

SÍLVIA MANUELA CUNHA RODRIGUES

**A INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA NA
ESCOLA E NA SOCIEDADE: ESTUDO
EXPLORATÓRIO NA ATUALIDADE**

Orientador: Professor Doutor Deodato Guerreiro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da
Informação**

**Lisboa
2013**

SÍLVIA MANUELA CUNHA RODRIGUES

**A INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA NA
ESCOLA E NA SOCIEDADE: ESTUDO
EXPLORATÓRIO NA ATUALIDADE**

**Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de
Mestre em Comunicação Alternativa e Tecnologias de
Apoio no Curso de Mestrado em Comunicação
Alternativa e Tecnologias de Apoio conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias**

**Orientador: Professor Doutor Deodato Guerreiro
Coorientadora: Mestre Andreia Vale**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da
Informação**

**Lisboa
2013**

Agradecimentos

Tantas foram as pessoas que acreditaram, confiaram e contribuíram, com um grão de areia que fosse, para a construção deste trabalho. A todas agradeço, porém algumas merecem o meu reconhecimento especial.

Ao meu orientador Professor Doutor Deodato Guerreiro o meu mais profundo apreço e consideração pela sua disponibilidade e gentileza que sempre demonstrou, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha coorientadora, mestre Andreia Vale, pela disponibilidade, excelente acompanhamento, pela partilha de pontos de vista e pela sua solicitude com que respondeu às minhas questões e dúvidas.

À intérprete de Língua Gestual Portuguesa, Alexandra Ramos, que além do seu excelente trabalho como intérprete, foi uma das pessoas que mais me ajudou. Nunca conseguirei expressar convenientemente os meus agradecimentos.

Um especial agradecimento à diretora da Escola Secundária Carlos Amarante, Dra. Hortense Lopes dos Santos e a todos os intervenientes no meu estudo, pois são eles os verdadeiros protagonistas que dão fundamento ao trabalho realizado.

À professora do Ensino Especial da Escola de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos, Ana Maria Magalhães e à mestre intérprete de Língua Gestual Portuguesa, Susana Branco, pela sua disponibilidade na concretização da entrevista que realizei à minha grande amiga cega, Cátia Carvalho. O meu muito obrigado a todas.

À minha mãe por ser a principal responsável pelo meu crescente desenvolvimento pessoal, académico e profissional. Quero agradecer-lhe por toda a dedicação e esforço que teve, estando sempre ao meu lado, apoiando-me nos bons e maus momentos. Obrigada pelo teu amor e por nunca teres deixado de acreditar em mim. Graças a ti sou a pessoa que sou. Obrigada por nunca teres desistido...

Deixo aqui a todos a minha gratidão, pois tenho plena consciência do contributo que tiveram para o resultado alcançado.

Resumo

Palavras-chave: Inclusão, comunidade surda, escola, família, ocupação dos tempos livres

Esta investigação aborda o fenómeno da inclusão da comunidade surda na sociedade em geral, dando particular atenção à instituição escola, à família e à ocupação dos seus tempos livres. Assim sendo, o objetivo principal desta dissertação foi perceber até que ponto se assiste à inclusão de jovens surdos nas diversas instituições sociais. Ou seja, procuramos perceber se a comunidade surda que frequenta a escola é ou não incluída no sistema de ensino, bem como perceber de que forma esta inclusão se repercute na sociedade, tendo essencialmente subjacente, os seus tempos livres e a sua interação familiar.

Considera-se importante abordar a temática da inclusão da comunidade surda, uma vez que este tema representa uma realidade e um problema social que está bastante enraizado na nossa sociedade.

O trabalho de campo incidiu sobre os jovens surdos que frequentam o Ensino Secundário na Escola Carlos Amarante, e onde alguns professores dessa mesma instituição e pais dos mesmos jovens foram também abordados, no sentido de tornar a investigação o mais completa e transversal possível. Assim, a investigação foi desenvolvida através da aplicação de inquéritos por questionário direcionados para cada um dos vários intervenientes (os jovens alunos surdos, os professores e os pais). Após a recolha de dados, os inquéritos foram tratados e analisados com o recurso ao *software* SPSS.

Pela análise dos dados obtidos, resultante da aplicação dos inquéritos aos jovens, professores e pais, pôde concluir-se que a inclusão da Comunidade Surda depende muito do meio familiar em que estão inseridos, entre outros contextos, como a escola, os tempos livres e o meio social em que se encontram. Para além disso, foi possível perceber que são poucas as características inclusivas que nos levem a acreditar de que a inclusão social da comunidade surda seja um fenómeno real e concreto.

Abstract

Keywords: Inclusion, deaf community, school, family, leisure time

This investigation addresses the phenomenon of inclusion of the deaf community in school and in society in general, particularly focusing the school institution, the family and the occupation of their leisure time. Therefore, the main objective was to explore the extent of deaf youths' inclusion in several social institutions. That is, we attempted to understand if the deaf community that attends school is, or is not, included in the education system, as well as realize the ways whereby their inclusion reverberates in society, having essentially underlying their free time and their family interaction.

It is considered important to address the issue of the deaf community' inclusion, since this theme represents a deeply rooted reality and social problem in our society.

The field work focuses on deaf youths who attend the Carlos Amarante secondary school. Some teachers of that institution and the parents of those young people were also included in order to make the research as complete and transversal as possible. Thus, the research was developed through the application of different questionnaires to various stakeholders (young deaf students, teachers and parents). After data collection, surveys were processed and analysed using SPSS *software*.

From data analysis, resulting from the application of surveys to young deaf people, teachers and parents, we were able to conclude that the inclusion of the deaf community is heavily dependent on the family environment in which they live, among other contexts, such as schools, leisure and social environment in which they are included. Furthermore, it was possible to understand that there are few inclusive features that lead us to believe that the inclusion of the deaf community is a real and concrete phenomenon.

Índice

Introdução, Problema e Método	1
Capítulo I – Funcionamento da Escola alvo do estudo: Escola Secundária Carlos Amarante....	5
1.1. Breve caracterização da Escola Secundária Carlos Amarante.....	5
Capítulo II – Contextualização e evolução histórica do sistema educativo no que se refere à Educação Especial	9
2.1. Da Educação à Educação Especial	9
2.2. Educação Especial ao longo dos anos.....	9
Capítulo III – Revisão de literatura	13
3.1. As práticas da Educação Inclusiva.....	13
3.1.1. Características de escolas inclusivas	14
3.1.2. As vantagens da escola inclusiva	17
3.2. A exclusão na escola inclusiva	18
3.3. A problemática de jovens surdos nas escolas e na comunidade	22
3.3.1. Perspetivas inclusivas nas escolas com jovens surdos e condições ideais para o seu sucesso	23
3.3.2. A vida dos jovens surdos: Em família.....	25
3.3.3. A vida dos jovens surdos: Nos tempos livres.....	27
3.3.4. Envolvimento e parcerias para o sucesso e bem-estar dos jovens surdos	30
Capítulo IV: Metodologia.....	33
4.1. As técnicas utilizadas na investigação	33
4.1.1. Análise documental e observação direta	33
4.1.2. Inquérito por questionário	34
4.1.3. A análise estatística	34
4.2. Universo/amostra	34
4.2.1. O universo	35
4.2.2. A amostra	35
Capítulo V - Análise e interpretação dos questionários	37
5.1. Caracterização da amostra	37
5.1.1. Jovens alunos portadores de surdez	37
5.1.2. Pais dos jovens surdos.....	39
5.1.3. Professores dos jovens surdos	40
5.2. As práticas da educação inclusiva – O papel dos professores	42
5.3. A família	47

5.3.1. Comunicação	48
5.3.2. Interação e expectativas face à escola e educação	49
5.3.3. Interação familiar e atividades quotidianas	53
5.4. Os jovens.....	56
5.4.1. Relação com a surdez, reação familiar e reação social	56
5.4.2. Experiência e vivências na escola	60
5.4.3. Experiência e vivências no espaço público	63
Reflexões Finais	69
Bibliografia.....	73
Apêndice A – Questionário aos jovens.....	1
Apêndice B – Questionário aos pais dos jovens.....	10
Apêndice C – Questionário ao Professor.....	18
Apêndice D – Transcrição de entrevista.....	23

Índice de tabelas

Tabela 1: Idade por sexo dos jovens surdos	37
Tabela 2: Idade por ano que frequenta	37
Tabela 3: Local de residência dos jovens por meios de deslocação e tempo médio gasto na deslocação para a escola	38
Tabela 4: Idade por sexo dos pais dos jovens.....	39
Tabela 5: Habilitações por profissão do inquirido	39
Tabela 6: Profissão por rendimentos do próprio	40
Tabela 7: Profissão por rendimentos cônjuge	40
Tabela 8: Idade por sexo dos professores	41
Tabela 9: Especialização no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)	41
Tabela 10: Classificação da formação para ensinar alunos com NEE	41
Tabela 11: Educadores presentes em sala de aula	42
Tabela 12: Estimulação de alunos surdos em turmas regulares	43
Tabela 13: Melhores resultados em turmas regulares	43
Tabela 14: Proximidade com o jovem.....	44
Tabela 15: Reunir com os pais regularmente	46
Tabela 16: Importância da participação dos pais em atividades escolares e extraescolares	46
Tabela 17: Ajuda dos pais	47
Tabela 18: Classe social e colaboração com a escola.....	47
Tabela 19: Formas de comunicação utilizadas	48
Tabela 20: Solicitado pelo professor para reuniões e falar com o professor a respeito do seu educando.....	49
Tabela 21: Convidado para festas ou outras atividades.....	49
Tabela 22 Esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito.....	50

Tabela 23: Alvo de exclusão/discriminação	51
Tabela 24: Reprovações/anos	51
Tabela 25: Expetativas de estudar para além do ensino secundário.....	52
Tabela 26: Modo de incentivo	53
Tabela 27: Decisões acerca das atividades diárias do jovem	53
Tabela 28 Tempo despendido para o jovem surdo e tempo dedicado ao jovem por dia.....	54
Tabela 29: Tempos livres são aproveitados de forma construtiva.....	55
Tabela 30: Causas da surdez.....	56
Tabela 31: Surdez como entrave	57
Tabela 32: Importância da aprendizagem da Língua Gestual	58
Tabela 33: Afastamento de familiares	59
Tabela 34: Tipo de apoio em percurso escolar	60
Tabela 35: Importância do intérprete e do formador de Língua Gestual na sala de aula regular	60
Tabela 36: Integração e aceitação pelos amigos e professores.....	61
Tabela 37: Escola inclusiva	62
Tabela 38: Educação de surdos	62
Tabela 39: Expetativas escolares.....	63
Tabela 40: Amizades perto da residência	63
Tabela 41 Espaços públicos evitados	65
Tabela 42: Deixar de fazer coisas por complexo da surdez	65
Tabela 43: Relação de namoro	66
Tabela 44: Preconceito ou discriminação por parte de cidadãos ouvintes	67

Índice de gráficos

Gráfico 1: Colaborar na elaboração do plano/programa educativo individual.....	42
Gráfico 2: Identificar alunos com NEE	42
Gráfico 3: Intervir junto de alunos com NEE.....	43
Gráfico 4: Avaliar alunos com NEE.....	43
Gráfico 5: Desempenho dos alunos surdos integrados na Escola Carlos Amarante	44
Gráfico 6: O que leva os pais a colocar os jovens nesta escola, segundo a opinião dos professores.....	45
Gráfico 7: Acompanhamento no desenvolvimento	45
Gráfico 8: Envolvimento em atividades escolares	45
Gráfico 9: Importância da aprendizagem da Língua Gestual	48
Gráfico 10: Expetativas em relação ao futuro	52
Gráfico 11: Ocupações noturnas.....	54
Gráfico 12: Hábitos dos jovens ao chegar a casa depois da escola	55
Gráfico 13: Forma como encarou a surdez no seu desenvolvimento e crescimento.....	57
Gráfico 14: Perceção da reação das pessoas quando confrontados com a surdez dos jovens..	59
Gráfico 15: Ocupações nos tempos livres	64
Gráfico 16: Atividades praticadas com amigos	66
Gráfico 17: Importância de grupos	68

Abreviaturas

APS – Associação Portuguesa de Surdos

EEE - Equipas de Ensino Especial

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LG - Língua Gestual

LP – Língua Portuguesa

NADA - Serviços de Apoio à Deficiência Auditiva

NE - Necessidades Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SAP - Salas de Apoio Permanente

Introdução, Problema e Método

A inclusão dos jovens surdos na escola e a consequente exclusão que daí por vezes resulta, tem assumido um papel de destaque na nossa sociedade, revelando algumas preocupações. A comunidade surda que frequenta escolas convencionais é uma realidade cada vez mais premente e atual na nossa sociedade. Com efeito, esta situação tem constituído algumas controvérsias, uma vez que numa grande parte das vezes se assiste a uma suposta inclusão, que muitas das vezes não é mais do que exclusiva.

Este é, sem dúvida, um tema complexo e cada vez mais frequente na sociedade contemporânea, isto porque a surdez da população tem vindo a intensificar-se. Torna-se difícil encontrar uma boa informação sobre a incidência e prevalência da surdez, contudo estima-se que “(...) em Portugal os números rondarão os 100000 embora aqueles que se identificam totalmente com a Consciência Coletiva das Pessoas Surdas seja, por estimativas próprias da Comunidade Surda de 25 a 30 mil, com uma percentagem de 65 a 70% na Região Norte” (Associação de Surdos do Porto). Assim, é fundamental e imperativo criar respostas plausíveis, fundamentadas, mas que em simultâneo se ponham em prática, para que as crianças, jovens e adultos surdos se sintam incluídos na sociedade da qual fazem parte e que, por isso, devem participar ativamente.

A proposta de inclusão de jovens surdos não deveria ser somente uma tentativa em algumas escolas, mas sim uma realidade visível e constante em qualquer espaço ou situação. Inclusão esta que não é apenas tarefa da escola, mas sim que deveria começar no seio da própria família, o primeiro e primordial agente de socialização.

Desta forma, a presente tese visa compreender a temática da inclusão de jovens surdos, tendo como principal objetivo compreender a forma como a comunidade surda que frequenta a escola são ou não incluídos no sistema de ensino, assim como entender a inclusão destes na sociedade, tendo essencialmente subjacente, os seus tempos livres e a sua interação familiar.

Com base na informação recolhida, informação essa orientadora da investigação e com base no conhecimento adquirido, estabeleceu-se a seguinte questão de partida:

Como está a ser efetuada a inclusão da comunidade surda na escola e na sociedade em que estão inseridos?

Considera-se importante abordar a temática da inclusão da comunidade surda, uma vez que este tema representa uma realidade e um problema social bastante enraizado na nossa sociedade. Neste sentido, criam-se políticas e práticas com o intuito de responder às necessidades da comunidade surda e para que esta não seja excluída. Mas que medidas são essas que a sociedade no geral e a escola em particular proporcionam a estes jovens? Assim, pretende-se analisar como está a ser feita a inclusão da comunidade surda na escola, concretamente em contexto de sala de aula e também na sociedade, especificamente nos tempos livres e nos contextos familiares.

Daqui pode-se depreender que será imprescindível construir os principais conceitos, já que não são baseados em preconceitos nem noções prévias. Deste modo tentar-se-á compreender esta problemática fazendo a dissertação teórica dos principais conceitos em estudo, entre eles destaco: inclusão/exclusão, NEE, surdez, escola, tempos livres, família.

Na realidade, existem ainda muitas barreiras para com os jovens surdos, barreiras essas que dificultam a sua integração na sociedade. Desta forma, pretende-se demonstrar que é possível haver a inclusão destes jovens, sendo isto cada vez mais uma realidade e não uma utopia, pois a integração destes jovens torna-se fundamental e imprescindível para o seu crescimento e desenvolvimento na sociedade da qual são parte integrante.

De modo a levar a cabo o projeto de investigação em curso, procedeu-se à escolha da estratégia metodológica, assim como aos instrumentos de recolha de informação. Esta investigação assenta numa metodologia quantitativa, visto que se pretende medir resultados, através da sua quantificação. Este método privilegia o recurso a instrumentos e à análise estatística. Assim, optou-se pelo inquérito por questionário, que consiste em colocar a um conjunto de indivíduos uma série de perguntas relativas à sua situação social, familiar e às suas opiniões. Os questionários têm o intuito de recolher opiniões ou perceções dos atores sociais envolvidos no processo, nomeadamente aos alunos surdos, aos educadores dos jovens: pais e professores.

Esta tese encontra-se estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, *Funcionamento da Escola alvo do estudo: Escola Secundária Carlos Amarante*, é feita uma breve caracterização da Escola estudada, dando especial atenção aos serviços Especializados de Apoio Educativo quanto às deficiências auditivas.

No segundo, *Contextualização e evolução histórica do sistema educativo no que se refere à Educação Especial*, procede-se à explicação da mudança de sistema educativo e da

integração de crianças/jovens com NEE na dita escola regular. É elaborado um apanhado de como se procedeu essa mudança, evolução e como se tem sentido ao longo dos anos.

No terceiro capítulo, *Revisão da literatura*, é elaborado o quadro teórico, fundamentando a construção da problemática em torno do tema inclusão/exclusão de jovens surdos em diversos contextos: na escola, na família, nos tempos livres e de uma forma abrangente na sociedade em que estão inseridos.

No quarto capítulo, *Metodologia*, faz-se uma caracterização da estratégia metodológica adotada, descrevendo as técnicas utilizadas na recolha e no tratamento da informação.

No quinto capítulo, *Análise e interpretação dos questionários*, proceder-se-á à interpretação dos discursos dos jovens, professores e familiares resultantes da análise dos questionários realizados.

Por fim, apresentam-se as considerações finais que sintetizam os principais resultados alcançados neste estudo.

Importa ainda mencionar que nos anexos, além de toda a informação inerente ao presente estudo, encontra-se também uma transcrição de entrevista a uma aluna cega da Universidade do Minho e que no ano transato frequentou o 12º ano na Escola Secundária Carlos Amarante. Esta entrevista foi filmada e pretende demonstrar a possibilidade de comunicação entre cegos e surdos, com recurso da presença de um intérprete de Língua Gestual Portuguesa. Também a gravação da entrevista estará disponível em suporte digital.

Capítulo I – Funcionamento da Escola alvo do estudo: Escola Secundária Carlos Amarante

1.1. Breve caracterização da Escola Secundária Carlos Amarante¹

A atual Escola Secundária Carlos Amarante tem as suas raízes na Escola de Desenho Industrial criada por diploma régio de 11 de Dezembro de 1884 e inaugurada um ano depois pelo rei D. Luís I. É em 1975, com a unificação do ensino secundário, que a antiga escola industrial toma a atual designação de Escola Secundária Carlos Amarante.

Esta Escola é constituída por órgãos de gestão, nomeadamente pelo conselho geral, direção executiva, conselho pedagógico e conselho administrativo. Assim como possui uma coordenação pedagógica. Entre muitos outros serviços, importa salientar os Serviços Especializados de Apoio Educativo, onde a Escola Secundária Carlos Amarante apoia no que toca às deficiências auditivas.

Desta forma, em contexto de sala de aula e no que toca aos serviços Especializados de Apoio Educativo quanto às deficiências auditivas, esta escola possui uma docente de apoio educativo especializada em Educação Especial - Deficiências Graves/Deficiência Auditiva, uma Formadora de Língua Gestual Portuguesa - Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa e quatro Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa - Licenciatura em Tradução e Interpretação da Língua Gestual Portuguesa.

As funções da professora de apoio relacionam-se com os seguintes objetivos:

- Proceder ao processo de referenciação e de avaliação dos alunos com deficiência auditiva; identificar necessidades de formação específica;
- Lecionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- Participar na elaboração dos programas educativos individuais dos alunos surdos;
- Divulgação da Língua Gestual Portuguesa em seminários e aulas de formação;

¹ Informação retirada no site oficial da Escola Secundária Carlos Amarante:
<http://www.esec-carlos-amarante.rcts.pt/>

- Divulgação de metodologias específicas de intervenção educativa;
- Promoção do intercâmbio entre a Escola e outras instituições;
- Atualização e adequação do equipamento específico.

As funções da formadora prendem-se com as seguintes:

- Lecionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- Definir, preparar elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- Desenvolver atividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interação de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda;
- Proporcionar e/ou reforçar nos alunos surdos competências no domínio da LGP;
- Divulgar a Língua Gestual Portuguesa.

Por fim, as funções das intérpretes nesta escola são as seguintes:

- O intérprete de LGP funciona como elo de ligação entre as pessoas surdas e ouvintes, de modo a que estas possam comunicar tudo aquilo que desejarem;
- Este profissional transpõe um discurso emitido oralmente para Língua Gestual e vice-versa, assegurando a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes;
- O intérprete permite a integração das pessoas surdas na sociedade, contribuindo para que estas tenham acesso às diferentes informações que as rodeiam;
- A lei n.º89/99, de 5 de Junho define as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de LGP.
- É fundamental para o intérprete de LGP o contato com a cultura e comunidade surdas, para que assim possa aperfeiçoar os seus conhecimentos;
- O intérprete contribui para que “o surdo ouça com os olhos e fale com as mãos” (Jerónimo Cardan, séc.XVI);
- A intérprete de LGP contribui assim, para a integração/inclusão dos alunos surdos.

As atividades levadas a cabo por esta equipa relacionam-se com os seguintes itens:

- Apoio nas aulas/mediação da comunicação;
- Apoio e acompanhamento do estudo;
- Acompanhamento na integração dos alunos no Desporto Escolar e em visitas de estudo quando necessário;
- Divulgação de metodologias específicas de intervenção educativa;
- Promoção do intercâmbio entre a Escola e outras Instituições.

Também se aposta no desenvolvimento e expansão da comunicação e da LGP, através de:

- Ações de formação;
- Seminários;
- Efemérides;
- Aulas de formação;
- Atualização e adequação do equipamento específico;
- Atendimento sistemático.

Capítulo II – Contextualização e evolução histórica do sistema educativo no que se refere à Educação Especial

2.1. Da Educação à Educação Especial

Ao longo da história assistiu-se e continua a assistir-se a algumas mudanças significativas no que respeita às questões da educação. As escolas especiais passam a constituir exceção e são as escolas regulares/ensino integrado que passam a estar responsáveis pela educação das crianças e jovens com necessidades especiais. Passam a existir um conjunto de modalidades de atendimento, consoante a problemática e gravidade dos casos, nomeadamente Equipas de Ensino Especial (EEE), Serviços de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA), Unidades de Atendimento e Intervenção, Salas de Apoio Educativo, Salas de Apoio Permanente (SAP), Apoio dentro da Sala de aula Regular, Apoio ao professor do ensino regular através do Apoio Indireto (Cruz, 2006). Contudo, apesar desta aparente democratização, será exposto na presente, uma sociedade e uma educação que ainda continua, em algumas situações, a discriminar e a marginalizar os indivíduos com limitações.

2.2. Educação Especial ao longo dos anos

A problemática da educação especial e consequentemente a problemática da deficiência² não têm sido equacionadas da mesma forma ao longo dos anos. Assim, a história da humanidade caracterizou-se ao longo dos séculos por atitudes diversificadas em relação ao cidadão portador de diferenças e limitações, que passou pela sua extrema exclusão, separação do mundo dos demais, colocando-os em asilos e instituições, passando pela fase protecionista, de emancipação, integração e só recentemente pela fase da inclusão. Todas estas atitudes diferenciadas correspondem também às mudanças sociais e culturais da própria evolução da história.

Até à década de 60 assistiu-se a uma educação centralizada em instituições para as crianças e jovens que apresentassem algum défice ou limitação. Todavia, gradualmente

² “Segundo a Organização Mundial de Saúde, a deficiência é um conceito que se define pela perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica, de carácter temporário ou permanente e criam-se cinco grandes grupos de deficiência: psíquicas, sensoriais, físicas, mistas, plurideficiência e nenhuma em especial” (Organização Mundial de Saúde, 1976).

assistiu-se ao emergir de um modelo educacional vocacionado para a possibilidade de educar estas crianças e jovens em outros ambientes não segregados.

Foi entre as décadas de 50 e 60 que os pais destes alunos fundaram organizações e iniciaram ações legais para reivindicar a educação e o direito dos alunos com limitações de aprenderem em ambientes escolares mais normalizados juntos dos pares (William, *cit in* Stainback, S., *et al.*, 1999).

Na década de 60 a Educação Especial passa a centrar-se na conceção da normalização, onde a pessoa com défice deva usufruir de um tipo de vida tão normal quanto possível e que a elas sejam oferecidas condições idênticas às que outras pessoas recebem.

Posteriormente, já na década de 70 o conceito de normalização expande-se por toda a Europa e América do Norte. A integração surge como a única forma possível de permitir o conceito de normalização já que, por oposição à segregação, é a única forma de permitir que estas pessoas participem em atividades comuns da sociedade a que pertencem (Baliza, 2002).

Os movimentos e tendências de integração da criança e jovens com necessidades educativas especiais na escola regular culminaram com a publicação em 1975 da Public Law (PL 94/142) – The Education for All Handicaped Children Act nos EUA. Esta publicação determinou orientações mais inclusivas, entre as quais se destacam as seguintes: garantir o acesso à educação especial a todas as crianças/jovens que delas necessitassem, assegurar que a tomada de decisão sobre a prestação de serviços é justa e adequada, criar transparência nos serviços, destinar fundos para auxiliar os Estados (Baliza, 2002).

Como resultado deste objetivo a qualidade dos serviços melhorariam criando condições para a promoção da igualdade de oportunidades educativas para todos prevendo-se a educação pública para todos, incluindo para aqueles que apresentassem limitações. Desta forma verificar-se-ia a garantia de correção do processo no que se refere à identificação, colocação e avaliação, sendo esta última coerente por forma a evitar a discriminação quer racial quer cultural, elaboração de Planos Educativos Individualizados, assim como a sua forma de revisão, formação de professores e outros técnicos, aperfeiçoamento de materiais específicos e implicação dos pais no processo educativos (Correia, 1997).

Já na década de 90 a PL 94/142 foi revista tendo alterado a sua designação para “Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)” integrando ainda os seguintes objetivos: propor o envolvimento ativo das escolas na transição do aluno com incapacidade para a vida ativa, inclusão de mais duas categorias (autismo e o traumatismo craniano), propõe o termo

“desability” em substituição de “handicapped”. Tudo isto com o objetivo central de participação e plena integração do indivíduo no seu meio social (Correia, 1997).

Com a publicação do Warnock Report (1978) o conceito de Necessidades Especiais (NE), que significa que todas as crianças devem ser encaradas na sua individualidade, consequentemente todas as crianças podem apresentar necessidades educativas diferenciadas e o importante é dar resposta às suas necessidades educativas, contribui para o desenvolvimento do modelo de educação integrada. Esta publicação ao apresentar o termo NEE não pretende excluir a definição de deficiente, mas sim efetuar uma mudança, passando a privilegiar-se a vertente educacional (Baliza, 2002).

A PL94/142 nos EUA e o Warnock Report, 1978 no Reino Unido desencadeiam efeitos de longo alcance no que respeita ao aluno, à igualdade de oportunidades e dos direitos, o direito que todas as crianças/jovens com NEE têm acesso à educação pública gratuita, devendo esta responder às suas necessidades educativas, pessoais e sociais em ambiente o menos restrito possível (Baliza, 2002).

O sucesso de algumas experiências aliadas à crescente consciencialização do direito das pessoas com limites e NEE levaram a que os diferentes países introduzissem na respetiva legislação o direito à educação das crianças com NEE nas escolas regulares, sempre que possível. Contudo, o ritmo da difusão destes programas foi muito diferente nos países, uma vez que alguns substituíram quase completamente as escolas especiais existentes, em outros casos, só agora estão a ensaiar os primeiros passos.

Assim, a evolução no atendimento às NEE sentida nos outros países também teve repercussões em Portugal. Os peritos da OCDE (1984) identificaram três fases na organização dos recursos para crianças e jovens em Portugal. A primeira fase diz respeito à segunda metade do século XIX, a segunda fase nos anos 60 e a terceira fase com início nos anos 70.

A PL 94/142 de 1975 e todo o progresso em volta do paradigma da educação assentam na conceção de que todos os cidadãos, mesmo aqueles que apresentem limitações, devem possuir os mesmos direitos e deverão ter acesso ao ensino gratuito adaptado às suas necessidades em colaboração com os pais em meio o menos restrito possível.

Importa referir que o ano de 1981 foi declarado pela Organização Mundial das Nações Unidas como o ano internacional do Deficiente, sendo emblemático, uma vez que originou um programa de Ação Mundial a favor das pessoas com deficiência que viria a culminar no ano de 1994 com a celebração da Declaração de Salamanca (Baliza, 2002).

Em 1994, na Conferência Mundial sobre NEE, em Salamanca, os representantes de 92 países e de 25 Organizações Internacionais assinaram uma Declaração de princípios onde se prevê que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adotando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. Foi, portanto, preciso uma combinação de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994).

É elaborado em 1998 o Decreto-Lei nº 115-A/98³, que visa a autonomia das escolas na gestão do processo educativo e na organização do respetivo funcionamento, constituindo um instrumento fundamental para a sua adequação às necessidades dos alunos, nomeadamente em relação aos que apresentam diferenças mais significativas. Para responder à diversidade não é possível estabelecer regras rígidas e inflexíveis comandadas por entidades exteriores à escola, pois sem autonomia a escola não pode desenvolver uma perspetiva diferenciada e inclusiva (Cruz, 2006).

3 DECRETO-LEI n.º 115-A/98 de 4 de Maio - Define o regime de Autonomia, Administração e Gestão da Educação Pré-escolar, bem como dos ensino básicos e secundários.

Capítulo III – Revisão de literatura

3.1. As práticas da Educação Inclusiva

Quando se fala em educação inclusiva procura-se dar a conhecer uma perspetiva centrada no aluno por forma a responder às suas necessidades individuais. Todavia a integração realça o ajustamento do envolvimento físico onde a aprendizagem se desenvolve e a inclusão “(...) centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspetivas de ensino a essas necessidades (Warnick, 2001, p. 112).

Até meados de 1990 o termo de integração foi preferido ao de inclusão. A verdade é que a integração refere-se apenas à colocação dos alunos com limitações/deficiências na sala de aula, existindo exemplos em que o nível de integração não ultrapassa o físico. Por este motivo o termo de inclusão passou a ser usado para designar a verdadeira “integração” da criança/jovem com NEE. Em inclusão efetiva, os alunos pertencem e participam ativamente na classe e na escola e a diversidade de interesses, habilidades e dificuldades são entendidas como enriquecedoras para a escola (Farrel, 2001).

Se inicialmente a inclusão era vista como a colocação de crianças e jovens com NEE com os seus pares na sala de aula, tornou-se clara a insuficiência do conceito. Assim estas crianças e jovens com NEE devem ter oportunidades para aprender novas habilidades no contexto das atividades e rotinas com os pares (Hemmeter, 2000).

Importa ainda mencionar que mais do que a colocação do aluno no espaço da escola regular “(...) é fundamental atender aos aspectos qualitativos que acompanham o processo de integração, nomeadamente à qualidade das relações interpessoais que se vão estabelecendo entre os vários personagens do cenário educativo alargando esta preocupação a todos os alunos numa perspetiva de escola para todos (Morgado & Félix, 1998, p. 107).

É neste contexto que emerge o conceito de inclusão em substituição do de integração claramente assumido em termos de política educativa a partir da Conferência de Salamanca realizada em 1994.

A dificuldade existente no termo de educação inclusiva relaciona-se com o facto de esta ser considerada o caminho preferível, relegando para segundo plano outras possibilidades. Porém, outras experiências educacionais podem ser válidas, independentemente do local onde ocorrem, desde que a criança/jovens com NEE faça parte da comunidade educacional e com

ela interaja de forma apropriada (Farrel, 2001). Qualquer tomada de decisão deve contemplar a análise da qualidade de ensino, os níveis atingidos pelas crianças com NEE colocadas em diferentes estruturas educativas, o desenvolvimento pessoal e social, o apoio aos professores, as preferências dos pais e a utilização efetivas dos recursos existentes.

O êxito da escola inclusiva passa muito pelo papel dos agentes educativos e consequentemente da organização dos recursos. Uma escola inclusiva é aquela que se empenha em reestruturar os programas para responder à diversidade dos alunos. Todavia, “(...) a ausência de recursos pode conduzir a que os professores e a comunidade educativa não considerem possível uma integração que vá mais além de uma mera presença física nas aulas (Marchesi, 2001, p. 99).

Assim, a finalidade das escolas inclusivas é a criação de um sistema educativo que possa responder à inclusão de todos os alunos, mas para isso torna-se necessária a reconceptualização do conceito de NEE em relação às dificuldades experimentadas pelos alunos, resultado muitas vezes da forma desorganizada como se organizam as escolas e as metodologias de ensino utilizadas, respeitando a individualidade e desenvolvendo uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando o desenvolvimento profissional dos professores e aumentando a igualdade de oportunidades (Sánchez & González, 1997).

3.1.1. Características de escolas inclusivas

As escolas inclusivas organizam todos os recursos humanos e materiais para responder à diversidade dos alunos, trabalhando os professores da classe e de apoio de forma colaborativa no sentido de desenvolver um currículo integrado.

O currículo integrado é um dos vários meios existentes para dar resposta à diversidade, de forma a permitir a participação de todos os alunos.

Segundo Sánchez e González existem três condições para a aplicação do currículo integrado, nomeadamente a seleção pelos professores do tema e conceitos segundo os alunos a que se dirigem, um papel ativo dos alunos na implementação do currículo que passa pela construção do seu próprio conhecimento através da interação e apoio das pessoas e meios adequados, utilização das tecnologias de informação. Além disso o enfoque deixa de se fazer em torno do aluno (ponto de vista individual), para se fazer em inclusão (ponto de vista curricular), procurando compreender as dificuldades escolares dos alunos através da sua

participação nas atividades, permitindo desta forma ajudar mais os alunos como os professores (Sánchez & González, 1997, p. 201).

No que respeita ao nível organizacional outros autores identificaram algumas condições que as escolas mais inclusivas deveriam possuir, entre elas destaca-se a liderança eficaz da direção das escolas alargada a toda a comunidade, o envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola, o compromisso para uma planificação colaborativa, estratégias coordenadas, atenção aos benefícios das práticas de investigação e reflexão, política de valorização profissional de toda a escola (Ainscow, 1997).

Já na perspetiva de Correia (2001), o princípio de inclusão implica uma reestruturação significativa no sistema educativo, apoiados em alguns pressupostos:

- Atitudes, todos os profissionais devem acreditar na possibilidade de sucesso de todos os alunos;
- Formação dos profissionais e a formação dos pais;
- Colaboração dos profissionais, desde professores, pais e outros profissionais na planificação e programação ajustadas a todos os alunos, conduzindo desta forma ao sucesso;
- Gestão de recursos, pois a gestão da escola desempenha um papel fundamental na gestão dos recursos e de envolvimento da comunidade no processo de aprendizagem.

Assim, segundo o mesmo autor, a escola atual é uma escola de diversidade (alunos sem NEE e alunos com NEE) e, por isso, deve ser inclusiva.

A escola inclusiva não será uma miragem se existir comunicação na e com a escola (professores, governantes e pais), professores qualificados e experientes, recursos adequados e receptividade para aprender e usar novas competências e estratégias úteis.

Segundo alguns autores existem três categorias que consideram ter influência na aprendizagem das crianças/jovens das escolas elementares e secundárias, sendo elas o ensino, o contexto escolar e as características dos alunos. Desta forma se o sucesso for reconhecido como possível para todos através de processos eficazes, a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a igualdade em relação aos resultados educativos de todos os alunos (Wang, 1997).

Figura 1 – Variáveis importantes para a aprendizagem das crianças/jovens com NEE

Categoria	Variáveis
Ensino	Tempo dedicado à realização da tarefa; Tempo utilizado em ensino direto das competências básicas de leitura; Tempo utilizado em ensino direto das competências básicas da matemática; Feedback constante aos alunos; Acompanhamento e orientação pelo professor; Promoção de auto responsabilização e das estratégias meta cognitivas de aprendizagem eficiente; Utilização de um ensino direto, claro e organizado; Estabelecimento claro sobre as competências a adquirir; Reação por parte do professor às respostas do aluno; Ambiente de classe segura e disciplinada.
Contexto extra escolar	Expressão de afeto pelos pais; Interesse dos pais pelo trabalho escolar dos filhos; Expetativas dos pais relativamente ao sucesso dos filhos.
Características dos alunos	Utilização de estratégias de auto controle e meta cognitivas; Nível de compreensão da leitura; Atitude em relação à escola; Atitude em relação aos professores; Motivação para dar continuidade à aprendizagem; Nível académico geral.

Fonte: (Wang, 1997)

De acordo com o mesmo autor, o progresso das aprendizagens dos alunos consiste no desenvolvimento da eficácia do ensino. Porém, “(...) as soluções nem são simples nem optimistas uma vez que os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas escolas regulares quando existe uma congruência entre as suas necessidades, as expetativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (...)”. Desta forma, encontrar esta conformidade é encontrar o caminho da escola inclusiva (Correia, 2001, p. 125).

As estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor são fundamentais, assim como o empenho na educação inclusiva significa que tanto os professores, como as escolas e a comunidade procuram resolver os problemas respeitando a integridade da escola enquanto organização (Poter, 1997).

Assim, ao professor interessa ter conhecimentos pedagógicos, como saber observar as crianças/jovens no meio em que vivem e ter imaginação e recursos técnicos para os estimular

em cada momento evolutivo, sendo capaz de estimular os seus alunos a descobrir, a completar ou a desenvolver as aquisições da sua comunidade (Santos, 2000)

Em suma, “o modelo de escola inclusiva não é um projeto descontextualizado (...), é uma experiência social e política, é a tradução em termos educacionais de justiça social e de solidariedade (...) o direito de acesso e sucesso na escola” (*In Conselho Nacional de Educação, 1998*).

3.1.2. As vantagens da escola inclusiva

De uma forma geral não se pode falar em consenso no que respeita às vantagens da escola inclusiva. Todavia, os defensores destas vantagens falam em dois grupos de alunos, os alunos sem NEE e os alunos com NEE.

Desta forma, Bairrão *et al.* (1998) defende que as dificuldades por vezes apresentadas por alguns alunos levam os professores a implementarem estratégias/medidas para a melhoria da aprendizagem, onde todos os alunos beneficiam. Além disso defende que os alunos ditos normais acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, interajuda e compreensão em geral.

São ainda apontadas como benefícios da integração, para alunos sem NEE:

- “- Decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos;
- Crescimento em termos sociais, visto que os alunos aprendem o que é a tolerância e aceitação;
- Desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais e étnicos;
- Desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências” (Krouberg, *in* Correia, 2003, p. 45).

Em relação à integração de crianças com NEE apontam-se os seguintes benefícios para as próprias:

- “- Aumento das possibilidades que uma criança/jovem com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE;
- Potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares;

- Maior participação em atividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças/jovens sem NEE;
- Diminuição do estigma quando crianças/jovens com NEE são integradas em escolas e classes regulares” (Krouberg, *in* Correia, 2003, p. 44).

Para além das interações com outros jovens, também as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares são notáveis. Por outro lado, aponta-se também que a integração de alunos com NEE permite que o conhecimento destes em relação ao mundo em que vivem seja mais completo, favorecendo, desta forma, o contato com os colegas da mesma idade, ensaiando-se uma melhor integração na sociedade futura em que vão ter de viver.

(...) os indivíduos com NEE devem ter uma vida tao integrada quanto possível, têm direito a fazer parte de um ambiente familiar e duma comunidade e devem poder desfrutar de atividades de tempos livres, de ocupação laboral e de convívio social, conclui-se que, para que tal aconteça é fundamental que, na infância e adolescência, possam fazer parte do grupo de crianças e jovens que habitam na sua área e que vão para a escola local (Brown, *in* Costa, 1996, p. 156).

Assim, a inclusão traz vantagens para todos os alunos, sejam eles com ou sem NEE, porque oferece experiências positivas no domínio social, a interação entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e, por isso, “(...) formará uma geração mais solidária e mais tolerante e (...) aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu” (Costa, 1996, p. 161).

Com esta escola inclusiva também os professores do ensino regular têm vantagens, uma vez que são criadas oportunidades para troca e renovação de saberes através do contato com professores especialistas, aumentando a sua preparação e, ao mesmo tempo, atualizando e melhorando a sua formação. Assim, os professores da escola inclusiva “(...) colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de atividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar alunos com NEE (Laski & Henderson, *in* Correia, 2005, p. 15).

3.2. A exclusão na escola inclusiva

São, sem dúvida, notáveis as preocupações com a inclusão educacional dos indivíduos com NEE. Para alguns autores o problema da inclusão reside na limitação do nível da formação de professores, tanto ao nível da formação inicial como da formação pós graduada.

Foram realizados avanços na designação das necessidades educativas especiais e na formação, porém ainda se revelam insuficientes para desenvolver a total inclusão, isto porque esta terá de ser sustentada com recursos adequados, tanto a nível da formação, como nos apoios e suportes aos professores.

Os alunos com NEE “(...) exigem adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é possuem uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade ou uma incapacidade ou incapacidades que os impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas nas escolas a alunos da mesma idade (Rosemary Davidson, 1994/95 *in* Niza, 1996, p. 146).

O professor na sala de aula lida com um desafio permanente, o de responder à diversidade. Todavia, a dificuldade de organização de alguns professores e o desconhecimento ou ausência de treino de algumas habilidades tidas como fundamentais no desenvolvimento de aulas inclusivas terá eco na construção da resposta para todos. Assim, apesar da educação para todos ser uma experiência recente, parece existir consenso que a escolaridade oferecida à maioria dos alunos é ajustada, sendo ainda necessário oferecer-lhes mais, isto para a minoria encontrar formas de tornar o sistema mais abrangente e não um espaço de exclusão (Baliza, 2002).

O facto de existir dificuldades de concretização da escola inclusiva são partilhadas por Correia (2001) que refere que no seu entender teremos um longo caminho a percorrer para se chegar à escola inclusiva, isto porque no seu ponto de vista ainda não saímos da escola integradora e em alguns casos da escola dita tradicional, segregadora e que exclui os que apresentam mais dificuldades.

Na verdade, apesar de todas as dificuldades aos diferentes níveis, há questões que não se podem ignorar e para as quais devemos continuar a reunir esforços conjuntos, só assim se conseguirá ultrapassar os problemas enraizados e ainda presentes na comunidade educativa. A escola para todos é uma questão de direitos humanos e um facto pois já não podemos ignorar a diversidade cultural das turmas de alunos existentes na escola de hoje.

Assim, na escola deve haver igualdade de oportunidades, assim como o princípio da democratização, ou seja, um ensino universal destinado a uma grande variedade de indivíduos e grupos sociais, com o objetivo primordial de promover o desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um, tendo em vista a sua integração social e o progresso comum. Ou seja, a grande finalidade do processo educativo/escola deveria ser o

desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades no respeito pela diferença e autonomia de cada um (Alves & Canário, 2004). Todavia nem sempre está patente esta realidade. O que ainda se verifica é, em algumas escolas, uma grande desigualdade e até exclusão, principalmente daqueles que são considerados minorias e diferentes, como é o exemplo de jovens surdos.

Neste sentido, o que assistimos é que grande parte das vezes a comunidade surda nas escolas e na sociedade são alvo de desigualdade social, podendo mesmo serem excluídos da sociedade.

Assim, por exclusão social “(...) entende-se a situação de não inclusão, de não inserção e ou de não integração de determinados indivíduos ou grupos sociais no acesso ao gozo de determinados direitos, desde cívico-políticos, passando pelos sociais, até aos direitos económicos” (Silva, 2004a, p. 2).

São produzidas situações de exclusão social uma vez que nem todos os indivíduos beneficiam das mesmas oportunidades no acesso aos direitos, estatuto em causa a cidadania plena, uma vez que não poderão participar de forma íntegra na sociedade em que vivem (Capucha, 1998). Esta é uma realidade que ainda está patente em algumas escolas no nosso país.

A dificuldade de integração ou de inserção resulta precisamente na exclusão. Existe uma série de normas ou níveis a atingir, porém muitos indivíduos não estão habituados a participar desse modelo normativo instituído pela sociedade. Assim, em praticamente todas as esferas da sociedade, existem níveis ou limites da normalidade, os quais dão uma definição de insucesso em relação à norma. É este insucesso em relação à normalidade que constitui o processo de exclusão. Esta diferença, a qual aparece sob diversas formas, constrói-se à volta de valores que podem ser de várias ordens, mas que neste caso, face à escola, poderá resultar no insucesso escolar (Xiberras, 1993). Ora, é em prol destes valores que as crianças/jovens, incapazes de, muitas vezes, seguirem o modelo normativo, acabam por ser excluídos, quer sejam excluídos por si próprios, sentindo-se num mundo onde não têm lugar, quer sejam excluídos pelos outros e na sociedade em geral.

Seguindo ainda os pressupostos de Martine Xiberras (1993), não se pense, contudo, que o insucesso puro e simples numa dada esfera social conduz à exclusão. Isto porque, na verdade, é a acumulação de insucessos ou limitações que são a causa da exclusão social, ou seja, a sociedade aceita a diferença ou dá-se a exclusão e o desvio.

O excluído é no fundo um incluído e um membro da sociedade, diante de uma coletividade, por um lado dentro de um grupo, por outro lado fora dele, visto que a verdadeira integração não é total (Farinha, 2002).

Aquelas crianças/jovens excluídas na escola, na verdade são excluídos noutras áreas, isto porque, como já foi mencionado, não é o insucesso puro e simples numa esfera social que conduz à exclusão, mas sim, uma acumulação de insucesso. Assim, pode-se concluir que por vezes o que existe nas escolas é uma falsa inclusão, já que a verdadeira inclusão é aquela que apesar das diferenças acolhe o excluído com direitos e oportunidades semelhantes aos outros.

A tendência da escola foi durante muito tempo para a uniformidade, como se os alunos tivessem todos as mesmas características, as mesmas necessidades, as mesmas aptidões, provavelmente os mesmos sonhos, havendo a alienação de que cada um tinha as suas próprias características. Na verdade, os jovens surdos podem e devem estar inseridos em turmas de ouvintes, isto porque eles têm uma capacidade intelectual idêntica à dos ouvintes e o que precisam é de desenvolver, desde que nascem a LGP, que é a sua primeira língua (Cruz, 2006).

Pode-se concluir que ao longo dos tempos e da história do ensino especial, várias foram as tentativas, principalmente a partir dos anos de 90, de garantir a igualdade de oportunidades no que toca ao acesso e sucesso educativo de crianças e jovens com NEE, criando-se suportes legislativos e normativos, para assim se assegurar uma educação diferenciada e diversificada atrás de vários métodos, estratégias, atividades de aprendizagem, diversificação de recursos materiais e humanos e enriquecimento de espaços educativos integradores, facilitadores e promotores de uma participação ativa. Contudo, não é possível afirmar que estas mudanças garantiram às escolas a capacidade de responder às necessidades de todos os alunos, isto porque a inclusão é, como afirma Ainscow (1998) não tanto um acontecimento, mas um processo e aprendizagem de todos os alunos.

Ao longo desta revisão da literatura verificou-se que tudo aponta para uma integração escolar dos alunos com NEE, visando uma transformação de mentalidades, mas também da escola no sentido desta constituir um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Só desta forma se conseguirá combater a exclusão, divergências, desigualdades, injustiças e segregação destes indivíduos que ainda possam existir.

3.3. A problemática de jovens surdos nas escolas e na comunidade

De uma forma simplista, a surdez não é “(...) uma doença trágica que diminua mentalmente o surdo e que justifique a imagem social que o estigmatiza. Pelo contrário, o surdo é detentor da herança genética da espécie humana que lhe confere o potencial cognitivo gerador das funções cerebrais superiores, nomeadamente a criação de uma linguagem natural perfeitamente apta a preencher a função cognitiva e categorizadora da mente, assim como a função comunicativa na sua maior complexidade e expressividade” (Baptista, 2008, p. 159). Desta forma poderá ser depreendido que a exclusão da comunidade surda nada tem a ver com causas endógenas, mas sim que poderão surgir no próprio meio onde os indivíduos surdos estão inseridos, do meio em que nascem e se desenvolvem, estando implícita a família e a escola como agentes básicos de socialização.

Os surdos, de um modo geral, não têm aptidão para adquirir a linguagem oral falada como língua materna. Como consequência a aprendizagem da escrita também fica comprometida. Quando não existe os recursos necessários nas escolas os surdos em turmas de ouvintes podem sentir-se diminuídos. Esta é uma realidade que tem sido evitada nas escolas de referência, no entanto é ainda uma realidade bastante enraizada quando a escola elege como língua de ensino a língua oral da respetiva comunidade (Baptista, 2008).

A imagem social mais usual acerca dos surdos é profundamente negativa, no entanto importa referir que não existe qualquer fundamento biológico que a justifique ou que limite a capacidade cognitiva e linguística da criança surda. A verdade é que os surdos profundos não falam, mas têm intactas as capacidades para aquisição e utilização da linguagem desde que a natureza dos seus significantes seja, não sonora, mas visual. É neste sentido que a língua gestual ganha força, sendo a língua frequentemente usada pelos surdos. Esta é uma linguagem verdadeira, natural, com o mesmo potencial simbólico e expressivo da linguagem falada e preenche do mesmo modo as funções categorizadoras e comunicativas (Baptista, 2008). O desenvolvimento linguístico da criança/jovem surdo depende bastante do meio familiar em que estão inseridas, entre outros contextos, como na escola, nos tempos livres e no meio social em que se encontra.

O diagnóstico tardio da surdez, a impreparação e desorientação da família ouvinte e a falta de apoio dos serviços de saúde e de educação comprometem o normal desenvolvimento da criança surda em meio ouvinte e muitas das vezes são causas determinantes para um possível atraso ou mesmo exclusão.

3.3.1. Perspetivas inclusivas nas escolas com jovens surdos e condições ideais para o seu sucesso

Quando há escolas e turmas com crianças/jovens surdos, estas devem passar a ser constituídas por um corpo de especialistas de educação, psicologia, assistência social, comunicação (terapeutas da fala, interpretes de Língua Gestual Portuguesa – LGP) e monitores de surdos, onde existe o objetivo de:

- Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua;
- Assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do português, nomeadamente a nível da escrita;
- Assegurar os apoios a nível da terapia da fala e do treino auditivo às crianças e jovens que deles possam beneficiar;
- Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica;
- Proceder às modificações curriculares necessárias;
- Organizar e apoiar o processo de encaminhamento profissional dos alunos;
- Programar e desenvolver ações de formação de LGP para professores, pessoal não docente, pais e familiares;
- Colaborar com as Associações de Pais e com as Associações de Surdos na organização de ações de sensibilização sobre a surdez;
- Planear e participar em colaboração com as Associações de Surdos ou com pessoas surdas da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a Jovens surdos e ouvintes, visando a interação social entre a comunidade Surda e a comunidade ouvinte (Cruz, 2006).

Estes são sem dúvida os grandes princípios orientadores para que se dê uma plena inclusão de jovens surdos nas escolas. Porém também são colocadas algumas dúvidas quanto à sua aplicação prática no terreno escolar e educativo, à existência dos recursos técnicos e humanos necessários e à indefinição das políticas educativas, em geral, e da educação especial, em particular. Assume-se que um novo paradigma na educação de surdos, assumindo o papel da LGP como primeira língua e do português, na sua forma escrita e, eventualmente, falada como segunda língua, pretendendo-se assim uma nova dimensão curricular fazendo emergir a identidade do surdo dentro do contexto escolar. Estas mudanças passam entre outros aspetos,

(...) pela presença do professor surdo, com uma formação pessoal e profissional que lhe possibilite assumir-se como modelo linguístico e cultural facilitador da mudança no sentido de um currículo contra-hegemônico. São necessárias, portanto, transformações profundas que não passam, somente, pelo campo restrito da educação especial, mas pela concepção global de uma escola inclusiva (Afonso, 2005, p. 123).

No que toca à sala de aula, as mudanças devem ser notórias quando se trata de jovens/crianças surdas em turmas de ensino regular, isto porque novas competências são exigidas aos professores. Há a necessidade de professores especializados, formadores especializados, através de formações contínuas, genéricas ou específicas, podendo desta forma dar uma resposta adequada às dificuldades apresentadas pelos alunos.

Segundo Correia (1997), a inclusão de crianças e jovens nas escolas regulares exige uma preparação diferente tanto do professor regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade no ensino da criança/jovem com NEE, como do professor de ensino especial, que deverá assumir um papel de apoio e consulta.

Desta forma passa a existir na escola uma equipa multidisciplinar, proporcionadora de um relacionamento e intercâmbio direto e sistemático de todos os intervenientes da ação educativa, como é o exemplo dos pais, professores de ensino especial, professores de ensino regular, psicólogos, técnicos, conselho executivo, autarquia, entre outros, havendo consequentemente uma atitude colaborativa, tendo como objetivo primordial a melhoria das condições de sucesso de todos os alunos (Ainscow, 1998).

Quanto às condições ideais para o sucesso dos alunos surdos, vários são os fatores preponderantes e ideais para que se dê o sucesso escolar de crianças e jovens surdos, nomeadamente:

- “- A língua gestual como Língua materna;
- Ambiente de aprendizagem natural;
- Diagnóstico precoce;
- A surdez nos cuidados de saúde primários;
- Centros de apoio a surdos;
- A comunidade de surdos na escola;
- Bilinguismo sucessivo;
- Espaço e o tempo para a língua nacional;
- O currículo para surdos;
- Professores/formadores surdos;
- Escolas de referência” (Baptista, 2008, p. 248).

Como língua oficial dos surdos, a LG deve ser a língua da escola a tempo inteiro, isto porque uma criança/jovem não constrói a sua língua materna com duas horas semanais, mas sim com uma exposição permanente ao meio linguístico adequado. A sua aprendizagem é natural e espontânea sem esforço e sem consciência dos processos cognitivos como acontece com os ouvintes. Uma língua natural não se ensina nem se aprende, constrói-se em interação com os outros. A LG acompanha a criança/jovem em permanência, desde que nasce ao longo de toda a escolaridade e por toda a vida. Contudo só é possível ensinar a LG se houver professores habilitados para esse trabalho. Assim, torna-se urgente criar cursos de formação de professores e de outro pessoal auxiliar educativo (Baptista, 2008, p. 249).

A LG abre caminho à LP. Neste sentido o bilinguismo é uma passagem obrigatória no currículo dos surdos. Monreal *et al.* (2000) apresenta três modalidades: apresenta três modalidades:

- “- Bilinguismo simultâneo: estimulação simultânea nas duas línguas, com diferenças evidentes na velocidade de aquisição e na fluidez da utilização;
- Bilinguismo sucessivo 1: primeiros anos de LG até à fluência, língua oral como segunda língua depois de consolidada a primeira;
- Bilinguismo sucessivo 2: depois da aquisição da LG, ensina-se a língua escrita e a partir daqui a oralização” (In Baptista, 2004, p. 33).

Por fim, as antigas instituições escolares devem e estão a ser substituídas por escolas de referência, onde a qualidade e a exigência combinem para proporcionar às crianças/jovens surdos os melhores ambientes de aprendizagem e socialização.

A comunidade tem também um papel muito importante no desempenhar de papéis de jovens surdos. Assim, com o envolvimento e coordenação da mesma, o sucesso da intervenção é potencializado. O elemento comunidade, aliado à família e à escola constituem a chave do sucesso da integração de jovens surdos.

3.3.2. A vida dos jovens surdos: Em família

A família corresponde ao primeiro contexto ambiental e social que o indivíduo conhece e com o qual interage. Cada elemento pertencente à família representa uma série de papéis de acordo com a idade, sexo e inter-relação, dentro ou fora do núcleo familiar, existindo uma interdependência entre esses membros, de tal forma que cada papel desempenhado por eles transforma e fornece “feedback” ao sistema (Pires, Azevedo & Brandão, 2006).

A família é, assim, um todo, uma unidade. De acordo com Gameiro (*In* Relvas, 2000, p. 11) a família é “(...) uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas como os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados”.

Em todas as sociedades, as famílias são responsáveis, por cuidar dos seus membros de variadas formas e servindo várias funções. Estando as funções das famílias em desenvolvimento, essas mudanças alteraram o seu funcionamento, por exemplo, menos tempo para fornecer os cuidados diários e momentos de recreação às suas crianças/jovens, depositando essas funções nos fornecedores de cuidados infantis, programas de ATL, desportos organizados, escola. Assim, as funções da família são as seguintes para com a criança/jovem: amor e afeição, cuidados diários e manutenção da saúde, suporte económico, socialização e orientação, desenvolvimento educativo e vocacional, lazer e descanso (Hanson & Lynch, 2007).

Quando se trata de uma criança/jovem com necessidades especiais, são sentidas alterações no seio familiar, sendo que as estratégias adotadas para lidar com a situação e para promover a adaptação à mesma variam consoante as famílias em causa (Lopez, Nuez & Brandão, 2006).

A família assume assim, um importante papel nos cuidados dos jovens, nomeadamente no caso de jovens surdos e na sua implementação de qualidade de vida. A família tem como função primordial a de proteção, tendo sobretudo potencialidades para dar apoio emocional, para a resolução de problemas e conflitos, podendo formar uma barreira defensiva contra agressões externas e ajudar a manter a saúde física e mental do indivíduo, para que assim consigam lidar com situações potenciadoras de stress associadas à vida na comunidade (Sthanhope & Lancaster, 1999).

Quando a família possui um elemento com necessidades especiais, várias transformações ocorrem, tanto a nível social e emocional, mas também a nível económico. Isto deve-se à falta de oportunidades com que, muitas vezes, o jovem surdo se depara, assim como todos os preconceitos sociais de que este é alvo, através da sua interação com os membros, que são vistos como normais da sua sociedade (Glat, 2004).

É possível reforçar a importância da família em cada momento de intervenção, na medida em que o sujeito constrói a sua identidade através das influências que são estabelecidas entre si e os outros membros da família, sendo esta, à partida, o espelho do indivíduo. Os jovens surdos devem participar nas rotinas da família, o que promove o desenvolvimento de

estruturas de socialização. As mudanças nos rituais e nas rotinas da família acabam, conseqüentemente, por influenciar os jovens. Os pais são os modelos responsáveis por transmitir ao jovem os valores e comportamentos socialmente aceitos e podem influenciá-lo, ainda, através de fatores emocionais, sociais, acadêmicos e, até, a nível do desenvolvimento da linguagem (Clark, 2009).

Assim, a família torna-se um suporte fundamental, devendo comunicar e interagir sempre com o jovem surdo. É também um fator crucial para a inserção do jovem com NE na sociedade viver em conjunto com uma complexa rede de serviços, sem os quais a sua sobrevivência tornar-se-ia complicada. Como ser social, o homem tem a necessidade de coexistir com outros seus semelhantes desenvolvendo relações que providenciem uma melhoria da sua qualidade de vida. O mesmo acontece com o jovem com NE no seio da sua família. Numa perspectiva de influências mútuas entre os vários contextos, torna-se pertinente que, para uma abordagem familiar mais assertiva, sejam contempladas as redes de apoio formais e informais a que pertence, ou começou a pertencer - a família (Serrano, 2007).

Desta forma a família assume um papel primordial na qualidade de vida do jovem e torna-se imprescindível haver o apoio incondicional da família, para que desta forma estes jovens se sintam primeiramente integrados e incluídos nas suas próprias famílias e posteriormente na sociedade. Esta inclusão na sociedade passa essencialmente pelas atividades de lazer que estes possam realizar e que será um tema abordado mais adiante na presente tese.

Todavia vários são os problemas de integração destes jovens, pois grande parte das vezes os problemas de ordem financeira, a falta de oportunidades para lazer e descanso, a ocupação construtiva dos tempos livres e infraestruturas adequadas, o isolamento social, as dificuldades no relacionamento interpessoal, o aumento de conflitos, a gestão de cuidados diários, a organização do espaço e da vida familiar estão na base de uma não participação na comunidade (Sousa, 1998).

3.3.3. A vida dos jovens surdos: Nos tempos livres

Deve-se ter subjacente a ideia de que as necessidades dos jovens surdos ou com outras limitações são iguais às de todos os jovens. Todavia eles têm necessidades adicionais, devendo-se dar importância ao bem-estar do jovem, contando com o apoio da família e

esperando uma resposta adequada na comunidade, para que os tempos livres sejam vividos de forma plena, realística e acima de tudo que se dê a integração.

Todavia, alguns destes jovens, pelas suas limitações poderão não conseguir captar os estímulos e o prazer de passatempos, enquanto outros não saber como reagir. Entre o desejo e o objeto do desejo há, muitas vezes, um obstáculo potenciado pela limitação. Assim, a surdez coloca estes jovens, muitas vezes, “(...) numa posição de desvantagem e dependência que leva à desvalorização da auto imagem. As relações tornam-se mais difíceis, bloqueando o desenvolvimento de uma personalidade integrada e inibindo a afirmação e expressão pessoais. Deste modo há que primeiramente ajudá-los a tomar consciência de si próprios para que depois lhes seja possível explorar e aprender a temática do lazer de forma apropriada e saudável (Pais, Santos & Viegas, 1999, p. 10).

Torna-se importante para estes jovens surdos que exista a criação de tempo, oportunidades de lazer e de descanso. Para alguns, o lazer significa participar em desportos ativos, para outros pode significar ler, ir a concertos ou jogar cartas. Descansar pode ser dormir a sesta ou simplesmente fazer uma coisa diferente do que lhes é exigido diariamente. Tudo depende do tempo, preferências pessoais e recursos. A escola, assim como as diversas associações existentes e a família devem auxiliar a encontrar este tempo, oportunidades e recursos.

Contudo, um desafio que poderá aparecer é a falta de tempo, a falta de experiência, podendo limitar a falta de recursos financeiros as opções de tempo livre tal como as opções de formas para passar esse tempo.

Quando existem as condições e a vontade por parte dos jovens surdos para ocuparem o seu tempo livre, basicamente, o que se pretende é que este também seja criativo, sendo necessário de certa forma uma “(...) planificação de um projeto ocupacional, a médio e a longo prazo” (Ballesteros, 2002, p. 111). Este é um dos maiores desafios que se põe aos jovens surdos, ou seja, trata-se destes planificarem o futuro e projetá-lo.

Segundo Ander Egg (1988) é necessário que o uso dos tempos livres tenha em conta os seguintes requisitos:

- Seja um trabalho criativo tal como pintar, dançar, tocar música;
- Exija estudo;
- Haja um consumo cultural ou espiritual de carácter individual, como é o exemplo da leitura de jornais, revistas;

- Haja um consumo cultural ou espiritual com carácter de espetáculos públicos, tal como ir ao cinema, teatro, concertos e espetáculos desportivos;
- Praticar exercícios físicos, desportos e passeios;
- Realizar encontros com os amigos;
- Ter descanso passivo (não fazer nada).

Assim, a ocupação dos tempos livres são, sem dúvida, uma componente importante da vida da comunidade surda. É possível realizar diversas atividades de ócio, de forma criativa, visando o bem-estar e desempenhando as atividades de que mais gostam, tais como a diversão e o desenvolvimento pessoal e cultural.

Desta forma, as Associações de Surdos têm um grande impacto na vida destes jovens, uma vez que grande parte das vezes é através destas que estes têm possibilidade de participar em diversas atividades de ócio.

De entre inúmeras Associações, torna-se importante mencionar duas das maiores e mais importantes do nosso país. São elas a Associação Portuguesa de Surdos (APS)⁴, que é a associação de surdos mais antiga do país; e a Associação de Surdos do Porto (ASP)⁵. Estas são Instituições Particulares de Solidariedade Social sem fins lucrativos, de âmbito nacional. Ambas, além da escolarização e formação, têm promovido o emprego, o serviço de intérpretes nos tribunais, na polícia, em empresas, etc. De igual forma, organiza atividades desportivas e recreativas, apoia sócios na resolução de diversos problemas e representa o país em organizações internacionais (World Federation for the Deaf e European Union for the Deaf).

A APS e ASP têm como objetivo colmatar lacunas existentes na sociedade em relação à Comunidade Surda e aos seus familiares, em especial no que concerne à aplicação da Legislação já existente e no estudo de novas propostas de Lei que possam vir a melhorar a qualidade de vida dos cidadãos surdos e seus familiares, seja qual for o âmbito (saúde, educação, trabalho, cultural ou desportiva).

O espaço cultural destas Associações são muito ricas, como por exemplo com o teatro encenado e representado pelos sócios, assim como o desporto. Destaca-se o futebol e o xadrez que têm também um lugar de destaque, principalmente na APS. A pesca desportiva também entusiasmou muitos associados surdos, tendo sido uma outra modalidade de tradição em

⁴ Associação Portuguesa de Surdos: <http://www.apsurdos.org.pt/>

⁵ Associação de Surdos do Porto: <http://www.asurdosporto.org.pt/>

encontros entre Lisboa e Porto. De entre estas atividades são também promovidas outras, como por exemplo, festas temáticas, almoços, jantares, cursos de língua gestual para a comunidade surda e ouvinte.

Estas Associações tornam-se fundamentais no que toca à ocupação dos tempos livres de jovens surdos, funcionando muitas vezes como incentivo, através de passatempos, convívios, passeios entre outras atividades lúdicas, recreativas e culturais.

3.3.4. Envolvimento e parcerias para o sucesso e bem-estar dos jovens surdos

O envolvimento entre pais, escola e comunidade é essencial para que o bem-estar dos jovens surdos não esteja em causa. Deverá ser estabelecido comunicação, envolvimento e parceria no que diz respeito à relação casa/escola e vice-versa em que os professores se comprometem a informar os pais e os pais se comprometem a ir às reuniões e a supervisionar o trabalho de casa dos filhos. A melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e a escola será abrir a escola à comunidade, permitindo e estimulando a entrada dos pais na escola, criando espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar (Marques & Silva, 1993, p. 30).

Segundo Lightfoot “ (...) se nós reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e da comunidade” (In Marques & Silva, 1993, p. 33).

Esta questão da parceria escola/família exige uma mudança de atitudes dos professores que terão de encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo. Para Marques, a parceria implica o consenso acerca dos objetivos como uma condição essencial. Pretende-se obter uma escola com sucesso para todos, com a colaboração de todos, em que a missão de educar é partilhada por professores, pais e comunidade (Marques & Silva, 1993).

Segundo Don Davies (1989, p. 71), os pais têm “(...) fraca participação” nos dias de hoje nas nossas escolas; “(...) as ligações são poucas e limitadas, na maioria dos casos, as mensagens ocasionais e conversas acerca dos problemas académicos ou de comportamento dos filhos”. Sabemos, porém, que muito foi alterado desde então, uma vez que os pais já vão participando mais por iniciativa própria, indo mais a reuniões, participando em órgãos representativos, como por exemplo associações de pais, assembleias de escola ou de conselho

pedagógico, não se limitando apenas à sua relação como o educador do filho. É muito importante que haja uma boa relação entre a escola e a família, pois juntos podem ajudar na resolução de problemas que possam ir surgindo e preparar os indivíduos para a vida em sociedade.

Seja qual for a atitude dos pais no que respeita ao seu envolvimento na escola dos seus filhos, quer sejam colaboradores ou apenas convidados, se limitem a estar informados sobre o que se passa relativamente ao seu filho ou se apresentem como parceiros, o importante será que pais e professores possam trabalhar em conjunto da melhor maneira possível, ultrapassando dificuldades e resolvendo problemas, contribuindo para construir uma escola capaz de satisfazer as necessidades e interesses dos seus alunos e da comunidade envolvente (Silva, 2004b).

Para Anna Henderson “(...) quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento” (In Marques & Silva, 1993, p. 24). Assim, os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais.

A relação entre a escola e a família constitui uma relação complexa e aponta duas vertentes “*a escola e o lar*” e duas dimensões de atuação “*a individual e a coletiva*”. Na vertente ‘*lar*’ inclui todas as atividades relacionadas com a escola e desempenhadas em casa pelo aluno e/ou pelos pais. Esta diz respeito ao apoio que lhes é dado pela família em casa. Na vertente ‘*escola*’ inclui todas as atividades levadas a cabo na escola, individuais ou coletivas, por iniciativa dos professores, dos pais e dos alunos. Quanto à atuação da família, são apontadas duas dimensões: a individual e a coletiva. A individual diz respeito a contatos individuais por parte dos docentes e dos pais quer através de notas escritas, de telefonemas, pessoalmente ou oralmente através dos educandos. Este tipo de envolvimento parental é o mais frequente, pois trata-se da “defesa direta dos interesses dos seus próprios filhos”. A coletiva corresponde a uma atuação mais organizada e traduz-se, normalmente, em atividades ligadas às associações de pais ou integração em órgãos da escola (ou outros) como representantes dos pais (Silva, 2002, pp. 97-99).

Quanto à participação dos pais de crianças com NEE na vida escolar dos seus filhos, alguns estudos revelam uma fraca participação, na medida em que nos parece corrente que estes pais se limitam apenas a ter algumas reuniões “formais” a nível individual ou coletivo mas que não parecem ter muita voz na preparação dos planos de intervenção do seu filho. Por

vezes os pais sentem-se um pouco inibidos com o problema do seu filho e sentem-se perdidos sem saber o que fazer para ajudar o filho, limitando-se a ouvir e respondendo só ao necessário. Também aqui a escola tem um papel preponderante no que respeita ao esclarecimento destes pais e dos seus direitos (Silva, 2002).

Helena Marujo *et al.* (2002) acredita que os pais, de uma forma geral, possam valorizar o seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos, pois muitos pais querem envolver-se mas não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível, ou estão face a uma escola que não estimula esse envolvimento.

Para a autora Liliana Sousa (1998) o papel dos pais alargou-se bastante e estes passaram a ser não apenas recetores de informação mas também o recurso para obtenção de dados.

Sabemos que é no seio familiar que a criança faz a sua socialização primária, assim como as primeiras aprendizagens e adquire toda uma herança cultural que lhe é transmitida pela família, a qual irá, certamente influenciá-la pela vida fora. No entanto, a família ou a comunidade em que a criança vive nem sempre oferece condições indispensáveis para que esta possa crescer saudavelmente, daí o contributo que a escola pode dar a todas as crianças, incluindo as que têm NEE e neste caso concreto as crianças/jovens surdas.

Se entendermos a escola como uma organização ao serviço da comunidade, então será justo que esta mesma comunidade participe na escola, para que esta possa, por sua vez, ir de encontro aos interesses e necessidades da comunidade que a envolve. Desta forma, a escola será um sistema aberto ao exterior e, como tal, sofrerá as influências do meio ambiente cultural no qual os seus alunos e os respetivos familiares habitam. Será, pois, extremamente importante e vantajoso que a escola possa motivar as famílias e a comunidade envolvente à participação nas atividades escolares entre outras atividades, nomeadamente de ócio e de lazer, assim como no seu projeto educativo (Silva, 2004b).

A relação escola/família/comunidade é cada vez mais importante para as vivências do jovem surdo. A vida familiar influencia grandemente o jovem a todos os níveis, sejam eles comportamentais, cognitivos ou sócio-afetivos.

Capítulo IV: Metodologia

De modo a levar a cabo o trabalho de investigação é necessário proceder à escolha da estratégia metodológica, assim como aos instrumentos de recolha de informação. Para isso, a metodologia adotada terá que ser a mais adequada a fim de, em função dela, selecionar os instrumentos de recolha de informação adaptados aos objetivos de investigação em curso.

Esta investigação refere-se a um estudo quantitativo, visto que se pretende medir resultados, através da sua quantificação. Este método privilegia o recurso a instrumentos e à análise estatística.

Assim, esta investigação tem como objetivo analisar a temática da inclusão/exclusão de jovens surdos, tentando compreender a forma como a comunidade surda que frequenta a escola são ou não incluídos no sistema de aulas, assim como perceber a inclusão/exclusão destes na sociedade, tendo essencialmente subjacente os seus tempos livres e a sua interação familiar.

4.1. As técnicas utilizadas na investigação

4.1.1. Análise documental e observação direta

O investigador deve integrar-se na dinâmica do terreno e assistir ao que nele se desenvolve, para que conheça as opiniões e realize observações durante todo o processo de investigação.

Assim, irá recorrer-se à análise documental, a partir da qual será realizado um estudo de textos e obras referentes ao tema, assim como da escola em estudo, com o objetivo primordial de alcançar a qualidade e quantidade de informação correta para explorar o tema. A observação direta será também uma estratégia fundamental no processo de recolha de informações ao longo desta investigação. Deverá então ser observada diretamente a intervenção junto aos alunos.

4.1.2. Inquérito por questionário ⁶

Optou-se pelo inquérito por questionário, que “consiste em colocar a um conjunto de indivíduos (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões. (...) O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Os questionários, com o intuito de recolher opiniões ou percepções dos atores sociais envolvidos no processo, nomeadamente questionário aos alunos surdos da escola em estudo, aos professores dos alunos em estudo e questionário aos educadores dos jovens surdos estudados.

4.1.3. A análise estatística

Após a realização dos questionários, é necessário proceder à sua análise.

Para tal procede-se à análise estatística dos dados. “Os dados recolhidos por um inquérito por questionário, em que um grande número de respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmas. Só podem portanto, ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 222). Para isso, iremos recorrer ao SPSS, versão 20 (Statistical Package for the Social Sciences), um dos programas informáticos de gestão e análise de dados de inquéritos.

O SPSS é um *software* que permite analisar dados, realizar cálculos estatísticos, de forma rápida permitindo aos seus utilizadores uma apresentação e uma interpretação rápida dos resultados obtidos.

4.2. Universo/amostra

Em qualquer investigação podem-se retirar conclusões relativamente precisas sobre o todo, ou seja, sobre o universo que irá incidir a investigação. No entanto observa-se apenas uma parte desse universo, isto através de uma amostra, que habitualmente estima apresentar uma composição próxima do todo.

⁶ Os inquéritos aplicados no presente estudo podem ser consultados e encontram-se no apêndice da respetiva tese.

Deve-se proceder à escolha da população alvo, e dessa população quem se vai realmente observar. Por isso, é necessário proceder à delimitação do universo e à amostragem (Gonçalves, 2004).

4.2.1. O universo

O universo constitui o conjunto de pessoas, objetos, acontecimentos ou fenómenos com características comuns, sobre os quais vai incidir a análise. Assim, o universo são os alunos e os Professores da Escola Secundária Carlos Amarante, assim como os pais ou responsáveis pelos jovens que frequentam a Escola Carlos Amarante. Desta forma, o questionário será respondido por alguns jovens que frequentam a Escola Carlos Amarante com a condição de serem surdos, um dos seus professores e um elemento da sua família. Esse elemento da família deve ser o responsável pelo jovem/aluno.

4.2.2. A amostra

Na impossibilidade de obter informações sobre todos os indivíduos ou elementos que compõem a população que desejamos estudar, foi necessário estabelecermos uma amostra. Porque, “a amostra é largamente representativa de um universo mais amplo de ações, acontecimentos e pessoas” (Burgess, 1997, p. 57).

Optou-se por uma amostragem não representativa intencional, pois “não é possível nem se justifica o recurso a amostras com elevado número de elementos, já que se trata de um estudo que visa mais a apreensão de lógicas e de processos sociais do que a inferência e a generalização estatística” (Gonçalves, 2004, p. 56). Quer isto dizer, que a amostra foi escolhida intencionalmente pois as pessoas selecionadas têm que ter determinadas características. Com esta opção, considera-se que a amostra não precisa de ser estatisticamente representativa do universo. Contudo, os informantes serão selecionados para o estudo, de acordo com um certo número de critérios.

A amostra vai concentrar-se em cinco jovens que frequentam o ensino secundário na Escola Carlos Amarante e que sejam surdos, em cinco professores que acompanham estes jovens e um familiar de cada jovem que esteja presente no seu dia-a-dia, ou seja, cinco familiares.

Capítulo V - Análise e interpretação dos questionários

Como foi mencionado anteriormente foi selecionada uma amostra de 15 indivíduos na totalidade, sendo constituída por 5 jovens surdos, 5 pais e 5 professores da Escola Carlos Amarante. A aplicação dos inquéritos teve uma duração média de 10 minutos. O trabalho de campo decorreu entre Dezembro de 2012 e Fevereiro de 2013 na Escola Secundária Carlos Amarante.

O inquérito permitiu a obtenção de dados sociodemográficos e de informações em relação a diversos aspetos que serão descritos de seguida.

As tabelas de contingência foram construídas através do programa SPSS, versão 20.

5.1. Caracterização da amostra

Como já foi mencionado anteriormente, o estudo compreende 15 indivíduos.

5.1.1. Jovens alunos portadores de surdez

Primeiramente será feita uma descrição da amostra do estudo aos jovens surdos.

Tabela 1: Idade por sexo dos jovens surdos

		Idade			Total
		16	17	18	
Sexo	Masculino	2	0	0	2
	Feminino	1	1	1	3
Total		3	1	1	5

Este estudo é caracterizado pela aplicação de inquéritos a 5 jovens surdos, sendo 2 do sexo masculino com 16 anos e 3 do sexo feminino tendo idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

Tabela 2: Idade por ano que frequenta

		Ano de escolaridade			Total
		10º ano	11º ano	12º ano	
Idade	16	3	0	0	3
	17	0	1	0	1
	18	0	0	1	1
Total		3	1	1	5

Como é possível analisar na tabela, três dos jovens mais novos (16 anos) frequentam o 10º ano. A jovem com 17 anos frequenta o 11º ano e por fim a jovem com 18 anos frequenta o 12º ano. Com estes dados pode-se concluir que as idades e os anos que frequentam não apresentam discrepâncias acentuadas, quando confrontados com alunos de ensino secundário sem qualquer deficiência. A ideia pré concebida por alguns indivíduos de que os alunos portadores de deficiências, neste caso de surdez, são piores alunos e reprovam várias vezes não deixa de ser preconceituosa e até irrealista. Estes jovens poderão ter mais dificuldades que outros, todavia é possível ultrapassar essas dificuldades e lacunas e serem alunos sem reprovações, tal como será apresentado mais à frente no presente estudo.

Tabela 3: Local de residência dos jovens por meios de deslocação e tempo médio gasto na deslocação para a escola

		Como se desloca para a escola?			Total
		Transporte público	Transporte específico para alunos da escola	Táxi	
Local de nascimento (freguesia)	Braga	1	0	0	1
	Guimarães	0	0	1	1
	Famalicão	0	1	1	2
	Apúlia	0	1	0	1
Total		1	2	2	5

	Frequência n=5
0-30 minutos	3
30-60 minutos	1
1h-1h30m	1
Total	5

Quanto à residência dos jovens foi possível apurar que maioritariamente residem fora do concelho de Braga, exigindo que se desloquem para a escola com meios de transportes específicos. Estes variam entre transporte público, transporte próprio para alunos de escola e táxi, sendo que o tempo médio estimado para a duração das viagens varia entre os trinta minutos e uma hora e trinta minutos.

5.1.2. Pais dos jovens surdos

Depois de apresentada esta caracterização sumária acerca dos jovens surdos, importa analisar uma segunda parte da amostra, constituída pelos indivíduos responsáveis pelo jovem, variando entre os progenitores (pai/mãe).

Tabela 4: Idade por sexo dos pais dos jovens

		Idade					Total
		38	41	44	47	53	
Sexo	Masculino (pai)	0	0	0	1	0	1
	Feminino (mãe)	1	1	1	0	1	4
Total		1	1	1	1	1	5

Desta forma estes são constituídos por 5 indivíduos sendo 1 do sexo masculino (pai) e os restantes 4 do sexo feminino (mãe), tendo idades compreendidas entre os 38 e os 53 anos de idade. Assim, denota-se que a presença materna está mais presente na vida escolar dos jovens surdos, corroborando assim a importância da figura matriarcal no que respeita a assuntos referentes aos filhos portadores de deficiência.

Tabela 5: Habilitações por profissão do inquirido

		Habilitações			Total
		Ensino básico incompleto	Ensino básico completo	Ensino secundário completo	
Profissão Próprio	Agricultor	1	0	0	1
	Costureira	0	1	0	1
	Doméstica	1	1	0	2
	Técnica auxiliar de educação	0	0	1	1
Total		2	2	1	5

É possível verificar que os indivíduos inquiridos possuem uma baixa escolaridade e por conseguinte precariedade no emprego.

Tabela 6: Profissão por rendimentos do próprio

		De que rendimento vive?		Total
		Rendimento de atividade profissional	Agricultura de subsistência	
Profissão Próprio	Agricultor	0	1	1
	Costureira	1	0	1
	Doméstica	2	0	2
	Técnica auxiliar de educação	1	0	1
Total		4	1	5

Tabela 7: Profissão por rendimentos cônjuge

		De que rendimento vive?		Total
		Rendimento de atividade profissional	Agricultura de subsistência	
Profissão cônjuge	Não responde	0	1	1
	Agente técnico de inseminação artificial	1	0	1
	Encarregado de obra	1	0	1
	Manobrador de máquinas	1	0	1
	Operário têxtil	1	0	1
Total		4	1	5

Nas tabelas 6 e 7 é possível observar que maioritariamente os inquiridos e o seu cônjuge vivem de rendimentos de atividades profissionais diversas, tendo em conta que grande parte delas são profissões que não exigem uma elevada escolaridade. Em apenas um caso, o agregado vive da agricultura de subsistência. E é este mesmo caso que apresenta a mais baixa escolaridade.

Importa salientar que todos os indivíduos inquiridos são ouvintes, não havendo nenhum pai/mãe que apresentem as mesmas características de surdez do seu filho.

5.1.3. Professores dos jovens surdos

Foram também inquiridos 5 professores da Escola Carlos Amarante.

Tabela 8: Idade por sexo dos professores

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Idade	39	0	1	1
	40	0	1	1
	48	1	0	1
	51	0	1	1
	Total	1	4	5

As suas idades são compreendidas entre os 39 e os 51 anos, sendo apenas 1 professor e 4 professoras, tal como se pode observar na tabela acima.

Tabela 9: Especialização no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)

		Educador		Total
		Apoio Educativo	Ensino Regular	
Especialização no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)	Sim	1	0	1
	Não	0	4	4
Total		1	4	5

Todos os educadores inquiridos são licenciados sendo que 4 estão inseridos no ensino regular e apenas 1 no apoio educativo. Importa referir que apenas 1 dos 5 inquiridos têm formação especializada em NEE.

Tabela 10: Classificação da formação para ensinar alunos com NEE

	Frequência n=5
Boa	1
Suficiente	1
Fraca	2
Nula	1
Total	5

Os professores quando questionados sobre como classificariam a sua formação para ensinar alunos com NEE, especificamente surdos, as respostas dividem-se, pois como se pode observar na tabela acima, 2 consideram que é boa/suficiente, mas 3 consideram fraca ou menos nula.

5.2. As práticas da educação inclusiva – O papel dos professores

Tal como foi mencionado na primeira parte do presente trabalho, o êxito da escola inclusiva passa muito pelo papel dos agentes educativos. Uma escola inclusiva é aquela que se empenha em reestruturar para responder à diversidade dos alunos e às suas limitações.

Tabela 11: Educadores presentes em sala de aula

	Frequência n=5
Professor e intérprete	5

Assim, neste estudo foi possível aferir que na escola estudada, a presença de um professor e de um intérprete é uma constante obrigatória e presente sem exceção.

Sem dúvida que a formação e os conhecimentos dos professores são fulcrais para lidar com jovens surdos.

Desta forma quando confrontados com a questão de se sentirem aptos ou não em algumas afirmações acerca de alunos com NEE as respostas foram as apresentadas nos seguintes gráficos:

Gráfico 1: Colaborar na elaboração do plano/programa educativo individual

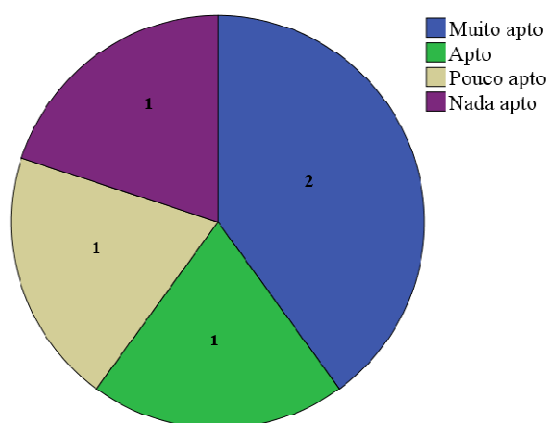


Gráfico 2: Identificar alunos com NEE

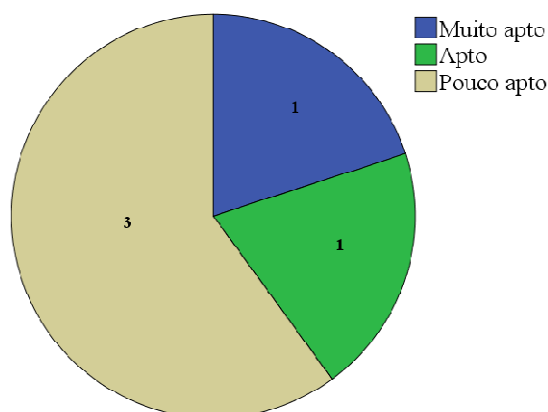
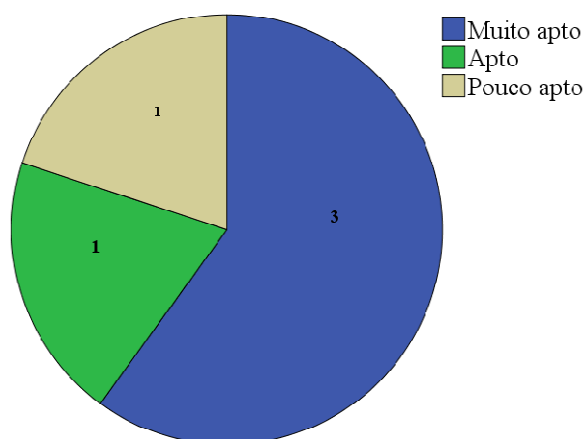
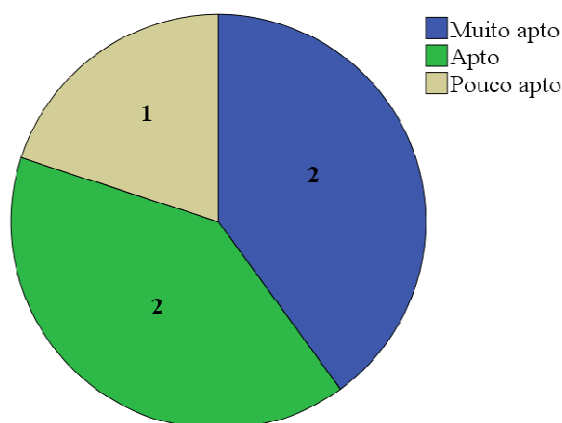


Gráfico 3: Intervir junto de alunos com NEE**Gráfico 4: Avaliar alunos com NEE**

Desta forma, há ainda algum trabalho a ser desenvolvido por parte dos professores inquiridos, isto porque em algumas situações não se sentem aptos para trabalhar com jovens com NEE, nomeadamente em colaborar na elaboração do plano/programa educativo individual e na identificação de alunos com NEE. Por sua vez grande parte dos inquiridos sentem-se aptos para intervir junto de alunos com NEE e avaliá-los.

Tabela 12: Estimulação de alunos surdos em turmas regulares

	Frequência n=5
Sim	5

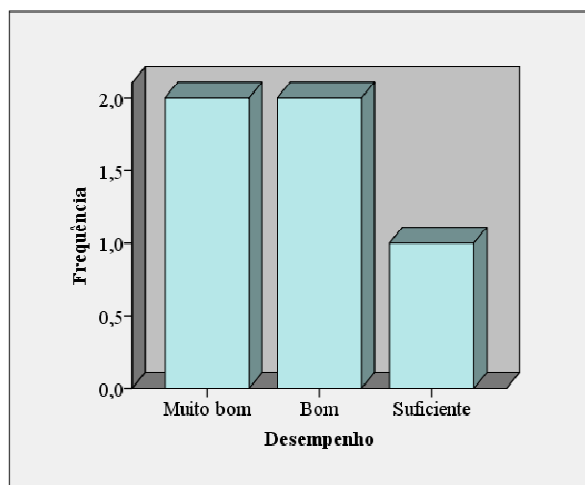
Tabela 13: Melhores resultados em turmas regulares

	Frequência n=5
Sim	4
Não	1
Total	5

Todos os professores concordam com a colocação de crianças/jovens surdos em escolas ditas normais, apresentando algumas justificações como o facto de evoluírem mais rapidamente e integrarem-se de forma mais positiva na sociedade. Consequentemente grande parte dos professores considera que os jovens surdos ao frequentarem escolas ditas normais são mais estimulados e têm melhores resultados, porque desta forma os alunos têm oportunidade de contactar com outras mentalidades, situações e preconceitos. No entanto, cada aluno deve ser entendido com as suas particularidades e como tal este deve estar o mais integrado possível, tendo garantidas as adaptações curriculares e apoios educativos.

Quanto aos alunos surdos terem melhores resultados quando integrados em turmas regulares, foram mencionados dois motivos, nomeadamente o facto de que há melhores resultados quando os alunos se sentem integrados, acolhidos e apoiados, mas também que esses melhores resultados são mais evidenciados em disciplinas práticas, o que não acontece com tanta frequência em disciplinas teóricas.

Gráfico 5: Desempenho dos alunos surdos integrados na Escola Carlos Amarante



De uma forma geral todos os professores inquiridos consideraram que os alunos surdos da presente escola têm desempenho positivo, tal como é possível analisar no gráfico 5.

Contudo verifica-se que por vezes os alunos surdos apresentam algumas características que poderão estar implícitas no seu baixo rendimento e desempenho em determinadas disciplinas. Entre outras, os professores salientam as dificuldades de aprendizagem, a falta de interesse pela escola, a escassez de meios socioeconómicos e um ambiente familiar desfavorável.

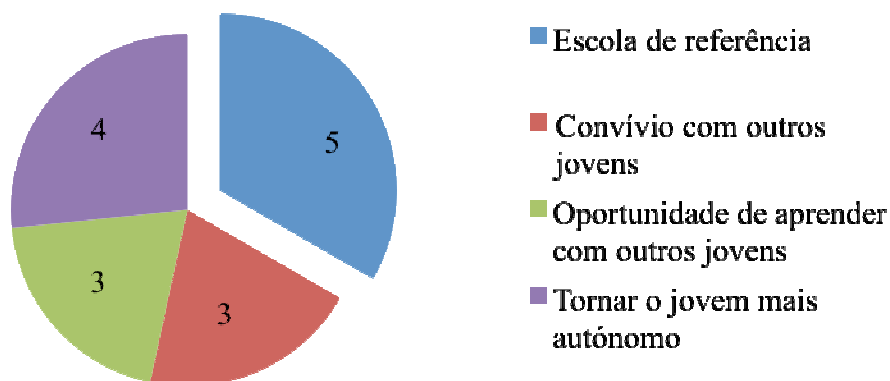
Tabela 14: Proximidade com o jovem

	Frequência n=5
A mãe do jovem	4
Ambos	1
Total	5

Quando foi pedido aos pais que manifestassem a sua opinião pessoal acerca de quais as pessoas que estão mais diretamente ligadas ao jovem surdo foi notória a figura materna. Em apenas um caso foi dito que seriam ambos os progenitores. Sem dúvida que em grande parte

das vezes são as mães que mais se deslocam à escola para reuniões, conversar, tirar dúvidas, perguntar pela evolução do jovem surdo aos seus professores, nomeadamente com o diretor de turma. É notório o sistema matriarcal em que vivemos, ou seja, as mães são, muitas vezes, a figura principal do agregado e a provedora deste tipo de assuntos referente à vida escolar dos filhos.

Gráfico 6: O que leva os pais a colocar os jovens nesta escola, segundo a opinião dos professores



Quanto aos motivos que movem os pais dos jovens surdos a colocá-los na escola Carlos Amarante, segundo os professores do mesmo estabelecimento, foi notório que o facto de ser uma escola de referência ganha importância na escolha. Outras razões, como tornar o jovem mais autónomo, potenciar o convívio e a oportunidade de aprender com outros jovens são igualmente importantes.

Estes são alguns dos fatores preponderantes e ideais para criar as condições ideais para o sucesso dos alunos surdos.

Gráfico 7: Acompanhamento no desenvolvimento

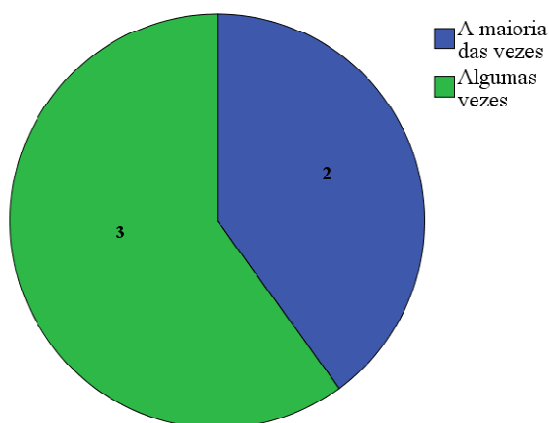
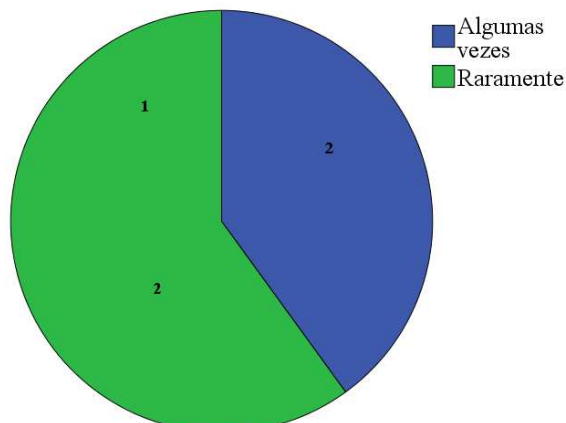


Gráfico 8: Envolvimento em atividades escolares



No que toca ao envolvimento dos pais dos jovens surdos na vida escolar dos filhos, os professores constataam que os pais se envolvem pouco nas atividades da escola. Assim muitas vezes os pais acompanham o desenvolvimento do filho surdo, contudo não se envolvem nas atividades da escola como deveriam, ou seja, não são totalmente presentes e ativos em contexto de atividades da escola.

Segundo Don Davies (1989, p. 71), os pais têm “ (...) fraca participação” nos dias de hoje nas nossas escolas; “(...) as ligações são poucas e limitadas, na maioria dos casos, as mensagens ocasionais e conversas acerca dos problemas académicos ou de comportamento dos filhos”.

Tabela 15: Reunir com os pais regularmente

	Frequência n=5
Muito importante	5

Posto isto, a maior parte dos professores consideram muito importante reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento do jovem surdo.

Também a literatura faz referência à fraca participação dos pais de jovens com NEE (surdos) na vida escolar dos seus filhos na medida em que nos parece corrente que estes pais se limitam apenas a ter algumas reuniões “formais” a nível individual ou coletivo mas que não parecem ter muita voz na preparação dos planos de intervenção do seu filho.

Tabela 16: Importância da participação dos pais em atividades escolares e extraescolares

		Participação dos pais nas atividades extraescolares		Total
		Muito importante	Mais ou menos importante	
Participação dos pais nas atividades escolares	Muito importante	2	1	3
	Mais ou menos importante	1	1	2
Total		3	2	5

Quanto à participação dos pais em atividades escolares e extra curriculares, os professores são da opinião de que é muito importante (n=3) ou mais ou menos importante (n=2) a participação destes na escola.

Tabela 17: Ajuda dos pais

	Frequência n=5
A maioria das vezes	1
Algumas vezes	3
Não responde	1
Total	5

Os professores atestam que algumas vezes os pais gostariam de ajudar os filhos/alunos surdos, mas não sabem como fazê-lo, como mostra a tabela apresentada acima.

Tabela 18: Classe social e colaboração com a escola

		Quem colabora mais com a escola?	Total
		Os pais de classe média e com médios níveis de escolaridade	
Influência da classe social no envolvimento da vida escolar do filho	Sim	5	5
Total		5	5

E são os pais de classe média e com médios/elevados níveis de escolaridade que mais colaboram com a escola.

Além disso os professores acreditam que a classe social e a escolaridade dos pais influenciam o envolvimento na vida escolar dos filhos.

5.3. A família

Com a aplicação dos questionários aos pais dos jovens surdos pretende-se ter uma visão mais ampla de como a surdez é entendida pelos familiares, como comunicam com os filhos, assim como vêm o percurso académico e a vida quotidiana dos mesmos.

Os pais são os modelos responsáveis por transmitir ao jovem os valores e comportamentos socialmente aceites e podem influenciá-lo, ainda, através de fatores emocionais, sociais, académicos e, até, a nível do desenvolvimento da linguagem (Clark, 2009).

Na caracterização da amostra feita anteriormente foi já possível constatar que os questionários foram aplicados a quatro mães e a um pai, onde todos são ouvintes.

Quando estes pais se deparam com a surdez dos filhos, o apoio que inicialmente procuraram foi em todos os casos o médico.

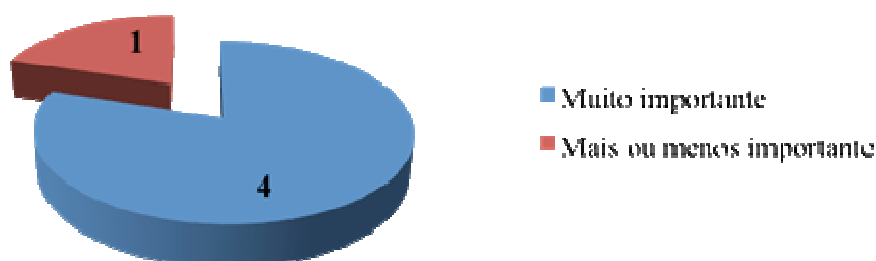
5.3.1. Comunicação

Quanto à comunicação que usam como forma de diálogo com os jovens surdos, a comunicação oral é frisada por todos e em dois casos para além da comunicação oral, é igualmente usada a língua gestual como forma de complemento. Não foi citada nunca pelos pais a mimica como forma de comunicarem com os filhos.

Tabela 19: Formas de comunicação utilizadas

Língua Gestual Frequência n=5		Comunicação oral Frequência n=5	
Sim	2	Sim	5
Não se aplica	3		
Total	5		

Gráfico 9: Importância da aprendizagem da Língua Gestual



É notória a importância que a aprendizagem da língua gestual tem na opinião dos pais dos jovens surdos. Dois inquiridos apresentam razões justificativas que podem explicar essa importância. Assim, segundo estes para além da Língua Gestual facilitar a comunicação dos surdos, também constitui um “(...) apoio formidável à limitação de audição que os surdos possuem” (pai de um jovem).

O desenvolvimento linguístico do jovem surdo depende bastante do meio familiar em que estão inseridos, entre outros contextos, como a escola, os tempos livres e o meio social em que se encontra. Assim, o facto de os pais saberem comunicar a mesma língua irá contribuir bastante para o desenvolvimento social e intelectual do jovem.

Deverá ser estabelecida sempre a comunicação entre pais e filhos, assim como o envolvimento entre ambos. A melhor maneira de se poder proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias será a comunicação, abertura e flexibilidade permitindo e estimulando a entrada dos pais na vida dos jovens, criando uma atmosfera de bem-estar e confiança mútua.

5.3.2. Interação e expectativas face à escola e educação

Quando questionados qual a importância que a instituição escola tem para si no que toca ao seu educando, todos (n=5) mencionam que esta instituição é muito importante no apoio à família. A maioria dos inquiridos (n=4) refere que a escola é igualmente muito importante, visto ser um local de múltiplas aprendizagens e que coadjuva na socialização do jovem, porque na escola conseguem adquirir e aprender regras, hábitos e porque constroem amizades que são fulcrais na sua socialização. Também a maioria (n=4) salienta o facto de a escola ser um local onde os jovens, por norma, se sentem bem, tornando-os mais autónomos, dotando-os de capacidades para realizarem algumas tarefas sozinhos, sem ajuda de terceiros.

Tabela 20: Solicitado pelo professor para reuniões e falar com o professor a respeito do seu educando

	Frequência n=5		Frequência n=5
Muitas vezes	2	Muitas vezes	2
Algumas vezes	3	Algumas vezes	3
Total	5	Total	5

Nas tabelas acima é possível observar que os pais dos jovens surdos costumam dirigir-se à escola por vários motivos, sendo que de entre os quatro motivos, uns são mais usuais e outros menos.

Todos os inquiridos (n=5) costumam frequentar muitas vezes ou algumas vezes a escola dos filhos quando são solicitados pelo professor para reuniões ou mesmo quando pretendem falar com o mesmo a respeito do seu educando.

Tabela 21: Convidado para festas ou outras atividades

	Frequência n=5
Muitas vezes	1
Raramente	1
Nunca	2
Não responde	1
Total	5

No que toca a frequentar a escola quando são convidados para festas ou outras atividades as respostas foram diferenciadas. Assim, n=3 dizem que raramente ou nunca o fazem e apenas n=1 afirma que costuma ir à escola do seu filho muitas vezes quando é convidado a participar em festas ou outras atividades.

Tabela 22 Esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito

	Frequência n=5
Muitas vezes	1
Algumas vezes	3
Não responde	1
Total	5

Importa também referir que n=4 dos pais inquiridos costumam ir à escola dos filhos, muitas ou algumas vezes, quando querem ser esclarecidos em relação ao trabalho que está a ser feito com os mesmos, mostrando assim algum interesse e preocupação pelo acompanhamento escolar dos seus filhos.

Quando os pais são questionados do porquê de se dirigirem à escola, maioritariamente respondem que o fazem, muitas ou algumas vezes, para dialogar com os professores (n=4); para saber da evolução na aprendizagem do seu filho (n=4); para falar com a diretora e até propor alterações que ajudem a minimizar os eventuais problemas que o filho tenha no âmbito escolar (n=4); para participar nas reuniões (n=4); para ficarem a par do comportamento do seu educando (n=4). No que toca a participar em decisões relacionadas com assuntos escolares, apenas n=3 consideram que o fazem muitas ou algumas vezes e apenas um inquirido diz que nunca o faz (n=1). O outro inquirido (n=1) não respondeu a nenhuma destas opções nem à seguinte que será apresentada. Por último, n=3 consideram que colaboram algumas vezes nas atividades escolares e/ou extracurricular e n=1 relata que nunca o faz.

Os pais inquiridos assumem que, de uma forma geral, procuram informarem-se juntos dos professores sobre o percurso escolar dos seus filhos.

Aquilo que muitas vezes os pais desconhecem é que quando estes se envolvem na educação dos filhos, grande parte das vezes os seus filhos obtêm um melhor aproveitamento. Assim, os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais.

Será, pois, extremamente importante e vantajoso que a escola possa motivar e incentivar as famílias e a comunidade envolvente à participação nas atividades escolares entre outras atividades, nomeadamente de ócio e de lazer, assim como no seu projeto educativo (Silva, 2004b).

Tabela 23: Alvo de exclusão/discriminação

		O seu filho/a já foi alvo de exclusão/discriminação?		Total
		Sim	Não	
Se sim, especifique	Não responde	0	3	3
	Na anterior escola	1	0	1
Total		1	3	4

Quando confrontados com a questão se alguma vez tiveram conhecimentos de atos discriminatórios na escola que os seus respetivos filhos frequentam, todos os pais (n=5) afirmam que não. Todavia, um pai (n=1) refere que o seu filho já foi vítima de exclusão/discriminação na anterior escola frequentada antes da instituição Carlos Amarante.

Apesar de se tratar de jovens com NEE e, por isso, algumas dificuldades subjacentes, os pais consideram que estes têm um aproveitamento mediano e até os consideram bons alunos. O mesmo aconteceu quando a mesma questão foi realizada aos professores. Estas respostas vêm contrariar alguma literatura onde se assume que jovens com NEE são maus alunos, não havendo aproveitamento e havendo reprovações contínuas e frequentes.

Tabela 24: Reprovações/anos

		O seu filho/a alguma vez reprovou?	Total
		Sim	
Se sim, diga em que ano (s)?	Ensino primário	1	1
Total		1	1

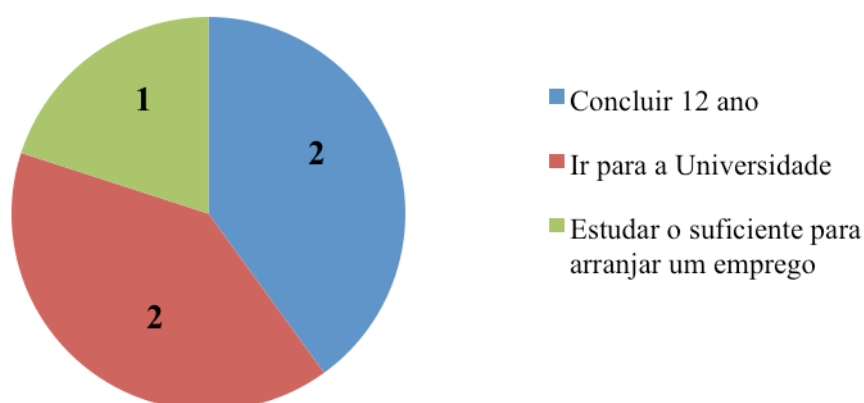
No entanto, o mesmo não acontece a este grupo que foi alvo de estudo. Assim, de n=5, apenas n=1 apresenta uma reprovação no ensino primário, devido a dificuldades de aprendizagem.

Tabela 25: Expetativas de estudar para além do ensino secundário

		Gostaria que o seu filho/a continuasse a estudar para além do ensino secundário?		Total
		Sim	Não	
Porquê?	Não responde	1	0	1
	Para obter mais conhecimentos	1	0	1
	Para ter um futuro melhor	1	0	1
	Porque tem muitas dificuldades e não iria conseguir	0	1	1
	Será uma mais valia para a sua socialização, para a sua cultura e para a sua realização no aspeto económico e social	1	0	1
Total		4	1	5

No que toca às expetativas destes pais no que respeita à continuidade dos estudos dos filhos, apenas n=1 refere que não gostaria que o fizesse, porque o seu filho tem “(...) muitas dificuldades e não iria conseguir”. Está patente nesta resposta uma desacreditação e pouca expetativa no que respeita ao futuro escolar e automaticamente profissional do seu filho. Os restantes n=4 gostariam que seus filhos continuassem a estudar para além do ensino secundário, de forma a que pudessem “(...) obter mais conhecimento”, “(...) ter um futuro melhor” e porque seria uma mais valia no que toca à sua socialização, realização, cultura, mas também uma mais valia no aspeto económico.

Gráfico 10: Expetativas em relação ao futuro



Ainda no que respeita às expectativas futuras, concretizando, os pais dos jovens surdos esperam que os seus filhos concluam o 12º ano (n=2), frequentem o ensino superior (n=2) e estudem o suficiente para arranjar um emprego (n=1).

Tabela 26: Modo de incentivo

	Frequência n=5
Conversar com ele, explicando-lhe que estudar é importante	5

Todos os pais (n=4) incentivam ou tentam incentivar os filhos a estudar e optam por conversar com eles, explicando-lhes que estudar é importante, evitando, por isso, castigos físicos ou repreendendo-os verbalmente.

Quanto às tarefas escolares e quem habitualmente costuma ajudar os jovens nas mesmas, a maioria (n=4) considera ser a mãe, sendo que desses quatro também n=2 são pais (sexo masculino). Está patente mais uma vez a presença da mãe quando comparada à quase ausência do pai. Apenas um caso (n=1) considera que ninguém ajuda o filho nas tarefas escolares.

5.3.3. Interação familiar e atividades quotidianas

Quanto às decisões acerca das atividades diárias do jovem importa salientar a presença dos pais.

Tabela 27: Decisões acerca das atividades diárias do jovem

	Frequência n=5
Mãe	2
Ambos	2
O próprio (filho/a)	1
Total	5

Assim, quem toma mais decisões acerca das atividades diárias do filho surdo continua a ser em quatro casos as mães (n=4) e em dois desses casos, n=2 consideram que os pais também o fazem. Apenas um inquirido menciona que quem toma decisões acerca das atividades diárias do jovem é o próprio jovem.

Tabela 28 Tempo despendido para o jovem surdo e tempo dedicado ao jovem por dia

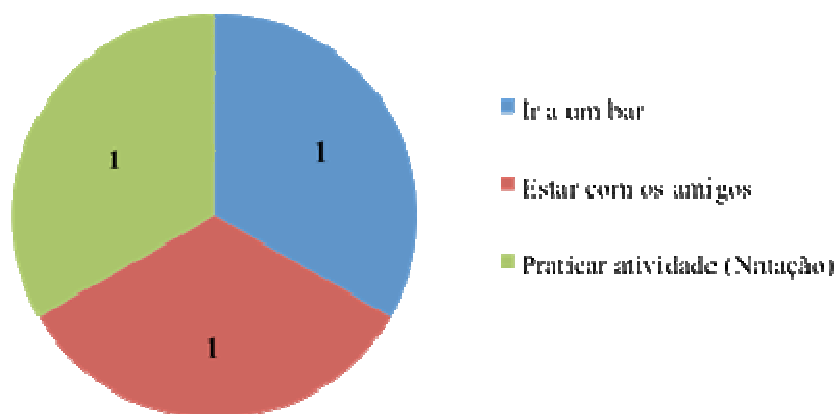
	Habitualmente quanto tempo por dia o seu filho/a dedica ao estudo?			Total
	Menos de 1h	1h-2h	Mais de 2h	
Atualmente quanto tempo Insuficiente despende para o seu filho/a?	0	0	1	1
Suficiente	3	1	0	4
Total	3	1	1	5

É possível observar na tabela 28 que três pais, (n=3), consideram que habitualmente os filhos dedicam menos de 1hora ao estudo. Apenas um refere que o seu filho dedica de 1hora a 2horas, assim como unicamente um refere que o seu filho dedica mais de 2horas.

No que que toca ao tempo despendido dos pais para com os seus filhos, n=4 menciona que atualmente consideram que esse tempo despendido é o suficiente. Apenas um (n=1) considera que o tempo que despende para o seu filho é insuficiente.

Quanto aos tempos livres dos jovens, os pais (n=5) assumem que os seus filhos durante a semana não têm por hábito sair à noite.

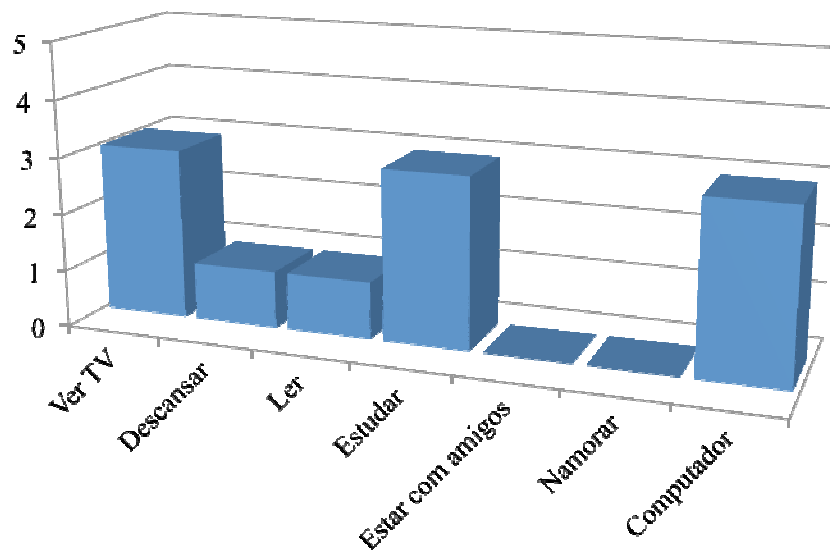
Gráfico 11: Ocupações noturnas



Contudo, quando confrontados com a questão do hábito de sair à noite durante o fim de semana, três (n=3) afirmam que é habitual a saída noturna. De entre as opções do que fazem quando saem à noite, os pais referem como opções a ida a um bar ou estar com os amigos.

Segundo isto, é possível observar que segundo as opiniões dos pais, a maioria dos filhos (n=3) têm por hábito praticar atividades consideradas normais e praticadas pela maioria dos jovens sem qualquer tipo de deficiência. Mais uma vez é notória a normalidade com que levam as suas vidas diárias, contrariando alguma da literatura existente.

Gráfico 12: Hábitos dos jovens ao chegar a casa depois da escola



Segundo os pais, quando os jovens chegam a casa das aulas, estes costumam essencialmente ver televisão, estudar e usar o computador em redes sociais. Com menos importância, aparece o facto de apenas um jovem ($n=1$) optar por descansar ou ler quando chega a casa. Estar com amigos e namorar são opções que não se verificam em nenhum caso.

Tabela 29: Tempos livres são aproveitados de forma construtiva

	Frequência $n=5$
Sim	3
Não	1
Total	4
Não se aplica	1
Total	5

Três dos pais inquiridos ($n=3$) consideram que os tempos livres dos filhos são aproveitados de forma construtiva. Apenas um ($n=1$) respondeu negativamente à questão.

Todos os pais ($n=5$) consideram ter uma relação saudável e aceitável com os seus filhos. E, grande parte deles, ($n=4$) afirmam que os seus filhos têm o hábito de lhes contar o seu dia a dia. De entre os assuntos falados destacam-se episódios passados na escola e concretamente na turma, dos amigos, dos problemas e dificuldades que por vezes sentem. Em apenas um caso o pai refere que o filho não costuma contar-lhe o seu dia a dia.

Quando os pais sentem dificuldades em lidar com algum comportamento dos filhos, o sentimento mais usual é sentirem-se tristes (n=5), assim como ansiosos (n=2) e de procurarem ajuda externa (n=2). São completamente postos de parte sentimentos furiosos, como ficar zangado, discutir, implicar com o filho. Importa salientar que em um caso (n=1), o inquirido exprime sentimentos de culpa quando tem dificuldade em lidar com o seu filho.

5.4. Os jovens

Como foi referido anteriormente na caracterização da amostra, este estudo compreende a realização de inquérito a cinco jovens que frequentam diferentes anos do ensino secundário.

5.4.1. Relação com a surdez, reação familiar e reação social

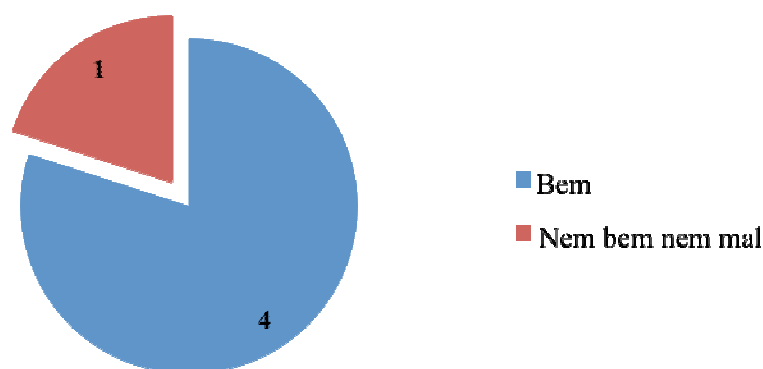
Estes jovens são surdos e a sua surdez foi diagnosticada maioritariamente na infância (n=2) ou nos primeiros meses de vida (n=2). Um dos inquiridos não soube precisar qual a altura que lhe foi diagnosticada a surdez.

Tabela 30: Causas da surdez

	Frequência n=5
Exposição a ruído de alta intensidade ou sons altos	1
Virozes (rubéola, caxumba)	1
Meningite	1
Propensão familiar (hereditárias)	1
Não sabe	1
Total	5

Quanto às causas que lhes causaram a surdez, são diversificadas, tal como se poderá analisar na tabela 30, não existindo uma que seja a regra ou a exceção.

Gráfico 13: Forma como encarou a surdez no seu desenvolvimento e crescimento



A maioria dos jovens ($n=4$) ao longo do seu desenvolvimento e crescimento encaram bem o facto de serem surdos. Apenas um ($n=1$) refere que não encara nem bem nem mal. Daqui pode-se depreender que na maioria existe como que uma aceitação da sua surdez.

Tabela 31: Surdez como entrave

		Houve momentos da sua vida em que a surdez foi particularmente responsável ou um entrave para atingir determinados objetivos?		Total
		Sim	Não	
Se sim, como?	Não responde	2	2	4
	Na escola com as disciplinas que tinha dificuldades	1	0	1
Total		3	2	5

Contudo, quando questionados se houve algum momento da sua vida em que a surdez foi particularmente responsável ou constituiu um entrave para atingir determinados objetivos, três jovens ($n=3$) consideram que sim e dois ($n=2$) que não.

Apenas um jovem explicou o porquê da surdez ser um entrave na realização de objetivos, nomeando que o foi “na escola com as disciplinas que tinha dificuldades”.

Assim, os jovens são, muitas vezes, incapazes de seguirem o modelo normativo, e acabam por ser excluídos, quer sejam excluídos por si próprios, sentindo-se num mundo onde não têm lugar, quer sejam excluídos pelos outros e na sociedade em geral, deixando de fazer determinadas coisas e adiando objetivos.

Todos os inquiridos (n=5) referem que se sentem apoiados pela sua família. Apenas três (n=3) justificaram dizendo que os familiares “(...) aceitam-me tal como eu sou, é muito fácil interagir com eles, sempre que preciso os meus pais estão sempre lá”; “porque a minha família protege-me” e “porque me sinto bem com eles”.

Neste sentido, a família torna-se um suporte fundamental, devendo comunicar e interagir sempre com o jovem surdo. É também um fator crucial para a inserção do jovem com NE na sociedade viver em conjunto com uma complexa rede de serviços, sem os quais a sua sobrevivência tornar-se-ia complicada. Desta forma a família assume um papel primordial na qualidade de vida do jovem e torna-se imprescindível haver o apoio incondicional da família, para que desta forma estes jovens se sintam primeiramente integrados e incluídos nas suas próprias famílias e posteriormente na sociedade.

Tabela 32: Importância da aprendizagem da Língua Gestual

		A aprendizagem de LG é:	Total
		Muito importante	
Porquê?	Não responde	2	2
	Para podermos socializar com os outros surdos	1	1
	Porque é bom aprender para o futuro	1	1
	Porque é essencial para os surdos	1	1
Total		5	5

Quando confrontados com a questão acerca da importância da aprendizagem da Língua Gestual, todos, sem exceção, (n=5), respondem que é muito importante.

Assim, segundo os jovens a aprendizagem da Língua Gestual torna-se muito importante porque serve e facilita a socialização com outros surdos, e porque se torna essencial como forma de comunicação. Assume-se que há um novo paradigma na educação de surdos, assumindo o papel da LGP como primeira língua e do português, na sua forma escrita e, eventualmente, falada como segunda língua, pretendendo-se assim uma nova dimensão curricular fazendo emergir a identidade do surdo dentro do contexto escolar. Daí a importância que estes jovens dão ao facto de se tornar muito importante a aprendizagem da Língua Gestual.

Um dado de extrema importância que deve ser comentado é o facto de três jovens (n=3) considerarem que nem os pais e/ou irmãos se preocupam em aprender a língua gestual

portuguesa para poderem comunicar melhor com o jovem. Apenas dois (n=2) referem que existe essa preocupação por parte dos pais. Esta é uma situação desaconselhada, isto porque os jovens poderão sentir dificuldades em comunicar com os pais, mas também poderão se sentir tristes porque reparam que os pais não se esforçam ou não se interessam por aprender aquela que é a sua língua principal.

Tabela 33: Afastamento de familiares

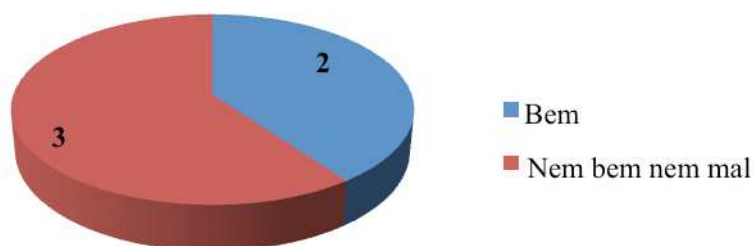
		Afastamento de familiares, tais como primos, tios ou outros		Total
		Sim	Não	
Se sim, porquê?	Não responde	0	4	4
	Porque tenho problemas de comunicação	1	0	1
Total		1	4	5

Ainda no que toca a laços familiares um dos inquiridos (n=1) alude que nota afastamento de familiares, tais como primos, tios e outros, pelo facto de ser surdo e estes não saberem comunicar com ele. Contudo este jovem desresponsabiliza esses familiares afirmando que esse afastamento se deve às suas próprias lacunas, ou seja, pelo facto de ter problemas de comunicação, quando na verdade o problema residirá nesses familiares, uma vez que não têm conhecimentos acerca da língua gestual.

Neste sentido poderá afirmar-se que com esta situação assistimos ao fenómeno da desigualdade social da comunidade surda, porque esta não partilha o tipo de linguagem mais comum e aceite na nossa sociedade. Esta poderá ser uma forma de exclusão.

Quatro dos jovens (n=4) não sentem qualquer afastamento por parte de familiares.

Gráfico 14: Percepção da reação das pessoas quando confrontados com a surdez dos jovens



Quanto à percepção dos jovens acerca das reações das pessoas em geral, n=2 consideram que as pessoas reagem bem quando têm conhecimento de que são surdos. Por sua vez três jovens (n=3) referem que as pessoas nem reagem bem nem mal.

5.4.2. Experiência e vivências na escola

Mais do que a colocação do aluno no espaço da escola regular “(...) é fundamental atender aos aspetos qualitativos que acompanham o processo de integração, nomeadamente à qualidade das relações interpessoais que se vão estabelecendo entre os vários personagens do cenário educativo alargando esta preocupação a todos os alunos numa perspetiva de escola para todos (Morgado & Félix, 1998, p. 107).

Assim, verifica-se que os jovens, alvo de estudo (n=5), frequentam e estão integrados em turmas regulares.

Tabela 34: Tipo de apoio em percurso escolar

		Durante o seu percurso escolar teve sempre apoio de um/a professor/a de ensino especial ou formador/a de LG ou intérprete?		Total
		Sim	Não	
Qual ou quais?	Não responde	0	1	2
	Intérprete	1	0	1
	Professora ensino especial	2	0	2
Total		3	2	5

Durante o percurso escolar, nem todos os jovens tiveram sempre o apoio de uma professora de ensino especial, formadora de Língua Gestual ou interprete.

Assim, três jovens (n=3) tiveram apoio de um profissional especializado, sendo em dois casos (n=2) professora de ensino especial e num caso (n=1) intérprete.

Tabela 35: Importância do intérprete e do formador de Língua Gestual na sala de aula regular

		Formador/a de LG dentro da sala regular é:		Total
		Muito Importante	Importante	
Intérprete dentro da sala regular é:	Muito Importante	1	2	3
	Importante	0	2	2
Total		1	4	5

Todos os jovens (n=5) afirmam que os seus professores estão bem formados e sensibilizados para lidarem com a surdez na sala de aula. Consideram ainda importante ter um intérprete e um formador de Língua Gestual dentro da sala de aula regular, sendo que para eles o intérprete é mais preciso e ganha mais importância, tornando-se mais imprescindível na sala de aula regular do que o formador de Língua Gestual.

Tabela 36: Integração e aceitação pelos amigos e professores

		Sente-se completamente integrado e aceite pelos seus amigos na escola?		Total
		Sim	Não	
Sente-se completamente integrado e aceite pelos professores da escola?	Sim	4	0	4
	Não	0	1	1
Total		4	1	5

No espaço escola, a maioria dos jovens (n=3) sentem-se bem, sendo que dois jovens consideram que nem se sentem bem nem mal neste mesmo espaço. Similarmente a grande maioria destes (n=4) sentem-se completamente integrados e aceites pelos seus amigos na escola. Apenas um jovem (n=1) refere que não se sente integrado nem aceite pelos amigos da escola, isto porque apesar de existir aceitação por parte de uns há rejeição por parte de outros, o que não o faz sentir completamente integrado e aceite. E com já foi frisado anteriormente, a dificuldade de integração ou de inserção resulta precisamente na exclusão, isto porque os jovens que se tornam incapazes de seguirem o modelo normativo, acabam por ser excluídos, quer por si próprios, quer excluídos pelos outros.

Quando confrontados com a questão de se sentirem integrados e aceites pelos professores, as respostas foram exatamente as mesmas, ou seja, quatro jovens (n=4) sentem-se integrados e aceites pelos professores e apenas um jovem (n=1) refere que não, porque sente muitas dificuldades, o que lhe provoca a sensação de que existe uma não aceitação e integração também por parte dos seus professores.

No contexto escola, maioritariamente os amigos destes jovens são ouvintes, referindo apenas um jovem que não faz com facilidade amizades com ouvintes, porque não consegue falar com alguns deles devido ao tipo de linguagem ser totalmente diferente. No contexto externo à escola, os cinco jovens revelam que maioritariamente os seus amigos são ouvintes.

Tabela 37: Escola inclusiva

		Considera que a escola que frequenta é uma escola inclusiva?		Total
		Concordo	Concordo plenamente	
Em algum momento se sentiu discriminado, excluído ou rejeitado na escola que frequenta?	Sim	1	0	1
	Não	2	2	4
Total		3	2	5

Todos os jovens (n=5) consideram que a escola portuguesa é uma escola inclusiva. Especificando a própria escola que frequentam também a consideram inclusiva.

Contudo verifica-se que um jovem (n=1) já se sentiu discriminado, excluído ou rejeitado nessa mesma instituição escolar. O jovem não quis especificar qual foi o contexto que tal decorreu.

Em suma, se inicialmente a inclusão era vista como a colocação de crianças e jovens com NEE com os seus pares na sala de aula, tornou-se clara a insuficiência do conceito. Assim estes jovens com NEE devem ter oportunidades para aprender novas habilidades no contexto das atividades e rotinas com os pares (Hemmeter, 2000).

A finalidade das escolas inclusivas é a criação de um sistema educativo que possa responder à inclusão de todos os alunos.

Tabela 38: Educação de surdos

	Frequência n=5
Numa escola especial	2
Numa escola dita “normal” com diversos profissionais especializados na área da surdez	3
Total	5

Segundo os jovens, a educação de surdos deveria ser numa escola dita normal, mas com diversos profissionais especializados na área da surdez (n=3). Dois jovens referem que deveria ser numa escola especial (n=2).

Desta forma, estes jovens concordam com uma educação inclusiva, que consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e

das diferenças que apresentem. Esta educação/ escola deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus jovens e alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994).

Tabela 39: Expetativas escolares

		Gostaria de frequentar um curso superior?		Total
		Sim	Não	
Área?	Não responde	1	1	2
	Artes visuais	1	0	1
	Gostava de frequentar ensino superior ou curso profissional	1	0	1
	Total	3	1	4

No que toca às expetativas futuras, três jovens (n=3) expõem que gostariam de frequentar um curso superior. Todavia, aparentemente, estão confusos porque mostram incertezas em relação à escolha da área de estudo e nem sabem se realmente gostariam de optar por um curso superior ou algum curso profissional. Apenas um jovem (n=1) está convicto que gostaria de enveredar pela área das artes visuais.

Apenas um jovem (n=1) não tem qualquer aspiração futura no que toca a frequentar o ensino superior.

5.4.3. Experiência e vivências no espaço público

Como já foi frisado anteriormente, os amigos destes jovens são maioritariamente ouvintes, tanto no espaço escolar como no espaço público.

Tabela 40: Amizades perto da residência

		Tem amigos no local onde vive?	Total
		Sim	
Quantos?	10	1	1
	15	1	1
	20	1	1
	Muitos	1	1
Total		4	4

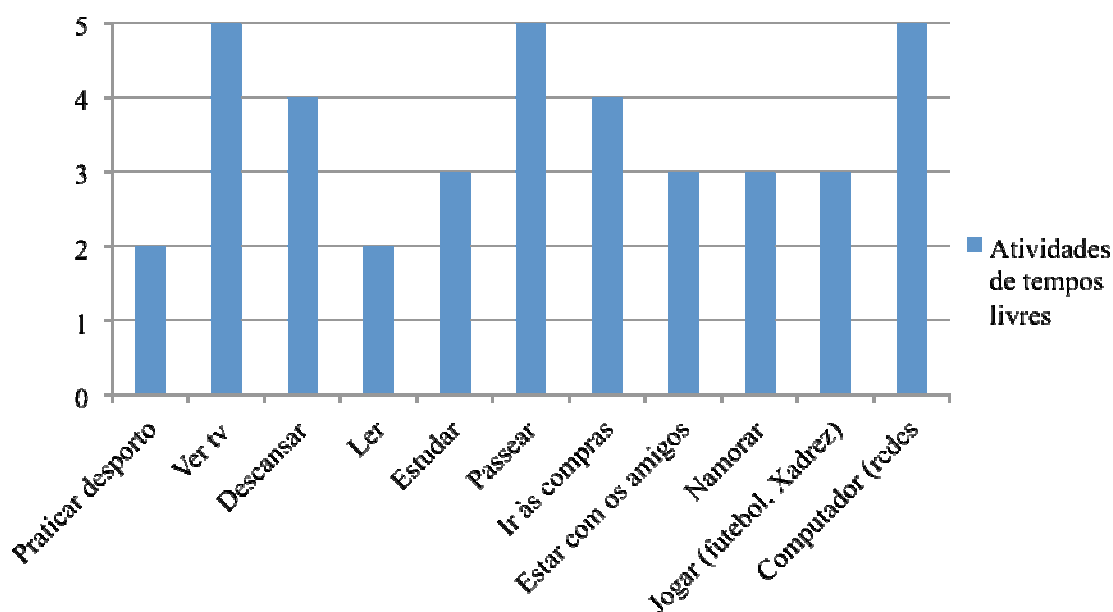
Algumas dessas amizades são no espaço público, mais concretamente perto do local de residência dos jovens.

Assim, importa salientar que quatro jovens (n=4) referem que têm amigos no local onde vivem, sendo a quantidade de amizades bastante significativa, rondando uma média de quinze amigos por cada jovem, residentes no mesmo local.

Quatro dos cinco jovens inquiridos (n=5) afirmam que têm uma boa relação com os vizinhos. Não se obteve resposta por parte de um jovem.

Para além destas interações com outros jovens ouvintes, também as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares são muito importantes. As relações estabelecidas com estes jovens, e automaticamente a sua integração, permitem que o conhecimento destes em relação ao mundo em que vivem seja mais completo, favorecendo, desta forma, o contato com os colegas da mesma idade, ensaiando-se uma melhor integração na sociedade futura em que vão ter de viver.

Gráfico 15: Ocupações nos tempos livres



Quanto à ocupação dos tempos livres, os jovens mencionam que fazem diferenciadas atividades, como se pode observar no gráfico.

Desta forma, todos os jovens (n=5), nos tempos livres, têm por hábito ver televisão, passear e estar no computador, essencialmente nas redes sociais. Quatro jovens (n=4) para além das atividades supracitadas, também têm por hábito descansar e ir às compras. Também um número razoável de jovens (n=3) consideram que, para além destas atividades, se dedicam também ao namorado/a, estar com os amigos, estudar e jogar (futebol, xadrez). Em última instância, as atividades de tempos livres que menos ênfase têm para estes jovens são a leitura

e a prática de desportos, onde apenas dois jovens referem que têm esse hábito. Um dos jovens que relata ter por hábito praticar desporto nos tempos livres menciona que pratica natação com regularidade.

Torna-se importante para estes jovens surdos que exista a criação de tempo, oportunidades de lazer e de descanso. Para alguns, o lazer significa participar em desportos ativos, para outros pode significar ler, ir a concertos ou jogar cartas. Descansar pode ser dormir a sesta ou simplesmente fazer uma coisa diferente do que lhes é exigido diariamente. Tudo depende do tempo, preferências pessoais e recursos. A escola, assim como as diversas associações existentes e a família devem auxiliar a encontrar este tempo, oportunidades e recursos.

Tabela 41 Espaços públicos evitados

		Evita alguns locais públicos porque não se sente à vontade?		Total
		Sim	Não	
Locais que costuma evitar?	Não responde	1	3	4
	Café	1	0	1
Total		2	3	5

Quando se perguntou aos jovens se evitam algum local público por não se sentir à vontade e que tipo de espaço evita, verificou-se que dois jovens (n=2) o fazem. Apenas um jovem refere que esse local é o café.

Isto leva a concluir que entre o desejo e o objeto do desejo há, muitas vezes, um obstáculo potenciado pela limitação. Assim, a surdez, por vezes, coloca estes jovens, “(...) numa posição de desvantagem e dependência que leva à desvalorização da auto imagem. As relações tornam-se mais difíceis, bloqueando o desenvolvimento de uma personalidade integrada e inibindo a afirmação e expressão pessoais. Deste modo há que primeiramente ajudá-los a tomar consciência de si próprios para que depois lhes seja possível explorar e aprender a temática do lazer de forma apropriada e saudável (Pais, Santos & Viegas, 1999, p. 10).

Tabela 42: Deixar de fazer coisas por complexo da surdez

	Frequência n=5
Não	4
Não se aplica	1
Total	5

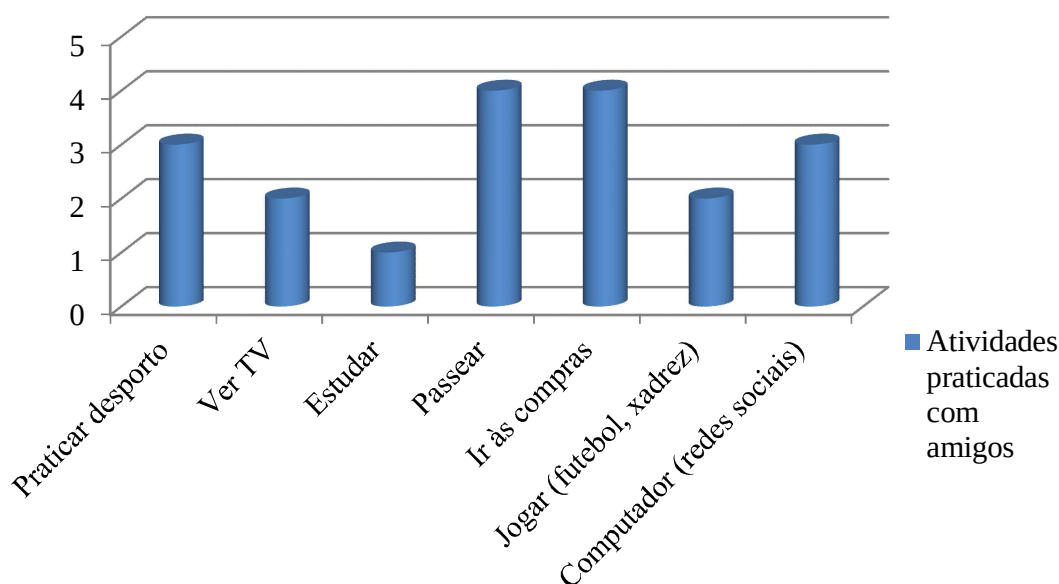
Quatro jovens assumem que nunca deixaram de fazer coisas por sentirem complexos devido à sua surdez. Assim, maioritariamente, os jovens inquiridos não apresentam complexos por serem surdos e, por conseguinte, valorizam a sua auto imagem, mantendo relações com facilidade e desenvolvendo a sua personalidade.

Tabela 43: Relação de namoro

		Tem namorado?	Total
		Sim	
O seu namorado é:	Ouvinte	2	2
Total		2	2

Dois jovens (n=2) assumem que têm namorado e ambos são ouvintes. Esta é uma situação que abre exceção àquilo que poderia ser tido como regra, nomeadamente a tendência a manter relações de amizade ou mesmo de namoro com indivíduos que tenham as mesmas características. O facto de jovens surdos conviverem, partilharem espaços, vivências e experiências faz com que situações como esta sejam vistas com normalidade e sejam cada vez mais usuais na nossa sociedade.

Gráfico 16: Atividades praticadas com amigos



Quando estão com os amigos os jovens têm por hábito praticar diversas atividades conjuntas, de entre várias destaca-se o ir às compras (n=4) e passear (n=4). Com menos

importância surge o estudar, pois apenas um jovem indica que o faz. Além destas atividades surgem outras, como se poderá observar no gráfico abaixo.

Assim, a ocupação dos tempos livres são, sem dúvida, uma componente importante da vida destes jovens. É possível realizar diversas atividades de ócio, de forma criativa, visando o bem-estar e desempenhando as atividades de que mais gostam, tais como a diversão e o desenvolvimento pessoal e cultural com amigos, sendo eles igualmente surdos ou ouvintes.

Tabela 44: Preconceito ou discriminação por parte de cidadãos ouvintes

	Já sentiu preconceito ou discriminação por parte de um cidadão ouvinte?		Total
	Sim	Não	
Não responde	1	2	3
Fui vítima de <i>bullying</i> na escola antiga	1	0	1
Os ouvintes gozam com os surdos	1	0	1
Total	3	2	5

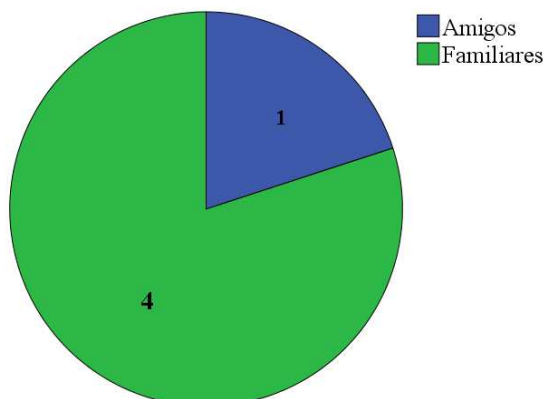
Um dado relevante que foi possível aferir relaciona-se com a perceção que os jovens têm acerca do preconceito ou discriminação sentida por parte de indivíduos ouvintes.

Assim denota-se que um número considerável, três jovens (n=3) já se sentiram discriminados por indivíduos ouvintes, nomeadamente no contexto escolar.

Consoante os dados apresentados, pode-se concluir que por vezes o que existe nas escolas é uma falsa inclusão, já que a verdadeira inclusão é aquela que, apesar das diferenças, acolhe o jovem com direitos e oportunidades semelhantes aos outros.

Também de referir é a opinião dos jovens acerca do tratamento que devem ter pelas pessoas. Todos os jovens (n=5) consideram que o facto de serem surdos não devem ser tratados de forma diferente, mas sim receber um tratamento igual ao das restantes pessoas, sem que haja diferenciação na sociedade.

Gráfico 17: Importância de grupos



Num acontecimento importante na vida do jovem, estes dão importância essencialmente a dois grupos: à família e amigos, sendo que é a família que mais relevância assume, tal como se poderá observar no gráfico abaixo.

Assim, constata-se que a família é, sem dúvida, fulcral para os jovens em estudo. A família funciona como pilar e apoio para estes, e quando conciliado com um grupo de pares/amigos funcional, tudo torna a vida do jovem mais serena, construtiva e com sentido, fazendo que com este se sinta integrado na família, na escola e na sociedade em geral.

Em jeito de conclusão, deverá ser estabelecida comunicação, envolvimento e parceria no que diz respeito à relação entre jovens/família/escola. Esta é a melhor maneira de se poder proporcionar uma continuidade entre os valores de todos, dando primazia aos jovens, que são as peças fulcrais no desenvolvimento de uma sociedade.

Reflexões Finais

O objetivo fundamental desta investigação foi perceber a temática da inclusão e/ou exclusão de jovens surdos, a partir da sua interação na escola, no meio familiar e na ocupação dos seus tempos livres, isto através da análise das representações que os jovens, os pais e alguns professores detêm sobre esta problemática. Também as expetativas futuras académicas dos jovens foram analisadas.

Assim, esta investigação tinha como intuito questionar se o que se está a fazer no que toca a políticas adotadas pela escola e práticas estão a responder às necessidades da comunidade surda e para que esta não seja excluída. Com efeito, com esta investigação pretendeu-se analisar como está a ser feita a inclusão ou, por sua vez, a exclusão da comunidade surda na escola, concretamente em contexto de sala de aula e também na sociedade, nomeadamente nos tempos livres e nos contextos familiares.

A questão de partida principal que guiou esta investigação foi a seguinte: como está a ser efetuada a inclusão/exclusão da comunidade surda na escola e na sociedade em que estão inseridos?

Nesta investigação foi utilizada uma metodologia de carácter quantitativo que envolveu a análise de dados em SPSS. Desta forma, foram realizados três questionários distintos que foram efetuados a jovens surdos do ensino secundário, a professores e também a familiares próximos (pais) dos jovens.

É de realçar que a escola alvo de estudo é considerada uma escola de referência para jovens surdos que almejam a integração e a inclusão. Todavia, apresenta ainda algumas lacunas no que toca a profissionais especializados no âmbito das NEE (Necessidades Educativas Especiais). Reconheceu-se a presença assídua e obrigatória de um professor e de um intérprete em sala de aula, facto verificado sempre, sem exceção, que contribui em grande medida para a aprendizagem e automaticamente inclusão dos jovens surdos. Os professores presentes no estudo consideram estar aptos para intervir juntos de alunos com NEE, assim como estabelecer a avaliação dos mesmos, mesmo sem formação específica na maioria dos casos.

Ainda sob o olhar institucional - Escola - esta opta por incluir jovens surdos em turmas regulares e a maioria dos professores refere que desta forma há melhores resultados, assim

como uma maior estimulação dos jovens. Estes são, sem dúvida, fatores essenciais para o êxito da escola inclusiva e dos jovens. Também o desempenho dos jovens surdos é, na sua grande maioria, designado por um desempenho bom, não se verificando reprovações no Ensino Secundário.

Com o presente estudo verificou-se que a escola em análise potencia a integração e a maioria dos jovens surdos sentem-se bem e integrados nesta instituição.

Os resultados dos questionários parecem corroborar a tese defendida pela UNESCO, onde um dos princípios fundamentais das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adotando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. Foi, portanto, preciso uma combinação de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994).

A família torna-se uma peça fundamental para que a integração e inclusão do jovem seja um sucesso. Para isso e, segundo os professores, os pais devem estar presentes na vida dos jovens surdos, começando pela escola, nomeadamente em reuniões escolares, atividades escolares e extracurriculares e no tempo dedicado aos filhos, como por exemplo, na ajuda das tarefas escolares e no simples diálogo e partilha de experiências diárias. Todavia constata-se uma fraca participação dos pais no que toca a atividades escolares e extracurriculares dos seus filhos. No que diz respeito ao tempo despendido, a maioria dos pais refere que o tempo é o suficiente. Quanto à comunicação efetuada entre pais e filhos, esta é realizada oralmente e, apesar de os pais considerarem a aprendizagem da Língua Gestual muito importante, poucos são aqueles que têm conhecimentos desta língua e a usam com os seus filhos.

Desta forma, a informação obtida nos questionários vão ao encontro da tese de Don Davies (1989, p.71), que defende que os pais têm “(...) fraca participação” nos dias de hoje nas nossas escolas e “(...) as ligações são poucas e limitadas, na maioria dos casos, as mensagens ocasionais e conversas acerca dos problemas académicos ou de comportamento dos filhos”.

Para Anna Henderson “(...) quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento” (*In Marques & Silva, 1993, p. 24*). Assim, os efeitos positivos

do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais.

Os pais dos jovens manifestam elevadas expetativas em relação ao futuro dos filhos face à continuidade dos estudos e posteriormente face ao emprego.

A maioria dos jovens encarou bem a sua surdez no seu desenvolvimento e crescimento. Porém, existiram situações das suas vidas que, pelo facto de serem portadores de surdez, originou entraves para atingir determinados objetivos, nomeadamente em anos escolares anteriores.

Os discursos dos jovens inquiridos revelam que estes se sentem integrados e aceites pelos professores e amigos na escola que frequentam atualmente e ainda atentam que a sua escola é inclusiva.

Quanto às expetativas futuras escolares, os jovens ainda se mostram confusos, mas a maioria refere vontade de continuar a estudar.

No que concerne às amizades e vivências no espaço público, constatou-se que os jovens têm amigos maioritariamente ouvintes e que estabelecem contatos com facilidade, havendo inclusive casos de namoros com ouvintes. Têm uma vida igual aos jovens ditos normais, tendo as mesmas rotinas, fazendo as mesmas coisas. Os seus passatempos passam essencialmente por ver televisão, passear, ir às compras e estar no computador, principalmente nas redes sociais. Fazem-no quando estão sozinhos e estando com os amigos têm uma tendência para que os seus *hobbies* sejam os mesmos. Quanto a saídas noturnas, como a frequência de espaços noturnos, estas verificam-se com pouca regularidade e somente em alguns casos.

Importa ainda referir que os jovens surdos referenciam que nunca deixaram de fazer coisas por sentirem complexos devido à sua surdez. Denota-se uma valorização da sua auto imagem, mantendo relações com desembaraço.

Ao longo da sua vida, alguns jovens já sentiram preconceito ou discriminação por parte de cidadãos ouvintes e até familiares, como tios e primos. Não obstante a isso, consideram-se iguais aos outros jovens que não têm qualquer limitação e, por isso, relatam também que devem ter um tratamento igual ao dos restantes indivíduos, sem que emane diferenciação na sociedade.

Em suma, os jovens surdos podem e devem estar inseridos em turmas de ouvintes, em grupo de pares ouvintes e ocupar os seus tempos livres com atividades idênticas como as dos jovens ouvintes, isto porque eles têm uma capacidade intelectual idêntica à dos ouvintes e o que precisam é de desenvolver logo desde que nascem a LGP, que é a sua primeira língua (Cruz, 2006).

A inclusão traz vantagens para todos, sejam eles com ou sem NEE, porque oferece experiências positivas no domínio social. A interação entre jovens diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e, por isso, “(...) formará uma geração mais solidária e mais tolerante e (...) aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogêneo que é o seu” (Costa, 1996, p. 161).

A supressão de eventuais atos de exclusão e atos discriminatórios na escola e na sociedade em geral, que eventualmente possam existir, passa por haver comunicação na e com a escola (professores, funcionários e pais), professores qualificados e experientes, recursos adequados e receptividade para aprender e usar novas competências e estratégias úteis. No entanto, também se deve ao envolvimento de jovens surdos com jovens ouvintes que comunicam entre si, frequentando os mesmos sítios e ocupando os seus tempos livres de forma construtiva, uns com os outros, e com atividades de ócio, de forma criativa, visando o bem-estar e desempenhando as atividades de que mais gostam, tais como a diversão e o desenvolvimento pessoal e cultural.

Bibliografia

- Afonso, R. (2005). *Construir e viver a cidadania em contexto escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: Torná-la uma realidade. Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, N., & Canário, R. (2004). A escola e a exclusão social: Das promessas às incertezas. *Revista Análise Social*, 38(169), 981-1010.
- Ander-Egg, E. (1988). *Que es la animacion socio-cultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Bairrão, J. et al. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE/ME.
- Baliza, E. (2002). *Os alunos e a escola inclusiva – Percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola – A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, M. (2004). *Compreensão sintática do discurso oral em crianças surdas pré-linguísticas com implantes cocleares*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ballesteros, R. (2002). *Envejecer com los demás*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Burgess, R. (1997). *A Pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- Capucha, L. (1998). Pobreza, exclusão social e marginalidades. In J. Viegas, & F. Costa (Orgs.), *Portugal, que modernidade?* (pp. 209-242). Oeiras: Celta.
- Clark, V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho Nacional de Educação (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE.

- Correia, M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada?. In D. Rodrigues (Org), *Educação e diferenças: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2003). Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (1996). A Escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9(1-2), 151-163.
- Cruz, S. (2006). Educação, igualdade de oportunidades e inclusão na escola, na profissão e na sociedade democrática: Uma pesquisa sociológica centrada na experiência escolar e profissional de um grupo de adultos com surdez. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal, realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Farinha, A. (2002). *Exclusão escolar na escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Farrel, P. (2001). Special education in the last twenty years: Have things really got better?. *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.
- Glat, R. (2004). Uma família presente e participativa: O papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*, Belo Horizonte/MG.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social I*. Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- Hanson, J., & Lynch, W. (2007). *Understanding families: Approaches to diversity, disability and risk*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hemmeter, M. (2000). Classroom based interventions: Evaluating the past and looking toward the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 56-60.

- Lopez, P., Nuez, B., & Brandão, S. (2006). *Manual de atencion temprana*. Barcelona: Editora Pirâmide.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Porto: Porto Editora.
- Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias, a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marujo, A. et al. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J., & Félix, S. (1998). Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental. *Inovação*, 11, 107-115.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Educativas Especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Organização Mundial de Saúde (1976). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades Desvantagens (Handicaps)*. Lisboa: Tradução Secretariado Nacional de Reabilitação (1989).
- Pais, N., Santos, L., & Viegas, F. (1999) (Eds.). *Contextos lúdicos e crianças com necessidades especiais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Instituto de Apoio à Criança.
- Paniagua, G. (2007). As famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 330-346). São Paulo: Artmed Editora.
- Pires, C., Azevedo, L., & Brandão, S. (2006). *Psicologia B12 parte 1: A entrada na Vida*. Porto: Areal Editores.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão”. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações.
- Relvas, P. (2000). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão - Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sánchez, A., & González, M. (1997). El derecho a una educación inclusiva. In A. Palomino & J. González. *Educacion Especial I. Una perspectiva curricular y profesional* (pp. 191-206). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santos, J. (2000). *Se não sabe porque é que pergunta? Conversas com João Monteiro*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Serrano, M. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2004a). Uma sociedade sem exclusão? Mas que sociedade?. *IV Fórum Internacional Paulo Freire*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Silva, M. (2004b). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os professores no jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. Lima (Org.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto editora.
- Stainback, S., et al. (1999). Hacia las aulas inclusivas. In S. William (Coord.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21-35). Madrid: Narcea Editores.
- Stanhope, M., & Lancaster, J. (1999). *Enfermagem comunitária: Promoção da saúde de grupos, famílias e indivíduos*. Loures: Lusociência.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da accção na área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade*. Conferência Mundial sobre *Necessidades Educativas*, Salamanca, 7 a 10 de Junho.
- Wang, M. (1997). *Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso. Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Xiberras, M. (1993). As teorias da exclusão – Para uma construção do imaginário do desvio.
Lisboa: Instituto Piaget.

Apêndices

Apêndice A – Questionário aos jovens



Questionário aos jovens

Este inquérito é realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio da Universidade Lusófona de Lisboa. Os seus dados são muito importantes para a realização deste estudo, pelo que, desde já se agradece a sua colaboração. É garantida a confidencialidade dos dados.

Caracterização Pessoal

1. Sexo

Masculino ☐ 1

Feminino ☐ 2

2. Idade _____

3. Ano de escolaridade que frequenta

10º ano..... ☐ 1

11º ano ☐ 2

12º ano ☐ 3

4. Local de Nascimento (freguesia): _____

5. Com quem vive atualmente?

Com ninguém ☐ 1

Com a mãe ☐ 2

Com o pai ☐ 3

Com irmão/s ☐ 4

Como a mãe e pai ☐ 5

Com a mãe, pai e irmão/s ☐ 6

Com outro/s familiar/es ☐ 7

Relação com a Surdez, reação familiar e reação social

6. Quando lhe foi diagnosticada a surdez?

- Nos primeiros meses de vida ... ☐ 1
Na infância ☐ 2
Na adolescência ☐ 3
Não sabe ☐ 4

7. Quais as causas que lhe provocaram a surdez?

- Exposição a ruído de alta intensidade ou sons altos ☐ 1
Virozes (rubéola, caxumba) ☐ 2
Meningite ☐ 3
Uso de certos medicamentos ou drogas ☐ 4
Propensão familiar (hereditárias) ☐ 5
Traumas na cabeça ☐ 6
Doenças cardíaco circulatórias ☐ 7
Defeitos congênitos ☐ 8
Alergias ☐ 9
Problemas metabólicos (diabete por exemplo) ☐ 10
Tumores ☐ 11
Outra ☐ 12
Não sabe ☐ 13

8. Ao longo do seu desenvolvimento/crescimento como encarou o facto de ser surdo?

- Bem ☐ 1
Nem bem nem mal ☐ 2
Mal ☐ 3
Não sabe ☐ 4

9. Houve momentos da sua vida em que a surdez foi particularmente responsável ou um entrave para atingir determinados objetivos?

- Sim ☐ 1 ➡ 9.1
Não ☐ 2

9.1. Se sim, como? _____

10. Sente-se apoiado pela sua família?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

10.1. Porquê? _____

11. Na sua opinião, a aprendizagem de LG é:

Muito importante ☐ 1

Mais ou menos importante ☐ 2

Nada importante ☐ 3

11.1. Porquê? _____

12. Os seus pais e/ou irmãos preocuparam-se em aprender a língua gestual portuguesa, para poderem comunicar melhor consigo?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

13. Nota afastamento de familiares, tais como primos, tios ou outros?

Sim ☐ 1 ➡ 13.1.

Não ☐ 2

13.1. Se sim, porquê? _____

14. Como é que as pessoas reagem quando sabem que é surdo(a)?

Bem ☐ 1

Nem bem nem mal ☐ 2

Mal ☐ 3

Não sabe ☐ 4

Experiência e vivências na Escola

15. Quando está na escola a frequentar as aulas está:

Numa sala à parte com a professora do apoio educativo ... ☐ 1

Numa sala integrada/o na turma regular ☐ 2

Outro..... ☐ 3 Qual? _____

16. Explicite o nome do Jardim de Infância e Escolas que frequentou ao longo da sua vida académica (jardim de infância, escola primária, escola básica).

17. Durante o seu percurso escolar teve sempre apoio de um/a professor/a de ensino especial ou formador/a de LG ou intérprete?

Sim ☐ 1 ➡ 17.1

Não ☐ 2

17.1. Qual ou quais? _____

18. Considera que ter um/a intérprete dentro da sala regular é:

Muito importante ☐ 1

Importante ☐ 2

Nem muito nem pouco importante ☐ 3

Pouco importante ☐ 4

Nada importante ☐ 5

19. Considera que ter um/a formador/a de LG dentro da sala regular é:

Muito importante ☐ 1

Importante ☐ 2

Nem muito nem pouco importante ☐ 3

Pouco importante ☐ 4

Nada importante ☐ 5

20. Acha que os seus professores estão bem formados e sensibilizados para lidarem com a surdez na sala de aula?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2 ➡ 20.1

20.1. Porquê? _____

21. Teve retenções ao longo da sua escolaridade?

Sim ☐ 1 ➡ 21.1

Não ☐ 2

21.1. Se sim, em que ano/s?

Ensino primário ☐ 1

Ensino básico ☐ 2

Ensino secundário ☐ 3

21.2. Quantas vezes?

Uma vez ☐ 1

Duas vezes ☐ 2

Mais de duas vezes ☐ 3

22. Como se sente no espaço escola:

Bem ☐ 1

Nem bem nem mal ☐ 2

Mal ☐ 3

23. Sente-se completamente integrado e aceite pelos seus amigos na escola?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

23.1. Porquê? _____

24. Sente-se completamente integrado e aceite pelos professores da escola?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

24.1. Porquê? _____

25. Na escola, os seus amigos são maioritariamente:

Ouvintes ☐ 1

Surdos ☐ 2

26. Fez com facilidade amizades com ouvintes?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

26.1. Porquê? _____

27. Em algum momento se sentiu discriminado, excluído ou rejeitado na escola que frequenta?

Sim ☐ 1 ➡ 27.1

Não ☐ 2

27.1. Se sim, em que contexto? _____

28. Considera que a escola portuguesa é uma escola inclusiva?

Concordo ☐ 1

Concordo plenamente ☐ 2

Nem concordo nem discordo ... ☐ 3

Discordo ☐ 4

Discordo totalmente ☐ 5

29. Particularizando, considera que a escola que frequenta é uma escola inclusiva?

Concordo ☐ 1

Concordo plenamente ☐ 2

Nem concordo nem discordo ... ☐ 3

Discordo ☐ 4

Discordo totalmente ☐ 5

30. Em sua opinião a educação de surdos deveria ser:

Numa escola especial (frequentada só por surdos, com professores especializados em surdez e formadores de LGP, isolados do mundo dos ouvintes) ☐

Numa escola dita “normal” com diversos profissionais especializados na área da surdez ☐

Numa escola dita “normal” sem qualquer tipo de profissionais especializados ☐

31. Gostaria de frequentar um curso superior?

Sim ☐ 1 ➡ 31.1

Não ☐ 2

31.1. Se sim, em que área? _____

32. Como se desloca para a escola?

- A pé ☐ 1
Transporte público ☐ 2
Transporte específico para alunos da escola ☐ 3
Automóvel ☐ 4
Outro ☐ 5 Qual? _____

33. Qual o tempo médio gasto na deslocação para a escola?

- 0-30 minutos ☐ 1
30-60 minutos ☐ 2
1h-1h30m ☐ 3
2h ☐ 4
Outro..... ☐ 5 Quanto? _____

Experiências (Vivências) no Espaço Público

34. Maioritariamente os seus amigos são:

- Surdos ☐ 1
Ouvintes ☐ 2

35. Tem amigos no local onde vive?

- Sim ☐ 1 ➡ 35.1
Não ☐ 2 ➡ 35.2

35.1. Quantos? _____

35.2. Porquê? _____

36. Tem uma boa relação com os vizinhos?

- Sim ☐ 1
Não ☐ 2

37. O que costuma fazer nos tempos livres?

- Praticar desporto ☐ 1
- Ver televisão ☐ 2
- Descansar ☐ 3
- Ler ☐ 4
- Estudar ☐ 5
- Passear ☐ 6
- Ir às compras ☐ 7
- Estar com amigos ☐ 8
- Namorar ☐ 9
- Jogar (futebol, xadrez, computador) ☐ 10
- Computador (redes sociais e chat) ☐ 11
- Outro ☐ 12 Qual/quais? _____

38. Pratica alguma atividade de ócio com regularidade?

- Sim ☐ 1 ➡ 38.1
- Não ☐ 2

38.1. Se sim, qual/quais? _____

39. Evita alguns locais públicos porque não se sente à vontade?

- Sim ☐ 1 ➡ 39.1
- Não ☐ 2

39.1. Se sim, que tipo de locais costuma evitar? _____

40. Já deixou de fazer alguma coisa por sentir complexo devido à sua surdez?

- Sim ☐ 1 ➡ 40.1
- Não ☐ 2

40.1. Se sim, o quê? _____

41. Tem namorado?

- Sim ☐ 1 ➡ 41.1
- Não ☐ 2

41.1. Se sim, o seu namorado é:

Surdo ☐ 1

Ouvinte ☐ 2

42. Quando está com os seus amigos costuma?

Praticar desporto ☐ 1

Ver televisão ☐ 2

Estudar ☐ 3

Passear ☐ 4

Ir às compras ☐ 5

Jogar (futebol, xadrez, computador) ☐ 6

Computador (redes sociais e chat) ☐ 7

Outro ☐ 8 Qual/quais? _____

43. Num acontecimento importante na sua vida, dá mais importância à presença de:

Amigos ☐ 1

Familiares ☐ 2

Outro ☐ 3 Qual/quais? _____

44. Acha que uma pessoa, por ser surda, deve ter um tratamento:

Diferenciado na sociedade ☐ 1

Igual ao das restantes pessoas... ☐ 2

45. Já sentiu preconceito ou discriminação por parte de um cidadão ouvinte?

Sim ☐ 1 ➡ 45.1

Não ☐ 2

45.1. Se sim, especifique: _____

Muito obrigado/a pela sua colaboração!

Apêndice B – Questionário aos pais dos jovens



Questionário ao pai/mãe do jovem

Este inquérito é realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio da Universidade Lusófona de Lisboa. Os seus dados são muito importantes para a realização deste estudo, pelo que, desde já se agradece a sua colaboração. É garantida a confidencialidade dos dados.

Caracterização Pessoal

1. Sexo

- Masculino ☐ 1
Feminino ☐ 2

2. Grau de parentesco

- Pai ☐ 1
Mãe ☐ 2
Outro ☐ 3
Qual? _____

3. Idade _____

4. Quais as suas habilitações?

- Sem escolaridade ☐ 1
Ensino primário incompleto ☐ 2
Ensino primário completo ☐ 3
Ensino básico incompleto ☐ 4
Ensino básico completo ☐ 5
Ensino secundário incompleto ☐ 6
Ensino secundário completo ☐ 7
Ensino Superior ☐ 8

5. Profissão

Próprio: _____

Cônjuge: _____

6. De que rendimento vive?

Rendimento de atividade profissional ☐ 1

Agricultura de subsistência ☐ 2

Rendimento mínimo, subsídio de desemprego ☐ 3

Outro ☐ 4

Qual? _____

7. É familiar:

Ouvinte ☐ 1

Surdo ☐ 2

Comunicação

8. Que apoio procurou quando teve conhecimento que o seu filho/a era surdo?

Médico ☐ 1

Família ☐ 2

Amigos ☐ 3

Outro ☐ 4

Qual? _____

9. Como comunica com o seu filho/a?

Oralmente ☐ 1

Mimica ☐ 2

Língua Gestual ☐ 3

Outra ☐ 4

Qual? _____

10. Na sua opinião, a aprendizagem de LG é:

Muito importante ☐ 1

Mais ou menos importante ☐ 2

Nada importante ☐ 3

10.1. Porquê? _____

Interação e expectativas face à escola e educação

11. Costuma ir à escola do seu filho quando:

	Muitas Vezez 1	Algumas vezes 2	Raramente 3	Nunca 4
É solicitado/a pelo professor do seu filho/a para reuniões				
Pretende falar com o professor a respeito do seu filho/a				
É convidado para festas ou outras atividades				
Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho/a				

12. Qual a importância que tem para si a Escola?

	Muito importante 1	Importante 2	Pouco importante3
Apoio à família			
Local de múltiplas aprendizagens			
Ajuda na socialização do/a jovem (aprende regras, hábitos, arranja amigos, etc.)			
Local onde o/a jovem se sente bem			
Torna o/a jovem mais autónomo/a (ser capaz de fazer algumas coisas sozinho/a)			

13. Quando se dirige à escola do seu filho/a vai para:

	Muitas vezes 1	Algumas vezes 2	Raramente 3	Nunca 4
Dialogar com os Professores				
Saber da evolução na aprendizagem do seu filho/a				
Falar com a Diretora para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho/a				
Participar nas reuniões				
Saber do comportamento do seu filho/a				
Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares				
Colaborar nas atividades escolares e/ou extraescolares				

14. Procura informar-se junto dos professores sobre o percurso escolar do seu filho/a?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

15. Alguma vez teve conhecimento de atos discriminatórios na escola que o seu filho/a frequenta atualmente?

Sim ☐ 1 ➡ 15.1.

Não ☐ 2

15.1. Se sim, de que tipo? _____

16. O seu filho/a já foi alvo de exclusão/discriminação?

Sim ☐ 1 ➡ 16.1.

Não ☐ 2

16.1. Se sim, especifique _____

17. Como classifica o seu filho/a em termos escolares?

Mau aluno ☐ 1

Mediano ☐ 2

Bom aluno ☐ 3

18. O seu filho/a alguma vez reprovou?

Sim ☐ 1 ➡ 18.1.

Não ☐ 2 ➡ 19

18.1. Se sim, diga em que ano (s)?

Ensino primário ☐ 1

Ensino básico ☐ 2

Ensino secundário ☐ 3

18.2. Quantas vezes no total?

Uma ☐ 1

Duas ☐ 2

Três ☐ 3

Mais do que três ☐ 4

18.3. A que se deve o insucesso escolar do seu filho/a?

- Dificuldades de aprendizagem ☐ 1
- Falta de interesse pela escola ☐ 2
- Falta de tempo para estudar devido a trabalhos extraescolares..... ☐ 3
- Falta de apoio por parte do professor ☐ 4
- Falta de meios socioeconómicos ☐ 5
- Mau ambiente familiar ☐ 6
- Falta de preparação por parte dos profissionais escolares ☐ 7
- Descriminação social ☐ 8
- Falta de apoio/auxílio de colegas ☐ 9

19. Gostaria que o seu filho/a continuasse a estudar para além do ensino secundário?

- Sim ☐ 1
- Não ☐ 2

19.1. Porquê? _____

20. Quais as suas expetativas em relação ao futuro do seu filho/a?

- Concluir o 12 ano ☐ 1
- Ir para a Universidade (tirar um curso superior) ☐ 2
- Estudar apenas o suficiente para poder arranjar um emprego..... ☐ 3
- Ter no futuro o mesmo nível de vida dos pais ☐ 4
- Outro ☐ 5
- Qual? _____

21. De que modo incentiva o seu filho/a a estudar?

- Conversa com ele, explicando-lhe que estudar é importante ☐ 1
- Ameaça-o com castigos físicos ou repreende-o verbalmente ☐ 2
- Não costuma incentivá-lo ☐ 3

22. Habitualmente quem costuma ajudar o seu filho/a nas tarefas escolares?

- Pai ☐ 1
Mãe ☐ 2
Irmão/irmã ☐ 3
Ninguém ☐ 4
Outro ☐ 5
Quem? _____

23. Habitualmente quanto tempo por dia o seu filho/a dedica ao estudo?

- Menos de 1h ☐ 1
1h-2h ☐ 2
Mais de 2h ☐ 3

24. Atualmente quanto tempo despende para o seu filho/a?

- Nenhum ☐ 1
Insuficiente ☐ 2
Suficiente ☐ 3
Mais que suficiente ☐ 4

Interação familiar e atividades quotidianas

25. Quem toma decisões acerca das atividades diárias do seu filho/a?

- Mãe ☐ 1
Pai ☐ 2
Ambos ☐ 3
O próprio (filho/a) ☐ 4
Outro ☐ 5
Quem? _____

26. Quando o seu filho/a chega a casa costuma:

- Ver televisão ☐ 1
- Descansar ☐ 2
- Ler ☐ 3
- Estudar ☐ 4
- Estar com amigos ☐ 5
- Namorar ☐ 6
- Jogar (futebol, xadrez, computador) ☐ 7
- Computador (redes sociais e chat) ☐ 8
- Outro ☐ 9
- Qual/quais? _____

27. Durante a semana o seu filho/a tem por hábito sair à noite?

- Sim ☐ 1 ➡ 27.1.
- Não ☐ 2

27.1. Se sim, o que costuma fazer?

- Namorar ☐ 1
- Ir a um bar ☐ 2
- Estar com os amigos ☐ 3
- Praticar alguma atividade ☐ 4
- Qual? _____
- Outra ☐ 5
- Qual? _____

28. Ao fim de semana o seu filho tem por hábito sair?

- Sim ☐ 1 ➡ 28.1.
- Não ☐ 2

28.1. Se sim, o que costuma fazer?

- Namorar ☐ 1
- Ir a um bar 2 ☐
- Estar com os amigos 3 ☐
- Praticar alguma atividade 4 ☐
- Qual? _____
- Outra 5 ☐
- Qual? _____

29. Considera que os tempos livres do seu filho/a são aproveitados de forma construtiva?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

29.1. Porquê? _____

30. O seu filho/a costuma contar-lhe o seu dia-a-dia?

Sim ☐ 1 ☞ 30.1.

Não ☐ 2

30.1. Se sim, de que assuntos falam? _____

31. Considera ter uma relação saudável e aceitável com o seu filho/a?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

32. Quais das seguintes reações são mais usais em si quando tem dificuldades em lidar com o seu filho?

	Nada 1	Pouco 2	Bastante 3	Muito 4
Fica zangado/a				
Fica triste				
Procura ajuda externa				
Começa a discutir				
Implica com o/a jovem				
Fica agressivo/a				
Fica em silêncio				
Culpa o/a seu filho/a				
Fica ansioso/a				
Fica frustrado/a				

Muito obrigado/a pela sua colaboração!

Apêndice C – Questionário ao Professor



Questionário ao Professor

Este inquérito é realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio da Universidade Lusófona de Lisboa. Os seus dados são muito importantes para a realização deste estudo, pelo que, desde já se agradece a sua colaboração. É garantida a confidencialidade dos dados.

Caracterização Pessoal

1. Sexo

- Masculino ☐ 1
- Feminino ☐ 2

2. Idade _____

3. Habilitações académicas:

- Bacharelato..... ☐ 1
- Licenciatura..... ☐ 2
- Mestrado..... ☐ 3
- Doutoramento..... ☐ 4
- Pós-doutoramento..... ☐ 5

4. É Educador de:

- Apoio Educativo..... ☐ 1
- Ensino Regular..... ☐ 2 ☞ 4.1.

4.1. Se é Educador do ensino regular, tem Educador de Apoio na sua sala?

- Sim..... ☐ 1
- Não..... ☐ 2

5. Tem especialização no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Sim..... ☐ 1 5.1.

Não..... ☐ 2

5.1. Se sim, qual foi a formação recebida no âmbito das NEE?

Formação inicial (no contexto do bacharelato/licenciatura).... ☐ 1

Formação contínua..... ☐ 2

Formação especializada..... ☐ 3

6. Como classifica a sua formação para ensinar alunos com NEE, especificamente surdos?

Boa..... ☐ 1

Suficiente..... ☐ 2

Fraca..... ☐ 3

Nula..... ☐ 4

7. Em que medida se considera apto a:

	Muito apto 1	Apto 2	Pouco apto 3	Nada apto 4
Colaborar na elaboração do plano/programa educativo individual				
Identificar alunos com NEE				
Avaliar alunos com NEE				
Intervir juntos de alunos com NEE				

8. Na sua opinião e enquanto professor, as crianças/jovens surdos devem frequentar:

Escolas ditas normais..... ☐ 1

Escolas especiais..... ☐ 2

Porquê? _____

9. Considera que os alunos com NEE, especificamente surdos, quando integrados em turmas de alunos regulares são mais estimulados?

Sim..... ☐ 1

Não..... ☐ 2

Porquê? _____

10. Considera que os alunos com NEE, especificamente surdos, quando integrados em turmas de alunos regulares têm melhores resultados?

- Sim..... ☐ 1
Não..... ☐ 2

Porquê? _____

11. Dos alunos surdos integrados nesta escola e que ensina atualmente, considera de um modo global que estão a ter um desempenho:

- Muito bom..... ☐ 1
Bom..... ☐ 2
Suficiente..... ☐ 3
Mau..... ☐ 4 ^{11.1.}

11.1. A que se deve o insucesso escolar desses alunos que têm mau desempenho na escola?

- Dificuldades de aprendizagem ☐ 1
Falta de interesse pela escola ☐ 2
Falta de tempo para estudar devido a trabalhos extraescolares..... ☐ 3
Falta de apoio por parte do professor ☐ 4
Falta de preparação por parte dos profissionais escolares..... ☐ 5
Falta de apoio/auxílio de colegas..... ☐ 6
Falta de meios socioeconómicos ☐ 7
Mau ambiente familiar ☐ 8
Descriminação social ☐ 9

12. Na sala de aula que educadores estão habitualmente presentes?

- Apenas o professor de ensino normal..... ☐ 1
Professor e formador de língua gestual portuguesa..... ☐ 2
Professor, formador de língua gestual e intérprete..... ☐ 3
Professor e intérprete..... ☐ 4

13. Na sua opinião, enquanto professor/a, o que leva os pais dos jovens com Necessidades Educativas Especiais a coloca-los na Escola Secundária Carlos Amarante?

	A maioria das vezes ¹	Algumas vezes ²	Raramente 3	Nunca 4
Ser uma escola de referência				
Ver o jovem integrado e a conviver com outros jovens surdos				
Querer que o jovem tenha a oportunidade de aprender com outros jovens				
Achar que a Escola Carlos Amarante ajuda o jovem a tornar-se mais autónomo				
Outras razões:				

14. As pessoas mais diretamente ligadas ao jovem surdo que normalmente contatam/conversam com o/s professo-re/s são:

- O pai do jovem..... ☐ 1
- A mãe do jovem..... ☐ 2
- Ambos..... ☐ 3
- Outro familiar..... ☐ 4 ^{14.1.}

14.1. Qual? _____

15. No que toca ao envolvimento dos pais dos jovens surdos na vida escolar dos filhos dirá que:

	A maioria das vezes ¹	Algumas vezes ²	Raramente 3	Nunca 4
Os pais envolvem-se nas atividades da escola.				
Os pais acompanham o desenvolvimento do filho, mas não se envolvem nas atividades da escola.				
Os pais gostariam de ajudar, mas não sabem como fazê-lo.				

16. Em relação à classe social dos pais dos jovens surdos em estudo, acredita que esta influencia o seu envolvimento na vida escolar dos filhos?

- Sim..... ☐ 1
- Não..... ☐ 2
- Às vezes..... ☐ 3 ^{16.1.}

16.1. De que forma? _____

17. Quem colabora mais com a escola?

- Os pais com níveis de escolaridade e classe social superior..... ☐ 1
- Os pais de classe média e com médios níveis de escolaridade..... ☐ 2
- Os pais de nível social mais baixo e com baixa escolaridade..... ☐ 3

18. Que importância atribui a cada uma das seguintes afirmações:

	Muito importante 1	Mais ou menos importante 2	Nada importante 3
Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento do jovem.			
Participação dos pais nas atividades escolares			
Participação dos pais nas atividades extraescolares.			
Os professores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades do jovem.			
Os professores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da família.			
Necessidade de respeitar a família deixando que esta diga o que pretende e necessita para o seu filho.			

Muito obrigado/a pela sua colaboração!

Apêndice D – Transcrição de entrevista



Transcrição de entrevista a Cátia Carvalho

Entrevistador: Já nasceste cega?

Não!

Entrevistador: Com que idade ficaste cega?

Fiquei cega aos treze anos. A minha doença designa-se por Amaurosa Congénita de Leber, que... consiste na perda de visão ao longo do crescimento. Sempre vi mal! É uma doença genética e por isso sempre vi mal, mais só aos trezes anos ceguei totalmente.

Entrevistador: Tens alguém cego na tua família?

Esta doença atingiu-me a mim e a um primo meu, que é dois anos mais velho do que eu. 85% das causas que os médicos encontraram é que os antepassados da minha mãe pertenceram diretamente à família do meu pai... o que originou em elemento em comum e nasci eu e o meu primo com esta doença, embora...a minha doença seja mais complicada porque tem alterações genéticas diferentes...ele ainda não cegou...tem vinte anos.

O entrevistador: Se calhar cega mais tarde, é isso?

Exatamente!.. As raparigas é mais precoce...mas, como as alterações genéticas dele são distintas da minha ele pode nem sequer vir a cegar...ou ficar sempre assim.

Entrevistador: Lembras-te do que sentiste quando ficaste sem visão, (sentiste medo, revolta, ou aceitação)?

Sim! Aceitei bem, porque... é assim... neste aspeto, eu tenho que realçar a competência dos meus pais, porque eles desde pequenina eles me preparam... eu na escola tinha um professor que me ia preparando... por exemplo: Ensinava-me a escrever no computador sem olhar para o teclado, a adotar técnicas de proteção à visão alta e baixa, a andar de bengala, a ler braille, ou seja... eu desde pequenina fui sempre projetada, não é para uma realidade que poderia vir a acontecer... Quando eu ceguei, como já referi, foi aos treze anos, foi numa altura muito complicada porque, um... familiar meu estava muito mal nos cuidados intensivos no hospital,

e naturalmente toda a gente andava muito preocupada... e eu fui perdendo a visão... e nessa altura, fui cada vez mais perdendo a visão, até que... eu visitava... não é? – o meu familiar e eu não conseguia ver as máquinas, não conseguia ver nada. Achava aquilo muito muito estranho. – De dia para dia... a minha visão foi como um túnel... fui perdendo... primeiro o nevoeiro depois... tipo túnel... até que perdi... um dia de manhã acordei, e não via nada. – Eu claro, como sempre fui muito positiva pensava que tinha sido algo que tinha comido... não sei... talvez... mas depois vi que não... que tinha cegado... mas, não disse nada a ninguém.

Fiquei... eu ceguei, e só quinze dias depois é que a minha mãe descobriu... não tive coragem de dizer... por esta minha atitude vocês podem verificar que eu reagi muito bem... muito naturalmente... ia para a escola, e os professores perguntavam; – Então Cátia, não escreves no caderno? –E eu (risos) – Não! Hoje não estou a ver bem as linhas... (risos). – Hoje dói-me um bocadinho os olhos... (risos). Até que houve uma altura... quinze dias depois de eu ter cegado... eu estava a estudar, a escrever no caderno... a minha mãe chegou a pé de mim – Ó Cátia o que é que se passa? – Tu não estás a escrever bem? ... Estás a andar....toda torta! – E eu naturalmente disse: – Mãe, não vejo! – Foi assim!... E foi das coisas... Melhores que eu podia ter feito. – Não fiquei muito afetada porque... lá está... fui sempre preparada para isso. – Além disso a coisa que eu mais queria, era não perder a minha personalidade. – Eu perdi a visão, mas não perdi a alegria nem a minha personalidade... Isso é o mais importante.

O entrevistador: Tu trocaste de escolas, como é que foi? Ou continuaste na mesma escola... Como é que foi?

Continuei na mesma escola. Eu ceguei, frequentava o oitavo ano... mas, houve uma pressão para eu ir para a Escola 2/3 Frei Caetano Brandão, que é a Escola de Referência Básica para Pessoas Cegas. Contudo, os meus professores, os meus amigos e mesmo os meus pais, não concordavam com essa mudança. Até porque a Escola de Celeirós, onde eu andei... sempre... andei... sempre me acolheu da melhor forma. Tive sempre o melhor apoio, ... e não quis ir para a Escola 2/3 Frei Caetano Brandão... continuei lá na Escola de Celeirós.

O entrevistador: Nessa escola, tinhas algum professor do Ensino Especial?

Sim, sim tinha! Embora não frequentemente, porque... não precisava... que eu já sabia Braille, já sabia de bengala... não tinha aquela necessidade...

Entrevistador: Já te sentiste discriminada? Em que situação? (Escola, Sociedade, Universidade, outros)

Uma vez! ... Eu ainda não era cega, via mal não é... Frequentava o sexto ano lá em Celeirós... eu houve uma altura, eu saí da minha aula de Matemática com os meus colegas, mas estava muita confusão no corredor... mesmo muita confusão... e então, um dos rapazes mais rebeldes lá da escola, chamado Telmo... ele, por maldade, ou por infantilidade, imaturidade... não sei... despejou-me cola no cabelo... e eu não reparei, claro... Estava muita confusão!... Até que cheguei cá fora... Ouço uma voz a dizer... – Ó Cátia! Mete a mão na tua cabeça... E, eu coloquei, claro, e deparei-me com aquilo, claro, que fiquei um pouco triste... E o rapaz foi suspenso, porque... não foi só comigo que ele fazia essas maldades... E, hoje somos amigos... Pediu-me desculpa... Mas, eu não sinto muita discriminação, mas sei que existe.

O Entrevistador: Há pessoas boas e más, mas no geral ainda há muita discriminação, não é?

Sim, Sim! A Sociedade ainda não está preparada para... acolher pessoas com qualquer tipo de deficiência... Açam sempre que somos inferiores... que não temos capacidades para... Mentira!

Entrevistador: Aprendeste a Língua Gestual Portuguesa, porquê?

Foi muito curioso... Eu vim para cá no décimo ano deparei-me que havia aqui Surdos, e eu fiquei... há... Que espetáculo!... No início eu achava um pouco... estranho, porque... quer dizer... pois... eles não me ouvem! E surgiu aquele interesse. Até que conheci a professora Ana... depois comecei a conhecer alguns formadores... alguns alunos, e surgiu aquele interesse... Ainda hoje quero aprender mais... aliás, eu gostava também de tirar um curso de Língua Gestual Portuguesa... Seria inédito!

Entrevistador: Antes de saberes comunicar com os Surdos na sua própria língua, qual era a tua “visão” desta comunidade?

Na minha opinião, e visto que eu convivo com Pessoas Surdas, eu acho que são pessoas extraordinárias... muito sinceramente... e em relação aos cegos, têm mais desvantagens... por exemplo: Na rua... as Pessoas Cegas quando andam na rua, tem uma... referência... a bengala... diz que é cego... Os Surdos não! Acho que é mais complicado, mas todos os Surdos que eu conheci até hoje,... impecáveis... sempre muito... lutadores... persistentes... e, divertidos! Claro, que os Surdos são pessoas, são como os cegos! À de tudo... os cegos, os Surdos, as pessoas normalmente visuais, todos têm defeitos, todos têm qualidades... uns têm objetivos de vida, outros não...

Entrevistador: Pensavas que os Surdos eram diferentes do que realmente são?

Como qualquer outra pessoa... Sim! Como referi, são pessoas... mas, diferentes no sentido mau?! Não!

Entrevistador: Como surgiu a vontade em aprender a Língua Gestual Portuguesa?

Sim! Sempre!... Aliás tento...exercitar para não esquecer muita coisa que já aprendi, E aliás... convém referir que... a maior parte das coisas que eu sei... Aprendi com uma Pessoa Surda... A Sílvia... É verdade!

Entrevistador: Onde aprendeste a Língua Gestual Portuguesa?

Foi aqui, foi aqui! Foi a primeira vez que tive contatos.

O Entrevistador: Com quem?

A... primeira... primeira vez... Eu não me recordo muito bem (risos), mas acho que foi com a professora Ana... Não me recordo muito bem (risos) ... E foi uma coisa tão boa, e tão espontânea, porque... depois da professora Ana, veio o formador, vieram os colegas Surdos... quer dizer... Foi ali tudo de uma vez... Foi muito engraçado!

Entrevistador: O ano passado, ou à dois anos eu lembro-me que a professora Ana, encontrou a Cátia aqui, deixou-me a mim e a ela sozinhas, e eu fiquei um bocadinho stressada, não é... não sabia como, como comunicar. Fiquei com receio... mas depois comecei a comunicar...

É verdade! E foi nesse dia, que a Sílvia me ensinou os dias da semana... me ensinou as cores (risos)... Foi tão giro!

Entrevistador: É verdade! Ainda bem, lembras-te... Aprendeste a Língua Gestual Portuguesa através de um professor surdo ou ouvinte?

Foi maioritariamente Surdos!... Exatamente!... A professora Ana também ajudou... e as próprias intérpretes, como a Susana, por exemplo... sempre que me viam cumprimentavam-me, e tinham sempre algo para me ensinar... algo novo...

Entrevistador: Qual foi o motivo de frequentares o curso universitário de Direito? Relacionou-se com a tua preocupação no que diz respeito às causas de Pessoas com Deficiência?

Eu ingressei em Direito agora na faculdade, mas muito honestamente não estou a gostar muito do curso, porque... eu sei, eu sei que é o curso mais completo dentro da área de Humanidades, claro que sim, mas não é um curso que me encante... Eu sempre quis Medicina...sempre!... porque eu queria salvar vidas, queria ajudar as pessoas a terem

qualidade de vida... mas como eu referi, fiquei cega aos treze anos fui obrigada a desistir dessa ideia, porque é impossível uma pessoa cega exercer a profissão do médico... claro, eu entendo, exatamente!... Ingressei em Direito por motivos... também que já disse, disso por influência de alguns amigos e familiares... e eu fui, não tinha nada a perder... eu prefiro arrepende-me daquilo que faço... do que não faço... porque se eu não tivesse ido ficaria a pensar: – Ó! Porque não fui, se calhar ia começar a gostar... e pronto, tentei... Sinceramente não gosto, não corresponde nem a minha personalidade, nem aos meus objetivos de vida.

– Por isso, eu quero continuar na área da Saúde... tem que ser... isso sim! Fascina-me, completa-me, encanta-me... e já que não posso Medicina, a área mais ligada à Medicina é Psicologia... ligada à Saúde... E a saúde mental e tão, ou mais importantes do que a saúde física. Por outro lado... tenho o teatro... que é (risos) uma paixão que já prevalece em mim a muitos anos, desde pequenina... e adoro... quer dizer, é... é maravilhoso... mas eu tenho consciência, devo tirar uma Licenciatura mais forte... se bem que hoje, as saídas principais de qualquer curso são muito complicadas, mas prefiro tirar uma Licenciatura mais forte, por exemplo: Psicologia... e fazer teatro como hobbies e, se surgir alguma oportunidade ligado ao Mundo Artístico. Agarro...

Entrevistador: Mas, pretendes terminar o curso ou trocar já?

Trocar já!... Não! Não vou perder 4 a 6 anos da minha vida... porque não gosto mesmo do curso. Não se adequa a mim.

Entrevistador: Mas continuas sempre com o teatro, não é?

Sempre! (risos) Sempre!

Entrevistador: Achas que a Comunidade Surda está em ponto de igualdade na Inclusão Social em relação aos cegos?

Não! Não acho que haja igualdade... muito sinceramente... porque a pouco dei o exemplo da rua... Não há nada que sinalize que aquela pessoa é Surda... Por exemplo: Nos Serviços Públicos, as pessoas não sabem o básico da Língua Gestual para poder ajudar os Surdos... porque os cegos conseguem comunicar, muito facilmente... os Surdos não!...Exatamente... mesmo em muitos programas de televisão, não há tradução para as Pessoas Surdas, não há uma autodescrição... ora nem mais... Exatamente! Mesmo em igualdade de oportunidades, na Faculdade as pessoas cegas, por exemplo, conseguem ir às aulas... na Universidade... conseguem ouvir, tem os apontamentos... tem tudo mas as pessoas Surdas Não!... Não

conseguem ouvir o professor, são anfiteatro tão grande, que deve-se tornar mesmo complicado a leitura labial.

Entrevistador: Pois, nas Universidades, por exemplo, não há intérprete é uma grande dificuldade, e as pessoas acabam por desistir da Universidade.

Exatamente! ... Onde é que está a igualdade!

Entrevistador: Qual é a tua opinião sobre as Tecnologias de Apoio para a Comunicação? São suficientes, ou ainda há muito a fazer?

Ainda há muitas lacunas! ... Há um trabalho que tem que ser feito arduamente... mesmo! Mas, mas acho que também depende das pessoas cegas... e Surdas, Claro... tem que reivindicar, tem que dar ideias...inovar... (risos).

Entrevistador: Na tua opinião quais são vantagens e desvantagens dessas tecnologias?

Claro que, as tecnologias proporcionam uma qualidade de vida melhor às pessoas normal visuais, aos cegos, aos Surdos... claro que sim! Hoje por exemplo, as pessoas Surdas conseguem... comunicar entre si através de telemóvel... dos SMS por exemplo ou das chamadas de vídeo, não é! As pessoas cegas também tem essa facilidade... os telefones falam... podem enviar e receber mensagens... podem ter um Facebook, onde podem partilhar as suas ideias, onde podem visualizar as publicações dos outros... interagir com outras pessoas. Não só da mesma comunidade ... não é... mas também com as pessoas de fora... Isso é muito importante.

Entrevistador: Concordas com a inclusão das Pessoas Portadoras de Deficiência no Ensino Regular? Porquê?

Concordo! Acho muito bem!... Eu acho que... a... tem de haver a tal igualdade de oportunidades... os cegos, os Surdos, tem direito a formar-se, a lutar para ter uma boa qualidade de vida... claro que sim!... Interagir com outras pessoas... não tem de estar fechadas em casa, ou então frequentar um colégio própria só para pessoas cegas, ou só para pessoas Surdas... Exatamente! Claro que sim! Só trás vantagens... e até para a preparação da sociedade, porque a sociedade precisa de exemplos... positivos, claro, para mudar a sua atitude, a sua mentalidade que tem perante as pessoas cegas e Surdas... e muitas vezes a imagem que a sociedade tem de nós... Nós cegos, nós Surdos... somos nós que a passamos.... Claro, que se os cegos, claro que se os Surdos, forem todos cabisbaixos, forem todos introvertidos, as pessoas cometem aquela falácia de...bem... os cegos são todos assim... os Surdos são todos assim... Não! Claro que não!