



Instituto
PIAGET
Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Nelson José Pereira Alegre
**Benefícios e Dificuldades da Convivência Escolar entre
alunos Surdos e Ouvintes de uma Escola de Referência
para o Ensino Bilingue de alunos Surdos: A Visão dos
Encarregados de Educação.**

Mestrado em Educação Especial no Domínio da Audição e Surdez

Orientadora: Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro

Almada, 2018



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação Especial no Domínio da Audição e Surdez.

Orientadora: Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro

Discente: Nelson José Pereira Alegre

Almada, 2018



Instituto
PIAGET

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM
Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Portador do Cartão de Cidadão n.º _____

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: _____

Concluído/a em ____/____/____,

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto ____

Acesso restrito ____

Acesso fechado ____

Acesso Embargado¹ ____ até ____/____/____

Email: _____

Contacto

tlf: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.



LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

-
- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
 - b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
 - c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
 - d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
 - e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500
F. 218 595 825

www.ipiaget.org
info@ipiaget.pt

Dedicatória

As minhas primeiras palavras são para vós...
Obrigado minha mulher e meus queridos
filhos, Martim e Diana, por vocês eu continuo
a lutar!

Agradecimentos

- ✓ A todos aqueles que me encorajaram e ajudaram neste percurso, os meus sinceros agradecimentos;
- ✓ À Professora Doutora Helena Costa Pinto Reis Miranda Ribeiro de Castro, agradecer pelo seu apoio, disponibilidade, encorajamento e sobretudo por ser quem é;
- ✓ À minha esposa pela compreensão e incentivo demonstrado ao longo destes tempos;
- ✓ Aos meus filhos pelo tempo dispensado neste estudo e que poderia ser revertido em tempo na sua companhia;
- ✓ Aos meus pais e sogros por me apoiarem com os meus filhos;
- ✓ Ao AEQM, por ter permitido que o Estudo se realizasse nesta Escola;
- ✓ À Professora Carmo Cravo pela disponibilidade e colaboração no desenvolvimento deste estudo;
- ✓ À Interprete de Língua Gestual Ângela Ricardo pela colaboração na aplicação e recolha dos questionários;
- ✓ Aos Encarregados de Educação que amavelmente se disponibilizaram a responder aos questionários;
- ✓ À Dr^a Rute Roda pela disponibilidade e colaboração no desenvolvimento do estudo estatístico realizado;
- ✓ À Professora Zélia pelo seu inestimável contributo;
- ✓ Às colegas de Curso Telma Pardelha e Vera Tavares pela colaboração e incentivo no término deste estudo.
- ✓ À colega de profissão Valentina pelo seu amável contributo nas traduções por mim solicitadas.

A todos o meu sincero reconhecimento e gratidão...

Resumo

O presente estudo assenta na premissa de que as escolas de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) são por si só um espaço, favorável ao contacto com a diferença, tendo em atenção que desta escola fazem parte maioritariamente alunos surdos e alunos ouvintes. Portanto, falamos aqui de duas culturas, a cultura ouvinte e a cultura surda, que coexistem num espaço, que se quer inclusivo e proporcionador do desenvolvimento de aprendizagens significativas, sejam elas eminentemente escolares ou educacionais, para a verdadeira inserção de todos os indivíduos em sociedade, independentemente da sua condição. Tendo em consideração e partindo do pressuposto que o contexto em que o surdo vive é toda uma cultura que é diferente da cultura de uma pessoa ouvinte, conduziu-nos a esta investigação, na tentativa de avaliar quais os benefícios e dificuldades da convivência em meio escolar entre alunos surdos e ouvintes, na visão dos seus encarregados de educação. Considerando que, no que diz respeito às questões de desenvolvimento, o aluno surdo, como qualquer criança que frequenta o ensino obrigatório, está em processo de desenvolvimento de linguagem, de processos de identificação, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros, foi possível ao longo deste estudo, avaliar na opinião dos E.E, o conhecimento que estes têm acerca do que é a surdez, do que significa ser uma pessoa surda, bem como, compreender o conhecimento que têm acerca da população escolar e do funcionamento de uma EREBAS. Verificámos também as razões que levaram estes E.E a optar por esta escola, a dirigir-se à mesma e a frequência com que o fazem. Auscultámos ainda a sua opinião relativamente às dinâmicas deste tipo de escola, no sentido de verificar se esta promove atividades de interação e partilha identificando também um conjunto de aspetos que contribuem para a sua satisfação relativamente a esta escola, percebendo assim o seu grau de satisfação, bem como, dos seus educandos. Identificámos ainda um conjunto de sentimentos, positivos e negativos, que os E.E experimentam com maior frequência relativamente à convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar, percebendo se em sua opinião a escola dos seus educandos promove a inclusão e de que forma. Também a existência ou não de preconceito foi avaliada pelos E.E, identificando por último um conjunto de benefícios e dificuldades da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar. Os dados obtidos apontam para uma participação heterogénea dos E.E na vida escolar do agrupamento, estando estes conscientes e sendo conhecedores da população alvo da EREBAS e do que significa a surdez. De um modo geral os E.E encontram-se satisfeitos com as dinâmicas da escola e como esta promove as atividades de interação e partilha entre educandos surdos e ouvintes. No entanto, apesar das razões apresentadas recaírem sobre uma visão mais positiva desta convivência escolar, destaca-se alguma ansiedade e insegurança tanto nos E.E de alunos surdos como nos dos alunos ouvintes. De realçar alguma inquietação e preocupação demonstrada especialmente pelos E.E dos alunos surdos, relativamente à existência de algum preconceito, sendo apresentados benefícios, mas também algumas dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes.

Palavras-Chave: EREBAS; alunos surdos; alunos ouvintes; inclusão; preconceito; benefícios; dificuldades.

Abstract

The present study is based on the premise that the reference schools for the bilingual education of deaf students (EREBAS) are a suitable place to be in contact with difference, taking into account that this school includes both deaf and hearing students. Therefore, we can say that there are two cultures: the listener culture and the deaf culture, that coexist in a space, which is meant to be inclusive and provide the development of meaningful learning, whether they are scholar, educational or social in order to promote the true participation of all individuals in society, regardless their condition. Bearing in mind and believing that the context in which the deaf lives is a completely different culture from the culture of the listener, we decided to carry out this research in an attempt to evaluate the benefits and difficulties of living together in a school for deaf students and listeners, in the parents' point of view. Considering that, in the growth process the deaf student, like any other child attending compulsory education, is in the process of developing language, identifying processes, building social and affective values, among others, was possible during this study, to evaluate their opinion, the knowledge they have about what Deafness is, what it means to be a deaf person and to understand the knowledge they have about the school population and how an EREBAS works. We also acknowledge the reasons that led these E.E to choose this school, to have some contact with it and how often they did. We also heard their opinion about the dynamics of this type of School, in order to verify if it promotes interaction and sharing activities, also identifying a set of aspects that lead to their satisfaction with this school and also their children's. We have also identified a set of feelings, positive and negative that E.E experience more frequently, regarding the coexistence between deaf students and listeners in the school environment and trying to understand if, in their opinion, their children's school promotes inclusion and in what way. Also the existence or not of prejudice was evaluated by the E.E and also identified a set of advantages and difficulties of the coexistence between deaf students and listeners in school environment. The results of this search, proves an heterogeneous participation of the E.E in the school life of the group, being aware of the target population of EREBAS and what deafness means. In general, the EES are quite happy with the dynamics of the school and how it promotes the activities of interaction and sharing between deaf students and listeners. However, despite the reasons that show a more positive view of this school coexistence, there is still some anxiety and insecurity in both the E.E of deaf students and those of the hearing students. It is important to enhance some concern and worries of the EE of deaf students, especially regarding the existence of some prejudice, advantages as well as difficulties of the deaf and hearing students in their school life .

Key words : Decree-law 3/2008; EREBAS; Deaf students; Hearing students; Inclusion; Prejudice; Benefits; Difficulties.

ÍNDICE GERAL

Declaração de autorização de depósito no repositório comum	V
Licença de distribuição não exclusiva – repositório comum	VI
Dedicatória	VII
Agradecimentos	IX
Resumo	XI
Abstract	XII
Índice Geral	XIII
Índice de Figuras	XV
Índice Tabelas	XVII
Índice Gráficos	XIX
Siglário	XX
	Pág.
Introdução	1
<u>Capítulo 1</u> - Fundamentação Teórica	4
1.1 - Reflexão histórica da educação especial em Portugal	4
1.2 - Escola inclusiva	9
1.3 - Escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos	11
1.4 - O aluno surdo na escola	14
<u>Capítulo 2</u>	16
1 - Identificação do problema	16
1.1 – Subquestões	18
1.2 - Objetivos do estudo	19
1.2.1 - Objetivo geral	19
1.2.2 - Objetivos específicos	19
2 – Metodologia	20
2.1 - Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	21
2.1.1 - Inquérito por entrevista	22
2.1.1.2 - Transcrição da entrevista	25
2.1.2 - Inquérito por questionário	25
3 - Cenário de investigação e participantes do estudo	28
3.1 - Caracterização do cenário de investigação	29
3.1.1 – Contexto	29
3.1.2 - AEQM	30
3.1.3 - EBIQM	30
3.1.3.1 – Historial	30
3.1.3.2 - Recursos físicos	31
3.1.3.3 - Orientações pedagógicas e curriculares	31

3.1.3.4 - Docentes e técnicos	32
3.1.3.5 - Recursos humanos	32
3.1.3.6 - Caracterização sociocultural da população-alvo da EREBAS	33
3.1.3.7 - Os encarregados de educação na escola	34
3.2 - Caracterização da amostra em investigação	35
3.2.1 - Descrição sociodemográfica dos encarregados de educação	35
<u>Capítulo 3</u>	38
1 - Apresentação e discussão dos resultados	38
1.1 - Análise de dados: a análise de conteúdo	38
1.1.1 - Discussão da análise de conteúdo da entrevista	39
1.2 - Discussão da análise estatística dos questionários	44
Considerações finais	78
1 - Reflexão final sobre os resultados	78
1.1 - Aspetos mais relevantes da análise dos resultados	79
1.2 - Reflexão e análise crítica	85
1.3 - Limitações do estudo e orientações futuras	88
Referências Bibliográficas	90
Anexos	94
Anexo A - Pedido de autorização ao AEQM	95
Anexo B - Guião da entrevista aplicada à coordenadora de educação especial	98
Anexo C - Transcrição da entrevista aplicada à coordenadora de educação especial	103
Anexo D - Grelha de análise de conteúdo da entrevista aplicada à coordenadora do núcleo de educação especial	114
Anexo E - Questionário aplicado aos encarregados de educação	125
Anexo F - Grelha de análise de conteúdo da questão 19 do questionário	129
Anexo G - Grelha de análise de conteúdo da questão 20 do questionário	130

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura I – Mapa de Localização AEQM (Fonte: PEA - AEQM)	30
Figura II – AEQM (Fonte: PEA – AEQM)	30

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela I - Recursos físicos da EBIQM	31
Tabela II - Pessoal docente da EBIQM	32
Tabela III - Serviços especializados	32
Tabela IV - Assistentes operacionais	32
Tabela V - Assistentes técnicos	33
Tabela VI - População escolar com ASE	33
Tabela VII - Estrangeiros/etnia cigana do agrupamento	33
Tabela VIII - Alunos com português como língua não materna no AEQM	34
Tabela IX - Alunos com necessidades educativas especiais	34
Tabela X - Presenças de pais/E.E nas reuniões com educador, professor titular de turma e diretores de turma	34
Tabela XI – Representação dos encarregados de educação por tipo de educando	35
Tabela XII - Distribuição de frequências absolutas e relativas da situação do educando por género do E.E	35
Tabela XIII - Distribuição de frequências absolutas e relativas da situação do educando por escalão etário do E.E	37
Tabela XIV - Distribuição de frequências absolutas e relativas da situação do educando por habilitações literárias do E.E	37
Tabela XV - Distribuição de frequências absolutas e relativas do número de educandos na escola por tipo de situação do educando	44
Tabela XVI - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento sobre "Surdez é"	45
Tabela XVII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento correto/incorrecto sobre o que é a surdez	46
Tabela XVIII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento sobre "Uma pessoa surda é alguém que"	47
Tabela XIX - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento Correto/incorrecto sobre "Uma pessoa surda é alguém que"	48
Tabela XX - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos níveis de conhecimento sobre a surdez dos E.E por situação do educando	49
Tabela XXI - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento sobre população alvo de uma EREBAS	49
Tabela XXII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento correto/incorrecto sobre a população alvo de uma EREBAS	50
Tabela XXIII - Distribuição de frequências absolutas e relativas das razões que levam o E.E a optar pela escola	51
Tabela XXIV - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente às razões que levam o E.E a optar pela escola	52
Tabela XXV - Distribuição de frequências absolutas e relativas das razões que levam os E.E a dirigirem-se à escola	53

Tabela XXVI - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente às razões que levam o E.E a dirigir-se à escola	54
Tabela XXVII - Distribuição de frequências absolutas e relativas da frequência com que os E.E se dirigem à escola, por tipo de situação do educando	55
Tabela XXVIII - Distribuição de frequências absolutas e relativas do grau de concordância dos E.E sobre a promoção pela escola de atividades de interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes por tipo de situação do educando	57
Tabela XXIX - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos aspetos determinantes para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes	59
Tabela XXX - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos aspetos determinantes para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes por tipo de situação do educando	60
Tabela XXXI - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos fatores que contribuem para a satisfação relativamente ao que acontece na escola	62
Tabela XXXII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos fatores que contribuem para a satisfação relativamente ao que acontece na escola por situação de educando	63
Tabela XXXIII - Distribuição de frequências absolutas e relativas do grau de satisfação dos encarregados de educação com a escola por tipo de educando	65
Tabela XXXIV - Distribuição de frequências absolutas e relativas do grau de satisfação dos educandos com a escola por tipo de educando	65
Tabela XXXV - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos sentimentos positivos	66
Tabela XXXVI - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos sentimentos positivos por tipo de educando	68
Tabela XXXVII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos sentimentos negativos	69
Tabela XXXVIII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos sentimentos negativos por tipo de educando	71
Tabela XXXIX - Tabela síntese do nº de sentimentos positivos e negativos por situação do educando do E.E	72
Tabela XL - Distribuição de frequências absolutas e relativas em relação à promoção da inclusão na escola por tipo de educando	73
Tabela XLI - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos modos como a escola promove a inclusão	74
Tabela XLII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos modos como a escola promove a inclusão por tipo de educando	75
Tabela XLIII - Distribuição de frequências absolutas e relativas do grau de concordância dos encarregados de educação relativamente à existência de preconceito entre alunos surdos e ouvintes na escola, por tipo de educando	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico I - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando	35
Gráfico II - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por gênero	36
Gráfico III - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por escalão etário	36
Gráfico IV - Distribuição de frequências absolutas e relativas das habilitações literárias do E.E	37
Gráfico V - Distribuição de frequências absolutas e relativas do número de educandos na escola por tipo de situação do educando	44
Gráfico VI - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E relativamente ao conhecimento sobre "Surdez é"	45
Gráfico VII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E relativamente ao conhecimento sobre "Uma pessoa surda é alguém que"	47
Gráfico VIII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E relativamente ao conhecimento sobre população alvo de uma EREBAS	50
Gráfico IX – Razões que o levaram a optar pela escola	51
Gráfico X - Razões que o levaram a optar pela escola por situação de educando	52
Gráfico XI – Razões que o levam a dirigir-se à escola	54
Gráfico XII - Razões que levam o E.E a dirigir-se à escola por situação do educando	55
Gráfico XIII – Frequência com que se dirige à escola	56
Gráfico XIV – Frequência com que se dirige à escola, por situação de educando	56
Gráfico XV – Grau de concordância dos E.E sobre a promoção pela escola de atividades de interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes	57
Gráfico XVI - Grau de concordância dos E.E sobre a promoção pela escola de atividades de interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes por situação de educando	58
Gráfico XVII - Aspectos determinantes para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes	59
Gráfico XVIII - Aspectos determinantes para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes por situação de educando	61
Gráfico XIX – Fatores que contribuem para a satisfação relativamente ao que acontece na escola	62
Gráfico XX – Fatores que contribuem para a satisfação relativamente ao que acontece na escola por situação de educando	64
Gráfico XXI – Sentimentos positivos	66
Gráfico XXII – Sentimentos positivos agrupados em domínios	67
Gráfico XXIII - Sentimentos positivos por tipo de educando	68
Gráfico XXIV – Sentimentos negativos	69
Gráfico XXV - Sentimentos negativos agrupados em domínios	70
Gráfico XXVI - Sentimentos negativos por tipo de educando	71
Gráfico XXVII – Prevalência de sentimentos	72
Gráfico XXVIII – Prevalência de sentimentos por situação de educando	73
Gráfico XXIX – Opinião dos E.E sobre a ocorrência de inclusão na escola	74
Gráfico XXX - Modos como a escola promove a inclusão	74
Gráfico XXXI - Modos como a escola promove a inclusão por situação de educando	75

SIGLÁRIO

APECDA - Associação de pais para o apoio de crianças deficientes auditivas

ASE – Ação social escolar

CEF – Curso de educação e formação

EE – Encarregados de educação

CEE – Coordenadora de educação especial

DSRLVT - Direção de serviços da região de Lisboa e Vale do Tejo

EREBAS - Escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos

GAAF – Gabinete de apoio ao aluno e à família

LGP – Língua gestual portuguesa

LP – Língua Portuguesa

NEE - Necessidades educativas especiais

PAA - Plano anual de atividades

PCA – Percurso curricular alternativo

PEA – Projeto educativo do agrupamento

PTT – Plano de trabalho da turma

QA – Quadro de agrupamento

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de zona pedagógica

SPO – Serviço de psicologia e orientação

UAEAS - Unidades de apoio à educação de alunos surdos

Introdução

“A Investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido. Primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração”
(Quivy & Campenhoudt, 2005, p.13)

O presente estudo insere-se no âmbito do desenvolvimento da Dissertação de Mestrado em Educação Especial no domínio da Audição e Surdez e assenta na premissa de que as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos são um espaço favorável ao contato com a diferença, tendo em atenção que desta escola fazem parte alunos surdos e alunos ouvintes.

Neste tipo de organizações podem surgir apenas turmas com alunos surdos ou só com alunos ouvintes ou turmas que integram alunos surdos e ouvintes, sendo que, nestas últimas, há uma maior proximidade, um maior contato e interação entre os alunos surdos e ouvintes, para além da panóplia de atividades que conjuntamente são organizadas e dinamizadas pela escola e em que todos participam, numa perspetiva que se pretende inclusiva.

Falamos aqui de duas culturas, a cultura ouvinte e a cultura surda, que coexistem num espaço, que se quer inclusivo e proporcionador do desenvolvimento de aprendizagens significativas, sejam elas eminentemente escolares, para a verdadeira participação de todos os indivíduos em sociedade, independentemente da sua condição.

Considerando e partindo do pressuposto que o contexto em que o surdo vive é toda uma cultura, cultura essa que é diferente da cultura da pessoa ouvinte, tem gerado em nós uma inquietação, na tentativa de aferir quais os benefícios e dificuldades desse contato em meio escolar para ambos os grupos de alunos. Uma das nossas preocupações e que nos levou ao desenvolvimento deste estudo, prende-se com a visão dos encarregados de educação destes alunos, tendo em consideração que, no que diz respeito às questões de desenvolvimento, o aluno surdo, como qualquer criança que frequenta o ensino obrigatório, está em processo de desenvolvimento de linguagem, de processos de identificação, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros. É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando o seu conhecimento linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação e trabalho em grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição e raiva, sentimentos importantes de serem experienciados, conhecidos e assumidos para a construção de um saudável convívio social.

A questão central deste estudo foi aferir a opinião dos encarregados de educação dos alunos de uma escola de referência para o ensino bilingue, acerca dos benefícios e dificuldades da convivência escolar entre os alunos surdos e ouvintes.

Para além de termos verificado os benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes na visão dos encarregados de educação, este estudo ajudou-nos também, em última instância, a identificar um conjunto de indicadores que poderão contribuir e promover uma maior interação, aproximação e partilha entre estas duas culturas, ouvinte e surda, para que ambas saiam enriquecidas e se constitua como um processo verdadeiramente inclusivo.

No primeiro capítulo deste estudo fizemos uma abordagem e reflexão histórica à educação especial em Portugal, pois o conceito, as necessidades de resposta, as problemáticas, conduziram ao longo dos últimos anos a alterações significativas.

Seguidamente, afluímos a educação inclusiva em Portugal, pois o próprio entendimento desta, evoluiu paralelamente com o surgimento de alterações em termos de legislação, que visaram regulamentar e promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade foi a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Estas alterações visaram também a criação de um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permitiu responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos implicando a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Tendo em consideração a abordagem e fio condutor que este estudo visou desenvolver em termos de linha investigativa, não pudemos deixar de lado a abordagem à criação das escolas de referência para educação bilingue de alunos surdos, bem como, referência à perspetiva histórica e evolutiva até à criação e regulamentação das EREBAS.

Por último, neste capítulo, abordámos o aluno surdo na escola, nomeadamente, no que diz respeito às suas especificidades e particularidades, bem como, aquilo que são as suas vivências e experiências e as respostas que a própria escola lhe deve colocar à disposição, tendo sempre como referência o facto de que este estudo pretende aferir a opinião dos E.E dos alunos de uma EREBAS acerca dos benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos ouvintes e surdos

No segundo capítulo, apresenta-se o estudo empírico, onde se abordou a problemática, os objetivos do estudo, geral e específicos. Com o intuito de responder à questão apresentada anteriormente e que serve de base para a nossa investigação definiram-se os seguintes objetivos específicos: I) Clarificar a opinião dos pais acerca dos benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes de uma EREBAS; II) Identificar aspetos que possam ser alvo de melhoria visando um impacto mais positivo no percurso educativo e escolar destes alunos; III) Aferir o conhecimento dos pais acerca do funcionamento da EREBAS; IV) Auscultar os pais acerca do contributo da EREBAS para o percurso escolar/educativo; V) Identificar aspetos que possam incentivar a implementação de atividades inclusivas de forma a

promover um impacto positivo no percurso educativo/escolar dos alunos; VI) Auscultar os pais sobre a importância das vivências entre alunos surdos e ouvintes.

Abordamos ainda a metodologia, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos, bem como, caracterização do cenário da investigação e dos participantes em estudo.

No sentido de alcançar e de dar resposta aos objetivos acima mencionados, recorreremos a um estudo de natureza mista, isto é, quantitativo e qualitativo com a aplicação de um questionário, como instrumento de recolha de dados, numa amostra de encarregados de educação de alunos surdos e ouvintes de uma escola de referência para educação bilingue de alunos surdos e a aplicação de uma entrevista à coordenadora do departamento de educação especial do agrupamento.

No terceiro e último capítulo consta a apresentação e discussão dos resultados, onde se efetuou a análise de conteúdo da entrevista e a análise estatística dos questionários aplicados.

Seguidamente, apresentaram-se algumas considerações finais relativas ao estudo realizado, das quais fazem parte a síntese dos aspetos mais importantes, uma reflexão e análise crítica e por último algumas limitações do estudo e orientações futuras.

Para finalizar apresentámos as referências bibliográficas utilizadas neste estudo e os anexos.

De referir ainda que no decorrer deste estudo ao fazermos referência ao agrupamento ou à escola onde decorreu a investigação, entendemos designá-las através de abreviaturas como, AEQM ou EBIQM, garantindo assim o anonimato e o respeito pela nova lei de proteção de dados que entrou em vigor a 25 de maio de 2018.

Considerando a recente alteração da lei que rege a educação especial, através do decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, justificamos também a utilização ao longo do estudo do termo “escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos” em vez de “escola de referência para educação e ensino bilingue”, dado que a alteração do decreto-lei é muito recente e o trabalho e estudo realizado estava concluído à data da alteração da lei.

Capítulo 1 - Fundamentação Teórica

1.1 - Reflexão histórica da educação especial em Portugal

Ao longo dos tempos o termo “Educação Especial” tem assumido diferentes conceções e levado a práticas igualmente diversas, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido e direcionado a alunos com determinadas características específicas.

Na perspetiva de Jiménez (1997) o termo “Educação Especial” era antigamente utilizado para caracterizar o tipo de educação diferenciada da existente na escola regular, sendo apenas dirigida a crianças com alguma deficiência ou incapacidade, usufruindo deste sistema em unidades ou centros específicos.

Durante muitos anos, os cuidados prestados às pessoas com deficiência tinham lugar nas suas próprias habitações ou em instituições asilares e/ou hospitalares de carácter segregado e assistencial. A pessoa com deficiência era vista como um ser estranho, eventualmente prejudicial, que convinha afastar da vida coletiva. Essencialmente as medidas de que era objeto revestiam-se do carácter de ajuda de tipo assistencial e/ou médico.

As instituições que lhes eram destinadas prefiguravam-se como os lugares que a sociedade julgava adequados para os esconder e ocupar (Almeida, Cabral, Filipe & Morgado, 2009).

Continuando esta abordagem histórica, surgem então, no séc. XVI, as primeiras preocupações com o ensino de pessoas com deficiência. No entanto, em Portugal, só em 1822 se começou a abordar a questão da educação de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), o que, na opinião de Veiga (1999), poderá estar relacionado e ter tido origem na consagração do princípio do ensino gratuito para todos os cidadãos em 1820.

No decorrer desta mesma década, em 1823, foi fundado, em Lisboa, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos por iniciativa régia de D. João VI que, anos mais tarde, viria a ser submetido à tutela da Casa Pia de Lisboa (Borges, 2011). A fundação deste instituto marca o período onde prevalece uma política essencialmente assistencial, como já foi referido anteriormente, tendo como principal objetivo a proteção das crianças deficientes em instituições separadas da sociedade. Também Jiménez (1997) se refere a este período como a “era das instituições”, onde as crianças e jovens “deficientes” eram consideradas um perigo para a sociedade, sendo colocadas e segredadas em instituições ou asilos. Segundo este mesmo autor, a abertura e criação destas instituições para agrupar crianças diferentes, poderá ter estado na origem do nascimento da educação especial.

Neste sentido, este paradigma da institucionalização continua e, em 1919, surge o Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, em Lisboa, criado e tendo por base a intenção de observar e ensinar os alunos da Casa Pia de Lisboa com perturbações mentais, deficiência mental e de linguagem (Borges, 2011).

Decorridos alguns anos e já em 1946, com a introdução do Decreto-Lei n.º 35/801, de 13 de agosto, são criadas as classes especiais nas escolas primárias, cabendo ao Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira a orientação e formação dos professores, bem como a

responsabilização pelo seu funcionamento, marcando de forma muito significativa a educação das crianças com deficiência em Portugal (Nogueira, 2010).

Estas escolas especiais foram, segundo a opinião de Jiménez (1997), proliferando e a educação começou a diferenciar-se de acordo com as crianças que se apresentavam: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, etc, constituindo-se assim, um subsistema de educação especial, diferenciado, dentro do sistema educativo geral português.

A partir da década de sessenta, o Estado passa a ter uma nova postura face ao problema da deficiência. Começam a ser criados os serviços de educação de deficientes mentais, visuais e auditivos sob a tutela da Direção Geral de Assistência, passando estes serviços a serem responsáveis pela organização e gestão das ações educativas dirigidas a crianças e jovens deficientes de todo o país (Veiga, 1999).

Segundo Borges (2011) foi a partir da década de sessenta que começaram a aparecer as primeiras associações de pais, como por exemplo, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral em Lisboa, em 1960; em 1962 a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, mais tarde denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais e em 1965 a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Uns anos mais tarde, em 1970, é criado em Coimbra, o Centro de Paralisia Cerebral e no ano seguinte, em 1971, a Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas.

Todos estes movimentos, juntamente com a mudança de paradigma relativamente à educação especial, “contribuíram para perspetivar a diferença com um outro «olhar»” (Silva, 2009, p. 138).

Mais tarde e em consequência das alterações políticas decorrentes da Revolução de Abril, surgem novamente os movimentos associativos e cooperativos que, com maior liberdade de expressão, apuram com facilidade as graves lacunas que se encontravam na educação especial. Estes movimentos tiveram um papel primordial, contribuindo de forma significativa para as mudanças verificadas, impelindo o Estado a agir sob a pressão social por si desencadeada.

Pelo que anteriormente foi referido, o avolumar destas mudanças sociais desencadearam em Portugal uma nova visão, um novo olhar, sobre a educação em geral e particularmente sobre a educação especial (Nogueira, 2010), emergindo assim um novo paradigma, passando a consubstanciar-se a ideia da integração das crianças com deficiência em instituições de educação e de ensino regular.

(...) a ideia de integração nas Escolas portuguesas veio a ser uma realidade incontornável fruto das transformações políticas e sociais da revolução democrática em 25 de Abril de 1974, com influências substanciais dos movimentos internacionais expressos em documentos como a “Public LAW 94-142” nos EUA (1975) ou o “Warnok Report” nos EUA (1978) (Nogueira, 2010, p. 98).

O *Warnok Report*, referido por Nogueira (2010) (publicado em 1978 e legislado em 1981), deu um passo significativo relativamente à integração escolar dos alunos com deficiência.

Este relatório propõe a abolição das categorias de deficientes, substituindo-as pelo conceito de NEE, isto é,

We wish to see a more positive approach, and we have adopted the concept of SPECIAL EDUCATIONAL NEED, seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities — indeed all the factors which have a bearing on his educational progress¹ (Warnock, M. et al., 1978, p.37).

No entanto, em Portugal, só em 1986 é que surge a designação de NEE com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento legal (lei nº 46/86, de 14 de outubro) veio atribuir ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar e orientar a política de educação especial. Neste documento legal podemos encontrar os seguintes artigos dedicados à educação especial (art.º 2º, 7º, 16º a 18º e 25º a 33º).

Na mesma linha de pensamento, Silva (2011) refere que esta legislação “veio dar um grande contributo à Educação Especial ao contemplar a abertura da Escola numa perspetiva de Escola para Todos” (p. 16).

À educação especial, enquadrada nas Modalidades Especiais de Educação Escolar (lei nº 46/86, de 14 de outubro, art.º 17º ponto 1), é atribuído o objetivo de permitir a recuperação socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais. Nesta legislação é ainda referido que a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, bem como, formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas dos alunos (art.º 18º, ponto 4).

Continuando esta resenha histórica, em 1991, dá-se um passo fundamental, quando finalmente foi regulamentado e definido o regime educativo da educação especial nas escolas, pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, destacando-se as seguintes linhas orientadoras, a primeira respeitante à evolução dos conceitos ligados até então à educação especial, nomeadamente: a substituição dos anteriores conceitos de alunos deficientes por alunos “com Necessidades Educativas Especiais” (NEE), a segunda referente à responsabilização da escola regular em acolher e resolver os problemas destes alunos e a terceira, o reconhecimento do papel dos pais enquanto intervenientes na educação dos seus filhos. Esta legislação despoletou a necessidade de reformular a escola de modo a garantir a educação e justiça social, passando a constituir uma escola inclusiva.

O conceito de NEE é retomado em 1994, pela Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, onde se defendeu que toda a criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, nos sistemas comuns de ensino, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência, 1994).

¹ “Desejamos ver uma abordagem mais positiva, e adotamos o conceito de Necessidade Educativa Especial, visto não em termos de uma deficiência específica que uma criança pode ser julgada, mas em relação a tudo sobre ela, suas habilidades, bem como suas deficiências - na verdade, todos os fatores que influenciam seu progresso educacional”.

A integração escolar constitui, assim, a primeira etapa da inserção social e a tônica passa a ser colocada na aprendizagem, ou seja, nos problemas de aprendizagem e nos recursos educativos, sem negar porém, que os alunos possam ter perturbações específicas vinculadas ao seu desenvolvimento. Significa que não se exclui o conceito de deficiência, mas assume-se que o conceito de NEE é muito mais abrangente.

No seguimento destas alterações que foram surgindo ao longo dos anos em termos da educação especial, por força da implementação de novas leis, surge outro marco importante na história da educação especial, o qual acontece por volta de 2006 com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, criada pelos países membros da Organização das Nações Unidas e aprovada em Portugal pela Resolução da Assembleia nº 56/2009. Esta convenção teve claras implicações pois surgiu da necessidade de garantir o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência.

Paralelamente veio também reforçar a não discriminação e o acesso à igualdade de oportunidades através de leis, políticas e programas que atendam à diversidade das suas características, promovendo, deste modo, a sua participação na sociedade (Resolução da Assembleia nº 56/2009). Destaca-se ainda, no artigo 3, alíneas d) e f), o respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte integrante da sociedade e a acessibilidade, retomada no artigo 21, onde é solicitado aos Estados a tomada de medidas adequadas para fornecer às pessoas com deficiência o acesso à informação em diferentes formatos e tecnologias acessíveis; aceitar e facilitar o uso de diferentes modos e formatos de comunicação acessíveis, entre eles a língua gestual, o braille e a comunicação aumentativa e/ou alternativa; e incentivar os meios de comunicação social e as entidades privadas a desenvolverem serviços acessíveis para o acesso à informação.

Portanto, as medidas anteriormente referidas e que passaram a estar garantidas por força da legislação, trouxeram melhorias significativas à vida das pessoas com deficiência, permitindo que estas, se tornassem mais autónomas e conseqüentemente mais incluídas nas atividades da sociedade.

Em termos históricos e evolutivos, a lei portuguesa volta a dar outro passo importante neste âmbito, que se considerou ser decisivo e essencial para a inclusão plena das pessoas com NEE, com a publicação do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro ratificado, por apreciação parlamentar, pela lei nº 21/2008, de 12 de maio, que veio substituir o decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto, já então com dezassete anos, segundo o qual se regia a educação especial, e no caso específico dos alunos surdos, o despacho nº 7520/98.

Sob o ponto de vista conceptual, esta legislação, o decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, capítulo I, artigo 1, ponto 2, garante como princípio da educação especial: "...a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos (...)". Este decreto-lei tem também por base a ideia de que os apoios especializados deverão responder às necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentem limitações significativas em termos da atividade e participação, num ou em vários domínios da vida, resultantes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas a vários níveis, nomeadamente ao nível da

comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, dando assim lugar à mobilização dos serviços especializados promovendo o potencial de funcionamento biopsicossocial das crianças.

Decorrente do programa do XXI Governo Constitucional, o qual estabelece como uma das suas prioridades da ação governativa, a aposta numa escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes permitam a aquisição e desenvolvimento de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, surge a alteração ao decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, o qual é revogado pela atual legislação, o decreto-lei 54/2018 de 6 de julho.

Como aconteceu em termos evolutivos e históricos ao longo dos tempos em Portugal, a atual legislação que regulamenta a educação especial, decreto-lei 54/2018, surge ligada a alterações em termos educacionais, nomeadamente em termos de legislação, no que ao currículo escolar e sua gestão diz respeito. Paralelamente a este decreto, surge o decreto-lei 55/2018 de 6 de julho, o qual confere às escolas uma maior autonomia e gestão flexível do currículo, ideia esta, que esta na base do atual decreto-lei que regulamenta a educação especial em Portugal.

O presente decreto-lei 54/2018 de 6 de julho:

(...) tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Este decreto-lei relativamente ao decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, assenta num desenho universal para a aprendizagem e numa abordagem multinível no acesso ao currículo.

Afasta-se a conceção de que é preciso categorizar para poder intervir.

Com este novo decreto, redefine-se as atribuições das equipas multidisciplinares no que diz respeito à condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, ao acompanhamento e monitorização da eficácia destas medidas, sempre em função das características de cada aluno.

Reforça-se o envolvimento dos docentes, técnicos, pais e/ou encarregados de educação e até do próprio aluno.

Introduz-se alterações ao nível da organização da escola e das estruturas de apoio focadas na identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

Reconfigura-se o modelo de unidade especializada, partindo para um outro designado de centro de apoio à aprendizagem, tentando dar a este espaço um maior dinamismo e pluralidade, agregando-se neste, os recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão, os saberes e competências disponíveis na escola.

Reforça-se o papel dos pais e/ou encarregados de educação relativamente aos direitos e deveres do seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos.

Relativamente às linhas de atuação para a inclusão o decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, no capítulo I, artigo 5, ponto 2, refere que “estas passam a assentar num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização”.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão passam a estar organizadas em três níveis de intervenção: medidas universais, seletivas e adicionais. Este contínuo de medidas visa responder à diversidade de necessidades de todos e de cada um dos alunos, bem como, às suas potencialidades, garantindo a sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo.

A legislação atual assume-se como primordial e veicula uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades, com uma grande diversidade de respostas educativas e um leque variado de metodologias e estratégias, que melhor facilitem o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Todas estas medidas legislativas configuraram em termos evolutivos um avanço importante para a modificação e modernização do sistema, quando acompanhadas pela organização de estruturas (políticas e sociais) de apoio às escolas, contribuindo para uma escola que se quer verdadeiramente inclusiva.

1.2 - Escola inclusiva

Como anteriormente foi referido, em termos históricos e evolutivos, a escola pública e a escolaridade obrigatória foram sem dúvida, um passo crucial da modernidade. Nos dias de hoje não basta, porém, ter uma escola pública, cuja frequência é formalmente obrigatória. Isto é, de acordo com as necessidades e desafios que atualmente se colocam, exige-se hoje que a escola promova aprendizagens para todos, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não disciplinares, mas também no plano dos valores, das atitudes, das competências, dos requisitos relacionais e críticos necessários à convivência e participação social e laboral sem deixar para trás ou desconsiderar os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem (Crespo et al., 2008).

Nesta perspetiva e em acordo com o que já foi referido no capítulo anterior, foi com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que “a escola sofreu alterações de modo a proporcionar as respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características” (Silva, 2011, p. 16).

Esta nova visão passou a englobar todos os alunos que durante todo ou apenas em parte do seu percurso escolar, revelem dificuldades em acompanhar os programas propostos e necessitem de meios apropriados para poderem desenvolver as suas aprendizagens.

As escolas inclusivas passaram a propor um modo de organização do sistema educativo que tem em consideração e na sua génese as necessidades de todos os alunos e que passa a estar organizado e estruturado em função dessas necessidades (Mantoan, 2003).

Reforçando esta situação e segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência, 1994, pp. VIII-IX):

(...) cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo sistema educativo.

Como é óbvio e expectável, esta conceção educativa provocou uma rutura com o sistema educativo tradicional enraizado na nossa cultura escolar e educativa. Isto é, passou-se a ter em consideração a diversidade das crianças, cujo principal objetivo é encontrar respostas que ajudem a melhorar o acesso ao conhecimento, da forma mais natural possível.

De acordo com Correia e Cabral (1999), na Escola Inclusiva, estas crianças são vistas como o centro das atenções por parte da comunidade escolar, mas para estes autores o aspeto essencial é o papel desempenhado pelo Estado, que deverá levar à criação de um sistema inclusivo eficaz.

Complementando as referências anteriores, o princípio fundamental das escolas inclusivas, proclamado pela Declaração de Salamanca (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência, 1994, art.º 7º), refere “...todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter...” (p. 11) e, através de recursos, estratégias e metodologias diversificadas, o sistema educativo deve tentar dar resposta a estas dificuldades, permitindo e privilegiando a interação e partilha constante entre todos. Neste contexto, surge-nos uma questão pertinente: como criar, para além de igualdade de oportunidades, maior igualdade de direitos e de condições diferenciadas?

A resposta a esta questão passa por modificações e alterações da própria escola, enquanto instituição educativa, no sentido de desenvolver meios e aplicar estratégias de forma a atender às necessidades e direitos de cada criança. (Crespo et al., 2008)

Em termos conceptuais, a qualidade da resposta educativa nem sempre foi a mais adequada, pois durante algum tempo permaneceu-se num erro conceptual, dado que se englobou as diferentes dificuldades da aprendizagem no mesmo quadro institucional e político. Este erro conduziu o sistema a três consequências graves. A primeira das consequências, relacionada com a criação de um subsistema onde agrupavam as crianças com dificuldades na aprendizagem; a segunda, com a continuidade dessas mesmas crianças no mesmo subsistema e a terceira, com o aumento de alunos sem distinção das problemáticas inerentes, obrigando os profissionais a deixar de lado os casos verdadeiramente difíceis.

Contudo, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deu um contributo, de tal forma que possibilitou a reorganização da educação especial, ao nível da clarificação dos destinatários, bem como, na criação do grupo de recrutamento dos docentes da educação especial colocados nas diversas escolas. Este diploma contempla, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, levando à criação de escolas de referência em diversas áreas da educação especial. No entanto, estas medidas implicam um esforço acrescido por parte das escolas, assim como, das autarquias, da segurança social e também das próprias famílias.

Especificamente e no que se refere à criança surda, tendo em consideração que esta é um dos eixos referenciais deste estudo, o mesmo documento legal prevê, no art.º 23º, a regulamentação das escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS), as quais constituem uma resposta educativa individualizada e que no capítulo seguinte abordaremos com algum pormenor. Outro aspeto importante e que surge na sequência da regulamentação desta resposta educativa é que estas escolas deverão ter uma equipa de docentes e técnicos especializados em educação especial, na área da surdez e com competência comunicativa em língua gestual portuguesa (LGP).

Neste sentido e pelo que anteriormente foi referido, Silva (2011), afirma que uma escola inclusiva “será aquela que se molda para assegurar a todos os alunos os serviços de que necessitam. E no caso dos alunos surdos ela só poderá ser efetivamente inclusiva quando a comunidade educativa partilhar também a sua língua” (p.16).

Este aspeto deixa aqui em aberto a estreita ligação que deve existir entre a comunidade ouvinte e surda, a qual só será efetiva se as diferentes culturas partilharem experiências, e vivências, dando cada uma o seu contributo para uma escola que se quer inclusiva.

O atual Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho que regulamenta a educação especial, assim como o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens partilham das ideias patentes na legislação anterior e agora revogada e reforçam que no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos, permitindo uma maior autonomia e gestão flexível do currículo em prol de uma educação inclusiva e que responda às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos.

Com as alterações propostas por esta nova legislação criam-se condições para que a escolas portuguesas possam elevar os seus padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação.

1.3 - Escolas de referência para a ensino bilingue de alunos surdos (EREBAS)

Tendo em consideração o tema deste estudo e a linha investigativa que se pretendeu implementar e depois de termos efetuado uma resenha histórica em termos evolutivos do conceito de NEE e da própria educação inclusiva em Portugal, faz todo o sentido efetuar uma abordagem à criação das EREBAS, focando-nos no seu público alvo, nos objetivos que estas

visam atingir e no contributo que estas podem dar na tentativa de buscar uma escola cada vez mais inclusiva.

Começaremos por abordar a comunicação em língua gestual, que antigamente era proibida em Portugal, o que obrigava os surdos a “gestualizar” às escondidas.

Segundo Carvalho, (2007), houve tempos em que os surdos eram forçados a comunicar oralmente. Martins (2009) defende que o insucesso escolar dos alunos surdos se relacionava com o facto de estes não poderem utilizar a sua língua natural livremente, para comunicar ou aprender, uma vez que no ensino vigorava, até então, a via oralista como forma de comunicação. O surdo, tal como refere Afonso (2008), acedia à informação através da leitura labial e à comunicação pela fala.

Em termos históricos e pelo que já foi referido anteriormente, nos finais dos anos sessenta, começaram a desenvolver-se e a surgir experiências e tentativas de integração dos alunos com deficiência na escola regular, e como tal, os alunos surdos não foram exceção.

Estas experiências educativas foram desenvolvidas em vários países da Europa, no sentido de demonstrar a importância da educação bilingue para os alunos surdos.

Como sabemos, para a maioria das crianças, a língua oficial do país onde vivem é, simultaneamente, língua materna e língua de escolarização, no entanto, assim não acontece para os surdos. Ou seja, para esta população, a língua de aquisição espontânea e natural terá de ser uma língua gestual, isto é, aquela que lhe possibilita o acesso ao conhecimento.

Nesta perspetiva e de acordo com a consagração na alínea h do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa (lei n.º 1/97, de 20 de setembro) que incumbe ao Estado “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”, surge em Portugal, o despacho 7520 (1998) que cria as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), definindo os ambientes bilingues para a sua educação.

No entanto, admitimos hoje, que dadas as necessidades da população surda ligadas às aprendizagens que requerem o domínio cumulativo da língua portuguesa, nomeadamente no âmbito da escrita, e tendo em consideração as opções educativas atualmente disponíveis para essa população, é fundamental assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa como forma de comunicação privilegiada e ao domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem.

As UAEAS tinham como único objetivo a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas às crianças surdas, que garantissem não só o seu desenvolvimento, como também a sua integração (despacho 7520/98).

A mudança decisiva na Educação dos surdos acontece com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, onde são finalmente criadas e regulamentadas as EREBAS, que diferem das UAEAS, ao terem como objetivo a possibilidade de aquisição e desenvolvimento da LGP como primeira língua e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nesta língua (Dorziat, 2004; Merselian & Vitaliano, 2011).

A atual legislação Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho reforça o papel destas escolas como um recurso específico de apoio à aprendizagem e inclusão designando-as apenas de escolas de referência para a educação bilingue.

Em termos de resposta educativa especializada, o modelo de educação bilingue é em tudo semelhante ao expresso no anterior decreto-lei, competindo às escolas de acordo com a legislação vigente no artigo 15, ponto 4,

(...) a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão.

Destaca-se neste modelo o desenvolvimento da LGP como primeira língua e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua, bem como, a criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa lógica de trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo.

Devemos ter presente que nós pensamos, aprendemos e representamos o mundo através das palavras pelo que só o domínio de uma língua, incluindo naturalmente a língua gestual portuguesa, permitirá atingir níveis superiores de desenvolvimento cognitivo.

Para que se possa cumprir o percurso linguístico de aquisição e desenvolvimento da língua materna, no caso das crianças surdas portuguesas a língua gestual portuguesa, é fundamental a imersão num ambiente linguístico rico em interações. O meio linguístico que permite às crianças surdas a materialização da faculdade humana de aquisição da linguagem é, necessariamente, um contexto de exposição e interação entre “falantes” de língua gestual, como aliás é preconizado nas EREBAS.

Nesta mesma linha de pensamento, aceitamos hoje como inquestionável, o papel que estas duas línguas assumem para os alunos surdos. A criação de EREBAS constitui um marco no âmbito das políticas educativas, permitindo a estes alunos a possibilidade de comunicar e de crescer em duas línguas. A primeira língua, a língua gestual portuguesa, e a segunda língua, o português escrito, como já referimos anteriormente.

Esta mudança de paradigma educacional simboliza para Almeida et al. (2009), “a criação de alicerces sólidos e sustentáveis que permitirão aos surdos (...) serem cidadãos de pleno direito” (p. 9). Ainda de acordo com estes autores, compete às EREBAS:

- i) apostar fortemente na educação bilingue, criando as necessárias condições de acesso ao currículo; ii) adequar os ambientes e espaços educativos à especificidade das crianças e dos jovens surdos, designadamente com sinalização luminosa e outras acessibilidades; iii) desencadear ações que permitam a identificação e atuação do surdo na sua comunidade nacional e internacional; e iv) capacitar os alunos para viverem em sociedade.

Mais, a concentração de um número significativo de alunos surdos, de todos os níveis de ensino e anos de escolaridade, ao permitir a criação de uma comunidade visível na escola, inibe a constituição de guetos linguísticos e culturais e a condenação das crianças surdas ao isolamento e à incomunicabilidade. Portanto, construir uma resposta educativa bilingue é o primeiro dos objetivos destas escolas.

No entanto, de forma a evitar a segregação de escolas só para alunos surdos, as EREBAS organizam-se para proporcionar a inclusão de todos, onde surdos e ouvintes convivem assumindo todas as diferenças, igualdades e semelhanças, direitos e deveres.

É neste sentido que surge a pertinência do nosso estudo e a inquietude de perceber e avaliar, na opinião dos encarregados de educação, o contributo destas duas culturas, para o desenvolvimento educativo dos seus educandos.

Focando-nos novamente no aluno surdo, na realidade, o que as EREBAS vieram permitir foi o acesso destes alunos ao ensino e às aprendizagens na sua língua de comunicação, assumindo-se a LGP como primeira língua e a língua portuguesa (LP) como segunda língua, na sua forma escrita, constituindo uma adaptação ao currículo, conforme prevê a actual lei no artigo 15, ponto 1. Importa agora, abordar no próximo capítulo do nosso trabalho, algumas especificidades do aluno surdo e do entendimento que esta problemática foi tendo ao longo da história.

1.4 - O aluno surdo na escola

A educação inclusiva parte do princípio de que a escola comum é o lugar (de direito) de todos, de TODOS. Aí os alunos devem desenvolver-se conjuntamente, aprendendo juntos, garantindo no entanto as suas necessidades específicas.

Podemos referir que um programa de inclusão de alunos surdos, no ensino regular, deve ter presente que, compreender a surdez no seu sentido mais restrito, equivale a conhecer o carácter visual do sujeito surdo, o qual comunica através da LGP dando-lhe o significado de “ser surdo”, isto é, o de ser um sujeito que utiliza uma forma diferente de comunicar por ter uma deficiência auditiva, neste caso particular (Skliar, 1999).

Cada aluno com deficiência é um ser singular, com as suas idiossincrasias. É importante perceber quais são as suas fragilidades, as suas perspetivas, opiniões e sentimentos no âmbito escolar (Moura, 2000).

De acordo com esta perspetiva, para que os alunos surdos se desenvolvam em todos os seus aspetos, é fundamental que as instituições de ensino adotem um modelo bilingue na educação, como acontece nas EREBAS (Quadros, 1997). Este modelo defende que a língua gestual como primeira língua não somente permite o desenvolvimento linguístico do aluno surdo, como também contribui para que se desenvolvam os aspetos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais (Baptista, 2008).

É crucial que o professor esteja atento a estes alunos e que entenda as relações que estes estabelecem nos períodos de trabalho, de lazer, nas atitudes que manifestam em relação aos colegas e às que os colegas evidenciam em relação a eles. Para que a educação dos alunos surdos na sala de aula regular seja eficaz é, portanto, necessário que os professores estejam preparados para dar resposta às dificuldades dos alunos, sendo mais evidente a da comunicação (Afonso, 2008). Estabelecemos aqui este paralelo, pois como já referimos, apesar do contexto investigativo decorrer numa EREBAS, que pressupõe que os alunos surdos estudem em comunidade de apenas alunos surdos, estas, têm autonomia para organizar as suas turmas, podendo existir turmas só de alunos surdos, turmas de alunos ouvintes ou turmas

com alunos surdos e ouvintes. No entanto o que tem de estar assegurado é que para o aluno surdo é crucial a presença de um intérprete de LGP (atividade regida pela Lei nº 89/99, de 5 de julho) para mediar a comunicação na sala de aula. Também para a consolidação do processo de inclusão deve ser criado um ambiente favorável, no qual o aluno surdo possa desenvolver as suas capacidades.

De acordo com estas perspetivas, Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro (2007), defendem que é fundamental “que a escola seja um espaço sem barreiras, onde o aluno se possa expressar e ser compreendido na sua primeira língua, aquela que lhe oferece o meio menos restritivo para aceder à comunicação, ao pensamento e ao conhecimento” (p. 8).

Para responder de forma adequada a todas estas especificidades é necessário que a escola se organize ao nível da gestão de recursos humanos e materiais, da gestão dos currículos (adaptação de estratégias e adequações ao currículo), dos espaços, da constituição de turmas (redução de turma) e da sensibilização da comunidade educativa, de modo a garantir a inclusão efetiva dos alunos surdos, em igualdade de circunstâncias com os alunos ouvintes, permitindo também a partilha, interação entre estas duas comunidades.

É neste contexto de educação bilingue e bicultural que devem ser criados os programas curriculares de desenvolvimento da LGP como primeira língua e do Português escrito como segunda língua dos alunos surdos.

Estabelecendo aqui uma referência histórica, em 2007, foi homologado o programa curricular de LGP para a educação pré-escolar e ensino básico, visando orientar a criação de condições que permitissem um desenvolvimento da LGP nos alunos surdos, equivalente ao da LP para alunos ouvintes. Tal cumpriu o objetivo de garantir o acesso à informação, à representação do mundo e do conhecimento e ao meio mais eficaz de processar as aprendizagens, na sua língua natural.

Para que estes objetivos sejam alcançados, o programa preconiza ainda a importância de que seja facilitado o acesso a todo o currículo através da LGP, o que implica que existam professores com conhecimentos de LGP (Carmo et al., 2007).

No que diz respeito ao programa de LP para alunos surdos, homologado em 2011, surge da necessidade de existirem textos programáticos que regulem o ensino e a aprendizagem da LP, num contexto bilingue, com o intuito de formar cidadãos interventivos e capazes de interagir em sociedade, com sucesso e autonomia (Almeida, Antunes, Gaspar & Santiago, 2011).

Atendendo aos aspetos anteriormente referidos, é importante que a LP (língua portuguesa) siga um currículo próprio, não como uma língua estrangeira, mas como segunda língua, pois é aquela que o aluno surdo só conseguirá aprender de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida, neste caso, a Língua Gestual Portuguesa (Carmo et al, 2007). Em última análise, o objetivo final do ensino bilingue é tornar os alunos surdos competentes em ambas as línguas: a sua língua natural e a língua oficial do seu País. Portanto, é esta competência que irá assegurar a aprendizagem de todo o tipo de conteúdos curriculares, assim como de um vasto conjunto de conhecimentos a que poderá aceder em sociedade, ao longo da sua vida.

Nesta sequência, e vivendo o aluno surdo no seio de duas comunidades (surda e ouvinte), é imperioso que a sua educação tenha sempre presente o desenvolvimento de competências que lhe permitam funcionar adequadamente nos dois mundos. Para tal, como já foi referido anteriormente, é imperioso que o aluno surdo tenha acesso à sua língua natural de comunicação, a LGP, pois é através dela que o aluno garante as aprendizagens e se desenvolve enquanto cidadão.

No entanto reforçamos que a educação de alunos com surdez é um tema muito debatido atualmente e que busca refletir sobre formas adequadas de convivência, ampliando os conhecimentos sobre a realidade cultural do outro, sem restrição ou exigência de adaptação às regras do grupo maioritário. Nesse cenário, a educação dos surdos é um tema por vezes polémico que gera sempre debates acalorados, pois, de um lado, estão o respeito às questões da diferença linguística, à identidade surda, e os modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo) que os sujeitos surdos têm, de outro lado, a preocupação com a inclusão deste grupo na comunidade maioritária, respeitando suas diferenças e necessidades, mas atentando para que não se constitua como uma comunidade à parte. A experiência de contato entre alunos surdos e ouvintes parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos. Neste sentido, o desafio é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspetos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados.

Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes.

Capítulo 2

1 - Identificação do problema

“A investigação gira em torno de um problema determinado que, pelos mais diversos motivos, interessa estudar, seja porque não se sabe nada sobre o assunto, seja porque se quer melhorar o conhecimento sobre algo” (Pardal & Lopes, 2011, p.120)

Importa antes de referir o problema que nos conduziu em termos investigativos, efetuar algumas referências em torno do que se entende e se pretende com a identificação do problema em estudo.

Segundo Fortin (2003) o “problema, é um enunciado interrogativo claro e não equivoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica” (p. 51).

Na mesma linha de pensamento, Almeida e Freire (2007) referem que:

(...) uma investigação inicia-se sempre com a definição de um problema. Toda a investigação tem um alvo ou um problema a identificar que nos vai permitir uma aproximação ao estudo. Desta forma, a definição de um problema é fase essencial e nela se inclui a definição das hipóteses e a operacionalização das variáveis a considerar. Aqui o problema formula-se na forma de questão, ou como uma resposta (p. 36).

Sabemos também que a definição de problema poderá ser então feita através de um raciocínio indutivo ou dedutivo. Para Tuckman (2005) “embora a seleção de um problema seja, muitas vezes uma das fases mais difíceis num processo de investigação, constitui, infelizmente, uma daquelas fases a que apenas se pode dar uma orientação mínima” (p. 22).

Tomando então em consideração a essência de um problema em investigação e a natureza do estudo que desenvolvemos, tivemos em consideração na formulação do problema, a inclusão escolar e social dos alunos surdos, bem como, a ideia de que a educação destes, deve ser feita em ambientes bilingues adequados ao desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) enquanto língua natural e primeira língua de acesso ao currículo e também da língua portuguesa (escrita e, eventualmente, falada). Para tal, é necessário que os alunos surdos estejam inseridos numa comunidade linguística de referência, promotora do desenvolvimento da língua gestual portuguesa, ou seja, numa comunidade linguística a mais alargada possível, numa escola que concentre grupos de socialização e de referência constituídos por crianças, jovens e adultos surdos que comuniquem em LGP, em permanente interação. Este facto implica a concentração de alunos surdos em escolas de referência designadas abreviadamente de EREBAS.

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos constituem uma resposta educativa especializada, para alunos surdos que concentram estes alunos numa escola em grupos ou turmas de alunos surdos. Estas escolas têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas ao ensino bilingue de alunos surdos. Certo é, que os alunos surdos têm prioridade de matrícula nestas escolas.

No entanto, não são o seu único público, pois maioritariamente os alunos que constituem ou fazem parte do público destas escolas, são alunos ouvintes. Estes podem estar inseridos só em turmas de alunos ouvintes, ou serem constituídas turmas só de alunos surdos ou turmas com alunos surdos e ouvintes, a escola tem autonomia para efetuar essa gestão, privilegiando e respondendo em termos legais às necessidades prementes dos alunos surdos.

Pelo que anteriormente foi referido, existe então um contacto estreito entre alunos surdos e ouvintes quer relacionado com as aprendizagens e desenvolvimento dos conhecimentos, quer com as atividades lúdicas ou de carácter recreativo que se desenvolvem na escola.

Desde logo, esta relação, contato e interação diárias que se estabelece entre estes alunos, influencia certamente o seu percurso educativo e escolar, mas como? De que forma? Como é entendido pelos pais destes alunos. Em acordo com estas questões, a situação problema surge com a necessidade de perceber os benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes ao longo do seu percurso educativo. Deste modo, esta é a **questão de partida** e definida para este estudo; **“Qual a visão dos encarregados de educação dos alunos de uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, sobre os benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes.”**

Segundo Quivy e Champnhoudt (2005) a pergunta de partida deve ser “clara, precisa, unívoca e concisa. Deve ser exequível no sentido da investigação e adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos. Deve ser pertinente, sem cair em juízos de valor ou moralismos, auxiliando à rutura de preconceitos” (p. 36).

A pergunta de partida coloca em prática um mecanismo para a clarificação de todo o processo de investigação através de um método de estudo específico e orientado. Esta clarificação tem como objetivo o desejo de compreender de uma forma clara e inequívoca a realidade que nos é apresentada pela EREBAS em estudo e mais concretamente, a opinião dos E.E dos alunos que dela fazem parte, sejam alunos surdos ou ouvintes.

1.1 – Subquestões

De acordo com Quivy e Champnhoudt (2005), as hipóteses de trabalho, que constituem os eixos centrais de uma investigação, apresentam-se como preposições que respondem à pergunta de partida. Apresentamos algumas questões que nos ajudaram a direcionar o nosso estudo na tentativa de dar resposta à questão de partida, a qual representa o problema inicial em estudo, respetivamente.

Assim, temos:

- Que conhecimentos têm os E.E dos alunos sobre o funcionamento da EREBAS?
- Quais as motivações que levaram os E.E dos alunos a escolherem esta EREBAS?
- Em que circunstâncias os E.E se dirigem à escola?
- Será que valorizam o trabalho colaborativo?
- De que forma a EREBAS promove a inclusão dos alunos?
- Qual a opinião dos E.E acerca da frequência dos alunos com surdez em turmas mistas com alunos ouvintes?
- Qual o seu interesse pelos costumes, cultura e língua de comunicação dos alunos surdos?
- Quais os contributos da convivência em meio escolar entre alunos surdos e ouvintes para o seu percurso educativo/escolar?

1.2- Objetivos do estudo

Os objetivos da investigação “están en estrecha relación con el problema planteado. La misión de los objetivos es indicar la dirección, finalidades y las expectativas del proceso”². (Gómez & Roquet, 2009, p.24). Tendo em conta a situação problema, assim como as questões de investigação, enunciadas no ponto anterior, definiram-se os objetivos que serviram de base à realização deste estudo.

1.2.1 - Objetivo geral:

Este estudo teve como objetivo geral: **avaliar, na visão dos encarregados de educação, os benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes de uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos.**

1.2.2 - Objetivos específicos:

- Clarificar a visão dos E.E acerca dos benefícios e dificuldades da convivência entre alunos surdos e ouvintes de uma EREBAS no seu percurso educativo/escolar;
- Identificar aspetos que possam ser alvo de melhoria visando um impacto mais positivo no percurso educativo e escolar destes alunos;
- Aferir o conhecimento dos E.E acerca do funcionamento da EREBAS;
- Auscultar os E.E acerca do contributo da EREBAS para o percurso Escolar/Educativo;
- Identificar aspetos que possam incentivar a implementação de atividades inclusivas de forma a promover um impacto positivo no percurso Educativo/Escolar dos alunos;
- Auscultar os E.E sobre a importância das vivências entre alunos surdos e ouvintes.

² “Eles estão intimamente relacionados ao problema proposto. A missão dos objetivos é indicar a direção, objetivos e expectativas do processo”.

2 - Metodologia

De acordo com Almeida (2012), uma vez que a noção de realidade é socialmente construída, situada e configurada pelos valores sociais e culturais de quem a observa, aquando da tomada de decisão relativamente às opções metodológicas numa investigação, é necessário que se adote uma postura reflexiva no que se refere à adequação das mesmas face ao fenómeno alvo de estudo, no sentido de se verificar se, de fato, produzem informação credível.

Em termos gerais, procurou-se que a planificação e o desenvolvimento prático deste estudo decorressem, tanto quanto possível, em conformidade com os parâmetros estabelecidos pela literatura, no que concerne à metodologia científica subjacente aos trabalhos de investigação.

No sentido de garantir um processo sistematizado e científico na sua condução, inicialmente, o procedimento metodológico passou pela definição da temática a analisar e do problema a abordar. Seguidamente, foram especificados os objetivos gerais e específicos e posteriormente, no ponto que a seguir apresentamos, foi considerada a forma de recolha de dados.

Neste contexto foi também crucial selecionar o tipo de abordagem a privilegiar. Sendo o objetivo central de uma investigação a descoberta, descrição, explicitação e indução, segundo Fortin (2003) existem dois métodos de investigação que permitem produzir conhecimento acerca de determinado fenómeno, sendo eles o método quantitativo e o método qualitativo. A natureza da questão, o tema ou o problema a investigar encontra-se na base da seleção do método a utilizar.

De acordo com Fortin (2003), enquanto no método quantitativo a investigação se orienta para a produção de proposições generalizáveis e estaticamente comprovadas, a investigação qualitativa assenta numa perspetiva interpretativa dos fenómenos. Assim, o mesmo autor considera que nos estudos de natureza quantitativa, se recorre a instrumentos quantitativos que possibilitam a realização de uma análise de inferência estatística e nos estudos de natureza qualitativa pretende-se a recolha de dados de tipo qualitativo que possibilitem uma análise detalhada, compreensiva, sistemática e profunda do objeto de estudo.

Nesta linha de pensamento, o objetivo de um trabalho de investigação passa, entre outros aspetos, pela produção de conhecimentos, sendo, para tal, fundamental a eleição do método adequado para a compreensão e descrição da realidade a estudar. Ainda segundo este autor, num trabalho de investigação, é necessário ter presente que não existem métodos exemplares, sejam eles de carácter qualitativo ou quantitativo. Embora tenham uma natureza diferenciada, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa devem ser entendidas como complementares, não se refutando uma à outra (Fortin, 2003). Uma abordagem mista origina a complementaridade entre os dois métodos. Pelo exposto anteriormente e em acordo com a natureza do estudo, nesta investigação optámos por uma abordagem quantitativa e qualitativa, tratando-se, portanto, de um estudo de carácter misto.

2.1- Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Para a realização deste estudo optámos pela aplicação de um inquérito por questionário (anexo E) aplicado a uma amostra de encarregados de educação dos alunos que frequentam a escola de referência para educação bilingue de alunos surdos.

A escolha deste tipo de instrumento incidiu no fato de através de respostas rápidas e fáceis de responder, recolher as opiniões que se pretendiam, de forma autónoma e sem qualquer tipo de identificação para que o indivíduo se sentisse livre para responder como achasse necessário. A correta redação do questionário é fulcral para que seja bem recebido pelo inquirido dado que terá que ser apelativo para haver uma taxa alta de participação. Tendo em consideração estes aspetos, efetuou-se, numa fase inicial da investigação, a aplicação de uma entrevista à coordenadora do núcleo de educação especial que simultaneamente pertence ao conselho executivo da referida escola, sendo conhecedora da realidade escolar dando também um contributo importante para a elaboração final do questionário.

Complementando a informação anterior, esta iniciativa enquadra-se num estudo preliminar, o qual “Tem por objetivo encontrar as variáveis importantes a incluir na investigação principal. Para atingir esse objetivo é possível utilizar entrevistas pouco estruturadas e/ou discussões de grupo” (Hill & Hill, 2002, p.74)

Relativamente ao inquérito por questionário Boni e Quaresma (2005), sublinham algumas vantagens da sua utilização, referindo que através da utilização do questionário se consegue atingir um número alargado de pessoas ao mesmo tempo que se consegue obter um elevado número de dados. Também permite atingir uma área geográfica mais alargada se isso for objetivo da pesquisa. O anonimato permite também obter um maior número de respostas e uma maior liberdade por parte dos inquiridos, obtendo-se assim respostas mais rápidas e precisas.

Porém, os mesmos autores também fazem referência a algumas desvantagens sobre a utilização do inquérito por questionário, acentuando que a percentagem de retorno dos questionários enviados pelo correio e/ou à distância geralmente é pequena e quando a devolução é tardia prejudica o andamento da pesquisa. Muitas vezes há um número grande de perguntas sem resposta. Outra desvantagem é a dificuldade de compreensão da pergunta por parte do respondente quando o pesquisador está ausente.

Foi nossa intenção que o questionário fosse constituído por perguntas de carácter aberto e fechado, sendo a informação quantitativa recolhida através das respostas dadas às questões fechadas e informação qualitativa recolhida através das perguntas abertas presentes no mesmo questionário. Segundo Ghiglione e Matalon (1992) a utilização conjunta de questões abertas e fechadas permite não só dar ao inquirido liberdade para responder, emitindo as suas opiniões e usando a sua própria linguagem mas também, apresentar ao inquirido um número limitado de respostas típicas que este pode escolher e que expressam da melhor forma a sua opinião.

Em termos de contacto com a escola, recorreremos a um primeiro momento para a realização da entrevista e mais tarde, depois de elaborado o questionário, procedemos ao

contato com o Conselho Executivo da Escola para obtenção da permissão para entrega dos questionários.

Assim, após o conselho executivo ter autorizado, seguiu-se a entrega dos questionários à coordenadora do núcleo de educação especial que se comprometeu a entregar aos diretores das turmas da EREBAS, para que estes os entregarem aos encarregados de educação dos alunos. Tivemos também aqui a ajuda complementar de uma intérprete de língua gestual, próxima dos alunos e que colaborou na aplicação e recolha dos respetivos questionários.

No entanto, para concluir o questionário final, foi necessário aplicar um *Pré-Teste*, cujo objetivo foi o de verificar a clareza e objetividade das questões do questionário, reduzindo ao máximo o fator de ambiguidade, até porque existem várias variáveis em estudo e no sentido de verificarmos se o mesmo responde a estas variáveis, teve toda a pertinência procedermos deste modo.

Ainda relativamente ao questionário, na formulação das questões, tivemos a preocupação, já que não havia a possibilidade de esclarecimentos de dúvidas no momento da inquirição, de integrar vários tipos de perguntas: questões de identificação que se destinaram a caracterizar o inquirido, referenciando a idade, o género, habilitações literárias, mantendo o questionário anónimo, e questões de âmbito geral sobre a educação inclusiva, problemática da surdez e da recolha de opinião sobre os benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes numa EREBAS, na visão dos encarregados de educação.

2.1.1 - Inquérito por entrevista

Para darmos início à recolha de informação acerca dos benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes de uma EREBAS na visão dos encarregados de educação, optámos, como já referimos anteriormente, por aplicar inicialmente uma entrevista à coordenadora do departamento de educação especial.

De acordo com Bogdan e Biklen (2010), uma entrevista é utilizada com o intuito de obter informação descritiva na linguagem dos próprios sujeitos, possibilitando a quem está a entrevistar, desenvolver espontaneamente ideias sobre a forma como os sujeitos interpretam aspetos do mundo e daquilo que os rodeia.

Na mesma linha de pensamento Anderson e Kanuka (2003) consideram a entrevista com um método ímpar na obtenção de dados, através do qual o investigador junta dados, através da comunicação e partilha entre indivíduos.

Primeiramente procedemos deste modo, no sentido de obtermos informações que nos ajudaram na elaboração do questionário a aplicar aos encarregados de educação, como já referimos anteriormente.

Para além deste aspeto, foi nossa intenção também obtermos informações que cruzámos com os dados recolhidos através do questionário e assim pudermos responder às nossas inquietações iniciais, expressas nos objetivos deste estudo.

De realçar ainda a importância de utilizarmos o inquérito por entrevista, pois como referem Quivy & Campenhoudt (2005), a entrevista ajuda-nos a aperfeiçoar o nosso conhecimento do terreno e pode, ainda, fazer surgir questões insuspeitas que contribuem para

ajudar o investigador a ampliar o seu horizonte e a colocar o problema da forma mais correta possível.

Tendo em consideração que a interação direta é um dos aspetos chave para que tenhamos sucesso com a entrevista, foi preparado um guião (anexo B), o qual foi elaborado indo ao encontro dos objetivos iniciais da investigação, servindo de base à realização da entrevista propriamente dita e tendo como finalidade a recolha de informação na forma de texto.

O guião elaborado teve por base os objetivos traçados para o estudo, sendo utilizado apenas como referência e orientação pelo investigador, no momento em que decorreu a entrevista. Segundo Bogdan e Biklen (2010) o guião tem como principal objetivo a elaboração de tópicos que ajudam a orientar o assunto em estudo, sendo a entrevista semi-estruturada, permitindo ao investigador ter um conjunto de questões predefinidas, mas mantendo a liberdade de colocar outras cujo interesse surja no decorrer da entrevista. Apela também à espontaneidade, ao acesso a grande quantidade de informação e esclarecimento dessa informação. Portanto, as questões foram pré-definidas no guião, mas não condicionaram a forma como a entrevista decorreu na medida em que as questões não têm de ser colocadas numa determinada ordem nem estritamente da mesma forma com que foram inicialmente pensadas e definidas.

A maior parte das questões contempladas no guião foram de formato aberto, permitindo ao entrevistado aprofundar certos aspetos particulares e que considere mais importantes, no sentido de deixar passar a sua mensagem, evitando também as respostas curtas e sem conteúdo.

Outro aspeto importante e que tivemos em consideração foi a relação com a entrevistada, ou seja, foi fundamental a apresentação dos objetivos, bem como, a natureza da entrevista, apresentada de forma sucinta, centrando-se a atitude do investigador na criação de uma atmosfera de empatia e na estimulação da entrevistada no sentido de obter respostas claras, objectivas, mas acima de tudo sinceras relativamente aos objetivos da investigação.

Para que este objetivo fosse atingido foi importante garantir à entrevistada que o assunto proferido na entrevista seria tratado confidencialmente, sendo que, o seu anonimato foi preservado, no sentido de que a entrevistada não se sentir lesada na sua integridade pessoal.

O planeamento da entrevista, expresso no guião elaborado (anexo B) é uma situação que se impõe e que ganha contornos de relevância para o estudo em causa, tendo-se planeado os seguintes procedimentos:

- Primeiramente definiram-se os objetivos, os quais estão expressos no guião da entrevista;
- Em seguida organizou-se o guião em 7 blocos temáticos, sendo o bloco 0 o da legitimação da entrevista;
- Por último estabeleceram-se e organizaram-se as questões secundárias em função das questões principais, expressas no guião e às quais pretendemos obter resposta.

Relativamente aos blocos temáticos, organizaram-se da seguinte forma:

bloco 0 – Legitimação da entrevista;

bloco 1 – Caracterização da entrevistada;

bloco 2 – Participação e envolvimento dos encarregados de educação na escola;

bloco 3 – Motivação e expectativas dos encarregados de educação;

bloco 4 – Participação e envolvimento da comunidade escolar com a comunidade de alunos surdos;

bloco 5 – Relação entre a comunidade de alunos surdos e ouvintes;

bloco 6 – Contributo das EREBAS para o desenvolvimento escolar/educativo dos alunos surdos e ouvintes.

De realçar que em cada bloco temático, formularam-se várias questões secundárias, as quais obedeciam a uma questão principal por bloco temático, com o intuito de respondermos aos objetivos da entrevista e por conseguinte obter respostas que nos ajudassem a responder aos objetivos da investigação em causa, bem como, já referido anteriormente, na formulação do questionário a aplicar aos encarregados de educação.

No bloco 1, caracterização da entrevistada, elaboraram-se seis questões no sentido de melhor conhecer o seu trabalho/funções, compreendendo assim e reconhecendo o domínio de intervenção da entrevistada nesta organização.

No bloco 2, participação e envolvimento dos encarregados de educação na escola, elaboraram-se quatro questões, no sentido de averiguarmos se na opinião da entrevistada, os encarregados de educação têm conhecimento das atividades promovidas pela escola e compreender qual o seu grau de envolvimento e participação nas mesmas, percebendo também de que forma o fazem.

Relativamente ao bloco 3, motivação e expetativas dos encarregados de educação, formularam-se sete questões no sentido de reconhecermos quais as expetativas e motivações dos E.E em relação à convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar, verificando também se existe da parte dos E.E algum reconhecimento feito à escola respeitante às atividades promovidas por esta, averiguando ainda se existem algumas barreiras ou entraves à participação dos E.E no percurso escolar dos seus educandos, tudo isto, na perspetiva da entrevistada.

No bloco 4, participação e envolvimento da comunidade escolar com a comunidade de alunos surdos, elaboraram-se quatro questões, no sentido de através do conhecimento da entrevistada, caracterizarmos a postura da comunidade educativa face ao envolvimento e partilha com a comunidade de alunos surdos. Averiguou-se também o conhecimento da LGP pelos diferentes agentes educativos.

Em relação ao bloco 5, relação entre a comunidade de alunos surdos e ouvintes, elaborámos seis questões, através das quais pudéssemos reconhecer na opinião da entrevistada, se existe respeito mútuo entre as duas comunidades, a de ouvintes e surdos, verificando também se a procura entre estas duas comunidades é recíproca ou se recai mais sobre uma delas, bem como, se existe algum preconceito de parte a parte.

Relativamente ao Bloco 6, contributo das EREBAS para o desenvolvimento escolar/educativo dos alunos surdos e ouvintes, traçámos três questões, aproveitando o conhecimento alargado que a coordenadora de educação especial tem sobre a organização que representa, conhecendo assim os contributos da convivência e partilha entre alunos das duas comunidades surda e ouvinte, identificando algumas áreas que devessem ser alvo de melhoria visando um impacto mais positivo no percurso escolar, educativo e formativo destes

alunos, bem como, relatar sucintamente algumas atividades que promovam a inclusão dos alunos de ambas as comunidades.

De realçar também que a entrevista decorreu no espaço escolar da EREBAS onde se efetuou a investigação, num único momento e num espaço preparado para o efeito.

A entrevista decorreu sem constrangimentos, com uma abertura e disponibilidade total por parte da entrevistada, estando esta muito tranquila e interessada nas questões e abordagem que foi sendo feita, tendo a entrevista demorado aproximadamente cinquenta minutos.

Quanto à ordem de apresentação das questões, foi sendo seguido o guião, embora de acordo com o diálogo estabelecido se tenha alterado a ordem de algumas perguntas, sendo algumas suprimidas por já ter sido dada a resposta ou até acrescentado alguma que surgiu da necessidade de se fazer naquele momento.

2.1.1.2 - Transcrição da entrevista

Aquando da realização da entrevista e do consentimento dado pela entrevistada, a mesma foi gravada através de um mini gravador num ficheiro áudio para posterior transcrição e análise.

Assim, a transcrição da entrevista (anexo C) respeita toda a informação prestada pela CEE, bem como a sequencialidade e outras expressões evidenciadas pela entrevistada.

Desta forma, a transcrição da entrevista apresenta inicialmente os seguinte dados:

- Intervenientes;
- Nota prévia: Apresentação da temática da investigação;
- Anonimato;
- Confidencialidade dos dados;
- Utilização da Sigla “CEE” Coordenadora da Educação Especial.
- Transcrição da entrevista propriamente dita, textualmente de acordo com a gravação da mesma.

A entrevista encontra-se transcrita numa tabela (anexo C).

2.1.2- Inquérito por questionário

Considerando que o questionário é um dos instrumentos privilegiados dos Investigadores, de acordo com Tuckman (2005), para transformar em dados a informação recolhida mediante interrogação de pessoas (ou sujeitos), não as observando ou recolhendo sinais do seu comportamento é fundamental ser criterioso e cauteloso na sua construção e aplicação. Só assim será possível mensurar o que uma pessoa sabe (informações ou conhecimentos), o que conhece e não conhece (valores e preferências e o que pensa (atitudes e crenças). O objetivo será sempre que a informação recolhida possa ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando várias técnicas, dando assim origem a dados de frequência.

Neste sentido é indispensável que as questões sejam colocadas às várias pessoas da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador, com o intuito de que possam ser alvo de comparações.

Torna-se também fundamental garantir que as questões são claras, objetivas e que o inquirido está consciente do seu papel neste processo.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), há conjunto de procedimentos usuais que devem ser tidos em consideração na elaboração de inquéritos por questionário, a saber: deve ter-se em atenção o número de perguntas, o qual deve ser adequado ao estudo a realizar; o número de respostas-tipo não deve ser excessivo, as perguntas não devem ser ambíguas, primando-se pela objetividade, evitando que os inquiridos se dispersem; devem existir instruções claras e precisas junto de cada pergunta, a linguagem utilizada deve ser acessível e compreendida por todos os inquiridos e no final o investigador deverá verificar com cuidado todos os aspetos referidos anteriormente, garantindo que o questionário abrange todos os pontos da problemática a inquirir.

Na construção do inquérito por questionário (anexo E) utilizado na presente investigação, foram consideradas as várias etapas, sendo que, inicialmente, foi definido com clareza o objeto do questionário, bem como, todas as etapas após a sua construção, como por exemplo a aplicação e análise dos mesmos. Na elaboração e definição dos objetivos do questionário foi também tido em consideração a análise da entrevista aplicada à CEE (coordenadora do departamento de educação especial), contribuindo para a formulação de questões que clarificaram alguns aspetos e contribuíram para responder à problemática da investigação.

Deste modo foi possível formular questões de natureza factual, de julgamentos subjetivos e/ou crenças e cognições. As factuais mais direcionadas para informações do domínio pessoal dos inquiridos; as relacionadas com julgamentos subjetivos e/ou crenças, mais centradas nas ideias, opiniões, atitudes ou motivações e as cognições mais focadas nos índices de conhecimento que os inquiridos tinham acerca da surdez, dos surdos, de toda a envolvência escolar, do preconceito e da inclusão, enfim, verificar o seu grau de domínio acerca dos assuntos que são o objeto da investigação.

Assim, foram utilizados os seguintes tipos de questões:

- Questões fechadas em que lhe são apresentadas uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais deverão indicar a(s) que melhor corresponde(m) à resposta que querem dar;
- Questões de escolha múltipla a partir das quais foi possível caracterizar a amostra relativamente ao sexo, idade e habilitações literárias;
- Questões de seleção de escolha múltipla composta através das quais, os inquiridos têm de escolher diversas respostas entre o conjunto das que são apresentadas;
- Questões abertas em que os inquiridos respondem a questões com as suas próprias palavras e de acordo com o conhecimento que querem transmitir;

Tentou-se também, numa perspectiva de análise posterior, enquadrar ou agrupar as questões de acordo com algumas temáticas, garantindo também alguma variedade em termos de forma e apresentação.

O questionário utilizado contempla um conjunto de questões mais direcionadas para caracterizar a amostra de inquiridos, um segundo grupo de questões, para averiguar o conhecimento que os inquiridos têm acerca do que é a surdez e a pessoa surda. Um terceiro onde se pretende apurar o conhecimento acerca da população escolar da EREBAS, razões que os levaram a optar por esta escola e os motivos que os levam a dirigir-se à mesma, bem como a frequência com que o fazem. Um quarto grupo de questões sobre a interação e partilha decorrentes das atividades realizadas pelos alunos surdos e ouvintes. Um quinto conjunto relacionado com os fatores e grau de satisfação, na ótica dos inquiridos e dos seus educandos face à escola, bem como, os sentimentos relativos à convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes, na opinião dos E.E. Um sexto grupo relacionado com a inclusão e outro relacionado com o preconceito. E por último, duas questões abertas sobre os benefícios e dificuldades da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar.

Outro aspeto que tivemos em consideração foi a definição do tipo de resposta a ser obtida, a qual teve em atenção o tipo de escalas a serem utilizadas no tratamento dos dados.

As escalas de medida adotadas foram as nominais e as ordinais, uma vez que permitem o cálculo de frequências, sendo que a escala nominal traduz um sistema de notação dos dados de natureza qualitativa enquanto a escala ordinal respeita a ordenação lógica das características dos dados observados, relativamente a uma determinada dimensão ou valor.

No que diz respeito ao processo de amostragem, do qual depende a validade que permite a posterior generalização de resultados, não deve ser descurada no sentido de que a amostra possa ser o mais representativa possível.

Também a apresentação gráfica e o formato do questionário foram criteriosos, na medida em que, uma aparência descuidada pode conduzir ao não preenchimento.

Antes da aplicação do questionário na escola selecionada, procedemos, como já foi referido anteriormente à aplicação do pré-teste com o objetivo de verificar se as questões eram bem compreendidas pelos inquiridos, pois de acordo com Fortin (2003), esta etapa é de todo indispensável e permite proceder a correções ou alterações de perguntas ou estrutura do questionário, bem como, resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões.

Na mesma linha de pensamento, e de acordo com Hill e Hill (2002), existem três elementos importantes quando se utilizam questionários, que o pré-teste permite verificar: um, a fidedignidade: qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados; outro, a validade: os dados recolhidos são os que interessam para à pesquisa; e por último a operacionalidade: o vocabulário tem de ser acessível e ter um significado claro.

Complementando as referências anteriores, no presente trabalho com a realização de um pré-teste, pretendeu-se testar as questões que Fortin (2003), considera que são pertinentes, a saber:

- A clareza e precisão dos termos utilizados;
- Verificar se existem dúvidas e dificuldades por parte dos inquiridos no seu preenchimento;
- Se existirá a necessidade de introduzir e/ou suprimir perguntas.

Neste caso, o pré-teste foi aplicado a uma pequena amostra de encarregados de educação de uma EREBAS de um outro agrupamento. Como tal, os indivíduos aos quais foi aplicado este teste não fazem parte do universo sobre o qual se fará a análise dos dados.

Concluindo, através dos resultados do pré-teste foi possível apurar a clareza, a precisão, a relevância, a adequação das perguntas, a dimensão do questionário, o tempo gasto na resposta e os efeitos nos respondentes em termos de aborrecimento ou cansaço.

Quanto à aplicação do questionário à amostra selecionada para este estudo, foi por administração direta, contando aqui com a colaboração e disponibilidade da coordenadora de educação especial e de uma intérprete de língua gestual da EREBAS selecionada.

Após a recolha de dados, elaborámos a base de dados, permitindo desta forma a codificação e preparação do tratamento estatístico.

Os dados obtidos através da aplicação do questionário, foram submetidos a um tratamento estatístico através do programa IBM SPSS, versão 24 para o Windows.

3 - Cenário de investigação e participantes do estudo

No caso deste estudo o universo experimental foi uma amostra dos pais, encarregados de educação, dos alunos que frequentam a escola sede do AEQM, escola esta de referência para o ensino bilingue de alunos surdos. Nesta secção da presente análise efetuou-se também a caracterização do cenário da investigação, bem como a descrição sociodemográfica dos encarregados de educação dos alunos com NEE.

No que diz respeito à justificação da utilização da amostra, num trabalho deste tipo, depois de o investigador ter circunscrito o seu campo de análise, este depara-se com três alternativas:

- Recolhe dados e analisa a totalidade da população abrangida por esse campo;
- Limita uma amostra representativa da população em causa;
- Estuda apenas alguns elementos típicos dessa população, ainda que não estritamente representativos (Quivy & Campenhoudt, 2005).

No caso deste estudo que efetuámos, a amostra é não probabilística, isto é, foi obtida com recurso a uma amostragem de conveniência. Segundo Carmo e Ferreira (2008), esta técnica de amostragem não probabilística utiliza um grupo de indivíduos que esteja disponível e garante, ao investigador, menores gastos monetários e de tempo. Foi feita a proposta de estudo aos respondentes, assumindo-se como condição o anonimato dos mesmos, sendo a utilização dos dados exclusiva para fins académicos e científicos.

Concluindo o conceito de amostra, este é entendido como a parte dos casos que constituem o universo. De acordo com Vairinhos (1995):

(...) amostra é sempre formada por um subconjunto finito da população, escolhido segundo um método especificado sem ambiguidades e cujos elementos e só esses, são objeto de observação e medição. É com base nas observações feitas sobre os elementos da amostra que se constroem as proposições de inferência estatística (p. 120).

3.1- Caracterização do cenário de investigação

Para caracterizar o cenário de investigação recorreu-se a documentos orientadores do referido agrupamento de escolas, como o projeto educativo, documento orientador da escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e o plano anual de atividades. No entanto, antes de procedermos a essa caracterização, salvaguardamos duas questões. A primeira prende-se com a possibilidade de alguns dados estarem desatualizados, pois o documento relativo ao projeto educativo estende-se para três anos, isto é, um triénio e a cada ano lectivo existem algumas alterações. A segunda situação a considerar, está relacionada especificamente com a escola onde decorreu o estudo, pois o AEQM contempla uma EBI e duas escolas do 1º Ciclo com Jardim de Infância integrado, no entanto, como o nosso estudo decorreu apenas na EBIQM, após uma primeira abordagem mais genérica do agrupamento de escolas, apresentamos dados específicos da escola onde decorreu o estudo.

Passando então à caracterização, o AEQM, homologado pela DSRLVT (Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo) em 28 de maio de 2004, visa favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos que frequentam os estabelecimentos de educação e ensino que integram o agrupamento, reforçando o seu sucesso escolar e fomentando o aproveitamento racional dos recursos. Pretende ainda promover o desenvolvimento da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica, a construção de percursos educativos integrados, com articulação curricular entre os vários níveis de ensino, norteados pela existência de projetos pedagógicos comuns que permitam valorizar e enquadrar experiências, promover/melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão social.

Numa política de inclusão, este agrupamento procura receber e dar uma resposta adequada a todos os alunos, em conformidade com o seu perfil de funcionalidade. No total, o AEQM acolhe um número considerável de crianças/alunos com necessidades educativas especiais (NEE), aproximadamente 15,4% da sua população escolar. Esta população inclui alunos surdos ou com problemas graves de comunicação e outros com problemáticas do domínio cognitivo e do domínio emocional.

O AEQM oferece à comunidade uma equipa multidisciplinar, constituída por docentes do ensino regular e do ensino especial, bem como técnicos especializados em diferentes áreas, psicólogos, terapeutas da fala, formadores de língua gestual portuguesa (LGP) e intérpretes de LGP.

3.1.1 - Contexto:

O presente estudo teve como local de referência o AEQM o qual se localiza geograficamente na área de influência da Junta de Freguesia de Benfica, que pertence ao concelho de Lisboa. Benfica é uma freguesia com 7,94 km² de área e 36821 habitantes (2011), com a densidade de 4637,0 hab/km².



Figura I – Mapa de Localização AEQM (Fonte: PEA - AEQM)

3.1.2 – AEQM:

Este Agrupamento, constituído em 2004, foi reconhecido como “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos” em 2008/09, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. O agrupamento visa concentrar os meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade desde a intervenção precoce até ao final do 3ºciclo, a crianças e jovens com surdez e com problemas de comunicação, linguagem ou fala. Atualmente dá resposta educativa a cerca de 90 alunos e 12 crianças com menos de 3 anos.

3.1.3 – EBIQM:



Figura II – EBIQM (Fonte: PEA - AEQM)

3.1.3.1 - Historial:

A escola começou a funcionar em dezembro de 1978 e deve o seu nome ao proprietário da Quinta onde foi construída, o qual ofereceu o terreno para a sua construção.

No ano letivo de 1979/80, passou a existir nesta escola um núcleo de alunos surdos.

3.1.3.2 - Recursos físicos:

A escola é constituída por três blocos autónomos: Bloco A, Bloco B e Bloco C (Instalações de Educação Física), sendo os Blocos A e B compostos por dois pisos, o piso 0 e o piso 1.

Tabela I – Recursos físicos da EBIQM

Escola	Edifícios	Salas de aula	Salas específicas e outros espaços
EBIQM	3	25	Instalações de Educação Física, 2 salas de Informática, Auditório, Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Educativos, Sala de Professores, Secretaria, Papelaria, Reprografia, Sala dos Diretores de Turma, Sala de atendimento aos EE, Sala de Departamentos, Gabinetes de Psicologia, Sala de Terapia da Fala, Sala de Alunos, Cozinha, Posto de Socorro, Gabinete de Educação Especial, Unidade de Alunos Surdos.

3.1.3.3 - Orientações pedagógicas e curriculares:

No AEQM funciona a escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e segue as orientações do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, o qual expressa que a educação das crianças/alunos surdos e com problemas de comunicação deve ser feita em ambientes bilingues que proporcionem a concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a língua gestual portuguesa (LGP).

Por forma a assegurar o desenvolvimento linguístico das crianças/alunos surdos e com problemas de comunicação, assim como o processo de acesso ao currículo e a inclusão escolar e social, o processo de ensino/aprendizagem assenta primordialmente na modalidade bilingue. Este ensino possibilita o domínio da LGP como primeira língua (L1) e o domínio do Português como segunda língua (L2): escrita e oral, consoante as capacidades e as necessidades de cada criança/aluno, promovendo-se, ainda, a compreensão da oralidade através da leitura labial independentemente da proficiência linguística da criança/aluno.

Contudo, a resposta educativa é flexível, assumindo carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação sistemática do processo de ensino/aprendizagem da criança/jovem surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

Há crianças/alunos surdos com problemas de comunicação nos diferentes ciclos, que se organizam em grupos/turmas de surdos (sem prejuízo da participação do seu grupo em grupos de crianças/alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar); outros em regime de semi-integração ou integração plena em turmas de ouvintes (sem prejuízo da participação da/s criança/s no/s grupo/s de crianças/alunos surdos em atividades desenvolvidas com estes).

Atendendo ao perfil de funcionalidade estas crianças/alunos seguem o currículo comum de acordo com os seus pares, ou um currículo específico individual adaptado às suas necessidades educativas especiais.

O PEA (projeto educativo do agrupamento) tem em conta uma orientação pedagógica centrada no bilinguismo (ensino de LGP e Português) que servirá de base ao plano anual de atividades (PAA) e ao plano de trabalho da turma (PTT).

3.1.3.4 - Docentes e técnicos:

Os alunos surdos dispõem, para além dos professores titulares de turma/de disciplina ou diretores de turma, de professores de LGP e apoio de professores de educação especial, de terapeutas da fala, psicólogos e intérpretes de LGP.

Dispõe, ainda, a escola de referência, de parcerias com outras instituições para apoio técnico e logístico, nomeadamente com a APECDA (Associação de Pais para o Apoio de Crianças Deficientes Auditivas), e com equipas locais de intervenção precoce.

Para um bom desenvolvimento da criança e do jovem surdo, torna-se fundamental uma boa comunicação e articulação entre todos os profissionais, sendo imprescindível que as equipas multidisciplinares trabalhem em coesão e em parceria com as famílias dos seus alunos e com a comunidade.

3.1.3.5 - Recursos humanos:

Tabela II – Pessoal docente da EBIQM

	QA/QE	QZP	Contrato	Total
EBIQM	62	9	40	111

Tabela III - Serviços especializados

Recursos de Educação Especial					Outros Recursos				
Docentes de Educação Especial (Grupo 920)	Intérpretes de LGP	Formadores de LGP	Terapeutas da Fala	Psicólogo	Técnicos de Serviço Social	Docentes de Educação Especial (grupo 910)	SPO	Professores de Apoio Educativo	Professores bibliotecários
10	6*	5*	7*	2**	1 (GAAF)***	5	1	1	1

*Recursos afetos anualmente em resultado de autorização do Senhor Secretário de Estado da Educação, tendo em conta as necessidades do agrupamento.

** Recursos humanos afetos em resultado da parceria com a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA)

***Gabinete de apoio ao aluno e à família

A escola dispõe ainda da possibilidade de ter horas de apoio educativo no 1ºciclo, resultante do previsto na legislação em vigor.

Ao nível dos 2º e 3º ciclos dispõe de horas de crédito para apoio a Português (11h) e Matemática (11h)), resultantes do contrato de autonomia.

Tabela IV - Assistentes operacionais

	Quadro/CIT	Contrato Emprego-Inserção	Contrato a termo certo (Horas de Limpeza)	Vigilante	Junta Freguesia de Benfca
EBIQM	13	1	2	1	---

Tabela V - Assistentes técnicos

	Quadro/CIT	Contrato Emprego-Inserção
AEQM (sede)	5	1

3.1.3.6 - Caracterização sociocultural da população-alvo da EREBAS:

Qualquer projeto de cariz educacional constrói-se em função de um elemento fundamental do processo educativo, o aluno, sendo como tal necessário enquadrá-lo social e culturalmente, de modo a melhor perceber as suas motivações e expectativas.

Assim, neste capítulo, apresentaremos alguns dados estatísticos de fontes diversas, presentes no projeto curricular do agrupamento, onde é expresso o perfil sociocultural e escolar dos alunos que frequentam as escolas do AEQM. Centrar-nos-emos nos dados relativos à EBIQM, onde decorreu o nosso estudo.

Tabela VI - População escolar com ASE

Estabelecimento	N.º de turmas	N.º de alunos	N.º de alunos com ASE	% alunos c/ ASE
EBIQM	33	628	231	37%

No que se refere aos alunos com NEE a ação social da CML permite que todas as crianças e alunos do 2º e 3º ciclos tenham direito, através da ação social escolar, a almoço gratuito. Ainda no âmbito da ação social escolar do MEC e/ou autarquias todas as crianças/alunos surdos que frequentam o agrupamento têm direito a transporte gratuito.

Tabela VII - Estrangeiros/Etnia cigana do agrupamento

Estabelecimento de Ensino	Etnia cigana	Alunos estrangeiros				Total
		África	Ásia	América do Sul	Outros países Europa	
EBIQM	8	14	6	8	10	46

Embora pouco significativos em termos numéricos, destacam-se os alunos provenientes do continente africano, da América do Sul, de outros países europeus e da Ásia.

Em relação a grupos culturais específicos, destaca-se a presença de alunos da etnia cigana.

No seguimento da análise supracitada, o agrupamento, em consonância com as políticas do Ministério de Educação e Ciência tem procurado dar resposta às necessidades destes alunos. Para tal, são implementadas, por ano letivo, estratégias diversificadas na aquisição/domínio da Língua Portuguesa para cada grupo específico.

Tabela VIII - Alunos com português como língua não materna no AEQM

EBIQM					
Níveis de Proficiência	A1	A2	B1	Total	Total de alunos estrangeiros
	1	4	7	12	24

Tabela IX - Alunos com necessidades educativas especiais

Nível de educação / ensino	Sensorial			Mentais (globais e específica)			Voz e fala	Neuro-musculo-esqueléticas	Saúde física	Total
	Auditivo	Visão	Auditivo e visão	Cognitivas	Linguagem	Emocionais				
2 e 3º ciclos	25			29	12+1**	10		1	5	83

**Frequentam turmas de alunos surdos

Na EBIQM as problemáticas são múltiplas, predominando, no entanto, a surdez ou problemas graves de comunicação, pelo facto do agrupamento ser uma escola de referência para alunos surdos. Também significativo é o número de alunos com dificuldades do foro cognitivo. Os restantes são do foro emocional e problemas de saúde física e neuro-musculo-esqueléticas.

3.1.3.7 - Os encarregados de educação na escola:

Tabela X - Presenças de pais/E.E nas reuniões com educador, professor titular de turma e diretores de turma

Estabelecimento		Presenças (%)		
		1º período	2º período	3º período
EBIQM	1º ciclo (surdos)	87%	87%	87%
	2º ciclo	69%	60%	59%
	3º ciclo	55%	58%	54%
	5º PCA	8%	27%	0%
	CEF	70%	70%	70%
	Turmas A (surdos)	23%	33%	37%

A participação dos E.E na vida escolar dos seus educandos é fundamental para o sucesso escolar dos alunos, pelo que é importante analisar o interesse demonstrado nesse acompanhamento.

Das várias formas em que se pode manifestar essa participação, apresenta-se apenas o número de presenças dos pais/encarregados de educação nas reuniões realizadas, no arranque do ano letivo e no início dos 2º e 3º períodos. Verifica-se que, com exceção do PCA (Percurso Curricular Alternativo), o número de presenças de pais/E.E nas reuniões realizadas, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo, ao longo do ano letivo, é relativamente constante.

3.2 - Caracterização da amostra em investigação

3.2.1 - Descrição sociodemográfica dos encarregados de educação

Como anteriormente foi referido, no caso deste estudo, o universo experimental são uma amostra de pais, encarregados de educação, de alunos ouvintes e surdos da EBIQM. Torna-se portanto pertinente, efetuar a descrição sociodemográfica dos encarregados de educação.

Tabela XI – Representação dos encarregados de educação por tipo de educando

Encarregado de Educação de Educando(s)		
	Frequência	Percentagem
Ouvinte	24	63,2
Surdo	14	36,8

Tabela XII

Distribuição de frequências absolutas e relativas da situação do educando por género do E.E

		Género do E.E			
		Masculino	Feminino	Total	
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	5	19	24
		Percentagem	20,8%	79,2%	100,0%
	Surdo	Frequência	3	11	14
		Percentagem	21,4%	78,6%	100,0%
Total		Frequência	8	30	38
		Percentagem	21,1%	78,9%	100,0%

A amostra de inquiridos é composta por 63,16% de E.E com educandos ouvintes e 36,84% com educandos surdos (Gráfico I).

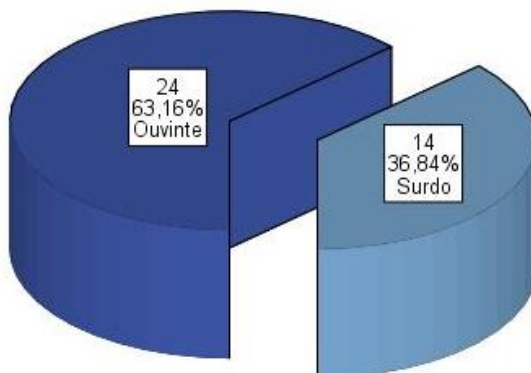


Gráfico I - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando

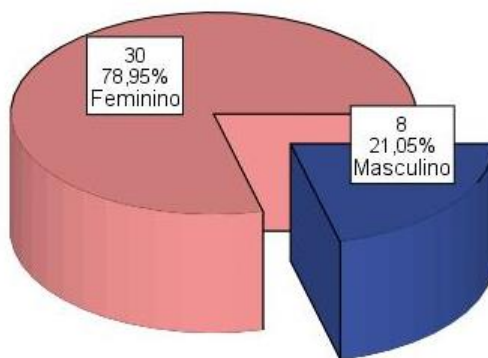


Gráfico II - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por gênero

Em termos de gênero, verificou-se uma maior participação de E.E do gênero feminino (78,9%), estando os E.E do gênero masculino representados por 21,1% respondentes (Gráfico II). A prevalência de participação de E.E do gênero feminino é similar nos E.E com educandos ouvintes (79,2%) e surdos (78,6%) (Tabela XII).

O escalão etário dos E.E com maior representação na amostra de estudo é o dos 41-50 anos, correspondendo a 50% dos respondentes, seguido dos 31-40 anos, com 28,9%. Os menos representados são o dos 51-60 anos, com 15,8% e o dos +60 anos, com 5,3%, evidenciado um pequeno leque de E.E menos jovens (Gráfico III). Efetuando uma análise por situação do educando, verifica-se que o escalão etário mais frequente em ambas as situações é o dos 41-50 anos (ouvintes 45,8% e surdos 57,1%) apresentando no entanto os E.E de educandos ouvintes uma maior amplitude de idades, verificando-se nomeadamente idades superiores a 65 anos (Tabela XIII).

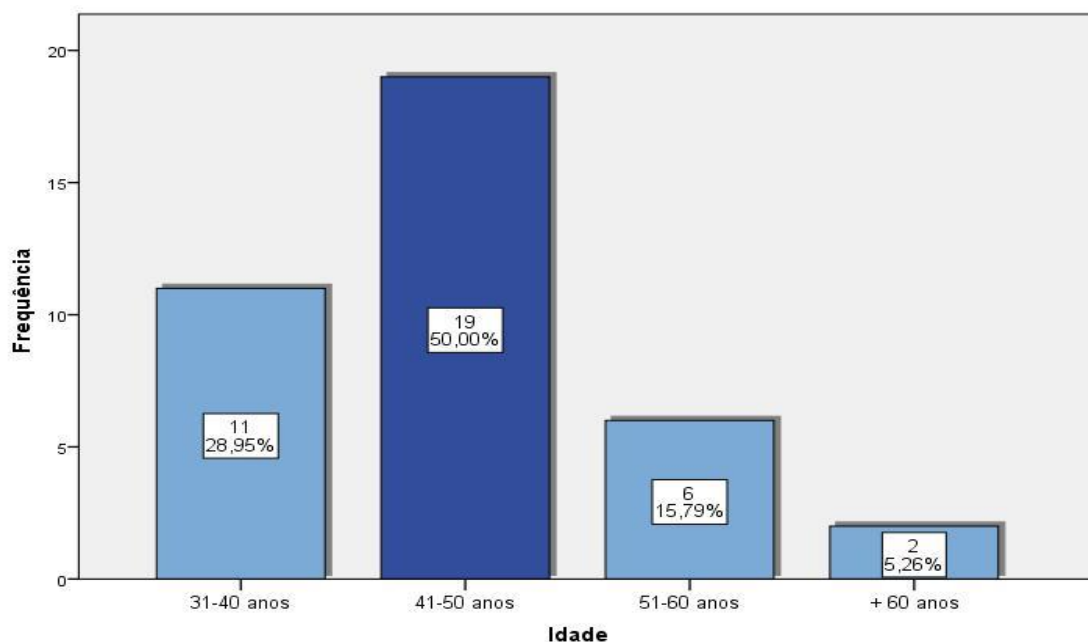


Gráfico III - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por escalão etário

Tabela XIII
Distribuição de frequências absolutas e relativas da situação do educando por escalão etário do E.E

		Idade do EE				Total	
		31-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	+ 60 anos		
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	8	11	3	2	24
		Percentagem	33,3%	45,8%	12,5%	8,3%	100,0%
	Surdo	Frequência	3	8	3	0	14
		Percentagem	21,4%	57,1%	21,4%	0,0%	100,0%
Total	Frequência	11	19	6	2	38	
	Percentagem	28,9%	50,0%	15,8%	5,3%	100,0%	

Em termos de habilitações escolares, a mais frequente entre os E.E é o ensino superior, com 44,74%, seguido do ensino secundário com 28,95%, situação observada respetivamente em 45,8% e 25% de E.E com educandos ouvintes e 42,9% e 35,7% de E.E com educandos surdos. Somente 1 E.E apresenta habilitações literárias ao nível do 1º ciclo (2,6%), sendo seu educando surdo e 12,5% ao nível do 2º ciclo, sendo todos E.E de educandos ouvintes.

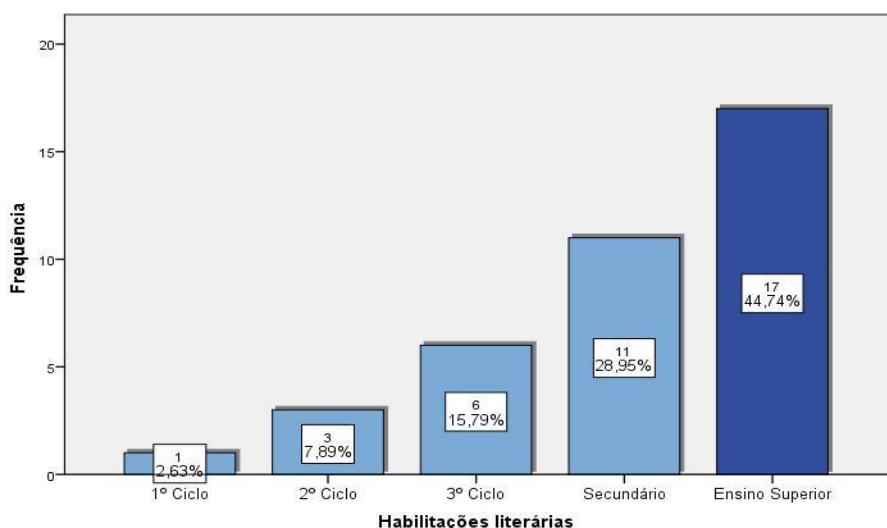


Gráfico IV - Distribuição de frequências absolutas e relativas das habilitações literárias do E.E

Tabela XIV
Distribuição de frequências absolutas e relativas da situação do educando por habilitações literárias do E.E

		Habilitações literárias do E.E					Total	
		Ensino						
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Superior		
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	0	3	4	6	11	24
		Percentagem	0,0%	12,5%	16,7%	25,0%	45,8%	100,0%
	Surdo	Frequência	1	0	2	5	6	14
		Percentagem	7,1%	0,0%	14,3%	35,7%	42,9%	100,0%
Total	Frequência	1	3	6	11	17	38	
	Percentagem	2,6%	7,9%	15,8%	28,9%	44,7%	100,0%	

Capítulo 3

1- Apresentação e discussão dos resultados.

No sentido de tornar clara, objetiva e facilitar a compreensão dos resultados obtidos, dividiu-se este tópico de acordo com os diferentes momentos da recolha de dados, nos quais se apresentam e discutem os resultados da investigação.

Num primeiro momento procedeu-se à discussão da análise de conteúdo da entrevista (anexo D) e num segundo momento à discussão dos resultados obtidos da análise estatística dos questionários aplicados à amostra de encarregados de educação.

Por último e no sentido de interligar os dois momentos agregando toda a informação, foi elaborada uma reflexão final sobre os resultados obtidos.

1.1-Análise de dados: A análise de conteúdo

No sentido de analisar os dados recolhidos através do procedimento anteriormente descrito (entrevista) utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, por ser um tipo de análise típica de dados descritivos, preconizada pela investigação qualitativa. A análise de conteúdo contempla:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44).

Esta técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências.

Depois de uma primeira leitura da entrevista a analisar, procedemos à codificação (salientar, classificar, agregar e categorizar) trechos da entrevista transcrita, a qual se apresenta numa tabela no (anexo C).

De reforçar que este procedimento designado por categorização deve agregar as seguintes características: exclusão mútua, isto é, cada resposta não poderá constar em dois grupos, ao mesmo tempo; homogeneidade, ou seja, cada categoria deve estar organizada com base num único princípio de classificação; pertinência, onde cada um dos grupos é adequado aos objetivos do estudo dado que o sistema de categorias deve retratar as intenções da investigação; objetividade, pois as variáveis e os índices, que determinam a entrada de um elemento numa categoria, devem ser definidos com precisão e por último a produtividade, em que as diversas categorias formadas tornam-se produtivas em índices de inferências e em hipóteses. (Amado, Costa & Crusoé, 2013; Bardin, 2009; Carmo & Ferreira, 2008)

Pelo anteriormente referido e de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2013), para que os conteúdos “traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (p. 313), foi necessário organizar a informação num sistema de categorias onde se agregam os grandes temas da entrevista, a saber:

- Caracterização da entrevistada;
- Participação/envolvimento dos E.E na escola;
- Motivações e expectativas dos E.E de alunos surdos e ouvintes;
- Participação/envolvimento da comunidade escolar com a comunidade de alunos surdos;
- Relação entre a comunidade de alunos surdos e ouvintes;
- Contributo das EREBAS para o desenvolvimento escolar/educativo dos alunos surdos e ouvintes.

Posteriormente à definição das categorias e subcategorias nas respetivas colunas, procedemos à elaboração da unidade de registo onde se encontram os fragmentos de texto que se tomam por indicativo de uma característica (aqui, sub-categoria e categoria).

E por fim, na coluna unidade de contexto registámos os fragmentos do texto que englobam a unidade de registo e que, desta forma, contextualizam a respetiva unidade de registo no decurso da entrevista.

1.1.1- Discussão da análise de conteúdo da entrevista

Segundo Amado (2013), numa análise de dados qualitativa quer-se apreender algo a partir daquilo que os sujeitos da investigação nos transmitem. A tabela sinóptica apresentada no anexo D, construída a partir dos objetivos traçados, das perguntas lançadas pelo entrevistador e de recortes do discurso da entrevistada, conduziu-nos à seguinte análise dos dados:

1 - Relativamente à primeira categoria a analisar, *Caracterização da Entrevistada*, dividida nas subcategorias, idade; formação académica; situação profissional; experiência profissional e cargos ocupados atualmente, pode-se constatar o seguinte:

A entrevistada tem neste momento cinquenta e sete anos é especializada na área da comunicação dos problemas graves da comunicação (surdez), estando colocada pelo Ministério da Educação como professora de educação especial. É professora há 35 anos, estando neste agrupamento de escolas há onze anos, tendo começado por fazer o magistério primário, trabalhando posteriormente no Colégio da Imaculada Conceição, colégio de surdos, tendo mais tarde resolvido experimentar o currículo regular. Após três anos no currículo regular foi adjunta de uma Secretaria de Estado da Reforma Educativa onde trabalhou para a formação de professores e num programa nacional. Findo este programa, trabalhou na Casa Pia durante sete anos tendo nesse período realizado a sua formação complementar (especialização na educação especial). Após este período voltou a estar colocada no Ministério da Educação numa escola nas Laranjeiras, tendo depois concorrido a um concurso para efectivar o que veio a acontecer em 2006, estando a partir dessa data colocada na escola onde se encontra atualmente. Nesta, exerce as funções de coordenadora do departamento de educação especial e assessora do diretor.

2- No que diz respeito à segunda categoria a analisar, *participação/envolvimento dos E.E na escola*, dividida nas subcategorias, frequência à escola; conhecimento e interesse pelas atividades desenvolvidas; participação no projeto educativo e preocupações, pode estabelecer-se as seguintes inferências que na opinião da entrevistada retratam o seguinte:

Os E.E frequentam a escola majoritariamente no atendimento semanal, nas reuniões trimestrais e/ou quando chamados pelos diretores de turma, sendo a frequência variável.

Relativamente ao conhecimento e interesse pelas atividades desenvolvidas o interesse é muito notório no 1º ciclo e pré-escolar, tornando-se mais complicado a partir do 5º ano, pois o stress da vida pessoal e profissional e da envolvimento onde vivem condiciona um pouco a sua participação na vida da escola.

Por outro lado os E.E também já conhecem a escola, as suas dinâmicas depositando maior confiança, não sendo necessário um acompanhamento tão sistemático. Porém, a entrevistada considera que este envolvimento pelas atividades da escola depende também da proatividade da associação de pais, sendo que neste momento, as mais proactivas são mesmo as associações de pais do pré-escolar e 1º Ciclo.

Em relação à participação no projeto educativo a entrevistada considera que são fomentadas reuniões entre E.E, tentam ser representativos da comunidade de pais, em termos do pré-escolar e 1º Ciclo os E.E são empenhados e leem de forma cuidada os documentos do agrupamento, estando inteirados do que neste se passa. No entanto, existe uma discrepância relativamente ao 2º e 3º Ciclos, sendo os E.E aí menos participativos. Porém, realça que individualmente há pais muito empenhados e participativos em atividades e projetos promovidos pelos conselhos de turma. Considera a participação dos E.E na vida da escola heterogénea. Contudo, quando são chamados comparecem imediatamente, utilizando também com alguma frequência o contato por via telefónica. Considera que veem a entrevistada como um elo de ligação à qual recorrem com grande frequência.

Já relativamente às preocupações evidenciadas pelos E.E, a entrevistada destaca a distância a que alguns alunos se encontram da escola, o tempo gasto por estes nos transportes ao longo do dia, a forma como estudam e a qualidade com que os seus educandos o fazem. Faz referência ainda ao fato de os E.E não poderem estar presentes e acompanharem tanto quanto gostariam os seus educandos nas mais diversas atividades, nomeadamente nos problemas de comportamento e aprendizagem que diariamente surgem nos seus educandos. Também a possibilidade de os surdos oralistas frequentarem outras escolas é uma preocupação acrescida para os pais, pois deixa de ser uma escola de referência para o ensino bilingue, a pertença/identificação a uma comunidade, especialmente a comunidade surda, caso estes integrem outras escolas, que não uma EREBAS. Os complexos dos alunos pela utilização de próteses auditivas é também em sua opinião uma preocupação acrescida para os pais destes alunos. A melhoria das qualidades auditivas e a recuperação emocional, também são por si referidas como uma preocupação manifestada pelos E.E.

3 – Em relação à terceira categoria, *motivações e expectativas dos E.E de alunos surdos e ouvintes* dividida nas subcategorias, motivação para a matrícula dos educandos ouvintes numa EREBAS; preocupação por ser uma EREBAS; expectativas pelo fato das duas comunidades ouvinte e surda partilharem o mesmo espaço escolar/sala de aula; benefícios e dificuldades do contato e interação entre alunos surdos e ouvintes; reconhecimento/Importância pelas atividades promovidas pela escola e por último, barreiras/entraves à participação dos E.E, a entrevistada referiu vários aspetos que nos permitiram estabelecer as seguintes inferências:

Que o gosto pela escola; ser da sua área de residência, o agrupamento ser pequeno e também por uma maior proximidade e acompanhamento aos alunos, são algumas das motivações para a matrícula dos seus educandos nesta escola.

Relativamente ao fato de existir algumas preocupações nos E.E por ser uma EREBAS, a entrevistada, refere que encaram a situação com normalidade, há até alguns pais que manifestam satisfação pelo contato com a diferença e nunca houve dificuldades e/ou reclamações por se tratar de uma EREBAS.

No que diz respeito às expectativas pelo fato das duas comunidades ouvinte e surda partilharem o mesmo espaço escolar/sala de aula, a entrevistada é perentória em afirmar que na opinião dos E.E a redução de alunos por turma devido à integração dos alunos surdos é algo que agrada aos pais, bem como a possibilidade de aprendizagem da língua gestual portuguesa e a socialização que este contato potencia entre as duas comunidades.

Relativamente aos benefícios e dificuldades do contato e interação entre alunos surdos e ouvintes, só encontra na opinião dos pais, benefícios, os quais passam pela redução de alunos por turma, bem como, pelas estratégias utilizadas pelos professores e que ambas as comunidades ganham com isso, não tendo sido por si apontadas dificuldades.

Em sua opinião considera que os E.E têm a consciência de que todos os alunos, surdos e ouvintes, beneficiam com as estratégias e atividades planificadas e implementadas.

Porém, destaca que por vezes surgem algumas dificuldades à participação dos pais, nomeadamente, no seio da comunidade surda, pela distância a que se encontram da escola.

Também alguma ansiedade inicial, aquando da matrícula, mas na generalidade não considera existirem entraves ou barreiras à participação dos pais, sendo que estes têm a perceção e estão conscientes das dificuldades que os seus educandos atravessam.

4 – No que diz respeito à quarta categoria, *participação/ envolvimento da comunidade escolar com a comunidade de alunos surdos*, subdividida na caracterização dessa participação; nas atividades com maior interação e partilha; no interesse pelo conhecimento da LGP e em perceber quem tem maior interesse pela LGP: professores, técnicos; auxiliares de ação educativa ou outros, a entrevistada referiu alguns aspetos dos quais retirámos as seguintes ilações:

Que a relação estabelecida é uma relação normal, apesar dos funcionários não dominarem por completo a LGP. Porém, estes demonstram interesse e a aprendizagem da Língua e/ou alguns gestos e formas de comunicar ocorrem com normalidade, existindo na escola um despreconceito relativamente à comunidade de alunos surdos.

Podemos ainda inferir das suas palavras que as atividades são pensadas para toda a comunidade educativa, que os alunos surdos estão de tal forma integrados que é natural pensar e planificar as actividades pensando neles, pois a relação com a comunidade surda é uma relação completamente natural.

Os alunos surdos sentem a pertença a essa comunidade, destacando-se no entanto, as actividades desportivas que por si só são proporcionadoras de contato, interação e partilha entre alunos, tendo também aqui, as intérpretes, um papel fundamental estabelecendo muitas vezes a ponte entre a interação e partilha que se pretende que ocorra entre as duas comunidades, ouvinte e surda.

Na opinião da entrevistada o interesse pela LGP surge de um modo natural, pela necessidade de comunicarem uns com os outros e quando surgem dificuldades recorrem aos técnicos, professores, intérpretes, que facilitam o contato e comunicação entre todos os agentes.

Destaca também que o interesse pela LGP é geral e surge da necessidade de comunicar com os alunos surdos, exemplificando que na comunidade escolar, mais propriamente na secretaria se encontra uma técnica com surdez, oralista, a qual domina a LGP, sendo esta a chefe e tendo debaixo da sua alçada pessoas, com as quais comunica oralmente, incentivando porém a aprendizagem da LGP.

5 – Relativamente à quinta categoria, *relação entre a comunidade de alunos surdos e ouvintes*, dividida nas subcategorias, respeito mútuo entre as duas comunidades; preconceito entre alunos surdos e ouvintes; tipo de preconceitos; procura recíproca entre ambas as comunidades; razões da procura e por último, predominância de uma comunidade sobre a outra, a entrevistada referiu alguns assuntos dos quais pudemos inferir os seguintes aspetos:

Existe um respeito mútuo entre as duas comunidades, potenciado também, através de momentos como o que ocorre no terceiro ciclo, onde através da oferta complementar existem módulos onde são tratados assuntos relacionados com a surdez, como “o que é ser surdo”, bem como a motivação para a “aprendizagem de LGP”.

Porém, a existir algum tipo de preconceito, sente-se mais da comunidade surda em relação à comunidade ouvinte, muito relacionado com a criação da sua própria identidade e afirmação, dentro da cultura surda, o que por vezes, conduz a um afastamento temporário relativamente aos ouvintes. Reforçar que esta situação é muito influenciada pelo seu desenvolvimento, considerando a entrevistada ser uma fase passageira. Por vezes surgem pequenos desentendimentos entre as duas comunidades, os quais também acontecem dentro de cada comunidade, derivados e influenciados pelas idades e desenvolvimento pessoal, não sendo por isso visível nenhum preconceito por parte dos alunos ouvintes em relação aos alunos com surdez.

Constata-se que no primeiro ciclo a procura entre ambas as comunidades é recíproca, mais natural, promovida por uma maior interação, muito à boleia do tipo de brincadeiras e contato estabelecido entre as crianças destas idades.

No entanto, ao nível do segundo ciclo há como que uma retração por parte dos alunos surdos, pois estes tendem a fechar-se mais na sua própria comunidade, pelo sentimento de pertença e pela identidade criada, que depois se volta a desvanecer e a retomar contornos normais por volta do terceiro ciclo, onde volta a haver uma maior abertura e se começam a estabelecer outras relações entre os alunos, participando mais nas atividades uns dos outros, muito influenciados também pelos namoricos, brincadeiras e pelo próprio desenvolvimento associado à faixa etária.

As razões da procura entre alunos ouvintes e surdos está muito relacionada com a curiosidade acerca da LGP, isto é, pela forma como se comunicam e se expressam. Por vezes surgem até algumas queixas da parte dos alunos ouvintes aos seus professores, pelo fato de considerarem que os alunos surdos não querem fazer parte dos seus grupos, o que em certa

parte é justificável pela necessidade que sentem em estarem com alguém com que se identificam, sobretudo ao nível da língua.

6 – Relativamente à sexta e última categoria, *contributo das EREBAS para o desenvolvimento escolar/educativo dos alunos surdos e ouvintes*, dividida nas subcategorias, contributos das EREBAS; áreas alvo de melhorias e atividades que promovem a inclusão, foi possível através das repostas obtidas da entrevistada retirar as seguintes conclusões:

Que as escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos são por si só um centro de recursos para todos os alunos. Estas pelas suas características potenciam um verdadeiro e natural desenvolvimento da língua em comunidade para os alunos surdos.

Constituem-se como uma verdadeira comunidade linguística e abrangem um acompanhamento técnico e terapêutico adequado às necessidades dos alunos.

Por seu turno, os alunos ouvintes aprendem a lidar com a diferença, despertando a curiosidade e interesse, o que potencia uma maior interação e partilha entre as duas Comunidades. Passam a encarar a diferença com naturalidade, desenvolvendo-se futuros cidadãos com respeito pelos outros, permitindo também a todos os alunos o contato com outras problemáticas, potenciando a sua aceitação. Existindo uma heterogeneidade social, na sua verdadeira essência.

Contudo e apesar dos esforços que são feitos de forma a corresponder às diferentes necessidades dos alunos, há sempre algo a melhorar, como por exemplo a estabilidade do corpo docente, apesar de não estar dependente da própria escola, mas seria um fator que traria ou acrescentaria algo de positivo ao trabalho a desenvolver com os alunos. Mais formação inicial, especialmente para quem chega de novo, ou nunca teve contato com as problemáticas existentes. Mais momentos de reflexão e partilha entre docentes, técnicos e terapeutas. Criação de projetos que antecipem o surgimento de algumas dificuldades e/ou contrariedades. A existência de uma valência dentro do agrupamento que possa funcionar como uma ELI (Equipa Local de Intervenção), gerando assim mais recursos técnicos e humanos, para melhor responder às necessidades dos alunos e suas famílias, promovendo também a complementaridade do acompanhamento efetuado aos alunos com surdez, permitindo uma avaliação no sentido de estabelecer mais precocemente qual o grupo de identidade da criança surda.

Tudo isto só é possível se se continuarem a promover actividades inclusivas, das quais a entrevistada destacou a criação do projeto de intervenção precoce, que permite antecipar uma avaliação dos alunos com surdez, continuar a desencadear ações que visem o envolvimento dos pais e alunos nas actividades e sessões terapêuticas. Proporcionar a oferta da língua gestual portuguesa em clubes. Incentivar os professores e restante comunidade educativa a encontrar e utilizar estratégias que incluam todos os alunos e concretamente continuar a proporcionar actividades como o desporto escolar, exposições, experiências, feiras das ciências, jogos, segura net, entre outras, onde os alunos das diferentes comunidades ouvinte e surda, participam com grande naturalidade e normalidade. Sem esquecer actividades como a oferta da disciplina de arte e cidadania, que leva os alunos à reflexão, ao conhecimento e aceitação da diferença, especificamente neste caso em relação à surdez.

1.2 - Discussão da análise estatística dos questionários

Considerando que a caracterização da amostra foi efetuada no capítulo anterior, efetuámos a análise dos questionários do ponto de partida relativo ao número de educandos surdos e/ou ouvintes que os encarregados de educação inquiridos referiram ter.

❖ Número de educandos na escola

Relativamente ao número de educandos que os E.E têm na escola verifica-se que têm entre 1 e 3. A situação mais frequentemente, nomeadamente para 86,8%, é terem 1 educando na Escola. Uma análise por tipo de situação do educando, permite-nos verificar que somente os E.E de educandos ouvintes tem mais de 1 educando na escola. Tem se assim que 100% dos E.E de educandos surdos tem unicamente 1 educando na escola. Nos E.E de educandos ouvintes, 79,2% tem 1 educando na escola, 16,7% 2 educandos e 4,2% 1 educando (tabela XV e/ou Gráfico V).

Tabela XV

Distribuição de frequências absolutas e relativas do número de educandos na escola por tipo de situação do educando

		Número de Educandos na Escola			Total	
		1 Educando	2 Educandos	3 Educandos		
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	19	4	1	24
		Percentagem	79,2%	16,7%	4,2%	100,0%
	Surdo	Frequência	14	0	0	14
		Percentagem	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Frequência	33	4	1	38	
	Percentagem	86,8%	10,5%	2,6%	100,0%	

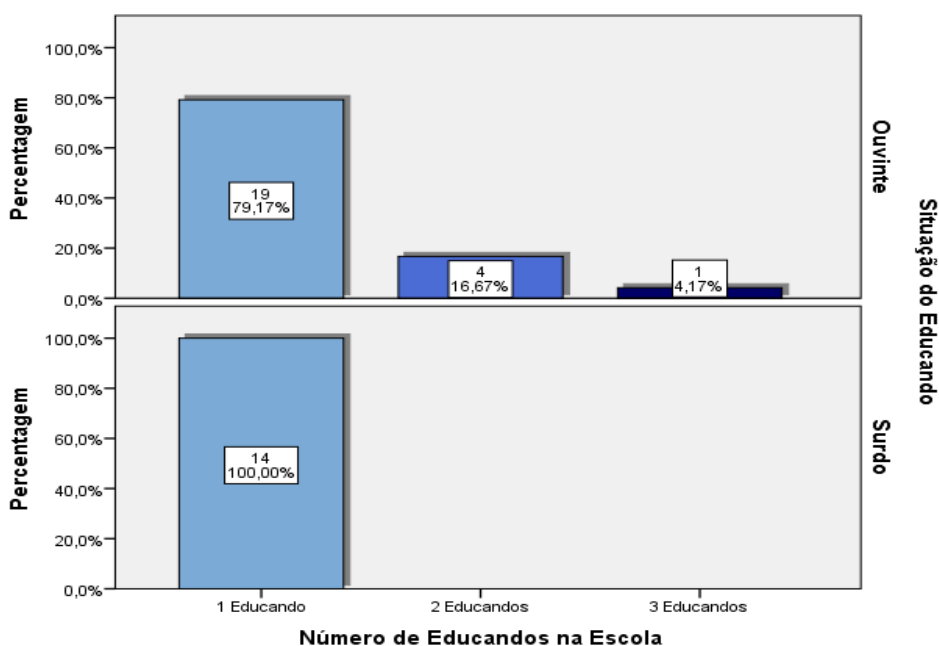


Gráfico V - Distribuição de frequências absolutas e relativas do número de educandos na escola por tipo de situação do educando

❖ **Conhecimento sobre a surdez**

Pela análise das respostas dos E.E à questão "**Surdez é**" verifica-se que a maioria de 81,6% têm um adequado conhecimento sobre a caracterização da surdez, referindo que é uma deficiência. Nos E.E de educandos surdos esta proporção é ligeiramente superior (85,7%) e na de E.E de educandos ouvintes ligeiramente inferior (79,2%).

Dos 18,4% identificam inadequadamente o que é a surdez, 10,5% dos E.E considera que surdez é uma característica e 7,9% que é uma doença. Esta última incorreção é designada somente por E.E de educandos ouvintes, nomeadamente por 12,5% destes. 14,3% dos E.E de educandos surdos refere que a surdez é uma característica, enquanto somente 8,3% dos E.E de educandos ouvintes faz esta caracterização.

Tabela XVI

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento sobre "Surdez é"

		Surdez é:				
			Doença	Deficiência	Característica	Total
Situação do Ouvinte Educando		Frequência	3	19	2	24
		Percentagem	12,5%	79,2%	8,3%	100,0%
Surdo		Frequência	0	12	2	14
		Percentagem	0,0%	85,7%	14,3%	100,0%
Total		Frequência	3	31	4	38
		Percentagem	7,9%	81,6%	10,5%	100,0%

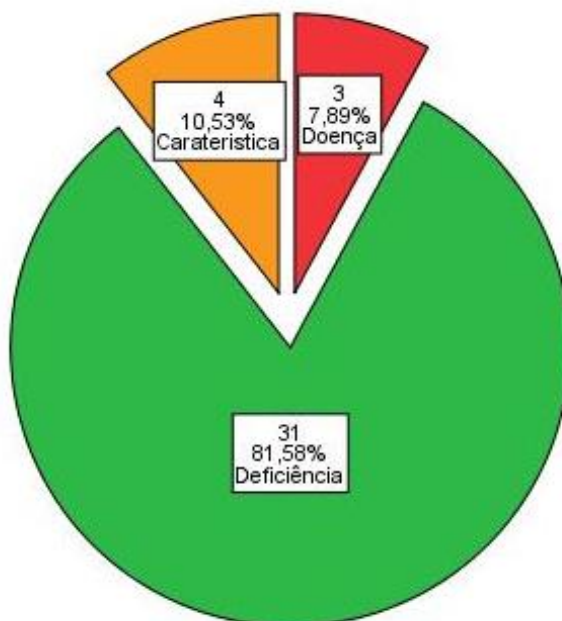


Gráfico VI - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E relativamente ao conhecimento sobre "Surdez é"

Tabela XVII

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento correto/incorrecto sobre o que é a surdez

		Conhecimento sobre o que é a surdez			
		Correto:			
		Deficiência	Incorreto	Total	
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	19	5	24
		Percentagem	79,2%	20,8%	100,0%
	Surdo	Frequência	12	2	14
		Percentagem	85,7%	14,3%	100,0%
Total		Frequência	31	7	38
		Percentagem	81,6%	18,4%	100,0%

Através da aplicação do teste de homogeneidade do qui-quadrado sobre a proporção de E.E com conhecimento adequado/inadequado sobre o que é surdez, por tipo de situação do educando, verificou-se que as diferenças observadas entre as respostas de E.E de educandos ouvintes e de educandos surdos não são estatisticamente significativas ($\chi^2_{(1)}=0,252$; $p=0,483$).

Ou seja, os E.E de educandos surdos não tem um melhor conhecimento sobre o que é surdez que os E.E de educandos ouvintes ($p>0,05$).

Explicação: O teste de homogeneidade do qui-quadrado, serve para comparar a distribuição (%) das respostas pelas categorias de uma variável de tipo qualitativo (o que é a surdez), entre 2 ou mais grupos (no caso 2: E.E ouvintes-surdos).

Para o efeito elaboram-se hipóteses estatísticas:

H0: Não existem diferenças significativas entre as distribuições/proporções de respostas corretas e incorretas de E.E de ouvintes e surdos à pergunta "O que é surdez".

H1: Existem diferenças significativas entre as distribuições/proporções de respostas corretas e incorretas de E.E de ouvintes e surdos à pergunta "O que é surdez".

Regra de decisão:

Se $p \geq 0,05$ não se rejeita H0 (as distribuições /proporções não são estatisticamente diferentes)

Se $p < 0,05$ rejeita-se H0 (as distribuições /proporções são estatisticamente diferentes).

Como o valor de p correspondente à estatística do qui-quadrado = $0,483 > 0,05$ (0,05 é o nível de significância que é de 5% e o nível de confiança de 95%), não se rejeita H0, logo a conclusão é de que as distribuições não são estatisticamente diferentes, ou seja as proporções não são estatisticamente diferentes.

A análise das respostas dos E.E à questão "**Uma pessoa surda é alguém que**", 68,4% revelam ter um conhecimento adequado sobre a questão, nomeadamente de que é uma pessoa que "não ouve". Nos E.E de educandos surdos esta proporção é superior (85,7%) enquanto nos E.E de educandos ouvintes é inferior (58,3%). Sobre os E.E que revelam um inadequado conhecimento sobre a questão, 7,9% referem que uma pessoa surda é uma pessoa que "não ouve nem oraliza" e 23,7% que é uma pessoa que "não oraliza porque não ouve".

Uma análise por tipo de educando, do E.E, permite verificar que dos 14,2% dos E.E de educandos surdos que revelam um conhecimento inadequado, 7,1% (1 E.E) referem que é pessoa que “*não ouve nem oraliza*” e 7,1% (1 E.E) que é uma pessoa que “*não oraliza porque não ouve*”. Dos 41,7% educandos ouvintes que revelam um conhecimento inadequado, 8,3% (2 E.E) referem que é pessoa que “*não ouve nem oraliza*” e 33,3% (8 E.E) que é uma pessoa que “*não oraliza porque não ouve*”.

Tabela XVIII
Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento sobre "Uma pessoa surda é alguém que"

		Uma pessoa Surda é alguém que:				
			Não ouve nem oraliza	Não oraliza porque não ouve	Total	
Situação do Ouvinte Educando	Frequência	14	2	8	24	
	Percentagem	58,3%	8,3%	33,3%	100,0%	
Surdo	Frequência	12	1	1	14	
	Percentagem	85,7%	7,1%	7,1%	100,0%	
Total	Frequência	26	3	9	38	
	Percentagem	68,4%	7,9%	23,7%	100,0%	

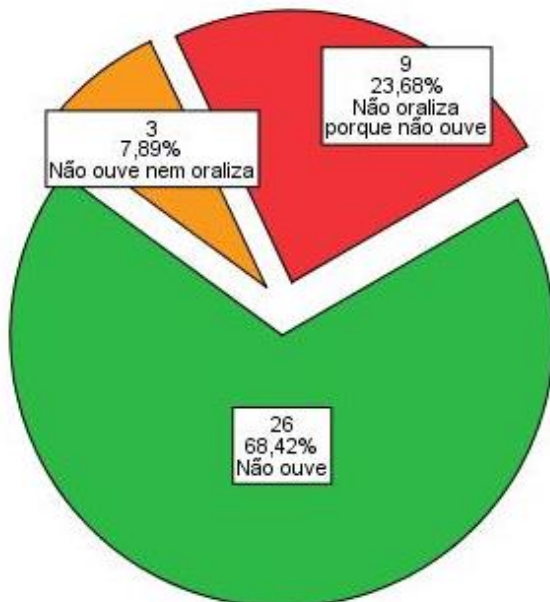


Gráfico VII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E relativamente ao conhecimento sobre "Uma pessoa surda é alguém que"

Tabela XIX

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento correto/incorreto sobre "Uma pessoa surda é alguém que"

		Conhecimento sobre "Uma pessoa surda é alguém que"			
			Correto: Não	Incorreto	Total
		ouve			
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	14	10	24
		Percentagem	58,3%	41,7%	100,0%
	Surdo	Frequência	12	2	14
		Percentagem	85,7%	14,3%	100,0%
Total	Frequência	26	12	38	
	Percentagem	68,4%	31,6%	100,0%	

Através da aplicação do teste de homogeneidade do qui-quadrado sobre a proporção de E.E com conhecimento adequado/inadequado sobre o "**Uma pessoa surda é alguém que**", por tipo de situação do educando, verificou-se que as diferenças observadas entre as respostas de E.E de educandos ouvintes e de educandos surdos não são estatisticamente significativas ($\chi^2_{(1)}=3,068$; $p=0,080$). Ou seja, os E.E de educandos surdos não tem um melhor conhecimento sobre "**Uma pessoa surda é alguém que**" que os E.E de educandos ouvintes ($p>0,05$).

No sentido de avaliar o grau de conhecimento sobre a surdez, contabilizou-se o número de respostas corretas dos E.E às questões "Surdez é" e "Uma pessoa surda é uma pessoa que". Obteve-se assim um indicador de bom conhecimento (2 respostas corretas), conhecimento parcial (1 resposta correta) e de total desconhecimento (0 respostas corretas) dos E.E sobre esta deficiência.

Na tabela XX são apresentados os resultados e da sua leitura verifica-se que 50% dos E.E tem um bom conhecimento e 50% um conhecimento parcial. Nenhum E.E tem um total desconhecimento sobre a surdez.

Uma análise por situação do educando do E.E, dá-nos no entanto uma outra perspectiva, nomeadamente que 71,4% dos E.E de educandos surdos revelam um bom conhecimento sobre a surdez, enquanto somente 37,5% dos E.E de educandos ouvintes revelam este nível de conhecimento sobre a surdez.

O resultado da aplicação do teste de homogeneidade do qui-quadrado, permite-nos afirmar que a diferença de conhecimento sobre a surdez, é estatisticamente significativa entre E.E de educandos ouvinte e E.E de educandos surdos ($\chi^2_{(1)}=4,071$; $p=0,046$), podendo assim afirmar-se que os E.E de educandos surdos têm um melhor conhecimento sobre a surdez que os E.E de educandos ouvintes.

Tabela XX

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos níveis de conhecimento sobre a surdez dos E.E por situação do educando

		Conhecimento do E.E sobre a surdez			
			Conhecimento parcial	Bom conhecimento	Total
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	15	9	24
		Percentagem	62,5%	37,5%	100,0%
	Surdo	Frequência	4	10	14
		Percentagem	28,6%	71,4%	100,0%
Total		Frequência	19	19	38
		Percentagem	50,0%	50,0%	100,0%

No que se refere ao “**conhecimento sobre a população alvo de uma EREBAS**”, verifica-se que 60,5% dos E.E têm um adequado conhecimento sobre os destinatários: ouvintes, surdos e outras. 28,9% referem que são surdos e ouvintes e 10,5% que são apenas surdos.

Uma análise por situação do educando do E.E, revela-nos que 57,1% dos E.E de educandos surdos têm um conhecimento adequado, mas 21,4% creem que é para surdos e ouvintes e igualmente 21,4% que é apenas para surdos. 62,5% dos E.E de educandos ouvintes têm um conhecimento adequado, mas 33,3% creem que é para surdos e ouvintes e 4,2% que é apenas para surdos.

Tabela XXI

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento sobre população alvo de uma EREBAS

		População alvo de uma EREBAS é:				
			Apenas surdos	Surdos e ouvintes	Ouvintes, surdos e outras	Total
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	1	8	15	24
		Percentagem	4,2%	33,3%	62,5%	100,0%
	Surdo	Frequência	3	3	8	14
		Percentagem	21,4%	21,4%	57,1%	100,0%
Total		Frequência	4	11	23	38
		Percentagem	10,5%	28,9%	60,5%	100,0%

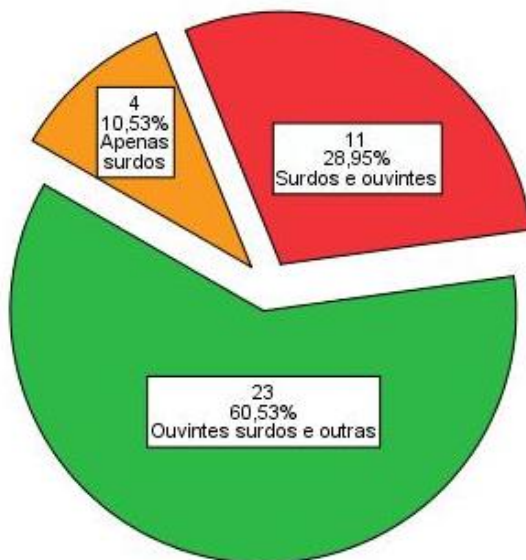


Gráfico VIII - Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E relativamente ao conhecimento sobre população alvo de uma EREBAS

Tabela XXII

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente ao conhecimento correto/incorrecto sobre a população alvo de uma EREBAS

		Conhecimento sobre a população alvo de uma EREBAS é:			
		Correto:		Total	
		Ouvintes, surdos e outras	Incorreto		
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	15	9	24
		Percentagem	62,5%	37,5%	100,0%
	Surdo	Frequência	8	6	14
		Percentagem	57,1%	42,9%	100,0%
Total		Frequência	23	15	38
		Percentagem	60,5%	39,5%	100,0%

Através da aplicação do teste de homogeneidade do qui-quadrado sobre a proporção de E.E com conhecimento adequado/inadequado sobre a **População alvo de uma EREBAS** por tipo de situação do educando, verificou-se que as diferenças observadas entre a proporção de respostas corretas de E.E de educandos ouvintes e de educandos surdos não é estatisticamente diferente ($\chi^2_{(1)}=0,106$; $p=0,505$). Ou seja, os E.E de educandos surdos não tem um melhor conhecimento sobre a **“População alvo de uma EREBAS”** que os E.E de educandos ouvintes ($p>0,05$).

❖ Razões de opção pela escola e deslocação à escola

Tabela XXIII
Distribuição de frequências absolutas e relativas das razões que levam o E.E a optar pela escola.

Razões que levaram a optar pela Escola	Frequência	Percentagem
Proximidade da zona de residência ou de trabalho	20	52,6%
Escola de Referência para o Ensino Bilingue de alunos Surdos	14	36,8%
Recomendação de outrem	10	26,3%
Promover o ensino de língua gestual portuguesa	8	21,1%
Conhecer o projeto Educativo e o modelo implementado	6	15,8%
Interesse pelos costumes, cultura e língua de comunicação dos alunos Surdos	5	13,2%
Já ter irmão(s) a frequentá-la	4	10,5%
Oferta Educativa (Clubes, Projetos e outras atividades extracurriculares)	4	10,5%
Nenhuma razão específica	2	5,3%
Total	73	192,1%

Relativamente às razões que levam os E.E a **optarem pela escola**, a razão mais assinalada foi a proximidade da zona de residência ou de trabalho, assinalada por 52,6% dos E.E (20 E.E) seguida do ser uma escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, razão assinalada por 36,8% dos E.E. A menos assinalada foi, nenhuma razão específica, sendo que, houve duas razões com a mesma percentagem, isto é, o fato de já ter irmãos a frequentá-la e a oferta educativa.

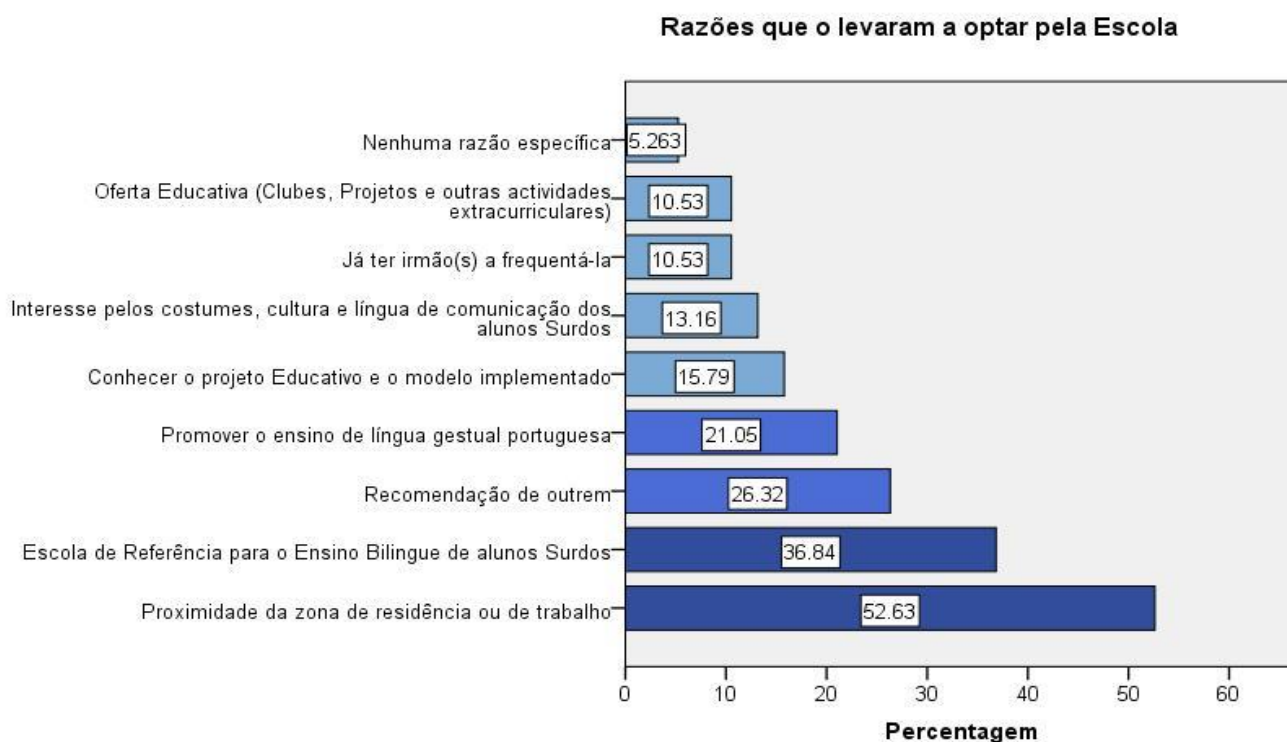


Gráfico IX – Razões que o levaram a optar pela escola

Tabela XXIV
Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente às razões que levam o E.E a optar pela escola

		Encarregado de Educação de Educando		Total
		Ouvinte	Surdo	
Conhecer o projeto Educativo e o modelo implementado	Frequência	3	3	6
	Percentagem	12,5%	21,4%	
Escola de Referência para o Ensino Bilingue de alunos Surdos	Frequência	2	12	14
	Percentagem	8,3%	85,7%	
Proximidade da zona de residência ou de trabalho	Frequência	19	1	20
	Percentagem	79,2%	7,1%	
Promover o ensino de língua gestual portuguesa	Frequência	3	5	8
	Percentagem	12,5%	35,7%	
Recomendação de outrem	Frequência	4	6	10
	Percentagem	16,7%	42,9%	
Interesse pelos costumes, cultura e língua de comunicação dos alunos Surdos	Frequência	2	3	5
	Percentagem	8,3%	21,4%	
Já ter irmão(s) a frequentá-la	Frequência	4	0	4
	Percentagem	16,7%	0,0%	
Oferta Educativa (Clubes, Projetos e outras actividades extracurriculares)	Frequência	4	0	4
	Percentagem	16,7%	0,0%	
Nenhuma razão específica	Frequência	2	0	2
	Percentagem	8,3%	0,0%	
Total E.E		24	14	38

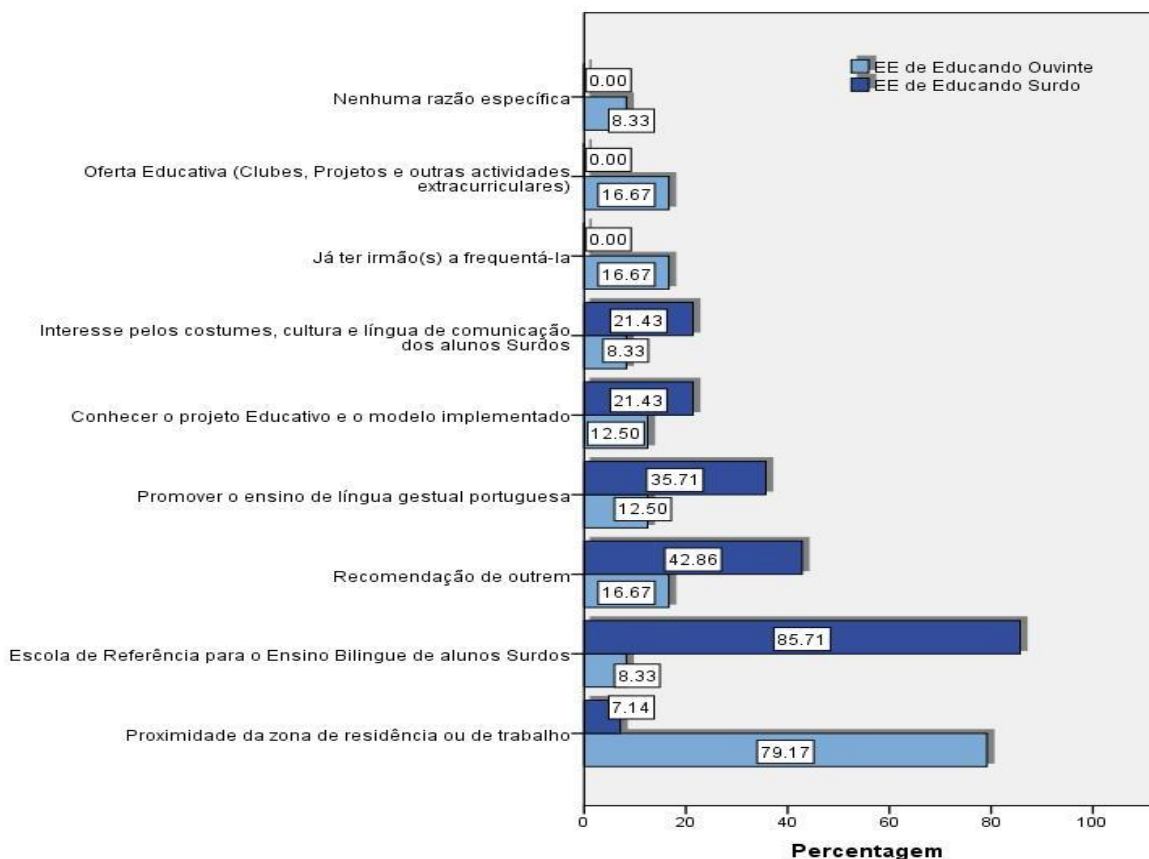


Gráfico X - Razões que o levaram a optar pela escola por situação de educando

Uma análise por tipo de situação do educado, permite verificar que enquanto a proximidade da zona de residência ou de trabalho foi a razão mais assinalada pelos E.E de educandos ouvintes (79,17%), para os E.E de educandos surdos a razão mais assinalada por 85,71% é ser uma escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos.

De ressaltar ainda que para os E.E de educandos surdos, 42,9% assinalam ainda como razão para a escolha da escola a recomendação de outrem, 35,71% promover o ensino de língua gestual portuguesa. 21,43% assinalam conhecer o projeto educativo e o interesse pelos costumes, cultura e língua de comunicação dos alunos surdos.

Para os E.E de educandos ouvintes, todas as outras razões que não a proximidade da escola, foram assinaladas por menos de 16,7% dos E.E

No que diz respeito às razões que levam os E.E a **dirigirem-se à Escola**, a razão mais frequentemente assinalada foi “quando solicitado pelo diretor de turma”, indicada por 76,3% dos E.E (29 E.E), seguida de “informar-me sobre as atividades realizadas pelo educando”, referenciada por 57,9% dos E.E (22 E.E). “participarem em atividades do projeto educativo” e “assuntos relacionados com comportamento/indisciplina”, foram duas das razões assinaladas com menor percentagem relativamente às anteriores. 5,3% referenciaram outras razões (2 E.E), as quais foram identificadas como: “níveis escolares do educando e solicitação de declarações”.

Tabela XXV
Distribuição de frequências absolutas e relativas das razões que levam os E.E a dirigirem-se à escola

Razões que levam o E.E a dirigirem-se à Escola	Frequência	Percentagem
Quando solicitado pelo Diretor de Turma	29	76,3%
Informar-me sobre as atividades realizadas pelo educando	22	57,9%
Participar em atividades do Projeto Educativo	12	31,6%
Assuntos relacionados com o comportamento/indisciplina	10	26,3%
Outra	2	5,3%
Total	75	197,4%

Outras, quais?		
	Frequência	Percentagem
Níveis escolares do educando	1	2,6%
Solicitação de declarações	1	2,6%

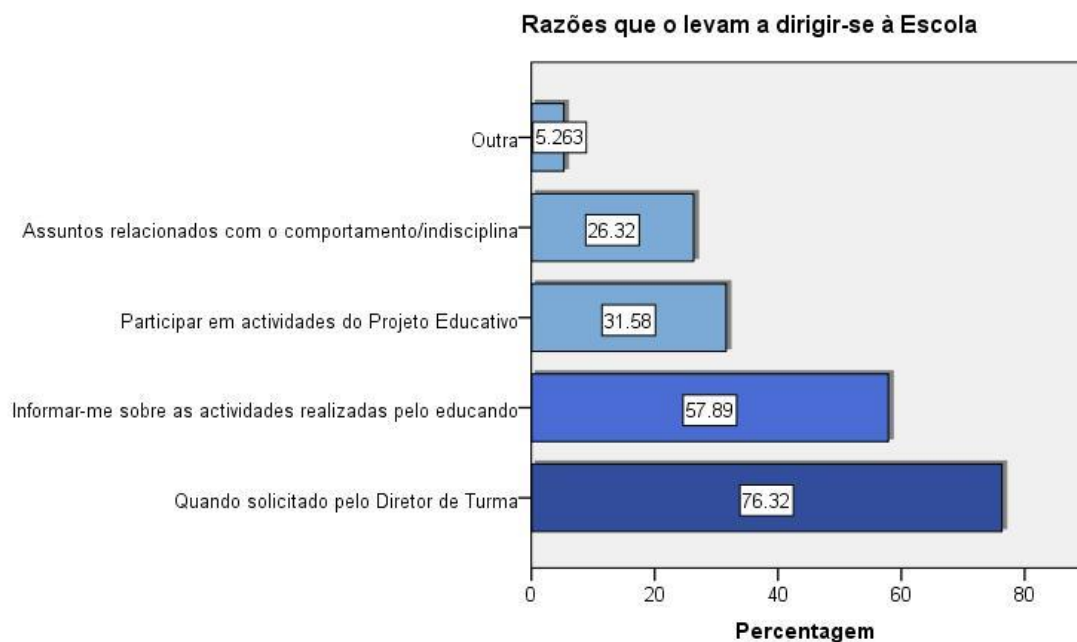


Gráfico XI – Razões que o levam a dirigir-se à Escola

Tabela XXVI

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos E.E por situação do educando relativamente às razões que levam o E.E a dirigir-se à escola

		Encarregado de Educação de Educando		Total
		Ouvinte	Surdo	
Assuntos relacionados com o comportamento/indisciplina	Frequência	3	7	10
	Porcentagem	12,5%	50,0%	
Participar em atividades do Projeto Educativo	Frequência	8	4	12
	Porcentagem	33,3%	28,6%	
Informar-me sobre as atividades realizadas pelo meu educando	Frequência	13	9	22
	Porcentagem	54,2%	64,3%	
Quando solicitado pelo Diretor de Turma	Frequência	17	12	29
	Porcentagem	70,8%	85,7%	
Outras	Frequência	1	1	2
	Porcentagem	4,2%	7,1%	
Total E.E		24	14	38

Uma análise por tipo de situação do educando do E.E, permite verificar que a solicitação pelo Diretor de Turma é a razão mais referenciada por E.E de educandos ouvintes (70,8%) e surdos (85,7%), seguida do informar-se sobre as atividades do educando (E.E Ouvintes 54,2% e E.E surdos 64,3%). Para os E.E de educandos surdos a 3ª razão mais enunciada foi assuntos relacionados com o comportamento (50%), enquanto este motivo foi referenciado somente por 12,5% dos E.E de ouvintes. A 3ª razão enunciada por E.E de ouvintes foi participar em atividades do projeto educativo (33,3%) enquanto esta foi a 4ª razão para os E.E de surdos, referenciada por 28,6% destes.

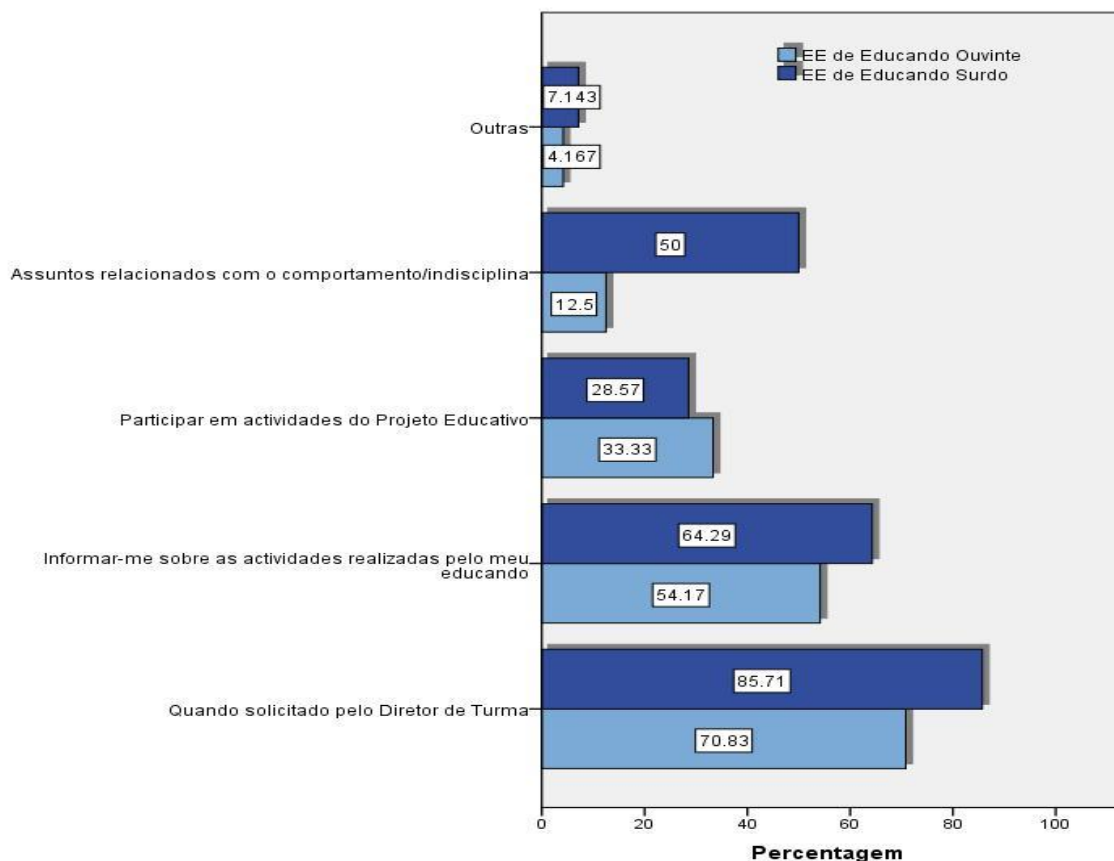


Gráfico XII - Razões que levam o E.E a dirigir-se à escola por situação do educando

A análise da tabela XXVII permite observar que 31,6% dos E.E **dirigem-se à escola** 3 ou mais vezes e 31,6% quando solicitados. 15,8% dirige-se 2 vezes por período e 21,1% somente 1 vez por período.

Tabela XXVII

Distribuição de frequências absolutas e relativas da frequência com que os E.E se dirigem à escola, por tipo de situação do educando

		Frequência com que se dirige à escola				Total	
		1 vez por período	2 vezes por período	3 ou mais vezes	Quando é solicitado		
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	8	3	5	8	24
		Percentagem	33,3%	12,5%	20,8%	33,3%	100,0%
	Surdo	Frequência	0	3	7	4	14
		Percentagem	0,0%	21,4%	50,0%	28,6%	100,0%
Total		Frequência	8	6	12	12	38
		Percentagem	21,1%	15,8%	31,6%	31,6%	100,0%

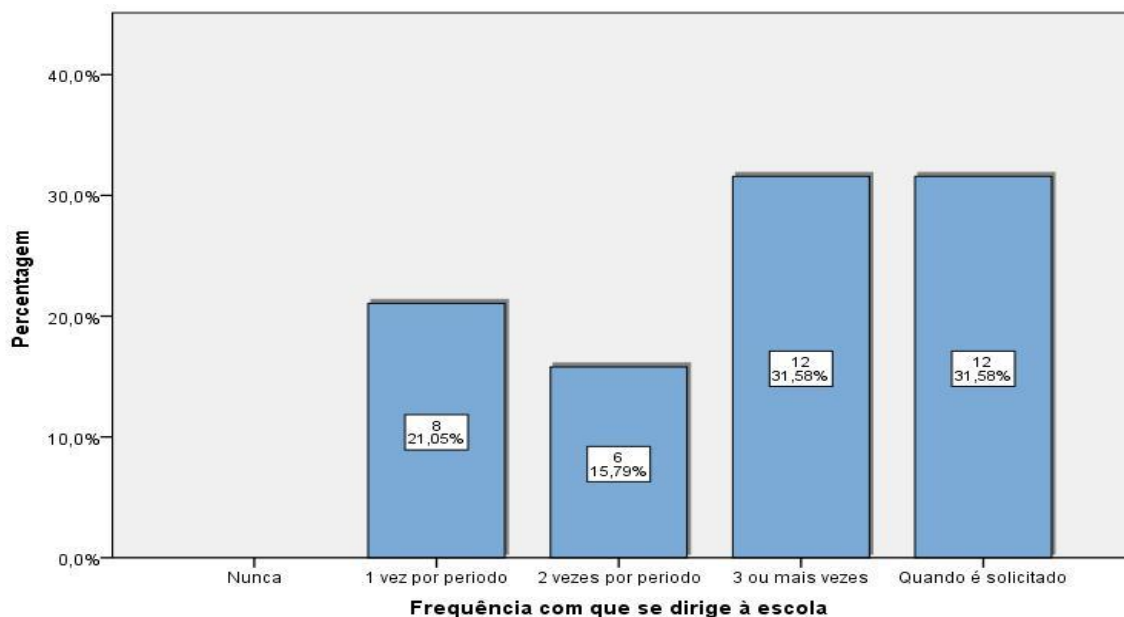


Gráfico XIII – Frequência com que se dirige à escola

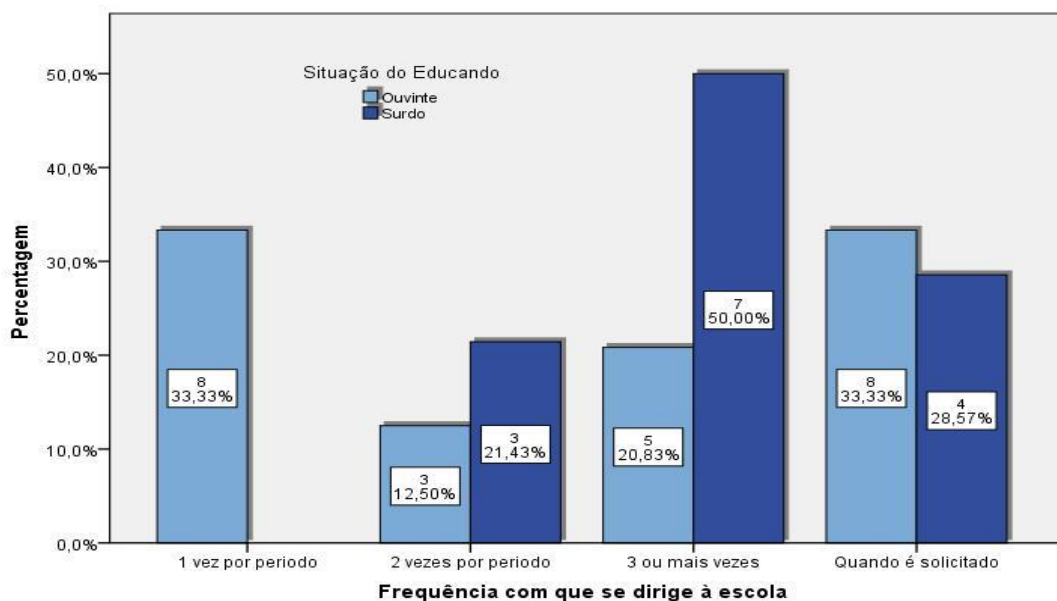


Gráfico XIV – Frequência com que se dirige à escola, por situação de educando

Uma análise por tipo de educando, permite-nos verificar que a situação mais frequente entre os E.E de educandos surdos é dirigirem-se à escola 3 ou mais vezes (50%), enquanto entre os E.E de educandos ouvintes as situações mais frequentes são dirigirem-se 1 vez por período (33,3%) ou quando são solicitados (33,3%).

Por aplicação do teste de homogeneidade do qui-quadrado, verifica-se que a frequência com que se dirigem à escola é estatisticamente diferente entre E.E de educandos ouvintes e surdos ($\chi^2_{(3)}=7,892$; $p=0,036$). Uma análise comparativa das proporções para cada categoria de frequência de deslocação à escola, permite verificar que a proporção de E.E de

educandos surdos que se dirige à escola 3 ou mais vezes (50%) é significativamente superior à dos E.E de educandos ouvintes (20,83%) e a proporção de E.E de educandos ouvintes que se dirige à escola 1 vez por período (33,33%) é significativamente superior à dos E.E de educandos surdos (0%). Nas restantes situações a diferença de proporções entre E.E de educandos ouvintes e surdos não são estatisticamente diferentes.

❖ Interação e partilha

Verifica-se que 60,5% dos E.E concordam que a escola promove **atividades de interação e partilha entre alunos Surdos e Ouvintes** e 36,8% concordam totalmente. Somente 2,6% dos E.E discordam (1 E.E) sendo que este é E.E de um educando ouvinte. Nenhum E.E referiu discordar totalmente.

Uma análise por tipo de situação do educando, permite verificar que a percentagem de E.E totalmente concordantes é superior nos E.E de educandos surdos (64,3%) relativamente a ouvintes (20,8%). Por outro lado, 75% dos E.E de educandos ouvintes concordam com a afirmação e 35,7% de E.E de surdos também concordam.

Tabela XXVIII

Distribuição de frequências absolutas e relativas do grau de concordância dos E.E sobre a promoção pela escola de atividades de interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes por tipo de situação do educando

		A Escola promove atividades de interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes			Total	
		Discordo	Concordo	Concordo totalmente		
Situação do Educando	Ouvinte	Frequência	1	18	5	24
		Percentagem	4,2%	75,0%	20,8%	100,0%
	Surdo	Frequência	0	5	9	14
		Percentagem	0,0%	35,7%	64,3%	100,0%
Total	Frequência	1	23	14	38	
	Percentagem	2,6%	60,5%	36,8%	100,0%	

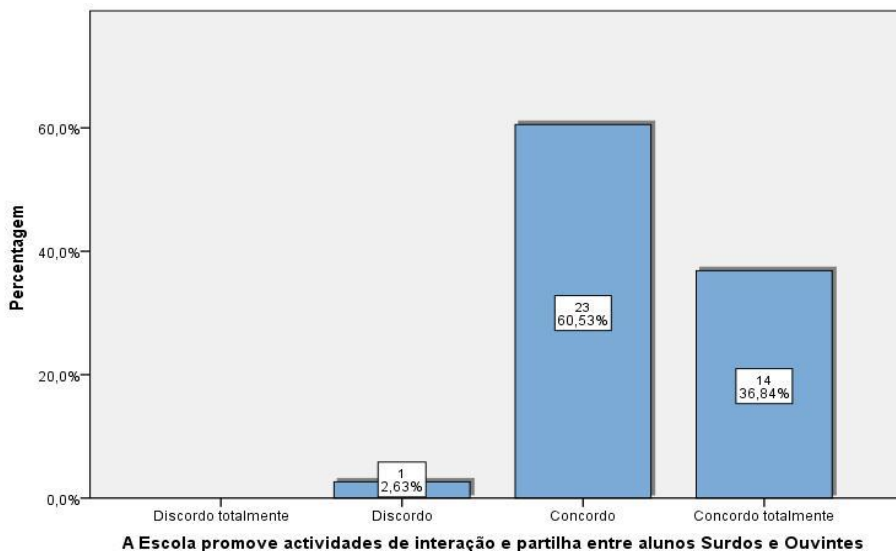


Gráfico XV – Grau de concordância dos E.E sobre a promoção pela escola de atividades de interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes

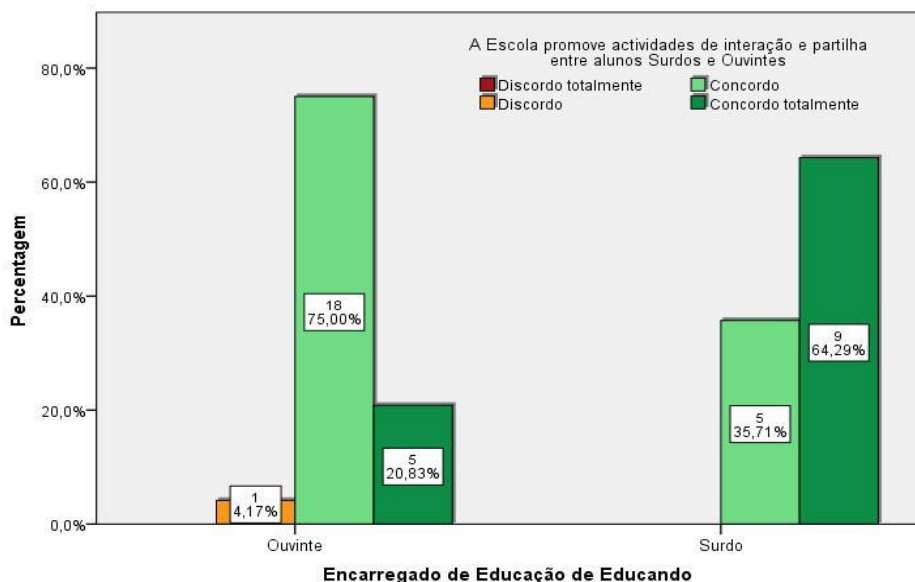


Gráfico XVI - Grau de concordância dos E.E sobre a promoção pela escola de actividades de interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes por situação de educando

No sentido de averiguar se o nível de concordância entre E.E de educandos ouvintes e surdos é estatisticamente diferente, aplicou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Os resultados permitem concluir que os E.E de educandos surdos apresentam um nível de concordância com a afirmação (Rank médio=24,89) superior aos E.E de educandos ouvintes (Rank médio=16,35). (U=92,500 ; p=0,008).

Explicação: Na medida em que a variável que se está a medir (variável dependente - nível de concordância) é de tipo qualitativo ordinal e se pretendem comparar 2 grupos independentes (E.E de surdos e ouvintes) utiliza-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney. O teste vai comparar os ranks médios das respostas de cada grupo e ver se as distribuições são diferentes.

Hipóteses estatísticas:

H0 As distribuições dos ranks médios dos 2 grupos não são diferentes

H1 As distribuições dos ranks médios dos 2 grupos são diferentes

H1a: Os ranks médios dos surdos > ranks médios dos ouvintes

Regra de decisão:

Se $p \geq 0,05$ não rejeito H0 (as distribuições não são diferentes)

Se $p < 0,05$ rejeito H0 (as distribuições são diferentes)

Como $p=0,008 < 0,05$ rejeito H0, pelo que os ranks médios de concordância dos E.E de educandos surdos são superiores aos ranks médios dos E.E de educandos ouvintes.

O aspeto mais identificado pelos E.E (65,8%) como determinante para **promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes**, foi incentivar a aprendizagem da língua gestual portuguesa, seguido da formação professores/Técnicos, referenciado por 55,3% dos E.E e de promover o conhecimento da cultura surda/ouvinte, identificado por 50% dos E.E. Abaixo dos 50% os E.E selecionaram a criação de mais projetos de interação e partilha, com igual percentagem a formação dos auxiliares de ação educativa e dinamização de atividades conjuntas, sendo que apenas 15,8% consideraram que a implementação de ações que envolvam a escola e a comunidade são determinantes para promover a interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes.

Tabela XXIX

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos aspetos determinantes para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes

Aspetos determinantes para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes	Frequência	Percentagem
Incentivar a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa	25	65,8%
Formação Professores/Técnicos	21	55,3%
Promover o conhecimento da Cultura Surda/Ouvinte	19	50,0%
Criação de mais Projetos de interação e partilha	15	39,5%
Formação dos Auxiliares de Ação Educativa	13	34,2%
Dinamização de Atividades Conjuntas	13	34,2%
Implementação de ações que envolvam a escola e comunidade	6	15,8%
Total	112	294,7%

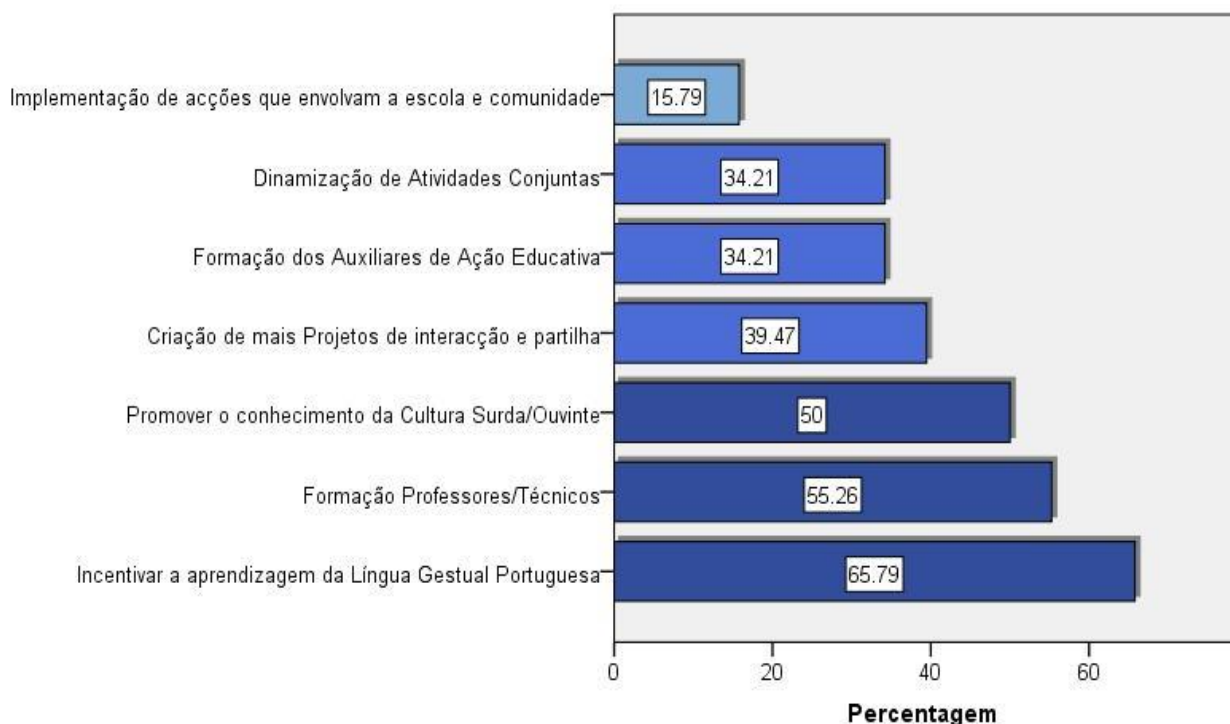


Gráfico XVII - Aspetos determinantes para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes

Uma análise por situação do educando do E.E verifica-se que o aspeto mais identificado pelos E.E de educandos ouvintes como determinante para **promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes** foi Incentivar a aprendizagem da língua gestual portuguesa (70,83%), enquanto para os E.E de educandos surdos foi a formação professores/técnicos (71,43%).

Os segundos aspetos determinantes, mais identificados por E.E de educandos surdos foram: incentivar a aprendizagem da língua gestual portuguesa e promover o conhecimento da cultura surda/ouvinte, referenciados por 57,14% destes E.E.

50% dos E.E de surdos selecionaram também a criação de mais projetos de interação e partilha. 45,83% identificaram a formação de professores/técnicos, promover o conhecimento da cultura surda/ouvinte e a dinamização de atividades conjuntas, sendo estes os segundos e terceiros aspetos mais referenciados pelos E.E de educandos ouvintes.

Para os E.E dos alunos surdos, os aspetos menos determinantes para a interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes é a dinamização de atividades conjuntas e a implementação de ações que envolvam a escola e comunidade.

Tabela XXX

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos aspetos determinantes para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes por tipo de situação do educando

		Encarregado de Educação de Educando		Total
		Ouvinte	Surdo	
Formação Professores/Técnicos	Frequência	11	10	21
	Percentagem	45,8%	71,4%	
Formação dos Auxiliares de Ação Educativa	Frequência	6	7	13
	Percentagem	25,0%	50,0%	
Dinamização de Atividades Conjuntas	Frequência	11	2	13
	Percentagem	45,8%	14,3%	
Criação de mais Projetos de interação e partilha	Frequência	12	3	15
	Percentagem	50,0%	21,4%	
Implementação de ações que envolvam a escola e comunidade	Frequência	4	2	6
	Percentagem	16,7%	14,3%	
Promover o conhecimento da Cultura Surda/Ouvinte	Frequência	11	8	19
	Percentagem	45,8%	57,1%	
Incentivar a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa	Frequência	17	8	25
	Percentagem	70,8%	57,1%	
Total E.E		24	14	38

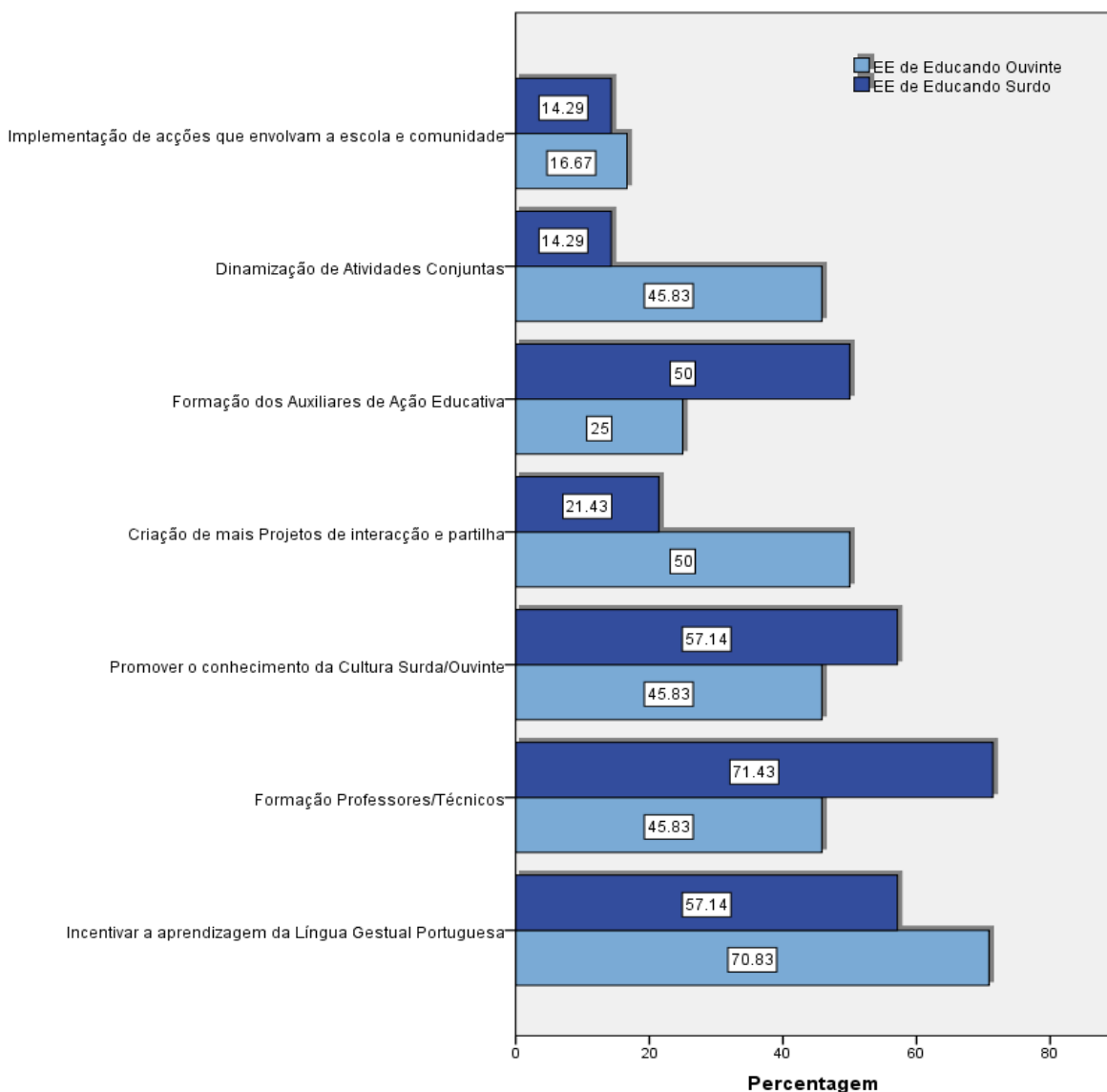


Gráfico XVIII - Aspectos determinantes para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes por situação de educando

❖ Satisfação

Em relação aos fatores que contribuem para a sua **satisfação relativamente ao que acontece na escola**, o fator mais referenciado pelos E.E, nomeadamente por 78,4% dos E.E foi o respeito pela diversidade, seguido da relação entre alunos, professores/técnicos e auxiliares, enunciado por 67,6% dos E.E e a aceitação do outro, assinalado por 62,2%. De salientar que nos 3 fatores mais referenciados encontram-se 2 aspetos do domínio dos valores e um do domínio relacional.

O 4 fator referenciado é do domínio estrutural - turmas com alunos surdos e ouvintes - salienta o modelo de inclusão educativa da escola e foi referenciado por 54,1% dos E.E.

Dois dos aspetos menos referenciados pelos E.E relativamente à sua satisfação em relação ao que acontece na escola são as condições físicas e materiais da escola e a diversidade de técnicos em sala de aula.

Tabela XXXI

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos fatores que contribuem para a satisfação relativamente ao que acontece na escola

fatores que contribuem para a satisfação relativamente ao que acontece na Escola	Frequência	Porcentagem
Respeito pela diversidade	29	78,4%
Relação entre alunos, professores/técnicos e auxiliares	25	67,6%
Aceitação do outro	23	62,2%
Turmas com alunos Surdos e Ouvintes	20	54,1%
Capacidade de resposta aos problemas/necessidades dos alunos	18	48,6%
Convivência entre alunos Surdos e Ouvintes	16	43,2%
Segurança da escola	16	43,2%
Conhecimento da Língua Gestual Portuguesa	14	37,8%
Redução de alunos por turma	11	29,7%
Diversidade de clubes/projectos	10	27,0%
Condições físicas e materiais da escola	9	24,3%
Diversidade de técnicos em sala de aula	8	21,6%
Total	199	537,8%



Gráfico XIX – Fatores que contribuem para a satisfação relativamente ao que acontece na escola

Uma análise por situação do educando do E.E permite verificar que o fator mais identificado pelos E.E de educandos ouvintes foi o respeito pela diversidade, assinalado por 87,5%, seguido da diversidade entre alunos, professores/técnicos e auxiliares (66,67%) e da aceitação do outro (62,5).

Para os E.E de educandos surdos o fator mais referenciado foi a relação entre alunos, professores/técnicos e auxiliares (69,23%), seguido do respeito pela diversidade, aceitação do outro e conhecimento da língua gestual portuguesa, cada um assinalado por 61,54% destes E.E.

Tabela XXXII

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos fatores que contribuem para a satisfação relativamente ao que acontece na escola por situação de educando

		Encarregado de Educação de Educando		Total
		Ouvinte	Surdo	
Respeito pela diversidade	Frequência	21	8	29
	Percentagem	87,5%	61,5%	
Aceitação do outro	Frequência	15	8	23
	Percentagem	62,5%	61,5%	
Segurança da escola	Frequência	12	4	16
	Percentagem	50,0%	30,8%	
Relação entre alunos, professores/técnicos e auxiliares	Frequência	16	9	25
	Percentagem	66,7%	69,2%	
Condições físicas e materiais da escola	Frequência	8	1	9
	Percentagem	33,3%	7,7%	
Redução de alunos por turma	Frequência	9	2	11
	Percentagem	37,5%	15,4%	
Diversidade de técnicos em sala de aula	Frequência	6	2	8
	Percentagem	25,0%	15,4%	
Diversidade de clubes/projetos	Frequência	9	1	10
	Percentagem	37,5%	7,7%	
Conhecimento da Língua Gestual Portuguesa	Frequência	6	8	14
	Percentagem	25,0%	61,5%	
Capacidade de resposta aos problemas/necessidades dos alunos	Frequência	12	6	18
	Percentagem	50,0%	46,2%	
Turmas com alunos Surdos e Ouvintes	Frequência	13	7	20
	Percentagem	54,2%	53,8%	
Convivência entre alunos Surdos e Ouvintes	Frequência	13	3	16
	Percentagem	54,2%	23,1%	
Total E.E		24	13	37

Nota: Há 1 E.E de educando surdo que não assinala nenhum fator, por isso é que no total de E.E de educandos surdos é 13.

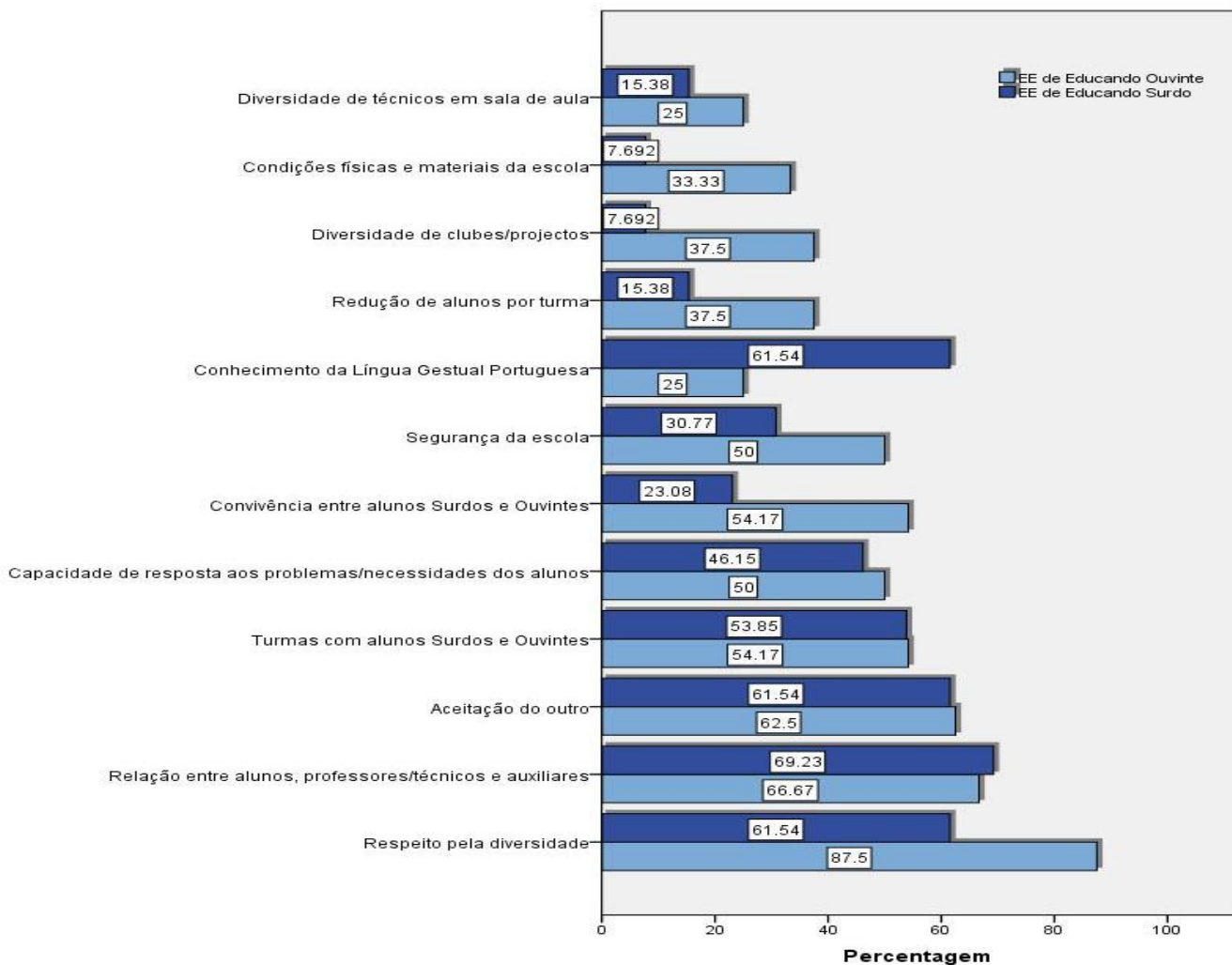


Gráfico XX – Fatores que contribuem para a satisfação relativamente ao que acontece na escola por situação de educando

60,5% dos **E.E encontram-se satisfeitos com a escola** e 34,2% muito satisfeitos. Somente 5,3% dos E.E (2 E.E) encontram-se pouco satisfeitos com a escola, sendo que são ambos E.E de educandos surdos.

Uma análise por situação do educando, permite observar uma ligeira superioridade de satisfação por parte dos E.E de educandos ouvintes, onde 37,5% expressam estar muito satisfeitos, face a 28,5% de E.E de educandos surdos. 62,5% dos E.E de alunos ouvintes referem estar satisfeitos face a 57,1% de E.E de educandos surdos.

No sentido de testar se a satisfação com a escola de E.E de educandos surdos e ouvintes era estatisticamente diferente, aplicou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Os resultados permitem concluir que E.E de educandos surdos (rank médio=13,36) e ouvintes (rank médio=20,75) não apresentam uma satisfação com a escola significativamente diferente. (U=138,000; p=0,372)

Tabela XXXIII

Distribuição de frequências absolutas e relativas do grau de satisfação dos encarregados de educação com a escola por tipo de educando

		Grau de satisfação do encarregado de educação com a Escola				
		Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Total	
Encarregado de Educação de Educando	Ouvinte	Frequência	0	15	9	24
		Percentagem	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%
	Surdo	Frequência	2	8	4	14
		Percentagem	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
Total		Frequência	2	23	13	38
		Percentagem	5,3%	60,5%	34,2%	100,0%

Relativamente à **satisfação dos educandos com a escola**, na opinião dos seus E.E, 60,5% encontram-se satisfeitos com a escola e 34,2% muito satisfeitos. Somente 5,3% (2) encontram-se pouco satisfeitos com a escola, sendo que são ambos educandos surdos.

Uma análise por situação do educando, permite observar uma ligeira superioridade de satisfação por parte dos educandos ouvintes, onde 37,5% expressam estar muito satisfeitos, face a 28,5% dos educandos surdos, e 62,5% referem estar satisfeitos face a 57,1% de educandos surdos. Testada se esta satisfação era significativamente superior (teste não paramétrico de Mann-Whitney), verifica-se que não ($p > 0,05$), não sendo estatisticamente diferentes entre educandos surdos (rank médio=13,36) e ouvintes (rank médio=20,75) ($U=138,000$; $p=0,372$).

Tabela XXXIV

Distribuição de frequências absolutas e relativas do grau de satisfação dos educandos com a escola por tipo de educando

		Grau de satisfação do educando com a escola				
		Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Total	
Encarregado de Educação de Educando	Ouvinte	Frequência	0	15	9	24
		Percentagem	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%
	Surdo	Frequência	2	8	4	14
		Percentagem	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
Total		Frequência	2	23	13	38
		Percentagem	5,3%	60,5%	34,2%	100,0%

❖ Sentimentos “Positivos”

Tabela XXXV
Distribuição de frequências absolutas e relativas dos sentimentos positivos

Sentimentos Positivos	Frequência	Porcentagem
Naturalidade	17	51,5%
Satisfação	14	42,4%
Confiança	12	36,4%
Tranquilidade	12	36,4%
Entusiasmo	8	24,2%
Segurança	8	24,2%
Orgulho	7	21,2%
Realização	4	12,1%
Total E.E	82	248,5%

No que diz respeito aos **sentimentos positivos relativamente à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar**, o sentimento que revelaram experimentar mais vezes foi “naturalidade”, assinalado por 51,5% dos E.E, seguido de “satisfação” (42,4%), confiança e tranquilidade (36,4%). O menos assinalado foi a “realização”, com 12,1%.

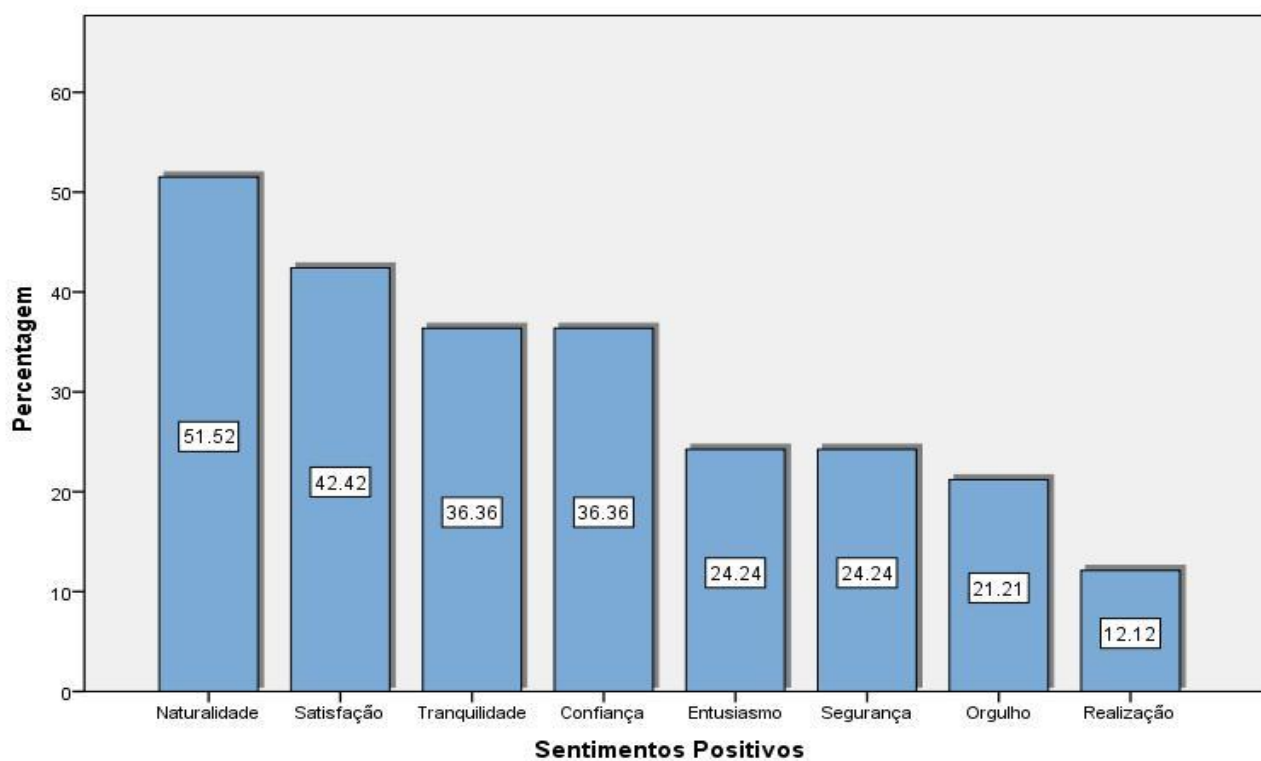


Gráfico XXI – Sentimentos positivos

Se considerarmos estes sentimentos positivos agrupados em domínios, como por exemplo:

- Naturalidade e tranquilidade - **estado de espírito**
- Satisfação e entusiasmo - **atitude de proacção**
- Confiança e segurança - **crença face ao futuro**
- Orgulho e realização - **atitude de autoestima**

Verificamos que os sentimentos positivos relativos ao domínio do estado de espírito são aqueles que os E.E mais experimentam face à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar. Em sentido inverso, os sentimentos positivos relativos ao domínio da atitude de autoestima são aqueles que menos experimentam.

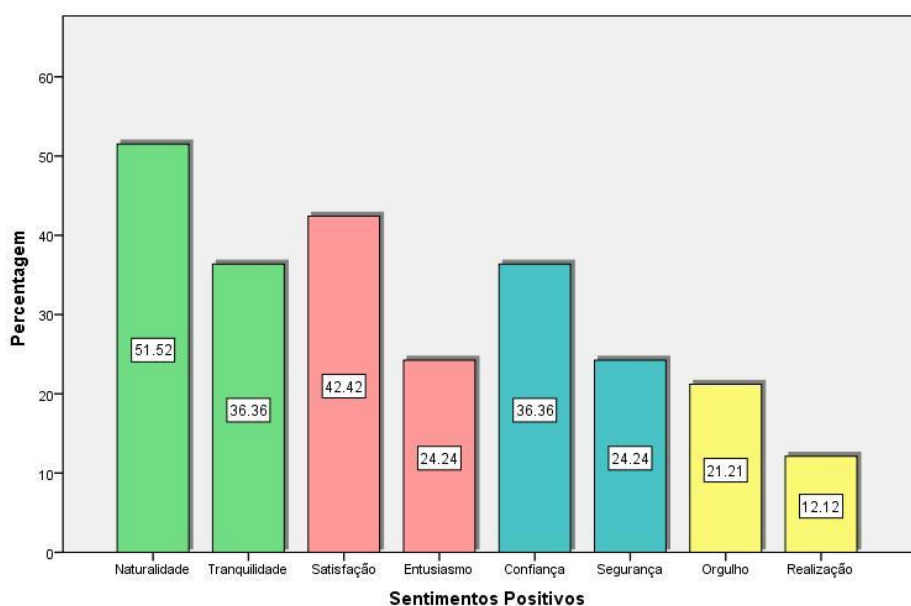


Gráfico XXII – Sentimentos positivos agrupados em domínios

Uma análise por tipo de educando do E.E, revela que o sentimento positivo mais experimentado por E.E de educandos surdos relativamente à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar é satisfação, referenciado por 50%, seguido de Naturalidade (41,67%) e da tranquilidade e entusiasmo (33,33%). Se nos refermos aos domínios que considerámos anteriormente, os dois mais frequentes referem-se a um estado de espírito positivo/favorável e o terceiro é no âmbito da proacção.

Quanto aos E.E de educandos ouvintes, o sentimento positivo mais experimentado é naturalidade, referenciado por 57,14% destes E.E, seguido da confiança (42,86%) e da tranquilidade e satisfação (33,10%).

Tabela XXXVI

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos sentimentos positivos por tipo de educando

		Encarregado de Educação de Educando		Total
		Ouvinte	Surdo	
Entusiasmo	Frequência	4	4	8
	Porcentagem	19,0%	33,3%	
Orgulho	Frequência	4	3	7
	Porcentagem	19,0%	25,0%	
Satisfação	Frequência	8	6	14
	Porcentagem	38,1%	50,0%	
Confiança	Frequência	9	3	12
	Porcentagem	42,9%	25,0%	
Segurança	Frequência	5	3	8
	Porcentagem	23,8%	25,0%	
Realização	Frequência	3	1	4
	Porcentagem	14,3%	8,3%	
Naturalidade	Frequência	12	5	17
	Porcentagem	57,1%	41,7%	
Tranquilidade	Frequência	8	4	12
	Porcentagem	38,1%	33,3%	
Total E.E		53	29	82

Gráfico por frequências decrescentes

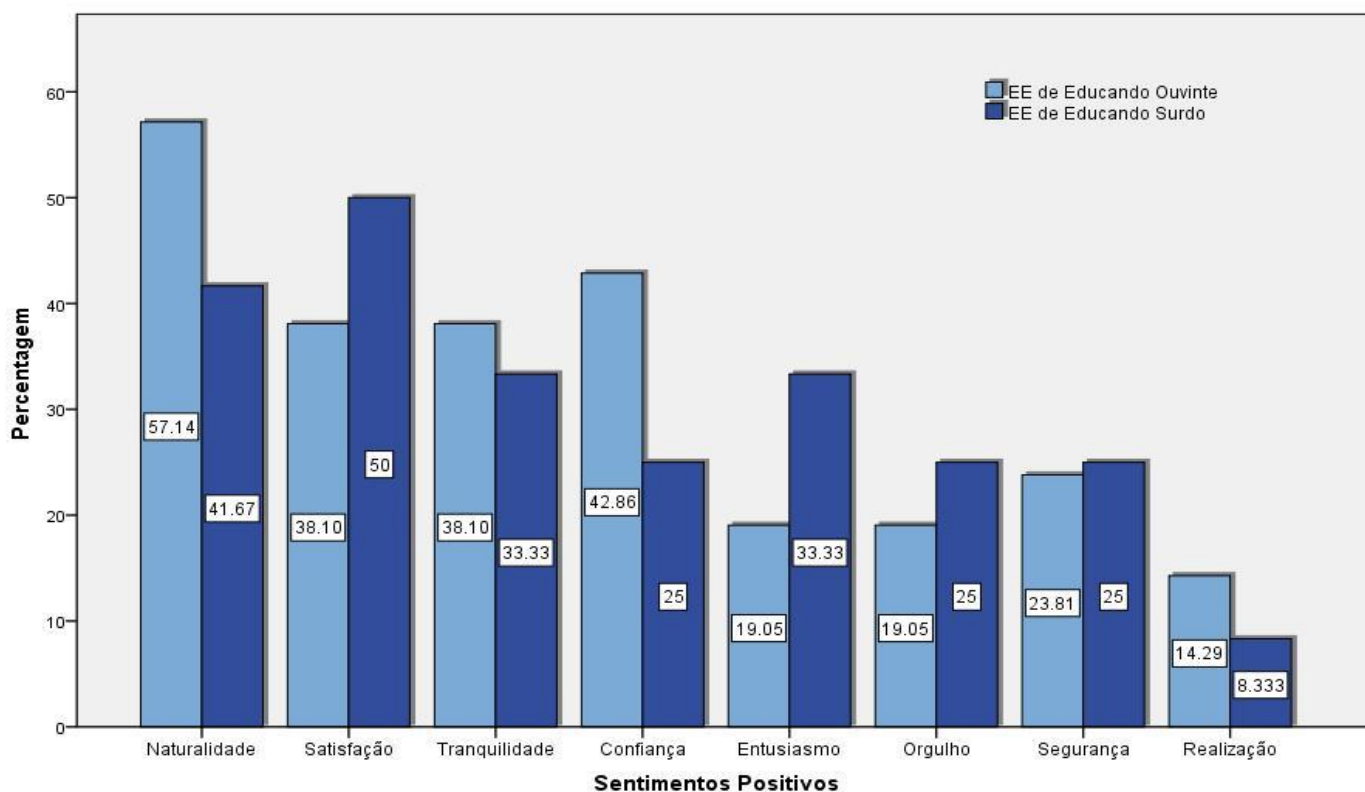


Gráfico XXIII - Sentimentos positivos por tipo de educando

Sentimentos “Negativos”

Tabela XXXVII
Distribuição de frequências absolutas e relativas dos sentimentos negativos

Sentimentos Negativos	Frequência	Porcentagem
Preocupação	11	61,1%
Ansiedade	8	44,4%
Nervosismo	5	27,8%
Frustração	4	22,2%
Incapacidade	3	16,7%
Desânimo	1	5,6%
Total E.E	32	177,8%

Em relação aos sentimentos negativos relativamente à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar, o sentimento que os E.E experimentaram mais frequentemente foi a preocupação, assinalado por 61,11%, seguido de ansiedade (42,44%), nervosismo (27,78%) e frustração (22,22%). O sentimento menos referenciado, apenas experimentado por 1 E.E foi o desânimo.

Gráfico por frequências decrescentes

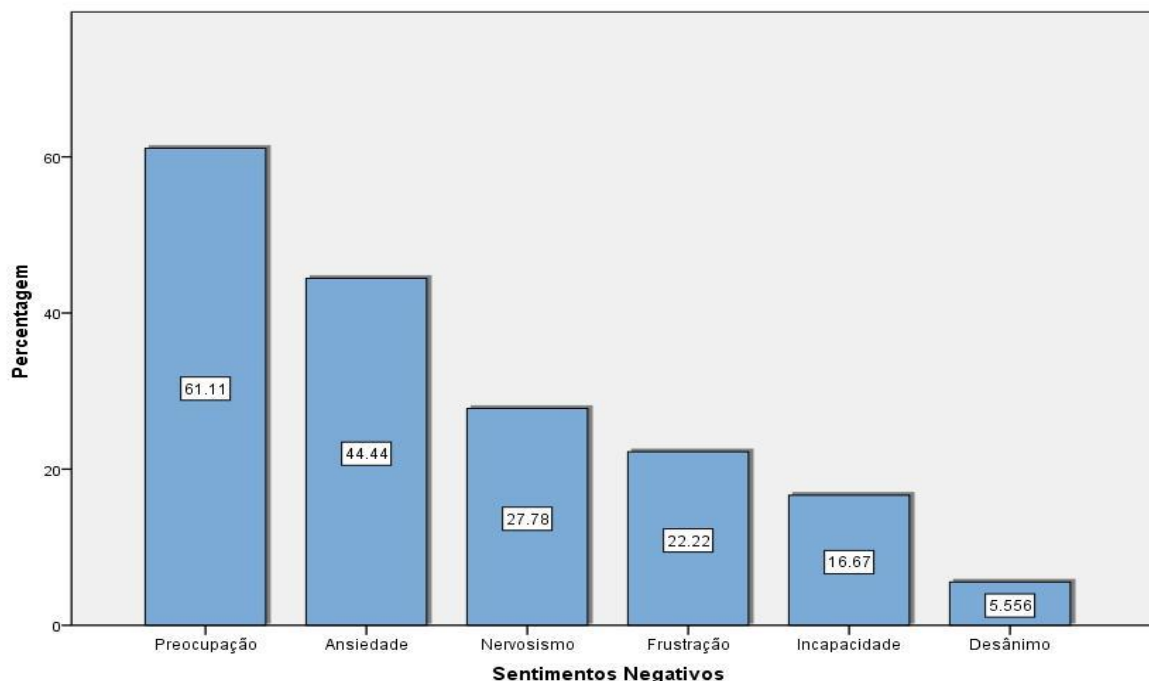


Gráfico XXIV – Sentimentos negativos

Se considerarmos estes sentimentos negativos agrupados em domínios, como por exemplo:

- Ansiedade e Nervosismo - **estado de espírito**
- Desânimo - **atitude de proacção**
- Preocupação - **crença face ao futuro**
- Frustração Incapacidade - **atitude de autoestima**

Verificamos que o sentimento negativo relativo ao domínio da crença face ao futuro é aquele que os E.E mais experimentam face à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar. Em sentido inverso, o sentimento negativo relativo ao domínio da atitude de proacção é aquele que menos experimentam os E.E.

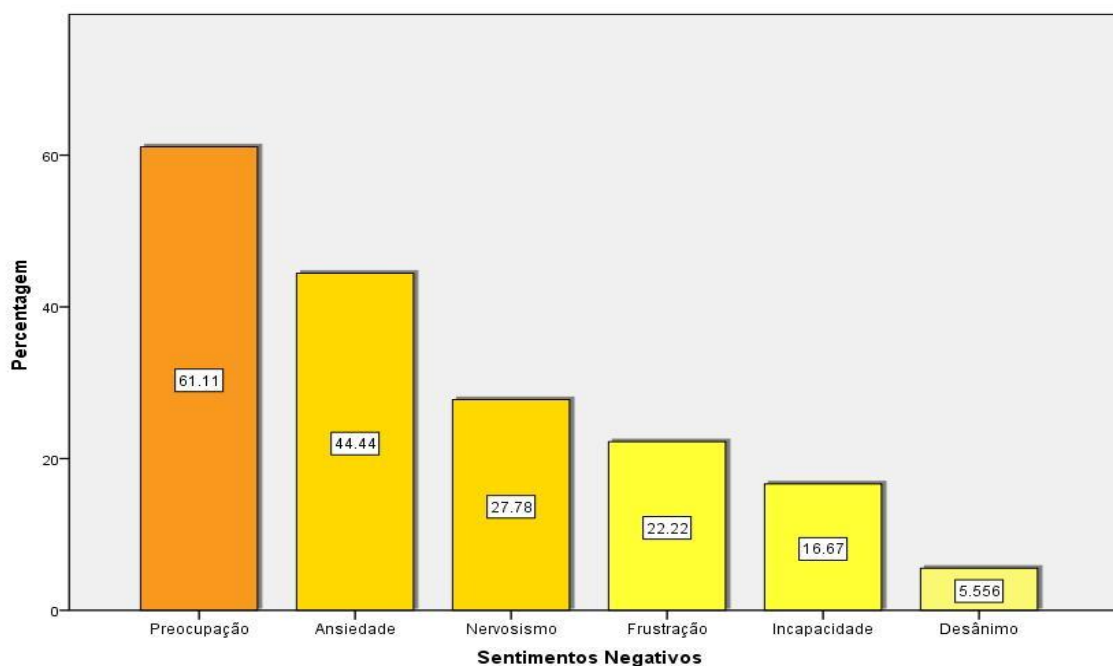


Gráfico XXV – Sentimentos negativos agrupados em domínios

O sentimento negativo mais experimentado por E.E de educandos ouvintes relativamente à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar é preocupação, referenciado por 54,55%, seguido de ansiedade e nervosismo (36,36%) e incapacidade (27,27%).

Quanto aos E.E de educandos surdos, o sentimento negativo mais experimentado é a preocupação, referenciado por 71,47%, seguido de ansiedade (57,14%) e frustração (28,57%).

Tabela XXXVIII
Distribuição de frequências absolutas e relativas dos sentimentos negativos por tipo de educando

		Encarregado de Educação de		
		Educando		Total
		Ouvinte	Surdo	
Desânimo	Frequência	0	1	1
	Percentagem	0,0%	14,3%	
Frustração	Frequência	2	2	4
	Percentagem	18,2%	28,6%	
Preocupação	Frequência	6	5	11
	Percentagem	54,5%	71,4%	
Incapacidade	Frequência	3	0	3
	Percentagem	27,3%	0,0%	
Ansiedade	Frequência	4	4	8
	Percentagem	36,4%	57,1%	
Nervosismo	Frequência	4	1	5
	Percentagem	36,4%	14,3%	
Total E.E		19	13	32

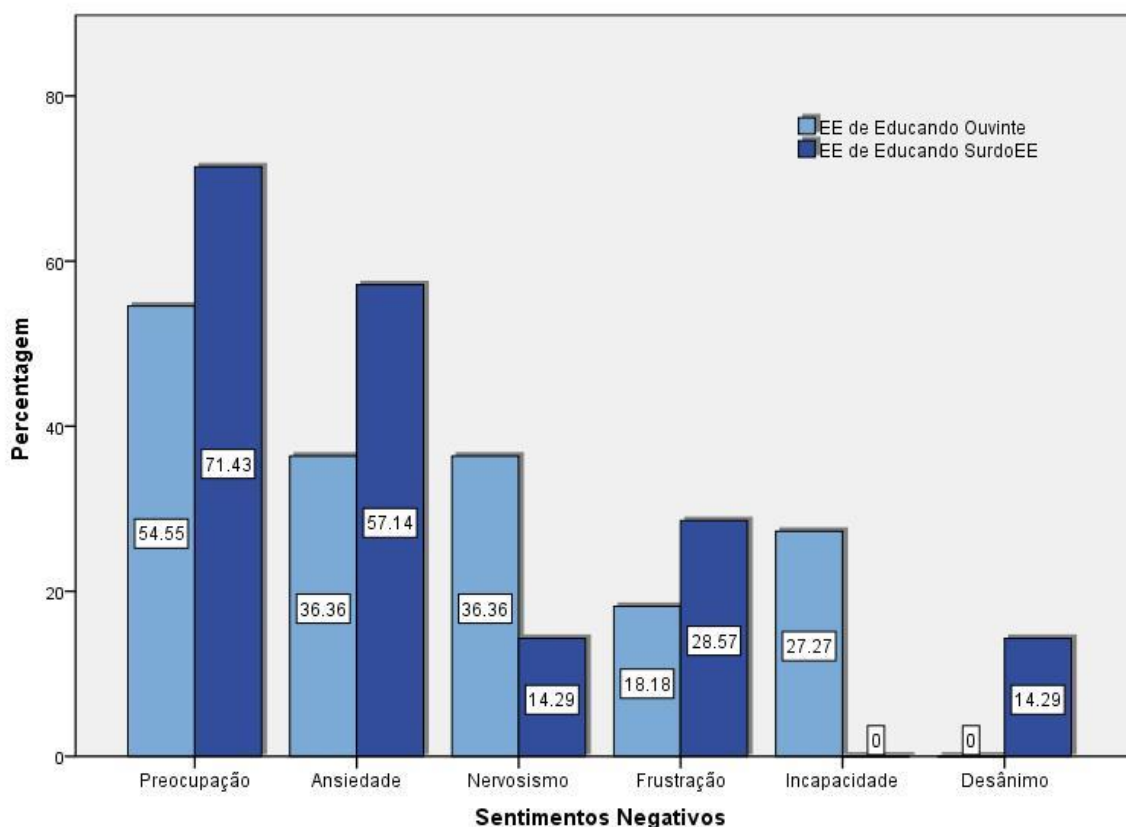


Gráfico XXVI - Sentimentos negativos por tipo de educando

Tabela XXXIX

Tabela síntese do nº de sentimentos positivos e negativos por situação do educando do E.E

		Nº de sentimentos		
		Positivos	Negativos	Total
E.E de educando	Ouvinte	53	19	72
	Surdo	29	13	42
	Total	82	32	114

Uma análise da distribuição dos 3 sentimentos mais frequentemente experimentados pelos E.E face à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar, revela que 52,63% dos E.E experimenta somente sentimentos positivos (3:3) e 23,68% experiencia maioritariamente sentimentos positivos (2:3). 13,16% experienciam somente sentimentos negativos (3:3) e 10,53% maioritariamente sentimentos negativos (2:3).

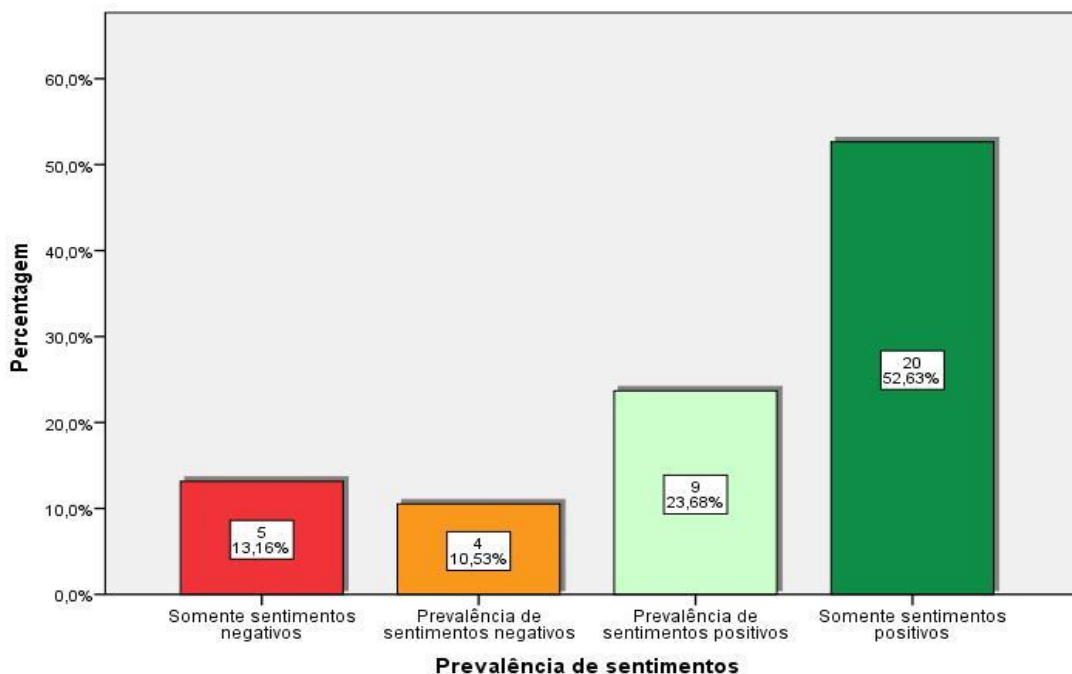


Gráfico XXVII – Prevalência de sentimentos

Uma análise por tipo de educando do E.E, revela que as tendências são semelhantes em ambos os grupos de E.E, revelando que 54,17% dos E.E de educandos ouvintes e 50% dos E.E de educandos surdos expressam unicamente sentimentos positivos e 25% dos E.E de ouvintes e 21,43% de E.E de surdos uma prevalência de sentimentos positivos.

Relativamente aos sentimentos negativos, as percentagens são reduzidas, com 12,50% dos E.E ouvintes (2 E.E) e 14,29% dos E.E de surdos (2 E.E) expressando somente sentimentos negativos e 8,33% dos E.E de ouvintes (2 E.E) e 14,29% de E.E de surdos (2 E.E) uma prevalência de sentimentos negativos.

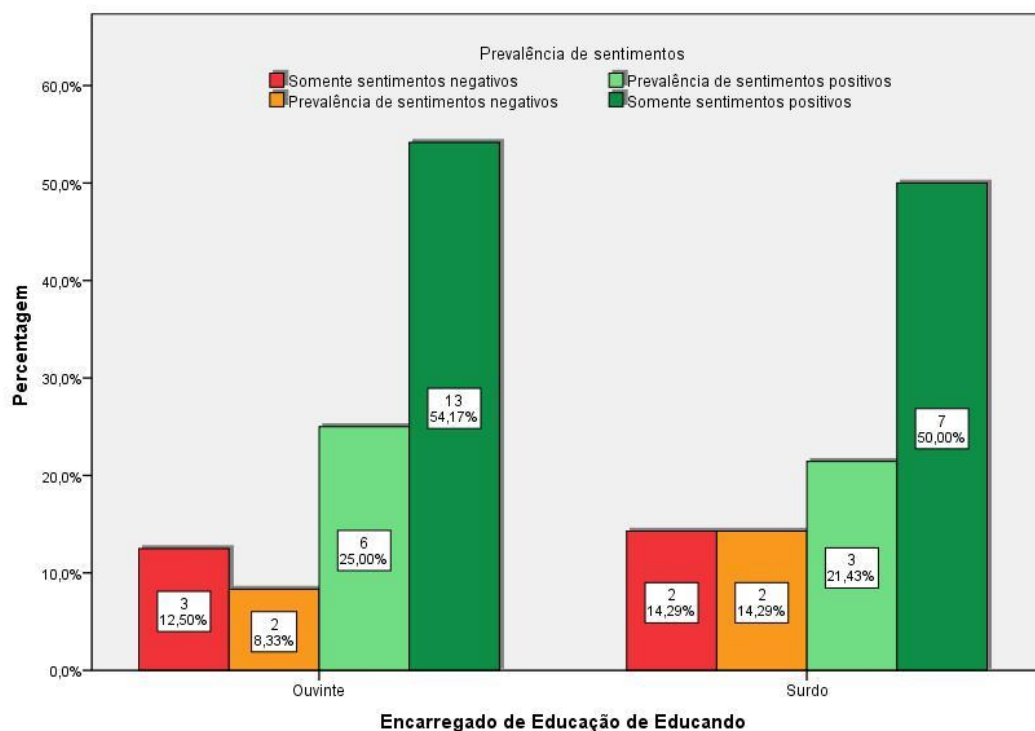


Gráfico XXVIII – Prevalência de sentimentos por situação de educando

❖ Inclusão

Tabela XL

Distribuição de frequências absolutas e relativas em relação à promoção da inclusão na escola por tipo de educando

		Escola do educando promove a inclusão			
		Sim	Não	Total	
Encarregado de Educação de Educando	Ouvinte	Frequência	23	1	24
		Percentagem	95,8%	4,2%	100,0%
Educando	Surdo	Frequência	14	0	14
		Percentagem	100,0%	0,0%	100,0%
Total		Frequência	37	1	38
		Percentagem	97,4%	2,6%	100,0%

Pela análise da tabela, verifica-se que a quase totalidade dos E.E (97,4%) concorda que a escola do seu educando promove a inclusão. Somente 1 E.E (2,6%) não concorda, sendo este um E.E de educando ouvinte. Numa análise por tipo de educando do E.E, verifica-se que todos (100%) dos E.E de educandos surdos concordam que a escola do seu educando promove a inclusão.

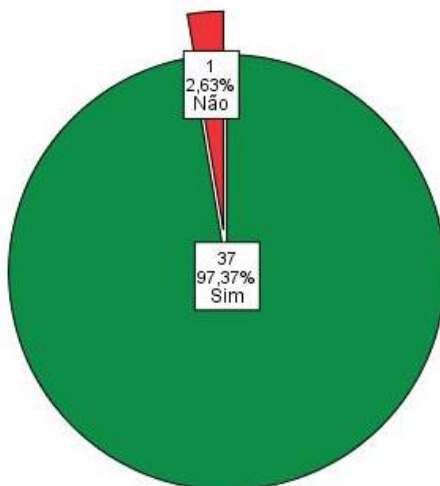


Gráfico XXIX – Opinião dos E.E sobre a ocorrência de inclusão na escola

Tabela XLI

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos modos como a escola promove a inclusão

Como a escola promove a inclusão	Frequência	Porcentagem
Atividades entre alunos com diferentes problemáticas	29	78,38%
Colocando alunos com diferentes problemáticas dentro da mesma sala	20	54,05%
Promovendo diferentes ofertas educativas	12	32,43%
Diversificação de estratégias para os diferentes alunos	11	29,73%
Total E.E	72	194,6%

Em relação aos modos como a escola promove a inclusão, o mais assinalado foi a promoção de atividades entre alunos com diferentes problemáticas, referenciado por 78,38% dos E.E, seguido da colocação de alunos com diferentes problemáticas dentro da mesma sala, assinalado por 54,05% dos E.E. A diversificação de estratégias para os diferentes alunos foi o aspecto menos assinalado pelos E.E.

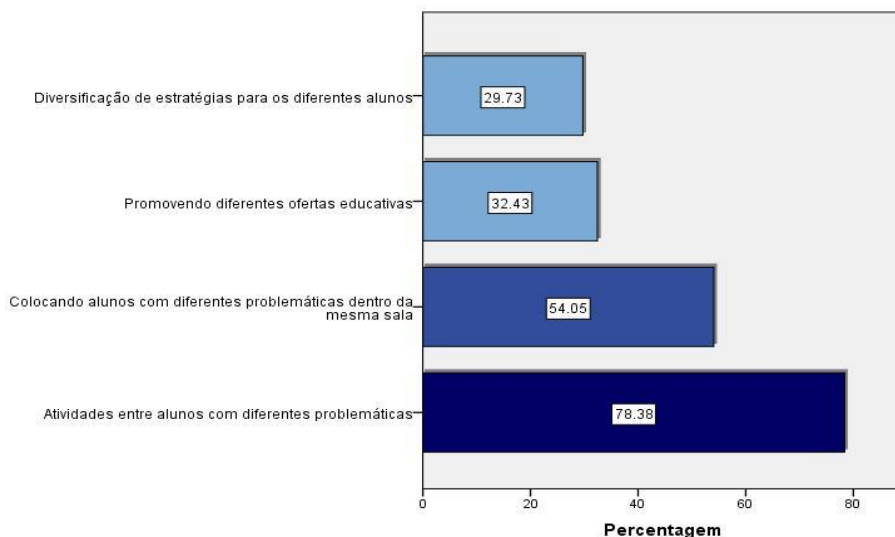


Gráfico XXX - Modos como a escola promove a inclusão

Uma análise por tipo de educando do E.E, revela-nos que 71,4% dos E.E de educandos surdos referem atividades entre alunos com diferentes problemáticas e 64,3% a colocação de alunos com diferentes problemáticas dentro da mesma sala. Nos E.E de educandos ouvintes 82,6% referem atividades entre alunos com diferentes problemáticas e 47,8% a colocação de alunos com diferentes problemáticas dentro da mesma sala.

Tabela XLII

Distribuição de frequências absolutas e relativas dos modos como a escola promove a inclusão por tipo de educando

		Encarregado de educação de educando		
		Ouvinte	Surdo	Total
Atividades entre alunos com diferentes problemáticas	Frequência	19	10	29
	Percentagem	82,6%	71,4%	
Diversificação de estratégias para os diferentes alunos	Frequência	7	4	11
	Percentagem	30,4%	28,6%	
Colocando alunos com diferentes problemáticas dentro da mesma sala	Frequência	11	9	20
	Percentagem	47,8%	64,3%	
Promovendo diferentes ofertas educativas	Frequência	8	4	12
	Percentagem	34,8%	28,6%	
Total E.E		23	14	37

Nota: Há 1 E.E de educando ouvinte que não assinala nenhum modo, por isso é que no total de E.E de educandos ouvintes é 23.

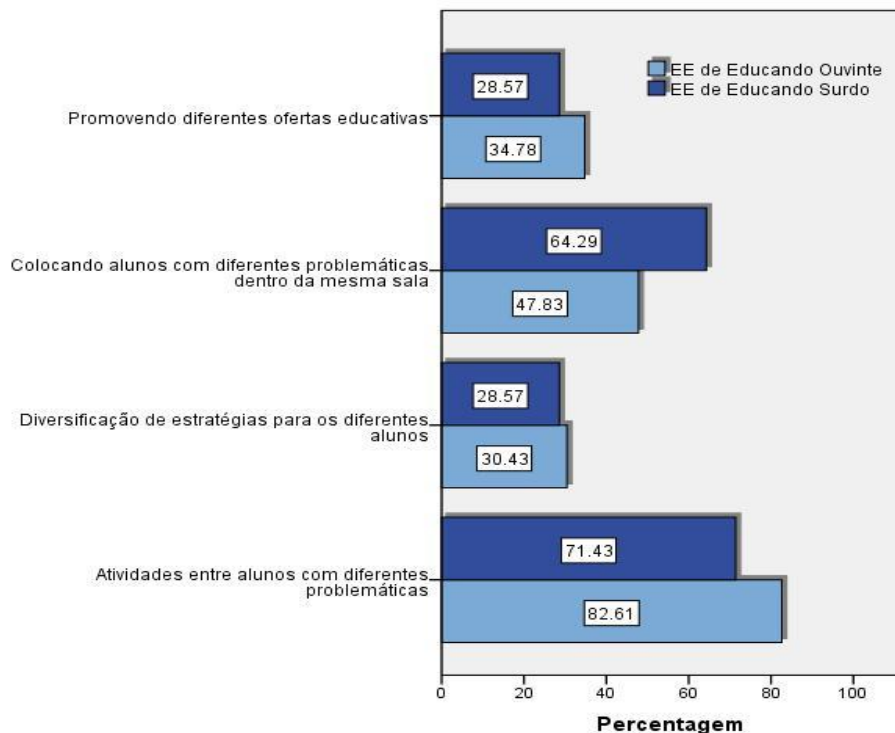


Gráfico XXXI - Modos como a escola promove a inclusão por situação de educando

Relativamente ao **preconceito entre alunos surdos e ouvintes**, 81,6% dos E.E não concordam que exista na escola algum tipo de preconceito, sendo que 21,1% discordam totalmente e 60,5% apenas discordam. No entanto, 13,2% concordam que existe preconceito e 5,3% concordam totalmente.

Uma análise por tipo de condição do educando, indica que 91,6% dos E.E de educandos ouvintes não concordam que na escola exista preconceito entre alunos surdos e ouvintes e 8,2% (2 E.E) concordam ou concordam plenamente que existe preconceito. 64,3% dos E.E de educandos surdos não concordam que na escola exista preconceito entre alunos surdos e ouvintes e 35,7% concordam ou concordam plenamente que existe preconceito.

Tabela XLIII

Distribuição de frequências absolutas e relativas do grau de concordância dos encarregados de educação relativamente à existência de preconceito entre alunos surdos e ouvintes na escola, por tipo de educando

		Na escola existe preconceito entre alunos surdos e ouvintes					
		Discordo		Concordo		Total	
		totalmente	Discordo	Concordo	plenamente		
Encarregado de educação de educando	Ouvinte	Frequência	5	17	1	1	24
		Percentagem	20,8%	70,8%	4,2%	4,2%	100,0%
	Surdo	Frequência	3	6	4	1	14
		Percentagem	21,4%	42,9%	28,6%	7,1%	100,0%
Total		Frequência	8	23	5	2	38
		Percentagem	21,1%	60,5%	13,2%	5,3%	100,0%

Testado através do teste não paramétrico de Mann-Whitney, se as diferenças de concordância entre E.E de educandos ouvintes (Rank médio=18,08) e surdos (rank médio=21,93) eram estatisticamente diferentes, verificou-se que tal não foi evidenciado, concluindo-se que E.E de educandos ouvintes e surdos apresentam um nível de concordância semelhante relativamente à existência na escola de preconceito entre alunos surdos e ouvintes ($U=134,000$; $p=0,274$).

❖ **Questão 19 do questionário (análise de conteúdo – anexo F)**

Dos 24 pais de educandos ouvintes, 18 (75%) enunciaram benefícios da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar e dos 14 de educandos surdos, 9 (64%) identificaram benefícios neste tópico.

Foram identificados 4 domínios de benefícios da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar: social, atitudinal, pessoal e cognitivo. O mais referenciado foi o social, com 22 unidades de significação, organizadas em 6 sub-sub categorias, destacando a promoção de lidar com a diferença 6 unidades de significação e de lidar com o outro (5), seguidos da promoção da inclusão (4), integração (3), interação (2) e igualdade (2).

Os benefícios atitudinais foram referenciados com 15 unidades de significações, realçando o respeito pela diferença (5) e pelo outro (3) e a aceitação da diferença (6) e do outro (1).

No domínio pessoal (10 unidades de significação) foram identificados como benefícios o reforço da autoestima e autoconfiança (6), o enriquecimento experiencial (3) e outro (1) - ser humano melhor.

Por fim, ao nível cognitivo o contributo ao nível da comunicação (2) e dos conhecimentos (1) foram as sub-sub categorias evidenciadas pelos participantes.

❖ **Questão 20 do questionário (análise de conteúdo – anexo G)**

Dos 24 pais de educandos ouvintes, 20 (83,3%) enunciaram dificuldades da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar e dos 14 de educandos surdos, 9 (42,9%), também referiram dificuldades. Dos 29 que responderam à questão, 4 consideraram não existirem dificuldades da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar.

À semelhança dos benefícios, foram identificados 4 domínios de dificuldades da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar: social, atitudinal, pessoal e cognitivo.

O mais referenciado foi o cognitivo, com 19 unidades de significação, organizadas em 4 sub-sub categorias, destacando-se a comunicação 10 unidades de significação como o principal fator constrangedor da relação entre alunos surdos e ouvintes, seguido da língua (4). Foi ainda efetuada uma referência a fatores distrativos (1). No âmbito da comunicação, é ainda referenciado a obrigatoriedade da língua gestual como medida de prevenção às dificuldades de comunicação (2).

O domínio social, foi outro dos domínios com elevado número de referências (14), enquanto fator constrangedor da relação entre alunos surdos e ouvintes. Neste domínio, as dificuldades situaram-se ao nível da interação (5), nomeadamente pelo fator identitário de grupos ouvintes e surdos, as perceções de diferenças (4), cultura identitária da população surda (3) e as dificuldades de integração (2). Ao nível atitudinal foram identificados somente 2 referências de dificuldades, nomeadamente de desconfiança (2) e preocupação (1) e ao nível pessoal (1) um impacto negativo sobre a autoestima (1).

Considerações Finais:

1- Reflexão final sobre os resultados

Gostaríamos de começar por referir que a conclusão de um trabalho, qualquer que seja o seu âmbito, é um pretexto para uma reflexão sobre o percurso investigativo. Na génese, temos uma série de questões para as quais pretendemos obter resposta, no seu término, a confirmação ou infirmação dos resultados que fomos edificando à medida que o trabalho se foi estruturando.

Como tudo o que se constrói tem de ter uma base de sustentação, foi através da primeira análise da literatura, que emergiu da dimensão teórica, que se foi construindo o sustentáculo referencial que deu corpo ao estudo e investigação realizada.

Quando se inicia uma determinada investigação, devemos ter presente que um dos objetivos deverá ser, o de contribuir para a evolução do conhecimento, das organizações, criando aqui um grau de inovação.

Foi com este pensamento que desenvolvemos esta investigação, com o intuito de podermos contribuir com a obtenção de informações que possam ser utilizadas pela escola e pela própria comunidade educativa, na procura de uma escola mais inclusiva, que responda às necessidades dos alunos e seus encarregados de educação e que permita que ambas as culturas, ouvinte e surda possam dar o seu contributo, na construção da identidade, de regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade destas crianças e jovens.

Como já referimos anteriormente, para o desenvolvimento deste estudo, considerámos dois momentos de recolha de dados, a entrevista numa primeira fase e posteriormente a aplicação do inquérito por questionário.

Estes dois momentos permitiram correlacionar e interligar resultados evidenciados ao longo do estudo, tentando por fim dar resposta à questão de investigação: ***“Qual a visão dos encarregados de educação dos alunos de uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, sobre os benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes.”***

De referir que ao longo da análise dos dados recolhidos através do questionário, foi também possível efectuar alguma análise no sentido de perceber a visão conjunta dos encarregados de educação inquiridos, mas também, verificar as opiniões por tipo de educando, percebendo assim algumas diferenças na visão ou opinião dos encarregados de educação de alunos surdos e ouvintes. Neste sentido, aquando da síntese dos aspectos mais relevantes fizemos também uma abordagem a estas duas perspectivas.

1.1- Aspectos mais relevantes da análise dos resultados

Com o intuito de podermos responder à questão inicial, acima referida e às subquestões orientadoras do nosso estudo, após a recolha e análise de dados foi possível constatar os seguintes aspectos:

- Que segundo a opinião da CEE a participação dos E.E na vida da escola é muito heterogénea, pois o conhecimento e interesse pelas atividades desenvolvidas é muito notório no 1º ciclo e pré-escolar, tornando-se mais complicado a partir do 5º ano. O Stress da vida pessoal e profissional e da envolvência onde vivem, condiciona um pouco a sua participação na vida da escola. Por outro lado, os E.E também já conhecem a escola, as suas dinâmicas depositando maior confiança, não sendo necessário um acompanhamento tão sistemático. Em relação à participação no projeto educativo a entrevistada considera que são fomentadas reuniões entre E.E, estes tentam ser representativos da comunidade de pais, em termos do pré-escolar e 1º ciclo os E.E são empenhados e leem de forma cuidada os documentos do agrupamento, estando inteirados do que neste se passa. Já relativamente às preocupações evidenciadas pelos E.E, a entrevistada destaca a distância a que alguns alunos se encontram da escola, o tempo gasto por estes nos transportes ao longo do dia, a forma como estudam e a qualidade com que os seus educandos o fazem. Faz referência ainda ao fato de os E.E não poderem estar presentes e acompanharem tanto quanto gostariam os seus educandos nas mais diversas atividades, nomeadamente nos problemas de comportamento e aprendizagem que diariamente surgem nos seus educandos.

- Da análise dos questionários ressalta que a maioria dos E.E inquiridos tem um adequado conhecimento sobre a “Surdez”, referindo que é uma deficiência. Esse conhecimento é ligeiramente superior nos E.E de alunos surdos, quando comparamos quanto ao tipo de educando, no entanto, não é estatisticamente relevante para podermos afirmar que os E.E de alunos surdos têm um conhecimento mais adequado sobre o que é a “surdez”, face aos E.E dos alunos ouvintes. O mesmo acontece relativamente ao conhecimento sobre o que é uma “pessoa surda”, constatando-se que a maioria refere ser uma pessoa que “não ouve”.

Relativamente ao “conhecimento sobre a população alvo de uma EREBAS”, verificou-se que a maioria dos E.E tem um adequado conhecimento sobre os destinatários deste tipo de escolas: ouvintes, surdos e outras. Quando comparamos quanto ao tipo de educando, também se observou que as diferenças não são estatisticamente relevantes, não podendo por isso afirmarmos que o conhecimento acerca da população de uma EREBAS é melhor nos E.E de alunos surdos, relativamente aos E.E de alunos ouvintes.

- Outro aspeto que pudemos analisar está relacionado com as razões que levam os E.E a optar por esta escola, bem como, as razões que os levam a dirigir-se à mesma.

Relativamente à opção por esta escola, verificámos que a razão mais assinalada pelos E.E foi a “proximidade da zona de residência ou de trabalho”, seguida de “ser uma escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos”, sendo a terceira mais seleccionada a “recomendação de outrem”. No entanto, uma análise por tipo de situação de educando permitiu verificar que a razão mais assinalada por E.E de alunos ouvintes é a “proximidade da zona de residência ou de trabalho”, enquanto que para os E.E de alunos surdos é o fato de ser uma “escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos”, o que faz todo o sentido. Estas

razões foram também apontadas pela CEE, afirmando que os E.E destacam o gosto pela escola o fato de ser da sua área de residência, o agrupamento ser pequeno e também por uma maior proximidade e acompanhamento aos alunos, são na opinião da entrevistada algumas das motivações dos E.E para a matrícula dos seus educandos nesta escola. A CEE considera ainda que as escolas de referência para o ensino bilíngue de alunos surdos são por si só um centro de recursos para todos os alunos. Estas pelas suas características potenciam um verdadeiro e natural desenvolvimento da língua em comunidade para os alunos surdos. Constituem-se como uma verdadeira comunidade linguística e abrangem um acompanhamento técnico e terapêutico adequado às necessidades dos alunos.

Por seu turno, os alunos ouvintes aprendem a lidar com a diferença, despertando a curiosidade e interesse, o que potencia uma maior interação e partilha entre as duas comunidades. Passam a encarar a diferença com naturalidade, desenvolvendo-se futuros cidadãos com respeito pelos outros, permitindo também a todos os alunos o contato com outras problemáticas, potenciando a sua aceitação. Portanto, acaba por existir uma heterogeneidade social, na sua verdadeira essência.

Relativamente às razões que levam os E.E a dirigir-se à escola a razão mais assinalada foi “quando solicitado pelo diretor de turma”, logo seguida de “informar-me sobre as atividades realizadas pelo educando”, tanto para E.E de alunos surdos como para ouvintes e em terceiro lugar “participarem em actividades do projeto educativo” para E.E de alunos ouvintes e “tratar de assuntos relacionados com comportamento/indisciplina” para E.E de alunos surdos.

Em relação às idas à escola constatou-se que a maioria dos E.E se dirige a esta 3 ou mais vezes por período e/ou quando é solicitado. Esta ideia é corroborada pela CEE, pois da análise de conteúdo da entrevista ressalta que os E.E frequentam a escola maioritariamente no atendimento semanal, nas reuniões trimestrais e/ou quando chamados pelos diretores de turma, sendo a frequência variável. Uma análise por tipo de educando, permite-nos verificar que a situação mais frequente entre os E.E de educandos surdos é dirigirem-se à escola 3 ou mais vezes, enquanto entre os E.E de educandos ouvintes as situações mais frequentes são dirigirem-se 1 vez por período ou quando são solicitados.

- Da análise dos dados foi também possível constatar que a maioria dos E.E concorda que a escola promove atividades de interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes, sendo que, uma análise por tipo de situação do educando, permite verificar que a percentagem de E.E totalmente concordantes é superior nos E.E de educandos surdos.

Relativamente aos aspetos mais identificados pelos E.E como determinantes para promover a interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes, destacam-se “incentivar a aprendizagem da língua gestual portuguesa”, seguido da “formação professores/técnicos”. Seguidamente surge “promover o conhecimento da cultura surda/ouvinte”, e em seguida a “criação de mais projetos de interação e partilha” e a “formação dos assistentes operacionais” e somente no final da lista surgem a “dinamização de atividades conjuntas” e a “implementação de ações que envolvam a escola e a comunidade”. Uma análise por situação do educando do E.E verifica-se que o aspeto mais identificado pelos E.E de educandos ouvintes como determinante para promover a interação e partilha entre surdos e ouvintes foi “incentivar a aprendizagem da língua gestual portuguesa”, enquanto para os E.E de educandos surdos foi a “formação professores/técnicos”. De realçar também que os E.E de alunos surdos destacam também

como segundas prioridades, “incentivar a aprendizagem da língua gestual portuguesa” e “promover o conhecimento da cultura surda/ouvinte”, permitindo assim uma aproximação entre as duas comunidades. Na mesma linha de pensamento surge a CEE, resultando da sua entrevista, que as atividades são pensadas para toda a comunidade educativa e que os alunos surdos estão de tal forma integrados que é natural pensar e planificar as atividades pensando neles, pois a relação com a comunidade surda é uma relação completamente natural. Em sua opinião os alunos surdos sentem a pertença a essa comunidade, destacando-se no entanto, um conjunto de atividades, as atividades desportivas que por si só são proporcionadoras de contato, interação e partilha entre alunos, tendo também aqui, as intérpretes, um papel fundamental estabelecendo muitas vezes a ponte entre a interação e partilha que se pretende que ocorra entre as duas comunidades, ouvinte e surda. Na opinião da entrevistada o interesse pela LGP surge de um modo natural, pela necessidade de comunicarem uns com os outros e quando surgem dificuldades recorre-se aos técnicos, professores, intérpretes, que facilitam o contato e comunicação entre todos os agentes. Destaca também que o interesse pela LGP é geral e surge da necessidade de comunicar com os alunos surdos.

- Outro aspeto que ressalta da análise dos dados é a satisfação relativamente ao que acontece na escola. Os fatores mais referenciados pelos E.E foram o “respeito pela diversidade”, seguido da “relação entre alunos, professores/técnicos e auxiliares”, seguido da “aceitação do outro” e em seguida “turmas com alunos surdos e ouvintes”. Todos os restantes fatores se situaram abaixo dos 50%. De salientar que nos três fatores mais referenciados encontram-se dois aspetos do domínio dos valores e um do domínio relacional.

O quarto fator referenciado é do domínio estrutural – “turmas com alunos surdos e ouvintes” – que salienta o modelo de inclusão educativa da escola. Dois dos aspetos menos referenciados pelos E.E relativamente à sua satisfação em relação ao que acontece na escola são as “condições físicas e materiais da escola” e a “diversidade de técnicos em sala de aula”.

Uma análise por situação do educando do E.E permite ainda verificar que o fator mais identificado pelos E.E de educandos ouvintes foi o “respeito pela diversidade”, seguido da “diversidade entre alunos, professores/técnicos e auxiliares” e da “aceitação do outro”. Para os E.E de educandos surdos o fator mais referenciado foi a “relação entre alunos, professores/técnicos e auxiliares”, seguido do “respeito pela diversidade e “aceitação do outro” e seguidamente o “conhecimento da língua gestual portuguesa”. Estas expectativas são também coincidentes com as identificadas pela CEE a qual é perentória em afirmar que na opinião dos E.E a redução de alunos por turma devido à integração dos alunos surdos é algo que agrada aos pais, bem como a possibilidade de aprendizagem da língua gestual portuguesa e a socialização que este contato potencia entre as duas comunidades. No que diz respeito ao grau de satisfação dos E.E com a escola, a quase totalidade dos inquiridos encontram-se satisfeitos com a mesma. Uma análise por situação de educando, permite observar uma ligeira superioridade de satisfação por parte dos E.E de educandos ouvintes relativamente aos E.E de educandos surdos. De realçar a existência de dois E.E de alunos surdos que se encontram pouco satisfeitos. Relativamente à satisfação dos educandos com a escola, na opinião dos seus E.E, a maioria dos alunos encontram-se satisfeitos com a mesma. Somente dois E.E de alunos surdos referem que os seus educandos se encontram pouco satisfeitos com a escola.

- Foi também possível, a partir da análise dos dados recolhidos, verificar um conjunto de sentimentos que os E.E experimentam com maior frequência, relativamente à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar. Assim, efetuámos no sentido de facilitar a análise, a divisão em “sentimentos positivos” e “sentimentos negativos”.

Pudemos constatar que relativamente aos “sentimentos positivos” os E.E assinalaram que experimentam com maior frequência o sentimento da “naturalidade”, seguido da “satisfação”, “confiança” e “tranquilidade”. O menos assinalado foi a “realização”. Correlacionando estes aspetos anteriormente referidos pelos E.E com as informações recolhidas junto da entrevistada pudemos também constatar que em sua opinião os E.E encaram a situação da convivência escolar numa EREBAS com normalidade, há até alguns pais que manifestam satisfação pelo contato com a diferença.

Se considerarmos estes sentimentos positivos agrupados em domínios, como por exemplo:

- Naturalidade e tranquilidade - estado de espírito;
- Satisfação e entusiasmo - atitude de proação;
- Confiança e segurança - crença face ao futuro;
- Orgulho e realização - atitude de autoestima;

Verificamos que os “sentimentos positivos” relativos ao domínio do estado de espírito são aqueles que os E.E mais experimentam face à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar. Já os “sentimentos positivos” relativos ao domínio da atitude de autoestima são aqueles que menos experimentam. Uma análise por tipo de educando do E.E, revela que o sentimento positivo mais experimentado por E.E de educandos surdos relativamente à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar é “satisfação”, seguido de “naturalidade”, da “tranquilidade” e “entusiasmo”. Se nos reportarmos aos domínios que considerámos anteriormente, os dois mais frequentes referem-se a um estado de espírito positivo/favorável e o terceiro é no âmbito da proação. Quanto aos E.E de educandos ouvintes, o “sentimento positivo” mais experimentado é “naturalidade”, seguido de “confiança”, da “tranquilidade” e “satisfação”. Por outro lado, no que se refere a “sentimentos negativos” e efectuando a ressalva de que foram apontados mais sentimentos positivos do que negativos, mas ainda assim, os E.E referiram que os sentimentos negativos que mais experimentam estão relacionados com “preocupação”, seguido de “ansiedade”, “nervosismo” e “frustração”. O sentimento menos referenciado foi o “desânimo”.

Ao procedermos do mesmo modo e considerarmos estes “sentimentos negativos” agrupados em domínios, como por exemplo:

- Ansiedade e Nervosismo - estado de espírito;
- Desânimo - atitude de proação;
- Preocupação - crença face ao futuro;
- Frustração Incapacidade - atitude de autoestima.

Verificamos que o sentimento negativo relativo ao domínio da crença face ao futuro é aquele que os E.E mais experimentam face à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar. O sentimento negativo relativo ao domínio da atitude de proação é aquele que menos experimentam os E.E. O sentimento negativo mais experimentado pelos E.E de educandos ouvintes relativamente à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar é “preocupação”, seguido de “ansiedade”, “nervosismo” e “incapacidade”. Quanto aos E.E de

educandos surdos, o sentimento negativo mais experimentado por estes é a “preocupação”, seguido de “ansiedade” e “frustração”, portanto, em tudo semelhante.

- Relativamente à opinião dos E.E sobre a inclusão e de acordo com os dados recolhidos junto dos inquiridos, pudemos constatar que a quase totalidade dos E.E concordam que a escola dos seus educandos promove a inclusão. Numa análise por tipo de educando do E.E, verifica-se que todos os E.E de educandos surdos concordam que a escola do seu educando promove a inclusão. Relativamente à forma como a escola promove a inclusão a mais assinalada está relacionada com a “promoção de atividades entre alunos com diferentes problemáticas”, seguido da “colocação de alunos com diferentes problemáticas dentro da mesma sala”. A “diversificação de estratégias para os diferentes alunos” foi o aspeto menos assinalado pelos E.E. Uma análise por tipo de educando do E.E, revela-nos que ambos os E.E de educandos surdos e ouvintes referem “Atividades entre alunos com diferentes problemáticas” e a “colocação de alunos com diferentes problemáticas dentro da mesma sala” como as principais formas de promover a inclusão. Em relação ao preconceito entre alunos surdos e ouvintes, a maioria dos E.E não concordam que exista na escola algum tipo de preconceito, embora existam alguns inquiridos que concordam com a afirmação. Uma análise por tipo de educando, indica que a quase totalidade dos E.E de educandos ouvintes não concordam que na escola exista preconceito entre alunos surdos e ouvintes existindo apenas dois E.E que concordam ou concordam plenamente que existe preconceito. Em relação aos E.E de educandos surdos, a discrepância é menor, pois cerca de metade dos E.E de alunos surdos inquiridos consideram existir algum preconceito. No entanto e de acordo com a CEE, a existir algum tipo de preconceito, sente-se mais da comunidade surda em relação à comunidade ouvinte, muito relacionado com a criação da sua própria identidade e afirmação, dentro da cultura surda, o que por vezes, conduz a um afastamento temporário relativamente aos ouvintes. Reforçar que esta situação é muito influenciada pelo seu desenvolvimento, considerando a entrevistada ser uma fase passageira. Afirma ainda que por vezes surgem pequenos desentendimentos entre as duas comunidades, os quais também acontecem dentro de cada comunidade, derivados e influenciados pelas idades e desenvolvimento pessoal, não sendo por isso visível nenhum preconceito por parte dos alunos ouvintes em relação aos alunos com surdez.

- Relativamente aos benefícios da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes, pudemos constatar das repostas dadas de forma aberta pelos E.E o seguinte:

Nem todos os E.E responderam a estas questões, ainda assim, mais de 50% tanto nos E.E de alunos surdos como E.E de alunos ouvintes, identificaram benefícios desta convivência;

De acordo com a análise de conteúdo efetuada, foram identificados quatro domínios de benefícios da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar, a saber: social, atitudinal, pessoal e cognitivo.

O mais referenciado foi o social, organizado em várias sub-sub categorias, destacando-se a promoção de “lidar com a diferença”, em seguida “lidar com o outro”, seguidos da “promoção da inclusão”, “integração”, “interacção” e igualdade.

Os benefícios atitudinais foram referenciados realçando-se o “respeito pela diferença” e “pelo outro” e a “aceitação da diferença” e do “outro”.

No domínio pessoal foram identificados como benefícios o “reforço da autoestima” e “autoconfiança”, o “enriquecimento experiencial” e outro “ser humano melhor”.

Por fim, ao nível cognitivo o contributo ao nível da “comunicação” e dos “conhecimentos” foram as sub-sub categorias evidenciadas pelos inquiridos.

- Relativamente às dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes, pudemos constatar o seguinte:

Nem todos os E.E responderam a estas questões, ainda assim, mais de 50% tanto nos E.E de alunos Surdos como E.E de alunos ouvintes, identificaram dificuldades desta convivência;

À semelhança dos benefícios, também nas dificuldades assinaladas foram identificados quatro domínios de dificuldades da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar: social, atitudinal, pessoal e cognitivo;

O mais referenciado foi o cognitivo, organizado em quatro sub-sub categorias, destacando-se a “comunicação” como o principal fator constrangedor da relação entre alunos surdos e ouvintes, seguido da “língua”.

Foi ainda efetuada uma referência a “fatores distrativos”.

No âmbito da “comunicação”, foi ainda referenciado a obrigatoriedade da língua gestual como medida de prevenção às dificuldades de “comunicação”.

O domínio social foi outro dos domínios com elevado número de referências, enquanto fator constrangedor da relação entre alunos surdos e ouvintes.

Neste domínio, as dificuldades situaram-se ao nível da “interação”, nomeadamente pelo fator identitário de grupos ouvintes e surdos, as “perceções de diferenças”, “cultura identitária da população surda” e as dificuldades de “integração”.

Ao nível atitudinal foram identificados somente duas referências de dificuldades, nomeadamente de “desconfiança e preocupação”.

Ao nível pessoal um impacto negativo sobre a “autoestima”.

Para a CEE e no que diz respeito aos benefícios e dificuldades do contato e interação entre alunos surdos e ouvintes, só encontra na opinião dos pais, benefícios, os quais passam pela redução de alunos por turma, bem como, pelas estratégias utilizadas pelos professores e que ambas as comunidades ganham com isso, não tendo sido por si apontadas dificuldades. Em sua opinião considera que os E.E têm a consciência de que todos os alunos, surdos e ouvintes, beneficiam com as estratégias e atividades planificadas e implementadas. Porém, destaca que por vezes surgem algumas dificuldades à participação dos pais, nomeadamente, no seio da comunidade surda, pela distância a que se encontram da escola. Também alguma ansiedade inicial, aquando da matrícula, mas na generalidade não considera existirem entraves ou barreiras à participação dos pais, sendo que estes têm a perceção e estão conscientes das dificuldades que os seus educandos atravessam.

- Outros aspetos que pudemos constatar da análise de conteúdo feita à entrevista aplicada à CEE prende-se com o fato de apesar de todos esforços que são feitos de forma a corresponder às diferentes necessidades dos alunos, existir sempre algo a melhorar, como por exemplo, na opinião da entrevistada, a estabilidade do corpo docente, apesar de não estar dependente da própria escola, seria um fator que traria ou acrescentaria algo de positivo ao trabalho a desenvolver com os alunos. Mais formação inicial, especialmente para quem chega

de novo, ou nunca teve contato com as problemáticas existentes. Mais momentos de reflexão e partilha entre docentes, técnicos e terapeutas. Criação de projetos que antecipem o surgimento de algumas dificuldades e/ou contrariedades. A existência de uma valência dentro do agrupamento que possa funcionar como uma ELI, gerando assim mais recursos técnicos e humanos, para melhor responder às necessidades dos alunos e suas famílias, promovendo também a complementaridade do acompanhamento efetuado aos alunos com surdez, permitindo uma avaliação no sentido de estabelecer mais precocemente qual o grupo de identidade da criança surda. Em sua opinião, tudo isto só é possível se se continuarem a promover atividades inclusivas, das quais a entrevistada destacou a criação do projeto de intervenção precoce, que permite antecipar uma avaliação dos alunos com surdez, continuar a desencadear ações que visem o envolvimento dos pais e alunos nas actividades e sessões terapêuticas. Continuar a proporcionar a oferta da língua gestual portuguesa em clubes. Incentivar os professores e restante comunidade educativa a encontrar e utilizar estratégias que incluam todos os alunos e concretamente continuar a proporcionar actividades como o desporto escolar, exposições, experiências, feiras das ciências, jogos, segura net, entre outras, onde os alunos das diferentes comunidades ouvinte e surda, participam com grande naturalidade e normalidade. Sem esquecer actividades como a oferta da disciplina de arte e cidadania, que leva os alunos à reflexão, ao conhecimento e aceitação da diferença, especificamente neste caso em relação à surdez.

1.2- Reflexão e análise crítica

Chegado ao fim deste percurso, não posso deixar de admitir que o caminho foi longo, talvez mais longo do que aquilo que desejaria, mas proveitoso, pelo investimento feito, pelas batalhas travadas e obstáculos ultrapassados. Pelo caminho conheci pessoas fantásticas, tive que sair por diversos momentos da minha zona de conforto, recorrer a ajudas para que no fim pudesse responder a um objectivo inicialmente traçado, que começou no ano letivo 2015/2016 e que agora tem o seu término.

Ao longo deste percurso tive a oportunidade de contactar e de me consciencializar com algumas limitações, compreendendo-as melhor, tentando encontrar caminhos, delinear estratégias para atingir o objetivo final.

Durante este percurso tive a oportunidade de realizar várias leituras bibliográficas, de voltar e deixar o estudo devido a diversas peculiaridades da minha profissão docente, pregando-me algumas partidas, mas tentei tirar sempre algo de positivo, quanto mais não fosse, aproveitar por vezes este afastamento, que às vezes é necessário, pois acabamos por estar tão embrenhados no desenvolvimento da investigação que em determinadas alturas não conseguimos sequer enxergar o óbvio. Esta é uma postura que tenho na vida e que mais uma vez reforcei, a de retirar sempre algo de positivo, relativamente àquilo que se nos afigura como negativo.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo foi possível alargar o meu conhecimento acerca das referências históricas da educação especial, conhecer melhor o funcionamento das EREBAS, desenvolver o meu conhecimento acerca da surdez e da cultura surda. Compreender melhor como é que estes dois mundos, estas duas culturas, a cultura surda e a cultura ouvinte

coexistem numa escola que se quer inclusiva e onde ao mesmo tempo surgem um sem número de outras problemáticas e ainda ficar a conhecer a opinião e visão dos E.E dos alunos surdos e ouvintes da escola em estudo, sobre os benefícios e dificuldades da sua convivência escolar. É um fato que não constatei diretamente com os E.E, pois os questionários foram aplicados com recurso à colaboração da CEE, mas a riqueza, que em minha opinião ficou explícita nas respostas dadas pelos E.E inquiridos, permitiu-me ficar mais conhecedor das dinâmicas que ocorrem nesta EREBAS e das necessidades, benefícios e dificuldades da convivência escolar destes alunos.

Também não posso deixar de realçar que a amostra de E.E que responderam aos questionários não permite que se generalizem os resultados, pois não é representativa da totalidade de educandos surdos e ouvintes, pois surgiram ao longo deste processo diversas dificuldades, pelo fato de ser uma EREBAS e de estar constantemente a ser bombardeada com estudos e investigações, deixando uma margem reduzida para quem surge depois como investigador. Tivemos de aplicar os questionários em mais do que um momento, tivemos de recorrer à CEE e também a uma intérprete que fosse conhecedora dos alunos e de quem estaria disponível para participar, para assim poder obter questionários suficientes para dar continuidade ao estudo. A muito custo se conseguiram 38 questionários, sendo que a maioria foram de E.E de alunos ouvintes, precisamente pelo fato de os alunos surdos e os seus E.E responderem a questionários com grande regularidade, daí a baixa taxa de adesão.

No que ao estudo efetuado diz respeito e apesar do número de inquiridos, foi possível ficar com uma ideia da visão dos encarregados de educação relativamente aos benefícios e dificuldades da convivência de alunos surdos e ouvintes numa EREBAS.

Assim, pudemos verificar que os encarregados de educação participam com alguma heterogeneidade na vida escolar do agrupamento. Sendo essa participação mais notória ao nível do pré-escolar e 1º Ciclo. Tentam ser participativos, embora essa participação seja muito influenciada pelas dinâmicas promovidas pelas associações de pais. Há portanto um trabalho a ser feito neste sentido, o de “chamar” os E.E novamente a participarem ativamente da vida da escola e por conseguinte interagir com os seus educandos em meio escolar, permitindo assim um melhor conhecimento da realidade escolar, das suas dificuldades e necessidades valorizando assim o seu papel.

Os E.E estão conscientes e são conhecedores da população alvo da EREBAS e do que significa a surdez.

De realçar que ao longo do estudo e da análise efetuada foi possível verificar que apesar de existirem estas duas comunidades, comunidade surda e comunidade ouvinte e serem inquiridos E.E das duas comunidades, o tipo e conteúdo das respostas dadas nunca deferiu muito, isto é, apesar de toda a especificidade da cultura surda cultura essa que é diferente da cultura de uma pessoa ouvinte, não proporcionou em termos de respostas um afastamento ou desconhecimento dos vários assuntos abordados. O que também pode ser justificável pelo fato de que, no que diz respeito às questões de desenvolvimento, o aluno surdo, como qualquer criança que frequenta o ensino obrigatório, está em processo de desenvolvimento de linguagem, de processos de identificação, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros, em tudo semelhante ao que acontece ao aluno ouvinte. É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos

adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando seu conhecimento linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição e raiva, sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social. Logo todos os E.E sejam de alunos ouvintes ou alunos surdos têm de estar preparados para todos estes desafios, vivenciando-os.

Constatámos também que as razões que levam os E.E a optar por esta escola, bem como, as razões que os levam a dirigir-se à mesma, se prendem essencialmente com a “proximidade da zona de residência ou de trabalho”, seguida de “ser uma escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos”, sendo esta última a mais assinalada pelos E.E de alunos surdos, pelas razões óbvias. Uma das razões menos assinaladas foi a oferta educativa (clubes, projetos e outras atividades extracurriculares), que no nosso entender deveria ser uma das razões a considerar como prioritária, pois faz parte da formação e educação integral do aluno.

No que diz respeito aos aspetos determinantes para promover a interação e partilha entre alunos surdos e ouvintes os E.E consideraram como menos relevantes a formação dos auxiliares de ação educativa, a dinamização de atividades conjuntas e implementação de ações que envolvam a escola e comunidade, que na nossa opinião deveriam ter uma maior relevância nas dinâmicas da escola, pois a formação complementar é sempre uma mais valia, nomeadamente para os auxiliares que diariamente contactam com as crianças, são como que o primeiro elo de intervenção junto dos alunos. Também a dinamização de atividades conjuntas e a implementação de ações visam e/ou fazem parte do processo inclusivo que deve fazer parte deste agrupamento de escolas.

No entender dos E.E relativamente aos factores que contribuem para a sua satisfação relativamente ao que acontece na escola, os factores para si menos preponderantes foram as condições físicas e materiais da escola e a diversidade de técnicos em sala de aula, no entanto não nos podemos esquecer que apesar de não serem razões fulcrais, ganham especial importância na medida em que, por exemplo, o intérprete tem um papel importante em termos de elo de ligação com as dinâmicas da sala, bem como, com a transmissão de informação ao aluno surdo e vice versa.

De realçar que relativamente ao grau de satisfação tanto dos E.E como dos educandos face à escola, existem alguns que não estão satisfeitos, nomeadamente, E.E de alunos surdos devendo considerar-se e avaliar-se o porquê deste descontentamento, pois poderá ter implicações no rendimento escolar e no desenvolvimento do percurso académico/formativo dos educandos.

No que diz respeito aos sentimentos que os E.E experimentam com maior frequência relativamente à convivência entre alunos surdos e ouvintes em contexto escolar e apesar de percentualmente serem nomeados mais sentimentos positivos do que negativos, não podemos descurar a informação de que também foram selecionados e identificados vários sentimentos negativos, tanto por E.E de alunos ouvintes como por E.E de alunos surdos. Denota aqui, alguma ansiedade e insegurança relativamente a esta convivência e que deve ser trabalhada no sentido de tranquilizar os E.E acabando os seus educandos por beneficiar deste processo.

Relativamente ao preconceito, e apesar de na visão da CEE este não existir, para os E.E inquiridos, nomeadamente ao nível dos E.E de alunos surdos, cerca de metade considerou existir preconceito, o que de certa forma é sustentado pelos sentimentos negativos apresentados relativamente à convivência, bem como, pelas dificuldades enumeradas.

Outro aspeto a ter em consideração prende-se com os benefícios e dificuldades identificadas pelos E.E, pois foram vários, o que representa ou denota, nomeadamente ao sinalizarem dificuldades, uma inquietação e preocupação que deve ser trabalhada.

1.3- Limitações do estudo e orientações futuras

Em nosso entender, qualquer estudo investigativo, apesar das regras e normas seguidas, tem particularidades que podem influenciar e/ou determinar os resultados e que, por esse motivo, importa aqui realçar.

Uma das limitações do nosso estudo, como já referimos no ponto anterior, foi o reduzido número de participantes (amostra) que em nosso entender e de acordo com a população existente, não permitiu recolher dados capazes de se constituírem em generalizações. O alargamento deste estudo a uma realidade de participantes maior, com o intuito de averiguar os “reais” benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes de uma EREBAS, poderia constituir, uma mais valia para o estudo a efetuar. Uma forma de ultrapassar esta situação, seria alargar o estudo a mais do que uma EREBAS, pois desta forma, garantiríamos, se tudo corresse dentro da normalidade, dados suficientes para poder efetuar generalizações. Aqui poder-se-ia até entrar em linha de conta com outras variáveis, que poderiam ter algum interesse, como a especificidade de cada EREBAS, efetuando por exemplo um estudo comparativo entre elas. Traria em nossa opinião uma riqueza maior ao estudo.

Surgiram depois outras limitações relacionadas com a minha profissão e instabilidade docente que fez com que eu nestes dois últimos anos tivesse que percorrer milhares de km entre escolas para poder dar aulas, tendo-me afastado do local de realização do estudo, o que fez com que não fosse eu a aplicar os questionários, a disponibilidade para acompanhar o processo fosse muito reduzida, tendo condicionado também a entrega do estudo na data que estava inicialmente prevista.

No entanto e apesar das limitações verificadas, a realização deste estudo permitiu estabelecer algumas orientações futuras, que poderão de certa forma colmatar algumas das situações identificadas no ponto anterior:

- A estabilidade do corpo docente, apesar de não estar dependente da própria escola, mas seria um fator que traria ou acrescentaria algo de positivo ao trabalho a desenvolver com os alunos;
- Mais formação inicial para professores, técnicos e auxiliares, especialmente para quem chega de novo, ou nunca teve contato com as problemáticas existentes;
- Mais momentos de reflexão e partilha entre docentes, técnicos e terapeutas;
- Criação de projetos que antecipem o surgimento de algumas dificuldades e/ou contrariedades e que permitam aos E.E terem momentos de verdadeira reflexão e partilha de informações;

- A existência de uma valência dentro do agrupamento que possa funcionar como uma ELI, gerando assim mais recursos técnicos e humanos, para melhor responder às necessidades dos alunos e suas famílias, promovendo também a complementaridade do acompanhamento efectuado aos alunos com surdez, permitindo uma avaliação no sentido de estabelecer mais precocemente qual o grupo de identidade da criança surda;
- Continuar a promover atividades inclusivas, como por exemplo, a criação do projeto de intervenção precoce, que permite antecipar uma avaliação dos alunos com surdez;
- Continuar a desencadear ações que visem o envolvimento dos pais e alunos nas atividades e sessões terapêuticas;
- Proporcionar a oferta da língua gestual portuguesa em clubes e generalizada a todos os intervenientes no processo educativo;
- Incentivar os professores e restante comunidade educativa a encontrar e utilizar estratégias que incluam todos os alunos e concretamente continuar a proporcionar atividades como o desporto escolar, exposições, experiências, feiras das ciências, jogos, segura net, entre outras, onde os alunos das diferentes comunidades ouvinte e surda, participem com grande naturalidade e normalidade;
- Dar continuidade a atividades como a oferta da disciplina de arte e cidadania, que leva os alunos à reflexão, ao conhecimento e aceitação da diferença, especificamente neste caso em relação à surdez.

Referências Bibliográficas

- ✓ AEQM. (2009). *Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BxwUU9G3sDwNuxVVTGJUQIJJaXM/edit>
- ✓ AEQM. (2014). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BxwUU9G3sDwNX052dmRhOGICS1U/edit>
- ✓ AEQM. (2015). *Plano Anual de Atividades*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BxwUU9G3sDwNVGIWYjBJd1NjYnc/edit>
- ✓ Almeida, A. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal).
- ✓ Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular DGIDC. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação (4ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- ✓ AMADO, J., COSTA, A. P., CRUSOÉ, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In AMADO, J. (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ✓ Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a Surdez: A Problemática Específica da Surdez/A Educação de Surdos*. Porto: Gailivro.
- ✓ Anderson, T., KanuKa, H. (2003). *E-research, Methods, Strategies and Issues*. USA: person Education.
- ✓ Baptista, J. A. (2008). *Os Surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ✓ Baptista, J., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P. & Gaspar, R. (2011). *Programa de Português Língua Segunda para alunos surdos – Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ✓ Boni, V. & Quaresma, S. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. Em Tese - Revista Eletrónica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2 (nº 3), pp. 68-80.
- ✓ Borges, I. (2011). *A Educação Especial na Esfera Pública em Portugal. Análise dos debates em torno das Recentes Medidas de Política Educativa* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa). Lisboa, Portugal).
- ✓ Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. 2ª Ed., Lisboa: Universidade Aberta.

- ✓ Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). *Programa curricular de língua gestual portuguesa – Educação pré-escolar e ensino básico*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- ✓ Carvalho, P. V. (2007). *Breve História dos Surdos – Surd’Universo*: Livraria Especializada Lda. – ISBN – 978-989-952-541-2.

- ✓ Correia, L. & Cabral, M. (1999). Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com NEE. In Correia, L. (org.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. 1 Coleção Educação Especial (pp. 27-28). Porto: Porto Editora.

- ✓ Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- ✓ Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. (1994). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha.

- ✓ Decreto-Lei nº 3/2008. (2008). Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. *Diário da República, 1ª série, nº 4*, 154-164.

- ✓ Decreto-Lei nº 319/91. (1991). Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos, básico e secundário. *Diário da República, 1ª série, nº 193*, 4389-4393.

- ✓ Despacho nº7520/98. (1998). Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos. *Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação, 2ª Série*.

- ✓ Dorziat, A. (2004). *Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação*. Cadernos de Educação Especial.

- ✓ Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência Edições Técnicas e Científicas, Lda.

- ✓ Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- ✓ Gómez, D.R. & Roquet, J. V. (2009). *Metodología de la Investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.

- ✓ Hill, A. & Hill, M. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- ✓ Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro (obra original em espanhol, 1993).

- ✓ Lei Constitucional nº1/97. (1997). Quarta revisão constitucional, referente à definição da Língua Gestual como acesso ao ensino e igualdade de oportunidades. *Diário da República, 1ª Série*, 5130 – 5196.
- ✓ Lei n.º 21/2008. (2008). Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro). *Diário da República, 1ª Série*, nº91, 2519-2521.
- ✓ Lei n.º46/86. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, 1ª Série*, 3067 – 3081.
- ✓ Lei nº 89/99. (1999). Define as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de língua gestual. *Diário da República, 1ª Série*, nº 154. 4186-4187.
- ✓ Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.
- ✓ Martins, M. (2009). *Domínio Lexical e Compreensão da Leitura na criança surda*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- ✓ Merselian, K. & Vitaliano, C. (2011). *Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos*. Revista Lusófona de Educação, 19, 85-101.
- ✓ Moura, M. C. (2000). *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
- ✓ Nogueira, J. (2010). *Educação Especial Inclusiva em Portugal Factos e opções*. Revista Educación Inclusiva.
- ✓ Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- ✓ Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ✓ Quivy, R. & Champnhoudt (2005). *Manual de investigação em ciências sociais (4ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Resolução da Assembleia nº 56/2009. (2009). Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007. *Diário da República, 1ª série*, nº 146, 4906-4929.
- ✓ Silva, G. (2011). *Olhos que Ouvem... Mãos que Falam. Proposta de um guia didático de LGP para alunos ouvintes* (Dissertação de Mestrado, Escola de comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa).
- ✓ Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153.

- ✓ Skliar, C. (1999). *Actualidade da educação bilingue para surdos*, vol 1 (Org). Porto Alegre: Mediação.
- ✓ Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Vairinhos, V. M. (1995). *Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Veiga, C. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: uma visão global*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- ✓ Warnock, M. et al. (1978). *Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

ANEXOS

Anexo A – Pedido de autorização AEQM



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Almada, 14 de Fevereiro de 2017

Exmo. Sr. Director do Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos,

Assunto: Colaboração no Estudo de Investigação “Benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos Surdos e Ouvintes de uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue de alunos Surdos: A visão dos Encarregados de Educação”

Eu, Nelson José Pereira Alegre, Professor do Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal e aluno da Escola Superior de Educação Jean Piaget, a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial no domínio da Audição e Surdez, sob orientação da Professora Doutora Helena Costa Pinto Reis Miranda Ribeiro de Castro, professora na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, pretendo desenvolver um estudo no Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos, cujo principal objectivo é avaliar os benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos Surdos e Ouvintes numa EREBAS - Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, partindo da perspectiva dos encarregados de educação.

O presente estudo assenta na premissa de que as Escolas de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos são por si só, um espaço, favorável ao contacto com a diferença, tendo em atenção que desta escola fazem parte, alunos Surdos e alunos Ouvintes. Portanto, falamos aqui de duas culturas, a Cultura Ouvinte e a Cultura Surda, que coexistem num espaço, que se quer Inclusivo e proporcionador do desenvolvimento de aprendizagens significativas, sejam elas eminentemente escolares ou educacionais, para a verdadeira Inserção de todos os indivíduos em Sociedade, independentemente da sua condição. Tendo em consideração e partindo do pressuposto que o contexto em que o Surdo vive é toda uma cultura, cultura essa que é diferente da cultura de uma pessoa Ouvinte, tem gerado em nós uma inquietação, na tentativa de aferir quais os benefícios e dificuldades dessa convivência em meio escolar para ambos os grupos de alunos. Mais, a nossa grande questão é que nos

levou ao desenvolvimento deste Estudo prende-se com a opinião dos Encarregados de Educação destes alunos, tendo em consideração que, no que diz respeito às questões de desenvolvimento, o aluno surdo, como qualquer criança que frequenta o Ensino Obrigatório, está em processo de desenvolvimento de linguagem, de processos de identificação, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros. É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando seu conhecimento linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição, raiva; sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social.

Para além de aferirmos quais os benefícios e dificuldades dessa convivência entre alunos Surdos e Ouvintes, pretendemos que esta investigação nos ajude também, em última instância, a identificar um conjunto de indicadores que poderão contribuir e promover uma maior interação, aproximação e partilha entre estas duas culturas, Ouvinte e Surda, de forma a que ambas saiam enriquecidas e se constitua como um verdadeiro processo Inclusivo.

Assim sendo, venho por este meio, solicitar a sua autorização para poder recolher dados junto dos Encarregados de Educação dos alunos pertencentes ao Agrupamento em causa, através da aplicação de Questionários, bem como, a aplicação de uma Entrevista à Coordenadora da Educação Especial.

Para uma melhor compreensão do Trabalho, apresento de seguida, uma breve descrição:

Como **questões orientadoras** temos:

- Que conhecimento têm os E.E dos alunos sobre o funcionamento da EREBAS?
- Quais as motivações que levaram os E.E dos alunos a escolherem esta EREBAS?
- Em que circunstâncias os E.E se dirigem à escola?
- Será que valorizam o trabalho colaborativo?
- De que forma a EREBAS promove a inclusão dos alunos?
- Qual a opinião dos E.E acerca da frequência dos alunos com surdez em turmas mistas com alunos ouvintes?
- Qual o seu interesse pelos costumes, cultura e Língua de comunicação dos alunos Surdos?
- Quais os contributos do contato entre alunos ouvintes e surdos para o percurso Educativo/Escolar de ambos os grupos?

Como **objetivos do estudo**, pretendemos:

- Clarificar a opinião dos E.E acerca dos benefícios e dificuldades da convivência entre alunos Surdos e Ouvintes de uma EREBAS no seu percurso educativo/escolar;
- Identificar aspetos que possam ser alvo de melhoria visando um impacto mais positivo no percurso educativo e escolar destes alunos;
- Aferir o conhecimento dos E.E acerca do funcionamento da EREBAS;
- Auscultar os E.E acerca do contributo da EREBAS para o percurso Escolar/Educativo;
- Identificar aspetos que possam incentivar a implementação de atividades inclusivas de forma a promover um impacto positivo no percurso Educativo/Escolar dos alunos;
- Auscultar os E.E sobre a importância das vivências entre alunos Surdos e Ouvintes.

O estudo incidirá no Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos. E abrangerá:

- 1 Coordenadora da Educação Especial do referido Agrupamento (Entrevista);
- 40 Encarregados de Educação de alunos Surdos e Ouvintes, pertencentes ao Agrupamento.

Como **Plano de estudo**:

- Em Fevereiro de 2017, aplicação da Entrevista à Coordenadora da Educação Especial e análise e interpretação dos dados recolhidos;
- De Fevereiro a Abril de 2017, aplicação dos questionários;
- De Maio a Junho de 2017 análise e tratamento dos dados;
- De Junho a Agosto de 2017, elaboração de relatório de todo o processo e conclusão da dissertação de Mestrado.

O projecto terá sensivelmente a duração de 8 meses e pressupõe uma fase final de divulgação dos resultados através do contacto directo com o agrupamento envolvido.

Espera-se que os resultados do projecto concorram para que o Agrupamento de Escolas possa responder às Expectativas dos Encarregados de Educação com o intuito de contribuir de forma significativa para a Inclusão de todos os alunos, Surdos e Ouvintes.

Aguardo uma resposta por parte de Vossa Excelência.

Atenciosamente e disponível para qualquer contacto,

O Mestrando

Nelson José Pereira Alegre

Contactos pessoais:
ne_alegre@hotmail.com (preferencial)
nealegre1981@gmail.com
962315585



Anexo B – Guião da entrevista aplicada à coordenadora de educação especial



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Nome: Nelson José Pereira Alegre

Título: Guião de Entrevista

Curso: Mestrado em Educação Especial Domínio da Audição e Surdez

Unidade Curricular: Dissertação

Docente: Professora Doutora Helena Costa Pinto Reis Miranda Ribeiro de Castro

Tema: “Benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos Surdos e Ouvintes de uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue de alunos Surdos: A visão dos Encarregados de Educação.”

O presente estudo assenta na premissa de que as Escolas de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos são por si só, um espaço, favorável ao contacto com a diferença, tendo em atenção que desta escola fazem parte maioritariamente, alunos Surdos e alunos Ouvintes. Portanto, falamos aqui de duas culturas, a Cultura Ouvinte e a Cultura Surda, que coexistem num espaço, que se quer Inclusivo e proporcionador do desenvolvimento de aprendizagens significativas, sejam elas eminentemente escolares ou educacionais, para a verdadeira Inserção de todos os indivíduos em Sociedade, independentemente da sua condição. Tendo em consideração e partindo do pressuposto que o contexto em que o Surdo vive é toda uma cultura, cultura essa que é diferente da cultura de uma pessoa Ouvinte, tem gerado em nós uma inquietação, na tentativa de aferir qual o impacto desse contato em meio escolar para ambos os alunos. Mais, a nossa grande questão e que nos levou ao desenvolvimento deste Estudo prende-se com a opinião dos Encarregados de Educação destes alunos, tendo em consideração que, no que diz respeito às questões de desenvolvimento, o aluno surdo, como qualquer criança que frequenta o Ensino Obrigatório, está em processo de desenvolvimento de linguagem, de processos de identificação, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros. É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando seu conhecimento linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição, raiva; sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social.

Para além de aferirmos os benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos Surdos e Ouvintes, pretendemos que esta investigação nos ajude também, em última instância, a identificar um conjunto de indicadores que poderão contribuir e promover uma maior interação, aproximação e partilha entre estas duas culturas, Ouvinte e Surda, de forma a que ambas saiam enriquecidas e se constitua como um verdadeiro processo Inclusivo.

Assim, para a realização desta investigação optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário aplicado a uma amostra de Encarregados de Educação dos alunos que frequentam a Escola de Referência para Educação Bilingue de Alunos Surdos.

A escolha deste tipo de instrumento incidiu no fato de através de respostas rápidas e fáceis de responder, recolher as opiniões que se pretendem, de forma autónoma e sem qualquer tipo de identificação para que o indivíduo se sinta livre para responder como achar necessário. A correta redação do questionário é fulcral para que seja bem recebido pelo inquirido dado que terá que ser apelativo para haver uma taxa alta de participação. Tendo em consideração estes aspectos, optámos, por numa fase inicial da investigação, aplicar uma entrevista à coordenadora do núcleo de Educação Especial que simultaneamente pertence ao Conselho Executivo da referida escola, pois esta será conhecedora da realidade escolar e poderá dar um contributo importante para a elaboração do questionário.

<u>Bloco</u>	<u>Questão Principal</u>	<u>Questões Secundárias</u>	<u>O que devo saber? (Objetivos)</u>
Bloco 0: Legitimação da Entrevista	-----	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a entrevistada dos objectivos e âmbito da entrevista; - Garantir a confidencialidade; - Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista.
Bloco 1: Caracterização da Entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> - No sentido de a conhecer melhor e ao seu Trabalho/Funções neste Agrupamento de Escolas, gostaria de começar por lhe fazer as seguintes questões: 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Tem Formação Académica em que Áreas? - Há quanto tempo é professora? - Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas? - Qual tem sido a sua Experiência Profissional? - Que Cargos ocupa actualmente? <ul style="list-style-type: none"> - Desde quando? 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a Entrevistada; - Identificar as suas Funções; - Compreender e Reconhecer o domínio de Intervenção da Entrevistada nesta Organização.
Bloco 2: Participação e envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o envolvimento e participação dos Encarregados de Educação na Escola? 	<ul style="list-style-type: none"> - Com que frequência os Encarregados de Educação se dirigem à Escola? - Revelam conhecimento e interesse pelas actividades desenvolvidas? - Demonstram algumas preocupações? Enumere-as. - Considera a participação dos Encarregados de Educação no Projecto Educativo da Escola Satisfatória? Justifique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar se os Encarregados de Educação têm conhecimento das actividades promovidas pela escola; - Compreender qual o seu envolvimento e participação e de que forma o fazem.

<p>Bloco 3: Motivações e Expectativas dos Encarregados de Educação</p>	<p>- Quais as motivações e expectativas dos Encarregados de Educação face à convivência entre alunos Surdos e Ouvintes em meio escolar?</p>	<p>- Qual será a motivação para os Encarregados de Educação dos alunos ouvintes matriculem os seus educandos numa EREBAS?</p> <p>- Nota alguma preocupação pelo fato de ser uma EREBAS?</p> <p>- Alguma vez relataram ou referiram expectativas relativamente ao facto destas duas comunidades Surda e Ouvinte partilharem o mesmo espaço Escolar?</p> <p>- E pelo fato de partilharem a mesma sala de aula?</p> <p>- Os Encarregados de Educação reconhecem algum benefício desse contacto e interacção?</p> <p>- Tem sido referido pelos Encarregados de Educação algum reconhecimento ou importância dada à Escola, respeitante às actividades promovidas por esta?</p> <p>- Existem algumas barreiras ou entraves à participação dos Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos?</p>	<p>- Reconhecer quais as expectativas e motivações dos Encarregados de Educação;</p> <p>- Compreender qual a sua natureza;</p> <p>- Verificar se existe algum tipo de reconhecimento ou importância dada à Escola, respeitante às actividades promovidas por esta;</p> <p>- Averiguar se existem algumas barreiras ou entraves à participação dos Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos.</p>
<p>Bloco 4: Participação e envolvimento da comunidade escolar com a Comunidade de alunos Surdos.</p>	<p>- Como considera ser a Participação e envolvimento da comunidade escolar com a Comunidade de alunos Surdos?</p>	<p>- Caracterize essa participação e envolvimento?</p> <p>- Em que actividades há uma maior interacção e partilha com os alunos Surdos?</p> <p>- Existe interesse e iniciativa em conhecer a sua língua de comunicação (Língua Gestual Portuguesa)?</p> <p>- Quem revela um maior interesse pela LGP: Professores; Técnicos; Auxiliares de Acção Educativa; Outros?</p>	<p>- Caracterizar a postura da comunidade educativa face ao envolvimento e partilha com a comunidade de alunos Surdos;</p> <p>- Averiguar o conhecimento da LGP pelos diferentes Agentes Educativos.</p>

<p>Bloco 5: Relação entre a comunidade de alunos Surdos e Ouvintes</p>	<p>- Qual a Relação entre a comunidade de alunos Surdos e Ouvintes?</p>	<p>- Considera existir um respeito mútuo entre estas duas comunidades? Justifique.</p> <p>- Já contactou com algum preconceito entre alunos Surdos e Ouvintes?</p> <p>- Se sim, que tipo de preconceitos?</p> <p>- Há uma procura recíproca entre ambas as comunidades?</p> <p>- Ou há predominância de uma sobre a outra?</p> <p>- Como se manifesta essa procura?</p>	<p>- Reconhecer se existe um respeito mútuo entre as duas comunidades, Surda e Ouvinte;</p> <p>- Verificar se existe uma procura recíproca entre estas;</p> <p>- Averiguar se existem preconceitos.</p>
<p>Bloco 6: Contributo das EREBAS para o desenvolvimento escolar/educativo dos alunos Surdos e Ouvintes</p>	<p>- Qual ou quais os contributos das EREBAS para o desenvolvimento escolar/educativo dos alunos Surdos e Ouvintes?</p>	<p>- Descreva um contributo que assuma uma importância fulcral no desenvolvimento escolar/educativo de ambos os alunos;</p> <p>- Identifique alguma área que devesse ser alvo de melhoria visando um impacto mais positivo no percurso escolar, educativo e formativo destes alunos?</p> <p>- Descreva sucintamente alguns exemplos de actividades que promovam a Inclusão deste alunos de ambas as comunidades, Surda e Ouvinte?</p>	<p>- Conhecer os contributos da convivência e partilha entre os alunos da comunidade Surda e Ouvinte, em meio escolar;</p> <p>- Identificar alguma área que devesse ser alvo de melhoria visando um impacto mais positivo no percurso escolar, educativo e formativo destes alunos;</p> <p>- Relatar sucintamente alguns exemplos de actividades que promovam a Inclusão deste alunos de ambas as comunidades.</p>

Anexo C – Transcrição da entrevista aplicada à coordenadora de educação especial**Transcrição da Entrevista****Intervenientes:**Nelson Alegre (NA) – **Investigador**Coordenadora de Educação Especial (CEE) – **Pessoa Entrevistada****Nota prévia:**

A gravação da entrevista iniciou-se com a apresentação da Temática do Estudo, tendo seguidamente sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões expressas no Guião de Entrevista previamente elaborado.

A transcrição da entrevista que seguidamente se apresenta foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma, sendo que será utilizado uma sigla, garantido assim o anonimato da pessoa entrevistada.

NA	Boa tarde.
CEE	Boa tarde.
NA	Vou começar por lhe dar a conhecer a Temática deste Estudo, portanto, a qual está relacionada com os benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos Surdos e Ouvintes de uma escola de referência para Surdos, (bilingue de alunos surdos), a Visão dos Encarregados de Educação. Para que possamos iniciar esta entrevista gostaria ainda de lhe garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato, solicitando-lhe também a gravação desta entrevista. Permite-me então que a grave?
CEE	Muito bem, sim senhor.
NA	Ok, vamos então. Portanto, no sentido de conhecer melhor o seu trabalho e as suas funções neste Agrupamento, gostava de começar por lhe perguntar a sua idade?
CEE	Tenho cinquenta e sete anos e estou neste agrupamento há onze anos.
NA	Relativamente à sua formação académica, tem formação académica em que áreas?
CEE	Eu (tenho) sou Professora de Educação Especial, especializada na área da comunicação dos problemas graves da comunicação, área da surdez.
NA	Portanto, disse que era professora... há quantos anos?
CEE	Sou professora há trinta e cinco anos.
NA	Desses trinta e cinco anos, está neste agrupamento há...?
CEE	11 anos.
NA	Qual é que tem sido a sua experiência profissional?
CEE	Eu comecei logo assim que saí do antigo Magistério, portanto eu inicialmente fiz o Magistério Primário e assim que saí fui trabalhar para o Colégio da Imaculada Conceição que é um colégio de Surdos. Portanto iniciei logo a minha carreira com alunos Surdos, por mero acaso, por um convite pessoal, não fazia ideia, na altura não...da minha formação que eu considere uma formação e ainda considero uma formação que me trás ainda benefícios do ponto de vista pedagógicos muito boa, mas as Necessidades Educativas Especiais eram muito aligeiradas, portanto, não me lembro, não me recordo no curso isto ter sido muito vincado. De qualquer forma fui convidada, apareci...sei lá era um colégio de Surdos, fiquei um bocadinho assustada mas, nesse colégio tive um grande privilégio de conviver com pessoas, na altura eram

	<p>religiosas, era um colégio de irmãs franciscanas, mas com uma sabedoria, de uma riqueza fantástica e nós...posso dizer começámos em Setembro, logo na formação que elas exigiram assim e sendo que nesse mês de Setembro nem ganhei nada nem me contou tempo de serviço (para nada) na altura as aulas ainda começavam a 7 de Outubro, portanto o meu tempo de serviço começa a 7 de Outubro e eu comecei dia 1 de Setembro com formação lá na escola eu e outra colega que íamos iniciar, o percurso lá, em que elas nos ensinaram logo à partida o que era estar com alunos surdos, qual era a postura, atitudes, formas de corrigir, portanto, isto foi em 81 e ainda estávamos numa fase de uma grande discussão entre um projecto oralista e um projecto gestualista. Havia já, lá dentro, nas próprias irmãs, professoras portanto, mais importante que isso que elas eram pedagogas, já também a discussão entre qual era a língua mais importante que se devia trabalhar (tudo isso). Vinha uma irmã da Holanda em que era incentivada pela profundidade da oralidade e estavam outras irmãs a fazer um processo de as próprias aulas também serem em Língua Gestual Portuguesa. Portanto eu iniciei a minha carreira nesta bi (risos)...“bipolaridade” da língua, mas que me deu uma bagagem muito grande, portanto, permitiu-me ainda muito nova, tinha 21 anos, estava a começar este mundo de surdos, não tenho ninguém na família, não tinha nenhum contato com pessoas surdas, mas a aprender a discutir, a reflectir, eu primeiro só reflectia, olhava para discussão e nem percebia muito bem qual.....não tomava partido, não era capaz de tomar partido, mas fez com que essa reflexão depois criasse em mim também esta necessidade de perceber o que era melhor para os alunos Surdos. Pronto, foi muito interessante, depois estive lá dois anos, os colégios têm algumas dificuldades, elas também estavam um bocado nessa crise de integrar pessoas leigas, porque estavam muito habituadas a estar um bocadinho fechadas e eu resolvi ir para as escolas do estado e experimentei a normalidade (entre aspas)...(risos) e fui para...entrei na carreira, mas de facto rapidamente comecei a perceber quem eram os meus alunos, e eu posso lhe dizer, numa nota particular, mas que faz parte da minha...do meu eu como pessoa profissional “eu sonhava todas as noites com os meus alunos surdos, quer dizer, quando eu de manhã me levantava, quem eram os meus alunos?” Eram os Surdos e portanto tive 3 anos no regime normal, depois tive um percurso...muito bom também para a minha carreira, que foi estar adjunta a uma Secretaria de Estado da Reforma Educativa onde trabalhei para a Formação de Professores e num Programa Nacional, isso fez-me crescer imenso também como Professora, e quando saí de lá fui para a Casa Pia para os Surdos, portanto fui... estive em São Marçal depois 7 anos, nesses 7 anos fiz a minha especialização na ESE de Lisboa, voltei para lá, depois de estar lá, então fui...depois dos 7 anos de estar em São Marçal resolvi vir para o Ministério da Educação, perceber o que eram as Unidades no Ministério da Educação e estive nas Laranjeiras e das Laranjeiras quando abriu o concurso, o primeiro concurso para Professores de Educação Especial, portanto, como grupo de recrutamento e não como pessoa destacada, fiquei aqui colocada e foi portanto nessa altura que eu vim para cá em 2006.</p>
NA	E portanto, especificamente neste agrupamento que cargos é que ocupa atualmente?
CEE	<p>Portanto, eu vim para cá como Professora de Educação Especial, tive 1 ano, fiquei, fui eleita Coordenadora de Educação Especial e no segundo ano fiquei como Assessora do Director, ele convidou-me para vir assessorar aqui na direcção como na parte de 1º ciclo e de Educação Especial, portanto dar uma assessoria nessa área. Pedi para não ser Coordenadora da Educação Especial, porque (risos) até para enriquecer um bocadinho mais o leque, ter outra colega que fosse a coordenadora para eu ter alguém com quem discutir as coisas, não é? Para não empobrecer e não ficar só por minha conta, mas pronto, na direcção passei a partir daí a ter a responsabilidade da Educação Especial no Agrupamento, que mantenho agora. Depois de assessora passei a adjunta e mantenho-me como adjunta já estive....agora...não sei se foi 2 anos se foi 3, acho que foram dois anos como assessora e depois passei a adjunta e mantenho-</p>

	me como adjunta com responsabilidade neste momento do Pré-Escolar, do 1º Ciclo e da Educação Especial.
NA	Muito bem. Então fechado este ciclo de perguntas digamos assim, de carácter mais pessoal, passava então agora à Participação e envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola. Com que frequência é que os Encarregados de Educação se dirigem à Escola?
CEE	Depende (risos) nós temos o atendimento semanal aos Encarregados de Educação e depois temos as reuniões trimestrais e temos com frequência os Directores de Turma a chamar os Encarregados de Educação para alunos que têm essa necessidade, ou problemas de assiduidade ou por problemas de comportamento ou outro qualquer problema que se note no aluno de carácter emocional, portanto isso depende muito, mas o atendimento é semanal, há pais que vêm com frequência, não vêm todas as semanas, como é óbvio, mas comparecem e pedem ao Diretor de turma para vir, há outros pais mais ausentes e temos de ser nós a chamá-los. É como em todas as escolas...
NA	Nesse sentido...sente, ou acha que há um conhecimento e interesse pelas actividades desenvolvidas?
CEE	Sim, eu acho que sim, eu acho que sim, esse interesse é muito notório no Pré-Escolar e no 1º Ciclo, muito, muito notório, eu acho que..., e depois quando as crianças entram também aqui no 5º ano, no início, depois os pais também vão conhecendo, já têm confiança no agrupamento e, as suas vidas profissionais, portanto e a vida em Lisboa é um Stress enorme, e às vezes as pessoas têm alguma dificuldade também em estar mais presentes em termos de vindas à escola, aliás, posso dizer por isso que nós temos aqui uma associação de pais, (nós temos 3 associações de pais no agrupamento), dos três estabelecimentos, esta é muito irregular, portanto depende, temos alturas, portanto nestes meus 11 anos já pude acompanhar dentro deste agrupamento uma associação muito proactiva e agora está num momento em que a pessoa que ficou encarregada não é uma pessoa tão empenhada mas temos por exemplo, duas associações de pais nas duas escolas de Pré-escolar (Reforçou: Nos dois estabelecimentos que têm Pré-escolar e 1º Ciclo muitíssimo empenhadas e presentes em todos os problemas da Escola).
NA	Portanto, como considera a participação então dos Encarregados de educação no Projecto Educativo da Escola?
CEE	Como lhe digo, destas duas associações, eles próprios fomentam reuniões para que os pais possam dizer-lhes coisas e eles sejam de facto elementos representativos da comunidade de Pais e Encarregados de Educação e empenham-se e lêem os documentos e interessam-se muito. Aqui, aqui...mais ou menos, portanto temos pais individualmente muito empenhados e que participam nos Projectos Segura Net, projectos que os professores do conselho de turma promovem e vêm à escola e temos outros um pouco mais ausentes, a nossa população em termos de alunos é muito heterogénea, em termos da participação de pais também, também. Se quiser que eu acrescente, não sei se me vai perguntar depois disso, relativamente aos pais dos alunos Surdos...há uma dificuldade, são pessoas muito empenhadas e preocupadas na educação dos seus filhos, sentem o sacrifício enorme que é as crianças virem de muito longe, portanto, nós temos crianças desde Torres Vedras, Cascais, Oeiras, Arruda dos Vinhos, Mafra, Ericeira, Sintra, Amadora que vêm para aqui, posso lhe dizer que não tenho nenhuma criança da Junta de Freguesia de Benfica, Surda, esses pais, são pais que como não conseguem vir tanto à escola, mas se são chamados vêm imediatamente, comparecem nas reuniões, mas telefonam-me muito, portanto...vêm em mim também ainda um elo de ligação para resolver questões muito ao nível das questões de funcionamento e às vezes como o director de turma às vezes muda e tal sentem sempre que eu sou um elo de ligação também com as pessoas porque me conhecem.
NA	Nesse sentido, sendo esse elo de ligação, portanto, eles chegam-lhe com algumas

	preocupações.
CEE	Muitas.
NA	De que gênero, pode enumerar algumas?
CEE	Uma delas, portanto, é...é esta questão da distância. A questão da distância que é sentirem que os filhos, alguns, portanto, os que vivem mais longe saem de casa às seis e meia, um quarto para as sete da manhã e às vezes nestes dias de trânsito e chuva não estão em casa antes das oito da noite. Preocupação como é que estudam durante a semana e às vezes não conseguem portanto, que os filhos tenham...vão estudar, sabem que ele no dia a seguir tem o teste, mas é muito difícil estudar durante a semana porque eles chegam a casa cansados, e têm esta preocupação de não os conseguirem ajudar porque eles estão estafados, não é, portanto, e ao ir no autocarro já começam a adormecer e portanto é muito difícil, essa é uma das grandes preocupações. Outras preocupação é às vezes não estarem aqui para ver, alguns problemas de comportamento, as questões da aprendizagem, mas sobretudo é esta questão da distância que eles reportam, que dizem depois por outro lado, quando eu digo a alguns alunos... que eles não necessitariam até de uma Educação Bilingue porque são surdos oralistas e podiam ser acompanhados mais próximos de casa, eles dizem: “ Não professora, ele é muito mais feliz aí, ele tá muito cansado, mas ele vem muito feliz para casa”. Isto com crianças de três anos, não é, é porque isto reporta também dos três aos quinze, dezasseis ou dezassete anos, e os pais por um lado manifestam esta preocupação porque ao fim do dia não conseguem conversar e estar com eles, porque eles estão cansados e querem jantar e dormir, mas por outro lado sentem que eles estão muito bem aqui na escola. E alguns, simplesmente porque apesar de não precisarem e tenho este ano o caso de uma criança, que não vem de muito longe, mas vem de Massamá, e tava lá bem na escola e achávamos que ele devia estar, não veio para uma turma Bilingue, veio para uma turma integrada, porque tem grandes ganhos protéticos e portanto a sua audição torna-se boa e ele consegue estar integrado, mas, deixou de ter complexos de usar uma prótese auditiva, porque aqui é tão natural que ninguém...quer dizer a única coisa que os outros alunos dizem é: “Olha aquele é surdo”. Mas, isto é dito com naturalidade como: “Olha aquele usa óculos”. Quer dizer, isto é tão normal que eles aqui sentem-se mais um e não sentem que são olhados porque é diferente porque tem uma prótese auditiva, e isto...temos vários alunos que não...(reforçou: poderiam não estar a frequentar esta escola, mas estão aqui, e emocionalmente recuperaram), porque estão numa escola onde há muitos surdos.
NA	E, pensando então no conjunto dos alunos surdos e ouvintes e nos encarregados de Educação, sente que há alguma motivação dos Encarregados de Educação em matricular os seus filhos, educandos nesta escola, numa Escola de Referência de Ensino Bilingue para alunos Surdos?
CEE	Os pais sim, os pais dos alunos Surdos sim, completamente, (reforçou: completamente), eles procuram-nos e felizmente eu posso dizer: “graças a deus”, logo à partida nos hospitais são motivados para vir para esta escola e de facto é assim: quando os pais têm bebés e lhes é dada a notícia de que têm um filho Surdo eles também confiam muito na Saúde, não é, portanto, a parte de que o médico lhes diz, para eles é muito importante e quando eles vêm para aqui...e essa é uma articulação fantástica, eles já vêm motivados porque esta é a escola dos filhos deles.
NA	E em relação aos outros, aos Ouvintes, uma vez que, se calhar há aqui outras ofertas próximas da escola?
CEE	Eu penso que, nesse caso, se os pais vão matriculando os filhos, isso é porque gostam do estabelecimento, quer dizer, e do Agrupamento, porque são da zona, portanto a maioria dos nossos alunos são desta zona e há pais que escolhem este agrupamento porque é mais pequeno que os outros, portanto, nós não fizemos o Mega agrupamento, exactamente... e fizemos esse pedido à Degest, à Câmara e tudo isso, no sentido de sermos um Agrupamento mais pequeno, normal, sem ser Mega

	Agrupamento, dado que temos esta escola de referência e este fator de podermos acompanhar todos os alunos de uma forma mais pessoal pesou, portanto, também nessa oferta, para alguns pais isso é muito satisfatório, não sermos... não terem o filho um entre três mil e terem um entre mil e duzentos.
NA	Claro, e portanto, nota alguma preocupação pelo fato de ser uma Escola de Referência para alunos Surdos?
CEE	Há pais que manifestam...até alguma satisfação que os filhos tenham contacto com esta diferença, depois entram na normalidade e portanto não sentem...não há aqui...não sentimos à partida..., os pais gostam e acham que é interessante que os filhos até possam aprender língua gestual portuguesa, que temos a oferta em clubes, portanto, ela não faz parte de nenhuma ofertam complementar curricular, mas é oferecida todos os anos em clubes, mas, e os pais acham isso interessante, o fato de terem duas crianças, por exemplo, às vezes duas ou três crianças numa turma de vinte, surdas, integras, acham até que o fato de a turma reduzir e normalmente não são problemas que dêem em comportamento... problemas de comportamento, não é, e portanto, os nossos alunos surdos são sempre até muito queridos e bem recebidos, porque as estratégias que os professores utilizam são sempre também mais visuais, são sempre muito pensadas, muito detalhadas e isso ajuda também os outros alunos, não é, portanto as estratégias para os alunos surdos só beneficiam os alunos ouvintes. Eu acho que há pais que têm consciência disso. Portanto, nunca houve nenhuma dificuldade em ter alunos surdos numa turma, nenhum pai nunca reclamou, absolutamente.
NA	Muito bem, portanto, alguma vez lhe relataram ou referiram essas expectativas, do contacto que tem com esses pais?
CEE	Sim, sim, sim de todo.
NA	E pelo facto de partilharem a mesma sala de aula, frequentar o mesmo espaço escolar?
CEE	Pois, porque os alunos que estão integrados têm essa... essa situação, portanto nós temos 4 alunos no oitavo 5ª integrados, temos 3 alunos no nono 2ª, temos nos quintos anos duas turmas, uma com 3 alunos integrados outra com 2, no sexto ano também temos, portanto, os pais têm essa experiência, a turma até fica mais pequena, é interessante. E vou dizer-lhe que é que reclama: pais que os filhos não conseguiram entrar aqui e vêm-me perguntar... porque não sabem, não é, porque é que aquela turma, porque é que o filho não entrou se há turmas de 26 e há turmas de 20 então aquelas de 20 ainda têm vagas? São esses os que reclamam, de resto, portanto, pela questão da língua gestual, não. Explicar que nós temos alunos integrados que têm uma preformam-se linguística que é mais oralista e portanto integramo-los, com a vontade também expressa dos pais, portanto, quando é feito o Programa Educativo Individual do aluno discutimos isso com os pais, toda a Equipa Multidisciplinar com os pais, mas também temos alunos surdos profundos de ensino bilingue integrados, isto acontece quando temos menos de cinco alunos porque não fazemos turmas com menos de cinco alunos, isso é, foi aprovado em conselho pedagógico na escola, passado um ano de eu chegar cá, porque víamos o resultado de turmas com três alunos e com quatro alunos, eram turmas pobres, quer dizer, ia mais o professor ao ritmo deles que eles ao ritmo de aprendizagem que necessitavam e não há portanto, aquela socialização necessária na turma, aquela competição saudável que é: um tem conhecimento, outro tem..., outro trás outro e portanto nesse ano em que eu entrei levei isso a pedagógico, foi aprovado e desde aí ficou no nosso regulamento interno, não fazemos turmas com menos de cinco alunos. Portanto, quando só temos três alunos surdos, como é o caso do 9º ano e uma turma de quinto para o ensino bilingue, eles estão numa turma reduzida, com 20 alunos e o intérprete está lá, portanto, eles têm todos os benefícios como se estivessem numa turma e a única coisa que têm à parte nem que seja só um aluno, são as Línguas, o Português, o Inglês, português língua dois, o Inglês língua três e a Língua Gestual Portuguesa que é

	a língua natural deles.
NA	Muito bem, e ainda relativamente aos Encarregados de Educação sente ou acha que existem algumas barreiras ou entraves à sua participação no percurso escolar dos seus educandos, isto falando nos ouvintes e nos Surdos?
CEE	Se os pais sentem?
NA	Se têm algumas barreiras?
CEE	Eu penso que quando vêm matricular os filhos, sobretudo quando vêm matriculá-los numa fase um bocadinho já mais avançada, surgem-nos todos os anos alunos dos vários anos de escolaridade. Vêm um bocadinho ansiosos, vêm com essa ansiedade, mas rapidamente isso se desvanece, não se nota aqui que os pais sintam barreiras, percebem que há algumas dificuldades na aprendizagem dos alunos, também temos surdos que se fossem ouvintes também teriam dificuldades de aprendizagem como há nos ouvintes, temos surdos com outras situações, temos aqui algumas situações até de multideficiência, isso pronto, isso, isso, são as verdadeiras barreiras para a aprendizagem, mas, que os pais sintam assim algumas barreiras, acho que não, acho que não.
NA	E em relação à participação e envolvimento da restante Comunidade Educativa com os alunos Surdos, como é que caracteriza esse envolvimento? Falo dos auxiliares dos outros técnicos...
CEE	É tão normal...(risos)...é tão normal, eu não lhe posso dizer que tenho aqui funcionários a dominar a Língua Gestual Portuguesa, mas temos oferecido ao longo dos anos algumas acções de formação para...pronto...nível básico em LGP e normalmente é no período da Páscoa e todos manifestam muito interesse, depois relativamente ao dia a dia, eles aprendem a comunicar com os alunos e os alunos com eles e é muito normal, quer dizer, há aqui um despreconceito na escola.
NA	E há um interesse maior de algum desses grupos pela Língua Gestual, ou há uma procura generalizada?
CEE	É muito.....é muito natural, mesmo quando entram...por exemplo em termos de Assistentes Operacionais, quando entram de novo eles rapidamente, pronto, a princípio há uma dificuldade como é que vou comunicar com o aluno, mas depois percebem que vão comunicando, que vão falando, chamam o intérprete também, chamam-me a mim, chamam o professor de Educação Especial. Quando a conversa tem de ser um pouco mais profunda e não passa do comprimento ou daquela situação básica do dia a dia que eles sabem fazer, e requer perguntar porque é que fizeste isso ou portaste-te mal ou portanto, falar de alguma das regras da escola. A nível por exemplo da secretaria, posso lhe dizer que a nossa chefe da secretaria é uma pessoa surda, portanto, é de facto uma pessoa oralista, mas domina também a Língua Gestual Portuguesa e tem debaixo da sua alçada pessoas...outras pessoas...comunica perfeitamente oralmente, mas é uma pessoa surda. E, portanto, neste agrupamento tá tudo tão integrado, da parte dos professores...eu acho que já ninguém consegue pensar uma actividade ou propô-la para o projecto anual de actividades sem pensar ou sem perguntar a mim ou a outra pessoa, várias vezes vêm perguntar ou “CEE” eu queria por isto, “O que é que achas? Achas que os surdos também...” Portanto, e esta palavra “Surdos”, aqui é tão natural, tão natural, quando às vezes até chegam aqui e vêm com uma cautela...”os deficientes auditivos” eu digo: Podes dizer “ Os Surdos”, porque os surdos gostam de ser considerados surdos, faz parte de uma cultura Surda e a associação é assim que quer ser tratada e as pessoas ganham até um certo alívio e torna-se muito natural, portanto, já ninguém programa nada em termos de actividade que não seja também pensado que esta actividade de escola sirva também a população Surda.
NA	Falando então das actividades, em que actividades é que haverá, ou há, uma maior interacção e partilha com os alunos Surdos?
CEE	De toda a Escola? De toda a escola, ao nível desportivo eles são tão iguais, não é, são tão iguais e participam perfeitamente, e o desporto escolar aqui tem um certo peso

	também no nosso agrupamento, mas por exemplo, o grupo de teatro é um grupo de LGP, era para ser este ano Bilingue, Bilingue do ponto de vista de integrar também alunos ouvintes mas depois a colega que estava nesse projecto passou a ser coordenadora da biblioteca e com tanto trabalho, não consegui dar mão a isso, mas, portanto, todo o tipo de actividades como temos as intérpretes sempre em actividades com eles e a estabelecer a ponte, portanto tudo o que é exposições, experiências, feiras das ciências, jogos, segura net, é tudo facilitado, portanto, há essa ponte da comunicação e não há problema.
NA	Pensando agora entre estas duas grandes comunidades, portanto, os Surdos e os Ouvintes, considera existir um respeito mútuo entre essas duas comunidades?
CEE	Eu considero, na medida em que eles são miúdos e têm os problemas que todos os miúdos normais têm, portanto, no seu desenvolvimento. Respeito há, inclusivamente nós temos na oferta complementar do 3º ciclo, temos “Arte e Cidadania” e nessa disciplina que nós criámos aqui e que tivemos que fazer o currículo, há três módulos que são: há um módulo que tem três sessões que é sobre a surdez, para todas as turmas de ouvintes em que eles percebem o que é que provoca a surdez, o que é que é ser surdo e também depois têm na última sessão uma motivação à aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, que eles normalmente saem da sala e vão-se dirigir aos surdos e “Como é que se diz isto, como é que se diz aquilo, há eu aprendi a dizer bom dia, boa tarde e agora como é que se diz...como é que é...começam logo pelas palavras, como é que se diz namorado, como é que se diz amor, como é que se diz...isto às vezes coisas que eles não perguntam ao professor que vai lá fazer este módulo, depois vêm cá para fora perguntar depois com os pares. O que é que acontece da parte da comunidade dos meninos surdos, dos alunos surdos? Eles não têm em casa...nós dos oitenta alunos surdos matriculados no nosso agrupamento, só três famílias é que são surdas, portanto, não têm LGP como língua Materna, têm...têm portanto, é uma língua natural mas não é materna, em casa têm aquela comunicação possível com os pais, que é muitas vezes aquilo que eu costumo dizer aos pais que é uma comunicação básica e funcional e previno muitas vezes os pais para a questão da linguagem dos afetos, a linguagem da adolescência que além dos afetos (risos) é desafiante, não é, portanto e é quando eles começam a criar também e a questionar todas as referências e a sua personalidade que se começa a desenvolver e esta ali em turbulência, eles em casa não têm esta comunicação normal, natural, com as famílias, portanto, eles aqui entre os pares encontram...encontram esse espaço, e por isso, eles às vezes, são eles que se fecham um bocadinho, são eles que se afastam um bocadinho dos ouvintes porque precisam de ter esse espaço também, é frequente passar-se aqui pela entrada da porta e ter os surdos todos ali, saem das diversas salas integrados nas turmas de surdos etc, ali ou na sala de alunos que eles quase já “expulsaram” todos, porque eles ocupam ali a sala de alunos toda e estão ali, ainda ontem a minha directora se riu porque eu fui à janela e chamei-os, estava na hora do autocarro, portanto, era um quarto para as seis tinha tocado e os autocarros estão ali para os levar e eles estavam ali...ela dizia-me assim...foi mesmo ontem à tarde... dizia assim: “Eles estão tão felizes aqui, que nem lhes apetece irem embora” (risos), estavam ali, estava ali um grupinho de oito e não saiam, tive de os chamar, “meninos olhem as horas...” Portanto, eles sentem a necessidade de ter essa comunidade, muitas vezes começam-se a abrir para os ouvintes, já nos últimos anos de escolaridade aqui 8º, 9º ano. No segundo ciclo eles fecham-se mais entre eles, excepto aqueles muito oralistas, mas mesmo esses mais oralistas procuram a sua comunidade e os seus pares surdos e depois no 8º/9º alguns começam então a namorar a abrir-se para os ouvinte e é frequente haver pares bilingues (risos), que é perfeitamente natural e a participarem nas actividades. Da parte dos ouvintes às vezes queixam-se dos professores que são os surdos que não querem fazer parte do grupo, viagens de finalistas, são todos juntos, mas são às vezes os surdos, porque têm...eu acho que é uma necessidade de estar com alguém com o qual se identificam,

	sobretudo ao nível da língua.
NA	Desta experiência que tem destes anos que está no agrupamento, contactou com algum preconceito entre alunos surdos e ouvintes?
CEE	Mais dos surdos do que dos ouvintes.
NA	Mais dos surdos do que dos ouvintes, e que tipo de preconceitos?
CEE	Eu penso que são fases...são coisas que fazem parte do desenvolvimento de cada um, que é por exemplo, às vezes esta questão que lhes entra na disciplina de LGP, que é a identidade... a cultura surda, não é, o orgulho (risos) da sua identidade que por exemplo às vezes aos treze, catorze anos querem tirar o aparelho, não querem ir à terapia da fala, têm de ser obrigados pelo Encarregado de Educação, temos que chamar cá o Encarregado de Educação e ter uma conversa com eles, porque eles querem se afirmar, eu sou surdo, não tenho que ser oralista, não tenho que falar com os ouvintes, eles que saibam a minha língua, mas eu acho que faz muito parte do desenvolvimento porque depois eu com esta idade que tenho em termos do trabalho com os surdos costumo dizer que já sou avó (risos) (também sou avó), mas, porque chegam-me aqui alunos casados, alunos que portanto tiveram já o seu percurso, já estão nos seus empregos e que se riem dessa fase e dizem "CEE" eu...eu...eu não percebia na altura a importância que é estar na sociedade, precisar de falar e agora todos os meus colegas são ouvintes e tive de falar...noutro dia chegou-me aqui uma mãe aflita com um filho com dezoito anos, que quando foi para o estágio, foi para um estágio profissional, pediu à mãe: "eu quero terapia da fala, eu agora preciso de terapia da fala", numa altura em que ele próprio tinha feito aquela recusa e depois com uma grande falha do sistema que eles por exemplo, assim que saem daqui vão para o ensino secundário e deixam de ter terapia da fala, eu acho que a terapia da fala é muito necessária em termos de continuidade, porque eles não ouvem os sons que produzem é preciso estar sempre a corrigir, portanto, acho que até se devia prolongar mais, por causa da integração na sociedade, não é, e portanto, eu acho que o preconceito é um preconceito de percurso de desenvolvimento, para garantir também a sua própria identidade, e isso é bom, não é, este orgulho, não é que...eu normalmente desmonto (risos), o programa fala e a associação portuguesa de surdos fala no orgulho surdo, eu falo na pessoa estar bem consigo própria, não é. Não ter complexos de ser quem é, portanto, eu não sei se isto é orgulho, nem tem que ser orgulho, do meu ponto de vista tem é que ser, a pessoa sentir-se bem, eu sou surda mas eu sou válida como qualquer outro cidadão e tenho muito para dar à sociedade. Isto é aquilo que eu mais promovo com os meus alunos. Da parte dos ouvintes não noto, não noto...tirando um ou outro, também aos treze/catorze anos porque estão na idade do armário e que são tontos e às vezes só por ciúmes ou por alguma situação que têm algum problema com eles às vezes há de facto alguma perturbação na comunicação e não se entendem e um aluno ouvinte passa por ele e mete-se com ele, o surdo percebeu que era...estava a provocá-lo ou ao contrário, (reforçou: ou ao contrário), mas isso acontece também com alunos ouvintes, portanto, acho que não é, não é significativo.
NA	Já me disse que há uma procura recíproca entre estas duas comunidades. Há alguma predominância de uma sobre a outra? Relativamente à comunidade surda procurar mais os ouvintes ou os ouvintes procurarem mais os surdos?
CEE	Os ouvintes procuram mais os surdos, mas não têm muito sucesso. Os surdos nesta idade, é que nós só temos até ao 9º ano, nesta idade os surdos, sobretudo ao nível do segundo ou início do terceiro ciclo e alguns até mesmo ao 9º ano, não procuram tanto, eu por exemplo tive o ano passado um aluno fantástico que estava bem em qualquer grupo, mas depois temos outros que se retraem, portanto, eu penso que é um bocadinho da parte da, da parte da comunidade. Depois temos outros que são um bocadinho mais atrevidos e que se desafiam, mas também face à faixa etária segundo e terceiro ciclo há aqui uma retracção, no pré-escolar e no primeiro ciclo isto acontece de uma maneira muito natural e flui, porque eles...a comunicação deles é através das

	brincadeiras e portanto a brincadeira é normal em todos.
NA	Então, assim de um modo geral qual ou quais os contributos das escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos, para o desenvolvimento escolar e educativo dos alunos surdos e ouvintes?
CEE	O contributo de uma escola de referência? Eu penso que uma escola de referência é um Centro de Recursos e se eu tenho imensa pena destes meninos que vêm de tão longe e que sofrem estes horários terríveis, e muito longos em que há um cansaço, eu noto que há de facto...uma língua só se desenvolve verdadeiramente e naturalmente em comunidade, e portanto, eu vejo alunos que estiveram noutros sítios, por exemplo Torres Vedras tinha alunos surdos, a Unidade de Torres Vedras e manteve até há pouco tempo, mas tinha um aluno no pré-escolar outro no 1º ciclo outro no terceiro outro no secundário e portanto tinha seis ou sete alunos espalhados, o que é que acontece, não produz, portanto, a língua é sempre uma língua curricular, a língua Gestual portuguesa é, torna-se, curricular, por muito que o professor de educação especial transmita a língua, o formador de LGP, portanto, ele não tem como a partilhar com outros e portanto, não a desenvolve fica muito estigmatizada em termos curriculares e aqui não, aqui ela desenvolve-se e portanto é na mais valia de ser uma comunidade linguística que as escolas de referência valem por si. Por outro lado, estão aqui colocados todos os técnicos necessários e eu posso lhe dizer que não me queixo do número de técnicos, eu tenho 10 professores de Educação Especial para os alunos surdos, são 80 alunos surdos, tenho 7 intérpretes, tenho 8 terapeutas da fala, tenho 5 formadores de língua gestual portuguesa. Portanto, não vejo, portanto eu acho que eles aqui têm toda uma mais valia para esta escola. Em relação aos outros esta partilha de lidar com a diferença, eu vejo muito os alunos que muitas vezes, eu posso-lhe dizer que os nossos clubes de língua Gestual Portuguesa para ouvintes não são muito frequentados, até são pouco frequentados para aquilo que nós gostávamos que fossem, porque eu acho que eles gostam mais de aprender, às vezes estão a observar e gostam mais de perguntar, na interação entre meninos da mesma idade do que propriamente terem ali uma professora a explicar, pronto eu acho que eles estão saturados de professores e os horários são muito sobrecarregados para todos os alunos, não é, pronto, mas eles... e notamos através de todos estes módulos que nós apresentamos e tudo isso, que eles estão despertos, alguns dizem: "Professora como é que eu posso aprender Língua Gestual depois quando...?E eu posso ser intérprete? Como é que eu posso ser intérprete? Como é que...portanto, há esta naturalidade: "Oh professora eu ontem estava a ver um programa e tinha lá uma intérprete, às vezes falam muito rápido...é como aqui os alunos e tal..."mas quer dizer este despertar cria esta naturalidade esta convivência nesta faixa etária como eu digo, ainda muito lado a lado, é mais integrada nas actividades que o agrupamento tem que propor do que propriamente por eles, mais por culpa também desta comunidade Surda, mas que faz futuros cidadãos (risos) com respeito pelos outros e depois também temos outras deficiências, para as quais chamamos atenção, temos trissomias, autismos, temos outras coisas, eu acho que eles aprendem a conviver e eles aceitam muito bem. E os pais também gostam, que os filhos participem desta heterogeneidade social que nós temos.
NA	Há alguma área que devesse ser alvo de melhoria, visando um impacto eventualmente mais positivo, no percurso escolar, digamos assim, formativo dos alunos.
CEE	Eu acho que nós temos sempre que melhorar, (risos), temos sempre que melhorar, às vezes há um aspeto técnico que é impossível alterar que é chegarem-nos todos os anos professores novos, professores que nunca trabalharam, que têm de se adaptar porque às vezes vêm substituir, mas quer dizer, eu acho que isto não tem muita volta a dar, vêm substituir um professor que já cá está há alguns anos e que até foi atribuída uma turma de surdos, e que cai um bocadinho de pára-quedas numa turma, mas eu acho que as pessoas gostam, às vezes na formação inicial, eu acho que pelas formações iniciais as pessoas acham que também sabem de tudo um bocadinho e

acho que os professores hoje em dia iniciam as carreiras com muito pouca humildade e às vezes sabem...mas depois temos outros muito abertos, noutra dia uma professora de matemática, eu tava a dar apoio lá a um aluno e ela disse-me: “Eu não percebo porque é que eles fazem tanta confusão aqui” e depois de repente, porque é a primeira vez que ela está cm alunos surdos, “Será que eles entendem a palavra subtracção?” e eu disse-lhe: “Oh Teresa, toma atenção, se calhar não deste conta de uma coisa porque não sabe Língua Gestual”, uma professora nova, de matemática, a palavra subtracção em língua gestual é o sinal menos, portanto eles, até podem, reconhecem 9º ano, reconhecem a palavra subtracção, mas a tradução é sempre menos, portanto, já lhe está a dar a indicação, porque a questão era, se para eles a palavra subtracção estava associada à própria conta de menos, não é, é um sinal, e ela: “Há pois é que engraçado”. “Vais reparar nas dificuldades de problemas se não aparecer, eles depois também...os surdos têm aqui algumas dificuldades e são...é a questão do... se não aparecer a palavra ou tirar ou menos, eles andam à nora, qual é a operação de que devem fazer” e ali em dois minutos fizemos uma reflexão porque eu estava a dar apoio em sala de aula, pronto, isto não é frequente darmos apoio em sala de aula, muito menos se for por exemplo uma turma....porque está o intérprete, porque está o professor de educação especial e eu estou nessa sala porque temos um aluno com problemas emocionais muito graves e portanto é no fundo....porque estou ao lado dele e ele participa e vai...vou acompanhando até para conter esses problemas, é só por isso que eu estou em sala de aula. Mas, portanto, há estas coisas, que a vida da escola, porque são muitos e estes professores têm de ter “n” turmas, não permite às vezes tanta reflexão. Também se ela não surgir...eu também penso isso às vezes, se não surgir pela vida, pela situação, se calhar as pessoas ao ouvir uma formação as pessoas não dão tanta importância, pronto e é nisto que surge... e é isto que acontece. Em termos de melhoria o que é que nós também fizemos de há 4 anos para cá, criámos um projecto, portanto, as escolas do ministério de educação não têm creche, só têm alunos a partir dos três anos, nós começámos a sentir que havia muitos médicos já a mandar os alunos para cá com dezoito meses (risos) a escrever aos pais...Professora “CEE”...Quinta de Marrocos...portanto estou aqui há muitos anos e os médicos mandavam para cá e a nossa aflição era, meu Deus não temos resposta, tem que vir para cá e tem que vir aos três anos vem matricular o ano que faz três anos e tudo isso...então em grupo de Educação Especial propusemos à Direcção e ao Conselho Pedagógico um projecto de intervenção precoce, portanto, o que é que acontece, agora temos bebés que vêm aos quatro meses, duas vezes por semana, são bebés que têm de estar referenciados na intervenção precoce da sua zona, portanto nas ELIS, mas, e nós damos uma ajuda complementar na área da surdez, essa é uma questão que eu acho que poderia ser melhorada em termos de estrutura, que era nós próprios termos também...sermos uma ELI, com recursos para isso, porque estas ELIS não têm pessoal na área da surdez, não contratam terapeutas tão especializadas e se nós fossemos também esse centro de recursos acrescido, como ELI para a surdez eu acho que nó podíamos, além de as crianças se deslocarem cá porque é uma mais valia, apesar de ser uma dificuldade para os pais, mas muitos vêm com os avós, ou com os tios quando os pais não podem vir, nós, éramos nós também que nos deslocávamos ao domicílio ou à creche para ajudar essas pessoas, as famílias e os próprios técnicos que trabalham nessas creches. Eu acho que isso, em termos de estrutura, o Ministério da Educação seria de facto uma grande mais valia, por outro lado, temos tido abertura das ELIS e tem estado a dar muito resultado que, são os próprios técnicos que vão ao colega de Educação Especial ou à Terapeuta da fala que trabalha no domicílio ou na creche com essa criança que vem cá, também, ao mesmo tempo que a família, no fundo, receber formação. Temos tido um eco e uma adesão fantástica de tal forma que nós temos de dizer aos pais digam nas ELIS que nós não os substituímos, nó só complementamos, porque elas já nos queriam passar...quase...essa parte eu não deixo, não deixo, porque isto é um projecto e pode acabar a qualquer momento e é um projecto que sai dos nossos horários, portanto é aqui numa gestão, lá está, esta

	<p>situação de eu estar também na direcção, fazer os horários de todos os técnicos especializados e dos colegas de Educação Especial, fazemos aqui uma gestão de forma a que o horário permita ter nestas duas manhãs pessoas ali disponíveis, na componente de estabelecimento, para acolher estas famílias e estas crianças. Já temos frutos de estes quatro anos, portanto, temos crianças já no sistema, no nosso sistema, que aos três anos já lhes foi fácil avaliar se aquela criança implantada era de integração, porque agora quase todos são implantados, se é de integração ou se é de grupo de surdos, portanto, se a criança vem com 4 meses, 6 meses, 8 meses, um ano, quando faz a matrícula aos três anos já há ali uma avaliação entre todos, com a equipa multidisciplinar e o encarregado de educação, no sentido de estabelecer qual é o grupo de identidade daquela criança. E isso é fantástico, isso para nós é fantástico e foi uma melhoria absoluta, ainda não temos frutos em termos curriculares, académicos, mas já temos ao nível do pré-escolar e já temos até uma criança no... porque o primeiro ano, quando começámos o primeiro ano vieram crianças com dois anos, portanto, já temos até no 1º ciclo crianças que foram alvo desta intervenção e de facto os pais acham que é uma grande mais valia. E nessa altura os pais estão despertos, o que é que nós fazemos, oferecemos a Educação Especial, apoio de Educação Especial, Formação de LGP e Terapia da fala em que os pais assistem a tudo e há uma hora mesmo de formação de língua gestual para os pais, há uma psicóloga também que acompanha os pais, portanto, isto é uma grande, grande mais valia, agora o problema é... e por isso já que temos... tivemos o ano passado e há dois anos uma criança que vinha de Faro, como também vinha a consultas a Santa Maria e ao IPO, os pais aproveitavam os dias da consulta, portanto infelizmente essa criança tinha mais outros problemas, mas vinha a esta intervenção, uma criança que vinha de Vila Viçosa, fazer estes três anos, acho que agora está integradíssima em Vila Viçosa, nos três anos está ótima, portanto, mas conseguiu-se, portanto, perceber-se que seria para integrar e está muito bem e da outra banda também nos procuram e nós temos que conter um bocadinho, não é, porque isto é um projecto, não é uma estrutura em que se coloque pessoas para isto, mas portanto esta foi, foi um ato, portanto de desenvolvimento também do nosso agrupamento que nós quisemos ter de há quatro anos a esta parte.</p>
NA	Muito obrigado, damos por terminada a nossa entrevista, muito obrigado.

Anexo D – Grelha de análise de conteúdo da entrevista aplicada à coordenadora de educação especial

Categoria	Sub-Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
1 - Caracterização da Entrevistada.	- Idade.	- Cinquenta e sete anos.	- “Tenho cinquenta e sete anos...”
	- Formação Académica.	- Especializada na área da comunicação dos problemas graves da comunicação (surdez).	- “Eu (tenho) sou Professora de Educação Especial, especializada na área da comunicação dos problemas graves da comunicação, área da surdez.”
	- Situação profissional.	- Professora de Educação Especial.	- “Eu (tenho) sou Professora de Educação Especial...”
	- Experiência Profissional.	- Professora há 35 anos e neste agrupamento há 11 anos. - Fez o Magistério primário. - Trabalhou no Colégio da Imaculada Conceição, colégio de Surdos. - Mais tarde resolveu experimentar o currículo regular, entrou na carreira. - Depois de três anos no ensino regular foi adjunta de uma Secretaria de Estado da Reforma Educativa onde trabalhou para a Formação de Professores e num Programa Nacional. - Aquando da saída deste Programa foi para a casa Pia durante 7 anos, tendo nesse período realizado a sua Formação Complementar (Especialização em Educação Especial). - Após estes 7 anos foi para o Ministério da Educação, para a Escola das Laranjeiras. - Quando abriu concurso para Professores de Educação Especial, concorreu e ficou colocada nesta escola, onde está desde 2006. - Eleita Coordenadora de Educação Especial. - Mais tarde nomeada Assessora do Diretor.	- “Sou professora há trinta e cinco anos.” - “...estou neste agrupamento há onze anos.” - “...fiz o Magistério Primário e assim que saí fui trabalhar para o Colégio da Imaculada Conceição que é um colégio de Surdos...” - “...eu resolvi ir para as escolas do estado e experimentei a normalidade (entre aspas)...(risos) e fui para....entrei na carreira...” - “...tive 3 anos no regime normal, depois tive um percurso...muito bom também para a minha carreira, que foi estar adjunta a uma Secretaria de Estado da Reforma Educativa onde trabalhei para a Formação de Professores e num Programa Nacional...” - “...quando saí de lá fui para a Casa Pia para os Surdos, portanto fui... estive em São Marçal depois 7 anos, nesses 7 anos fiz a minha especialização na ESE de Lisboa...” - “...então fui...depois dos 7 anos de estar em São Marçal resolvi vir para o Ministério da Educação, perceber o que eram as Unidades no Ministério da Educação e estive nas Laranjeiras e das Laranjeiras quando abriu o concurso, o primeiro concurso para Professores de Educação Especial, portanto, como grupo de recrutamento e não como pessoa destacada, fiquei aqui colocada e foi portanto nessa altura que eu vim para cá em 2006.” - “Portanto, eu vim para cá como Professora de Educação Especial, tive 1 ano, fiquei, fui eleita Coordenadora de Educação Especial” - “...no segundo ano fiquei como Assessora do Director, ele convidou-me para vir assessorar aqui na direcção como na parte de 1º ciclo e de Educação Especial...”

	- Cargos ocupados actualmente.	- Coordenação da Educação Especial e Adjunta da Direção.	"...na direcção passei a partir daí a ter a responsabilidade da Educação Especial no Agrupamento, que mantenho agora. Depois de assessora passei a adjunta e mantenho-me como adjunta..."
2 - Participação/envolvimento dos E.E na Escola.	- Frequência à Escola.	- Atendimento Semanal. - Reuniões Trimestrais. - Quando são chamados pelos Directores de turma. - A frequência é variável.	"Depende (risos) nós temos o atendimento semanal aos Encarregados de Educação e depois temos as reuniões trimestrais e temos com frequência os Directores de Turma a chamar os Encarregados de Educação para alunos que têm essa necessidade, ou problemas de assiduidade ou por problemas de comportamento ou outro qualquer problema que se note no aluno de carácter emocional". "...há pais que vêm com frequência, não vêm todas as semanas, como é óbvio, mas comparecem e pedem ao Diretor de turma para vir, há outros pais mais ausentes e temos de ser nós a chamá-los..."
	- Conhecimento e interesse pelas actividades desenvolvidas.	- O interesse é muito notório Pré-Escolar e no 1º Ciclo. - A partir do 5º ano torna-se mais complicado, devido ao stress da vida pessoal, profissional e da envolvência onde vivem. - Por outro lado, já conhecem a escola, as suas dinâmicas e depositam maior confiança. - Depende também da proatividade das Associações de Pais. - Neste momento as mais proactivas são as Associações de Pais do Pré-Escolar e 1º Ciclo.	"...esse interesse é muito notório no Pré-Escolar e no 1º Ciclo, muito, muito notório...". "...as crianças entram também aqui no 5º ano, no início, depois os pais também vão conhecendo, já têm confiança no agrupamento e, as suas vidas profissionais, portanto e a vida em Lisboa é um Stress enorme, e às vezes as pessoas têm alguma dificuldade também em estar mais presentes em termos de vindas à escola...". "...nós temos 3 associações de pais no agrupamento), dos três estabelecimentos, esta é muito irregular, portanto depende, temos alturas, portanto nestes meus 11 anos já pude acompanhar dentro deste agrupamento uma associação muito proactiva e agora está num momento em que a pessoa que ficou encarregada não é uma pessoa tão empenhada mas temos por exemplo, duas associações de pais nas duas escolas de Pré-escolar (Reforçou: Nos dois estabelecimentos que têm Pré-escolar e 1º Ciclo muitíssimo empenhadas e presentes em todos os problemas da Escola)."
	- Participação no Projeto Educativo.	- Fomentam reuniões entre E.E. - Tentam ser representativos da Comunidade de Pais. - Em termos do Pré- Escola e 1º Ciclo são empenhados e lêem de forma cuidada os documentos do Agrupamento. - No 2º e 3º Ciclo existe maior discrepância. - Individualmente há pais muito empenhados e participativos em Projetos promovidos pelos Conselhos de Turma, como o Segura Net. - A participação dos pais na vida da escola é	"...eles próprios fomentam reuniões para que os pais possam dizer-lhes coisas e eles sejam de facto elementos representativos da comunidade de Pais e Encarregados de Educação..." "...empenham-se e lêem os documentos e interessam-se muito." "Aqui, aqui...mais ou menos, portanto temos pais individualmente muito empenhados e que participam nos Projectos Segura Net, projectos que os professores do conselho de turma promovem e vêm à escola e temos outros um pouco mais ausentes". "a nossa população em termos de alunos é muito heterogénea, em termos da participação de pais também...". "...esses pais, são pais que como não conseguem vir tanto à escola, mas se são chamados vêm imediatamente, comparecem nas reuniões, mas telefonam-me muito, portanto..." "...vêm em mim também ainda um elo de ligação para resolver questões muito ao nível das

		<p>heterogênea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No entanto, quando são chamados comparecem imediatamente e utilizam também o contato por via telefônica. - Vêm a entrevistada como um elo de ligação, à qual recorrem com grande frequência. 	<p>questões de funcionamento e às vezes como o director de turma às vezes muda e tal sentem sempre que eu sou um elo de ligação também com as pessoas porque me conhecem.”</p>
	<p>- Preocupações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A distância, nomeadamente para o E.E dos alunos Surdos. - O tempo gasto ao longo do dia em transportes. - Como estudam e a qualidade com que o fazem. - Não poderem estar presentes para acompanhar/solucionar problemas de comportamento e aprendizagem que diariamente surgem com os seus educandos. - Possibilidade dos alunos Surdos Oralistas frequentarem outra escola, que não esta de Referência para o Ensino Bilingue. - Cansaço dos alunos ao fim do dia escolar. - Pertença/Identificação a uma Comunidade, Comunidade Surda. - Complexos em ter próteses auditivas. - Melhoria das qualidades auditivas. - Recuperação Emocional. 	<p>“Uma delas, portanto, é...é esta questão da distância...”</p> <p>“Preocupação como é que estudam durante a semana e às vezes não conseguem portanto, que os filhos tenham...vão estudar, sabem que ele no dia a seguir tem o teste, mas é muito difícil estudar durante a semana porque eles chegam a casa cansados, e têm esta preocupação de não os conseguirem ajudar porque eles estão estafados, não é, portanto, e ao ir no autocarro já começam a adormecer e portanto é muito difícil, essa é uma das grandes preocupações”.</p> <p>“Outras preocupação é às vezes não estarem aqui para ver, alguns problemas de comportamento, as questões da aprendizagem, mas sobretudo é esta questão da distância que eles reportam”.</p> <p>“...depois por outro lado, quando eu digo a alguns alunos... que eles não necessitariam até de uma Educação Bilingue porque são surdos oralistas e podiam ser acompanhados mais próximos de casa, eles dizem: “ Não professora, ele é muito mais feliz aí, ele tá muito cansado, mas ele vem muito feliz para casa”.</p> <p>“Isto com crianças de três anos, não é, é porque isto reporta também dos três aos quinze, dezasseis ou dezassete anos, e os pais por um lado manifestam esta preocupação porque ao fim do dia não conseguem conversar e estar com eles, porque eles estão cansados e querem jantar e dormir, mas por outro lado sentem que eles estão muito bem aqui na escola”.</p> <p>“E alguns, simplesmente porque apesar de não precisarem e tenho este ano o caso de uma criança, que não vem de muito longe, mas vem de Massamá, e tava lá bem na escola e achávamos que ele devia estar, não veio para uma turma Bilingue, veio para uma turma integrada, porque tem grandes ganhos protéticos e portanto a sua audição torna-se boa e ele consegue estar integrado, mas, deixou de ter complexos de usar uma prótese auditiva, porque aqui é tão natural que ninguém...quer dizer a única coisa que os outros alunos dizem é: “Olha aquele é surdo”. Mas, isto é dito com naturalidade como: “Olha aquele usa óculos”. Quer dizer, isto é tão normal que eles aqui sentem-se mais um e não sentem que são olhados porque é diferente porque tem uma prótese auditiva, e isto...temos vários alunos que não...”</p> <p>“...reforçou: poderiam não estar a frequentar esta escola, mas estão aqui, e emocionalmente</p>

			recuperaram), porque estão numa escola onde há muitos surdos.”
3- Motivações e expectativas dos E.E de alunos Surdos e Ouvintes	- Motivação para a matrícula dos Educandos Ouvintes numa EREBAS	- O gosto pela escola. - Por ser da sua área de residência. - Pelo fato de ser um Agrupamento pequeno. - Maior proximidade e acompanhamento aos alunos.	“...se os pais vão matriculando os filhos, isso é porque gostam do estabelecimento...”. “...porque são da zona, portanto a maioria dos nossos alunos são desta zona...” “...há pais que escolhem este agrupamento porque é mais pequeno que os outros...” “...podermos acompanhar todos os alunos de uma forma mais pessoal pesou, portanto, também nessa oferta, para alguns pais isso é muito satisfatório, não sermos... não terem o filho um entre três mil e terem um entre mil e duzentos”.
	- Preocupação por ser uma EREBAS	- Encaram a situação com normalidade. - Alguns manifestam satisfação pelo contacto com a diferença. - Nunca houve dificuldades e/ou reclamações pelos E.E.	“Há pais que manifestam...até alguma satisfação que os filhos tenham contacto com esta diferença, depois entram na normalidade...”. “Portanto, nunca houve nenhuma dificuldade em ter alunos surdos numa turma, nenhum pai nunca reclamou, absolutamente.”
	- Expetativas pelo fato das duas comunidades Ouvinte e Surda partilharem o mesmo espaço escolar/sala de aula	- A redução de alunos por turma devido integração de alunos Surdos. - Aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa. - Socialização	“...portanto, os pais têm essa experiência, a turma até fica mais pequena, é interessante.” “...os pais gostam e acham que é interessante que os filhos até possam aprender língua gestual portuguesa, que temos a oferta em clubes ...” “...portanto, aquela socialização necessária na turma, aquela competição saudável que é: um tem conhecimento, outro tem..., outro trás outro..”.
	- Benefícios e dificuldades do contato e interacção entre alunos Surdos e Ouvintes	Benefícios: - Redução de alunos por turma; - Estratégias utilizadas pelos Professores; Dificuldades: Não foram apontadas dificuldades.	“...o fato de terem duas crianças, por exemplo, às vezes duas ou três crianças numa turma de vinte, surdas, integradas, acham até que o fato de a turma reduzir e normalmente não são problemas que dêem em comportamento... problemas de comportamento, não é, e portanto, os nossos alunos surdos são sempre até muito queridos e bem recebidos...” “...porque as estratégias que os professores utilizam são sempre também mais visuais, são sempre muito pensadas, muito detalhadas e isso ajuda também os outros alunos...”
	Reconhecimento/Importância pelas actividades promovidas pela escola	- consciência de que todos, alunos Surdos e Ouvintes beneficiam com as estratégias e actividades planificadas e implementadas.	“...portanto as estratégias para os alunos surdos só beneficiam os alunos ouvintes. Eu acho que há pais que têm consciência disso...”.
		- Em relação aos pais de alunos Surdos existe um entrave à participação na escola, a distância. - Alguma Ansiedade inicial.	“...relativamente aos pais dos alunos Surdos...há uma dificuldade, são pessoas muito empenhadas e preocupadas na educação dos seus filhos, sentem o sacrifício enorme que é as crianças virem de muito longe, portanto, nós temos crianças desde Torres Vedras, Cascais, Oeiras, Arruda dos Vinhos, Mafra, Ericeira, Sintra, Amadora que vêm para aqui, posso lhe dizer que não tenho nenhuma criança da Junta de Freguesia de Benfica, Surda”.

	<p>- Barreiras/Entraves à participação dos E.E</p>	<p>- Não sentem barreiras ou entraves à participação.</p> <p>- Têm a percepção das dificuldades na aprendizagem dos seus educandos.</p>	<p>“Eu penso que quando vêm matricular os filhos, sobretudo quando vêm matriculá-los numa fase um bocadinho já mais avançada, surgem-nos todos os anos alunos dos vários anos de escolaridade. Vêm um bocadinho ansiosos, vêm com essa ansiedade, mas rapidamente isso se desvanece”.</p> <p>“...não se nota aqui que os pais sintam barreiras, percebem que há algumas dificuldades na aprendizagem dos alunos, também temos surdos que se fossem ouvintes também teriam dificuldades de aprendizagem como há nos ouvintes, temos surdos com outras situações, temos aqui algumas situações até de multideficiência, isso pronto, isso, isso, são as verdadeiras barreiras para a aprendizagem, mas, que os pais sintam assim algumas barreiras, acho que não, acho que não”.</p>
<p>4 - Participação/ envolvimento da Comunidade Escolar com a Comunidade de alunos Surdos</p>	<p>- Caracterização dessa participação</p>	<p>- É uma relação normal.</p> <p>- Apesar dos funcionários não dominarem por completo a Língua Gestual Portuguesa.</p> <p>- Os Funcionários demonstram interesse pela Língua Gestual Portuguesa.</p> <p>- Aprendem a comunicar com os alunos com Surdez e estes com eles, com normalidade.</p> <p>- Há um despreconceito.</p>	<p>“É tão normal...(risos)...é tão normal...”</p> <p>“...eu não lhe posso dizer que tenho aqui funcionários a dominar a Língua Gestual Portuguesa...”</p> <p>“...todos manifestam muito interesse, depois relativamente ao dia a dia, eles aprendem a comunicar com os alunos e os alunos com eles e é muito normal, quer dizer...”</p> <p>“...há aqui um despreconceito na escola”.</p>
<p>- Atividades com maior interacção e partilha</p>	<p>- As actividades são pensadas para toda a comunidade educativa.</p> <p>- Os alunos Surdos estão de tal forma integrados que é natural pensar e planificar as actividades pensando neles.</p> <p>- A relação com a Comunidade Surda é natural.</p> <p>- Os alunos Surdos sentem a pertença a essa comunidade.</p> <p>- No entanto destacam-se as actividades desportivas pela sua interacção e partilha.</p> <p>- Na maior parte das vezes são as intérpretes que</p>	<p>“E, portanto, neste agrupamento tá tudo tão integrado, da parte dos professores...eu acho que já ninguém consegue pensar uma actividade ou propô-la para o projecto anual de actividades sem pensar ou sem perguntar a mim ou a outra pessoa, várias vezes vêm perguntar ou “CEE” eu queria por isto, “O que é que achas? Achas que os surdos também...”</p> <p>“Portanto, e esta palavra “Surdos”, aqui é tão natural, tão natural, quando às vezes até chegam aqui e vêm com uma cautela...”os deficientes auditivos” eu digo: Podes dizer “ Os Surdos”, porque os surdos gostam de ser considerados surdos, faz parte de uma cultura Surda e a associação é assim que quer ser tratada e as pessoas ganham até um certo alívio e torna-se muito natural, portanto, já ninguém programa nada em termos de actividade que não seja também pensado que esta actividade de escola sirva também a população Surda.”</p> <p>“ao nível desportivo eles são tão iguais, não é, são tão iguais e participam perfeitamente, e o desporto escolar aqui tem um certo peso também no nosso agrupamento...”</p> <p>“...todo o tipo de actividades como temos as intérpretes sempre em actividades com eles e a estabelecer a ponte, portanto tudo o que é exposições, experiências, feiras das ciências, jogos, segura net, é tudo facilitado, portanto, há essa ponte da comunicação e não há problema”.</p>	

		estabelecem a ponte entre a interação e partilha em todo o tipo de actividades promovidas pelo Agrupamento.	
	- Interesse pelo conhecimento da LGP	- Surge de um modo natural. - Necessidade de comunicar com os alunos. - Quando há dificuldades recorrem aos técnicos/Professores/Intérpretes.	"...é muito natural, mesmo quando entram...por exemplo em termos de Assistentes Operacionais, quando entram de novo eles rapidamente, pronto, a princípio há uma dificuldade como é que vou comunicar com o aluno, mas depois percebem que vão comunicando, que vão falando...". "...chamam o intérprete também, chamam-me a mim, chamam o professor de Educação Especial."
	- Maior interesse pela LGP: Professores, Técnicos; Auxiliares de Ação Educativa, outros.	- O interesse é geral e surge da necessidade de comunicar com os alunos Surdos. - A chefe da Secretaria é uma Técnica com Surdez, a qual domina a LGP, embora também seja oralista.	"...mas temos oferecido ao longo dos anos algumas ações de formação para...pronto...nível básico em LGP e normalmente é no período da Páscoa e todos manifestam muito interesse..." "A nível por exemplo da secretaria, posso lhe dizer que a nossa chefe da secretaria é uma pessoa surda, portanto, é de facto uma pessoa oralista, mas domina também a Língua Gestual Portuguesa e tem debaixo da sua alçada pessoas...outras pessoas...comunica perfeitamente oralmente, mas é uma pessoa surda."
5- Relação entre a comunidade de alunos Surdos e Ouvintes		- Existe respeito entre as duas comunidades. - Na Oferta Complementar do 3º Ciclo existem módulos para as turmas de Ouvintes que tratam de assuntos relacionados com a Surdez, com o que é ser Surdo e com a motivação à aprendizagem da LGP.	"...têm os problemas que todos os miúdos normais têm, portanto, no seu desenvolvimento. Respeito há..." "...oferta complementar do 3º ciclo, temos "Arte e Cidadania" e nessa disciplina...há três módulos que são: há um módulo que tem três sessões que é sobre a surdez, para todas as turmas de ouvintes em que eles percebem o que é que provoca a surdez, o que é que é ser surdo e também depois têm na última sessão uma motivação à aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa..."
	- Preconceito entre alunos Surdos e ouvintes - Respeito mútuo entre as duas comunidades	- Existe mais preconceito dos Surdos para com os Ouvintes. - Relacionado com a sua própria identidade, afirmação, com a cultura Surda, o que por vezes conduz a um afastamento temporário dos Surdos relativamente aos Ouvintes. - Esta situação é muito influenciada pelo seu desenvolvimento, sendo portanto, uma fase	"...Mais dos surdos do que dos ouvintes." "Eu penso que são fases...são coisas que fazem parte do desenvolvimento de cada um, que é por exemplo, às vezes esta questão que lhes entra na disciplina de LGP, que é a identidade... a cultura surda, não é, o orgulho (risos) da sua identidade que por exemplo às vezes aos treze, catorze anos querem tirar o aparelho, não querem ir à terapia da fala, têm de ser obrigados pelo Encarregado de Educação, temos que chamar cá o Encarregado de Educação e ter uma conversa com eles, porque eles querem se afirmar, eu sou surdo, não tenho que ser oralista, não tenho que falar com os ouvintes, eles que saibam a minha língua..." "...mas eu acho que faz muito parte do desenvolvimento..." "Da parte dos ouvintes não noto, não noto...tirando um ou outro, também aos treze/catorze

	<p>passageira.</p> <p>- Da parte dos Ouvintes não é visível qualquer preconceito, a não ser pequenos desentendimentos que surgem tanto entre comunidades como dentro de cada Comunidade, muito influenciados pela idade e desenvolvimento pessoal.</p>	<p>anos porque estão na idade do armário e que são tontos e às vezes só por ciúmes ou por alguma situação que têm algum problema com eles às vezes há de facto alguma perturbação na comunicação e não se entendem e um aluno ouvinte passa por ele e mete-se com ele, o surdo percebeu que era...estava a provocá-lo ou ao contrário, (reforçou: ou ao contrário), mas isso acontece também com alunos ouvintes, portanto, acho que não é, não é significativo.”</p>
- Tipo de preconceitos	<p>- Preconceitos relacionados com o desenvolvimento da sua própria identidade e orgulho na cultura Surda.</p>	<p>“portanto, eu acho que o preconceito é um preconceito de percurso de desenvolvimento, para garantir também a sua própria identidade...”</p>
- Procura recíproca entre ambas as comunidades	<p>- No 1º ciclo a procura é recíproca, mais natural, promovida por uma maior interacção e pelo tipo de brincadeiras desenvolvidas.</p> <p>- No 2º e 3º ciclos há uma retracção por parte dos Surdos.</p> <p>- No 2º e 3º ciclos são os ouvintes que procuram mais os Surdos, mas muitas vezes sem sucesso, pois estes fecham-se um pouco na sua comunidade pelo sentimento de pertença e pela identidade criada.</p>	<p>“Os ouvintes procuram mais os surdos, mas não têm muito sucesso. Os surdos nesta idade, é que nós só temos até ao 9º ano, nesta idade os surdos, sobretudo ao nível do segundo ou início do terceiro ciclo e alguns até mesmo ao 9º ano, não procuram tanto, eu por exemplo tive o ano passado um aluno fantástico que estava bem em qualquer grupo, mas depois temos outros que se retraem, portanto, eu penso que é um bocadinho da parte da, da parte da comunidade”.</p> <p>“Depois temos outros que são um bocadinho mais atrevidos e que se desafiam, mas também face à faixa etária segundo e terceiro ciclo há aqui uma retracção...”.</p> <p>“...no pré-escolar e no primeiro ciclo isto acontece de uma maneira muito natural e flui, porque eles...a comunicação deles é através das brincadeiras e portanto a brincadeira é normal em todos”.</p>
- Razões da procura	<p>- Curiosidade dos Ouvintes pela LGP e pela forma como os Surdos comunicam e se expressam.</p>	<p>“...eles normalmente saem da sala e vão-se dirigir aos surdos e “Como é que se diz isto, como é que se diz aquilo, há eu aprendi a dizer bom dia, boa tarde e agora como é que se diz...como é que é...começam logo pelas palavras, como é que se diz namorado, como é que se diz amor, como é que se diz...isto às vezes coisas que eles não perguntam ao professor que vai lá fazer este módulo, depois vêm cá para fora perguntar depois com os pares.”</p>
	<p>- Por vezes é a Comunidade de alunos Surdos que se fecham e se afastam da comunidade de alunos Ouvintes.</p>	<p>“...dos oitenta alunos surdos matriculados no nosso agrupamento, só três famílias é que são surdas, portanto, não têm LGP como língua Materna, têm...têm portanto, é uma língua natural mas não é materna, em casa têm aquela comunicação possível com os pais, que é muitas vezes aquilo que eu costumo dizer aos pais que é uma comunicação básica e funcional e</p>

	<p>- Predominância de uma comunidade sobre a outra</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No 2º Ciclo os alunos Surdos procuram mais a sua Comunidade. - No 3º ciclo há uma maior abertura e começam a estabelecer-se mais relações entre alunos Surdos e Ouvintes, participando mais nas actividades uns dos outros. - Algumas vezes os alunos Ouvintes queixam-se aos professores que são os alunos Surdos que não querem fazer parte dos seus grupos. - Justificável pela necessidade de estarem com alguém com que se identificam, sobretudo ao nível da Língua. 	<p>previno muitas vezes os pais para a questão da linguagem dos afetos, a linguagem da adolescência que além dos afetos (risos) é desafiante, não é, portanto e é quando eles começam a criar também e a questionar todas as referências e a sua personalidade que se começa a desenvolver e esta ali em turbulência, eles em casa não têm esta comunicação normal, natural, com as famílias, portanto, eles aqui entre os pares encontram...encontram esse espaço, e por isso, eles às vezes, são eles que se fecham um bocadinho, são eles que se afastam um bocadinho dos ouvintes porque precisam de ter esse espaço também...".</p> <p>"...Portanto, eles sentem a necessidade de ter essa comunidade, muitas vezes começam-se a abrir para os ouvintes, já nos últimos anos de escolaridade aqui 8º, 9º ano...".</p> <p>"...No segundo ciclo eles fecham-se mais entre eles, excepto aqueles muito oralistas, mas mesmo esses mais oralistas procuram a sua comunidade e os seus pares surdos..."</p> <p>"...e depois no 8º/9º alguns começam então a namoriscar a abrir-se para os ouvintes e é frequente haver pares bilingues (risos), que é perfeitamente natural e a participarem nas actividades..."</p> <p>"Da parte dos ouvintes às vezes queixam-se aos professores que são os surdos que não querem fazer parte do grupo, viagens de finalistas, são todos juntos, mas são às vezes os surdos, porque têm...eu acho que é uma necessidade de estar com alguém com o qual se identificam, sobretudo ao nível da língua".</p>
	<p>- Contributos das EREBAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Recursos para todos os alunos. - Potencia um verdadeiro e natural desenvolvimento da língua em comunidade para alunos Surdos. - Comunidade Linguística. - Acompanhamento técnico e terapêutico adequado às necessidades dos alunos Surdos. - Os alunos Ouvintes aprendem a lidar com a Diferença. 	<p>"...Eu penso que uma escola de referência é um Centro de Recursos..."</p> <p>"...uma língua só se desenvolve verdadeiramente e naturalmente em comunidade..."</p> <p>"...aqui ela desenvolve-se e portanto é na mais valia de ser uma comunidade linguística que as escolas de referência valem por si."</p> <p>"Por outro lado, estão aqui colocados todos os técnicos necessários e eu posso lhe dizer que não me queixo do número de técnicos, eu tenho 10 professores de Educação Especial para os alunos surdos, são 80 alunos surdos, tenho 7 intérpretes, tenho 8 terapeutas da fala, tenho 5 formadores de língua gestual portuguesa. Portanto, não vejo, portanto eu acho que eles aqui têm toda uma mais valia para esta escola."</p> <p>"Em relação aos outros esta partilha de lidar com a diferença, eu vejo muito os alunos que muitas vezes, eu posso-lhe dizer que os nossos clubes de língua Gestual Portuguesa para ouvintes não são muito frequentados, até são pouco frequentados para aquilo que nós gostávamos que fossem, porque eu acho que eles gostam mais de aprender, às vezes estão a observar e gostam mais de perguntar, na interacção entre meninos da mesma idade do que propriamente terem ali uma professora a explicar..."</p>

<p>6- Contributo das EREBAS para o Desenvolvimento escolar/Educativo dos alunos Surdos e Ouvintes</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Desperta a curiosidade e interesse que conduz a uma maior interação e partilha entre as duas comunidades. - Encarar a Diferença com naturalidade. - desenvolve futuros cidadão com respeito pelos outros. - Permite o contato com outras problemáticas e potencia a aceitação. - Heterogeneidade Social. 	<p>“...e notamos através de todos estes módulos que nós apresentamos e tudo isso, que eles estão despertados, alguns dizem: “Professora como é que eu posso aprender Língua Gestual depois quando...?E eu posso ser intérprete? Como é que eu posso ser intérprete?...”</p> <p>“Como é que...portanto, há esta naturalidade: “Oh professora eu ontem estava a ver um programa e tinha lá uma intérprete, às vezes falam muito rápido...é como aqui os alunos e tal...”mas quer dizer este despertar cria esta naturalidade esta convivência nesta faixa etária como eu digo, ainda muito lado a lado, é mais integrada nas actividades que o agrupamento tem que propor do que propriamente por eles, mais por culpa também desta comunidade Surda...”</p> <p>“...mas que faz futuros cidadãos (risos) com respeito pelos outros e depois também temos outras deficiências, para as quais chamamos atenção, temos trissomias, autismos, temos outras coisas, eu acho que eles aprendem a conviver e eles aceitam muito bem.”</p> <p>“E os pais também gostam, que os filhos participem desta heterogeneidade social que nós temos.”</p>
	<p>- Áreas alvo de melhorias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A Estabilidade do corpo docente, técnico e terapêutico, embora não dependa do Agrupamento de Escolas. - Formação Inicial para docentes acabados de chegar à escola. - Momentos de reflexão e partilha entre docentes, técnicos e terapeutas. - Criação de Projetos que antecipem o surgimento de algumas dificuldades. - Ter uma valência dentro do Agrupamento que possa funcionar como uma ELI (Equipa Local de Intervenção), gerando mais recursos técnicos e humanos. 	<p>“Eu acho que nós temos sempre que melhorar, (risos), temos sempre que melhorar, às vezes há um aspeto técnico que é impossível alterar que é chegarem-nos todos os anos professores novos, professores que nunca trabalharam, que têm de se adaptar porque às vezes vêm substituir...”</p> <p>“...mas eu acho que as pessoas gostam, às vezes na formação inicial, eu acho que pelas formações iniciais as pessoas acham que também sabem de tudo um bocadinho...”</p> <p>“...ali em dois minutos fizemos uma reflexão porque eu estava a dar apoio em sala de aula, pronto, isto não é frequente darmos apoio em sala de aula, muito menos se for por exemplo uma turma...”</p> <p>“Mas, portanto, há estas coisas, que a vida da escola, porque são muitos e estes professores têm de ter “n” turmas, não permite às vezes tanta reflexão.”</p> <p>“Em termos de melhoria o que é que nós também fizemos de há 4 anos para cá, criámos um projecto...projecto de intervenção precoce, portanto, o que é que acontece, agora temos bebés que vêm aos quatro meses, duas vezes por semana, são bebés que têm de estar referenciados na intervenção precoce da sua zona, portanto nas ELIS, mas, e nós damos uma ajuda complementar na área da surdez, essa é uma questão que eu acho que poderia ser melhorada em termos de estrutura, que era nós próprios termos também...sermos uma ELI, com recursos para isso, porque estas Elis não têm pessoal na área da surdez, não contratam terapeutas tão especializadas e se nós fossemos também esse centro de recursos acrescido, como ELI para a surdez eu acho que nós podíamos, além de as crianças se deslocarem cá</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de Formação conjunta para técnicos das ELI's e famílias. - Promover a complementaridade do acompanhamento efectuado aos alunos com Surdez, permitindo uma avaliação no sentido de estabelecer qual é o grupo de identidade daquela criança. 	<p>porque é uma mais valia, apesar de ser uma dificuldade para os pais, mas muitos vêm com os avós, ou com os tios quando os pais não podem vir, nós, éramos nós também que nos deslocávamos ao domicílio ou à creche para ajudar essas pessoas, as famílias e os próprios técnicos que trabalham nessas creches. Eu acho que isso, em termos de estrutura, o Ministério da Educação seria de facto uma grande mais valia..."</p> <p>"...por outro lado, temos tido abertura das ELIS e tem estado a dar muito resultado que, são os próprios técnicos que vão ao colega de Educação Especial ou à Terapeuta da fala que trabalha no domicílio ou na creche com essa criança que vem cá, também, ao mesmo tempo que a família, no fundo, receber formação."</p> <p>"Temos tido um eco e uma adesão fantástica de tal forma que nós temos de dizer aos pais digam nas ELIS que nós não os substituímos, nós só complementamos..."</p> <p>"Já temos frutos de estes quatro anos, portanto, temos crianças já no sistema, no nosso sistema, que aos três anos já lhes foi fácil avaliar se aquela criança implantada era de integração, porque agora quase todos são implantados, se é de integração ou se é de grupo de surdos, portanto, se a criança vem com 4 meses, 6 meses, 8 meses, um ano, quando faz a matrícula aos três anos já há ali uma avaliação entre todos, com a equipa multidisciplinar e o encarregado de educação, no sentido de estabelecer qual é o grupo de identidade daquela criança."</p>
	<p>- Atividades que promovem a Inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Projeto de Intervenção Precoce, que permite antecipar uma avaliação dos alunos com Surdez. - Envolvimento de pais e alunos nas actividades e sessões terapêuticas. - Oferta da LGP em Clubes. - As próprias estratégias utilizadas pelos professores na abordagem aos diferentes assuntos em sala de aula. - Desporto Escolar, exposições, experiências, feiras das ciências, jogos, segura net, entre outras. 	<p>"...de há 4 anos para cá, criámos um projecto...projecto de intervenção precoce"</p> <p>"o que é que nós fazemos, oferecemos a Educação Especial, apoio de Educação Especial, Formação de LGP e Terapia da fala em que os pais assistem a tudo e há uma hora mesmo de formação de língua gestual para os pais, há uma psicóloga também que acompanha os pais, portanto, isto é uma grande, grande mais valia"</p> <p>"...os pais gostam e acham que é interessante que os filhos até possam aprender língua gestual portuguesa, que temos a oferta em clubes, portanto, ela não faz parte de nenhuma oferta complementar curricular, mas é oferecida todos os anos em clubes..."</p> <p>"porque as estratégias que os professores utilizam são sempre também mais visuais, são sempre muito pensadas, muito detalhadas e isso ajuda também os outros alunos, não é, portanto as estratégias para os alunos surdos só beneficiam os alunos ouvintes."</p> <p>"...portanto, todo o tipo de actividades como temos as intérpretes sempre em actividades com eles e a estabelecer a ponte, portanto tudo o que é exposições, experiências, feiras das ciências, jogos, segura net, é tudo facilitado, portanto, há essa ponte da comunicação"</p> <p>"...desporto escolar aqui tem um certo peso também no nosso agrupamento..."</p> <p>"...Arte e Cidadania" e nessa disciplina que nós criámos aqui e que tivemos que fazer o</p>

		- Oferta da disciplina Arte e Cidadania.	currículo, há três módulos que são: há um módulo que tem três sessões que é sobre a surdez, para todas as turmas de ouvintes em que eles percebem o que é que provoca a surdez, o que é que é ser surdo e também depois têm na última sessão uma motivação à aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, que eles normalmente saem da sala e vão-se dirigir aos surdos...”
--	--	--	---

Anexo E – Questionário aplicado aos encarregados de educação



“Benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos Surdos e Ouvintes de uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos: A visão dos Encarregados de Educação”

O meu nome é Nelson José Pereira Alegre, sou docente de Educação Especial e encontro-me a realizar um Estudo sobre os *“Benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos Surdos e Ouvintes de uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos: A visão dos Encarregados de Educação”*. Trata-se de um projeto no âmbito do Mestrado em Educação Especial no domínio da Audição e Surdez sob orientação da Professora Doutora Helena Costa Pinto Reis Miranda Ribeiro de Castro (Escola Superior de Educação Jean Piaget - Almada).

Dado o interesse em conhecer a visão dos Encarregados de Educação acerca dos benefícios e dificuldades da convivência escolar entre estas duas comunidades, Ouvinte e Surda em meio Escolar, pedimos a vossa colaboração para o preenchimento deste questionário.

As suas respostas são confidenciais e anónimas.

Questionário

➤ ***Nos itens 1, 2 e 3 assinale com uma X apenas uma opção***

1. Idade: 20-30 anos
30-40 anos
40-50 anos
50-60 anos
Mais de 60 anos

2. Género: Masculino Feminino

3. Habilitações literárias:

1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo Secundário Ensino Superior

➤ **No item 4 coloque o nº de educandos**

4. Nesta escola tenho: Educando(s) Ouvinte(s) Educando(s) Surdo(s)

➤ **Nos itens 5, 6, e 7 assinale com uma X apenas uma opção**

5. Para si a surdez é: Uma doença Uma deficiência Uma característica

6. Em sua opinião, uma pessoa surda é alguém que:

Não ouve Não oralisa Não ouve nem oralisa Ouve mas não oralisa Não oralisa porque não ouve

7. A população alvo de uma EREBAS (Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos) é constituída por:

- Apenas alunos Surdos
- Apenas alunos Ouvintes
- Alunos Surdos e Ouvintes
- Alunos Ouvintes, Surdos e outras Problemáticas

8. Da lista de razões que se segue, assinale (X) aquela(s) que o(a) levaram a optar por esta Escola:

- Conhecer o projecto Educativo e o modelo implementado
- Ser uma Escola de Referência para a Ensino Bilingue de alunos Surdos
- Proximidade da zona de residência ou de trabalho
- Porque promovem o ensino de língua gestual portuguesa
- Por recomendação de outrem
- Interesse pelos costumes, cultura e língua de comunicação dos alunos Surdos
- Por já ter irmão(s) a frequentá-la
- Pela oferta Educativa (Clubes, Projetos e outras actividades extracurriculares)
- Por nenhuma razão específica

9. A(s) razão(ões) que o leva a dirigir-se à Escola é (são):

- Tratar de assuntos relacionados com o comportamento/Indisciplina
- Participar em actividades do Projeto Educativo
- Propor actividades de interacção/partilha
- Informar-me sobre as actividades realizadas pelo meu educando
- Quando solicitado pelo Diretor de Turma
- Outra:

Qual: _____

➤ **Nos itens 10 e 11 assinale com uma X apenas uma opção**

10. Dirige-se à escola:

- 1 vez por período
- 2 vezes por período
- 3 ou mais vezes
- quando é solicitado
- nunca

11. A Escola do seu Educando promove actividades de interacção e partilha entre alunos Surdos e Ouvintes:

- Concordo plenamente
- Concordo
- Discordo
- Discordo totalmente

12. Dos aspectos apresentados, seleccione três que considere determinantes para promover a interacção e partilha entre alunos Surdos e Ouvintes:

- Formação Professores/Técnicos
- Formação dos Auxiliares de Ação Educativa
- Dinamização de Atividades Conjuntas
- Criação de mais Projetos de interacção e partilha
- Implementação de acções que envolvam a escola e comunidade
- Promover o conhecimento da Cultura Surda/Ouvinte
- Incentivar a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa

13. Dos factores apresentados, indique qual(ais) contribui(em) para a sua satisfação relativamente ao que acontece nesta escola:

	Assinale (X)
Respeito pela diversidade	<input type="checkbox"/>
Aceitação do outro	<input type="checkbox"/>
Segurança da escola	<input type="checkbox"/>
Relação entre alunos, professores/técnicos e auxiliares	<input type="checkbox"/>
Condições físicas e materiais da escola	<input type="checkbox"/>
Redução de alunos por turma	<input type="checkbox"/>
Diversidade de técnicos em sala de aula	<input type="checkbox"/>
Diversidade de clubes/projectos	<input type="checkbox"/>
Conhecimento da Língua Gestual Portuguesa	<input type="checkbox"/>
Capacidade de resposta aos problemas/necessidades dos alunos	<input type="checkbox"/>
Turmas com alunos Surdos e Ouvintes	<input type="checkbox"/>
Convivência entre alunos Surdos e Ouvintes	<input type="checkbox"/>

➤ *Nos itens 14 e 15 assinale com uma X apenas uma opção*

14. O seu grau de satisfação relativamente à Escola do seu(s) educando(s) é:

- Insatisfeito
- Pouco Satisfeito
- Satisfeito
- Muito Satisfeito

15. O grau de satisfação do seu(s) educando(s) relativamente a esta Escola é:

- Insatisfeito
- Pouco Satisfeito
- Satisfeito
- Muito Satisfeito

16. Da lista de sentimentos apresentada, selecione três que experimenta com maior frequência relativamente à convivência entre alunos Surdos e Ouvintes em contexto escolar:

Preocupação
Incapacidade
Entusiasmo
Ansiedade
Confiança

Desânimo
Satisfação
Frustração
Segurança
Tristeza

Realização
Naturalidade
Nervosismo
Tranquilidade
Orgulho

17. A Escola do seu(s) educando(s) promove a Inclusão: Sim Não

a) Se sim, de que forma: (assinale as opções que considerar adequadas)

- Promovendo actividades entre alunos com diferentes problemáticas
- Diversificando estratégias para os diferentes alunos
- Colocando alunos com diferentes problemáticas dentro da mesma sala
- Promovendo diferentes ofertas educativas
- Outra

Qual: _____

➤ **No item 18 assinale com uma X apenas uma opção**

18. Nesta escola existe preconceito entre alunos Surdos e Ouvintes:

- Concordo plenamente
- Concordo
- Discordo
- Discordo totalmente

19. Refira o(s) benefício(s) da convivência entre alunos Surdos e Ouvintes em meio escolar:

20. Refira a(s) dificuldade(s) da convivência entre alunos Surdos e Ouvintes em meio escolar:

Grato pela colaboração,

Nelson Alegre

Anexo F – Grelha de análise de conteúdo da questão 19 do questionário**CATEGORIA: Benefícios da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar**

Subcategoria	Sub-sub Categoria	Unidades de Significação	Quest.
SOCIAL (22)	LIDAR COM A DIFERENÇA (6)	(...) aprendem a lidar com as diferenças.	15
		(...) e aprender a lidar com a diferença.	36
		(...) aprender a lidar com ela (diferença)	2
		Lidar com a pluralidade e com as diferenças entre a mesma comunidade	16
		Aprendizagem dos ouvintes a conviver de forma natural com as diferenças	14
		É benéfico as crianças lidarem com outras crianças "diferentes" (...)	22
	LIDAR COM O OUTRO (5)	Aprendem a conviver uns com os outros (...)	19
		Aprenderem a lidar uns com os outros (...)	38
		Os benefícios são o fato de aprenderem a lidar com as dificuldades uns dos outros (...)	25
		Conseguem compreender melhor as dificuldades uns dos outros (...)	15
		Aprendem (...) e a ajudarem-se mutuamente.	19
	INCLUSÃO (4)	(...), inclusão (...)	9
		Aumento da inclusão.	28
		Aprendizagem da integração de todos	13
		Enquadramento das crianças surdas num mundo "normal" (...)	14
	INTEGRAÇÃO (3)	Integração (...)	9
		Promove a integração (...)	23
		Todos os alunos sem restrições devem andar na mesma sala de aulas para se integrarem uns com os outros	27
	INTERAÇÃO (2)	Os alunos surdos acabam por conviver mais com os alunos ouvintes (...)	21
		Os alunos surdos (...) assim não se isolam tanto no seu meio.	21
	IGUALDADE (2)	(...) deixando de terem a noção que são diferentes. Os Surdos e os Ouvintes sentem-se todos iguais.	23
		(...) equilíbrio.	9
	ATITUDINAL (15)	RESPEITO PELA DIFERENÇA (5)	(...) e o respeito pela diferença
(...) e a respeitar a diferença.			38
Ajuda (...) respeitar a diferença			37
(...) a saber respeita-las (diferenças).			22
O respeito (...) pela diversidade			6
RESPEITO PELO OUTRO (3)		O respeito pelo outro (...)	6
		Respeito mútuo.	13
		(...) a respeitarem o espaço de cada um.	25
ACEITAÇÃO da DIFERENÇA (6)		Aceitação da diferença (...)	2
		Aceitar a diferença como algo natural	8
		(...) acho que as vai tornar seres humanos (...) sensibilizados para as diferenças de cada um (...)	22
		Tolerância - Aumento de tolerância com a diferença	11
		Promoção da aceitação;	4
	(...) depois de se habituarem lidam uns com os outros de forma normal.	25	
ACEITAÇÃO DO OUTRO (1)	A aceitação do outro (...)	12	
PESSOAL (10)	REFORÇO AUTO-ESTIMA/AUTOCONFIANÇA (6)	Autoconfiança	26
		Aumento da autoestima dos alunos surdos	28
		Lidam com as dificuldades e tentam superar-se.	10
		Ajuda na construção da personalidade de cada um (...)	37
		(...) realização, (...)	9
		Confiança	34
	ENRIQUECIMENTO EXPERIENCIAL (3)	Troca de vivências e experiências	5
		A partilha de experiências e vivências.	10
MÚTUO DESENVOLVIMENTO (1)	Mútuo desenvolvimento	4	
OUTRO (1)	(...) acho que as vai tornar seres humanos melhores (...)	22	
COGNITIVO (3)	COMUNICAÇÃO (2)	... desenvolver a fala e até a audição"	1
		Aprender uma língua diferente (...)	36
	CONHECIMENTO (1)	Diminuição da falta de conhecimento sobre o assunto.	28

Anexo G – Grelha de análise de conteúdo da questão 20 do questionário**CATEGORIA:** Dificuldades da convivência entre alunos surdos e ouvintes em meio escolar

Subcategoria	Sub-sub Categoria	Unidades de Significação	Quest.	
COGNITIVO (19)	COMUNICAÇÃO (10)	A comunicação	14	
		A comunicação (...)	38	
		A grande dificuldade é a comunicação (...)	22	
		Dificuldade de comunicação entre alunos surdos e ouvintes	31	
		A comunicação entre eles, isto é entenderem-se uns com os outros	15	
		Uma das maiores dificuldades está na comunicação entre eles	27	
		Dificuldades (...) no que diz respeito à comunicação	5	
		Há algumas dificuldades em compreende-los (...)	1	
		Por vezes os alunos ouvintes tem mais dificuldades em perceber os alunos surdos, (...)	21	
		E até agora alguns surdos estão a provocar e dizem que ela não percebe nada, (...)	3	
	LÍNGUA (6)	A língua	37	
		Língua gestual.	13	
		No início, falta de conhecimento da língua (...)	36	
		Ao inicio podem não se compreender, pois não falam a mesma língua	19	
		A minha filha já sofreu muito com os surdos, só porque ela não sabe falar a língua gestual	3	
		Linguagem diferente	4	
	OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA GESTUAL (2)	(...) por esse motivo acho que a linguagem gestual deveria ser obrigatória em todas as escolas	21	
		(...) a meu ver a disciplina linguagem gestual deveria ser obrigatória no âmbito escolar, a fim de se facilitar a comunicação e a integração de todos os alunos	22	
	FATORES DISTRATIVOS (1)	Alguma distração causada pela existência de interprete gestual na aula com tradução	13	
SOCIAL (14)	INTERAÇÃO (5)	A formação de grupos de alunos ouvintes e de surdos tende a contribuir para a falta de convivência entre ambos	9	
		Os alunos surdos têm tendência para ficarem juntos, em grupos, o que dificulta a convivência com os ouvintes	7	
		Por vezes os alunos surdos não procuram os alunos ouvintes para brincar, preferindo estar com os alunos surdos	11	
		(...) embora no inicio possa ser difícil, (...) lidam uns com os outros (...)	25	
		Dificuldade em encontrar atividades diversificadas de interação entre alunos surdos e ouvintes	28	
	DIFERENÇA (4)	Por vezes podem não compreender as necessidades uns dos outros	12	
		(...), mas eles não conhecem ela (...).	3	
		Há a hipótese de se estabelecerem comparações comportamentais	7	
		(...) porque ela é uma menina muito especial.	3	
	CULTURA (3)	(...) e existirem hábitos de vida diferentes.	38	
		O fato de serem duas culturas muito diferentes	6	
		No início, falta de conhecimento (...) da "cultura" dos alunos surdos	36	
	INTEGRAÇÃO (2)	Principalmente a integração no início	23	
		Dificuldades de integração (...)	5	
	ATITUDINAL (2)	DESCONFIANÇA (1)	A minha filha já sofreu com o aparelho por causa da flauta e doeu a cabeça e depois desmentiram ela, e disseram que era mentira.	3
		PREOCUPAÇÃO (1)	Preocupação	3
	PESSOAL (1)	AUTOESTIMA (1)	(...) faz na minha opinião baixar o incentivo de conseguir falar melhor	1
AUSÊNCIA (4)	AUSÊNCIA (4)	Penso que não há, (...)	25	
		Não encontro nenhuma.	26	
		Não há.	10	
		Nada a referir	16	