionado?
0=nenhum ou menos de uma vez por mês	0=nenhum	0=nenhum
1=Pelo menos uma vez por mês, mas não uma vez por semana	1=Menos de 30 minutos	1=Monitorização
2=Pelo menos uma vez por semana, mas não uma vez por dia	2=Entre 30 minutos a 2 horas	2=Pistas verbais ou gestuais
3=Pelo menos uma vez por dia, mas não uma vez a cada hora	3=Entre 2 a 4 horas	3=Ajuda física parcial
4=A cada hora ou com mais frequência	4= 4 horas ou mais	4=Ajuda física total

Figura 5- Medidas utilizadas para avaliar as necessidades de apoios segundo a Escalas SIS (escala de Supports Intensity Scale – SIS, Thompson et al., 2004)

7. Planificação e Implementação do Programa “Interagir para incluir”

O plano de ação que delineámos para o projeto “Interagir para Incluir” teve em consideração a informação recolhida que nos permitiu caracterizar a situação atual e identificar as áreas de intervenção prioritárias, designadamente a área das interações com os pares e da autonomia. Depois de estabelecidas essas áreas, definimos competências, selecionámos estratégias e planificámos atividades com vista ao desenvolvimento e aquisição de capacidades.

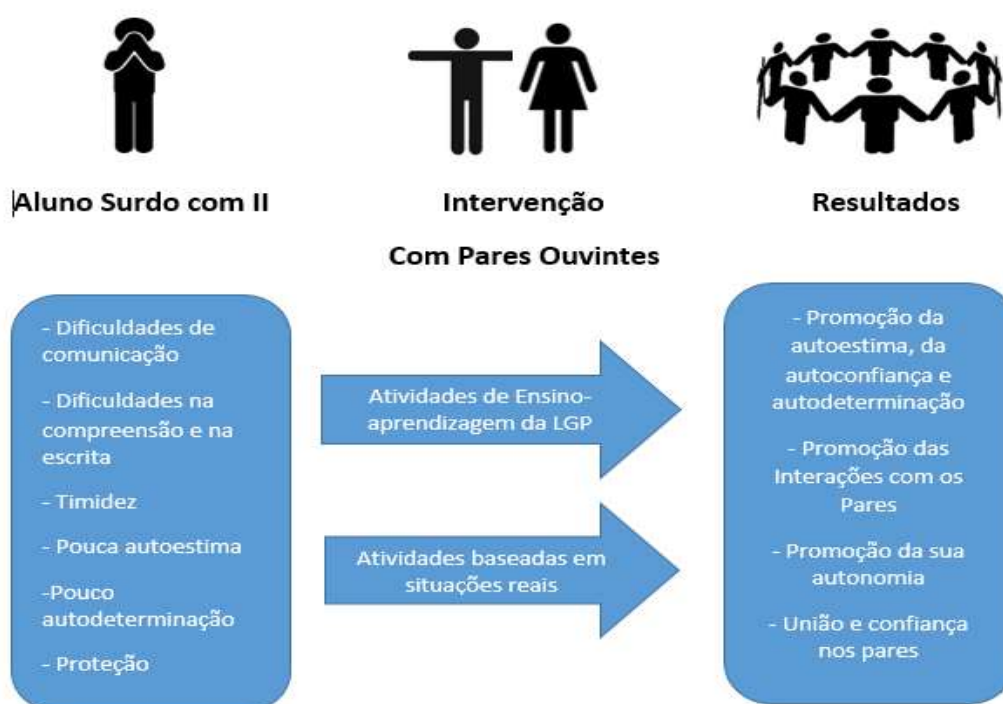


Figura 6- Esquema alusivo à planificação e aos objetivos a atingir

Ao analisar a imagem compreendemos que a planificação desenhada segue estratégias indicadas por autores nos pontos 3.1 e 3.2 deste trabalho. Deste modo, incluímos então estratégias como a aprendizagem cooperativa, promotora de participação para todos, através das aprendizagens no grupo de pares, no sentido de incentivar as competências individuais.

Usou-se também a resolução cooperativa de problemas, a criação de grupos heterogéneos, a atribuição de papéis utilizando estratégias para a promoção da motivação como o *feedback* e o reforço positivo, reforçando ainda características como a autoestima e a autodeterminação do aluno.

Para a concretização do projeto “Interagir para Incluir” foram criados vários momentos de interação grupal proporcionados pela realização de diversas atividades. Estas atividades foram divididas em 3 pequenos momentos:

a) Instrução da Habilidade de Interação Social: Sensibilização no Grupo de Pares

Este momento inclui apenas uma atividade que consistiu na realização de uma ação de sensibilização aos alunos ouvintes da turma regular do Pedro, com intuito de dar a conhecer as problemáticas do seu colega, as suas limitações e as estratégias para lidarem melhor com as mesmas.

b) Habilidade de Interação Social: Iniciativa para a Interação

Efetuar-se-iam vários jogos, baseados no ensino da LGP, em que o próprio aluno ensinava os colegas e geria a atividade, no sentido de levar o aluno a se tornar mais autónomo e confiante e, também, para que os seus colegas conseguissem adquirir algum vocabulário e competências básicas sobre a LGP.

c) Habilidade de Interação Social: Interação em Situações Reais

As atividades desenvolvidas neste grupo centraram-se na promoção da autonomia. Assim, construímos atividades como: ser solicitado ao aluno em estudo para se dirigir ao bar e pedir o seu pequeno-almoço, incentivando o aluno a interagir também com os restantes membros da escola (Atividade de Estafeta); os próprios colegas questionarem o aluno surdo sobre pormenores da sua vida para o tentarem conhecer melhor.

Para cada área, projetamos competências a desenvolver, traduzidas na análise das tarefas.

Todas as atividades foram registadas em tabelas sob a forma de texto, estruturadas do seguinte modo: o dia da realização da tarefa; o nome da atividade; os intervenientes; a descrição da atividade; a reação dos alunos ouvintes; a reação do aluno surdo com II e os métodos aplicados (Apêndice 13).

A tabela que se segue facilita a visualização das atividades, descrição e os objetivos que se espera alcançar.

Áreas de Intervenção	Plano das Atividades	Descrição das Atividades	Objetivos
<p>Interação/ socialização</p> <p>Autonomia</p>	<p>a) Instrução da Habilidade de Interação Social: Sensibilização no grupo de pares.</p> <p>b) Habilidade de Interação Social: Iniciativa para a Interação.</p> <p>c) Instrução de Habilidade de Interação Social: Interação em Situações Reais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos ouvintes para as problemáticas do aluno surdo. - Cartões com diversas imagens descritas em LGP - Jogo de tabuleiro sobre a LGP - Jogo as Curiosidades em LGP - Questionar os colegas acerca dos vários temas do interesse do aluno. - Atividade de Estafeta com os colegas: - Convidar alguns dos seus pares para o auxiliar na realização de uma tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos ouvintes para as problemáticas do aluno - Estimular a comunicação entre os dois grupos (surdo – ouvintes) - Intensificar uma comunicação espontânea mais frequente com os pares ouvintes e vice-versa - Potenciar uma participação mais ativa por parte do aluno surdo nas interações - Motivar o aluno surdo a interagir com maior frequência com os seus pares no recreio. - Apresentar maior capacidade para persistir nas interações. - Potenciar a iniciativa comunicativa e a motivação dos alunos. - Possuir a capacidade de convidar os amigos ouvintes a socialização.

Tabela 3- Proposta de planificação do projeto de intervenção

8. Apresentação de Resultados

Após a aplicação do programa de promoção das interações com os pares a da autonomia do aluno Pedro “Interagir para Incluir”, foram recolhidos dados com o intuito de avaliar a eficácia da sua implementação. Esta avaliação foi possível através da análise qualitativa dos instrumentos utilizados (tabelas de registo das atividades, entrevistas realizadas após a intervenção e a escalas SIS).

Depois da análise qualitativa dos dados podemos compreender que era evidente a necessidade de intervenção com o aluno, uma vez que demonstrava fracas interações com os seus pares ouvintes e, também, comportamentos pouco autónomos. Antes da aplicação do programa, o aluno ignorava as interações, não apresentando motivação para as iniciar nem para as manter quando era abordado pelos pares. Muitas das tarefas que realizava, dentro e fora da escola, eram sempre acompanhadas por um adulto ou por uma colega, de outra forma o aluno simplesmente recusava-se a efetuá-las.

Salientando agora apenas as interações e os relacionamentos interpessoais, verificaram-se melhorias tanto nas intenções comunicativas por parte do aluno como por parte dos seus pares, assim como, na qualidade das mesmas. Através da observação das tabelas de registos e das respostas dadas pelos entrevistados, compreendeu-se que, de facto, o ensino da LGP por parte do aluno aos seus colegas ouvintes surtiu efeitos positivos no relacionamento entre todos.

O Pedro começou a sentir-se mais confiante, a manifestar cada vez mais vontade em interagir. Nas atividades o aluno assumiu a gestão da aula e das atividades sem auxílio, sempre muito entusiasmado e divertido, a tentar entender os seus colegas sem medos e vergonha, assim como a tentar expressar-se. Fora da sala de aula, o aluno começou a cumprimentar os colegas de manhã, fazendo sempre o gesto de “bom dia” ao qual os colegas respondiam do mesmo modo.

Algumas vezes, quando encontrava os amigos, fazia-lhes pequenas questões em LGP, como “está tudo bem?”, “o dia foi bom?”, “vamos jogar no telemóvel?”. Por vezes, os colegas ouvintes comunicavam com o aluno tentando lembrar-se dos gestos. Quando não conseguiam efetuá-los, vinham perguntar à intérprete de LGP ou às colegas surdas. Esta melhoria das interações foi mais perceptível especialmente com três amigos seus da turma de ouvintes, dois rapazes, que eram muito afáveis e muito divertidos com ele, e ainda uma rapariga, que veio de um país africano e que também ainda não se sentia muito integrada, juntando-se mais ao Pedro. Foram esses três jovens os principais responsáveis pelo incentivo nas interações dentro da turma e, por isso, o Pedro criou um sentimento de maior confiança neles. No caso dos pares ouvintes, a maioria, logo após a intervenção, estavam constantemente a tentar comunicar com o seu colega surdo em LGP. Depois com o passar do tempo, alguns deles deixaram de insistir tanto, passando a ser um grupo restrito os que diariamente interagem com o aluno surdo na sua língua.

A própria reação dos colegas às atividades motivaram o aluno a interagir, uma vez que foram sempre marcadas por momentos de divertimento e de grande partilha entre todos. Os próprios pares, muitas vezes, pediram à investigadora para se realizarem mais atividades em outras aulas de EF. Ao longo das atividades, tanto o professor de EF como os pares, incentivavam o aluno em estudo reforçando os seus comportamentos positivamente, elogiando-o. Assim, o aluno revelou vontade em arriscar.

De um modo geral, as relações foram estimuladas, criaram-se laços de empatia, onde a presença dos pares deixou de ser vista como algo assustadora, mas sim como momentos divertidos, fazendo com que nunca mais tivesse a necessidade de se afastar dos colegas.

No que toca à autonomia do aluno em estudo verificaram-se também evoluções. Nas atividades desenvolvidas em situações reais, como dirigir-se aos serviços administrativos, reprografia, entre outros locais, o aluno começou a efetuar as tarefas sozinho mas ainda mostrando muita insegurança e, por isso, algumas vezes tentou recorrer ao auxílio das colegas surdas. Nas situações em que o aluno era confrontado com um pedidos dos seus pares, ele concretizava-o ser recusar, revelando menos receio, um maior à vontade e segurança.

Nestas mesmas atividades, o Pedro entendeu que nenhum dos seus pares tinha como intuito menosprezá-lo, mas sim, ajudá-lo, reforçando a sua confiança nos mesmos. Na cantina, os alunos da turma regular pediam frequentemente ao seu colega surdo para se juntar a eles durante a refeição, o qual era aceite pelo Pedro mas sem nunca deixar a companhia das colegas surdas. Neste processo, destaca-se o papel da professora de educação especial e das amigas surdas que o incentivaram bastante e começaram a deixar de o acompanhar, obrigando-o a agir de forma autónoma.

Passamos agora à análise das opiniões dos vários intervenientes sobre a eficácia deste programa.

No ponto de vista da professor de EE:

- *“O aluno tornou-se mais expressivo e comunicativo, procurando expressar as suas necessidades (...) O aluno ganhou autoconfiança, mostrando mais à vontade na interação com os pares (...) a atitude dos colegas parece ter sido alterada (...) notou-se um progressivo aumento das interações comunicativas e, conseqüentemente, sociais.”*

No que diz respeito à aplicação do programa “Interagir para Incluir”, a docente sugeriu:

- *“O ensino da língua Gestual devia continuar e ser dirigido a toda a comunidade escolar para benefício de todos os alunos surdos, promovendo a sua inclusão escolar e social. (...) A comunicação recetiva e expressiva foram bastante*

trabalhadas (...) destaca-se este projeto de intervenção junto da turma, o que contribuiu para aproximar o aluno da turma e vice-versa”.

Os seus pares contam o seguinte:

- “O aluno começou a perder a vergonha e a ter mais coragem de meter conversa e interagir connosco” (...) Isso mostra que o ensino da LGP devia continuar e as horas em que ele está integrado na turma deviam também aumentar, porque para saber bem a língua dele tem de se praticar muito. As atividades nas aulas de educação física foram muito interessantes, ficámos todos muito entusiasmados por saber que íamos aprender LGP (...) as atividades foram muito divertidas, especialmente a do jogo do tabuleiro por existir alguma competição”.

Na opinião da encarregada de educação:

- “eu nunca estive na escola para ver e ele chega a casa e não nos conta essas coisas, a única coisa que notava era que ele chega a casa mais alegre e até parece que vai para a escola mais satisfeito”.

Falou-nos especialmente nas relações que estabelecia na sua aldeia, contando que notou também algumas mudanças:

- “ele agora aceita mais sair com os primos e vai mais vezes a casa dos amigos surdos” (...) “mostra menos medo em fazer as coisas e não teima tanto que não quer fazer, arrisca mais em sair, a andar de bicicleta por aí, por exemplo”.

A mãe do aluno mostrou a sua gratidão pelo empenho da investigadora e dos professores intervenientes para ajudar o seu filho a tornar-se mais autónomo e independente, sentindo-se ainda preocupada com o seu futuro.

Na opinião das colegas surdas:

- *“ mesmo tendo melhorado a sua autonomia e a sua comunicação, pois já faz mais coisas sozinho no seu dia-a-dia e interage mais com os alunos ouvintes da turma, continua a mostrar timidez e medo de não conseguir fazer as coisas e como nós estamos ao pé é sempre mais fácil para ele continuar a pedir-nos para fazermos as coisas por ele. Mas quando isso acontece nós começamos a ralar com ele e lembramos o projeto que ele está a desenvolver e então percebe que tem de agir sozinho.*

Relativamente à atitude dos seus pares ouvintes perante o aluno surdos, a amiga surda admitiu que:

- *“fiquei admirada quando comecei a ver os colegas a virem ter com ele a cumprimentar em LGP, já fazem alguns gestos e noto que provocam a brincadeira com ele, embora ainda não consigam ter conversas muito compridas”.*

No ponto de vista do professor de Educação Física:

- *“Os alunos começaram a perceber melhor as dificuldades do colega, a aprender a sua língua e a tentarem comunicar” (...) “ele perdeu mais a vergonha e começou a interagir com os colegas” (...) “já não se nota aquela expressão de medo que ele antes tinha” (...) “os objetivos foram atingidos”.*

No entanto ressalta:

- *“Este projeto devia continuar (...) porque durou pouco tempo, a longo prazo teria resultados ainda mais evidentes”.*

(Apêndice 14)

Segundo a avaliação realizada tendo por base as escalas SIS, foi construído um gráfico com a intenção de mostrar os resultados comparativos entre a necessidade de apoio (instruções gestuais), antes e depois da intervenção, avaliando a frequência e o tempo que o Pedro precisava deste auxílio :

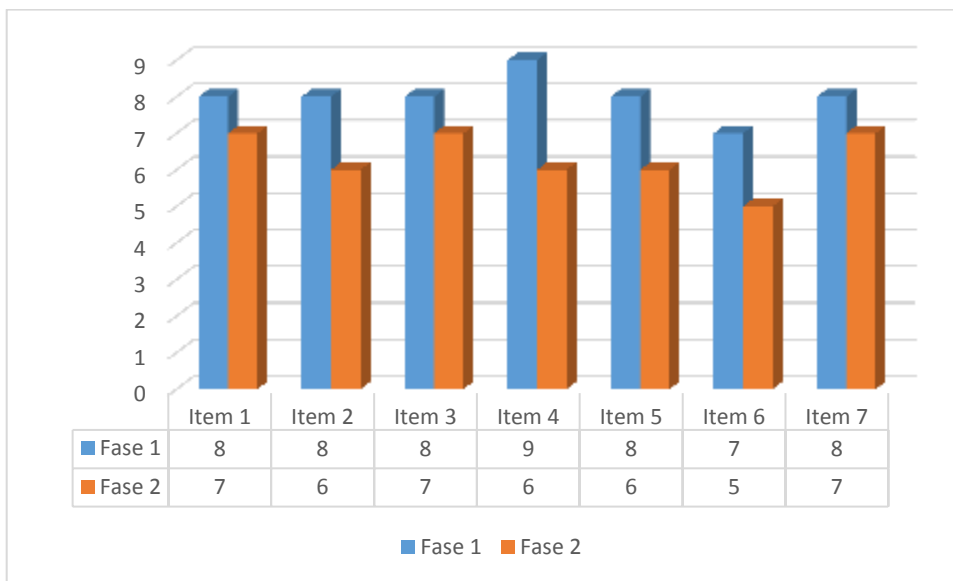


Gráfico 1- Comparação da necessidade de apoio antes e depois da intervenção.

Após a análise do gráfico conclui-se que, ao comparar a fase 1 e a fase 2, ou seja, a necessidade de apoio do aluno “pistas verbais ou gestuais” antes e depois da intervenção, existiu uma diminuição na frequência e no tempo de apoio, ou seja, ao longo da intervenção o aluno recorreu com menor frequência às instruções fornecidas em LGP pelo intérprete ou pelas colegas surdas. Embora a evolução ainda não seja muito significativa, devido ao curto período de intervenção, o aluno mostra mais autonomia nas situações de interação e participação nas atividades e nos momentos de lazer e de convívio com os pares e com os membros educativos, revelando assim, mais competências nas relações e atitudes autodeterminadas.

Os itens 1- interagir com membros da comunidade, 3- aprender competências de auto-determinação e 7- comunicar com os outros sobre necessidades pessoais, apresentam uma diminuição de um valor na frequência de apoio; os itens 2- interagir com outros em atividades de aprendizagem, 5- relacionar-se com pessoas fora do ambiente familiar e 6- fazer e manter amizades, apresentam uma diminuição de dois valores na frequência de apoio, finalmente, o item 4- participar em atividades de recreação e lazer com os outros, apresenta uma diminuição de dois valores na frequência de apoio e de um valor no tempo de apoio, ou seja, foi neste último que o aluno mostrou necessitar menos do apoio “instruções gestuais”. (Apêndice 15).

Área	Análise da concretização das tarefas	Competências a adquirir	Estratégias
Interação/Socialização	<ul style="list-style-type: none"> - Precisa de ser incentivado durante a intervenção para desenvolver as atividades, necessitando de supervisão constante. - Mostrou alguma resistência em ser o próprio a desenvolver as tarefas por sentir vergonha. - Apresenta dificuldades em explica aos colegas as regras de um jogo ou de uma atividade selecionada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessita de promover a autoconfiança para a realização das tarefas. - Necessita de se tentar concentrar e estar mais à vontade. - Deve envolver-se mais com os colegas, insistindo com os mesmos na realização das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de grupo - Aprendizagem cooperativa. - Utilização do reforço positivo e ajuda verbal por parte do adulto. - Atribuição de tarefas e de resolução de problemas
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Desiste com alguma facilidade de auxiliar os colegas na realização dos gestos. - Sente-se várias vezes desorientado e desorganizado na concretização da tarefa. - É responsável por uma tarefa, executa-a se for pedido pela investigadora. - Sente-se feliz e entusiasmado por ver os colegas a aprender LGP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser autónomo, não estando constantemente à espera de indicações. - Acreditar mais em si e nas suas capacidades mostrando-se confiante 	

Área	Análise da concretização das tarefas	Competências adquiridas	Estratégias
Interação/Socialização	<ul style="list-style-type: none"> - Nas últimas atividades já não precisava de incentivo para desenvolver as tarefas, realizando-as praticamente sem orientações. - Deixou de mostrar resistência para desenvolver as tarefas, sentindo-se à vontade. - Apresenta ainda dificuldades em explica aos colegas as regras de um jogo ou de uma atividade selecionada, mas tenta e esforça-se. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelou pouca timidez e convicção na realização das tarefas. - Estava concentrado e interessado, mostrando-se calmo. - Envolveu-se nas tarefas com os colegas, sem hesitar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de grupo - Aprendizagem cooperativa. - Utilização do reforço positivo e ajuda verbal por parte do adulto. - Atribuição de tarefas e de resolução de problemas
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Auxilia os colegas frequentemente na realização dos gestos sem lhe ser pedido. - Estava mais focado e realizava as tarefas de um modo mais organizado. - É responsável pela gestão de uma tarefa. - Sente-se feliz e motivado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrou-se autónomo dirigindo as tarefas. - Revelou autoestima e autodeterminação nas últimas tarefas desenvolvidas. - Valoriza o convívio com os pares. 	

Tabela 4- Tabelas de Comparação entre antes e após a intervenção

Depois desta análise geral, conclui-se que os objetivos deste projeto foram alcançados, pois o aluno Pedro evoluiu em ambas as áreas de intervenção, autonomia e nas interações com os pares, embora ainda não de forma significativa, mostrando, por vezes, algumas fragilidades, principalmente no que diz respeito à autonomia.

Contudo, em termos de inclusão escolar, deve ser dada a continuidade das ações de sensibilização na comunidade educativa, assim como o ensino da LGP. Para que a autonomia do jovem continue a ser assegurada e reforçada, levando-o a agir sozinho nas situações diárias, o reforço positivo e valorização pessoal devem ser mantidos para que se sinta mais confiante e arrisque cada vez mais a efetuar tarefas, sendo esta a estratégia eficaz, pois o aluno interpreta-a como uma missão que ao realizar pode provar aos amigos que atinge o mesmo que eles. Aprender a superar os seus medos e ter a capacidade de arriscar, assumindo papéis e gerindo ações, assim como, tentar realizar as interações, mesmo usando outras formas de comunicação, são também comportamentos que devem continuar a ser motivados.

Reforçar a articulação entre a professora titular e a professora de educação especial, no sentido de aferir os aspetos que ainda devem ser melhorados e os quais devem incidir maior intervenção, é outro aspecto a ter em conta para que num futuro próximo continuem a ser aplicadas estratégias, como por exemplo, integrar o Pedro na turma regular em mais atividades e em outras disciplinas, assim como desenvolver outras à semelhança das realizadas neste projeto.

Esta delimitação de estratégias de intervenção, funcionou como uma forma de prevenção, para que o aluno não diminua as suas interações e a sua autonomia num futuro próximo e funcionou também para compreender de forma clara quais as atividades e estratégias que resultam melhor para o seu desenvolvimento nas duas áreas, assim como, perceber onde é que a intervenção deve ser reforçada.

8.1. Reflexões Conclusivas

Os resultados obtidos neste trabalho, verificados nos registos de atividade ao longo das sessões e na grelha de avaliação do aluno, foram bastante gratificantes. Foi com grande alegria que atestamos que, desde o início deste projeto, conseguimos sensibilizar várias pessoas no sentido de ajudar o aluno a atingir os objetivos nele apresentados, ou seja, a atingir resultados positivos na interação com os pares e na autonomia. Começamos por destacar a atitude da encarregada de educação que admitiu que se ia esforçar para não proteger tanto o filho e o incentivar a sair mais com os amigos. A própria professora de educação especial fomentou atitudes autodeterminadas no aluno ao lhe atribuir pequenas funções também fora do contexto escolar. Do mesmo modo, também as próprias colegas surdas lembraram o amigo surdo da importância dele ser autónomo sempre que lhes pedia auxílio, motivando-o de forma constante e empenhada, mostrando-se sempre preocupadas com o futuro do amigo. Simultaneamente, a comunicação deste caso e deste projeto junto do Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC), permitiu que conseguíssemos também que o aluno surdo tivesse direito a um computador e a vários programas de apoio à comunicação.

Este trabalho de investigação-ação proporcionou bases para o desenvolvimento de atividades pedagógicas centradas na LGP que podem e devem continuar a ser desenvolvidas ao longo do percurso académico pelo próprio aluno, juntamente com outro professor. Proporcionou também, uma troca de experiências muito enriquecedora não só ao nível das interações, através da aprendizagem cooperativa, mas também, ao nível da autonomia, através da criação de novos desafios sociais.

Ficámos também a saber o quanto é importante existir uma intervenção atempada em situações de limitações ao nível físico e/ou intelectual mas também a nível social, referente a cada aluno. Muitas vezes, e principalmente no meio escolar, um aluno quando revela poucas capacidades socioemocionais é encaminhado para o

serviço de psicologia mas, o acompanhamento e as estratégias aplicadas são em número reduzido, devido ao crescente número de casos que necessitam destes apoios.

Quando estes aspetos emocionais e sociais não são trabalhados nas escolas, especialmente com as crianças com NEE, corre-se o risco de surgirem comportamentos e atitudes tais como as observadas no aluno em estudo: o medo, a excessiva timidez, o receio de se relacionar com os outros, o não saber lidar bem com as suas limitações, a insegurança, a baixa autoestima, a baixa autodeterminação e a pouca autoestima. Todos estes aspetos são fundamentais para a criação de relações saudáveis e uma integração social positiva.

Para uma intervenção eficaz é importante conhecer as causas que levaram a que o aluno adquirisse tais comportamentos, conhecer o próprio aluno, o contexto em que interage e as pessoas que lhe estão mais próximas, para delinear uma intervenção adequada e pertinente. O facto de ter presenciado todo o percurso educativo do aluno durante 3 anos, fez-me ter a perfeita noção do que devia ser trabalhado e do que realmente destoava dos seus colegas, comprometendo seriamente o seu futuro devido à sua idade.

A estratégia de usar a língua gestual portuguesa, como forma de superar todas as limitações anteriormente referidas, não foi em vão, foi escolhida por perceber que era do agrado de ambos (aluno em estudo e dos pares) contactar com esta língua e, dessa forma, seria mais fácil atingir os objetivos. Foi admirável entender que ao trabalhar apenas a comunicação, sendo o próprio aluno a ensinar aos colegas a LGP, fez com que, não só, as interações apresentassem melhorias mas, também, a sua autoestima, a sua autoconfiança, o seu à vontade na turma e, ainda, a sua autonomia.

Alguns dos constrangimentos sentidos no desenvolver deste trabalho estiveram relacionados com o pouco tempo para dinamizar tarefas bem como pela incompatibilidade nos horários do Pedro e dos alunos da sua turma regular, uma vez que quando queria efetuar alguma atividade de recreio não me era possível pelo aluno estar em atividades do PIT e os seus pares em aulas.

Contudo, é uma mais valia sentir que contribuí, juntamente com os professores que participaram na concretização deste projeto, para a melhoria da qualidade de vida do aluno, com especial destaque ao nível das interações, verificando que se tornou num aluno mais feliz no meio escolar, juntamente com os seus pares. É um projeto que deve ser dado a sua continuidade para que nunca se quebre as relações já criadas, fortalecendo-as ainda mais.

Em conclusão, o projeto desenvolvido valeu a pena por constatarmos que o aluno começou a interagir com os pares ouvintes e os próprios pares ficaram motivados a iniciar interações, destruindo certos pensamentos estereotipados por parte de ambos e se criarem laços de amizade mais fortes, através da estimulação do seu meio envolvente, pelo desenvolvimento das suas capacidades de comunicação e estimulação da autodeterminação e autoestima.

Bibliografia

- Abib, J.A. (2001). Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 107-117.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE) (2005). Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2.ºs e 3.ºs ciclos do Ensino Básico - Relatório síntese. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). Disponível em: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-insecondary-education_iecp_secondary_pt.pdf
- Almeida, T.I. (2016). *O processo de autonomização de jovens com necessidades educativas especiais- Um estudo de caso sobre o projeto escolar “BioAromas” da Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca de Proença-a-Nova*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Economia de Coimbra.
- Alonso, M. A. & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso mental. Adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: McGraw-Hill.
- American Psychiatric Association (APA) (2014). *DSM 5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Aragon, C. & Santos, I. (2015). Deficiência auditiva/surdez: conceitos, legislações e escolarização. *Educação Batatais*, 5, n. 2, 119-140.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.)
- Arezes, M.; Colaço, S. (2014). A Interação e cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Interações*, 30, 110-137
- Baptista, M. (2010). Alunos surdos: aquisição da língua gestual e ensino da língua portuguesa. *Exedra*, 9, 197-208.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com

- Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. *O Portal dos Psicólogos*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Barradas, M. (2015). *Avaliação de autonomia e promoção de competências sociais e pessoais: apartamentos de autonomização*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Instituto de Psicologia e Educação, Lisboa.
- Barreto, S.; Oliveira, A. & Guedes, M. (2008). Benefício do implante coclear em indivíduos adultos com surdez pré-lingual. *O Mundo da Saúde*, 32(2), 238-242
- Berro, A., Brazorotto, J., de Oliveira, K., de Godoy, L., & Buffa, M. (2008). *Manual de orientação para professores de crianças com deficiência auditiva. Abordagem aural* (2ªed). São Paulo: Livraria Santos Editora, Lda.
- Bierman, K. (2007). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 15-80.
- Borges, A. R. (2004). A inclusão de alunos surdos na escola regular. *Revista Espaço*, 21, 63-68.
- Borges, I.C. (2010). *Qualidade da Parentalidade e Bem –Estar da Criança*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra
- Borges, I.C. (2011). *O Papel dos Pares na inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Estudo com alunos do 3º ciclo*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Borges, I. & Coelho, A. (2016). O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: Programa Pares. *Exedra*. I, 12-25.
- Branden, N. (2000). *Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo: Saraiva.

- Brett, A.; Cordinhã, C.; Faria, D.; Mimoso, G.; Salgado, M. (2012). Plagiocefalia posicional: como atuar?, *Saúde Infantil*, 34 (1), 30-35
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco State University: Longman.
- Burton, M., Kagan, C.M. & Clements (1995). *Social Skills for people with Learning Disabilities: A Social capability approach*. London: Chapman and Halls
- Canha, L.N. & Neves S. M. (2007). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens-Manual Prático*. Instituto Nacional para a Reabilitação - INR, I.P
- Carmignani, M. C. (2005). *Viver ao Lado da Deficiência Mental*. S. Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, Lda.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., Estanqueiro, P., & Cavaca, F. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual portuguesa: Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação da Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Cheseldine, S. E., & Jeffree, D. M. (1981). Mentally handicapped adolescents: Their use of leisure. *Mental Deficiency Research*, 25(1), 49-59.
- Cunha, MC. (2010). *Auto-Determinação e inclusão social das Pessoas com Deficiência Mental-Uma intervenção Centrada no sujeito*. (Dissertação de Mestrado). Escola superior de tecnologia da saúde do Instituto politécnico do Porto.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143–158
- Correia, I.S. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental. *Exedra*, 1, 57-68
- Correia, J.; Santos, J.; Freitas, M.; Ribeiro, O.; Rubin, K. (2014). As relações entre pares de adolescentes socialmente retraídos. *Análise Psicológica*, 4, 467-479

- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Costa, M. & Mota, C.P. (2012). Configuração Familiar, Género e Coping em Adolescentes: Papel dos Pares. *Psicologia em Estudo*, 17, n. 4, 567-575
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). A aprendizagem Cooperativa: perspectivas de Docentes e Crianças. *Interações*, 41, 133-159
- Cunha, M. (2010). *Auto-Determinação e Inclusão Social das pessoas com Deficiência Mental-Uma intervenção Centrada no Sujeito*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto.
- Dalcin, G. (2011). *Psicologia da Educação de Surdos. Centro de Comunicação e Expressão*. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTOTBASE_Psicologia_2011.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Del Prette, Z., Paiva, M., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do Referencial das Habilidades Sociais para uma Abordagem Sistemática na Compreensão do Processo de Ensino-Aprendizagem. *Interações*, 20 (10) 57-72
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1 (2), 104-115.
- Desmond P. Kelly, MD; Brian J. Kelly, MD; Michael L. Jones, PhD; et al Nancy J. Moulton, MS; Steven J. Verhulst, PhD; Sabra A. Bell (1993) Attention Deficits in Children and Adolescents With Hearing Loss. *Am J Dis Child*. 1993;147(7):737-741.

- Dessen, M. A., & Brito, A. M. (1997). Reflexões sobre a Deficiência Auditiva e o Atendimento Institucional de Crianças no Brasil. *Paidéia*, 11-12, 111-134
- Dijk J., Nelson, C., Postma, A., & Dijk, R. (2010). *Deaf Children with Severe Multiple Disabilities: Etiologies, intervention, and assessment*. In M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Vol. 2 (pp.171-191). Oxford: Oxford University Press.
- Evertson, C. & Green, J.L. (1986). Observation as Inquiry and Method. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Fleming, M. (1988). *Autonomia Comportamental na Adolescência e Percepções das atitudes Parentais*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Universidade do Porto.
- Fonseca, J.; Carvalho, C.; Conboy, J.; Salema, H. & Valente M. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199
- Fortuna, A.P. (2010). *Personalidade e Bem-Estar Subjectivo: O Papel da Inteligência Emocional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Departamento de Psicologia e Educação
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (22ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, L. (2016). *Elaboração e Avaliação de um Guia Prático para o ensino de LGP como Segunda Língua*.(Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Garcia A. (2011). *O Deficiente Intelectual nos Centros de Actividades Ocupacionais da Região Autónoma da Madeira: inclusão social e autonomia*.(Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa
- Gesser, A. (2010). Metodologia de ensino em Libras como L2. Centro de Comunicação e Expressão. Disponível em:

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf

Henriques, C.M. (2011). *Competências Sociais na Multideficiência – contributo dos pares*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra.

Jardim D., Maciel, F & Lemos, S. (2017). Perda auditiva incapacitante: análise de fatores associados. *Audiol Commun Res*.22. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-64312017000100323&script=sci_arttext

Knors, H., & Vervloed, M. P. (2003). Educational programming for deaf children with multiple disabilities: Accommodating special needs. In M. Marschark, P. E. Spencer (Orgs.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, vol 1 (pp. 82-94). Oxford: Oxford University Press.

Leal, E.A.; Miranda, G.J. & Carmo, C. R. (2012). Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *R. Cont. Fin. – USP*, 24, n. 62, p. 162-173

Leiria, I. (2001). *Léxico, aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não materna*. (reprodução dissertação de Doutoramento). Disponível em:
<file:///C:/Users/qaghjnhjbgvf/Desktop/Nova%20Versão%20Tese/Leiria.pdf>

Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão Portuguesa da forma para professores da SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.

Luckner J. & Sebald A. (2013). Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing. *Am Ann Deaf*. 158(3):377-86.

Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar. (2013). *Logaudiometria e Medidas de Imitância Acústica*. Sistema de conselhos Federais e Regionais de Fonoaudiologia.

Manzini, E.J. (2004) Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário Internacional sobre a Pesquisa e estudos Qualitativos. In *Anais do*

Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos: A pesquisa qualitativa em debate. Bauru

- Marques, M. (1993). *Autismo e Solidão*. Pais & Filhos, 34, 62.
- Marschark, M. & Spencer, P. (2010). *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. Oxford: Oxford University Press.
- Marturano, E. M. (2004). *Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem*. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.159-165). São Carlos: EDUFSCar
- Matos, M.G. & Equipa do Projecto Aventura Social. (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (Quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.
- Miranda, W. (2001). *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais* (Dissertação de Tese de Mestrado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul.
- Monteiro, A. (2012). *Avaliação da eficácia do modelo bilingue na educação dos alunos surdos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal.
- Mota, NG. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior João de Deus. Mestrado em Ciências da educação Domínio Cognitivo-Motor.
- Nascimento M. (2012). *O Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais na Pessoa com Atraso Mental e suas implicações - Um Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado) Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Omote, S. (2006). *Inclusão e a questão das diferenças na educação*. *Perspectiva*, 24, 251- 272.
- Organização Mundial de Saúde (2002). *Guia do Participante: Para uma Linguagem Comum de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde CIF Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Publicado sob o título: “Beginner’s

Guide – Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health – ICF”.

- Pereira, M.; Azevedo, N. R. & Nascimento, A. T. (2012). Compreender a qualidade da creche sob a perspectiva das famílias e dos profissionais. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 36-39
- Pinto, AD. (2015). *Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências Acadêmicas: Um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto.
- Pires, A.M. (2015). *A Comunicação entre Alunos Surdos e Ouvintes: a influência da Aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Poker, R. B. (2002). Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional. (Tese de doutorado). UNESP– Marília.
- Redondo M. & Carvalho, J. (2000). Deficiência Auditiva. Ministério da Educação - Secretaria da educação à Distância. *Cadernos da Tv Escola*. Disponível em: file:///C:/Users/qaghjnhjbgvf/Desktop/Def_Auditiva_-_TV_Escola.pdf
- Reichert, C. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 3.
- Ribeiro, C.M. (2009). *A Intervenção Precoce e o Bilinguismo para Surdos - Estudo Retrospectivo*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de ciências de Educação do Porto
- Ribeiro, S. (2011). *A educação física e a surdez - Domínio: Conhecimentos – estudo comparativo entre alunos surdos e alunos ouvintes*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Desporto da universidade do Porto
- Ribeiro, A. (2014). Passaporte básico para a autodeterminação de pessoas com deficiência intelectual. Lisboa: *Portal dos psicólogos*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0765.pdf>

- Rocha, FM (2011). O Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Roth, V. (1991). Students with learning disabilities and hearing impairment: issues for the secondary and postsecondary teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 24(7), 391-397.
- Safiri A. (2012) A autonomia do aluno no contexto da Educação a distância. *Educ. foco*, 17, n. 2, p. 61-82
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142
- Sanches-Ferreira M., Lopes-dos-Santos P. & Santos, M. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 18, n. 4, p. 553-568
- Sanini, C., Sifuentes, M. & Bosa, C.A. (2013). Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, n. 1, 99-105
- Santos M. A. (2017). Promoção da autodeterminação e da Vida Independente da Pessoa com Deficiência e Incapacidade em contexto Escolar. *Revista de Estudos Curriculares*, 2, 8, 1-18
- Santos D. (2012). Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educ. Pesqui.*, 38, n. 04, 935-948
- Santos, E.S. (2005). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador-BA: ADUFBA
- Santos, M.A. (1999) *Relações com os Pares e Auto-conceito - Estudo das Interações entre a Popularidade, a Amizade e as Percepções de Auto Competência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.

- Santos, MT. (2006). *Olhares sobre a Diferença: representações de crianças e jovens*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schlesinger S. (2000). A developmental model applied to problems of deafness. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 349–361.
- Silva M. & Coelho F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163-180
- Silva, R. (2015). *O papel da Família no desenvolvimento da autonomia do portador de Síndrome de Asperger*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Coimbra
- Silva, A.I. (2001). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes Perspectiva de Prevenção em Saúde Mental na Adolescência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa
- Silva, P. (2015). *A Inclusão do estudante Surdo no Ensino Superior: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. Estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Lisboa.
- Silva T. (2008) *A Aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil*. (Tese de Doutoramento) Universidade Federal do Paraná.
- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.), *A criança surda: contributos para a sua educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Souza, R. (1995). Educação Especial, psicologia dos surdos e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. *Temas em Psicologia*, 2, 71- 87.

- Souza, V.B.; Orti, N.P.; Silva, A.T. (2012). Role-playing como estratégia facilitadora da análise funcional em contexto clínico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitivo*. Vol. XIV, 3, 102-122
- Spínola, S. & Spínola, S. (2009). Surdez: uma definição, várias perspetivas...*Revista Diversidade*, 25, 4-7.
- Sprinthall, N. A. & Collins, A. W. (2003). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tartucci, D. (2001). *A experiência escolar de surdos no ensino regular: condições de interação e construção de conhecimento*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.
- Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. M. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children*, 70(4), 391-412.
- Thompson, J. R., Bryant, B., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C., Rotholz, D. A., et al. (2004). *Supports Intensity Scale*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Torres, M. (2015). *A autodeterminação de adolescentes e adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Torres, P.; Alcantara, P. & Irala, E. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 13, p. 129-145
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>
- Ward, M. J. (1998). Coming of age in the age of selfdetermination: A historical and personal perspective. In Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes

- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2004). *Pragmática da Comunicação Humana*.(14ª ed.). São Paulo: Editora Cultrix.
- Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Guilford Press.
- Wehmeyer M. L. & Shogren K.A. (2014). Autonomy-Supportive Interventions: Promoting Self-Determined Learning. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5, Issue (2).
- Wiley, S., & Moeller, M. P. (2007). Red flags for disabilities in children who are deaf/hard of hearing. *The ASHA Leader*, 12(1), 8-29.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Legislação:

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86. Diário da república, 1ª Série, 237, 30673081. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 3/08. Diário da República, 1.ª Série, 4, 154-164. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

Constituição da República Portuguesa, artigo 74º,
<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Assembleia da Republica, artigo 2º da Lei 89/99 de 5 de julho.
<http://www.portaldocidadadaosurdo.pt/Portals/2/pdf/InterpretesLGP.pdf>

Apêndices

Apêndice 1

Observação Naturalista – Sala de Aula

Comunicação/ Interação	Descrição do Comportamento e de Situações
<p>Inicia interação com os colegas ouvintes (oral ou gestual)</p>	<p>No pavilhão, integrado na sua turma regular, notei que o aluno, depois de se equipar, se dirigiu, automaticamente, para junto de dois dos seus colegas com CEI. Ao longo da aula o aluno em estudo interagiu diversas vezes com esses dois colegas, brincando com eles. No entanto, no que diz respeito à interação com os ouvintes essa não existiu. Mesmo quando algum aluno se aproximava dele e tentava interagir. O Pedro ficou sempre muito envergonhada afirmando que sim a todas as instruções, mesmo, muito possivelmente, sem estar a compreender. Um dos seus melhores amigos, do grupo de alunos com CEI, ajudou-o na comunicação com os alunos ouvintes e com o professor, já que este domina alguns gestos.</p>
<p>Responde às interações iniciadas pelos colegas ouvintes (oral ou gestual)</p>	<p>Foi visível alguma indiferença por parte dos colegas ouvintes à presença do Pedro na turma. Não notei motivação para se tentarem aproximar do colega surdo. Só tentaram comunicar com o Pedro em último recurso, por exemplo, quando o Pedro estava a efetuar algum exercício tentaram explicar-lhe.</p>
<p>Inicia interação com os colegas surdos (gestual)</p>	<p>Os seus colegas surdos não estavam presentes nestas aulas.</p>
<p>Responde às interações iniciadas pelos colegas surdos (gestual)</p>	<p>Os seus colegas surdos não estão presentes nestas aulas.</p>
<p>Inicia interação com adultos (oral ou gestual)</p>	<p>O Pedro cumprimentou o professor com um ar simpático mas, durante as aulas, não se dirigiu ao mesmo. Só aconteceu quando precisou de pedir explicações, mas recorreu algumas vezes ao seu colega do grupo CEI que sabia alguns gestos. No entanto, quando questionou o professor com “posso ir para aquele grupo?”, “posso ir à casa de banho?” o aluno mostrou-se tímido, porém mais seguro ao interagir.</p>
<p>Responde à interação iniciada pelo adulto (oral ou gestual)</p>	<p>O professor de educação física era o único adulto que, em alguns momentos, interagiu com o aluno surdo com II. Este tentava transmitir-lhe os conceitos por mímica, algumas regras e noções básicas sobre o decorrer da aula e dos exercícios. No que diz respeito às regras, o aluno muitas vezes não as percebia e, nesse caso, os alunos da turma tentaram também ajudar com alguma mímica.</p>
<p>Autonomia</p>	<p>Neste contexto o aluno não se revelou autónomo, necessitando sempre da ajuda do professor e dos colegas para as interações e/ou compreensão das atividades.</p>

Apêndice 2

Observação Naturalista - Cantina

Comunicação/ Interação	Descrição do comportamento e da Situação
<p>Inicia interação com os colegas ouvintes (oral ou gestual)</p>	<p>Na cantina, na fila para o almoço, o aluno encontrou-se com os seus colegas com NEE e com as colegas surdas. Espontaneamente, o aluno iniciou interações com elas e com os próprios colegas do seu grupo de alunos com CEI, mesmos através de pequenas brincadeiras (esconder a colher, por exemplo). No entanto, não apresentou nenhuma interação com os seus colegas ouvintes da turma a que pertence. Estes entraram na cantina e o Pedro mal olhou para eles, não mostrando qualquer ligação.</p>
<p>Responde à interação iniciada pelos colegas ouvintes (oral ou gestual)</p>	<p>Os seus colegas NEE do seu grupo CEI, respondiam às suas brincadeiras. No entanto, os colegas ouvintes não iniciaram interações com o aluno Pedro, mostrando-se indiferentes.</p>
<p>Inicia interação com adultos (oral ou gestual)</p>	<p>Neste intervalo de tempo o aluno apenas reagiu à interação iniciada por uma auxiliar da cantina. Esta senhora é sempre muito simpática com os alunos surdos tentando sempre iniciar conversa e fazendo-se entender. Neste caso, a senhora tentou transmitir que o aluno estava muito giro com a roupa que tinha escolhido.</p>
<p>Responde à interação iniciada pelo adulto (oral ou gestual)</p>	<p>O aluno sorriu, meio envergonhado, compreendeu o que a senhora lhe transmitiu e agradeceu-lhe em língua gestual.</p>
<p>Autonomia</p>	<p>O aluno mostrou autonomia, pois conseguiu realizar o seu pedido sem revelar dificuldades, uma vez que não precisou de usar a comunicação.</p>

Apêndice 3

Observação Naturalista - Bar

Comunicação/ Interação	Descrição do Comportamento e de Situações
<p>Inicia interação com os colegas ouvintes (oral ou gestual)</p>	<p>No bar o aluno pediu o seu pequeno-almoço habitual e dirigiu-se para a fila mantendo-se sem realizar interações com os colegas ouvintes. Mais tarde, juntou-se às suas amigas surdas, apenas duas alunas, com as quais começou a interagir através da LGP. No segundo dia observado, o aluno chegou ao bar sozinho e dirigiu-se até à fila. Nesse local, já lá se encontravam os seus colegas ouvintes da turma regular. O Pedro não entendeu com os colegas mas, um deles, disse-lhe “olá”, ao qual ele retribuiu sempre com uma postura muito tímida. O aluno tem por hábito pedir sempre o mesmo pequeno-almoço, pois tanto o sumo, como o lanche estão numa montra de vidro, para a qual o aluno tem apenas de apontar.</p>
<p>Responde às interações iniciadas pelos colegas ouvintes (oral ou gestual)</p>	<p>Os seus colegas ouvintes não iniciaram interações com o seu colega. Não foram observadas tentativas de interação por parte dos mesmos.</p>
<p>Inicia interação com os colegas surdos (gestual)</p>	<p>Iniciou de forma espontânea e imediata a interação com as suas colegas surdas, sem nunca as evitar, mostrando-se feliz nas interações com as mesmas.</p>
<p>Responde às interações iniciadas pelos colegas surdos (gestual)</p>	<p>Sempre que foi abordado pelas colegas surdas, o aluno respondeu e mostrou entusiasmo na continuação da interação.</p>
<p>Inicia interação com adultos (oral ou gestual)</p>	<p>Neste intervalo o aluno apenas iniciou interação com adultos (funcionárias do bar). Este recusou também fazer um pedido de uma colega surda.</p>
<p>Responde à interação iniciada pelo adulto (oral ou gestual)</p>	<p>As funcionárias quando o questionaram ele respondeu apenas Sim ou Não.</p>
<p>Autonomia</p>	<p>Embora o aluno faça o seu pedido sozinho, este não é autónomo, pois se for confrontado com outra situação, como um pedido diferente que tenha de executar, este recusa-se a realizá-lo.</p>

Apêndice 4

Observação Naturalista - Recreio

Comunicação/ Interação	Descrição do Comportamento Observado
Inicia interação com os colegas ouvintes (oral ou gestual)	O aluno manteve-se no corredor da escola a jogar no tablet sem iniciar conversações com nenhum colega.
Responde às interações iniciadas pelos colegas ouvintes (oral ou gestual)	Neste intervalo os alunos ouvintes, seus colegas, que passavam não entendiam com ele, nem o próprio aluno olhou para perceber quem se cruzava com ele.
Inicia interação com os colegas surdos (gestual)	
Responde às interações iniciadas pelos colegas surdos (gestual)	A colega surda que chegou entretanto, sentou-se ao seu lado. Esta, por vezes, tentava iniciar conversação com ele, mas o Pedro fazia gestos como: “não me chateies” ou “não quero saber”, para continuar a jogar, ou então, respondia rápido e sem contacto visual.
Inicia interação com adultos (oral ou gestual)	
Responde à interação iniciada pelo adulto (oral ou gestual)	Apenas no segundo dia de observação, o aluno se dirigiu ao bar e pediu um lanche para comer, depois voltou para o corredor e continuou a jogar telemóvel, sem iniciar interações com adultos.
Autonomia	O aluno não releva autonomia uma vez que se isola por não se sentir capaz de interagir com outros alunos para além dos surdos e, em vários intervalos, acontece não ter a companhia das suas colegas surdas e, são nesses que, principalmente, ele se isola.

Apêndice 5

Entrevista à Professora de Educação Especial

Tema: A promoção das interações e da autonomia do aluno com surdez e incapacidade intelectual.

Objetivos Gerais: Obter elementos para caracterização da turma e do aluno com NEE, recolher dados sobre as relações do aluno e sobre a sua autonomia, a fim de adaptar a intervenção.

A entrevista foi gravada no dia 7 de fevereiro de 2017.

ENT. - Começo desde já por agradecer a sua disponibilidade e a colaboração em me ajudar na realização desta investigação.

A realização desta entrevista contribuirá para a realização do Projeto *Promoção das Relações Interpessoais e da Autonomia da Criança Surda com Défice Cognitivo Através de um Programa de Atividades de Interação Social* desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este trabalho pretende contribuir para avaliar e promover as relações interpessoais do aluno, principalmente com o seu grupo de pares, contribuindo também para uma maior autonomia. Como previamente acordado, esta entrevista será gravada em suporte áudio, para ser, posteriormente, reproduzida por escrito de modo a facilitar a sua análise. Garantimos desde já o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

ENT. - Quando começou a trabalhar com o aluno?

P.E.E. -Iniciei o apoio a este aluno apenas no presente ano letivo 2016/2017.

ENT. – Fale-nos um pouco dos alunos CEI que pertencem também à turma regular do Aluno em estudo.

P.E.E. – Juntamento com o Pedro, estão mais dois alunos e uma aluna integrados na mesma turma. Todos eles têm 16 anos de idade e apresentam todos a mesma problemática, défice cognitivo. Um deles tem uma relação muito próxima com o Pedro, os outros dois também se dão bem com ele, aliás, todos os alunos do grupo de alunos N.E.E com quem trabalho têm uma boa relação, existe um bom ambiente e todos se respeitam. O Pedro tem uma boa relação com estes colegas, sente-se à vontade e tenta conviver com os mesmos com frequência, ao contrário do que acontece na sua turma regular. Neste grupo também está inserida uma aluna surda que costuma ajudar muito o Pedro e que o tem incentivado e pressionado para ele seja mais independente e autónomo, no entanto, ela não está integrada na turma regular do Pedro porque já frequenta o 11º ano.

ENT. - Como define a sua relação com o aluno?

P.E.E. - Considero que seja uma boa relação em termos pedagógicos: o aluno é afável e cumpridor das regras da sala de aula e da escola. Da minha parte procuro estimular a iniciativa comunicativa do aluno e a compreensão de conceitos e conteúdos através da palavra escrita, oral e gestual.

ENT. - Qual a sua opinião sobre a relação que o aluno estabelece com os colegas em sala de aula?

P.E.E. - Em contexto de aula (grupo de alunos de Currículo Específico Individual, CEI), o aluno procura apoiar-se numa colega surda para comunicar com a professora, contudo esta colega procura que ele se exprima autonomamente, usando os meios ao seu dispor – gesto e expressão corporal, escrita, ou, na medida das suas possibilidades, a linguagem oral. Procura, assim, utilizar esta colega como suporte. Relativamente aos outros colegas, com quem está habitualmente, este aluno interage positiva e frequentemente com todos os colegas, comunicando por gestos, visualizando vídeos no telemóvel ou jogando à bola.

ENT. - O aluno tem por hábito iniciar conversações?

P.E.E. - As iniciativas comunicativas com a professora são pouco frequentes e, quando o faz, é através do gesto, mostrando a ficha que está a realizar e apontando para o que não consegue fazer.

ENT. - Sente que é um aluno que facilmente estabelece contacto com ou outros?

P.E.E. - Tenho ideia que é um aluno tímido, não tomando a iniciativa quando não conhece as pessoas. Contudo, se já conhecer e se der bem com os colegas, procura a interação através de brincadeiras, como tocar no ombro e fingir que não foi ele, por exemplo.

ENT. - Sente que é recetivo às interações fora da sala de aula?

P.E.E. - Muito pouco comunicativo e interativo com pessoas que não conhece ou conhece mal.

ENT. - Como caracteriza o aluno relativamente à área das relações interpessoais?

P.E.E. - Tem um grupo restrito de colegas com quem interage, praticamente só o faz com os colegas do grupo que frequenta CEI e outra aluna surda, com quem faz a viagem diária para a escola.

ENT. - Sente que o aluno é bem aceite pelos colegas da escola?

P.E.E. - Sim, bem aceite, embora não observe interações entre o aluno e outros colegas para além dos outros alunos surdos da escola, ou os colegas do grupo de CEI.

ENT. - Os colegas da escola tentam estabelecer contacto com o aluno?

P.E.E. - Penso que não. Nunca presenciei nenhum tipo de aproximação de qualquer aluno da escola para além do grupo de alunos com CEI em que está inserido.

ENT. - Considera que os seus colegas não estão sensibilizados para as problemáticas que o aluno apresenta?

P.E.E. - Os colegas do seu grupo, que frequentam CEI e no qual o aluno está inserido, estão sensibilizados. Alguns deles já o conheciam da escola de onde veio. Relativamente aos restantes alunos da escola, não consigo pronunciar-me. Não há qualquer tipo de atitude de segregação/exclusão para com o colega, mas ele próprio não se aproxima.

ENT. - O aluno evita o contacto social?

P.E.E. - Pelo que tenho observado, fora do seu grupo de referência, sim.

ENT. - Normalmente, costuma isolar-se?

P.E.E. - Por vezes, isola-se com o telemóvel, penso que a jogar.

ENT. - É um aluno com pouco interesse em conhecer o que o rodeia?

P.E.E. - Parece-me que sim, não coloca questões sobre o mundo que o rodeia. No entanto, é difícil perceber se não questiona por não ter curiosidade, ou por recear não conseguir transmitir as suas questões.

ENT. - O que pode ter levado a isso?

P.E.E. - Penso que não apresenta iniciativa na comunicação por timidez (julgo que receia que os outros não o entendam e evita expor-se), assim, mesmo que quisesse saber mais sobre algum tema ou algo que observe, não questiona para não se expor. Por outro lado, o facto de viver numa aldeia, num local um pouco isolado, e as suas condições sociofamiliares poderão também ter limitado as suas experiências.

ENT. - Considera que é um aluno fechado e pouco autónomo?

P.E.E. - Sim, fechado no sentido que não exprime os seus sentimentos, necessidades e interesses. Em termos de autonomia têm-se notado progressos desde o início do ano. O aluno desloca-se sozinho para a escola onde tem Desporto Escolar e utiliza serviços da escola, como o bar, apontando para o que quer adquirir.

ENT. - Saindo da sua zona de conforto (sala de aula) o aluno sente-se deprimido, evitando o contacto com os outros?

P.E.E. - Evitando o contacto com os outros sim, embora não me pareça deprimido... fica no telemóvel.

ENT. - Como define a sua relação com os outros alunos surdos?

P.E.E. - Penso que é uma relação positiva, havendo uma colega, também com CEI, que o estimula a ser mais participativo e autónomo.

ENT. - Considera que, com os alunos surdos, o aluno não apresenta limitações nas interações?

P.E.E. - Penso que o aluno é um jovem tímido por natureza. Mesmo com os outros alunos surdos (2 alunas surdas) parece-me ter alguma inibição, talvez por serem do sexo oposto e, talvez, com outros interesses.

ENT. - Verifica que alguns dos seus colegas o motivam para as relações sociais?

P.E.E. - Sim, existem colegas que frequentam CEI, surdos e ouvintes, que o estimulam à interação.

ENT. - Qual a sua reação?

P.E.E. - O aluno reage positivamente, passando a interagir de acordo com as suas possibilidades, recorrendo ao gesto, ao toque e à expressão facial e corporal. É simpático, sorri e interage com os colegas do grupo de referência (alunos com CEI).

ENT. - O aluno desiste facilmente das interações comunicativas?

P.E.E. - Sim, as interações são breves.

ENT. - Sente que o aluno possui pouca autoconfiança para iniciar uma conversa?

P.E.E. - Sim, revela pouca confiança.

ENT. - Acha que a escola tem favorecido as relações destes alunos com os colegas?

P.E.E. - Sim, com os colegas do grupo em que se insere, promovendo também a aprendizagem de LGP aos colegas ouvintes para facilitar a comunicação. Relativamente aos outros alunos da escola, não tem desenvolvido ações específicas nesse sentido.

ENT. - **As limitações comunicativas são o principal obstáculo à sua participação na sociedade?**

P.E.E. - Julgo que o maior obstáculo à comunicação é a falta de auto confiança, em termos comunicativos, que apresenta.

ENT. - **Que outros obstáculos considera existir?**

P.E.E. - A própria sociedade não dominar a LGP, que é a sua primeira língua. A sua timidez e inibição. Talvez ainda alguma falta de curiosidade pelo mundo que o rodeia.

ENT. - **O aluno sofre com a ausência de interações?**

P.E.E. - Não me parece. Notou-se, no início do ano, alguma tristeza por se encontrar numa escola nova e os seus colegas surdos se terem mantido na escola que frequentava. Mas essa situação foi sendo ultrapassada com deslocações do aluno a essa escola e com a habituação à nova escola e o à vontade progressivo com os novos colegas.

ENT. - **Os seus pais têm noção das suas limitações e das consequências que elas proporcionam na sua vida social?**

P.E.E. - Julgo que sim. A mãe é uma pessoa atenta e que tem correspondido de forma positiva às necessidades do seu filho, procurando ampliar um pouco o seu leque de relações (dentro do que a sua área de residência permite).

ENT. - **Sente que os pais se preocupam e o tentam ajudar? Como?**

P.E.E. - Sim. A mãe, sobretudo, dado que o pai é também uma pessoa com incapacidade. A encarregada de educação é bastante interessada e parece corresponder positivamente às orientações que lhe são dadas no sentido de promover a autonomia e as interações do seu educando.

ENT. - Os pais têm funcionado como facilitadores ou como barreira na sua vida social? Porquê?

P.E.E. - Facilitadores, embora moderados, uma vez que durante muitos anos parece ter havido uma superproteção, compreensível se pensarmos que se trata de um jovem que é filho único, que nasceu com vários problemas de saúde, requerendo cuidados e diversas intervenções cirúrgicas.

ENT. - Devido às dificuldades que o aluno apresenta, tanto cognitivas como de comunicação, sente-se preocupada com o seu futuro?

P.E.E. - Tenho consciência que ao nível da comunicação este aluno precisará sempre de ajuda, contudo, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma atividade profissional sinto-me mais descansada dado que aluno se encontra a desenvolver atividades no âmbito do seu PIT na área de agricultura e jardinagem. É uma área que corresponde aos interesses do aluno e dos pais e na qual tem a possibilidade real de trabalhar dado que os pais são proprietários de terras.

ENT. - Sente que ele irá conseguir enfrentar essas dificuldades? De que forma?

P.E.E. - As dificuldades de comunicação só poderão ser ultrapassadas com a superação dos seus medos e inibições. Seria muito positivo que o aluno pudesse rodear-se de pessoas que dominassem a LGP para poder alargar o seu leque de relações de amizade e o próprio conhecimento do mundo que o rodeia.

ENT. - Costuma, habitualmente, dinamizar atividades de interação social?

P.E.E. - Apenas em contexto do grupo de alunos que frequentam CEI. Para além disso, temos utilizado alguns espaços da comunidade (que estimulam e apelam à interação com os outros) como contextos de aprendizagem de competências funcionais e sociais.

ENT. - Qual a sua reação?

P.E.E. - Positiva, dentro da sua zona de conforto, isto é: se não tiver de verbalizar nada e conseguir transmitir o que pretende por gestos ou expressão facial. Para além

disso, evita todas as interações que impliquem usar a fala, assim como também não tem por hábito recorrer à escrita para comunicar.

ENT. - O que poderia ser feito para promover as interações deste aluno na escola com os pares?

P.E.E. - Poderia desenvolver-se um projeto que envolvesse a turma do aluno, o que teria como facilitador o facto de quatro outros alunos com CEI, pertencerem à mesma turma. Deste modo o aluno teria algum apoio e suporte dos colegas com quem costuma estar habitualmente. Note-se que este aluno, à semelhança dos seus colegas com CEI, só está com a turma nas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo devem capacitar-se os pares para compreenderem a surdez e para comunicar com o seu colega surdo.

ENT. - Considera que este projeto pode ajudar através do Programa de Atividades de Interação com os Pares?

P.E.E. - Sim, penso que todas as iniciativas que visem facilitar a comunicação entre pares devem ser implementadas. É positiva para o grupo que aprendem a conviver com a diferença, a respeitá-la e a relacionar-se uns com os outros, mas também para o próprio aluno surdo que acaba por socializar com outros jovens e realizar as suas aprendizagens em interação com os colegas.

Apêndice 6

Entrevista ao Aluno Surdo com II

Tema: A promoção das interações e da autonomia do aluno com surdez e incapacidade intelectual.

Objetivos Gerais: Obter elementos para caracterização do aluno em estudo; recolher dados sobre as relações e a autonomia do aluno no seu grupo de pares, assim como conhecer as características deste grupo.

A entrevista foi gravada no dia 7 de fevereiro de 2017.

ENT. - Gostas de frequentar a escola?

A.S. - Eu gosto mais ou menos desta escola, eu preferia a escola onde estava o ano passado.

ENT. - Porquê?

A.S. - Porque eu na outra escola tinha muito mais amigos surdos e convivia e divertia-me também com mais frequência.

ENT. - Tens muitos amigos?

A.S. - Sim, tenho alguns amigos, os que estão comigo na sala do grupo de alunos com CEI. Mas não tenho nenhum amigo ouvinte.

ENT. - Normalmente costumavas sair de casa com amigos?

A.S. - Sim, saio algumas vezes com um amigo mais novo (7 anos) e com um primo. A minha casa está num sítio isolado, também não tenho muitos amigos ali por perto mas gostava de ter mais. Gostava até de mudar de casa para um outro local com mais pessoas.

ENT. - Achas que os teus pais te protegem demais?

A.S. – Sim um pouco, a minha mãe anda sempre preocupada comigo a tentar ajudar-me mas já me tem avisado muitas vezes que preciso de ser mais autónomo. Ela luta muito para eu ter direito a várias coisas e me ver bem.

ENT. - Como é a tua relação em casa com os teus pais?

A.S. – É boa mas dou-me melhor com a minha mãe do que com o meu pai porque como o meu pai tem também problemas de comunicação por causa da doença ainda é mais difícil agora conversar com ele. Prefiro conversar com a minha mãe porque ela também interage mais comigo, já que não tenho irmãos...tenho pena.

ENT. - Então achas que a doença do teu pai prejudicou também a vossa relação?

A.S. – Sim, eu acho, assim tornou-se mais difícil nos relacionarmos um com o outro.

ENT. - Na tua turma todos os teus colegas se dão bem contigo?

A.S. - Na minha turma de ouvintes a maioria dos alunos não se junta de mim, costumam estar sempre afastados e não convivemos muito. Muito raramente passo por eles no intervalo e interagimos.

ENT. - Mesmo não sabendo Língua Gestual Portuguesa tentam comunicar contigo?

A.S. - Às vezes sim, eles tentam fazer com que eu entenda o que me estão a tentar dizer através de mímica ou a falarem devagar.

ENT. - Costumas iniciar interações com os teus colegas muitas vezes?

A.S. - Não, só costumo interagir com os meus colegas do grupo CEI e com os surdos, todos os outros não costumo ter interações porque não sinto ainda confiança nem ligação com eles.

ENT. - **Eles têm facilidade em compreender-te?**

A.S. - A maioria das vezes eles não entendem o que quero dizer, então eu costumo desistir da interação por esse motivo.

ENT. - **Gostas de conviver com os alunos ouvintes?**

A.S. - Sim eu gosto, mas faço-o muito pouco. Mas prefiro o convívio com os surdos porque os conheço bem e estou à vontade, já são muitos anos ao pé deles e sabem LGP.

ENT. - **Na escola é difícil interagir com os teus colegas ouvintes?**

A.S. - Sim, sinto que é muito difícil. Os ouvintes têm pouco interesse em vir ter comigo e depois não sabem língua gestual para falarem comigo e eu também não sei escrever bem.

ENT. - **Como é a tua interação com os teus colegas surdos?**

A.S. - Embora este ano só tenha duas amigas surdas aqui nesta escola, eu continuo a dar-me bem com todos os surdos fora daqui. Gosto muito de estar com eles, às vezes até combinamos e vou ao fim de semana para casa deles. Conversamos também pela web. Como sabem língua gestual eu consigo conversar sem problemas e com os ouvintes não.

ENT. - **Como classificas o ambiente na tua escola?**

A.S. - Eu considero que o ambiente é bom.

ENT. - **Como te sentes nesta escola?**

A.S. - Eu sinto-me mais ou menos, na outra escola estava mais feliz.

ENT. - **Sentes que os teus colegas te discriminam?**

A.S. - Eu sinto que eles não me discriminam, não gozam comigo nem me evitam.

ENT. - **Gostavas que eles estivessem mais tempo contigo?**

A.S. - Sim gostava de estar com eles em mais disciplinas para poder ter mais amigos e conviver mais.

ENT. - **Tens vontade de conversar com outros colegas?**

A.S. - Eu sinto pouca vontade de conversar com os meus colegas ouvintes.

ENT. - **O que podia ser feitos para os ouvintes comunicarem mais contigo e tu comunicares mais com eles?**

A.S. - Eu sinto que devia ir ter com eles e tentar comunicar mais com os mesmos, fazendo-lhes questões.

ENT. - **Gostavas de vir a ter mais amigos?**

A.S. - Sim, gostaria de ter mais amigos tanto ouvintes como surdos

ENT. - **Sentes-te autónomo?**

A.S. - Sinto-me pouco autónomo, porque para ir a muitos locais ainda preciso de ir acompanhado, não gosto de ir sozinho prefiro ir acompanhado porque tenho medo das falhas de comunicação.

ENT. - **Achas que os alunos ouvintes conhecem as tuas dificuldades em comunicar?**

A.S. - Sim, a turma do 10 1 e do grupo CEI sabem, os outros não sei, talvez não.

ENT. - Sentes que a maioria dos teus colegas evita conversar contigo porque não sabe como fazê-lo?

A.S. - Sim, sinto que isso acontece com frequência quando estou com eles.

ENT. - Pedes ajuda para comunicar com outra pessoa?

A.S. - Sim, costumo pedir ajuda e por norma todos me ajudam.

ENT. - As dificuldades de comunicação fazem-te sentir inseguro?

A.S. - Sim, sinto-me inseguro, com vergonha.

ENT. - Apenas te sentes à vontade para conviver com os teus amigos surdos?

A.S. - Sim.

ENT. - Os teus amigos surdos costumam incentivar-te para conviveres com mais colegas?

A.S. - Sim, os meus amigos surdos estão sempre a dizer para eu também me juntar aos ouvintes e ser eu a fazer as coisas.

ENT. - Gostavas que os teus colegas aprendessem técnicas para conseguirem comunicar mais facilmente contigo?

A.S. - Sim, eu gostava muito que eles aprendessem LGP mas também gostava de conseguir falar.

ENT. - Consideras importante conviver com todos os colegas da escola, sendo ouvintes ou surdos?

A.S. - Com ambos porque no futuro eu vou ter de interagir com ambos.

ENT. - Achas que se tivesses mais amigos ias ser mais autónomo e mais feliz?

A.S. - Sim, sinto que sim.

ENT. - Consideras que passas muito tempo sozinho?

A.S. - Sim, às vezes...fico no corredor sozinho em muitos intervalos.

ENT. - Sentes receio de ir a um serviço da escola ou da cidade sozinho?

A.S. - Sim, tenho receio de não me entenderem.

ENT. - Do que sentes medo?

A.S. - Tenho medo de continuar a não conseguir comunicar e das pessoas se afastarem e fugirem de mim.

ENT. - Sentes-te melhor ao te isolares?

A.S. - Sinto-me sozinho e acho negativo estar tantas vezes no corredor sem falar com ninguém.

ENT. - Inicias interação com os teus colegas?

A.S. - Não, tenho coragem de iniciar interações, sinto vergonha e pouca vontade de conversar com os meus colegas ouvintes.

ENT. - O que gostavas que mudasse no futuro relativamente às interações com os outros?

A.S. - Gostava muito de os meus colegas ouvintes começassem a vir ter comigo e me cumprimentassem e me fizessem questões. Eu ia sentir-me mais integrado.

Apêndice 7

Entrevista à Encarregada de Educação

Tema: A promoção das interações e da autonomia do aluno com surdez e incapacidade intelectual.

Objetivos Gerais: Obter elementos para caracterização do aluno em estudo; recolher dados sobre as relações do aluno em casa e fora desta e avaliar a sua autonomia em meio familiar.

A Entrevista foi gravada no dia 16 de fevereiro de 20017.

ENT. - Começo desde já por agradecer a sua disponibilidade e a colaboração em me ajudar na realização desta investigação.

A realização desta entrevista contribuirá para a realização do Projeto *Promoção das Relações Interpessoais e da Autonomia da Criança Surda com Défice Cognitivo Através de um Programa de Atividades de Interação Social* desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este trabalho pretende contribuir para avaliar e promover as relações interpessoais do aluno, principalmente com o seu grupo de pares, contribuindo também para uma maior autonomia. Como previamente acordado, esta entrevista será gravada em suporte áudio, para ser, posteriormente, reproduzida por escrito de modo a facilitar a sua análise. Garantimos desde já o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

ENT. - **Como define o seu filho? É uma criança feliz que interage facilmente com os outros?**

E.E. - Sim, sim, feliz.

ENT. - E como tem sido a relação do seu filho com os colegas desde o jardim-de-infância até agora? Teve alguma vez alguma queixa de relacionamento?

E.E. - Não, ele sempre teve muitos amigos, pronto, talvez mais surdos do que ouvintes, mas amigos ele teve sempre. Ele em Bencanta, na Bissaya Barreto, tinha uma turma que não era só surdos, e ele ali não gostou tanto daquela escola, gostou mais da S. Bartolomeu. Gostou muito da Silva Gaio também, pronto, eu penso que ele foi mais feliz aí.

ENT. - Costuma conversar frequentemente com ele em casa?

E.E. - Sim, mas ele às vezes não quer muito assunto. Ele ultimamente tem estado assim, não quer muita conversa.

ENT. - Como é que define a relação entre ele e a família?

E.E. - A relação que estabelece com a família é boa, tanto que é que ele tem muito afeto com a madrinha, eu acho que é o ídolo dele, porque da parte do pai quando esteve doente, eu ia muitas vezes ao hospital e era a madrinha que o ia buscar a escola. Mas comigo também é.

ENT. - E com o pai?

E.E. - É assim, tem mas é só a falar de futebol, não é de assuntos de escola. Também às vezes com a avó.

ENT. - E quando tem algum problema ele conta-vos?

E.E. - Não, a gente é que vai sabendo e é que vai lutando e tentando saber; ele é muito reservado.

ENT. - E por norma costuma isolar-se? Acha que isso acontece?

E.E. - Acontece muito. Mesmo lá em casa. Fecha-se no quarto e é isso que me preocupa, e depois o telemóvel e o tablet, isola-se muito e isso preocupa-me um bocado. E como às vezes há coisas que eu não percebo. Ele já escreve algumas coisas mas há outras que eu não consigo perceber o que é que ele quer. E, pronto, estou sempre preocupada porque ele não se abre muito, do que se passou na escola ou mesmo se se chateou com algum namorico ou uma coisa qualquer, eu gostava de saber isso, mas ele não se abre nesse aspeto.

ENT. - **E considera que tem sido uma mãe protetora?**

E.E. - Sei lá, pois, sou muito preocupada, se calhar sim.

ENT. - **Acha que isso pode ter prejudicado um bocado no facto de ele não se tentar desenrascar?**

E.E. - Mas isso, quer dizer, eu tenho sido protetora mas eu tento sempre cativá-lo a que ele faça as coisas. Mesmo no início ele não queria ir para a escola sozinho e agora já vai, que a professora falou comigo e eu concordei com isso, sempre concordei. Até porque ele fazia em casa, a minha irmã está a 1km de mim e ele tinha uns 12 anos e ia para lá sozinho. Também protejo em algumas coisas, porque também não vivo numa vila em que ele possa abrir-se mais, porque se ele tivesse numa vila dizia-lhe “olha vai ali ao café” ou “vai às compras sozinho” mas nós estamos a 5km das compras, a casa é isolada, ele se for vai para onde? para os pinhais? Também é complicado.

ENT. - **Então, acha que por norma ele não tem muita iniciativa em ir ter com as pessoas e conversar com elas?**

E.E. - Ele gosta muito de ir para casa da madrinha porque tem a Salomé e as gémeas de 3 anos, e ele é uma loucura pelas primas.

ENT. - **Mas ali perto de casa, ele não tem grandes amigos?**

E.E. – Não. Tem os vizinhos mas já é tudo de 20 e tal anos, 30. O que ele tem é o primo de 13. É o que ele tem perto da idade dele. Às vezes ainda vai para casa dele, mas pronto, às vezes prefere ficar sozinho, no tablet ou mesmo sozinho em casa.

ENT. - Onde é que acha que ele consegue comunicar mais? Em casa, na escola?

E.E. - Eu acho que deve ser mais no facebook, também comunica comigo, mas acho que no facebook é que ele comunica mais com os amigos.

ENT. - E aí como é que ele faz? Porque ele não tem grande capacidade de escrita, é por câmara?

E.E. - Eu não sei como é que ele faz isso porque eu não tenho computador nem tenho internet, não tenho nada disso sem casa, só tem o telemóvel e o tablet, não sei como é que ele faz, ou é aqui na escola.

ENT. - E sente que a sociedade hoje em dia está preparada para chegar ao pé do seu filho e saber comunicar com ele?

E.E. - Não, não. Nem os médicos estão. Isto está muito evoluído, mas nesse aspeto não. Eu tenho falado muito nisso, mesmo quando vou lá aos hospitais tenho falado porque os enfermeiros, quando o meu filho era pequeno, eu tinha que lhes dizer sempre o que é que ele estava a dizer, porque eles nunca percebiam, ainda hoje não percebem.

ENT. - E quais são os seus maiores medos no futuro? Relativamente ao Diogo e à sociedade?

E.E. - Olhe, era essencial algo que de facto pudesse reforçar essas ligações entre eles. As pessoas vêm que a pessoa tem uma deficiência qualquer, têm logo receio. Deviam começar a pensar nisso, porque continua a haver pessoas com deficiências.

ENT. - E acha que antes ele tentava comunicar mais com os outros do que agora? Está mais isolado agora do que antes?

E.E. - Está numa fase muito isolado, eu não tenho visto como é que ele está com os amigos, mas eu noto, que mesmo quando falam para ele, ele só se ri ou está muito caladinho; ele não tenta conversar, então quando é com pessoas que não conhece quer-se logo pôr a andar.

ENT. - E sente que as outras crianças se afastam dele?

E.E. - Isso eu acho que não. É assim, eu acho que os miúdos são capazes de dizer o que é que ele tem na cabeça (implante) ou porque é que ele não fala tão bem como outro amigo que tenham, mas afastar eu penso que não. Ele com os outros meninos como ele são queridos e não o gozam, eu penso que não, não tenho razão de queixa. Só tive no infantário no início quando ele pôs os implantes, mas de resto não.

ENT. - Em relação às amizades, já me disse que não tem muitos amigos perto de casa e que os mais próximos são surdos e que dos ouvintes se distancia um pouco. Mas porque é que acha que ele se distancia deles? Por não saber comunicar?

E.E. - É isso e porque ele pensa nisso. Aqui ou na São Bartolomeu, ele foi tão acarinhado que desde aí que ele começou a evoluir. Se calhar se tivesse ido logo para a São Bartolomeu ele estaria diferente hoje.

ENT. - E acha que é importante o Diogo tentar comunicar, tentar interagir também com os colegas ouvintes?

E.E. - Sim, sim. Pois, porque os outros são quase todos ouvintes, nisso eu sou de pleno acordo.

ENT. - Então, acha que isso para o futuro dele é uma prioridade? Acha importante?

E.E. - Sim é, mas ele não se esforça para isso. Mas ele não está motivado para isso. Nós temos vindo sempre a batalhar, mesmo com as professoras, mas eu sempre o senti muito inseguro.

ENT. - E acha que se ele tivesse essa iniciativa poderia ficar mais autónomo?

E.E. - Sim, sim. Fazer as coisas sozinho, sim.

ENT. - Ou seja, acha que o seu filho neste momento não é muito autónomo?

E.E. - Pois não. O que ele faz sozinho é carregar as senhas. Mas ir à livraria ou ao café, isso não faz sozinho por causa de falar, tem medo de falar e de não perceber. Ele vai comigo a um café mas quer umas pastilhas e eu digo-lhe para ele ir pedir ao balcão, e ele lá, mas só aponta, não fala.

ENT. - **Então considera que o facto de ele ser surdo e não conseguir falar é a principal barreira nas relações com os outros?**

E.E. - Pois, sim é.

ENT. - **O que é que acha que a escola poderia fazer para mudar isso?**

E.E. – Eu acho que a escola tem ajudado muito, acho que a escola tem feito o que pode.

ENT. - **Acha que deviam aprender pelo menos o nível básico de língua gestual?**

E.E. - Pois eu acho que isso era muito importante. Mas isso eu sempre disse, que os médicos deviam ter ou ter lá alguém para ajudar.

ENT. - **E acha que atividades com alunos ouvintes iria promover a sua interação?**

E.E. - Sim, penso que sim. Isso é muito bom para ele, que ele no início pode não estar muito disposto mas depois ele vai. Ele começa a ver que eles são amigos dele e que o querem ajudar e depois ele vai. E acho que isso é até em tudo, assim até vai perceber quem são os amigos ouvintes e quem não são.

Apêndice 8

Entrevista aos Pares Ouvintes

Tema: A promoção das interações e da autonomia do aluno com surdez e incapacidade intelectual.

Objetivos Gerais: Obter elementos para caracterização do aluno em estudo; recolher dados sobre as relações e a autonomia do aluno no seu grupo de pares, assim como conhecer as características deste grupo.

A entrevista foi gravada no dia 23 de fevereiro de 2017.

ENT. - Como definem a vossa relação com o vosso colega surdo com incapacidade intelectual?

P.O. - Não existe nenhuma relação, quase nunca falamos com ele e ele também não vem ter connosco nem mete conversa.

ENT. - Têm noção das suas problemáticas e dificuldades?

P.O. - Nós pensamos que é apenas surdo e não consegue comunicar.

ENT. - Sentem que é um aluno com dificuldades de interação?

P.O. – Sim connosco sim, mas vimos que ele com as amigas surdas tem uma relação muito boa, é bem diferente. Nós também não temos por hábito interagir com ele porque como estamos juntos apenas na aula de educação física não criamos ligações com ele. Mas o problema é sempre a comunicação.

ENT. - Qual acham que é a sua principal barreira?

P.O. – Também de não conseguir fazer-se entender e comunicar com os outros e, também, não ter coragem de fazer novos amigos.

ENT. - Ele procura interagir convosco?

P.O. - Pode cumprimentar mas até isso acontece poucas vezes, nunca estabelece uma conversa longa connosco nem nos pergunta nada.

ENT. - Vocês também costumam interagir com ele?

P.O. - Nós às vezes tentamos mas nem sempre conseguimos e acabamos por evitar um pouco, é complicada a gente se fazer entender.

ENT. - Na vossa opinião ele é autónomo e independente?

P.O. - Notamos apenas que ele necessita de apoio para lhe explicar as situações que os professores ou colegas lhes querem transmitir mas também não o conhecemos bem fora daqui, não sei se ele nos outros sítios será autónomo.

ENT. - Como o definiam?

P.O. - É tímido mas é um rapaz alegre.

ENT. - O que acham que ele devia fazer para ser mais autónomo?

P.O. - Seria bom que soubesse escrever, caso contrário é quase impossível atingir a autonomia a 100 % ou então que as pessoas soubessem a língua dele mas isso é mais difícil de acontecer.

ENT. - Acham que é importante para ele, no futuro, conseguir comunicar com os colegas ouvintes?

P.O. - Sim é fundamental, um dia ele vai ter um trabalho, até mesmo nas entrevistas para o mesmo...em tudo.

ENT. - Acham que a LGP devia ser ensinada a todos, porquê?

P.O. - Sim, todas as turmas deviam ter algumas horas de LGP ao longo do ano para conseguirmos comunicar melhor com os surdos da escola.

ENT. - **Acham que a escola e os alunos estão sensíveis a esta problemática?**

P.O. - Não, a escola não faz nada para divulgar esta problemática nem se esforça para apoiar estes alunos. A professora tem sido a única que se tem esforçado para que isso aconteça.

ENT. - **Sentem que podem ajudar o vosso colega a sentir-se mais confiante nas interações através de atividades que envolvam a LGP?**

P.O. - Sim, era engraçado e interessante saber LGP, nós gostávamos e podia aproximar-nos mais dele.

Apêndice 9

Entrevista à Colega Surda

Tema: A promoção das interações e da autonomia do aluno com surdez e incapacidade intelectual.

Objetivos Gerais: Obter elementos para caracterização do aluno em estudo; recolher dados sobre as relações e a autonomia do aluno no seu grupo de pares, assim como conhecer as características deste grupo.

A entrevista foi gravada no dia 14 de fevereiro de 2017.

ENT. - És amiga do Pedro desde quando?

C.S. - Já o conheço desde que ele foi para o 5ºano, na Escola Silva Gaio, mais ou menos há 5 anos.

ENT. – Como é a tua relação com ele ?

C.S. – Eu sua amiga dele e considero que somos amigos. Estamos muitas vezes juntos, porque também está no mesmo grupo de alunos CEI que eu. Ajudo-o no que ele precisa mas às vezes não tenho muita paciência, porque ele é um pouco infantil e, além disso, não quer fazer as coisas sozinho, gosta muito de pedir ajuda.

ENT. - Como o defines?

C.S. - Ele é muito tímido, envergonhado, pouco corajoso, pouco seguro, querido.

ENT. - Conheces bem as dificuldades dele?

C.S. - Eu notei desde o 5º ano que ele não queria falar com os outros, tinha muitas dificuldades no português e na língua gestual também era fraco. Depois começou a evoluir na língua gestual mas continuou com muitos problemas de comunicação.

ENT. - Ele faz alguma coisa para vencer essas dificuldades?

C.S. - Não se esforça, pede sempre o apoio dos outros.

ENT. - Como defines o teu colega relativamente à sua vida social?

C.S. - Não sai com os amigos, está sempre muito isolado em casa. Ele continua a preferir apenas os surdos da silva gaio. Eu convido-o para sair e ir passear e ele nunca aceita. Não escolhe outros amigos sem ser os surdos.

ENT. - Ele tem muitos amigos?

C.S. - Ele tem muito poucos amigos e são apenas surdos.

ENT. - Tem amigos também ouvintes?

C.S. - Tem, mas muito poucos, apenas os da sala dos alunos CEI porque este ano foi obrigado a estar integrado com eles. Mas se aparecer algum surdo ele interage.

ENT. – Como é a relação dele com os colegas ouvintes?

C.S. – Eu nunca o vejo com eles. Até seria estranho vê-lo com ouvintes, é mesmo muito raro. Ele não sabe como comunicar com eles, tem medo de tentar então prefere estar sozinho. Os colegas também não parecem incentivá-lo muito. Acho que falta união e estarem mais sensíveis.

ENT. - Notas que ele se esforça para iniciar interações com os outros?

C.S. - Ele às vezes tenta fazer mímica para o entenderem e tenta, dessa forma, iniciar interações.

ENT. - Ele é autónomo e Independente?

C.S. - Eu acho que ele é pouco autónomo e independente. Como já disse, eu ajudo-o muito na comunicação, em várias situações aqui na escola que ele não consegue ou tem vergonha de comunicar.

Eu acho que ele também é assim porque a mãe controla-o muito, ou seja, é muito protegido, não teve muitas vivências. Eu sempre tive de me desenrascar e fazer as coisas sozinhas, ele não, não está habituado.

ENT. - Costumas ajudá-lo?

C.S. - Eu ajudo-o muito, se ele não consegue comunicar eu costumo traduzir a informação, tentar explicar à outra pessoa o que ele quer dizer-lhe.

ENT. - Porque achas que ele não tem mais amigos?

C.S. - Ele é muito tímido, tem pouca confiança em si próprio e por isso tem pouca coragem em meter conversa e fazer amigos é por isso que ele também se isola.

ENT. - Qual das duas problemáticas achas que o prejudica mais nas interações?

C.S. - Eu acho que a incapacidade intelectual o prejudica mais porque se ele conseguisse escrever já seria muito bom para o seu futuro. A surdez não o prejudica tanto, embora o facto de não conseguir comunicar oralmente faz com que ele tenha muita vergonha em contactar com as pessoas e acaba por ser também algo grave na vida dele.

ENT. - O que o teu colega surdo devia criar mais amizades?

C.S. - Sim devia, porque é em grupo que nós conseguimos evoluir, aprender mais coisas e sermos mais autónomos.

ENT. - Nos intervalos ele interage com os outros?

C.S. - Na maioria das vezes, na parte da manhã, está connosco, colegas surdos, de tarde está muitas vezes sozinho no corredor a jogar no telemóvel, porque nós nem sempre lá estamos.

ENT. – Sentes que os colegas da sua turma regular interagem com ele ou, pelo contrário, o rejeitam?

C.S. – Não acho que os colegas o rejeitam mas também não interagem com ele, é muito raro, só mesmo na aula de educação física porque têm mesmo que o fazer. Mas penso que isso acontece por ele também não se meter com os colegas e estes também não saberem como comunicar com ele nem saberem bem que problemas ele tem.

ENT. - Preocupa-te o futuro dele? Porquê?

C.S. - Sim estou muito preocupada, porque se ele não escreve nem fala como vai fazer num futuro trabalho? Não vai ser nada fácil. Se ele continuar com estas atitudes de não ter coragem de fazer as coisas e arriscar vai continuar a precisar sempre de ajuda.

ENT. - Achas que a escola tem agido de modo a sensibilizar os alunos ouvintes para a problemática?

C.S. - A escola faz pouca coisa para destacar a LGP, a única pessoa que às vezes divulga é a professora de Educação Especial.

ENT. - Achas que o ensino da LGP pode trazer melhorias?

C.S. - Eu acho que seria muito importante até em todas as turmas de escola, todas elas terem LGP para estarem mais sensíveis e comunicarem mais connosco.

ENT. - Consideras importante esta iniciativa de promover a interação e a autonomia no aluno?

C.S. - Sim, para ele perceber que as pessoas não o podem ajudar a vida toda e precisa de entender que no futuro ele tem de se desenrascar. Tem de tentar esforçar-se para arranjar estratégias para comunicar com sucesso.

Apêndice 10

Entrevista à Diretora de Turma

Tema: A promoção das interações e da autonomia do aluno com surdez e incapacidade intelectual.

Objetivos Gerais: Obter elementos para caracterização do aluno em estudo; recolher dados sobre as relações e a autonomia do aluno no seu grupo de pares, assim como conhecer as características deste grupo.

Na entrevista realizada à diretora de turma, no dia 7 de fevereiro de 2017, foram colocadas apenas duas questões, uma vez que a mesma referiu que não conhecia o aluno em estudo o suficiente para responder a mais questões. Assim sendo, falou-nos apenas da sua direção de turma e da relação que existe entre alunos. Forneceu-nos também documentos que se mostraram essenciais para a caracterização da turma.

ENT. - Começo desde já por agradecer a sua disponibilidade e a colaboração em me ajudar na realização desta investigação.

A realização desta entrevista contribuirá para a realização do Projeto *Promoção das Relações Interpessoais e da Autonomia da Criança Surda com Défice Cognitivo Através de um Programa de Atividades de Interação Social* desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este trabalho pretende contribuir para avaliar e promover as relações interpessoais do aluno, principalmente com o seu grupo de pares, contribuindo também para uma maior autonomia. Como previamente acordado, esta entrevista será gravada em suporte áudio, para ser, posteriormente, reproduzida por escrito de modo a facilitar a sua análise. Garantimos desde já o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

ENT. - **Como é constituída a sua direção de turma?**

D.T. - A minha direção de turma é pequena, é constituído apenas por 16 alunos no seu total, 6 rapazes e 10 raparigas, sendo que 3 desses alunos são jovens sinalizados com NEE de carácter permanente a desenvolver um currículo específico individual, beneficiando por isso de redução do número de alunos na turma.

ENT. - Fale-nos um pouco da sua direção de turma, como a caracteriza?

D.T. - A turma é muito agradável de se trabalhar, miúdos simples, um grupo interessado e participativo nas atividades propostas, jovens muito calmos e bem comportados. São bem comportados, sociáveis e interagem bem uns com os outros, embora existam dois grupos diferenciados. Apesar desses dois grupos, em situação de trabalho conseguem interagir bem e há alunos muito prestáveis e solidários. O ambiente é muito bom.

ENT. - Como acha que é a relação dos colegas ouvintes com o colega surdo com incapacidade intelectual?

D.T. - Relativamente aos alunos NEE, pelas opiniões fornecidas, penso que são bem aceites. No entanto, eles só frequentavam educação física por isso não posso afirmar com toda a certeza que na prática a interação é boa.

No entanto, pelo pouco que vi não se relacionam muito com o Pedro mostrando-se até um pouco indiferentes quando passam por ele, daí ser importante que existisse algo que facto pudesse reforçar essas ligações entre eles.

ENT. - Tem mais alguma informação que ache relevante acrescentar?

D.T. - Peço desculpa, mas de facto não tenho ainda um conhecimento profundo acerca dos alunos e da turma, por enquanto não consigo acrescentar mais nada. Apenas desejo que este projeto tenha sucesso e que une mais os alunos e integre os NEE da melhor forma possível.

Apêndice 11

Entrevista ao Professor de Educação Física

Tema: A promoção das interações e da autonomia do aluno com surdez e incapacidade intelectual.

Objetivos Gerais: Obter elementos para caracterização do aluno em estudo; recolher dados sobre as relações e a autonomia do aluno no seu grupo de pares, assim como conhecer as características deste grupo.

A entrevista foi realizada a 16 de Fevereiro de 2017.

ENT. - Começo desde já por agradecer a sua disponibilidade e a colaboração em me ajudar na realização desta investigação.

A realização desta entrevista contribuirá para a realização do Projeto *Promoção das Relações Interpessoais e da Autonomia da Criança Surda com Défice Cognitivo Através de um Programa de Atividades de Interação Social* desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este trabalho pretende contribuir para avaliar e promover as relações interpessoais do aluno, principalmente com o seu grupo de pares, contribuindo também para uma maior autonomia. Como previamente acordado, esta entrevista será gravada em suporte áudio, para ser, posteriormente, reproduzida por escrito de modo a facilitar a sua análise. Garantimos desde já o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

ENT.- Do pouco que ainda conhece do aluno, como o caracteriza?

P.EF.- De facto ainda não o conheço muito bem, pois fui colocado mais tarde e as aulas comigo também iniciaram depois mas, pelo que observei, ele parece muito reservado, desconfiado e tímido. Mas também me parece ser um bom miúdo, muito calmo e querido.

ENT.- Como é a relação do aluno com a turma, especialmente com os alunos ouvintes?

P.EF.- Não é uma relação fácil, aliás nem existe quase relação, porque ele só tenta comunicar com os colegas mesmo se não tiver outra solução. Ele parece ter medo de conviver com eles, afasta-se.

ENT.- E os alunos ouvintes interagem com o colega surdo com II?

P.EF.- Os alunos também não interagem com ele mas acho que é por ver que ele também não se tenta envolver e também por não saberem como comunicar com ele. O Pedro também vem só a esta aula o que faz com que a ligação entre eles seja pouca. Os colegas são todos bons miúdos, a turma é boa mas, realmente, falta alguma coisa para se unirem.

ENT.- Então, os colegas da turma aceitaram bem o colega ou rejeitaram-no?

P.EF.- Não, nunca o rejeitaram, nem o gozaram nem nada, simplesmente não existiu ainda grandes ligações entre eles. Eles estão todos juntos, mas parece que para o Pedro a turma dele é só ele e os colegas do grupo com CEI.

ENT.- Relativamente à autonomia, como a classifica?

P.EF.- Ainda não consegui entender muito bem, mas pelo pouco que vi ele é inseguro, está sempre à espera de um colega até mesmo para iniciar as atividades e nunca toma a iniciativa de ser o primeiro. Sei que ele até para vir para o pavilhão fora da escola tem medo de ir sozinho.

ENT. - Quais considera ser as principais barreiras na vida deste aluno?

P.EF.- Sem dúvida que a comunicação, eu senti isso e sei que os colegas também. É uma grande dificuldade para todos. Eu tive de me esforçar imenso para me adaptar.

ENT. - Estas dificuldades que apresenta, na sua opinião como podem ser combatidas?

P.EF.- Se a comunicação é a principal penso que devia ser essa área a ser trabalhada, pensando-se em estratégias para conseguirem interagir e entender-se minimamente.

ENT. - Relativamente ao futuro do aluno, o que sente?

P.EF.- Fico apreensivo porque ele vai ter muitas dificuldades também fora da escola. É mesmo urgente começar a pensar em vir a ser mais independente e ter a coragem de tentar comunicar nem que seja com mimica, sem vergonhas. Mas é complicado, para o aceitarem num emprego e tudo. É complicado.

Apêndice 12

Estrutura do Projeto

“Interagir para incluir” – Programa de Atividades com os Pares

Introdução:

“Interagir para incluir” é o nome atribuído ao presente programa de promoção de interações e da autonomia construído especificamente para o contexto desta investigação. Este programa será orientado por objetivos gerais e específicos de intervenção, centrados no jovem em estudo. Sendo as competências sociais aprendidas, estas podem ser ensinadas ao jovem e aos seus colegas, através de uma intervenção direta, potenciando o desenvolvimento pessoal e social. Assim sendo, a conceção e a implementação deste programa de promoção das interações com os pares mostra-se essencial para a tentativa de resolução dos problemas apresentados nesta investigação, a dificuldade de interação com os pares e a falta de autonomia do aluno, criando situações capazes de promover o relacionamento interpessoal através da implementação de um ambiente de interações positivas e sensibilização dos diversos intervenientes para a inclusão aumentando, deste modo, os comportamentos facilitadores de comunicação.

De seguida, apresentamos os objetivos gerais e específicos centrados no jovem e todos os restantes aspetos relativos à constituição do programa de intervenção (atividades, técnicas e estratégias, materiais, frequência e duração da intervenção e fundamentação do mesmo).

a) Objetivo geral

- Deverá ser capaz de melhorar a qualidade das relações interpessoais em situações de interação com os seus pares (contexto de sala de aula e recreio).

b) Objetivos específicos

- Que os pares ouvintes viessem a conhecer e a saber lidar com o seu colega e com as suas características;
- Melhorar as interações e as relações entre o colega surdo com II e os seus pares ouvintes e vice-versa
- Promover a comunicação entre os dois grupos (surdo e colegas ouvintes);
- Promover a autonomia do aluno em situações sociais e em tarefas diárias.

c) Estrutura das sessões de intervenção

De acordo com os objetivos anteriormente definidos, a intervenção vai ser organizada e dividida em momentos distintos mas complementares que englobam:

- Sessões de intervenção em sala (sessões em grupo);
- Sessões de intervenção no recreio (sessões em pequenos grupos constituídos pelo aluno em estudo e pelos elementos da sua turma);
- Períodos de orientação realizados no recreio;
- Momentos de observação (para verificar se as estratégias implementadas estão a surtir efeito).

d) Atividades

a) Instrução da Habilidade de Interação Social: Sensibilização no Grupo de Pares

I- Promover ação de sensibilização no grupo de pares (na turma regular a que pertence) através da exposição e explicação das problemáticas do aluno em questão, ensinando-lhes procedimentos de instrução eficazes quando trabalhando com um aluno com incapacidade intelectual e surdez, discutindo técnicas para aumentar a sua interação social.

b) Instrução de Habilidade de Interação Social: Iniciativa para a Interação

O aluno em estudo ensina aos seus colegas de turma alguns dos gestos mais utilizados nos momentos de interação em Língua Gestual Portuguesa. Esta foi a atividade central deste programa que se realizou em várias sessões, utilizando alguns recursos para tornar as intervenções mais interativas.

- ❖ Cartões com diversas imagens
- ❖ Jogo de tabuleiro sobre a LGP
- ❖ Jogo as Curiosidades em LGP

c) Instrução de Habilidade para a Autonomia: Interação em Situações Reais

Foram também planeadas outras atividades de interação entre os alunos nos vários serviços da escola, nos intervalos, como:

- ❖ Questionar os colegas acerca dos vários temas do interesse do aluno (por exemplo: O que fizeste no fim de semana? Qual o teu desporto preferido?...).
- ❖ Atividade de Estafeta com os colegas –dirigir ao bar e pedir o seu pequeno-almoço, incentivando o aluno a interagir também com os restantes membros da escola.

- ❖ Atividade de reconhecimento – os seus colegas vão questionar o aluno surdo sobre pormenores da sua vida para o tentarem conhecer melhor (Onde vives? Que idade tens? Quantos irmãos tens? O que mais gostas de fazer?...)
- ❖ O aluno em estudo va convidar alguns dos seus pares para o auxiliar na realização de uma tarefa.
- ❖ Dirigir-se à secretaria da escola e pedir fotocópias juntamente com os seus colegas ouvintes.

e) Técnicas e Estratégias

Estratégias gerais:

- Selecionar a informação que tem significado para o jovem e para o seu grupo de pares; organizá-la e apresentá-la.
- Preparação de sessões orientadas em função dos objetivos da intervenção;
- Cuidado na exposição da informação (seleccionando elementos visuais);
- Preparação do material necessário, de modo a envolver ativamente o jovem nas sessões em que o próprio irá ter um papel ativo no ensino de nova informação.
- Explicação das instruções acerca da utilização dos mesmos.
- Repetir os aspetos mais importantes da intervenção (rever os conteúdos anteriores antes de iniciar cada sessão de intervenção);
- Fornecer orientações orais, curtas e diretas, sempre que necessário;
- Fornecer encorajamento e incentivo na realização das atividades;
- Ajudar os jovens a descobrir o interesse pessoal por cada sessão de intervenção.

Estratégias específicas:

- Criar uma apresentação com todos os aspetos relevantes sobre as problemáticas do aluno em estudo, com as suas dificuldades de relacionamento e com um breve resumo dos principais aspetos relativos à intervenção;
- Preparação de uma apresentação e respetivos materiais onde constem gestos básicos da Língua Gestual Portuguesa essenciais para a comunicação e interação social;
- Proporcionar oportunidades para a participação do aluno na interação com os pares;
- Envolver a turma nas atividades realizadas durante as sessões de intervenção no recreio – aprendizagem cooperativa;
- Acompanhar e orientar o jovem e os seus pares nas tentativas de realização das atividades programadas;
- Utilizar o reforço, valorizando os comportamentos do jovem quando se verificar uma aproximação ao comportamento desejado;
- Criar oportunidades de assumir papéis de liderança e de gestão, sendo capaz de tomar decisões.

g) Participantes

- Alunos ouvintes da turma regular
- Alunos CEI
- Aluno surdo com II
- Professor de Educação Física
- Promotora do projeto

h) Materiais

Os materiais utilizados variam consoante o grupo de atividades propostas. No grupo a) Instrução da Habilidade de Interação Social: Sensibilização no Grupo de Pares, são utilizados apenas o computador e o projetor. No grupo b) Instrução de Habilidade de Interação Social: Iniciativa para a Interação, são utilizados os mesmos materiais das atividades do grupo anterior e ainda o recurso a várias fotocópias, cartões e jogos.

i) Frequência e duração da intervenção

A intervenção será iniciada em fevereiro de 2017 e terminará em abril deste mesmo ano. As sessões destes dois tipos de intervenção irão apresentar durações diferentes: as sessões em sala aproximadamente 50 minutos e as sessões no recreio com duração variável dependendo do tipo de atividade realizada.

j) Fundamentação do programa

O programa “Interagir para Incluir” foi elaborado especificamente para o contexto desta investigação pelo que se encontra direcionado para as necessidades da criança em estudo. A primeira etapa é relativa à avaliação do jovem. Posteriormente, partindo dos resultados obtidos, irá ser traçado o seu perfil socioafetivo, onde serão analisados os seus níveis de envolvimento em diversas situações. Estes dados são depois analisados sendo feita uma avaliação e seleção dos aspetos mais pertinentes a abordar durante a intervenção. De seguida, serão traçados os objetivos gerais e específicos; definidos com base nas dificuldades identificadas a nível das interações sociais, assim como, as atividades a desenvolver com os pares para tentar solucionar as suas limitações.

Apêndice 13

Descrição Individualizada das Atividades Desenvolvidas

<p>Dia: 20/02/2017</p> <p>Atividade:</p> <p>Intervenientes:</p> <p>Descrição da Atividade:</p> <p>Reação dos alunos ouvintes:</p> <p>Reação do aluno surdo com II:</p> <p>Método aplicado:</p>	<p>Sensibilização à turma regular do aluno surdo</p> <p>Aluno surdo com II, os alunos ouvintes da turma regular e a promotora do projeto.</p> <p>Foi apresentado à sua turma de alunos ouvintes um power point que expôs as problemáticas do seu colega Pedro, as características e dificuldades que as mesmas proporcionam e, ainda, foram comunicadas estratégias para conseguirem lidar da melhor forma com um aluno em estudo.</p> <p>Ao longo da sessão, os alunos estiveram atentos e interessados, colocando algumas questões pertinentes. Revelaram admiração em algumas questões expostas, já que não tinham noção dos problemas do seu colega. Ficaram também entusiasmados por saber que na próxima sessão iria estar presente o colega surdo e que seria ele que os ia ensinar LGP. Todos eles ficaram com muita vontade em aprender e até se disponibilizaram a ficar na escola uma tarde que tinham livre. Mostraram desde logo vontade em colaborar com este projeto, para tentar ajudar o colega nas relações sociais e na autonomia.</p> <p>Nesta atividade, o aluno surdo com II só apareceu quase no final da mesma. Este mostrou-se muito tímido perante os colegas ouvintes. No entanto, este respondeu a algumas perguntas sobre a surdez e sobre a sua vida no geral de forma muito assertiva.</p> <p>Método expositivo e explicativo.</p>
---	---

<p>Dia:</p> <p>Atividade:</p> <p>Intervenientes:</p> <p>Descrição da Atividade:</p> <p>Reação dos alunos ouvintes:</p> <p>Reação do aluno surdo com II:</p> <p>Método aplicado:</p>	<p>09/03/2017 e 16/03/2017</p> <p>Ensino da LGP através do uso de imagens retiradas do gestuário.</p> <p>Aluno surdo com II, os alunos ouvintes, os alunos com NEE, o professor de Educação Física e a promotora do projeto.</p> <p>Foram retirados do gestuário alguns gestos que se utilizam com frequência nas situações de conversação e foram elaboradas fichas para entregar a cada aluno.</p> <p>No dia da atividades todos os alunos se sentaram na sala em forma de U para que todos se conseguissem ver. O aluno surdo, com o auxílio da promotora do projeto, iniciou o ensino dos gestos. Os alunos ouvintes iam copiando os gestos pelo colega surdo e, depois, o mesmo ia corrigindo-os.</p> <p>Os alunos ouvintes estiveram bastante atentos e empenhados, mostrando poucas falhas, aprendendo os gestos de forma rápida. No final, o aluno surdos chamou alguns colegas para virem à frente da turma efetuar um dos gestos ensinados.</p> <p>O aluno mostrou-se ainda muito tímido ao longa da atividade, ou seja, não insistia muito com os seus colegas para realizarem bem os gestos, tentava ensinar de forma rápida, evidenciando algum nervosismo. Além disso, o aluno não realizava nada sem a orientação da promotora do projeto, mostrando-se também pouco autónomo. No entanto, foi notória a felicidade dele por estar a ensinar a sua língua aos colegas.</p> <p>Aprendizagem cooperativa e em grupo. Reforço positivo e feedback.</p>
--	--

Dia:	21/03/2017
Atividade:	Atividade de recreio: questão do aluno surdo com II aos seus colegas ouvintes.
Intervenientes:	Aluno surdo com II, os alunos ouvintes da turma regular, as colegas surdas e a promotora do projeto.
Descrição da Atividade:	O aluno surdo decidiu perguntar aos colegas qual o curso que eles estavam a frequentar e quais as disciplinas que consideravam mais difíceis. Ao se dirigir aos colegas, o aluno surdo mostrou-se nervoso e não conseguiu fazer-se entender, isto porque não conseguia escrever a informação nem comunicá-la oralmente. A mímica poderia sim resultar, mas nestas duas questões eram bastante complexas de realizar através da mesma. Assim sendo, a atividade foi realizada sem êxito.
Reação dos alunos ouvintes:	Os alunos ouvintes sentiram-se incomodados com o facto de não estarem a entender o colega. E depois de lhes serem ditas as questões, pela promotora do projetos (uma vez que o aluno não as conseguiu realizar) estes também não sabiam como deviam comunicar as respostas, pois ainda sabiam pouco de LGP. Porém, conseguiram fazê-lo através da mímica e da leitura labial.
Reação do aluno surdo com II:	Ao perceber que os seus colegas não o compreendiam ficou automaticamente muito envergonhado e vermelho por não saber como resolver a situação. Tentou ler nos lábios dos colegas e ainda entendeu a disciplina “Educação Física”. Mas a sua reação intuitiva foi logo de olhar para a intérprete para lhe traduzir a informação em LGP.
Método aplicado:	Aprendizagem cooperativa, em grupo. Criação de uma situação real. Reforço positivo.

Dia:	21/03/2017
Atividade:	Atividade de Recreio: efetuar um pedido na reprografia.
Intervenientes:	Aluno surdo com II, as colegas surdas e a promotora do projeto.
Descrição da Atividade:	<p>O aluno em estudo teve de se dirigir à reprografia e pedir um papel de justificação de faltas para dar à professora.</p> <p>Para realizar o pedido o aluno ficou um pouco aflito porque não sabia onde se encontravam essas folhas para poder apontar. Então apontou para uma folha normal e fez o gesto “falta”. A senhora não o entendeu e o aluno voltou a fazer o gesto, que é realizado com a configuração de um “F” e depois apontou para uma professora. No fim de algumas tentativas a senhora compreendeu o seu pedido.</p>
Reação dos alunos ouvintes:	Os alunos ouvintes não se encontravam presentes nesta atividade.
Reação do aluno surdo com II:	<p>O aluno mostrou algum desconforto e negação ao ser proposta a tarefa, afirmando logo que não ia conseguir e que a senhora nunca o ia entender.</p> <p>Realizou a tarefa sempre tenso, a olhar para as colegas de modo a dar a entender que precisava da ajuda delas.</p>
Método aplicado:	Aprendizagem cooperativa, em grupo. Criação de uma situação real. Reforço positivo e feedback.

<p>Dia:</p>	<p>30/03/2017 e 4/05/2017</p>
<p>Atividade:</p>	<p>Ensino da LGP com recurso a cartões temáticos</p>
<p>Intervenientes:</p>	<p>Aluno surdo com II, os alunos ouvintes, os alunos NEE, o professor de Educação Física e a promotora do projeto.</p>
<p>Descrição da Atividade:</p>	<p>Nas duas aulas de ensino da LGP por cartões temáticos, os alunos dirigiram-se um a um para junto do seu colega surdo e retiravam um cartão dos vários que tinha em cima da mesa. De seguida, os seus colegas reproduziam a imagem através da mimica e, só depois, é que o aluno surdo lhes ensinava o gesto correspondente.</p>
<p>Reação dos alunos ouvintes:</p>	<p>Os alunos mostraram-se muito divertidos ao longo da atividades, sentindo um desafio ao representarem a imagem o melhor possível para o seu colega compreender e, depois, associarem a sua representação com o gesto da imagem.</p>
<p>Reação do aluno surdo com II:</p>	<p>Nestas duas sessões o aluno surdo já se mostrou mais à vontade, (especialmente na desenvolvida no dia 4/05/2017) sendo ele a escolher e a chamar os próprios colegas para se dirigirem à frente do grupo sem ser necessária grande ajuda da promotora do projeto. Sorriu bastante ao longo de toda a atividade com os seus colegas.</p>
<p>Método aplicado:</p>	<p>Aprendizagem cooperativa, em grupo. Reforço positivo e feedback.</p>

<p>Dia:</p> <p>Atividade:</p> <p>Intervenientes:</p> <p>Descrição da Atividade:</p> <p>Reação dos alunos ouvintes:</p> <p>Reação do aluno surdo com II:</p> <p>Método aplicado:</p>	<p>20/04/2017</p> <p>Jogo das Curiosidades.</p> <p>Aluno surdo com II, os alunos ouvintes da turma, os alunos com NEE, o professor de educação física e a promotora do projeto.</p> <p>Pedimos a todos os alunos que escrevessem num papel uma questão que quisessem perguntar ao colega. De seguida, o aluno em estudo escolheu um aluno, de forma aleatória, para se dirigir à frente da turma e tentar perguntar usando a LGP e/ou a mímica. Contudo, foram várias as questões que o aluno em estudo não compreendeu nem se conseguiu fazer entender, ou seja, muitas perguntas ficaram sem a resposta do aluno, sendo no final respondido com a ajuda da intérprete de LGP.</p> <p>Mostraram grande esforço em se fazer entender, usando todas as estratégias possíveis de comunicação. Ficaram enervados e irritados por não estarem a conseguir transmitir a questão.</p> <p>O aluno surdo também mostrou empenho, porém desistia facilmente do desafio, mostrando apenas vontade em se expressar através da sua língua.</p> <p>Aprendizagem cooperativa, em grupo. Criação de uma situação real. Reforço positivo e feedback.</p>
--	--

Dia:	24/04/2017
Atividade:	Atividade de Recreio: Estafeta com os colegas
Intervenientes:	Aluno surdo com II, os alunos ouvintes da turma, as colegas surdas, a professora de educação especial e a promotora do projeto.
Descrição da Atividade:	<p>A promotora do projeto combinou com um pequeno grupo de alunos ouvintes da turma (três alunos que criaram mais empatia com o aluno surdo) para se dirigirem a ele e, no maior intervalo da manhã, lhe solicitarem os seus pequenos-almoços. Em língua gestual, um pediu uma torrada, o outro um galão e outro um lanche misto. Inicialmente o aluno não entendeu porque lhe estava a fazer esses pedidos. Depois ao perceber que tinha de pedir às funcionárias ficou receoso e até chegou a recusar.</p>
Reação dos alunos ouvintes:	Mostraram grande receptividade na concretização da tarefa e motivaram o aluno a fazer o pedido.
Reação do aluno surdo com II:	O aluno mostrou-se receoso e sem vontade de realizar a tarefa, sendo um pouco pressionado a realizá-la.
Método aplicado:	Aprendizagem cooperativa, em grupo. Criação de uma situação real. Reforço positivo e feedback.

<p>Dias:</p>	<p>11/05/2017 e 18/05/2017</p>
<p>Atividade:</p>	<p>Ensino da LGP: Jogo do tabuleiro</p>
<p>Intervenientes:</p>	<p>Aluno surdo com II, os alunos ouvintes, alunos com NEE, o professor de Educação Física e a promotora do projeto.</p>
<p>Descrição da Atividade:</p>	<p>O jogo consistia em criar dois grupos de 4 alunos. Cada um lançava o dado e tinha um pequeno objeto que o colocava numa casa, sob o tabuleiro. Em todas essas casas estava uma pergunta (sobre a LGP e a comunidade surda) que tinha de responder corretamente ou um gesto que os alunos teriam de realizar em LGP. Avançavam só quando respondiam corretamente.</p>
<p>Reação dos alunos ouvintes:</p>	<p>Os alunos ouvintes adoraram a atividade, estavam ansiosos por responder tudo certo e ganhar à equipa adversária e, por isso, esforçaram-se muito na realização dos gestos e nas respostas dadas. A maioria dos alunos afirmaram que tinha sido a sua atividade preferida.</p>
<p>Reação do aluno surdo com II:</p>	<p>O aluno passou o tempo todo, em ambos os dias em que se realizou a atividade, a rir imenso com os colegas e a provocá-los ao afirmar na brincadeira “fizeste batota”, “vais perder”, “não consegues”.</p>
<p>Método aplicado:</p>	<p>Aprendizagem cooperativa, em grupo. Reforço positivo e feedback.</p>

Dia:	16/05/2017
Atividade:	Atividade de estafeta (repetição)
Intervenientes:	Aluno surdo com II, os alunos ouvintes e as suas colegas surdas, a professora de educação especial e a promotora do projeto.
Descrição da Atividade:	<p>Pedimos novamente a um aluno ouvinte da sua turma para lhe fazer um pedido no bar da escola. Este pediu-lhe para ele ir buscar um chocolate e um sumo natural. Desta vez, e ao contrário da anterior, o aluno realizou a tarefa sem mostrar desagrado, pelo contrário, manifestou entusiasmo. No entanto, revelou dificuldades em se fazer entender ao realizar o pedido, as empregadas demoraram algum tempo a entender, apontando para vários alimentos e a questioná-lo se seria aquilo que queria. Quando o aluno entendeu que as senhoras não o estavam a entender, ele olhou para os colegas, os quais reagiram utilizando a mímica e dizendo em simultâneo “vá, tenta outra vez”.</p>
Reação dos alunos ouvintes:	Os alunos ouvintes encorajavam o colega com frequência. Apresentaram uma atitude de colaboração e de amizade.
Reação do aluno surdo com II:	Nestas duas sessões o aluno surdo já se mostrou mais à vontade e com confiança nos colegas, não sentindo aquele medo que revelava anteriormente. Não teve nenhuma reação contraditória ao que lhe foi pedido, sorrindo bastante ao longo de toda a atividade com os seus colegas.
Método aplicado:	<p>Aprendizagem cooperativa, em grupo; criação de uma situação real. Reforço positivo e feedback.</p>

<p>Dia:</p> <p>Atividade:</p> <p>Intervenientes:</p> <p>Descrição da Atividade:</p> <p>Reação dos alunos ouvintes:</p> <p>Reação do aluno surdo com II:</p> <p>Método aplicado:</p>	<p>25/05/2017</p> <p>Jogo das Curiosidades (repetição).</p> <p>Aluno surdo com II, os alunos ouvintes da turma, o professor de educação física e a promotora do projeto.</p> <p>Pedimos a todos os alunos que escrevessem num papel uma questão que quisessem perguntar ao colega. De seguida, o aluno Pedro escolheu um colega, de forma aleatória, para se dirigir à frente da turma e tentar perguntar usando a LGP e a mímica. O aluno em estudo, respondeu usando a LGP e, em alguns casos, usava a mímica. Na maioria das vezes, tanto o aluno em estudo como os seus colegas conseguiram compreender tantas as perguntas como as respostas. No entanto, existiu uma pergunta que o aluno não conseguiu de todo entender e duas respostas que os colegas também não compreenderam.</p> <p>Mostraram grande esforço em se fazer entender, usando todas as estratégias possíveis de comunicação. Estavam mais à vontade no uso de alguns gestos em LGP.</p> <p>O aluno surdo também mostrou empenho e esforço, no entanto quando tinha de usar a mímica e não a LGP revelava mais dificuldade em se expressão, pois dizia que não sabia como fazer. Porém já entendia melhor os colegas e mostrou-se completamente à vontade.</p> <p>Aprendizagem cooperativa, em grupo. Criação de uma situação real. Reforço Positivo, Feedback positivo.</p>
--	---

Dia:	01/06/2017
Atividade:	Atividade de Recreio: efetuar um pedido na reprografia. (repetição)
Intervenientes:	Aluno surdo com II, as colegas surdas, dois colegas ouvintes da turma e a promotora do projeto.
Descrição da Atividade:	O aluno em estudo teve de se dirigir novamente à reprografia. Neste caso, uma das suas professoras tinha enviado um <i>e-mail</i> para a reprografia e pediu ao Pedro para lhe trazer cinco cópias frente e verso.
Reação dos alunos ouvintes:	Ao entrar na reprografia o aluno disse “bom dia” em LGP e a senhora tentou também dizer, pedindo para ele lhe ensinar, e o aluno assim o fez. Depois apontou para o computador e escreveu no papel o nome da professora. A senhora da reprografia compreendeu bem o seu pedido. De seguida, o aluno abriu a mão para representar o número de cópias e fez o gesto de “frente e verso” que é de fácil compreensão por ser parecido com a realidade. Assim sendo, a tarefa foi realizada com êxito, sem grandes dificuldades.
Reação do aluno surdo com II:	Dois dos seus colegas da turma regular quiseram acompanhá-lo à reprografia. Diziam-lhe “vai ser fácil”, “ela percebe”. Estiveram sempre atentos ao seu desempenho e no final deram-lhe os parabéns com um bater de mãos.
Método aplicado:	O aluno aceitou o desafio sem recusar ou mostrar má vontade. Apenas estava preocupado com a forma como iria fazer o pedido, mas arriscou e não desistiu. Aprendizagem cooperativa, em grupo. Criação de uma situação real. Reforço positivo e feedback.

<p>Dia:</p> <p>Atividade:</p> <p>Intervenientes:</p> <p>Descrição da Atividade:</p> <p>Reação dos alunos ouvintes:</p> <p>Reação do aluno surdo com II:</p> <p>Método aplicado:</p>	<p>Ao longo da intervenção</p> <p>Convívio com os colegas ouvintes.</p> <p>Aluno surdo com II, os alunos ouvintes da turma, as colegas surdos (algumas vezes) e a promotora do projeto.</p> <p>Em várias horas de almoço e intervalos, quando lhe era possível, a promotora do projeto levou o aluno em estudo para junto dos seus colegas. Aconteceu algumas vezes, quando o encontrava no corredor sozinho a jogar no telemóvel e quando reparava que apenas se juntava às amigas surdas.</p> <p>O objetivo era fazer com que os colegas se habituassem à sua presença e fosse promovida a comunicação e interação. O aluno chegava ao grupo, a intérprete colocava-o a par do assunto que estavam a conversar e os alunos tentavam interagir entre todos.</p> <p>Os alunos ouvintes inicialmente desistiam de tentar esforçar-se para o aluno compreender as conversas deles. Depois, mais tarde, começaram a interagir mais com o colega, fazendo mais questões e iniciando brincadeiras. No entanto, era difícil para eles estar muito tempo em interação usando a LGP e a mímica-</p> <p>O aluno surdo, várias vezes tentou recusar a ida para junto dos colegas ouvintes, preferindo estar a jogar no telemóvel. Foram também muitas as vezes que, ao chegar ao grupo de colegas ouvintes, se sentava sem iniciar interação. No entanto, com o passar do tempo, já ia para junto deles sem ser precisa a ordem da promotora do projeto. Embora não permanecesse junto dos colegas ouvintes muito tempo, pelo menos interagiam com gosto e entusiasmo.</p> <p>Promoção à iniciativa comunicativa</p>
--	--

Apêndice 14

Questões Finais – Balanço final da implementação do projeto

Para compreendermos de forma clara o impacto que teve a aplicação deste projeto nas interações e na autonomia do aluno em estudo, além da análise dos factos observados, valorizamos também a opinião de elementos que foram fundamentais no desenrolar deste projeto, a opinião da professora de educação especial, o professor de educação física, a encarregada de educação, do próprio aluno surdo com II e dos seus colegas surdos e ouvintes. Todos eles constataram alguns factos no comportamento do aluno que devem ser valorizados nesta fase de conclusões.

a) A professora de Educação Especial:

ENT.- Verificou que, ao longo do ano letivo, as interações e a autonomia do aluno surdo evoluíram?

Prof. E.E. - Sim, de uma maneira geral, o aluno tornou-me mais expressivo e comunicativo, procurando expressar as suas necessidades. A nível da autonomia, registou-se igualmente uma evolução.

ENT.- Considera que as atividades desenvolvidas na turma potenciaram as interações?

Prof. E.E. - Considero que sim. O aluno ganhou autoconfiança, mostrando mais à vontade na interação com os pares.

ENT.- A atitude e a ideia que tinha dos colegas ouvintes foi alterada?

Prof. E.E. - A atitude dos colegas parece ter sido alterada, uma vez que se registaram mais interações, mas não consigo avaliar cabalmente uma vez que não observei o aluno em contexto de turma. Em contexto de grupo de alunos com Currículo

Específico Individual, no qual está inserido maior parte do tempo letivo, notou-me um progressivo aumento das interações comunicativas e, conseqüentemente, sociais.

ENT.- Considera que o ensino da língua Gestual devia continuar e ser dirigido a toda a comunidade escolar?

Prof. E.E. - Sim, sem dúvida, para benefício de todos os alunos surdos, promovendo a sua inclusão escolar e social.

ENT.- Considera que as atividades fizeram com que o aluno surdo se sentisse mais à vontade com os colegas ouvintes?

Prof. E.E. - Apesar de não observar o aluno em contexto da turma, o feed back que tive foi bastante positivo, tendo havido um maior número de interações entre pares.

Do que observei em contexto do grupo de alunos com CEI, o aluno sentiu-me mais à vontade, tomando a iniciativa em comunicar e em expressar-se oralmente. Necessita ainda de ganhar mais autoconfiança.

ENT.-De um modo geral, qual a sua opinião sobre os resultados deste projeto?

Prof. E.E. - Eu acho que a comunicação recetiva e expressiva foram bastante trabalhadas no decurso do ano letivo, tendo sido desenvolvidas estratégias diversas para esse fim. Entre essas estratégias destaca-se este projeto de intervenção junto da turma, o que contribuiu para aproximar o aluno da turma e vice-versa. O aluno é um jovem de personalidade tímida, com vivências, e uma compreensão do mundo, limitadas. Ao mesmo tempo, a sua autonomia estava muito pouco desenvolvida, pelo que foi igualmente trabalhada, tanto no âmbito deste projeto, como em atividades programadas por mim, enquanto professora de educação especial, e outros dos professores do aluno. De uma maneira geral, notam-se progressos significativos tanto ao nível da comunicação, como da autonomia.

b) O Professor de Educação Física:

ENT.- Verificou que, ao longo do ano letivo, as interações e a autonomia do aluno surdo evoluíram?

Sim, sem dúvida, existe uma diferença muito grande. Os alunos começaram a perceber melhor as dificuldades do colega, a aprender a sua língua e a tentarem comunicar, assim como o Pedro também perdeu mais a vergonha e começou a interagir com os colegas. Melhorou o ambiente entre eles.

ENT.- Considera que as atividades desenvolvidas na turma potenciaram as interações?

Isto só foi conseguido graças a essas atividades. Os alunos gostavam, além de aprender eram divertidas e resultou lindamente.

ENT.- A atitude e a ideia que tinha dos colegas ouvintes foi alterada?

Eu acho que sim, já não se nota aquela expressão de medo que ele antes tinha agora, pelo contrário, está sempre a rir e não evita a conversa quando os colegas lhe vêm perguntar algo.

ENT.- Considera que o ensino da língua Gestual devia continuar e ser dirigido a toda a comunidade escolar?

Sem dúvida, devia ser para toda a escola e ao longo de vários anos letivos porque a LGP não é fácil de aprender e requer prática e foi isso que faltou, mais tempo para aprenderem mais porque como era só uma aula muitos dos alunos esqueciam alguns gestos.

ENT.-De um modo geral, qual a sua opinião sobre os resultados deste projeto?

Penso que foram positivos, que os objetivos foram atingidos e que, tanto os alunos da turma como o aluno surdo ficaram a ganhar. Acho que devia continuar, ia sentir-se bem mais efeitos porque durou pouco tempo. A longo prazo teria resultados ainda mais evidentes. Eu também aprendi muito neste projeto, até mesmo a lidar com o aluno.

c) O aluno surdo

ENT.- Gostaste de participar neste projeto?

A.S.- Sim gostei, as atividades foram muito interessantes e divertidas, não sabia que podia ser tão divertido ensinar a LGP aos meus colegas.

ENT.- Como te sentiste?

A.S.- Eu senti-me bem ao ver que os meus colegas estavam a gostar de aprender LGP e que já tinha mais amigos.

ENT.- E as atividades de recreio, também gostaste?

A.S.- Ao início não gostei muito, fiquei com muita vergonha, depois foi mais fácil porque já tinha mais confiança com os meus amigos. Mas como é difícil as pessoas me perceberem tenho sempre receio, mesmo agora.

ENT.- Achas que os teus colegas também gostaram?

A.S.- Sim, eles estavam atentos e com vontade de aprender sempre mais. Estavam sempre divertidos.

ENT.- Na tua opinião este projeto foi importante?

A.S.- Foi importante porque eu aproximei-me muito mais dos meus amigos ouvintes e eles de mim e agora temos uma relação melhor. Já não tenho tanto receio de estar com ouvintes.

ENT.- Então agora tens uma opinião diferente dos alunos ouvintes?

A.S.- Sim, agora acho que posso ter bons amigos tanto ouvintes como surdos.

ENT.- E relativamente à tua autonomia, sentes que tiveste melhorias, sentes-te mais autónomo?

A.S.- Na escola ainda preciso de muita ajuda, nas aulas e às vezes no bar, na cantina ou na secretaria. Mas já vou de autocarro sozinho e para a escola Silva Gaio a pé sozinho, já não tenho tanto medo.

ENT.- Então achas que vais continuar a superar as tuas dificuldades?

A.S.- Eu acho que se continuar a esforçar e continuar a ensinar a LGP aos meus colegas as dificuldades vão ser menos e no futuro vou ter mais facilidade em fazer as coisas.

ENT.- Na tua opinião este projeto teve sucesso?

A.S.- Eu acho que sim, foi muito bom e espero que continue para o ano. Estou feliz por ter conseguido ter mais amigos e também por causa deste projeto, ofereceram-me um computador novo. Só acho que devia estar mais tempo integrado com os alunos ouvintes, apenas na educação física é muito tempo.

d) A Encarregada de Educação:

ENT.- Sente que o seu filho agora interage mais depois da aplicação deste projeto?

E.E.- Eu nunca estive na escola para ver e ele chega a casa e não nos conta essas coisas, a única coisa que notava era que ele chega a casa mais alegre e até parece que vai para a escola mais satisfeito.

ENT.-Mas em casa acha que ele tem mais vontade de sair e interagir?

E.E.- Ele tem saído mais de casa sim. Ele agora aceita mais sair com os primos e vai mais vezes a casa dos amigos surdos.

ENT.- Notou maior evolução na autonomia do seu filho?

E.E.- Sim, mostra menos medo em fazer as coisas e não teima tanto que não quer fazer, arrisca mais em sair, a andar de bicicleta por aí, por exemplo.

ENT.- E o que achou da implementação deste projeto?

E.E.- Achei muito bom para o meu filho, houve ajuda por parte de toda a equipa educativa mas tenho de agradecer em especial a si e à professora dele que fizeram um grande esforço em o ajudar nas relações com as pessoas e em ser mais independente

ENT.- Na sua opinião, acha que depois desta intervenção a sua relação com os colegas será mais fácil?

E.E.- Tenho a esperança de ser mais fácil para ele pois já conhece os alunos da turma e, pelo que ouvi dizer, está a dar-se melhor com eles, por isso acho que vai ser ainda melhor do que este ano.

ENT.- E relativamente ao futuro este tipo de projetos podem ajudar o seu filho?

E.E.- Sei que ainda há muito para se fazer, mas as coisas conseguem-se devagar e eu acredito que tudo isso vai melhorar com o tempo, se continuarmos a lutar.

e) Os seus pares ouvintes:

ENT.- Depois da aplicação deste projeto, como é que o vosso colega começou a interagir convosco?

P.O.- Ele começou a perder um pouco mais a vergonha e a ter mais coragem de meter conversa e interagir connosco.

ENT.- Consideram que ele tenha criado laços mais fortes com alguém em especial na turma?

P.O.- Existem 3 alunos da turma, ouvintes, com quem ele se dá melhor e confia muito neles, pois são eles que mais iniciam interações. Um dos alunos da tua turma CEI também se nota ser um dos seus melhores amigos e já o compreende muito bem em língua gestual, porque está muitas horas junto do aluno em sala de aula. Isso mostra que o ensino da LGP devia continuar e as horas em que ele está integrado na turma deviam também aumentar, porque para saber bem a língua dele tem de se praticar muito.

ENT.-Qual a vossa opinião acerca das atividades desenvolvidas?

P.O.- As atividades nas aulas de educação física foram muito interessantes, ficámos todos muito entusiasmados por saber que íamos aprender LGP. Existia muita curiosidade sobre essa língua que nós não sabíamos e foi interessante descobrir. Não foi fácil aprender porque tem muito pormenor mas, no geral, a turma aprendia muito rápido. O problema era que, de umas aulas para as outras, passavam alguns dias e nesse espaço de tempo esquecíamos alguns gestos. Todas as atividades foram muito divertidas, principalmente a do jogo do tabuleiro por existir alguma competição. Além de estarmos a aprender também nos divertimos e vimos, pela primeira vez, o aluno a mandar nas atividades.

O:P.O. - Ao início, esperávamos muito que a intérprete lhe desse orientações, depois era mais ele que nos chamava, que dizia quem devia jogar ou fazer os gestos. Estas atividades fizeram com que conhecêssemos melhor o Pedro e que houvesse uma aproximação que não existia antes. As interações aumentaram mas iam aumentar mais se tivesse existido mais aulas de LGP e que essas não tivessem terminado. (Outro Par Ouvinte que não o entrevistado).

f) As colegas surdas

ENT.- Acham que o vosso colega agora interage mais depois da aplicação deste projeto?

C.S.- Sim, mesmo tendo melhorado a sua autonomia e a sua comunicação, pois já faz mais coisas sozinho no seu dia-a-dia e interage mais com os alunos ouvintes da turma, continua a mostrar timidez e medo de não conseguir fazer as coisas e como nós estamos ao pé é sempre mais fácil para ele continuar a pedir-nós para fazermos as coisas por ele. Mas quando isso acontece nós começamos a ralhar com ele e lembramos o projeto que ele está a desenvolver (“Interagir para Incluir”) e então percebe que tem de agir sozinho. Quando está sem nós, ele até faz e tentar, agora mais que antes.

ENT. - E relativamente aos colegas ouvintes, interagem agora mais com o colega surdo?

C.S.- Sim, fiquei admirada quando comecei a ver os colegas a virem ter com ele a cumprimentar em LGP, já fazem alguns gestos e noto que provocam a brincadeira com ele, embora ainda não consigam ter conversa muito compridas.

ENT.- Mas consideram que tanto na autonomia como nas interações o vosso colega ainda precisa de continuar a esforçar-se no futuro?

C.S.- Sim, ele tem de se libertar mais e arriscar, perder o medo e tentar ainda mais. Ele é ainda demasiado infantil para a idade e ele precisa de crescer. Mas achamos que ele vai melhorar nas relações e na autonomia no futuro, se continuar a ter estas atividades e os alunos continuarem a aprender LGP. Porém, os pais também têm de deixar de o proteger tanto.

Apêndice 15

Comparação Fase Inicial e Fase Final com base nas Escalas SIS

Chave de Pontuação		
Frequência	Tempo diário de apoio	Tipo de apoio
Com que frequência é necessário apoio nesta actividade?	Num dia típico em que é necessário apoio nesta área, quanto tempo de apoio deve ser proporcionado?	Que tipo de apoio deve ser proporcionado?
0=nenhum ou menos de uma vez por mês	0=nenhum	0=nenhum
1=Pelo menos uma vez por mês, mas não uma vez por semana	1=Menos de 30 minutos	1=Monitorização
2=Pelo menos uma vez por semana, mas não uma vez por dia	2=Entre 30 minutos a 2 horas	2=Pistas verbais ou gestuais
3=Pelo menos uma vez por dia, mas não uma vez a cada hora	3=Entre 2 a 4 horas	3=Ajuda física parcial
4=A cada hora ou com mais frequência	4= 4 horas ou mais	4=Ajuda física total

Fase 1 (Antes da Intervenção)

Itens selecionados	Frequência de apoio					Tempo diário de apoio					Tipo de apoio					Pontuações totais
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
1. Interagir com membros da comunidade	0				X	0		X			0		X			8
2. Interagir com outros em atividades de aprendizagem	0				X	0		X			0		X			8
3. Aprender competências de auto-determinação	0				X	0		X			0		X			8
4. Participar em atividades de recreação e lazer com outros	0				X	0			X		0		X			9
5. Relacionar-se com pessoas fora do ambiente familiar	0				X	0		X			0		X			8
6. Fazer e manter amizades	0				X	0		X			0	X				7
7. Comunicar com os outros sobre necessidades pessoais.	0				X	0		X			0		X			8

Fase 2 (Depois da Intervenção)

Itens selecionados	Frequência de apoio					Tempo diário de apoio					Tipo de apoio					Pontuações totais
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
2. Interagir com membros da comunidade	0				X	0		X			0		X			7
3. Interagir com outros em atividades de aprendizagem	0		X			0		X			0		X			6
5. Aprender competências de auto-determinação	0			X		0		X			0		X			7
6. Participar em atividades de recreação e lazer com outros	0		X			0		X			0		X			6
7. Relacionar-se com pessoas fora do ambiente familiar	0		X			0		X			0		X			6
8. Fazer e manter amizades	0		X			0		X			0	X				5
9. Comunicar com os outros sobre necessidades pessoais.	0			X		0		X			0		X			7

Anexos

Defendido
10/1/2017

Coimbra, 4 de Janeiro de 2017

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro,

Sou Intérprete de Língua Gestual Portuguesa, colocada neste Agrupamento de Escolas, num horário completo e em regime de contratação anual. Para além disso, sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra. É neste âmbito que venho, por este meio, solicitar a sua autorização para dinamizar, neste mesmo Agrupamento de Escolas, a minha investigação destinada ao meu projeto de mestrado, sob a orientação do Professor Miguel Augusto Santos.

A investigação tem por objetivos:

- Avaliar o perfil comunicativo e social do aluno.
- Detetar défices funcionais em termos da autonomia, participação e relação social.
- Compreender as correlações entre o seu perfil social, o perfil cognitivo e a comunicação.
- Avaliar o nível de envolvimento da criança em situações de interação com os colegas em diferentes contextos.
- Avaliar e Promover as interações entre os alunos ouvintes e o aluno em estudo e vice-versa.
- Elaborar um programa de promoção de competências sociais que vá ao encontro das dificuldades detetadas.
- Verificar a eficácia do programa.
- Verificar se os aspetos do perfil comunicativo e social, assim como o seu envolvimento, melhoram após a sua implementação.

A recolha de dados implica a realização de observações e gravações em vídeo e/ou áudio de algumas sessões.

Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em reuniões científicas e/ou publicados em revistas científicas.

A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com crianças e jovens.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada ao meu pedido.

Atenciosamente

Cristina Isabel Baptista Costa

Anexo 2

CONSENTIMENTO INFORMADO¹

Título do Projeto de Investigação: Promoção das Relações Interpessoais e da Autonomia do Jovem Surdo com Incapacidade Intelectual Através de um Programa de Atividades de Interações com os Pares (PAIP).

Objetivos:

Avaliar o perfil comunicativo e social do aluno; detetar défices funcionais em termos da autonomia, participação e relação social; compreender as correlações entre o seu perfil social, o perfil cognitivo e a comunicação; avaliar o nível de envolvimento do aluno em situações de interação com os colegas em diferentes contextos; avaliar e promover as interações entre os alunos ouvintes e o aluno em estudo e vice-versa; elaborar um programa de promoção de competências sociais que vá ao encontro das dificuldades detetadas; verificar a eficácia do programa e verificar se os aspetos do perfil comunicativo e social, assim como o seu envolvimento, melhoram após a sua implementação.

Investigadora Responsável: Cristina Isabel Baptista Costa, Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro.

Orientador do Projeto: Professor Miguel Augusto Santos, Escola Superior de Educação do Porto.

Endereço Eletrónico: cris_ibcosta@hotmail.com

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Durante o presente ano letivo, gostaríamos de integrar o seu educando em algumas sessões de um projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do 2.º ano de mestrado em Educação Especial, cujos principais objetivos são avaliar e delinear um programa de intervenção na interação com os pares de forma a promover a autonomia, a comunicação e as relações sociais. Neste âmbito prevê-se:

- a. A realização de observações e gravações vídeo e/ou áudio de algumas sessões de aplicação do programa (PAIP);
- b. A recolha de informações dos resultados obtidos;
- c. A recolha de informação da intervenção.

Assim, vimos por este meio solicitar a sua autorização para (1) efetuar gravações vídeo do seu educando durante algumas sessões do programa (PAIP); com a presença do seu filho (2) recolher as informações acima referidas. Devemos salientar que durante as observações não será pedido ao aluno para fazer nada fora das atividades normais de apoio e de trabalho de competências específicas no âmbito da Educação Especial. Não antecipamos quaisquer riscos associados à participação neste estudo e não há qualquer custo envolvido.

Condições: A participação do seu educando é voluntária. Pode, a qualquer momento, informar-nos caso não deseje participar. Poderá em qualquer momento colocar à investigadora supracitada quaisquer questões relacionadas com o estudo.

Confidencialidade e anonimato: Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação. Os dados relativos às gravações serão ocultados com o recurso a sinais sonoros e manchas visuais.

Utilização dos materiais: Os resultados deste estudo podem ser apresentados em reuniões científicas e/ou publicados em revistas científicas. A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com crianças e jovens.

¹ Este consentimento segue as normas da Comissão Europeia de Ética
Para mais detalhes: http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/fp7/88807/informed-consent_en.pdf

CONSENTIMENTO - Li a informação que consta deste pedido e declaro que autorizo / não autorizo o meu educando _____ (nome) a participar no projeto de investigação supracitado.

SIM

NÃO

Sandra Regina Silva Costa
Assinatura do Encarregado(a) de Educação

Aristhine Costa
Assinatura da Investigadora

Anexo 3

MINISTÉRIO DA SAÚDE
CENTRO HOSPITALAR DE COIMBRA
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE COIMBRA
AV. BISSAYA-BARRIETO - TELEFONO: 239 450 300
3000-075- COIMBRA

DECLARAÇÃO

[redacted], licenciada em Medicina pela Faculdade de Medicina de Coimbra e portadora da cédula profissional nº 33438, especialista em Pediatria e Genética Médica declara por sua honra que o menino [redacted] com data de nascimento a 06/09/2001, filha de [redacted] e de [redacted] apresenta plagiocefalia, agenesia renal esquerda, ligeiro atraso de desenvolvimento psicomotor e suspeita de surdez com estudo em curso.

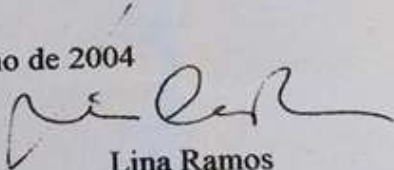
O estudo citogenético do [redacted] e dos pais permitiu identificar um translocação recíproca de novo, aparentemente equilibrada [46,XY.isht(8;12)p23.1;q21.2)(wcp12+,D12S2343+;wcp8+,D8S2333+)].

O casal foi informado de que estudos complementares estão a prosseguir com a finalidade de ser possível concluir por um diagnóstico etiológico preciso.

O [redacted] tem, como foi atrás referido, ligeiro atraso de desenvolvimento psicomotor e provável surdez cujo prognóstico é tanto mais reservado quanto menor for o apoio a ele dispensado. Este apoio deve ser disponibilizado sob a forma mais adequada à situação, nomeadamente terapia de fala e ocupacional, prestado por técnicos com formação específica e pela família que para isso deve ser informada.

Por ser verdade e me haver sido solicitado passo a presente declaração que dato e assino.

Coimbra, 29 de Julho de 2004


Lina Ramos
Serviço de Genética Médica
Hospital Pediátrico de Coimbra

A 80- Tipografia C.Zêzere,Lda Cód.5 300 097 782