



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Cláudia Isabel Braizinha Penacho

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre

Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Co-orientação de:
Professor Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira

2013

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Cláudia Isabel Braizinha Penacho

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre

Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Co-orientação de:
Professor Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira

2013

Inclusão Escolar de Crianças e Jovens com Deficiência Auditiva

Declaração de Autoria do Trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Cláudia Isabel Braizinha Penacho

Copyright © Cláudia Isabel Braizinha Penacho

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objectivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

NOME: CLÁUDIA ISABEL BRAZINHA PENACHO

DEPARTAMENTO: DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ORIENTADOR: PROFESSORA DOUTORA MARIA TERESA PEREIRA DOS SANTOS

CO-ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR LUÍS SÉRGIO GONÇALVES VIEIRA

DATA: JANEIRO DE 2013

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Um dia...

“Um dia, contei os teus dedinhos e beijei-os um por um.

Um dia, quando caíram os primeiros flocos de neve, peguei em ti, bem alto, e vi-os derreter
na tua pele de bebé.

Um dia, atravessámos a rua e tu seguraste a minha mão com força.

Nessa altura eras o meu bebé, e agora és a minha menina.

Por vezes, enquanto dormes, fico a ver-te sonhar, e sonho também...

Sonho que um dia mergulharás na água fresca e límpida de um lago.

Um dia, entrarás num bosque escuro.

Um dia, sentirás uma alegria tão profunda que os teus olhos brilharão.

Um dia, correrás tão depressa e para tão longe que sentirás o teu coração em fogo.

Um dia, o teu baloiço subirá tão alto, muito mais alto do que alguma vez ousaste imaginar.

Um dia, receberás uma notícia tão triste que o teu coração se encherá de dor.

Um dia, cantarás ao vento, e o vento levará consigo a tua canção.

Um dia, hei-de ver-te da varanda a dizeres-me adeus, até te perder de vista.

Um dia, olharás para esta casa e perguntarás como algo tão grande pode ser tão pequeno.

Um dia, sentirás um peso leve sobre as tuas costas fortes.

Um dia, ver-te-ei escovar o cabelo da tua filha.

Um dia, daqui a muitos anos, também o teu cabelo brilhará ao sol como prata.

E quando esse dia chegar, meu amor, hás-de lembrar-te de mim.”

Alison McGhee

À Joana, a estrela mais brilhante do meu céu...

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Teresa Santos, orientadora desta dissertação, pela sua disponibilidade, colaboração, atenção dispensada, partilha de saber e valiosas contribuições para este trabalho.

Ao Professor Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira, co-orientador desta dissertação, pela disponibilidade demonstrada, atenção e conhecimentos transmitidos.

Ao Professor Cesário de Almeida pelo seu suporte e muita paciência na realização da parte metodológica aquando da utilização e exploração do SPSS.

Aos directores de agrupamentos de escolas que autorizaram e potenciaram as condições necessárias para a realização da recolha de dados.

A todos os professores pela disponibilidade demonstrada, tão importante na recolha de dados.

A todos os alunos pela sua participação e boa disposição que possibilitaram momentos muito ricos e gratificantes.

À Teresa, pelos momentos de descontração que só ela sabe proporcionar.

À Sílvia, simplesmente por ser quem é... pela sua constante presença e apoio incondicional, por tudo o que nunca conseguirei agradecer...

Aos meus pais e irmã agradeço a compreensão, as palavras de conforto, o ânimo nos momentos mais difíceis. Um obrigado especial à minha mãe, minha grande amiga, meu grande apoio, por tudo o que é... pelos valores e motivação que sempre me transmitiu e por me ter dado a mão para continuar e não desistir.

Ao António, meu marido, pela compreensão e paciência, pelas palavras que muitas vezes ficaram por dizer.

À Joana, minha filha, pelos carinhos e brincadeiras tantas vezes adiados, pelo sorriso que todos os dias me reconforta, pelo brilho dos seus olhos...

A todos aqueles que caminharam a meu lado e que, directa ou indirectamente, me ajudaram a percorrer este caminho, o meu muito obrigado.

RESUMO

O presente estudo teve como objectivo investigar a influência do contacto escolar e do ano de escolaridade em alunos ouvintes relativamente à inclusão de crianças e jovens deficientes auditivos no ensino regular.

A amostra, num total de sessenta participantes provenientes de Escolas Básicas de 2º e 3º Ciclos de Beja, dividiu-se em quatro grupos, de acordo com dois níveis de contacto escolar (contacto próximo e contacto nulo) e dois níveis de escolaridade distintos (6º e 9º anos).

Os instrumentos de investigação utilizados consistiram numa entrevista semi-directiva, numa escala de atitudes multidimensional e num teste sociométrico. Os alunos pertencentes a turmas integradas responderam aos três instrumentos enquanto que os alunos procedentes de turmas não integradas apenas contribuíram com as suas opiniões relativamente aos dois primeiros instrumentos.

As hipóteses traçadas sustentavam que os alunos ouvintes pertencentes a turmas integradas, com contacto próximo, assim como os que frequentam um ano de escolaridade inferior, neste caso 6º ano, tendem a revelar atitudes menos favoráveis face à inclusão de crianças e jovens deficientes auditivos, quando comparados com alunos de turmas não integradas, com contacto nulo, a frequentar um nível escolar mais elevado, 9º ano.

Os resultados demonstraram, na generalidade, atitudes favoráveis no total da amostra, ainda que sejam os alunos de 6º ano de escolaridade e aqueles que mantêm um contacto próximo que apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão escolar de crianças e jovens deficientes auditivos na escola regular. Contudo, no teste sociométrico os dados apontaram para a existência de uma integração apenas física dos alunos com Deficiência Auditiva e, por conseguinte, ainda distante da inclusão que hoje se preconiza.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Auditiva; Necessidades Educativas Especiais; Atitudes.

ABSTRACT

The study in question had the aim of investigating the influence of school contact and school year among hearing students, relating to the inclusion of deaf children and teenagers in a regular school.

The sample, in a total of sixty participants from basic schools - 2nd and 3rd cycles of the district of Beja, has been divided in four groups, accordingly to two levels of school contact (close contact and null contact) and also two distinct scholar levels - the 6th and the 9th grades.

The instruments employed in the research consisted of a semi-structured interview, a scale of multidimensional attitudes and a sociometric test. The students who belonged to integrated classes answered to all three instruments while the students of non-integrated classes only contributed with their opinion in relation to the first two instruments.

The hypothesis exposed maintained that the hearing students belonging to integrated classes, in close contact, as those who frequent a lower school grade, in this case the 6th year, tend to reveal attitudes less favourable face to the inclusion of deaf children and teenagers when compared with students of non-integrated classes, with null contact, attending a higher scholar level like the 9th grade.

The out coming results, in general, show favourable attitudes in the overall sample. Nevertheless the students of the 6th grade and those who maintain a closer contact reveal more sympathetic attitudes towards the inclusion of deaf children and youngsters in the regular school system. However the sociometric test data point out to the existence of a merely physical integration of the students with hearing disabilities and therefore quite far from the so called “inclusion” so heralded nowadays.

Key-words: Inclusion; Hearing Disability; Educational Special Needs; Attitudes.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 17 |
| CAPÍTULO 1. Atitudes | 17 |
| 1.1. Conceito de Atitude | 17 |
| 1.2 Atitudes e Comportamento | 19 |
| CAPÍTULO 2. Adolescência e Grupo de Pares | 21 |
| 2.1. A Adolescência | 21 |
| 2.2. A Identificação ao Grupo de Pares | 23 |
| CAPÍTULO 3. No Caminho da Inclusão | 26 |
| 3.1. Da Integração à Inclusão Escolar | 26 |
| 3.2. A Educação Especial em Portugal – Breve Retrospectiva | 31 |
| CAPÍTULO 4. Deficiência Auditiva/Surdez | 37 |
| 4.1. Definição e Grau de Severidade | 37 |
| 4.2. Localização da Lesão e Momento de Origem | 40 |
| 4.3. Etiologia | 41 |
| 4.4. Implicações e Consequências da Surdez | 41 |
| 4.5. A Educação de Alunos Surdos: da Integração à Inclusão | 43 |
| 4.6. A Educação de Alunos Surdos: o Caso Português | 49 |
| 4.7. Atitudes de Alunos face à Integração/Inclusão Escolar | 52 |
| 4.8. A Integração/Inclusão Escolar do Deficiente Auditivo | 55 |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO | 61 |
| CAPÍTULO 5. Metodologia | 61 |
| 5.1. Problemática | 61 |
| 5.1.1. Hipóteses | 62 |
| 5.1.2. Variáveis | 64 |
| 5.2. Método | 64 |
| 5.2.1. Participantes | 64 |
| 5.2.2. Instrumentos | 66 |
| 5.2.2.1. Entrevista | 66 |
| 5.2.2.2. Escala de Atitudes | 69 |
| 5.2.2.3. Teste Sociométrico | 73 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.3. Procedimentos | 74 |
| 5.3. Tratamento dos Dados | 77 |
| 5.3.1. Análise de Conteúdo | 77 |
| 5.3.2. Análise Estatística: Descritiva e Inferencial | 83 |
| 5.4. Apresentação e Análise dos Resultados | 85 |
| 5.4.1. Estudo das Percepções entre Grupos | 85 |
| 5.4.2. Estudo das Diferenças entre Grupos | 112 |
| 5.4.3. Estudo das Relações entre Pares | 118 |
| 5.5. Discussão dos Resultados | 125 |
| Conclusões | 134 |
| Referências Bibliográficas | 137 |
| Legislação Consultada | 143 |
| Anexos | 144 |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 5.1. Distribuição da amostra por ano de escolaridade e tipo de contacto. | 66 |
| Quadro 5.2. Objectivos dos temas patentes na entrevista. | 68 |
| Quadro 5.3. Descrição das dimensões e sub-dimensões da escala de atitudes. | 70 |
| Quadro 5.4. Descrição dos itens, em função das sub-dimensões da escala de atitudes. | 71 |
| Quadro 5.5. Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Causas da DA. | 77 |
| Quadro 5.6. Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Descrição do Deficiente Auditivo. | 78 |
| Quadro 5.7. Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Atitudes dos colegas. | 79 |
| Quadro 5.8. Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Funcionamento Escolar. | 79 |
| Quadro 5.9. Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – A Escola. | 80 |
| Quadro 5.10. Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Os Professores. | 82 |
| Quadro 5.11. Escala de Avaliação do Coeficiente Alpha. | 83 |
| Quadro 5.12. Distribuição dos itens por dimensão, sub-dimensão e nomenclatura utilizada. | 113 |
| Quadro 5.13. Estatística descritiva da amostra total obtida em cada sub- | 114 |

dimensão da escala.

| | |
|--|-----|
| Quadro 5.14. Estatística descritiva da amostra segundo o ano de escolaridade frequentado. | 115 |
| Quadro 5.15. Estatística descritiva da amostra segundo o tipo de contacto estabelecido. | 116 |
| Quadro 5.16. Quadro-resumo da 1ª questão para a turma integrada do 6º ano. | 119 |
| Quadro 5.17. Quadro-resumo da 1ª questão para a turma integrada do 9º ano. | 120 |
| Quadro 5.18. Quadro-resumo da 2ª questão para a turma integrada do 6º ano. | 121 |
| Quadro 5.19. Quadro-resumo da 2ª questão para a turma integrada do 9º ano. | 122 |
| Quadro 5.20. Quadro-resumo da 3ª questão para a turma integrada do 6º ano. | 123 |
| Quadro 5.21. Quadro-resumo da 3ª questão para a turma integrada do 9º ano. | 124 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 5.1. Frequências e percentagens do Tema – Causas da DA, no 6º ano. | 85 |
| Tabela 5.2. Frequências e percentagens do Tema – Causas da DA, no 9º ano. | 86 |
| Tabela 5.3. Frequências e percentagens do Tema – Descrição do Deficiente Auditivo, no 6º ano. | 87 |
| Tabela 5.4. Frequências e percentagens do Tema – Descrição do Deficiente Auditivo, no 9º ano. | 89 |
| Tabela 5.5. Frequências e percentagens do Tema – Atitudes dos colegas, no 6º ano. | 91 |
| Tabela 5.6. Frequências e percentagens do Tema – Atitudes dos colegas, no 9º ano. | 92 |
| Tabela 5.7. Frequências e percentagens do Tema – Funcionamento Escolar, nos 6º e 9º anos. | 95 |
| Tabela 5.8. Frequências e percentagens do Tema – Funcionamento Escolar, no 6º ano. | 95 |
| Tabela 5.9. Frequências e percentagens do Tema – Funcionamento Escolar, no 9º ano. | 97 |
| Tabela 5.10. Frequências e percentagens do Tema – A Escola, no 6º ano. | 99 |
| Tabela 5.11. Frequências e percentagens do Tema – A Escola, no 9º ano. | 106 |
| Tabela 5.12. Frequências e percentagens do Tema – Os Professores, nos 6º e 9º anos. | 110 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 5.1. Disciplinas percebidas como mais difíceis para os alunos surdos (6º ano). | 103 |
| Gráfico 5.2. Disciplinas percebidas como mais difíceis para os alunos surdos (9º ano). | 108 |

Índice de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo I - Guião de Entrevista (Turma Integrada e Turma Não Integrada) | 145 |
| Anexo II - Escala de Atitudes (6º e 9º Ano) | 148 |
| Anexo III - Teste Sociométrico (6º e 9º Ano) | 159 |
| Anexo IV - Pedido de Autorização aos Agrupamentos de Escolas | 162 |
| Anexo V - Teste de Significância para Proporções (Comparação das categorias obtidas na entrevista) | 164 |
| Anexo VI - Alpha de Cronbach (Averiguação da consistência interna da escala de atitudes) | 181 |
| Anexo VII - Coeficiente de Correlação de Pearson (Averiguação da validade da escala através das correlações das dimensões) | 183 |
| Anexo VIII - Verificação de Pressupostos para Utilização de Testes Paramétricos (Averiguação da normalidade das distribuições e da homogeneidade de variâncias) | 189 |
| Anexo IX - Matrizes Sociométricas (6º e 9º Ano) | 198 |
| Anexo X - Comparação das Atitudes segundo o Ano de Escolaridade | 205 |
| Anexo XI - Comparação das Atitudes segundo o Tipo de Contacto | 210 |

Lista de Abreviaturas

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens

DA - Deficiência Auditiva

D-L - Decreto-lei

DREA - Direcção Regional de Educação do Alentejo

EE - Educação Especial

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

PEI - Programa Educativo Individual

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

TAP - Teoria da Acção Planeada

TAR - Teoria da Acção Reflectida

UAES - Unidade(s) de Apoio à Educação de Alunos Surdos

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem vindo a ser debatida a temática dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, particularmente no que diz respeito à sua inclusão no ensino regular e, de uma forma geral, a sua inclusão na sociedade.

Seguindo a política de "Integração Educativa", mencionada a partir de 1940, através da importância do Princípio da Normalização (Niza, 1996) e, de 1978, com o Relatório Warnock, também o sistema educativo português tem vindo a aderir a este movimento de "normalização". A normalização não passa por transformar a pessoa com deficiência em normal mas sim aceitar os seus limites, colocando ao seu dispor os meios indispensáveis ao pleno desenvolvimento das suas capacidades, numa vida tão normal quanto possível. Assim, tem-se verificado um aumento de colocações de crianças com Necessidades Educativas Especiais no contexto de ensino regular.

Actualmente, e apesar da educação inclusiva se constituir como um dos direitos humanos, as escolas encontram-se ainda aquém de se assumirem como inclusivas verificando-se a necessidade de produzir a mudança. É fundamental encarar a diferença como um desafio e identificar os motivos que coíbem a participação de todos. O processo educativo surge como consequência do empenho de todos, exigindo-se à escola alterações a nível metodológico e organizativo, condições essenciais para ir mais além.

A inclusão de alunos com deficiência é rodeada de dificuldades resultantes da própria deficiência e das restrições inerentes a esta condição assistindo-se, por vezes, à emergência de atitudes, positivas e/ou negativas, por parte das diferentes entidades constituintes da comunidade educativa (professores, alunos, pais, funcionários, ...).

A relevância do estudo das atitudes assentará, particularmente, no facto de, não só com elas se poder predizer comportamentos, mas ainda por serem eventualmente a base de relações de amizade e conflito, nos sistemas sociais (Rodrigues, 1988).

Deste modo, e segundo Lima (2000), sendo as atitudes processos complexos que evoluem ao longo do tempo, que se modificam de acordo com as experiências e vivências de cada sujeito e, paralelamente, que se vão moldando de acordo com o resultado das mesmas, é

pertinente conhecer as atitudes desenvolvidas aquando da inclusão escolar de alunos ditos "diferentes", a fim de se poder contribuir para um bem-estar comum de todos os cidadãos, avaliado pelos comportamentos que se realizam, tanto na comunidade escolar como na sociedade em geral.

Assim, o objectivo desta investigação passa por averiguar a influência do contacto escolar em dois contextos educativos distintos - turma integrada (com contacto próximo) e turma não integrada (com contacto nulo) em dois anos de escolaridade diferentes (6º e 9º anos) - quanto às atitudes expressas pelos alunos ouvintes face aos colegas com Deficiência Auditiva.

Neste sentido, vários têm sido os estudos desenvolvidos que procuram avaliar as atitudes e as relações interpessoais existentes entre os alunos surdos e os alunos ouvintes. Alguns concluíram que os adolescentes surdos se sentem mais seguros emocionalmente e mais aceites nas relações que estabelecem com outros pares surdos do que com pares ouvintes (Foster, 1989; Stinson, Whitmire & Eldredge, 1994, cit. por Stinson & Foster, 2000).

Um marco importante nas relações interpessoais entre alunos surdos e ouvintes é a qualidade da comunicação que é estabelecida. Stinson e Foster (2000) observaram que as conversas que ocorrem entre estes intervenientes são, na sua maioria, conversas limitadas ou superficiais, o que faz com que os alunos surdos se sintam isolados da maioria dos contactos estabelecidos com os colegas ouvintes.

Antia e Kreimeyer (1996, cit. por Antia & Levine, 2001) concluíram, num estudo desenvolvido numa escola inclusiva, que os alunos ouvintes não manifestavam atitudes positivas face aos colegas deficientes auditivos descrevendo-os como menos desejáveis face a outros colegas ouvintes.

Neste sentido, e tendo por base a revisão da literatura que aponta para o facto da proximidade do contacto escolar parecer fundamentar atitudes menos favoráveis face à Deficiência Auditiva o propósito deste estudo é apurar se quanto mais próximo é o contacto escolar dos alunos ouvintes com os alunos surdos menos favoráveis são as suas atitudes, nos dois anos de escolaridade em questão.

Na presente investigação podemos encontrar o enquadramento teórico, elaborado a partir da revisão bibliográfica, por forma a abordar assuntos que vão desde o conceito de atitude,

ao percurso histórico decorrido desde a integração à inclusão, ao desenvolvimento da Educação Especial em Portugal e, mais especificamente, a problemática da Deficiência Auditiva. Seguidamente, é apresentada a metodologia e efectuada a análise e discussão dos resultados obtidos, bem como as conclusões finais.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1. Atitudes

1.1. Conceito de Atitude

Todos os dias somos confrontados com vários assuntos, discutidos sobre diversos pontos de vista, sendo cada um destes sustentado por valores, sentimentos, crenças, experiências anteriores, por vezes com um certo cariz de ambiguidade, que se poderão exteriorizar através de comportamentos diferenciados. Esta ambiguidade funda-se na Psicologia Social sob o conceito de *Atitude* (Lima, 2000), que, tal como acontece com todos os conceitos, também para este tem sido difícil encontrar uma definição consensual.

Segundo Allport (1935, cit. por Lima, 1993: 68), atitude é “um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona.”

Para Lima (2000), as atitudes são o resultado de um processo conjunto, envolvendo a interacção social, a comparação, identificação e diferenciação sociais, permitindo situar a nossa posição face à de outros, em determinadas situações e alturas de tempo. Desta forma, existem semelhanças nas atitudes assumidas por sujeitos pertencentes a um mesmo grupo, ocorrendo em simultâneo uma evolução nas posições individuais e grupais ao longo do tempo.

Atitude, para Ajzen e Fishbein (2005) é uma tendência para responder face a objectos, pessoas, instituições ou acontecimentos; é uma disposição psicológica avaliativa que compreende uma tomada de posição perante uma situação.

Um outro conceito que emergiu associado ao de atitude foi o de "crença", ou seja, o conhecimento que o indivíduo possui acerca de um dado objecto, pois a argumentação que este utiliza para defender a sua posição atitudinal depende de uma componente cognitivo-racional, que será a sua crença. Assim, a atitude social aparecer-nos-á definida como uma

organização de crenças e cognições, interligadas com uma determinada carga afectiva, que poderá ser a favor ou contra um determinado objecto social, contendo alguma coerência entre si e o objecto em questão (Ajzen & Fishbein, 1980, cit. por Lima, 2000).

Lima (2000) refere que, apesar da grande diversidade para explicar a formação das atitudes, existem alguns aspectos em comum:

- as atitudes têm um carácter aprendido, sendo susceptíveis de mudança;
- referem-se sempre a um objecto, ou seja, exerce-se sempre uma atitude face a alguma coisa;
- as atitudes não podem ser observadas directamente, mas podem ser inferidas através das respostas dadas pelos indivíduos.

Apesar desta diversidade duas grandes vertentes teóricas são fundamentais no estudo do processo de formação e mudança de atitudes, nomeadamente a perspectiva cognitivista (Fazio & Zana, 1981, cit. por Lima, 2000) e a perspectiva comportamental (Zajonc, 1968, cit. por Lima, 2000).

Na primeira, os autores centram-se na coerência interna entre as três dimensões das atitudes (cognitiva, afectiva e comportamental), ou seja, o que define as atitudes dos indivíduos é o tipo de informação que os mesmos possuem sobre o objecto atitudinal. A informação é recolhida através de experiências subjectivas que poderão ter um carácter mais directo ou indirecto. A experiência pessoal, adquirida de forma directa, resultaria em atitudes mais estáveis, duradouras e, conseqüentemente, mais difíceis de alterar (Fazio & Zana, 1981, cit. por Lima, 2000).

Na segunda vertente teórica, a perspectiva comportamental, os autores procuram estudar mais directamente se é possível prever ou não as atitudes a partir dos comportamentos directamente observáveis. Desta, forma, não interessa tanto o aspecto cognitivo das atitudes, mas sim o seu aspecto afectivo, ou seja, a vivência de experiências emocionais (Heider, 1953, 1958; Festinger, 1957, cit. por Lima, 2000).

1.2. Atitudes e Comportamento

Várias teorias e autores defendem as atitudes em função do papel que desempenham para a acção. Foi com LaPiere (1934, cit. por Lima, 2000) que as atitudes tomaram um cariz preditivo em relação ao comportamento.

Também para Newcomb e Murphy (1973, cit. por Ferreira, 1994), as atitudes sociais desencadeiam uma predisposição para a acção que, em associação com uma situação desencadeante específica, resulta em comportamentos. Desta forma, as atitudes serão bons preditores do comportamento.

Para Fishbein e Ajzen (1975, cit. por Lima, 2000), as atitudes desempenham um papel importante na previsão do comportamento humano, distinguindo, contudo, entre atitudes gerais perante um objecto e atitudes específicas perante um comportamento face ao objecto de atitude. De acordo com estes autores, as atitudes através do comportamento predizem melhor as intenções do que as atitudes gerais face a um objecto que apenas o influenciam de forma indirecta.

Para explicar algumas incoerências verificadas entre as atitudes e o comportamento, Fishbein e Ajzen (1975, cit. por Lima, 2000), formulam a Teoria da Acção Reflectida (TAR), considerando que todo o comportamento é uma escolha ponderada de entre as diferentes alternativas, introduzindo um novo conceito - intenção comportamental - que entendem como o melhor preditor do comportamento.

A intenção comportamental será mediada entre a atitude específica, que pode ser vista como resultado do somatório das crenças acerca das consequências no comportamento (expectativa) pesadas pela avaliação dessas consequências (valor), e a norma subjectiva, que comporta as pressões sociais e que é dada pela percepção que temos do que os outros significantes (pais, amigos, ...) esperam do nosso comportamento. Vamos ter assim duas grandes componentes numa intenção comportamental: a dimensão pessoal, expressa pela atitude face ao comportamento, e uma dimensão mais social expressa pela norma subjectiva que condiciona esse mesmo comportamento (Lima, 2000).

Assim, normalmente, as pessoas têm como intenção realizar um comportamento se o avaliam positivamente e quando consideram que outras pessoas significantes do seu meio pensam que deveria realizá-lo. Contudo, um indivíduo pode apresentar certas crenças

acerca de determinado objecto atitudinal, sem que por isso tenha intenção de as colocar em prática (Fishbein & Ajzen, 1975, cit. por Rodrigues, 1988).

Esta teoria teve um grande sucesso empírico verificando-se no entanto, em estudos posteriores, que a mesma ignorava a importância de certos factores, por exemplo o comportamento anterior do sujeito, estudado por vários autores, em associação com as atitudes (Eiser & col., 1989; Senter & Speckart, 1979, cit. por Lima, 2000).

Numa tentativa de enriquecer a TAR, Ajzen (1988, cit. por Lima, 2000), reformula o modelo que postula três conceitos determinantes, independentes das intenções. Surge, assim, a Teoria da Acção Planeada (TAP). O primeiro conceito é o de atitude através do comportamento, no qual se refere o grau em que a pessoa reflecte uma avaliação favorável ou desfavorável a um determinado comportamento. O segundo conceito é o de norma subjectiva que se refere à percepção da pressão social exercida para desempenhar ou não o comportamento. O terceiro conceito é, então, o de grau de controlo comportamental percebido, ou seja, a forma como um indivíduo percebe a facilidade ou dificuldade com que executará o comportamento, tendo em consideração a experiência anterior. Resumindo, pode-se considerar que, quanto mais favorável é a atitude e a norma subjectiva relativamente ao comportamento, maior é o controlo percebido sobre o mesmo, logo mais forte deverá ser a intenção do indivíduo para desempenhar o comportamento considerado.

Para finalizar, e tendo por base o que foi referido anteriormente, a importância do estudo das atitudes assentará, particularmente no facto de, não só com elas se poder predizer comportamentos, mas ainda por serem eventualmente a base de relações de amizade e conflito, nas situações sociais (Rodrigues, 1988).

É de conhecimento geral que um dos períodos mais relevantes na vida de um ser e na construção das suas atitudes é o da adolescência e o significado de pertença a um grupo de pares. Assim, surge o capítulo seguinte mencionando a importância dos pares neste período de desenvolvimento social, uma vez que esta fase engloba os participantes da investigação.

CAPÍTULO 2. Adolescência e Grupo de Pares

2.1. A Adolescência

A socialização é fundamental para o desenvolvimento infantil e, se a família é o primeiro e maior veículo de socialização nas crianças, a escola vem logo a seguir. Geralmente, os pais entendem o início da escola como uma possibilidade para que as suas crianças conheçam novos pares e adultos e que interajam em tarefas sociais distintas (Stinson & Foster, 2000).

Após a infância, anos caracterizados pela dependência e proteção, surge uma nova fase de desenvolvimento rápido ao nível do crescimento - a adolescência - com alterações cognitivas, fisiológicas e biológicas, entre outras, cuja função é preparar o indivíduo para a autonomia, sendo este período vivenciado de forma diferente pelos vários adolescentes.

Esta nova fase surge com a puberdade e como um período de transição entre um estado de dependência para outro de autonomia, comum a todas as culturas, mas variando nas características de ordem individual, familiar e social.

O início do período da adolescência não é consensual e se para uns este é um período difícil para Urra (2007) esta etapa não é tão complicada mas sim algo agitada e intempestiva, exigindo método e maleabilidade, autoridade e afeição, segurança e entendimento.

Cordeiro (1997, cit. por Silva, 2004), defende que a adolescência se inicia por volta dos 10 anos e prossegue até aos 19 anos. A dificuldade em delimitar esta etapa deve-se ao aumento da permanência na vida escolar passando, assim, a sociedade a estabelecer o seu modo e a sua duração.

Segundo Fenwick e Smith (1993, cit. por Silva, 2004), a adolescência pode dividir-se em três estádios: inicial, média e tardia.

A adolescência inicial decorre entre os 11 e os 14 anos e caracteriza-se por alterações hormonais que, simultaneamente, levarão a que o adolescente revele uma maior preocupação com o seu corpo em desenvolvimento e alguma inibição. Os amigos

começam a ter mais importância e assiste-se a condutas de rebeldia, agressividade e mau humor.

Entre os 15 e os 16 anos - adolescência média - o adolescente aprende a pensar em si e a tomar as suas próprias decisões manifestando maior capacidade de cedência e menor autocentrismo. Neste estágio o adolescente forma os seus próprios valores e evidencia maior curiosidade pelo mundo envolvente, aceita a sua sexualidade e dá início aos relacionamentos sexuais.

No estágio de adolescência tardia, entre os 17 e 18 anos, o adolescente revela maior preocupação com a obtenção da sua independência financeira e/ou emocional por parte dos pais, envolve-se com a sociedade e encontra-se apto para estabelecer relacionamentos sexuais mais estáveis (Fenwick & Smith, 1993, cit. por Silva, 2004).

Paralelamente, é criada uma identidade, fruto das relações sociais, das transformações cognitivas que vão ocorrendo e de uma modificação na representação de si próprio para uma nova subjectividade.

Também neste sentido, Palmonari, Carugati, Bitti e Sarchielli (1984) descrevem a adolescência como um período onde os indivíduos vivenciam experiências para as quais anteriormente não tinham estruturas cognitivas adequadas. Juntamente com novas motivações, interesses espaciais, temporais e sociais, envolvendo expectativas, medos e esperanças, os indivíduos precisam de se organizar, para se poderem adaptar e, assim, dar respostas.

Durante a adolescência a natureza das interações sociais é alterada, levando o adolescente a procurar activamente novas certezas, regras e relações estáveis com os outros, formando grupos que irão influenciar a vida de cada membro, as suas próprias referências e o emergir de comportamentos sociais mais autónomos.

É um período caracterizado pela emancipação da tutela parental assim como pelas novas relações com os pares, assistindo-se a uma diminuição de importância da família pois o tempo passado com os pares aumenta e estas relações tendem a ser mais igualitárias do que as relações com os adultos, convertendo-se num contexto social relevante para o desenvolvimento dos adolescentes. Os pares passam a ser a base de suporte emocional no

processo de independência das relações com os pais assim como na exploração do *self* (Menezes, 2010).

As principais aprendizagens de socialização que decorrem neste período de desenvolvimento surgem das interações vivenciadas com o grupo. É neste período que se adquirem competências e valores que conduzirão o comportamento, uma vez que encontram problemas semelhantes, observam e experienciam formas de os ultrapassar, partilham das mesmas inseguranças e incertezas, formando a sua própria identidade.

Na afiliação a um grupo o contexto escolar é, na nossa cultura, o espaço privilegiado para a sua constituição através das relações quotidianas que existem entre os colegas (Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990).

2.2. A Identificação ao Grupo de Pares

A afiliação a um grupo de pares é muito importante para um adolescente, não apenas em termos de pertença, mas especialmente de inclusão. Proporciona segurança, não só ao nível emocional, mas também funciona como uma fonte de *status*, de motivações, ou seja, como um espaço onde se vai desenvolvendo a personalidade durante todo o período da adolescência (Cotterell, 1996). Para este autor, é o contexto formal escolar e as organizações de jovens que permitem a estruturação de relações sociais nestes grupos, a vivência de papéis sociais e de relacionamentos diferentes que normalmente ocorrem em contextos informais frequentados pelos adolescentes.

Para Braconnier (2003) o adolescente sente necessidade de desenvolver uma consciência de identidade no grupo de pares como forma de construir a sua identidade, ocupando um lugar na vida social. Nesta fase o adolescente escolhe os seus amigos e é, igualmente, escolhido pelos pares.

A importância de se pertencer a um grupo de pares reside no facto de este ser o espaço onde os adolescentes podem confrontar experiências e descobertas acerca do meio que os rodeia: o primeiro relacionamento com namorados, as dificuldades sentidas ao nível escolar, a abordagem a situações de trabalho. O adolescente reflecte cada vez melhor as

atitudes que toma, tendo em conta não só o seu ponto de vista mas também o dos outros, com a ajuda dos outros significativos.

Numa investigação desenvolvida por Kirchler, Palmonari e Pombeni (1991: 393) concluiu-se que os adolescentes que se sentem mais próximos da sua família, do melhor amigo e dos colegas da escola são aqueles que se identificam mais fortemente com os seus pares, até porque "a identificação com os pares não leva ao isolamento da família".

Um factor relevante na interacção com o grupo de pares é o sentimento de amizade, que é igualmente importante quer para os rapazes, cujas relações são mais orientadas para a acção, quer para as raparigas, que vêem na amizade uma relação mais orientada para as necessidades emocionais (Coleman, 1980, cit. por Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1991).

A escola é o meio privilegiado para o desenvolvimento e estabelecimento de relações interpessoais com os grupos de pares, longe do controlo dos pais. Os pares, da mesma idade ou um pouco mais velhos, surgem como substitutos no processo de socialização dos adolescentes (Fonseca, 2003).

Também para Palmonari, Pombeni e Kirchler (1990) a escola é, na nossa cultura, o contexto mais privilegiado para os adolescentes se juntarem livremente a um grupo. É também neste contexto que se vão construindo as atitudes sobre diversos acontecimentos que decorrem no meio onde os adolescentes interagem, por exemplo como se deverão comportar frente a um colega "diferente" da maioria.

A interacção social com os pares, estabelecida no meio escolar através de contactos informais ou formais, é essencial para o desenvolvimento da identidade social, cultural e individual de um aluno. Experiências positivas com pares ajudam a desenvolver a auto-estima e o sentimento de pertença a um grupo social maior. Através das interacções sociais formais, os adolescentes aprendem a lidar com pessoas difíceis, aprendem a defender-se na vida, descobrem o limite entre a assertividade e agressividade e desenvolvem capacidades de trabalho cooperado (Stinson & Foster, 2000). Assim, a aceitação pelos pares contribui de forma positiva e significativa para o funcionamento social dos sujeitos.

De forma resumida, anotamos a importância dos pares e da amizade no desenvolvimento social da adolescência. Praticamente todos os adolescentes, independentemente do estrato social, sexo ou outra característica demográfica, juntam-se regularmente em grupos pois a

identificação a um grupo de pares é um factor muito importante durante este período de desenvolvimento.

Partindo do pressuposto que nem sempre os alunos “diferentes” puderam integrar escolas de ensino regular e que várias têm sido as alterações verificadas ao longo dos tempos, a vários níveis - pedagógico, político e social -, o capítulo seguinte reflecte um pouco acerca da evolução ocorrida desde a fase da segregação até à fase de inclusão dos dias actuais.

CAPÍTULO 3. No Caminho da Inclusão

3.1. Da Integração à Inclusão Escolar

A educação de crianças com problemas tem sido marcada, principalmente a partir do séc. XX, pela existência de algumas abordagens com diferentes épocas e pontos de enfoque. Na primeira metade deste século assistiu-se a uma fase de nítida categorização/classificação de indivíduos deficientes, baseadas em avaliações unidimensionais da inteligência, em que o défice era realçado por ser um fenómeno intra-orgânico ou intra-psíquico e, desta forma, centrado exclusivamente no indivíduo. Assim, o conceito de deficiência incluía características de inatismo e estabilidade ao longo do tempo, pois as causas, sendo fundamentalmente orgânicas, dificilmente poderiam ser modificadas posteriormente (Marchesi & Martín, 1995).

Este sistema de educação, predominantemente assente num modelo de identificação e classificação da criança em categorias de deficiência, e apoiado em testes de inteligência (Q.I. Global) para legitimar a selecção, fazia com que os que não acompanhavam o ritmo das aprendizagens fossem excluídos do ensino regular e colocados no ensino especial, tendo em conta as suas deficiências (Niza, 1996). Os deficientes eram colocados em instituições asilares ou hospitalares de carácter segregado e assistencial quando não permaneciam junto dos seus familiares (Marchesi & Martín, 1995).

Nos anos 40 e 50 iniciaram-se grandes e importantes modificações, fazendo com que à categorização tradicional se seguisse uma fase mais abrangente, de transição, que se descentrou do problema individual para incidir também no meio. Desta forma, surgia também a reflexão de que a deficiência não seria atribuída única e exclusivamente a causas internas ao sujeito, mas também seria resultante de uma estimulação inadequada ou decorrente de processos incorrectos. Ao exteriorizar o problema de deficiência para o meio que rodeia o indivíduo, emergiam novas formas de intervenção.

Em consequência deste movimento foram criadas, paralelamente, classes especiais dentro das escolas de ensino regular, mas funcionando como unidades à parte.

É principalmente a partir dos anos 60 e, particularmente nos anos 70, que se começam a dar importantes passos em direcção à integração escolar das crianças deficientes no ensino regular, com a grande modificação nos conceitos de deficiência e de educação especial.

É na Dinamarca, em 1940, que se inicia um movimento de normalização contra as escolas segregadas, promovido pelas associações de pais. Contudo, o apoio legislativo a este movimento surge apenas em 1954, incorporando o conceito de normalização de Bank-Mikkelsen, para o qual é “a possibilidade de o deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Niza, 1996: 141).

Contudo, é em 1969, com a definição de Nirje, que o conceito de “normalização” tem consequências reais nos meios e nos métodos. Para este autor, o princípio de normalização é definido como a forma de “proporcionar às pessoas deficientes o padrão e as condições de vida quotidiana tão próximo quanto possível do seu contexto social e cultural” (Niza, 1996: 141). Deste modo, a normalização não implica a transformação da pessoa deficiente em normal mas a aceitação dos seus limites. Para tal, é indispensável que se coloquem ao seu dispor os meios imprescindíveis ao total desenvolvimento das suas competências, numa vida tão normal quanto possível.

Anos mais tarde, os aspectos relativos ao espaço estimulante que envolve o indivíduo com deficiência viriam a ser designados de "meio menos restritivo possível" com o Warnock Report (1978), originando uma mudança conceptual significativa no campo da Educação Especial (EE), atribuindo um maior enfoque às necessidades individuais de cada criança, tornando-se pertinente dar resposta às suas necessidades educativas.

Este modelo tornou-se também relevante na construção e desenvolvimento da educação integrada, uma vez que salienta que todas as crianças são especiais, necessitando de respostas educativas diferenciadas (Morgado & Félix, 1998).

É assim lançado para o campo pedagógico, pelo Warnock Report (1978), o conceito inovador de Necessidades Educativas Especiais (NEE), no qual deverá existir um contínuo de recursos educativos que possa dar resposta às diferenças de cada um. Este conceito dirige-se, assim, a todas as crianças com dificuldades de aprendizagem e que não conseguem alcançar o sucesso educativo. Esta introdução teve consequências nas práticas educativas e nas considerações sobre as origens das dificuldades de aprendizagem. É a

partir desta altura que se gera a perspectiva de integração que defende que as crianças com NEE devem ser ensinadas em classes regulares, mas com um ensino diferenciado.

Esta concepção, ao visar a integração, veio transferir para a escola muitas das responsabilidades que até aí se encontravam reservadas ao ensino especial, fazendo com que os efeitos do relatório que lhe deu origem se reflectissem em modificações legislativas que se propagam até aos dias de hoje.

Para muitos, o conceito de integração abordará apenas a colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não deficientes na mesma turma ou na mesma escola. Porém, a integração não poderá ser apenas a colocação física num ambiente o menos restritivo possível. Deverá significar a participação efectiva nas tarefas escolares que proporcionem daí ajudas pessoais, adaptações curriculares, entre outros aspectos, favorecendo ao máximo o seu desenvolvimento. Para tal deve-se organizar o trabalho tendo em conta as diferenças individuais através de uma diferenciação da gestão curricular (Morgado, 2001).

Será necessário referir que este conceito de integração educacional não é algo rígido, com limites bem precisos e definidos, pelo contrário é um processo dinâmico e mutante, cujo objectivo central é encontrar a melhor situação para que um aluno se desenvolva o melhor possível (Marchesi & Martín, 1995).

Na literatura tem-se vindo a manifestar alguma insatisfação face ao conceito de integração. Parece que, para muitos intervenientes do processo pedagógico, a integração ficou apenas pelo critério físico. Não basta colocar as crianças com NEE numa classe regular, se não se consegue dar resposta às suas necessidades individuais. "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" (Morgado & Félix, 1998: 107).

É neste contexto que surge o conceito de "Inclusão" e a perspectiva da "Escola para Todos".

Tendo por base os benefícios da colocação de alunos com NEE na escola regular e, mostrando-se o conceito de integração como insuficiente, surge o conceito de "Inclusão" (Morgado & Félix, 1998). Assim, para Morgado (2001), a questão da inclusão deve

assumir-se, sobretudo, como um exercício de cidadania da comunidade educativa, visando a promoção do sucesso educativo de todas as crianças.

Por tudo isto, em 1994, foi organizada a Conferência Mundial da UNESCO sobre NEE, em Salamanca, na qual o objectivo prioritário foi o debate dos conceitos de "Inclusão" e de "Escola Inclusiva", abordando os trabalhos apresentados na "Declaração de Salamanca" sobre princípios, políticas e práticas na área das NEE.

Por forma a combater a exclusão e enfatizar o direito de igualdade de oportunidades "as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus 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, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades" (UNESCO, 1994: 11).

Foi a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que o conceito de NEE foi efectivamente assumido, no que concerne a políticas educativas.

Stainback e Stainback (1999) sugerem, assim, um progressivo abandono do termo integração devido à associação de ideias de colocação de crianças com NEE, até então excluídas, no ensino regular. Para estes autores a integração remete para uma preparação antecipada destes alunos ao modelo implementado no ensino regular, que pretendia dar resposta aos alunos ditos normais. A educação inclusiva deve basear-se na organização e desenvolvimento de estratégias, dinâmicas e serviços pedagógicos adequados a todos os alunos.

As escolas inclusivas devem proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, contribuindo para o seu sucesso educativo e integração social. Desta forma, a inclusão contemplará a criança como um todo, respeitando o seu desenvolvimento a três níveis: académico, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação orientada para a maximização das suas potencialidades. A escola inclusiva passa a ser uma área mais rica para todos, onde as medidas educativas abarcam todos os contextos significativos da vida da criança bem como as interacções a que está sujeita (Serra, 2008).

Vários autores têm definido "Inclusão", atribuindo-lhe um carácter mais geral que o de "Integração". A título de exemplo, temos a definição de Booth (1995, cit. por Morgado &

Silva, 1999: 127), para o qual a "inclusão trata-se de um processo que visa incrementar a participação de alunos com NEE na vida e currículo escolar".

No mesmo sentido, Correia (2001, 2003) defende, também, a diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão. Para o autor, integração envolve a entrada de um indivíduo, que até então poderá ter sido excluído, no ensino regular. A inclusão baseia-se na melhoria do sucesso escolar de todos os alunos, em particular dos alunos com NEE, que deverão merecer uma atenção educativa específica.

Para Rodrigues (2006) a escola integrativa baseia-se no apoio ao aluno e não na intervenção no sistema educativo. A inclusão pressupõe a rejeição da exclusão de alunos da comunidade escolar, devendo a escola promover e desenvolver políticas, culturas e práticas assentes na valorização do aluno de modo que, sem que seja alvo de discriminações, este construa o conhecimento e atinja o sucesso académico, social e cultural.

Ainscow (1995) defende que, no caminho da inclusão, muito há a fazer pois assiste-se, ainda, à exclusão de muitas crianças do sistema educativo. Para que uma escola se diga inclusiva os recursos existentes deverão ser alvo de uma reorganização, pois são muitas as crianças que vêm o direito à aprendizagem negado ao deparar-se com uma qualidade de ensino pouco satisfatória e com um sistema de organização, quer a nível de escola quer de sala de aula, que não apresenta condições que promovam o sucesso da aprendizagem.

A correcta utilização destes termos, a nível conceptual, é elementar para que não haja equívocos de modo a que as práticas possam ser alvo de reflexão e reformulação por parte dos professores. O facto de se utilizarem os termos integração e inclusão como sinónimos, como por vezes acontece, poderá reflectir-se negativamente na planificação e gestão das práticas profissionais dos docentes bem como nos resultados pedagógicos dos alunos, pois enquanto que a integração pressupõe que os programas sejam desenvolvidos com os alunos de modo a que estes se adaptem à escola, a inclusão subentende que é a organização da escola, e por conseguinte a gestão de sala de aula, que deve ser alvo de modificações que vão ao encontro das necessidades dos alunos.

De um modo geral, todos os intervenientes na inclusão deverão ser responsabilizados pela sua concretização. A escola deverá ajustar a sua planificação promovendo a troca de ideias

entre os alunos com NEE, os professores, os pais e a comunidade em geral, com a finalidade de uma integração adequada destes alunos, devendo empenhar-se na formação de docentes e técnicos para que a inclusão se processe a todos os níveis. A família deverá envolver-se verdadeiramente no processo de inclusão, empenhando-se também na formação, de modo a permitir uma boa comunicação entre si, a escola e a comunidade, como meio de aceitação da criança com NEE.

Por sua vez, cabe à comunidade apoiar a criança com NEE incentivando o seu desenvolvimento social e pessoal, sensibilizando os seus membros para a inclusão, através da sua participação e comunicação com o meio escolar e a família e pela prática de formações. O Estado deve promover legislação que possibilite o conhecimento e a prática da inclusão acautelando os recursos humanos e materiais indispensáveis para a inclusão dos alunos com NEE, assegurando formação relativa às práticas inclusivas e dando a conhecer à população a relevância da inclusão no crescimento, desenvolvimento e educação das crianças com NEE (Correia, 2008).

A prática da inclusão será um grande apoio para as crianças, sendo indispensável a criação de um ambiente de apoio, cooperação, reconhecimento, equidade e justiça a fim de uma maior aceitação pela diversidade.

3.2. A Educação Especial em Portugal – Breve Retrospectiva

Em Portugal, contrariamente à maioria dos países europeus, a EE desenvolveu-se de forma mais lenta, observando-se que até finais do século XIX não havia qualquer tipo de apoio oficial para as pessoas portadoras de deficiência, sendo estas muito marginalizadas pela sociedade.

O desenvolvimento da EE ocorreu sem ligação ao ensino regular e, apesar de se ter assistido a algumas experiências, ainda que pontuais, no decorrer dos anos 60 apenas a partir dos anos 70 começou a surgir legislação em Portugal. Aos poucos começou a integrar-se no ensino regular, de forma progressiva, crianças surdas, invisuais e com

deficiências motoras, inicialmente nos ensinos preparatório e secundário e, posteriormente, no ensino primário.

Com a reforma de Veiga Simão é criada, em 1973, a Divisão de Ensino Especial (D-L n.º 5/73, de 25 de Julho) no Ministério da Educação tendo surgido serviços destinados à educação de crianças com deficiência, originando um grande avanço na EE.

Em 1976, depois da Revolução dos Cravos em 1974, a consciência da situação de Portugal no que respeitava à EE toma forma e a Constituição da República Portuguesa (D-L n.º 666/76) passa a consagrar a igualdade de oportunidades e de direitos de todos os cidadãos. Apesar de o Estado ter sido obrigado a repensar a educação dos deficientes no ensino esta continuou sem êxito.

No mesmo ano as Equipas de Ensino Especial Integrado surgem com o objectivo de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 1999: 26). Estabelece-se, assim, um elo de ligação entre o ensino regular e a EE. Ao início o apoio era concedido a crianças e jovens com deficiências motoras e sensoriais mas, posteriormente, passou também a ser para crianças com deficiências mentais, integrados nas escolas regulares. São também determinados benefícios fiscais para pessoas com deficiência.

Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) é introduzido o conceito de NEE. De salientar alguns dos seus objectivos:

- “assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7º);
- a EE é uma das modalidades de educação que “visa a recuperação e integração sócio educativa de crianças com necessidades educativas especiais, integrando actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e comunidades” (artigo 16º);
- institui o “desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, emocionais e de comunicação, a inserção familiar, escolar, social, a formação profissional e a integração na vida activa” (artigo 17º);

- as crianças com deficiência têm direito a usufruir de uma educação adequada às suas necessidades, com apoio de educadores especializados, bem como a optar por uma educação integrada no ensino regular, sempre que possível, ainda que prevendo a sua frequência em instituições específicas caso, comprovadamente, o seu tipo e grau de deficiência o exijam. Os currículos e programas devem ser devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como as formas de avaliação devem ser adequadas às dificuldades específicas de cada um (artigo 18º).

O D-L n.º 35/90, de 25 de Janeiro, veio, pela primeira vez, definir que todas as crianças, sem excepção, deverão cumprir a escolaridade obrigatória, em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando o tipo e grau de deficiência o exijam.

O D-L n.º 319/91, de 23 de Agosto, que determina o regime educativo especial aplicável aos alunos com NEE, foi marcante na história da evolução da EE em Portugal ao defini-la e regulamentá-la. Este decreto estabelece e responsabiliza a escola regular na educação de crianças com dificuldades e define as condições da sua exclusão do sistema regular assim como a adequação de medidas à dificuldade apresentada. A classificação de NEE passa a basear-se em critérios pedagógicos e não em decisões do foro médico. “O aluno considerado com NEE tem o direito de ingressar na classe regular. A escola deve estar preparada para responder adequadamente à problemática de cada aluno, incentivando a uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem” (Dorziat, 2009: 278).

No entanto, verificam-se algumas lacunas pois não são definidas as categorias de EE, não se operacionaliza o conceito de “situações mais ou menos complexas”, há pouco rigor quanto à constituição e funções da equipa responsável pela elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), deixando, ainda, por definir quais os “actores” da equipa multidisciplinar.

Apesar de significativo na EE em Portugal, o referido decreto não foi seguido pela adequação dos recursos escolares e pela contínua e satisfatória execução dos programas de integração pois a escassez de recursos humanos, materiais e técnicos promoveu graves falhas no atendimento às crianças com NEE.

Também o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Junho, contribuiu para a evolução no âmbito das NEE ao preconizar a escola inclusiva e os princípios enunciados na Declaração de Salamanca, prevendo a criação de equipas de coordenação de apoio educativo a fim de articular e nortear os apoios educativos em escolas com vista à promoção da escola inclusiva.

O D-L nº 115-A/98, de 4 de Maio, veio aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, passando as escolas a ter mais liberdade para actuar adequadamente perante a diversidade dos alunos.

Os D-L nº 6/2001 e nº 7/2001, de 18 de Janeiro, prevêm e regulamentam as medidas especiais de educação dirigidas a alunos com NEE de carácter permanente.

O Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho, faz o enquadramento da avaliação dos alunos abrangidos pelas medidas especiais de educação.

Em 2005, com a publicação do Despacho Normativo n.º 50/2005, foram definidos os princípios e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação sumativa interna dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do ensino básico.

O D-L nº 20/2006, de 31 de Janeiro, criou o Quadro de EE e veio definir as normas para a colocação dos respectivos docentes, assistindo-se a um retrocesso ao nível dos discursos e das práticas, que apontavam a configuração de uma escola de “Todos para Todos”.

Em 2008, a publicação do D-L n.º 3/2008, de 7 de Janeiro,

“Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da

mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (art. 1.º, ponto 1).

O decreto define, também, o objectivo da EE como

“A inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas” (art. 1.º, ponto 2).

O referido documento pretende o desenvolvimento de uma escola inclusiva, fomentando a igualdade de oportunidades, prevendo, assim, o aumento de respostas especializadas, criando-se, para o efeito, escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e da surdez, assim como unidades de apoio especializado para crianças com perturbações do espectro do autismo ou alunos com multideficiência.

A promulgação da Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, é a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao D-L n.º3/2008, de 7 de Janeiro, que veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. No ponto 2, do art. 1.º, pode ler-se que “A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.

O artigo 31.º, (A – Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde), faz referência a que “No final de cada ano lectivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde” (ponto1).

A Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) pertence ao grupo das classificações internacionais desenvolvidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e é

um modelo no qual a funcionalidade e a incapacidade das pessoas é encarada sobre dimensões distintas, como resultado de uma contínua interacção entre o indivíduo e o ambiente envolvente. Este modelo de classificação tem levantado grande polémica entre investigadores, técnicos e pais ao ser utilizado na área da educação para avaliar as NEE.

A aplicação da CIF deve servir de complemento à aplicação da 10.^a edição da Classificação Internacional de Doenças (CID – 10), pois permite ao avaliador compreender a base etiológica da “doença”, enquanto que a CIF possibilita a compreensão da funcionalidade e da incapacidade do indivíduo relacionadas com a “doença”. Deste modo, possibilita uma visão mais ampla e expressiva do indivíduo bem como uma tomada de decisão mais adequada.

A divulgação da primeira classificação internacional específica para avaliação do estado de saúde de crianças e jovens teve lugar em Veneza, a 24 de Outubro de 2007. Tendo por base as fases de desenvolvimento e o contexto onde habitam, a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF – CJ) veio permitir o rastreio de incapacidades nesta faixa etária possibilitando a implementação de meios que visem a melhoria da saúde em crianças e jovens e a delineação de políticas sociais, sistemas de saúde e práticas educativas que colaborem na melhoria do seu bem-estar.

CAPÍTULO 4. A Deficiência Auditiva/Surdez

O nascimento de uma criança é uma ocasião muito feliz na vida da maioria dos pais, em que estes projectam com excitação o futuro das suas crianças. O facto de se acreditar que as crianças poderão beneficiar das experiências de vida dos pais contribui para uma maior união da família. Contudo, quando pais ouvintes se apercebem que a sua criança tem uma deficiência auditiva, esta situação pode tornar-se extremamente dolorosa e preocupante.

Estima-se que 90% de pessoas surdas casam com outras pessoas surdas. Contudo, nos programas educacionais infantis para surdos, apenas 5 a 10% têm pais surdos, o que significa que a maioria das crianças surdas tem pais ouvintes. Estes, assim que se apercebem da deficiência da sua criança, deparam-se logo à partida com grandes incógnitas: a quem deverão recorrer, o que fazer depois do diagnóstico médico. E afinal, o que é a deficiência auditiva? Muitas vezes esta questão está rodeada de falsas ideias como é, por exemplo, o facto de se considerar que as perdas auditivas são todas iguais. Na realidade existe distinção entre Deficiência Auditiva (DA) e Surdez (Lane, 1996).

4.1. Definição e Grau de Severidade

A DA distingue-se pela privação da audição, isto é, a competência auditiva torna-se fraca face às tarefas realizadas pelo indivíduo (Nielsen, 2003).

Esta deficiência manifesta-se por uma lesão no aparelho auditivo que incapacita o indivíduo de ouvir (Correia, 2008). Segundo o autor existem dois tipos de DA: a temporária (que poderá ser superada por procedimentos médicos) e a definitiva (que vai afectar o indivíduo durante toda a vida). No entanto, a DA pode ser qualificada de acordo com três níveis. No primeiro nível – transmissão – o indivíduo pode ter, momentaneamente, um problema no ouvido externo; no segundo nível o problema centra-se no ouvido interno, remetendo para comprometimentos neurosensoriais; no terceiro nível verificam-se problemas mistos nos dois níveis referidos anteriormente.

Para averiguar o nível de DA recorre-se a testes auditivos de modo a distinguir o grau de capacidade auditiva num conjunto de frequências sonoras (Nielsen, 2003).

O grau de perda auditiva é avaliado pela intensidade em que é necessário amplificar um som, em cada um dos ouvidos, em função de diversas frequências, até que seja percebido por uma pessoa com DA. A intensidade do som é medida em decibéis (dB), enquanto que a frequência, composta por vibrações de ondas sonoras, graves e agudas, é medida em Hertz (Hz). Será de realçar que, para compreender a fala, as frequências terão que se situar nas faixas médias, ou seja, 500, 1000 e 2000 Hz (Marchesi, 1993) e que a audição normal corresponderá à sensibilidade para detectar sons até 20 dB (Alvaraga, Martins, Varão & Serrano, 2001).

Um indivíduo apresenta um nível de audição normal quando, caso apresente perda auditiva, esta não ultrapasse os 25 dB. Quando esta barreira é ultrapassada o grau de DA poderá classificar-se como:

- DA leve: 26 dB a 40 dB;
- DA moderada: 41 a 70 dB;
- DA severa: 71 a 90 dB;
- DA profunda: a partir de 90 dB (Davis & Silverman, 1970, cit. por Goldfeld, 2003).

Para Nielsen (2003: 44) a escala de DA, medida em dB, traduz-se por “25 - 40 dB = ligeira, 41 - 55 dB = moderada, 56 - 70 dB = moderadamente severa, 71 - 90 dB = severa, 91 + dB = profunda”.

Partindo do conhecimento de que o grau de severidade da DA influencia o desenvolvimento da linguagem conclui-se que, no caso de perdas auditivas inferiores a 25 dB, não se verificam quaisquer interferências no desenvolvimento de competências linguísticas apesar de poderem ocorrer alguns problemas de comunicação (Nielsen, 2003).

Na DA leve, apesar de não se observarem problemas significativos no que respeita ao desenvolvimento de competências linguísticas, podem verificar-se lacunas ao nível da articulação, da manutenção da atenção, na audição e compreensão de mensagens em meios ruidosos. Por vezes estas complicações não são percebidas pela família.

Na DA moderada a linguagem surge, ainda que usualmente com algum atraso, de modo instintivo e natural. Verificam-se problemas ao nível da atenção e compreensão a curta

distância, na conversação em grupo ou em meios com ruído, podendo ocorrer alterações de voz e de articulação. Apesar disso, o uso precoce de ajudas técnicas apropriadas, em simultâneo com apoio ao nível de terapia da fala e de professores especializados conduzirá a um normal desenvolvimento da linguagem.

Na DA severa o desenvolvimento da linguagem encontra-se comprometido podendo, com uma intervenção precoce, vir a conseguir-se uma articulação inteligível e uma compreensão funcional através do aproveitamento dos resíduos auditivos existentes e do desenvolvimento da capacidade de leitura labial. Ouvem-se sons próximos e de elevada intensidade, identificam-se os sons do ambiente, apenas se diferenciam as vogais, existindo necessidade de amplificação sonora.

Na DA profunda a compreensão verbal encontra-se totalmente dependente da leitura labial, a comunicação não se desenvolve pela audição sendo extremamente difícil adquirir a linguagem oral e muitos dependem da língua gestual para comunicar (Nielsen, 2003).

Segundo Afonso (2008) a DA consiste numa deficiência na audição, permanente ou temporária, e que afecta, de forma negativa, o desempenho educativo da criança, não se incluindo na definição de surdez. Para o autor apenas se pode falar em surdez quando as perdas auditivas são iguais ou superiores a 90 decibéis (dB).

Tendo em conta o grau de surdez alguns autores distinguem entre surdo e deficiente auditivo, considerando surdo o indivíduo com perda auditiva superior a 90 dB, caracterizado por uma surdez profunda neurosensorial, obstáculo ao acesso à linguagem oral com os pares. O facto de o surdo não se ouvir implica uma maior limitação no que respeita ao contacto com o mundo que o rodeia (Afonso, 2008; Nielsen, 2003).

Determinados autores fazem, também, a diferenciação entre “surdo” e “Surdo”. O primeiro termo surge no campo médico-terapêutico e é encarado como uma condição física (falta de audição), cujo indivíduo não faz parte da comunidade surda; o segundo termo é utilizado no campo socioantropológico ao referir-se ao Surdo profundo, isto é, ao indivíduo pertencente a uma minoria comunitária, apropriada de língua e cultura (Afonso, 2008).

Nesta investigação serão utilizados os dois termos, surdo e deficiente auditivo para nos referirmos aos indivíduos portadores de limitações auditivas.

4.2. Localização da Lesão e Momento de Origem

Como categoria das NEE a DA apresenta-se como uma privação sensorial, total ou parcial. A sua classificação baseia-se na localização da lesão, no momento em que ocorre e no grau de severidade (Goldfeld, 2003).

Tendo por base a localização da lesão a DA pode classificar-se como:

- DA de condução (ocorre quando a lesão se localiza ao nível do ouvido externo ou médio, podendo dever-se a alterações morfológicas como obstrução do canal auditivo. O indivíduo consegue utilizar a fala, de modo compreensível.);
- DA neurosensorial (surge quando a lesão se situa no ouvido interno, impossibilitando a recepção do som devido a alterações morfológicas da cóclea ou do nervo auditivo. O indivíduo não consegue ouvir a sua própria voz.);
- DA mista (resulta de lesão no ouvido externo ou médio, em simultâneo com o ouvido interno). (Afonso, 2008; Goldfeld, 2003).

A maioria dos casos de DA de condução pode ser corrigida através de medicação ou cirurgia, no entanto, a DA neurosensorial é irreversível.

A DA pode ocorrer em três fases do desenvolvimento. Quando a DA tem início após o nascimento ou antes de a criança adquirir a linguagem estamos perante uma DA pré-linguística. Caso a perda auditiva ocorra após a aquisição da linguagem e da fala designa-se de DA pós-linguística. O dano auditivo cuja origem coincida com a fase de aquisição de linguagem na criança denomina-se de deficiência auditiva peri-linguística (Juárez & Monfort, 2003).

Nos casos de DA pós-linguística o prognóstico de intervenção é mais favorável pois a linguagem já se encontra adquirida, o que leva a que haja menos repercussões no desenvolvimento linguístico (Juárez & Monfort, 2003).

4.3. Etiologia

São vários os factores que podem estar na origem da diminuição ou perda total da audição não existindo, na maior parte das vezes, uma causa única.

Como factores etiológicos da DA de condução podem identificar-se as otites de repetição (médias ou externas), a acumulação de cerúmen ou corpos estranhos no canal auditivo externo, a atresia ou estenose do canal auditivo externo, as perfurações da membrana timpânica, as fendas palatinas, a obstrução da trompa de Eustáquio, a otosclerose.

Na origem da DA neurossensorial estão factores como as infecções maternas (rubéola, citomegalovírus, sífilis, herpes, toxoplasmose), o alcoolismo materno, as doenças ototóxicas, a hereditariedade, a diabetes e outras doenças maternas graves, o baixo peso à nascença e/ou a prematuridade, a anóxia durante o parto, as infecções (meningite, encefalite, sarampo...), a exposição ao ruído e os traumatismos que atingem o osso temporal (Willems, 2000).

Na idade adulta a principal causa de perda auditiva está relacionada com a idade (Ricou, 2006).

4.4. Implicações e Consequências da Surdez

Tendo por base o conhecimento de que a audição é um dos factores mais importantes no início da vida de uma criança, e que leva normalmente ao desenvolvimento da fala e da linguagem, as perturbações a este nível poderão causar, independentemente da idade, problemas de comunicação, o que muitas vezes poderá levar o indivíduo ao isolamento, tendo como consequências dificuldades sociais e de socialização (Foster, 1989, cit. por Stinson & Foster, 2000; Jiménez, Prado, Moreno & Rivas, 1997).

Ao nível da interacção social, a maior parte dos estudos indicam que as relações que a criança surda estabelece são pouco estruturadas e flexíveis, manifestando mais dificuldades quando se baseiam na interacção verbal e quando exigem uma constante atenção mútua. Contudo, quando a criança surda é competente em algum tipo de linguagem (oral ou

gestual) e quando os seus colegas ouvintes também a utilizam, a relação que se estabelece e a frequência das mesmas é semelhante à que ocorre entre duas crianças ouvintes.

De acordo com Musselman, Mootilal e Mackay (1996) várias investigações têm demonstrado que os alunos surdos integrados em escolas regulares se encontram socialmente mais isolados apresentando crescentes sentimentos de solidão, isolamento e rejeição social que, por sua vez, resultam numa menor integração social. Para as autoras, quanto maior o grau de integração destes alunos menores as competências sociais demonstradas, apesar de os alunos surdos interagirem com elevado número de alunos ouvintes.

Tendo por base as suas experiências com crianças e jovens surdos, Glickman (1996, cit. por Stinson & Foster, 2000), sugere que a formação da identidade cultural dos surdos em interação com grupos sociais ouvintes é, frequentemente, uma tarefa difícil, especialmente para aqueles que foram integrados. Se por um lado, o contacto com a família, com os vizinhos e com a escola é, predominantemente, com pessoas ouvintes, por outro é geralmente mais fácil para as pessoas surdas comunicarem e estabelecerem amizades com outras pessoas surdas.

Investigações com alunos surdos que sempre estiveram em escolas de ensino regular sugerem que estes têm um menor número de amizades íntimas (Antia, Kreymer & Eldrege, 1994, cit. por Stinson & Foster, 2000).

Outros estudos demonstraram que também os adolescentes surdos frequentemente se sentem mais seguros emocionalmente e mais aceites com outros pares surdos do que com pares ouvintes (Foster, 1989; Stinson, Whitmire & Kluwin, 1996, cit. por Stinson & Foster, 2000).

Será importante referir que as pessoas surdas tendem a associar-se entre si e que se encontram, normalmente, satisfeitos por terem um grupo de surdos com o qual possam comunicar por meio da Língua Gestual (LG). No convívio das associações ou clubes de surdos a vivência relacional é completa, onde todos se entendem, se compreendem e se identificam (Marchesi, 1993).

Segundo Allen e Karchmer (1990, cit. por Stinson & Foster, 2000), também na escola inclusiva se verifica ser um pouco difícil a construção desta perspectiva uma vez que

apenas 1 % dos professores dos programas inclusivos são também portadores desta deficiência e, ao mesmo tempo, o ambiente escolar não é um suporte para o interesse da cultura surda o que poderá complicar o desenvolvimento do *self* dos alunos surdos.

4.5. A Educação de Alunos Surdos: da Integração à Inclusão

A história da educação dos surdos é caracterizada por momentos de mudança assistindo-se, inicialmente, à sua marginalização pelo facto de não oralizarem.

De acordo com Goldfeld (2002) as pessoas surdas não frequentavam as escolas pois considerava-se que não estariam capacitados para aprender, sendo excluídas da sociedade e proibidas de casar ou possuir bens.

Até finais do século XV não existiam escolas especializadas para surdos e eram pessoas ouvintes que os tentavam ensinar. Apenas na Idade Moderna se começaram a adoptar metodologias educacionais dirigidas apenas a surdos de origem nobre.

No século XVI, com Ponce de León, considerado por muitos o primeiro professor de surdos, iniciou-se a educação de pessoas surdas através da leitura e da escrita e, mais tarde, da fala.

Em 1620, João Pablo Bonet, discípulo de Ponce de León, publica a primeira obra sobre a educação de surdos, o primeiro livro de ensino da LG.

No ano de 1755 é criada em França, por L'Épée, a primeira escola para surdos que, em 1791 se transformou no Institut Nationale des Sourds-Muets à Paris.

O abade L'Épée desenvolveu a LG através da combinação de gestos praticados pelos surdos com a gramática gestualizada francesa permitindo, assim, o acesso dos surdos à instrução. Apesar da utilização deste sistema não se desconsiderou completamente o ensino da fala pois esta operava como meio de adaptação dos surdos no meio dos falantes (Goldfeld, 2002).

Na Alemanha Samuel Heinicke recorria a metodologias muito distintas das utilizadas por L'Épée para ensinar crianças surdas pois entendia a linguagem falada como primeira prioridade, considerando que a linguagem gestual poderia ser prejudicial para esta aquisição.

Surgem, assim, dois grupos distintos na instrução de surdos: um que defendia a aprendizagem da oralidade com o suporte do gesto - metodologia combinada - e outro que privilegiava o oralismo puro, proibindo o gesto – metodologia oralista.

Com o Congresso de Milão, em 1880, passa a defender-se a superioridade da fala sobre os gestos sugerindo-se que a oralidade deveria ser o método utilizado na educação dos surdos. Esta decisão teve grande impacto e, ao longo de vários anos, a oralidade foi incentivada pelos docentes ouvintes, assistindo-se ao afastamento da LG e dos professores surdos das escolas.

Em 1965 surge, após estudos linguísticos levados a cabo no âmbito da LG, o *Cued-Speech* ou “Palavra Complementada” criada por Orin Cornett. Contrariando as recomendações do Congresso de Milão assiste-se ao aparecimento de um sistema de apoio à leitura lábio-facial, utilizando-se os gestos com o objectivo de esclarecer a informação presente nos lábios.

De acordo com Perlin (1998), apesar das diferenças existentes relativamente aos sistemas utilizados na instrução de surdos o principal propósito era a sua aproximação às pessoas e a possibilidade de estabelecimento de contactos entre si.

É a partir da década de 80, no século XX, que a filosofia do bilinguismo toma força, defendendo-se que os surdos deveriam adquirir a LG como língua materna, considerada a sua língua natural. A língua oficial do seu país passa a ser ensinada como segunda língua, mas na forma escrita.

Historicamente, existiram dois modelos educacionais predominantes para os alunos portadores de DA: escolas especiais ou programas de integração em escolas locais de ensino regular.

Neste período os alunos integrados, normalmente, frequentam turmas em escolas de ensino regular, constituídas predominantemente por alunos ouvintes. Neste sentido, existem dois tipos de programas de integração:

- 1) Turmas especiais - salas próprias para alunos surdos em escolas de ensino regular, recebendo EE;
- 2) Turmas integradas - os alunos surdos são integrados em turmas com alunos ouvintes, apesar de disporem de um professor, itinerante, de EE.

As experiências vividas nas turmas integradas são diferentes daquelas proporcionadas nas turmas especiais, assim como poderão existir diferenças na comunicação. Nas turmas especiais existe uma maior ênfase na comunicação gestual do que nas turmas integradas. A LG ocorre com e sem discurso em simultâneo e, uma vez que os professores costumam ser bons intérpretes gestuais e porque a comunicação com os pares é geralmente gestual, este meio oferece um melhor acesso à LG por parte de todos os alunos surdos (Stinson & Foster, 2000).

Em Inglaterra, durante a década de 90, algumas escolas desenvolveram programas bilingues, nas quais o objectivo era desenvolver, primeiro, competências na LG e depois utilizar estas competências para a aprendizagem do Inglês, uma vez que para os alunos que são educados nas escolas inclusivas com alunos ouvintes, a maioria da comunicação é baseada no Inglês. Para seguir o discurso na sala os alunos surdos fazem leitura labial (os que conseguem fazê-lo) ou são ajudados por alguma audição residual (os que a possuem). Também com a ajuda de intérpretes gestuais aumenta o acesso à comunicação formal, uma vez que vão traduzindo as palavras à medida que vão sendo faladas pelos professores de ensino regular e pelos outros alunos, decorrendo assim a aula de forma mais compreensível (Antia & Levine, 2001).

De qualquer das formas, mesmo que os apoios sejam bons, os alunos poderão sentir dificuldade em comunicar, participar e aprender numa turma integrada (Stinson & Foster, 2000). Só a título de exemplo, existe uma lacuna temporal de dois a seis segundos que ocorrem desde que a pessoa que fala até à sua correspondência em LG o que contribui para a dificuldade de participação na sala de aula: quando os alunos surdos recebem a questão

ou comentário interpretado, os alunos ouvintes poderão já ter respondido (Stewart & Kluwin, 1996, cit. por Antia & Levine, 2001)

Entrevistas com alunos e observações na sala de aula indicam como barreiras à participação dos alunos surdos: a velocidade de discussão, a rápida mudança de temas, o elevado número de elementos que participam na discussão e o facto de mais do que um aluno falar ao mesmo tempo (Stinson, Liu, Saur, & Long, 1996, cit. por Stinson & Foster, 2000).

Um dos problemas relacionados com estes apoios de interpretação diz respeito ao facto de estes apenas se limitarem a facilitar as comunicações formais dentro da sala de aula. Quando os alunos surdos estão nos corredores, na sala de convívio ou no autocarro, estão por conta própria nas interações que estabelecem com os seus pares ouvintes. Resultado disto, os alunos surdos normalmente têm apenas conversas limitadas ou superficiais com os pares e muitos afirmam sentirem-se colocados de parte das discussões que ocorrem normalmente e que caracterizam a maioria das comunicações que ocorre entre alunos fora das aulas.

Os alunos ouvintes têm que estar preparados para repetir ou escrever notas e os alunos surdos têm que se sentir confortáveis para pedir algo o número de vezes necessário. A comunicação entre alunos surdos e ouvintes fora da escola (*e.g.* para fazer trabalhos escolares, trocar ideias ou, simplesmente, para saírem em grupo) requer conhecimento e adaptação, tanto da parte de uns como de outros (Stinson & Foster, 2000).

Relativamente à integração social na sala de aula a intervenção do educador é relevante para a promoção de interações entre alunos surdos e ouvintes através de actividades partilhadas. Para Marchesi (1993: 211) “as crianças ouvintes não se adaptam espontaneamente às possibilidades da criança surda e uma intervenção adequada dos adultos, facilitando a compreensão mútua e os sistemas de comunicação mais adequados para a interação, pode favorecer a comunicação entre os dois grupos”.

Outro ponto relacionado com as práticas educacionais tem a ver com a constituição de grupos, onde se trabalha em interação, visto ser uma das formas mais positivas que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos, não só no que concerne às próprias aquisições,

mas também no que diz respeito aos mecanismos que lhes estão subjacentes (Marchesi & Martín, 1998; Morgado, 2001, 2003).

A melhor forma de constituir os grupos é, ainda, algo a que não se chegou a um consenso. Slavin (1996, cit. por Marchesi & Martín, 1998), efectuou uma revisão acerca desta temática chegando a duas perspectivas: algumas posições centram a organização dos grupos em função da capacidade dos alunos, enquanto que outros consideram que a própria heterogeneidade da turma pode ser um dos recursos para a organização dos mesmos.

Também Morgado (2001) indica alguns factores que se poderão ter como base na constituição dos grupos, como por exemplo, o tipo de tarefa a desenvolver, as necessidades que os alunos manifestam ao nível das aquisições das aprendizagens, as motivações dos próprios alunos, o tipo de relacionamento afectivo e social existente entre os colegas ou, então, o agrupamento por competências dos alunos. Neste último caso, e também no que diz respeito às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, o número de grupos de alunos a constituir deve ser pequeno para que o professor possa despender o tempo necessário a cada grupo (Marchesi & Martín, 1998).

Talvez consequente das práticas educacionais que, de facto, se realizam ainda hoje em dia, a colocação de alunos surdos juntamente com alunos ouvintes é vista com algum receio, tanto no que diz respeito à opinião dos professores, como pelas associações de surdos (Marchesi, 1993).

Karagiannis e colaboradores (1996, cit. por Correia, 2008) consideram que a prática da inclusão é vantajosa e passa pela aceitação perante a diversidade pelo facto de os docentes facilitarem momentos de comunicação e partilha, actividades lúdicas e trabalhos de grupo. Deste modo, as crianças aprendem o respeito pelo outro ao mesmo tempo que aprendem a conviver com a diferença.

O estabelecimento de interacções é crucial no processo de inclusão pois permite um maior desenvolvimento académico e social da criança, preparando-a para viver em sociedade pois, ao relacionar-se com os outros percebendo as suas diferenças, melhorará a sua realização a vários níveis como educacional, social e ocupacional (Correia, 2008). Conclui-se, então, que o sucesso da integração de crianças com deficiência no ensino regular está dependente da aceitação quer dos pares quer das interacções positivas estabelecidas.

A inclusão opõe-se à exclusão pois ao possibilitar a interação, colaboração e respeito pela diferença contraria os aspectos negativos da exclusão, por vezes visíveis em crianças que não interagem com os outros, não estando aptas para a vida em sociedade (Correia, 2008). O principal objectivo da inclusão de alunos surdos passa pela harmonia com a sociedade e o mundo envolvente, devendo a sociedade e as instituições adoptar atitudes e medidas mais flexíveis que não impliquem forçar a sua adaptação às regras em vigor assim como a metodologias e reformas educativas conservadoras e descentralizadas (Bautista, 1997).

A inclusão implica que as crianças que são surdas ou portadoras de DA recebam a maioria da sua educação numa turma de ensino regular. A integração implica que estes alunos recebam a sua educação numa escola de ensino regular mas não, necessariamente, numa turma regular. Assim, as crianças poderão estar integradas para as disciplinas de Matemática e Educação Visual, mas ter as restantes disciplinas numa sala à parte.

A diferença entre integração e inclusão é que a primeira implica que a criança se adapte à turma regular, enquanto que a segunda implica que estas crianças sejam membros participativos da turma à qual pertencem (Stinson & Foster, 2000).

Nalguns programas alunos surdos e ouvintes aprendem em conjunto numa turma que é mediada por um professor de ensino regular e outro professor de EE para alunos surdos. Estes programas proporcionam aos alunos surdos oportunidades para a sua integração académica e social que poderá não ocorrer em programas que se desenvolvem em salas onde os alunos surdos têm aulas à parte. Neste contexto, os alunos com esta deficiência têm muitas oportunidades para se tornarem verdadeiros membros sociais da turma, uma vez que estão envolvidos em todas as actividades que se realizam funcionando a turma como um estável grupo de pares. Porque, normalmente, estas turmas têm mais do que um aluno surdo, a oportunidade para a interação com outros alunos surdos é também uma parte central deste modelo (Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert, & Klein, 1998, cit. por Stinson & Foster, 2000).

4.6. A Educação de Alunos Surdos: o Caso Português

Importa, face à temática desta nossa investigação, conhecer a problemática da surdez em Portugal, bem como a respectiva ocorrência.

A educação dos surdos em Portugal divide-se em três períodos:

- de 1823 a 1905, altura em que se utilizam metodologias gestuais com suporte ne escrita;
- de 1906 a 1991, em que se utilizava, exclusivamente, o método oralista;
- de 1992 até aos nossos dias, período marcado pela implementação e desenvolvimento do modelo de educação bilingue (Carvalho, 2007).

No primeiro período foi fundada, em 1823, em Lisboa, a primeira escola para surdos, o Instituto dos Surdos-Mudos, por Per Aron Borg. A comunicação era realizada através do método gestual, a base da aprendizagem da leitura e da escrita. Após o encerramento do referido instituto foram criados outros também direccionados para o ensino de pessoas surdas.

No segundo período, a partir de 1906, após a recomendação pelo Congresso de Milão passou a utilizar-se o oralismo para comunicar. Neste período foram criados, em Lisboa, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira e a Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição e, no Porto, o Instituto Araújo Porto (Carvalho, 2007).

O modelo bilingue passou a ser utilizado em Portugal a partir dos anos 90, do século XX, apesar de em 1983 já ter tido início, pelas mãos de Sérgio Niza, o primeiro projecto educativo baseado neste modelo. Inicia-se, assim, a transição para o 3º período da educação de pessoas surdas no nosso país.

Em Portugal a escola procurou fomentar nas crianças surdas capacidades relacionadas com a utilização da linguagem oral e da leitura, a par com as demais aquisições escolares. No entanto os resultados revelaram-se distintos tendo em conta o grau de surdez apresentado. Verificou-se que, nos alunos com graus de surdez severa e profunda, os efeitos do ensino oralista não foram positivos ao contrário do observado em alunos com grau de surdez moderada (Amaral, 1999). Conclui-se, então, que a educação dos surdos tem sido, ao longo

do tempo, e na maioria das vezes, organizada com base nos sujeitos ouvintes e não nos sujeitos surdos.

O Relatório dos Apoios Educativos de 2002/03 (Colôa, 2003) identificou, a nível nacional, a existência de 61552 sujeitos com NEE, sendo que 1866 apresentavam problemas auditivos.

Relativamente à área de intervenção da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA) era de 11 o número de sujeitos apoiados, com surdez moderada, severa e profunda, o equivalente a 0,47% do total (2313) de alunos que apresentavam NEE de carácter permanente.

Segundo Afonso (2008), através do cruzamento dos dados com o observado no ano lectivo de 2000/2001, relativamente à evolução de alunos surdos apoiados conclui-se que ao longo dos anos se assistiu a uma diminuição de situações relacionadas com a DA. Em 1997 eram 2030 os alunos surdos apoiados e, no ano 2000, eram 1993.

No que respeita à distribuição etária, a nível nacional, verificou-se que a grande percentagem de alunos surdos se situa entre os 6 e os 15 anos de idade, seguindo-se o intervalo etário dos 16 aos 18 anos.

Cerca de 32% dos alunos surdos utiliza, na maioria das vezes, a linguagem oral para comunicar e apenas 12% recorre à utilização de gestos (Colôa, 2003).

Quer ao nível da educação pré-escolar quer no 1º ciclo conclui-se a maioria dos alunos utiliza a linguagem oral, utilizando estruturas frásicas simples. Aqueles que recorrem, predominantemente, à utilização da linguagem gestual valem-se, na globalidade dos casos, de gestos isolados. Este facto, segundo Afonso (2008), é inquietante pois pode indiciar a não aquisição de capacidades básicas ao nível da comunicação e relacionar-se com a reduzida formação dos docentes na área da LG bem como com a carência de professores surdos e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Verificou-se, também, que muitos dos alunos surdos se encontram inseridos em turmas regulares enquanto que apenas uma minoria pertence a turmas constituídas apenas por alunos surdos (Colôa, 2003).

A não inclusão de alunos surdos no ensino regular pode conduzir a atitudes de isolamento sendo relevante perceber a escolha de não inclusão por parte da comunidade surda (Rodrigues, 2003). É importante analisar cada caso, devendo ter-se em consideração as opiniões dos principais intervenientes, pais e alunos, pois o facto de os pais serem ouvintes ou surdos tem implicações na selecção educativa.

Um passo importante na educação, e em especial na vida dos surdos em Portugal, respeita ao ano de 1997 quando a Lei Constitucional nº 1/97, de 20 de Setembro, veio determinar o reconhecimento da LGP enquanto “expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (art. 74, nº 2, alínea h).

Outro marco está relacionado com a criação das Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), criadas pelo Despacho 7520/98, de 6 de Maio, que surgiram como solução educativa de apoio a crianças e jovens surdos, no sentido de melhorar o atendimento dos surdos e a sua integração na sociedade. No entanto, as UAES revelaram alguma decepção nos membros surdos intervenientes pois, segundo Afonso (2008), estas unidades não vieram quebrar os condicionalismos que já existiam tendo-se assistido a um desaproveitamento de conhecimentos e experiências e ao desmoronar de expectativas existentes por parte dos diversos elementos constituintes do sistema.

A educação bilingue, para crianças e jovens surdos, foi instituída pelo D-L nº 3/2008 competindo à escola a responsabilidade de promover o crescimento linguístico destes alunos, através da adequação do seu processo de acesso ao currículo, e a sua inclusão, quer a nível escolar quer social (art. 23º, ponto 1). Deste modo, os alunos surdos deverão desenvolver as suas aprendizagens em contextos bilingues, que promovam o domínio da LGP, do português escrito e, sempre que possível, do português falado. Este modelo foi operacionalizado com a criação de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (art. 4º, ponto 2a), que vieram substituir as UAES.

O objectivo destas escolas de referência passa pela construção de uma comunidade linguística de referência para surdos através da aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adaptadas a alunos surdos. As suas equipas são formadas por profissionais de várias áreas: docentes de EE especializados na área da surdez, especialistas em LGP com formação no ensino bilingue de alunos surdos, professores surdos de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Estas escolas deverão, segundo

Almeida, Cabral, Filipe e Morgado (2009) funcionar como meios privilegiados de partilha e reflexão entre profissionais e famílias.

Apesar das escolas de referência fazerem parte da oferta educativa recomendada pelo Ministério da Educação, os alunos surdos poderão frequentar, caso o desejem, as escolas pertencentes à sua área de residência.

No caso de optarem pelo ensino oralista, os alunos surdos dispõem do apoio de um professor de EE e de um terapeuta da fala sempre que necessário. Ao optarem pelo ensino bilingue irão frequentar escolas de referência, em turmas de alunos surdos, dispondo dos recursos humanos necessários para receber o ensino da LGP como primeira língua e do Português escrito como segunda língua. No primeiro caso o objectivo passa por introduzir-se na comunidade linguística ouvinte e, no segundo caso, na comunidade linguística surda.

4.7. Atitudes de Alunos face à Integração/Inclusão Escolar

Existem vários estudos empíricos cuja finalidade passa por avaliar as atitudes de alunos ditos "normais" em relação a alunos com NEE e nos quais se têm verificado resultados de atitudes favoráveis (Morgado & Félix, 1998; Rego, 1998).

O estudo desenvolvido por Morgado e Félix (1998) com o objectivo de caracterizar as representações sociais de alunos do 3º ciclo do ensino básico face à integração escolar de alunos com deficiência mental recorreu a dois grupos que apresentavam diferentes níveis de contacto escolar (turma integrada vs turma não integrada) com alunos com deficiência mental a frequentar o 7º ano de escolaridade. Para a recolha dos dados utilizaram-se entrevistas semi-directivas, em ambos os grupos, nas quais, e sempre que possível, o termo "dificuldade mental" foi utilizado como substituto do termo "deficiência mental". A análise dos resultados foi efectuada através de análise de conteúdo às respostas dos alunos durante as entrevistas, através das quais foi elaborada uma grelha de análise com categorias e sub-categorias. Os resultados demonstraram que a atitude face à integração de crianças com aquele tipo de deficiência é significativamente favorável, independentemente dos alunos frequentarem uma turma integrada ou uma turma não integrada.

Também Rego (1998) realizou uma investigação com a finalidade de avaliar as atitudes de alunos face ao síndrome de Down, tendo em conta o tipo de contacto escolar (próximo, moderado ou nulo) e o género dos alunos constituintes dos grupos. Para tal, amostrou trezentas e cinquenta e quatro crianças de 3º e 4º ano do 1º ciclo. Foram utilizados dois tipos de instrumentos: um, composto por uma história e uma fotografia, destinado a suscitar as atitudes perante uma hipotética criança com síndrome de Down e uma escala multidimensional para avaliar essas mesmas atitudes. Após a análise dos resultados verificou-se que as atitudes foram moderadamente favoráveis, parecendo que estas são mais fomentadas pela proximidade do contacto escolar, uma vez que os grupos com contacto moderado e nulo expressaram uma percepção mais negativa. No que diz respeito ao género, foram as raparigas que, no geral, revelaram atitudes mais favoráveis que os rapazes.

Outra pesquisa com o intuito de analisar as representações dos alunos acerca da integração do aluno portador de deficiência mental na escola de ensino regular foi desenvolvida por Gonçalves (1999). Foram amostrados alunos de uma turma integrada (com contacto próximo) do 8º ano e uma turma não integrada numa escola não integrada (com contacto nulo) do 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Os resultados daqui decorrentes demonstraram uma atitude globalmente favorável à integração destes alunos deficientes nos dois grupos.

Matos (2000) desenvolveu um estudo para investigar a influência do contacto escolar e género sexual nas atitudes de crianças "normais" face à criança com síndrome de Down, a frequentar o 1º ciclo. Também neste estudo setenta crianças de 3º ano de escolaridade foram distribuídas por dois grupos: trinta e oito pertencentes a uma turma integrada e trinta e duas a uma turma não integrada. Nesta investigação foi utilizada uma fotografia de uma criança com síndrome de Down, do sexo feminino para as raparigas e do sexo masculino para os rapazes. Foi ainda pedido às crianças "normais" que descrevessem o dia-a-dia da criança deficiente integrada na escola de ensino regular. Tal como Rego (1998), também esta autora utilizou uma escala de atitudes multidimensionais. Apesar de se ter observado atitudes globalmente positivas, o grupo com contacto nulo expressou possuir uma atitude mais positiva do que o grupo com contacto próximo. No que respeita ao género, os rapazes revelaram uma atitude mais negativa do que as raparigas.

Desenvolvendo uma pesquisa para averiguar a influência do contacto escolar nas atitudes de crianças "normais" face à criança com síndrome de Down, Catalão (2002) amostrou alunos de 6º ano de escolaridade divididos por três grupos com diferentes níveis de contacto: nulo, moderado e próximo. No final, verificou-se que o grupo com contacto próximo apresentou atitudes globalmente mais favoráveis do que os grupos com contacto nulo ou moderado.

Também Miranda (2002) realizou uma investigação com quarenta e dois alunos "normais" de 3º e 4º ano de escolaridade, visando concluir sobre as suas atitudes face aos alunos com síndrome de Down. Os alunos participantes foram divididos da seguinte forma: vinte numa turma integrada e vinte e dois numa turma não integrada, concluindo-se que os alunos dos dois grupos relatavam atitudes globalmente positivas face aos alunos portadores com síndrome de Down, se bem que estas tomavam valores mais altos na turma integrada em comparação com a turma não integrada.

Miguel (2002) procurou avaliar as atitudes de 142 alunos do 2º Ciclo do ensino básico face à integração de alunos portadores de deficiência motora no ensino regular concluindo a existência de atitudes positivas ainda que não se tenham verificado diferenças significativas entre os grupos em estudo (com e sem contacto) nem entre os géneros dos alunos.

Morgado, Castro Silva e Pereira (2008) pretenderam estudar as atitudes de 60 alunos do 2º Ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, face à integração escolar de alunos com Trissomia 21. Os alunos frequentavam uma turma de ensino regular com um aluno com Trissomia 21 integrado (grupo de contacto próximo) e escolas onde não existiam crianças com esta problemática ou com qualquer outra deficiência integrada (grupo de contacto nulo). Os resultados obtidos, apesar de positivos em ambos os grupos, revelaram que os alunos com contacto próximo manifestavam atitudes mais positivas quanto à integração escolar de crianças com Trissomia 21.

Mendes (2009) procurou avaliar as atitudes de 40 alunos, de 3º e 6º anos de escolaridade, face à inclusão de alunos com Trissomia 21 na escola regular. Os alunos foram divididos consoante o nível de contacto, com contacto próximo e com contacto nulo, estabelecido com colegas com esta problemática. O instrumento utilizado para a recolha de dados consistiu numa entrevista semi-directiva e permitiu concluir que, na generalidade, as

atitudes dos alunos se revelaram favoráveis, em especial daqueles que pertenciam a grupos com contacto próximo. No entanto, observou algumas diferenças entre os grupos relativamente ao relacionamento interpessoal, à descrição do colega com Trissomia 21, à percepção das causas das suas dificuldades, do seu futuro e das vantagens e aspectos positivos e negativos acerca da sua inclusão no ensino regular.

4.8. A Integração/Inclusão Escolar do Deficiente Auditivo

Um estudo de Ramsey (1988, cit. por Kyle, 1993) parece obter resultados relativamente mais positivos com duzentos e noventa e cinco adolescentes surdos com idades compreendidas entre os 12 e 18 anos, a frequentar turmas integradas. Destes alunos 63% afirmaram passar todo o tempo, ou a sua maioria, com os seus colegas ouvintes e 43% referiram frequentar, regularmente, as suas casas. O facto de estes jovens estarem numa escola inclusiva, o que significa que tenham disponibilidade para estar com outros jovens surdos, levou a que estes resultados não fossem surpreendentes. Nesta investigação apontaram-se alguns problemas fruto da inclusão: 43% falaram das dificuldades em participar nos debates da turma, 38% dificuldades de compreensão, 28% em fazer amigos e 19% revelaram algum embaraço em se expressarem. Adicionalmente, referiram também as dificuldades de comunicação com os professores de ensino regular.

Weisel (1988) pretendeu avaliar as atitudes de crianças normais face ao deficiente auditivo, em diferentes situações de contacto. Foram avaliados cento e cinquenta e seis jovens ouvintes distribuídos por três grupos de contacto: quarenta e quatro a frequentar uma turma com contacto próximo, cinquenta e sete alunos a frequentar uma turma com contacto moderado (estes alunos eram da mesma escola do grupo anterior mas não frequentavam uma turma que colocasse em prática a integração de alunos surdos ou portadores de DA) e, por fim, um terceiro grupo constituído por cinquenta e cinco alunos ouvintes a frequentar uma escola sem alunos surdos, ou seja, este era o grupo com contacto nulo face à DA. Utilizando uma escala multidimensional para avaliar as atitudes (incluindo os seus componentes afectivos, comportamentais e cognitivos - "*Disability Factor Scale - General*") este autor verificou que os alunos do grupo com contacto moderado

expressavam atitudes mais negativas do que os alunos dos outros dois grupos. Atribuía também mais limitações funcionais do que os alunos ouvintes pertencentes ao grupo com contacto próximo. Não foram encontradas diferenças significativas entre o grupo com contacto próximo e o grupo com contacto nulo.

Gregory e Bishop (1989, cit. por Kyle, 1993), analisaram as interações dum pequeno grupo de doze crianças com idades entre os 5 e os 7 anos. Os seus professores não tinham recebido qualquer formação para trabalhar com crianças surdas, não existindo também nenhum outro tipo de apoio ou redução na dimensão das turmas. A ênfase era colocada na normalidade das crianças apesar de serem discutidas as necessidades ao nível da EE. Logo desde o início deste estudo, os docentes relataram grandes dificuldades no envolvimento das crianças surdas, assim como na transmissão de informação que desejavam. No final da observação, os autores verificaram que as crianças surdas não interagiram tanto nas questões dirigidas ao grupo, falhando significativamente, nas questões que lhes eram colocadas pelos professores. Detectaram também problemas na comunicação com os outros colegas ouvintes e com os professores. Ao nível das actividades desenvolvidas verificou-se que os alunos surdos não participavam, atempadamente, para que a actividade fosse considerada produtiva. Os autores demonstraram alguma preocupação por se terem apercebido que as crianças surdas muitas vezes respondiam que tinham entendido quando, de facto, isso não acontecia. No final do estudo, Gregory e Bishop (1989, cit. por Kyle, 1993), demonstraram que as crianças com esta deficiência poderão estar integradas fisicamente, não acontecendo o mesmo ao nível social e funcional, uma vez que a informação não está acessível tal como está para as crianças ouvintes. Da mesma forma, a interação com os pares poderá ser problemática e bastante limitada.

Markides (1989, cit. por Kyle, 1993) estudou a performance do discurso em cento e oito crianças com DA moderada, em Inglaterra, frequentando 80% do seu horário escolar em turmas integradas pertencentes a escolas de ensino regular. Tanto os professores de ensino regular como os colegas ouvintes mencionaram grandes dificuldades na fala dos alunos surdos. Os professores relataram que mais de 50% do discurso expresso por estes alunos era muito difícil de seguir, enquanto que a percentagem verificada pelos colegas ouvintes permaneceu entre os 53% e os 56%. Com estes resultados, este autor sugeriu, entre outras alterações, que se deveria proporcionar aos alunos surdos uma maior intervenção ao nível da terapia da fala.

Outra investigação de Markides (1989, cit. por Kyle, 1993) demonstrou que os alunos surdos tendem a constituir um grupo. Em escolas onde existiam alunos surdos, este autor verificou que numa turma integrada de trinta e cinco alunos, apenas 3% dos alunos ouvintes nomeavam um aluno surdo para melhor amigo, enquanto que 51% dos alunos surdos nomeavam outro aluno surdo para seu melhor amigo. 33% dos alunos ouvintes relataram ainda que não sabiam porque é que não tinham como melhor amigo um aluno surdo, 34% mencionaram as dificuldades existentes face à comunicação e 15% referiram-se à "fala engraçada" dos alunos surdos. Uma observação das actividades extracurriculares revelou que 40% dos alunos surdos se isolavam durante este período ou brincavam com outras crianças surdas (24%). Em contraste, apenas 5% das crianças ouvintes interagiram com outra criança surda. Estes resultados incidiram fortemente numa perspectiva em que os alunos surdos ou portadores de DA não interagiam efectivamente com os seus colegas ouvintes.

Cappelli, Daniels, Durieux-Smith, McGrath e Neuss (1995, cit. por Antia & Levine, 2001) compararam a aceitação social de vinte e três crianças surdas ou portadoras de DA e outras vinte e três ouvintes, a frequentarem programas inclusivos, desde o primeiro ano ao sexto ano de escolaridade, utilizando escalas sociométricas. Um dos resultados mais relevantes teve a ver com o número de crianças rejeitadas pelos seus colegas: sete eram crianças surdas e apenas duas eram ouvintes.

Antia e Kreimeyer (1996, cit. por Antia & Levine, 2001), utilizaram uma escala nominal, antes e depois de uma intervenção ao nível das competências sociais, com jovens surdos e ouvintes. Também neste estudo os resultados alcançados não foram muito positivos face a esta deficiência, uma vez que os jovens ouvintes relatavam os seus colegas surdos como menos desejáveis face a outros colegas ouvintes. Contudo, estes resultados poderão ser explicados pelo facto dos alunos surdos frequentarem uma escola integrada mas numa turma à parte dos alunos ouvintes.

Num estudo realizado em Portugal por Couto (1999), pretendeu-se proceder à exploração das histórias de vida de sujeitos deficientes auditivos relativamente à temática da integração escolar. Para essa finalidade trabalhou-se com oito participantes, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, que frequentavam a Associação Portuguesa de Surdos com alguma frequência. O instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista. As conclusões gerais deste trabalho de investigação remetem para o facto de

que a maioria dos entrevistados não se sente integrado na escola que frequenta e, mesmo que o sinta, prefere estar com os seus amigos surdos do que com os ouvintes. Parece que estes resultados têm por base a dificuldade de comunicação que se sobrepõe a todos os benefícios que a integração possa proporcionar, no entanto é unânime o sentimento de integração no seio da comunidade surda.

Lima (2001) desenvolveu um estudo que visou averiguar a influência do contacto escolar nas atitudes de alunos face à integração escolar do deficiente auditivo. Esta autora, utilizando uma escala multidimensional sobre as atitudes, amostrou oitenta e cinco alunos, entre os 10 e os 14 anos, sendo que trinta e sete pertenciam a uma turma integrada e quarenta e oito a uma turma não integrada. Os resultados demonstraram a existência de atitudes moderadamente favoráveis no total da amostra, se bem que a turma integrada apresentou valores mais elevados. Contudo, também ficou patente neste estudo que o grau de severidade da DA influencia as atitudes dos alunos ouvintes, ou seja, quanto maior é o grau de surdez, menos favoráveis são as atitudes expressas.

Antia e Levine (2001) observaram o efeito de um parceiro de diferente nível auditivo numa tarefa social e cognitiva em quarenta e seis crianças de idade pré-escolar portadoras de DA. Na constituição dos grupos pelo menos duas crianças eram surdas. Estes autores relataram que as crianças surdas participavam mais na tarefa a ser desenvolvida em grupo, do que paralelamente com cada um dos seus companheiros de diferente nível auditivo e que, quando brincavam com colegas surdos ou portadores de DA, as crianças empenhavam-se de forma mais significativa em aspectos construtivos da tarefa. Uma das sugestões para os resultados deste estudo prende-se com o facto de que, caso as crianças sejam todas surdas ou portadoras desta deficiência, ou todas ouvintes, o processo de comunicação está bastante facilitado, o que não acontece quando os níveis de audição são diferentes dentro do mesmo grupo em interacção.

Punch e Hyde (2005) pretenderam avaliar o sentimento de solidão em 65 adolescentes, com diferentes graus de surdez, que frequentavam o ensino secundário numa escola regular, através de métodos de investigação quantitativos (escala) e qualitativos (entrevista). Em resposta à escala a maioria dos adolescentes surdos não revelou possuir maiores sentimentos de solidão ou mostrarem-se menos participativos quando comparados com os colegas ouvintes. Em situação de entrevista a totalidade dos alunos surdos referiu o desejo de ser tratados como iguais, de modo a não ser entendidos como diferentes devido à

sua deficiência. Muitos destes adolescentes afirmaram, ainda, ter-se sentido socialmente mais isolados nos primeiros anos de escolaridade.

Já Wauters e Knoors (2008) procuraram avaliar a integração social de 18 crianças surdas, no 1º ciclo do ensino básico, concluindo que não se verificavam diferenças ao nível da aceitação e do estatuto social. Contudo, em algumas situações relacionadas com a cooperação e solicitação de ajuda para a realização de determinadas tarefas os investigadores constataram que as crianças surdas encontravam-se entre as menos escolhidas pelos colegas ouvintes.

Por outro lado, Leigh, Maxwell-MacCaw, Bat-Chava e Christiansen (2009) ao estudarem o ajustamento psicossocial de 53 adolescentes surdos, com e sem implantes cocleares, concluíram que estes não demonstravam um maior sentimento de solidão quando em comparação com os seus colegas ouvintes, inferindo que quer a socialização quer a sua aceitação por parte dos colegas é determinante na prevenção da solidão.

Um dos objectivos de um estudo longitudinal levado a cabo por Moog, Geers, Gustus e Brenner (2011) passou por determinar até que ponto as competências psicossociais desenvolvidas nos primeiros anos do ensino básico estavam presentes na escola secundária. Os investigadores analisaram as respostas de 112 adolescentes com implantes cocleares, entre os 15 e os 18 anos, assim como as percepções dos seus progenitores. Os resultados demonstravam que os pais destes adolescentes consideravam que estes se encontravam bem integrados, desde a sua entrada na escola até ao momento presente, verificando-se, por sua vez, que os adolescentes surdos que possuíam uma auto-estima positiva nos primeiros tempos de escola a mantiveram ao longo dos anos. De referir que os sujeitos com uma elevada auto-estima utilizavam a língua oral como primeira língua, demonstrando competências sociais como assertividade e empatia com níveis semelhantes ou até superiores aos dos seus colegas ouvintes.

Face ao exposto, há que ter bem claro que a surdez tem que estar no centro das questões relativas à educação e que a informação não está a ser recebida de forma efectiva através da fala e da audição. A solução poderá passar por duas vias: ou se continua a apostar na normalização ou não. O objectivo principal da inclusão tem de ser a valorização de cada elemento da sociedade. Só quando pudermos assegurar o acesso igualitário à informação e

o desenvolvimento das interações interpessoais, a inclusão terá alcançado o sucesso completo (Kyle, 1993).

Apesar das investigações produzirem resultados largamente diferentes, por si só, não são suficientes para se desenharem conclusões acerca da formação de amizades e atitudes, serão necessários estudos mais intensivos, qualitativos e etnográficos sobre as relações de pares e a cultura social envolvente. Contudo, é de salientar o facto de muitas crianças surdas ou portadoras de DA, durante o período pré-escolar, passarem a maioria do tempo num ambiente indiferenciado com crianças ouvintes, onde os serviços especiais não são formados (Stinson & Foster, 2000).

Após esta revisão de estudos face à integração/inclusão escolar de alunos portadores de deficiência, é de salientar que o intuito de desenvolver este estudo empírico prende-se com o facto de se pretender investigar as atitudes de alunos ouvintes face à inclusão escolar do aluno deficiente auditivo e perceber até que ponto o contacto escolar com colegas portadores desta deficiência se traduz em atitudes mais ou menos favoráveis.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. Metodologia

Nesta segunda parte apresenta-se o enquadramento metodológico, designadamente a problemática, as hipóteses, as variáveis, a caracterização dos participantes, instrumentos de medida utilizados e procedimentos desenvolvidos na investigação. Seguidamente, e por último, são apresentados a análise e discussão dos resultados.

O presente estudo assenta num modelo de investigação misto: qualitativo e quantitativo. Apesar de as duas abordagens se diferenciarem quanto à sua natureza alguns autores, como Serrano (2004), consideram que a sua combinação deverá ocorrer sempre que se revele vantajoso de modo a perceber, aprofundadamente, a realidade que se pretende estudar. A utilização simultânea dos modelos qualitativo e quantitativo permite, ao investigador, aceder a um maior número de informações do que aquele que obteria recorrendo apenas a um dos métodos isoladamente. Foi neste sentido que se privilegiou a abordagem mista, complementando os dois modelos como modo de perceber e reflectir, através da interpretação dos resultados, a perspectiva dos sujeitos em estudo.

5.1. Problemática

Tendo por base que as principais aprendizagens de socialização, que decorrem durante a adolescência, surgem das interacções vivenciadas com o grupo de pares, o emergir das relações de amizade e conflito em todas as situações de interacção tem nas suas raízes as atitudes que se vão construindo acerca de diferentes intervenientes (Rodrigues, 1988).

É neste contexto que os adolescentes vão adquirindo competências e valores que serão expressos através dos comportamentos que manifestam. Tudo isto permite a cada um experienciar e representar novos papéis, vivendo a diferenciação com uns e a identificação com outros.

Dentro desta perspectiva também Palmonari, Pombeni e Kirchler (1990), na afiliação a um grupo, consideram que o contexto escolar é o espaço privilegiado para a sua constituição, através das relações quotidianas que existem entre os colegas. É neste contexto que se vão construindo as atitudes face a diversos aspectos como, por exemplo, no que respeita à interacção com um colega que é "diferente" da maioria.

Desta forma será necessário tornar perceptível a importância do estudo das atitudes face à inclusão escolar de crianças deficientes auditivas.

A presente investigação tem como principal objectivo contribuir para a compreensão das atitudes estabelecidas entre alunos ditos normais para com os seus pares com determinadas necessidades educativas, neste caso, para com a DA. Deste modo procurou avaliar-se se o ano de escolaridade e o tipo de contacto estabelecido com alunos com DA são factores que influenciam as atitudes dos alunos face aos colegas com esta deficiência. Partindo deste objectivo geral, foram delineados os seguintes objectivos específicos:

- Avaliar se existem diferenças entre as atitudes de alunos que frequentam um nível de escolaridade inferior (6º ano) e um nível de escolaridade mais elevado (9º ano) face à inclusão de colegas com DA;
- Avaliar se existem diferenças entre as atitudes de alunos que frequentam turmas integradas e turmas não integradas, relativamente à problemática da DA.

5.1.1.Hipóteses

São vários os estudos que têm procurado avaliar as atitudes e as relações interpessoais existentes entre alunos ouvintes e alunos surdos ou portadores de DA.

Alunos surdos que sempre frequentaram escolas de ensino regular parecem nem sempre conseguir desenvolver experiências positivas com os seus pares ouvintes devido, essencialmente, às dificuldades de comunicação, veículo fundamental e primordial para o estabelecimento de qualquer relação interpessoal (Antia, Kreimeyer & Eldrege, 1994, cit. por Stinson & Foster, 2000).

Consequentemente, existem estudos que verificam que os adolescentes surdos se sentem mais seguros emocionalmente, assim como mais aceites nas suas relações com outros pares surdos do que com outros pares ouvintes (Foster, 1989; Stinson, Whitmire & Kluwin, 1996, cit. por Stinson & Foster, 2000).

Stinson e Foster (2000) sugerem que as conversas que ocorrem entre pares ouvintes e surdos são limitadas ou superficiais, fazendo com que os alunos surdos se sintam isolados da maioria dos contactos com os seus colegas ouvintes. Uma boa comunicação entre estes intervenientes terá, inevitavelmente, que pressupor conhecimento e adaptação constante das duas partes.

O estudo realizado por Couto (1999) sustenta a perspectiva de que a integração dos alunos surdos não está a decorrer da forma mais positiva, uma vez que esta autora verificou que estes alunos não se sentiam integrados na escola que frequentavam, preferindo estar junto de outros colegas surdos. Mais uma vez estes dados são suportados pelas dificuldades de comunicação. Partilhando esta opinião, Gregory e Bishop (1989, cit. por Kyle, 1993), afirmam que os alunos surdos estão apenas integrados fisicamente, mas não ao nível social e funcional.

Antia e Kreimeyer (1996, cit. por Antia & Levine, 2001), concluíram que os jovens ouvintes de uma escola inclusiva que participaram na investigação, não expressavam atitudes positivas face aos seus colegas portadores de DA, descrevendo-os como menos desejáveis face a outros colegas ouvintes.

Também os resultados de Markides (1989, cit. por Kyle, 1993), apontam para atitudes de cariz menos favorável face à integração de alunos surdos. Numa turma integrada de trinta e cinco alunos apenas 3% dos alunos ouvintes afirmaram que o seu melhor amigo era surdo. Mais uma vez estes alunos justificaram as suas decisões na dificuldade existente em estabelecer a comunicação.

Bak, Cooper, Dobroth e Siperstein (1987, cit. por Morgado et al., 2008), através dos seus estudos relativos às atitudes evidenciadas pelas crianças face aos pares com deficiência, referem que as crianças mais velhas expressam atitudes mais positivas do que as crianças de uma faixa etária inferior.

De acordo com as conclusões destas investigações, são definidas as seguintes hipóteses:

- Os alunos ouvintes que frequentam uma turma integrada possuem uma atitude menos favorável relativamente à inclusão escolar do aluno com DA do que aqueles que frequentam uma turma não integrada.

- Os alunos ouvintes de 6º ano apresentam uma atitude menos favorável relativamente à inclusão escolar do aluno com DA do que aqueles que frequentam o 9º ano de escolaridade.

5.1.2. Variáveis

Considerando as hipóteses de investigação traçadas anteriormente, as variáveis em estudo são:

Variável Dependente: - Atitudes dos alunos ouvintes face à inclusão escolar de alunos com surdez ou DA.

Variáveis Independentes: - Ano de escolaridade (6º e 9º anos);

- Tipo de contacto escolar dos alunos ouvintes com alunos com surdez ou DA (turmas integradas e turmas não integradas).

5.2. Método

5.2.1. Participantes

Para a realização deste estudo comparativo foram abordadas diversas escolas básicas de 2º e 3º ciclos na região de Beja.

Num primeiro contacto com escolas onde existem alunos deficientes auditivos encontraram-se três turmas integradas: duas turmas ao nível do 2º ciclo, uma do 5º ano e outra do 6º ano, e uma turma ao nível do 3º ciclo, referente ao 9º ano de escolaridade.

Todo o restante processo de selecção dos participantes que entraram no estudo partiu da dicotomia turma integrada com deficientes auditivos e turma não integrada, a frequentar os mesmos anos de escolaridade.

O número de participantes resultou num total de sessenta alunos, divididos por quatro grupos: (a) um grupo composto por quinze alunos de sexto ano a frequentar uma turma integrada – grupo com contacto próximo; (b) um grupo de quinze alunos de sexto ano a frequentar uma turma não integrada – grupo com contacto nulo; (c) um grupo de quinze alunos de nono ano a frequentar uma turma integrada; (d) um outro grupo de quinze alunos de nono ano de uma turma não integrada. De referir que as duas turmas não integradas, de 6º e 9º anos, pertencem ambas a uma escola onde a prática da inclusão de alunos deficientes auditivos não estava operacionalizada e que as turmas integradas, quer de 6º quer de 9º ano, pertencem a uma escola onde esta prática se encontra implementada.

A turma de sexto ano integrado era constituída por dezoito alunos, quinze ouvintes e três deficientes auditivos, sendo estes últimos dois do género masculino e um do género feminino, dos quais dois comportam grau de surdez severo e o outro profundo.

A turma de nono ano integrado era constituída por dezasseis ouvintes e quatro deficientes auditivos profundos, sendo três do género masculino e outro feminino.

As turmas não integradas, quer a de sexto quer a de nono ano, que participaram neste estudo foram seleccionadas pelas escolas.

Assim, a turma de sexto ano não integrado era constituída por vinte e oito alunos, dos quais treze foram excluídos do estudo: dez por terem tido no passado ou actualmente contacto com deficientes auditivos e três por não comparecerem à aula em que foi realizada a recolha de dados.

A turma de nono ano não integrado era composta por vinte e seis alunos. No entanto, nas aulas em que decorreu a recolha de dados apenas se conseguiu abordar dezoito alunos, tendo três sido excluídos por terem actualmente contacto com deficientes auditivos.

O número total de participantes é de 60 alunos distribuídos por 2 grupos pertencentes a turmas com contacto próximo e turmas com contacto nulo com alunos com surdez ou DA:

Quadro 5.1. Distribuição da amostra por ano de escolaridade e tipo de contacto.

| | Grupo com contacto próximo | Grupo com contacto nulo | Total |
|---------------|---------------------------------------|------------------------------------|--------------|
| 6º Ano | 15 | 15 | 30 |
| 9º Ano | 15 | 15 | 30 |
| Total | 30 | 30 | 60 |

5.2.2. Instrumentos

Relativamente à recolha de dados acerca das atitudes das crianças utilizaram-se como instrumentos entrevistas semi-directivas, uma escala de atitudes e um teste sociométrico.

5.2.2.1. Entrevista

A primeira definição de entrevista foi formulada por Bingham e Moore (1924, cit. por Ghiglione & Matalon, 1993: 70), que a descreviam como sendo “uma conversa com um objectivo“. Esta definição fornece à entrevista um carácter suficientemente amplo, onde através da qual se pode incluir uma grande variedade de temas.

Numa entrevista semi-directiva o entrevistador conhece muito bem os temas que tem de abordar, contudo, a forma e a ordem pela qual ele coloca os mesmos é deixado ao seu critério sendo apenas necessário orientar o início da entrevista. Neste caso, o entrevistador tem um quadro de referência a seguir (Ghiglione & Matalon, 1993).

Existem alguns factores ligados à situação de entrevista que deverão ser tidos em conta, nomeadamente no que respeita ao entrevistador (as suas produções verbais, o seu aspecto

físico - idade, sexo, tipo de vestuário, experiência de entrevistas), ao entrevistado (factores como a hesitação, o receio de responder, a importância que na altura é dada ao tema da entrevista, dificuldade em compreender as questões) e à própria situação de entrevista (lugar onde se realiza – sítio calmo/barulhento, num escritório/na rua, a sua duração). Além disto, há que ter cuidado com a linguagem utilizada, devendo esta ser o mais acessível, o tema ser estimulante e a informação recolhida o mais alargada possível (Ghiglione & Matalon, 1993).

É possível distinguir dois tipos de categorias nas entrevistas livres:

- de ordem cognitiva: por exemplo, como é que um indivíduo designa as representações de uma determinada situação e as normas às quais reage, o tipo de conceitos e linguagem utilizada;
- de ordem afectiva: dentro desta categoria temos temas como o estudo das atitudes das pessoas, a fim de se aceder à sua “vivência” (Ghiglione & Matalon, 1993).

Para a elaboração das entrevistas foi construído um guião (Anexo I), com várias questões remetendo para diferentes campos, como por exemplo para o relacionamento interpessoal, desenvolvimento cognitivo e atitudes dos professores para com os alunos deficientes auditivos em contexto de sala de aula. Questões deste âmbito, em princípio, revelarão como é que os alunos ouvintes percebem a inclusão escolar dos alunos deficientes auditivos.

Uma vez que se recorreu a entrevistas semi-directivas o guião não foi composto por questões estruturadas, mas sim por tópicos agrupados em seis temas com a finalidade atingir seis objectivos. De seguida descreve-se, mais pormenorizadamente, o que se acabou de referir.

Quadro 5.2. Objectivos dos temas patentes na entrevista.

| Tema | Tópicos da entrevista | Objectivos |
|-----------------------|--|---|
| Causas | - Causa das dificuldades ao nível dos sentidos. | - Identificar o conhecimento que os alunos ouvintes possuem acerca das causas que originam a DA. |
| Descrição | -Descrição do aluno surdo. | - Conhecer a percepção que os alunos ouvintes possuem acerca de um aluno com DA. |
| Atitudes dos colegas | - Relação com o aluno surdo; - Como é que os colegas o podem ajudar. | - Perceber as atitudes dos alunos ouvintes face à inclusão dos alunos surdos na sua turma e escola. |
| Funcionamento escolar | - Realização de trabalhos de grupo com colega surdo; - Vantagens e desvantagens do trabalho de grupo com colega. | - Percepcionar as atitudes dos alunos ouvintes face ao funcionamento escolar de um aluno portador de DA. |
| A escola | - Opinião acerca da inclusão nas Escolas Regulares; - Inclusão positiva ou negativa para os colegas surdos; - Sugestões à escola regular para facilitar a inclusão; - Disciplinas em que os colegas têm maior dificuldade em aprender; - Opinião sobre a frequência dos colegas surdos na Escola Especial. | - Compreender as opiniões dos alunos ouvintes acerca da inclusão escolar dos alunos surdos, quais as condições para facilitar a sua inclusão e ouvir as suas opiniões face à Escola Especial. |
| Os Professores | - Relacionamento com colegas surdos; - Comunicação (frequência); - Realização de exercícios; - A avaliação dos colegas surdos. | - Perceber a relação existente entre professores e alunos surdos e identificar dificuldades na inclusão, segundo os alunos ouvintes das turmas com contacto. |

Aquando da aplicação deste instrumento realizou-se uma primeira fase de quatro entrevistas de carácter exploratório, a dois alunos de 6º ano e outros dois de 9º ano, a fim de ser testado o grau de funcionalidade dos tópicos colocados aos participantes deste estudo empírico. No final desta fase apenas foram alteradas algumas formas de como colocá-los, simplificando a linguagem utilizada.

5.2.2.2. Escala de Atitudes

O segundo instrumento utilizado consiste numa escala de atitudes face à inclusão de crianças deficientes auditivas (Anexo II), construída para funcionar como um meio de reflexão e articulação de atitudes, num estudo que aborda esta mesma temática, utilizando como participantes crianças ouvintes de 2º ciclo (Lima, 2001).

Esta escala tem uma apresentação semelhante à utilizada por Susan Harter na Escala *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985, cit. por Lima, 2001), apresentando a mesma forma de cotação de quatro pontos, em que o valor um corresponde ao mais negativo e o valor quatro ao mais positivo. Acrescenta-se que as respostas fornecidas face a uma atitude mais favorável encontram-se sempre à esquerda, enquanto que as respostas com um cariz menos favorável estão sempre no lado direito da escala.

A formulação deste instrumento possibilita uma compreensão mais fácil para os alunos mais novos, mas também permite um certo distanciamento afectivo a quem preenche: se por um lado, não "é o/a menino/a da minha turma/escola que está em causa" também não "sou eu que digo como se deve tratá-lo/a, apenas me identifico mais com este/a, ou aquele/a" (Lima, 2001: 68). Desta forma, esta identificação aparece na escala com expressões como "Acho tal e qual assim" e "Acho um bocadinho assim".

Os itens construídos nesta escala têm subjacentes as dimensões avaliadas em "Atitudes de crianças face ao Síndrome de Down: Influência do contacto escolar e género sexual em crianças do 3º e 4º ano" de Leonor Rego (1998), cujo estudo tinha como objectivo conhecer as atitudes das crianças face à integração escolar de crianças cuja deficiência era o síndrome de Down.

Esta autora, tendo por base a revisão de literatura efectuada, formulou sete dimensões e sub-dimensões, que normalmente são utilizadas em estudos cuja temática são as atitudes. Lima (2001) acrescentou mais uma sub-dimensão à dimensão Social, a de Interação Social, com o intuito de avaliar o grau de percepção que as crianças ouvintes possuem acerca da interação social que se estabelece com crianças surdas. Apreciadas as qualidades métricas desta escala de atitudes, nomeadamente a fidelidade (coeficiente Alpha de Cronbach = 0.8795) e a validade (utilizando o Coeficiente de Spearman, uma vez que o N utilizado foi inferior a 100, concluiu que a maioria das dimensões e sub-dimensões

estava correlacionada), chegando ao formato final da escala, constituída por sete dimensões e quinze sub-dimensões, contendo cada uma das dimensões dois itens, à exceção da dimensão Social que é composta por três itens.

Quadro 5.3. Descrição das dimensões e sub-dimensões da escala de atitudes.

| Dimensões | Sub-dimensões |
|-------------------------|---|
| Cognitiva | Capacidade: atribuição de inteligência, Desempenho: atribuição de competência nas tarefas escolares. |
| Física | Aparência: atribuição de beleza, Desempenho: atribuição de competência em tarefas envolvendo motricidade. |
| Emocional | Estado: atribuição de situação emocional mais frequente, Expressão: atribuição de manifestação. |
| Comportamental | Obediência à norma: sujeição à regra social, Estranheza: expressão de compreensão dos comportamentos. |
| Social | Convite: intenção de integração na esfera privada, Amizade: intenção de relacionamento. |
| Integração Escolar | Próxima: integração na mesma sala de aula, Distante: integração na mesma escola. |
| Projeção da Vida Futura | Familiar: atribuição de capacidade para estabelecer um agregado independente, Profissional: atribuição de empregabilidade. |

Quadro 5.4. Descrição dos itens, em função das sub-dimensões da escala de atitudes.

Exemplo: Item 0: “Alguns meninos gostam de ir à escola MAS Outros não gostam de ir à escola”

| Dimensão | Sub-dimensão | Item |
|-----------------|---------------------|---|
| Cognitiva | Capacidade | 1- “Alguns meninos acham que um surdo é inteligente MAS Outros acham que um surdo não é inteligente”. 16- “Alguns meninos acham que um surdo é esperto MAS Outros acham que um surdo não é esperto”. |
| | Desempenho | 2- “Alguns meninos acham que um surdo tem boas notas na escola MAS Outros acham que um surdo não tem boas notas na escola”. 17- “Alguns meninos acham que um surdo consegue fazer os trabalhos da escola depressa MAS Outros acham que um surdo demora muito tempo a fazer os trabalhos da escola”. |
| Física | Aparência | 3- “Alguns meninos acham que um surdo é bonito MAS Outros acham que um surdo é feio”. 18- “Alguns meninos acham que um surdo está satisfeito com a sua aparência MAS Outros acham que um surdo gostaria que a sua aparência fosse diferente”. |
| | Desempenho | 4- “Alguns meninos acham que um surdo tem jeito para a ginástica MAS Outros acham que um surdo não tem jeito para a ginástica”. 19- “Alguns meninos acham que um surdo é bom no desporto MAS Outros acham que um surdo gostaria de ser muito melhor no desporto”. |
| Emocional | Estado | 5- “Alguns meninos acham que um surdo costuma andar contente MAS Outros acham que um surdo costuma andar triste”. 20- “Alguns meninos acham que um surdo está, normalmente, contente consigo próprio MAS Outros acham que um surdo, normalmente, não está contente consigo próprio”. |
| | Expressão | 6- “Alguns meninos acham que um surdo não se zanga muito MAS Outros acham que um surdo se zanga muito”. 21- “Alguns meninos acham que um surdo não se irrita muito MAS Outros acham que um surdo se irrita facilmente”. |
| Comportamental | Obediência à Norma | 7- “Alguns meninos acham que um surdo é bem comportado MAS Outros acham que um surdo é mal comportado”. 22- “Alguns meninos acham que um surdo se porta muito bem MAS Outros acham que para um surdo é difícil comportar-se bem”. |
| | Estranheza | 8- “Alguns meninos acham que um surdo não faz coisas estranhas MAS Outros acham que um surdo faz coisas estranhas”. 23- “Alguns meninos acham que um surdo não costuma fazer coisas estranhas que o metam em complicações MAS Outros acham que um surdo arranja muitas vezes complicações por causa das coisas estranhas que faz”. |

Quadro 5.4. Descrição dos itens, em função das sub-dimensões da escala de atitudes (continuação).

| Dimensão | Sub-dimensão | Item |
|----------------------------|---------------------|--|
| Social | Convite | 9- “Alguns meninos gostavam de convidar um surdo para a sua festa de anos MAS Outros não gostavam de convidar um surdo para a sua festa de anos”. 24- “Alguns meninos gostavam de convidar um surdo para ir às compras MAS Outros não gostavam de convidar um surdo para ir às compras”. |
| | Amizade | 10- “Alguns meninos gostavam de ser amigos de um surdo MAS Outros não gostavam de ser amigos de um surdo”. 25- “Alguns meninos acham que um surdo tem facilidade em arranjar amigos MAS Outros acham que para um surdo é difícil arranjar amigos”. |
| | Interacção Social | 11- “Alguns meninos acham que um surdo sabe brincar MAS Outros acham que um surdo não sabe brincar”. 26- “Alguns meninos acham que é fácil brincar com um surdo MAS Outros acham que é difícil brincar com um surdo”. |
| Integração Escolar | Próxima | 12- “Alguns meninos gostavam de ter um surdo na turma deles MAS Outros não gostavam de ter um surdo na sua turma”. 27- “Alguns meninos gostavam de ter na sua sala de aula um surdo MAS Outros não gostavam de ter na sua sala de aula um surdo”. |
| | Distante | 13- “Alguns meninos gostavam que um surdo fosse com eles a um passeio da escola MAS Outros não gostavam que um surdo fosse com eles a um passeio da escola”. 28- “Alguns meninos gostavam de brincar com um surdo no recreio MAS Outros não gostavam de brincar com um surdo no recreio”. |
| Projeção da vida futura | Familiar | 14- “Alguns meninos acham que quando um surdo for crescido vai casar e ter filhos MAS Outros acham que quando um surdo for crescido não vai casar e ter filhos”. 29- “Alguns meninos acham que um surdo tem facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam MAS Outros acham que um surdo tem dificuldade em namorar com pessoas por quem se apaixonam”. |
| | Profissional | 15- “Alguns meninos acham que quando um surdo for crescido, vai arranjar emprego com facilidade MAS Outros acham que quando um surdo for crescido vai ter muita dificuldade em arranjar emprego”. 30- “Alguns meninos acham que um surdo quando for crescido será muito bom no seu emprego MAS Outros acham que um surdo quando for crescido vai ter dificuldades em fazer bem o seu trabalho”. |

De referir que o tipo de linguagem utilizada sofreu algumas adequações tendo em conta a faixa etária dos participantes. Para os alunos de 6º ano utilizou-se o termo “meninos” enquanto que para os alunos de 9º ano de escolaridade passou a utilizar-se o termo “jovens”; para o 9º ano em vez de “...gostariam que um surdo fosse com eles a um passeio da escola” alterou-se para “...gostariam que um surdo fosse com eles a uma saída (viagem) da escola” e em lugar de “...gostariam de brincar com um surdo no recreio” passou a “...gostariam de conviver com um surdo no recreio”.

5.2.2.3. Teste Sociométrico

O terceiro instrumento utilizado neste estudo foi um teste sociométrico (Anexo III). Para Moreno (1954, cit. por Alves, 1974: 14), este é "um instrumento que estuda as estruturas sociais em função das atrações e repulsas manifestadas no seio de um grupo". Por ser um instrumento muito versátil pode ser utilizado em qualquer grupo e fornecer muitas informações de uma forma simples, possibilitando a análise das relações interpessoais que ocorrem dentro de um determinado grupo de sujeitos (Bastin, 1980). Basicamente, esta técnica consiste em solicitar a cada membro do grupo que indique, de entre o grupo a que pertence, quais aqueles que prefere ou não para realizar uma determinada tarefa (Bastin, 1980). Através deste método a recolha de informação é realizada pelo contacto directo com os sujeitos possibilitando identificar quais os que são aceites e os que são rejeitados.

As vantagens deste teste sociométrico são muitas, das quais se destaca o baixo custo, já que é apenas necessário papel e lápis, assim como o facto deste instrumento nos dar a perceber as relações de afinidade, de conflito ou de neutralidade existente num grupo, ou seja, quais os elementos que despertam mais ou menos amizade, simpatia, antipatia, indiferença (Alves, 1974).

Foi neste contexto que se decidiu aplicar o teste sociométrico às turmas integradas com o objectivo de perceber a troca existente nas relações interpessoais entre os alunos ouvintes e os alunos deficientes auditivos, e vice-versa, uma vez que também estes responderam a este instrumento.

A utilização desta técnica, nesta investigação, deveu-se à sua análise funcional como instrumento avaliativo do processo inclusivo dos alunos com DA no contexto escolar, em termos sociais.

Assim, para a construção deste teste foram criadas três situações às quais se solicitou aos alunos a enumeração de três colegas com quem prefeririam realizar algumas actividades (pólo positivo) e outros três com quem menos gostariam de as realizar (pólo negativo). Estas situações foram idênticas, nas turmas integradas, com o cuidado especial de se adaptar as situações e a linguagem ao ano em questão.

De referir que, por questões metodológicas, a técnica sociométrica obrigou à identificação dos sujeitos implicados no estudo (Almeida & Freire, 2003). No entanto, os seus dados não constam na apresentação dos resultados com o intuito de garantir a confidencialidade das informações recolhidas.

5.2.3. Procedimentos

Num primeiro momento solicitou-se, através de carta, a obtenção de autorização, junto dos Directores dos agrupamentos de escolas, para aceder às turmas, onde se estabeleceu contacto com os docentes e Directores de Turma (Anexo IV). O objectivo era tomar conhecimento da possibilidade de reunir o número de participantes com as condições necessárias para a realização do estudo, bem como da sua disponibilidade para colaborar.

As turmas não integradas utilizadas neste estudo foram-nos atribuídas pelas escolas enquanto que a selecção das turmas integradas baseou-se, unicamente, no facto de estas serem as únicas turmas com deficientes auditivos incluídos a frequentar os 6º e 9º anos de escolaridade.

Efectuada a selecção das turmas, procedeu-se à marcação com os professores e Directores de Turma dos horários em que se poderia proceder à recolha de dados, distribuídos por duas fases. Numa primeira fase, igual para turmas integradas e única fase para as não integradas, realizou-se uma entrevista e foi preenchida a escala de atitudes,

individualmente e, na fase posterior, foi efectivado o teste sociométrico nas turmas integradas.

Em cada turma explicou-se o propósito do estudo, de forma a perceber qual a opinião dos alunos acerca da inclusão de alunos deficientes auditivos no ensino regular, solicitando-se a sua colaboração para o mesmo.

Antes de iniciar as entrevistas foi fornecida uma breve explicação do que se pretendia, clarificando-se que não existiam respostas certas ou erradas, uma vez que o que se desejava era conhecer apenas a sua opinião pessoal. Esclarecidos estes pontos, solicitou-se a autorização dos alunos para gravar a entrevista, com o auxílio de um rádio-gravador, acrescentando-se que no decorrer da entrevista o sujeito não seria identificado e que a única forma de identificação seria através da atribuição de um número para corresponder a entrevista à resposta respectiva na escala de atitudes. Após a autorização procedeu-se à entrevista.

A escala de atitudes, também de resposta individual, foi distribuída com a face para baixo enquanto se efectuava a explicação de que se pretendia apenas que colocassem uma cruz no quadrado da coluna que estivesse mais de acordo com a sua opinião. Assim, solicitou-se que o aluno virasse a folha e preenchesse a informação referente à idade, género e à existência ou não de retenções. Depois, e recorrendo à leitura da frase de exemplo, procedeu-se à explicação pormenorizada do modo de preenchimento deste instrumento. Foi explicado que a frase exemplificativa e as seguintes se referiam a dois tipos de crianças/jovens e que gostaríamos de saber, em primeiro, com qual delas se achavam mais concordantes, se com as crianças/jovens do lado esquerdo ou se com as do lado direito e, só depois, deveriam decidir pela "Acho tal e qual assim" ou "Acho um bocadinho assim".

Referiu-se, de igual modo, que também nesta escala não existiam respostas certas ou erradas uma vez que o que se pretendia era saber o que pensavam, ou seja, a sua opinião pessoal. De salientar que, para cada frase, só poderia ser assinalado um quadrado. Fornecida a explicação solicitou-se aos alunos que lessem silenciosamente as frases e que respondessem da forma mais sincera. Mais uma vez, foi assegurada a confidencialidade dos dados.

Decorrida esta primeira fase de recolha de dados, de forma individual, procedeu-se à passagem colectiva do teste sociométrico, com uma duração de vinte minutos sensivelmente, por turma integrada. A cada aluno foi distribuído um exemplar, solicitando que colocassem o ano, a idade, o género e o nome, podendo este ser preenchido a lápis ou a caneta. Explicou-se que, para cada pergunta, deveriam colocar o nome de seis colegas, três para a resposta no pólo positivo e outros três para a resposta no pólo menos positivo. Acrescentar que o facto de se referir nomes de colegas neste último pólo não significaria que não gostassem desses mesmos colegas, contudo, todos nós gostamos mais de estar com uns do que com outros. Abordados estes pontos, solicitou-se a leitura atenta das perguntas e que, no caso de dúvidas, poderiam colocar o dedo no ar para estas serem retiradas. De salientar que os alunos surdos também responderam a este instrumento.

Efectuada a recolha de dados, passou-se à transcrição das entrevistas, e aquando da sua análise, foram constituídos temas, categorias e sub-categorias, podendo cada participante fornecer mais do que uma resposta em cada categoria.

No que respeita à escala de atitudes, após a sua cotação, procedeu-se da seguinte forma: para cada frase a cotação podia variar entre 4, 3, 2 e 1, com o valor 4 atribuído à resposta assinalada na coluna que se encontra mais à esquerda da frase e o valor 1 à resposta assinalada no quadrado que se encontra mais à direita. Deste modo, as frases são cotadas com 4, 3, 2 e 1 a partir da esquerda para a direita.

Relativamente ao teste sociométrico, primeiramente efectuou-se uma lista dos alunos que constituíam cada turma, aos quais foi atribuído um número. Com os números de identificação construíram-se matrizes sociométricas, a fim de se estudar as escolhas dos alunos ouvintes em relação aos alunos deficientes auditivos e vice-versa.

5.3. Tratamento dos Dados

5.3.1. Análise de Conteúdo

O produto das entrevistas foi sujeito a uma análise de conteúdo que, segundo Berelson (1952, cit. por Ghiglione & Matalon, 1993: 177), "é uma técnica de investigação, para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação".

Após inúmeras leituras das transcrições efectuadas procedeu-se à construção de categorias sendo este momento, segundo Vala (1986: 113), "o mais delicado do ponto de vista do trabalho do analista".

Para Bardin (1991: 18), a classificação de elementos em categorias "impõe a investigação do que cada uma delas tem em comum com outras, o que vai permitir o seu agrupamento."

Delineadas as categorias e sub-categorias, estas foram agrupadas numa das unidades de registo mais utilizadas, ou seja, por temas, podendo ser observadas através da grelha de análise que se segue.

Através do tema "Causas da DA" pretendeu auscultar-se a opinião dos alunos ouvintes acerca das possíveis causas da DA.

Quadro 5.5. – Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Causas da DA.

| Categoria | Sub-categorias | Exemplos |
|---------------------|---------------------------|--|
| A Causas | a.1 Nascimento | "... é logo desde a nascença, depende da genética." (56) |
| | a. 2 Doenças/Deficiências | "Pode ser alguma doença." (11) |
| | a. 3 Acidentes | "Algum acidente que tiveram." (51) |
| | a. 4 Ruído elevado | "Também com um som muito alto." (13) |
| | a.5 Desconhecimento | "Não sei." (4) |

No tema “Descrição do Deficiente Auditivo” procurou conhecer-se a opinião dos alunos ouvintes acerca dos deficientes auditivos.

Quadro 5.6. – Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Descrição do Deficiente Auditivo.

| Categoria | Sub-categorias | Exemplos |
|--|---|---|
| B Reconhecimento da diferença | b. 1 Reconhecimento da situação da diferença | “Têm aquela deficiência no ouvido.” (20) |
| | b. 2 Menos capacidades | “Se são deficientes devem ter menos capacidades que os alunos normais.” (47) |
| | b. 3 Normalização | “Acho que são pessoas normais.” (51). |
| C Atributos Físicos | c. 1 Dificuldades de audição | “É uma pessoa que não consegue ouvir bem.” (9) |
| | c. 2 Comportamentos desadequados | “Podem ser agressivos.” (22) |
| | c. 3 Leitura labial | “Eles lêem os nossos lábios e compreendem.” (22) |
| | c. 4 Dificuldades vocais | “Também não conseguem falar.” (11) |
| D Atributos Psicológicos | d. 1 Dificuldades de Aprendizagem/Compreensão | “As principais dificuldades é mesmo em perceber e aprender assim nas escolas.” (51) |
| | d. 2 Sentimentos negativos | “São desconfiados.” (22) |
| E Tipo de comunicação utilizada | e. 1 Linguagem Gestual | “Às vezes comunicava por linguagem gestual, outras vezes fazia com gestos.” (31) |
| | e. 2 Língua Gestual | “Falamos por Língua Gestual.” (10) |

A percepção das atitudes dos alunos ouvintes face à inclusão de surdos na sua escola/turma foi avaliada no tema “ Atitude dos Colegas”.

Quadro 5.7. – Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Atitudes dos colegas.

| Categoria | Sub-categorias | Exemplos |
|--|-------------------------------------|--|
| F Interacção Positiva | f. 1 Ajuda nos trabalhos escolares | “Explicando alguma coisa que possam não perceber.” (51) |
| | f. 2 Comunicação mais cuidada | “Para falar com ele tinha que ser por gestos.” (33) “Falava mais devagar e eles percebiam.” (8) |
| | f. 3 Aprendizagem de Língua Gestual | “Tínhamos que aprender a falar por gestos.” (35) |
| | f. 4 Bom relacionamento | “Acho que nos íamos dar bem, ser amigos.” (37) |
| G Interacção Negativa | g. 1 Segregação dos surdos | “São eles próprios que se separam da gente.” (21) |
| | g. 2 Relacionamento difícil | “São um bocado mais agressivos.” (8) |
| | g. 3 Rejeição | “Alguns se calhar afastavam-se.” (51) |
| | g. 4 Preferência por pares ouvintes | “Eu não me dou assim muito com eles, brinco mais com outro grupo.” (1) |
| | g. 5 Problemas de comunicação | “Não percebo nada daquilo que eles estão a dizer.” (24) |

No tema “Funcionamento Escolar” procurou perceber-se as atitudes dos alunos ouvintes face ao funcionamento escolar dos alunos com DA.

Quadro 5.8. – Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Funcionamento Escolar.

| Categoria | Sub-categorias | Exemplos |
|--|---------------------------------------|--|
| H Organização de trabalhos de grupo | h. 1 Grupos de alunos surdos | “ Eles normalmente querem ficar sempre juntos.” (7) |
| | h. 2 Grupos de alunos surdos/ouvintes | “Formam-se grupos normais, surdos e ouvintes.” (17) |
| | h. 3 Escolha dos alunos | “Somos nós que escolhemos fazer os grupos assim.” (2) |
| | h. 4 Escolha dos professores | “Não, são os professores que escolhem.” (25) |
| | h. 5 Não realização | “Até agora ainda não fizemos nenhum.” (17) |
| I Realização de trabalhos de grupo | i. 1 Ajuda escolar/Explicar | “Primeiro explicava muito bem o que era para fazer.” (57) |
| | i. 2 Comunicação alternativa | “Ia aprender aqueles gestos ou então por escrito para comunicar com ele.” (57) |

Quadro 5.8. – Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Funcionamento Escolar (continuação).

| Categoria | Sub-categorias | Exemplos |
|--|------------------------------------|--|
| J Vantagens do trabalho de grupo | j. 1 Aprendizagem de LGP | “Aprendemos coisas novas em Língua Gestual.” (25) |
| | j. 2 Maior criatividade dos surdos | “Têm mais ideias.” (7) |
| | j. 3 Desafio | “Foi uma experiência nova. Um desafio.” (25) |
| K Desvantagens do trabalho de grupo | k. 1 Mais demorado | “O trabalho demora mais tempo.” (40) |
| | k. 2 Difícil | “Acho que seria mais difícil.” (37) |
| | k. 3 Pouca ajuda | “Porque eles não fazem quase nada.” (12) |
| | k. 4 Dificuldades de compreensão | “Nós, às vezes, não percebemos o que eles falam.” (11) |
| L Nem vantagem/desvantagem | | “Não há vantagem nem desvantagem. É igual.” (8) |

Através do tema “Funcionamento Escolar” procurou compreender-se as atitudes dos alunos ouvintes acerca da inclusão escolar de deficientes auditivos, bem como as condições facilitadoras deste processo e a sua opinião face à Escola Especial.

Quadro 5.9. – Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – A Escola.

| Categoria | Sub-categorias | Exemplos |
|---|-------------------------------------|---|
| M Inclusão na Escola Normal | m. 1 Positivo | “Acho que nesta é melhor. É positivo.” (16) |
| | m. 2 Negativo | “Acho que é negativo.” (29) |
| N Opinião positiva acerca da Escola Normal | n. 1 Relacionamento interpessoal | “Assim eles também convivem com os que ouvem e não apenas com os que não ouvem.” (10) |
| | n. 2 Apoios especializados | “Têm um professor de Língua Gestual e têm terapia da fala.” (9) |
| | n. 3 Maior evolução da comunicação | “Acho que é bom para eles, para aprenderem a falar.” (24) |
| | n. 4 Maior ajuda | “Para o professor os ajudar é mais fácil.” (6) |
| | n. 5 Maior evolução da aprendizagem | “Aprendem mais.” (8) |
| | n. 6 Igualdade de direitos | “Eles têm tanto direito a andar nesta escola como nós.” (15) |

Quadro 5.9. – Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – A Escola (continuação).

| Categoria | Sub-categorias | Exemplos |
|---|---|--|
| O Opinião negativa acerca da Escola Normal | o. 1 Melhor na Escola Especial | “ Acho que era melhor numa escola especial para eles.” (14) |
| | o. 2 Dificuldades de compreensão | “ Eles às vezes não percebem algumas coisas e eu acho que aí está o lado negativo.” (10) |
| | o. 3 Falta de recursos | “Não têm tantas condições como no outro ensino.” (34) |
| | o. 4 Aulas muito orais | “As aulas passam muito pelo ouvir.” (55) |
| | o. 5 Dificuldades de inclusão | “Todas as pessoas teriam que saber contactar com ele e era mais difícil.” (37) |
| | o. 6 Rejeição/Agressão verbal | “Devia haver alguns que deviam gozar com eles.” (33) |
| P Escola Normal tem condições | p. 1 Sim | “ Acho que sim.” (48) |
| | p. 2 Não | “A escola deveria estar preparada para isso e acho que não está.” (50) |
| | p. 3 Desconhecimento | “Não sei.” (32) |
| Q Escola Normal/Especial | q. 1 Normal | “Numa escola assim normal.” (36) |
| | q. 2 Especial | “ Sem dúvida, numa escola especial.” (18) |
| | q. 3 Normal/Especial | “Podiam andar na escola especial para aprender e nesta para brincar com a gente.” (1) |
| R Opinião sobre Escola Especial | r. 1 Mais apoio pedagógico | “Os professores lá sabem fazer Língua Gestual.” (10) |
| | r. 2 Mais recursos materiais | “Têm material mesmo apropriado para deficientes.” (34) |
| | r. 3 Relacionamento interpessoal | “Sentiam-se mais juntos numa escola especial onde só houvessem alunos surdos.” (50) |
| | r. 4 Maior evolução da aprendizagem | “Acho que aprendiam melhor se tivessem numa escola especial.” (54) |
| | r. 5 Forma de exclusão | “ Eu acho que uma escola especial ia mostrar que eles não poderiam andar com pessoas normais e iria colocá-los mais à parte.” (52) |
| S Condições para melhorar a inclusão | s. 1 Mais técnicos especializados | “ Contratar mais professores de Língua Gestual para cada turma e terapeutas da fala.” (5) |
| | s. 2 Formação de professores Ensino Regular | “Podiam aprender Língua Gestual. Assim era mais fácil.” (12) |
| | s. 3 Mais aulas de apoio/LGP | “ Mais aulas de Língua Gestual.” (5) |
| | s. 4 Mais recursos materiais | “A gente ter quadros nas aulas com o que eles fazem com as mãos.” (27) |
| T Disciplinas com maiores dificuldades | s. 5 Salas próprias/turma de surdos | “Podiam-se juntar todos e ir para uma turma de surdos.” (3) |
| | t. 1 Todas | “Devem ser em todas.” (42) |
| | t. 2 Nenhumas | “Acho que em nenhuma em especial.” (30) |
| | t. 3 Surdos é que sabem | “Eles é que sabem.” (11) |
| | t. 4 Exemplo de disciplinas | Designação das diferentes disciplinas. |

O tema “Os Professores” teve como objectivo perceber a relação existente entre os docentes e os alunos surdos assim como identificar algumas dificuldades ao nível da sua inclusão, na perspectiva dos alunos ouvintes.

Quadro 5.10. – Categorias e sub-categorias referentes ao Tema – Os Professores.

| Categoria | Sub-categorias | Exemplos |
|--|--|---|
| U Relacionamento fácil com os alunos surdos | u. 1 Auxílio u. 2 Bons/Pacientes u. 3 Facilidade de comunicação | “Os professores ajudam.” (15) “São bons.” (11) “Fazem gestos. Não sabem tudo. Quando não sabem escrevem.” (6) |
| V Relacionamento difícil com os alunos surdos | v. 1 Dificuldades de comunicação v. 2 Apoio constante v. 3 Desinteresse/Irritabilidade dos alunos surdos | “ Acho que têm dificuldades em comunicar com eles.” (11) “O professor tem que estar sempre à roda deles.” (13) “Eles não tomam atenção a nada.” (12) |
| W Realização de exercícios | w. 1 Iguais w. 2 Diferentes w. 3 Iguais/Diferentes | “São iguais.” (9) “São diferentes.” (27) “Às vezes são iguais, outras vezes são diferentes.” (13) |
| X Realização de testes | x. 1 Mais fáceis x. 2 Mais apoio x. 3 Iguais | “A professora risca as mais difíceis e ficam as mais fáceis.” (5) “Os professores vão lá perto, vão explicar mais.” (15) “São iguais.” (9) |
| Y Avaliação dos alunos surdos | y. 1 Tratamento diferenciado y. 2 Tratamento indiferenciado y. 3 Desconhecimento | “Como eles têm menos capacidades que nós, sobem-lhes as notas. A nós não, dão-nos as notas e pronto.” (7) “Também é igual, eu não noto diferenças.” (9) “Eu ainda não vi nenhuma nota dos meninos surdos, por isso não sei.” (13) |

Segundo Ghigliione e Matalon (1993) quanto mais importante for um conceito para o emissor, mais ele o exprime, assumindo que existe em concordância um determinado comportamento ou atitude em relação ao mesmo.

5.3.2. Análise Estatística: Descritiva e Inferencial

Os resultados provenientes da grelha de análise relativos às entrevistas foram submetidos a um processo estatístico descritivo através da análise das frequências e referentes percentagens dos sujeitos que mencionaram, pelo menos uma vez, cada categoria ou sub-categoria. Neste modelo de análise a elaboração de um quadro com frequências é imediato uma vez que a cada sub-categoria corresponde um determinado número de ocorrências (Reis, 1998).

Posteriormente, de modo a averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as categorias aplicou-se o Teste de Significância para Proporções, que compara se a proporção de respostas das variáveis e/ou os seus níveis são estatisticamente significativos (Fonseca & Martins, 1996), calculado manualmente através da folha de cálculo Excel, considerando o nível de significância de $\alpha = 0,05$ (Anexo V).

A consistência da escala de atitudes foi avaliada através do coeficiente de Alpha de Cronbach que é uma das medidas utilizadas para a averiguação da consistência interna de um conjunto de variáveis (itens), através do qual se verifica a precisão do instrumento aplicado. Pode definir-se como a correlação esperada entre a escala utilizada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que mensurem a mesma característica.

Para analisar a fidelidade da escala teve-se por base a escala de avaliação do valor de uma medida de fiabilidade de Hill e Hill (2000: 149):

Quadro 5.11.- Escala de Avaliação do Coeficiente Alpha.

| Avaliação do Coeficiente Alpha (α) | |
|---|-------------|
| > 0,9 | Excelente |
| entre 0,8 e 0,9 | Bom |
| entre 0,7 e 0,8 | Razoável |
| entre 0,6 e 0,7 | Fraco |
| < 0,6 | Inaceitável |

Deste modo, concluiu-se que existem excelentes garantias quanto ao grau de consistência interna da escala pois o valor do índice de precisão foi $= 0,924$ (Anexo VI).

Para avaliar a validade da escala de atitudes utilizou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson, que mede o grau de associação linear entre duas variáveis mensuradas numa escala de intervalos. Deste modo foi possível constatar que as 7 dimensões que constituem a escala estão correlacionadas, considerando-se adequada a validade da escala de atitudes (Anexo VII).

Para efectuar o cruzamento entre as variáveis utilizou-se o teste de Mann-Whitney que possibilita a comparação dos valores medianos da escala em relação a cada um dos grupos, considerando o nível de significância $= 0,05$, para averiguar a existência de diferenças com significado estatístico, através do programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Na presente investigação constatou-se que os pressupostos de aplicabilidade de um teste paramétrico, neste caso o teste t , não se verificavam pois desrespeitavam-se simultaneamente as condições de normalidade da distribuição e de homogeneidade de variâncias (Anexo VIII) pelo que não se pôde utilizar o referido teste, recorrendo-se ao teste não paramétrico equivalente, neste caso o teste de Mann-Whitney (Maroco, 2003).

Os resultados obtidos no teste sociométrico foram analisados de forma muito simples. Analisando por ano de escolaridade cada questão individualmente, atribuiu-se uma ordem de preferências aos pólos positivos e negativos das respostas fornecidas com o intuito de se efectuar uma leitura, meramente indicativa, quanto ao facto de os alunos surdos serem mais ou menos escolhidos que os seus colegas ouvintes nos diferentes contextos patentes nas matrizes do teste sociométrico (Anexo IX).

5.4. Apresentação e Análise dos Resultados

5.4.1. Estudo das Percepções entre Grupos

É de extrema relevância indicar que, para a construção das tabelas de frequências e respectivas percentagens, que seguidamente se passam a apresentar, se quantificou o número de sujeitos existentes em cada grupo nos dois anos de escolaridade (Grupo 1 – Grupo com contacto próximo; Grupo 2 – Grupo com contacto nulo), bem como o facto de terem mencionado, no mínimo uma vez, cada categoria ou sub-categoria nas respostas fornecidas aos tópicos da entrevista semi-directiva.

Tabela 5.1. -Frequências e percentagens do Tema – Causas da DA, no 6º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|----------------------|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | N= 15 | | N= 22 | | n= 15 | | n= 19 | |
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| a. 1 Nascença | 8 | 53,3 | 8 | 36,4 | 3 | 20,0 | 3 | 15,8 |
| a. 2 | 5 | 33,3 | 5 | 22,7 | 2 | 13,3 | 2 | 10,5 |
| Doenças/Deficiências | | | | | | | | |
| a. 3 Acidentes | 3 | 20,0 | 3 | 13,6 | 4 | 26,7 | 4 | 21,1 |
| a. 4 Ruído Elevado | 2 | 13,3 | 2 | 9,1 | 3 | 20,0 | 3 | 15,8 |
| a. 5 Desconhecimento | 4 | 26,7 | 4 | 18,2 | 7 | 46,7 | 7 | 36,8 |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

De acordo com a Tabela 5.1., respeitante ao tema “Causas da DA”, verifica-se que a causa mais apontada no grupo com contacto próximo está assente na sub-categoria “Nascença” com 36,4% de respostas enquanto que, com praticamente o mesmo valor percentual, 36,8% o grupo com contacto nulo refere a sub-categoria “Desconhecimento”. Esta mesma sub-categoria é mencionada pelo grupo com contacto próximo, apenas na terceira escolha com um valor muito baixo, 18,2%.

A segunda sub-categoria mais apontada pelo grupo com contacto próximo foi “Doenças/Deficiências” com 22,7%, enquanto que a segunda mais mencionada pelo grupo com contacto nulo remete para “Acidentes” com 21,1%. A sub-categoria “Doenças/Deficiências” foi, de facto, a menos referida por este grupo com 10,5% das respostas.

Tabela 5.2. - Frequências e percentagens do Tema – Causas da DA, no 9º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|---------------------------|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | N= 15 | | N= 18 | | n= 15 | | n= 31 | |
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| a. 1 Nascença | 10 | 66,7 | 10 | 55,5 | 13 | 86,7 | 13 | 41,9 |
| a. 2 Doenças/Deficiências | 1 | 6,7 | 1 | 5,6 | 4 | 26,7 | 4 | 12,9 |
| a. 3 Acidentes | 1 | 6,7 | 1 | 5,6 | 9 | 60,0 | 9 | 29,0 |
| a. 4 Ruído Elevado | 4 | 26,7 | 4 | 22,2 | 5 | 33,3 | 5 | 16,1 |
| a. 5 Desconhecimento | 2 | 13,3 | 2 | 11,1 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Respeitante à Tabela 5.2. observa-se que a sub-categoria “Nascença” foi igualmente a causa mais referida para a DA, quer para o grupo com contacto próximo com 55,5% quer para o grupo com contacto nulo com 41,9%.

A segunda sub-categoria mais mencionada foi a de “Ruído Elevado” para o grupo com contacto próximo com 22,2% enquanto que para o grupo com contacto nulo foi a sub-categoria “Acidentes” com 29,0%. Na sub-categoria “Acidentes” verificou-se a existência de diferenças significativas entre os grupos em estudo ($Z_{cal} = -3,096$).

É também de salientar, nesta tabela, os resultados obtidos na sub-categoria “Desconhecimento” que não foi referida por nenhum aluno ouvinte do grupo com contacto nulo, daí o valor percentual 0,0% a contrapor com os 11,1% obtidos no grupo com contacto próximo.

Assim, para o Tema “Causas da DA” os resultados levam a concluir que os grupos com contacto próximo, quer do 6º quer do 9º ano, referem mais os problemas na altura da nascença como causa principal. Apesar dessa também ser a causa mais referida pelo grupo de contacto nulo do 9º ano, este grupo no 6º ano de escolaridade apresenta uma grande percentagem de desconhecimento sobre as possíveis causas para a DA. As divergências mais significativas relativamente às causas da DA situam-se no 9º ano de escolaridade, fazendo os alunos do grupo com contacto nulo maior referência aos acidentes como sendo causadores deste *handicap*.

Tabela 5.3. - Frequências e percentagens do Tema – Descrição do Deficiente Auditivo, no 6º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|--|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria B – Reconhecimento da Diferença | | | | | | | | |
| b. 1 Reconhecimento da situação da diferença | 1 | 6,7 | 1 | 7,1 | 3 | 20,0 | 3 | 33,3 |
| b. 2 Menos capacidades | 5 | 33,3 | 5 | 35,7 | 1 | 6,7 | 1 | 11,1 |
| b. 3 Normalização | 8 | 53,3 | 8 | 57,1 | 5 | 33,3 | 5 | 55,6 |
| n= | 15 | | 14 | | 15 | | 9 | |
| Categoria C – Atributos físicos | | | | | | | | |
| c. 1 Dificuldades de audição | 15 | 100,0 | 15 | 48,4 | 15 | 100,0 | 15 | 71,4 |
| c. 2 Comportamentos desadequados | 4 | 26,7 | 4 | 12,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| c. 3 Leitura labial | 4 | 26,7 | 4 | 12,9 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 |
| c. 4 Dificuldades vocais | 8 | 53,3 | 8 | 25,8 | 4 | 26,7 | 4 | 19,1 |
| n= | 15 | | 31 | | 15 | | 21 | |
| Categoria D – Atributos psicológicos | | | | | | | | |
| d. 1 Dificuldades de aprendizagem/compreensão | 8 | 53,3 | 8 | 88,9 | 6 | 40,0 | 6 | 66,7 |
| d. 2 Sentimentos negativos | 1 | 6,7 | 1 | 11,1 | 3 | 20,0 | 3 | 33,3 |
| n= | 15 | | 9 | | 15 | | 9 | |
| Categoria E – Tipo de língua utilizada | | | | | | | | |
| e. 1 Linguagem gestual | 4 | 26,7 | 4 | 50,0 | 8 | 53,3 | 8 | 88,9 |
| e. 2 Língua gestual | 4 | 26,7 | 4 | 50,0 | 1 | 6,7 | 1 | 11,1 |
| n= | 15 | | 8 | | 15 | | 9 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Analisando a Tabela 5.3. relativa ao Tema “Descrição do Deficiente Auditivo” pode constatar-se que na categoria “Reconhecimento da diferença” a sub-categoria “Normalização” é, de igual forma, a mais mencionada pelos dois grupos com 51,7% no grupo com contacto próximo e 55,6% no grupo com contacto nulo. É também relevante para a análise desta categoria referir que com 35,7% no grupo com contacto próximo surge a sub-categoria “Menos capacidades”, enquanto que esta é a menos apontada pelo grupo com contacto nulo que remete para a sub-categoria “Reconhecimento da situação da diferença” para segunda escolha.

Na categoria “Atributos físicos” verifica-se, também, a existência de uma sub-categoria mais escolhida pelos dois grupos: “Dificuldades de audição”, referida com 48,4% no grupo com contacto próximo e com um valor percentual mais elevado de 71,4% no grupo com contacto nulo.

Mais uma vez, também a sub-categoria “Dificuldades vocais” é a segunda mais referida nos dois grupos com 25,8% no grupo com contacto próximo e 19,1% no grupo com contacto nulo.

Com a aplicação do Teste para a Igualdade de Duas Proporções verificou-se a existência de diferenças significativas na sub-categoria “Comportamentos desadequados” entre os dois grupos de 6º ano de escolaridade ($Z_{cal} = 2,151$). Comparando os valores percentuais verifica-se que a referida sub-categoria foi apenas mencionada pelos alunos do grupo com contacto próximo (12,9%).

Quanto à categoria “Atributos psicológicos” também não existe diferença na sub-categoria mais escolhida, “Dificuldades de Aprendizagem/Compreensão”, com 88,9% no grupo com contacto próximo e com 66,7% no grupo com contacto nulo.

Tabela 5.4. - Frequências e percentagens do Tema – Descrição do Deficiente Auditivo, no 9º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|--|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria B – Reconhecimento da Diferença | | | | | | | | |
| b. 1 Reconhecimento da situação da diferença | 2 | 13,3 | 2 | 22,2 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| b. 2 Menos capacidades | 1 | 6,7 | 1 | 11,1 | 3 | 20,0 | 3 | 25,0 |
| b. 3 Normalização | 6 | 40,0 | 6 | 66,7 | 9 | 60,0 | 9 | 75,00 |
| n= | 15 | | 9 | | 15 | | 22 | |
| Categoria C – Atributos físicos | | | | | | | | |
| c. 1 Dificuldades de audição | 13 | 86,7 | 13 | 50,0 | 11 | 73,3 | 11 | 52,4 |
| c. 2 Comportamentos desadequados | 1 | 6,7 | 1 | 3,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| c. 3 Leitura labial | 5 | 33,3 | 5 | 19,2 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 |
| c. 4 Dificuldades vocais | 7 | 46,7 | 7 | 26,9 | 8 | 53,3 | 8 | 38,1 |
| n= | 15 | | 26 | | 15 | | 21 | |
| Categoria D – Atributos psicológicos | | | | | | | | |
| d. 1 Dificuldades de aprendizagem/compreensão | 5 | 33,3 | 5 | 71,4 | 3 | 20,0 | 3 | 33,3 |
| d. 2 Sentimentos negativos | 2 | 13,3 | 2 | 28,6 | 6 | 40,0 | 6 | 66,7 |
| n= | 15 | | 7 | | 15 | | 9 | |
| Categoria E – Tipo de língua utilizada | | | | | | | | |
| e. 1 Linguagem gestual | 1 | 6,7 | 1 | 100,0 | 7 | 46,7 | 7 | 77,8 |
| e. 2 Língua gestual | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 2 | 22,2 |
| n= | 15 | | 1 | | 15 | | 9 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Na Tabela 5.4. os resultados obtidos pelos sujeitos do 9º ano nas diferentes categorias do tema “Descrição do Deficiente Auditivo” não diferem muito dos mencionados pelos alunos do 6º ano.

Na categoria “Reconhecimento da diferença” a sub-categoria “Normalização” foi a mais referida quer pelo grupo com contacto próximo com 66,7% quer pelo grupo com contacto nulo com 75,0%.

A segunda sub-categoria mais mencionada pelo grupo com contacto próximo foi “Reconhecimento da situação da diferença” enquanto que a segunda escolha do grupo com

contacto nulo recaiu sobre a sub-categoria “Menos capacidades” com 25,0%, não havendo uma única resposta deste grupo sobre a sub-categoria “Reconhecimento da situação da diferença”.

A sub-categoria “Menos capacidades” foi a menos referida, com 11,1%, pelo grupo com contacto próximo.

Na categoria “Atributos físicos”, com 50,0% do grupo com contacto próximo e 52,4% do grupo com contacto nulo, aparece a primeira sub-categoria mais referida, denominada de “Dificuldades de audição”.

Igualmente os dois grupos referem a sub-categoria “Dificuldades vocais” como o segundo atributo físico mais mencionado na descrição do deficiente auditivo, com um valor percentual de 26,9% no grupo com contacto próximo e 38,1% no grupo com contacto nulo.

Com 19,2% os sujeitos do grupo com contacto próximo mencionam a terceira sub-categoria “Leitura labial” e, na mesma posição de escolha, com 9,5%, no grupo com contacto nulo.

No que concerne à categoria “Atributos psicológicos” assiste-se a uma divergência de opiniões entre os dois grupos em comparação. Enquanto que a primeira sub-categoria mais mencionada pelo grupo com contacto próximo é “Dificuldades de Aprendizagem/Compreensão” com 71,4%, esta sub-categoria é apenas referida por 33,3% pelo grupo com contacto nulo. A primeira escolha deste grupo recaiu sobre a sub-categoria “Sentimentos negativos” com 66,7%, sendo esta apenas apontada por 20,0% dos sujeitos do grupo com contacto próximo.

Quanto à categoria “Tipo de língua utilizada” todos os elementos do grupo com contacto próximo (100,0%) referem a sub-categoria “Linguagem gestual”, obtendo esta mesma categoria um valor percentual de 77,8% no grupo com contacto nulo. A sub-categoria “Língua gestual” foi referida com 22,2% apenas por este último grupo, tendo sido possível constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas ($Z_{cal} = -2,477$).

Concluindo de forma global os resultados obtidos no tema “Descrição do Deficiente Auditivo”, nos grupos pertencentes aos dois anos de escolaridade, verificou-se que não existe muita divergência nas suas escolhas, com excepção das sub-categorias

“Comportamentos desadequados” e “Tipo de língua utilizada”, onde foi possível observar a existência de diferenças estatisticamente significativas.

No 6º ano de escolaridade, apenas o grupo com contacto próximo considera que os deficientes auditivos apresentam comportamentos desadequados e, relativamente ao 9º ano, os alunos pertencentes ao grupo com contacto nulo parecem ter mais conhecimento acerca do nome correcto atribuído à língua da comunidade surda.

Tabela 5.5. - Frequências e percentagens do Tema – Atitudes dos colegas, no 6º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|--|-----------------------------|--------|-----------|----------|--------------------------|--------|-----------|----------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria F – Interacção positiva | | | | | | | | |
| f. 1 Ajuda nos trabalhos escolares | 6 | 40,0 | 6 | 46,1 | 7 | 46,7 | 7 | 28,0 |
| f. 2 Comunicação mais cuidada | 4 | 26,7 | 4 | 30,8 | 7 | 46,7 | 7 | 28,0 |
| f. 3 Aprendizagem de Língua Gestual | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 20,0 | 3 | 12,0 |
| f. 4 Bom relacionamento | 3 | 20,0 | 3 | 23,1 | 8 | 53,3 | 8 | 32,0 |
| n= | 15 | | 13 | | 15 | | 25 | |
| Categoria G – Interacção negativa | | | | | | | | |
| g. 1 Segregação dos surdos | 3 | 20,0 | 3 | 37,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| g. 2 Relacionamento difícil | 2 | 13,3 | 2 | 25,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| g. 3 Rejeição | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| g. 4 Preferência por pares ouvintes | 1 | 6,7 | 1 | 12,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| g. 5 Problemas de comunicação | 2 | 13,3 | 2 | 25,0 | 3 | 0,2 | 3 | 100,0 |
| n= | 15 | | 8 | | 15 | | 3 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

No Tema “Atitudes dos colegas”, e comparando os valores percentuais obtidos pelos dois grupos na categoria “Interacção positiva”, verificou-se que a sub-categoria mais referida no grupo com contacto próximo foi “Ajuda nos trabalhos escolares” com 46,1%, sendo esta a

sub-categoria mais mencionada pelo grupo com contacto nulo com 28,0%. Contrariamente, a primeira sub-categoria mais apontada por este grupo foi “Bom relacionamento”, com 32,0%.

Na análise a esta categoria pode destacar-se a sub-categoria “Aprendizagem de língua gestual”, apenas referida pelo grupo com contacto nulo com 12,0%.

Quanto à categoria “Interacção negativa” todos os participantes do grupo com contacto nulo referem apenas a sub-categoria “Problemas de comunicação” com valor máximo percentual de 100,0%, enquanto que esta sub-categoria é a segunda mais escolhida em igualdade com a sub-categoria “Relacionamento difícil” com um valor percentual muito baixo, 25,0%, no grupo com contacto próximo. Este grupo menciona mais vezes a sub-categoria “Segregação dos surdos” com 37,5%, nunca referida pelo grupo com contacto nulo.

Tabela 5.6. - Frequências e percentagens do Tema – Atitudes dos colegas, no 9º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|--|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria F – Interacção positiva | | | | | | | | |
| f. 1 Ajuda nos trabalhos escolares | 8 | 53,3 | 8 | 32,0 | 7 | 46,7 | 7 | 25,0 |
| f. 2 Comunicação mais cuidada | 4 | 26,7 | 4 | 16,0 | 8 | 53,3 | 8 | 28,6 |
| f. 3 Aprendizagem de Língua Gestual | 2 | 13,3 | 2 | 8,0 | 7 | 46,7 | 7 | 25,0 |
| f. 4 Bom relacionamento | 11 | 73,3 | 11 | 44,0 | 6 | 40,0 | 6 | 21,4 |
| n= | 15 | | 25 | | 15 | | 28 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Tabela 5.6. - Frequências e percentagens do Tema – Atitudes dos colegas, no 9º ano de escolaridade (continuação).

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|---|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-----------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Suj. |
| Categoria G – Interação negativa | | | | | | | | |
| g. 1 Segregação dos surdos | 5 | 33,3 | 5 | 45,4 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| g. 2 Relacionamento difícil | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| g. 3 Rejeição | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 2 | 13,3 | 2 | 33,3 |
| g. 4 Preferência por pares ouvintes | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| g. 5 Problemas de comunicação | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 4 | 26,7 | 4 | 66,7 |
| n= | 15 | | 11 | | 15 | | 6 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Através da Tabela 5.6. observa-se que na categoria “Interação positiva” com 44,0% surge a sub-categoria “Bom relacionamento” no grupo com contacto próximo, sendo esta sub-categoria a última mencionada pelo grupo com contacto nulo com 21,4%. A sub-categoria “Comunicação mais cuidada” foi a mais apontada pelo grupo com contacto nulo com 28,6%.

A sub-categoria “Aprendizagem de Língua Gestual” foi referida por 8,0% dos alunos com contacto próximo e por 25,0% dos alunos pertencentes ao grupo com contacto nulo, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($Z_{cal} = -1,996$).

Quanto à categoria “Interação negativa” a primeira sub-categoria mais referida pelos dois grupos também não é coincidente. Enquanto que o grupo com contacto próximo menciona com 45,4% a sub-categoria “Segregação dos surdos”, a sub-categoria “Problemas de comunicação” foi a mais apontada pelo grupo com contacto com 66,7%.

A sub-categoria “Segregação dos surdos” surge referenciada, com um valor de 45,4%, apenas pelos alunos com contacto próximo. Também nesta sub-categoria foi possível observar a existência de diferenças significativas ($Z_{cal} = 2,447$).

Concluindo o Tema “Atitudes dos colegas”, nos grupos participantes dos dois anos em estudo, podem destacar-se diferenças entre o grupo com contacto próximo na categoria “Interacção positiva”, uma vez que este grupo de 6º ano refere com um valor percentual mais elevado a “Ajuda nos trabalhos escolares”, enquanto que no 9º ano a sub-categoria mais mencionada é a de “Bom relacionamento”. As divergências mais significativas verificaram-se no grupo com contacto nulo de 9º ano relativamente à sub-categoria “Aprendizagem da Língua Gestual”.

Os dois grupos com contacto próximo, dos dois anos de escolaridade em questão, apontam depois, em concordância, a mesma sub-categoria mais mencionada para uma interacção negativa, ou seja, a “Segregação dos surdos”, na qual se constatou a existência de diferenças significativas em relação ao 9º ano de escolaridade. A concordância obtida nesta categoria estende-se pelos grupos com contacto nulo que referem mais os problemas de comunicação na interacção negativa. Na interacção positiva, os grupos com contacto nulo também opinam de forma diferente, sendo que o de 6º ano faz mais referência ao “Bom relacionamento”, recaindo a escolha do 9º ano pela “Comunicação mais cuidada”.

Assim, neste tema os grupos integrados (com contacto próximo), apesar de referirem uma interacção positiva com os alunos surdos, apontam para o facto destes se afastarem dos alunos ouvintes. Os grupos com contacto nulo dão mais importância ao veículo para um bom relacionamento, perspectivando dificuldades ao nível da comunicação.

Para a leitura da Tabela 5.7. é de mencionar que os tópicos da entrevista semi-directiva a partir dos quais se construiu a categoria “Organização de trabalhos de grupo” apenas foram colocados aos alunos dos grupos com contacto próximo dos dois anos em estudo.

Deste modo, enquanto se verifica que no 6º ano os alunos referem que os grupos de trabalho normalmente são constituídos por alunos surdos e ouvintes em conjunto, com 28,0%, os alunos do 9º ano indicam uma divisão na constituição destes grupos, uma vez que 29,2% dos alunos relatam que, normalmente, os alunos surdos formam um grupo entre si. Para perceber um pouco melhor quem organiza desta forma os grupos de trabalho, tanto os alunos do 6º como do 9º ano referem mais vezes serem eles próprios a estarem por detrás desta iniciativa, com 32,0% e 25,0% respectivamente.

Tabela 5.7. - Frequências e percentagens do Tema – Funcionamento Escolar, nos 6º e 9º anos de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Próximo | | | |
|--|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | n= 15 | | n= 25 | | N= 15 | | n= 24 | |
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria H – Organização de trabalhos de grupo | | | | | | | | |
| h. 1 Grupo de alunos surdos | 4 | 26,7 | 4 | 16,0 | 7 | 46,7 | 7 | 29,2 |
| h. 2 Grupo de alunos surdos/ouvintes | 7 | 46,7 | 7 | 28,0 | 5 | 33,3 | 5 | 20,8 |
| h. 3 Escolha dos alunos | 8 | 53,3 | 8 | 32,0 | 6 | 40,0 | 6 | 25,0 |
| h. 4 Escolha dos professores | 5 | 33,3 | 5 | 20,0 | 4 | 26,7 | 4 | 16,7 |
| h. 5 Não realização | 1 | 6,7 | 1 | 4,0 | 2 | 13,3 | 2 | 8,3 |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Tabela 5.8. - Frequências e percentagens do Tema – Funcionamento Escolar, no 6º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|--|-----------------------------|------|--------|--------|--------------------------|------|--------|--------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| | Suj. | Suj. | Ocorr. | Ocorr. | Suj. | Suj. | Ocorr. | Ocorr. |
| Categoria I – Realização de trabalhos de grupo | | | | | | | | |
| i. 1 Ajuda escolar/ explicar | 4 | 26,7 | 4 | 57,1 | 8 | 53,3 | 8 | 50,0 |
| i. 2 Comunicação alternativa | 3 | 20,0 | 3 | 42,9 | 8 | 53,3 | 8 | 50,0 |
| n= | 15 | | 7 | | 15 | | 16 | |
| Categoria J – Vantagens do trabalho de grupo | | | | | | | | |
| j. 1 Aprendizagem de língua gestual | 5 | 33,3 | 5 | 71,4 | 2 | 13,3 | 2 | 66,7 |
| j. 2 Maior criatividade dos surdos | 2 | 13,3 | 2 | 28,6 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| j. 3 Desafio | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 25,0 |
| n= | 15 | | 7 | | 15 | | 3 | |
| Categoria K – Desvantagens do trabalho de grupo | | | | | | | | |
| k. 1 Mais demorado | 1 | 6,7 | 1 | 16,7 | 2 | 13,3 | 2 | 18,2 |
| k. 2 Difícil | 1 | 6,7 | 1 | 16,7 | 4 | 26,7 | 4 | 36,4 |
| k. 3 Pouca ajuda | 3 | 20,0 | 3 | 50,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| k. 4 Dificuldades de compreensão | 1 | 6,7 | 1 | 16,7 | 5 | 33,3 | 5 | 45,4 |
| n= | 15 | | 6 | | 15 | | 11 | |
| Categoria L – Nem vantagem/desvantagem | | | | | | | | |
| n= | 5 | 33,3 | 5 | 100,0 | 6 | 40,0 | 6 | 100,0 |
| n= | 15 | | 5 | | 15 | | 6 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Na tabela 5.8., comparando os valores percentuais obtidos por estes grupos pode observar-se que, enquanto que as respostas se dividem de forma igual pelas sub-categorias “Ajuda escolar/explicar” e “Comunicação alternativa” com 50,0% cada, no grupo com contacto nulo, a maioria dos alunos do grupo com contacto próximo, 57,1%, refere a sub-categoria “Ajuda escolar/explicar”.

Na categoria “Vantagens do trabalho de grupo” verifica-se que a maioria dos alunos, quer do grupo com contacto nulo, com 66,7%, quer do grupo com contacto próximo, com 71,4%, referem a “Aprendizagem da língua gestual” como uma das maiores vantagens em se realizar trabalhos de grupo com alunos surdos. As restantes respostas dividem-se, de forma antagónica, pelos dois grupos: enquanto que os alunos do grupo com contacto próximo referem a “Maior criatividade dos surdos, com 28,6%, demonstrando uma realidade da integração, os alunos do grupo com contacto nulo estimulam o hipotético/fantasia ao afirmar, com um valor percentual de 33,3%, que seria um “Desafio”.

Quanto às “Desvantagens do trabalho de grupo”, subjacentes na categoria seguinte, verifica-se que 50,0% dos alunos do grupo com contacto próximo mencionam a “Pouca ajuda” que os alunos surdos dão na realização do trabalho de grupo, estando as respostas igualmente divididas pelas restantes sub-categorias com 16,7%. Em contrapartida, o grupo com contacto nulo refere com maior valor percentual, 45,4%, que a maior desvantagem em realizar um trabalho de grupo com um aluno surdo seriam as “Dificuldades de compreensão” e, seguidamente, com 36,4%, surge a sub-categoria “Difícil”.

A categoria “Nem vantagem/desvantagem” é referida 33,3% pelo grupo com contacto próximo, e no grupo com contacto nulo, 40% dos alunos optam por esta resposta de toda a amostra constituinte do grupo.

Através da análise da Tabela 5.9. e no respeitante à categoria “Realização de trabalhos de grupo” pode observar-se que 80,0% dos alunos do grupo com contacto próximo referem arranjar uma “Comunicação alternativa”, obtendo esta mesma sub-categoria, no grupo com contacto nulo, 64,3% das respostas.

Quanto à categoria seguinte “Vantagens do trabalho de grupo” a sub-categoria mais votada é mencionada pela maioria dos alunos dos dois grupos em estudo: 75,0% dos alunos do grupo com contacto próximo refere que a maior vantagem em se trabalhar com um colega

surdo é a “Aprendizagem da língua gestual”, obtendo esta mesma sub-categoria 50,0% das respostas dos alunos do grupo com contacto nulo. As restantes sub-categorias são igualmente escolhidas pelos alunos deste último grupo com 25,0% tanto para a “Maior criatividade dos surdos” como para “Desafio”, sendo apenas esta última sub-categoria referida pelos alunos do grupo com contacto próximo, com igual valor percentual.

No que concerne à categoria “Desvantagens do trabalho de grupo” todos os alunos do grupo com contacto próximo referem a sub-categoria “Difícil” com um valor de 100,0%. Contudo, esta sub-categoria é a segunda mais referida pelo grupo com contacto nulo com 33,3% de ocorrências. Para este grupo, a maior desvantagem em trabalhar com um colega surdo seria o trabalho ser “Mais demorado”, tendo esta sub-categoria sido referida por 66,7% dos alunos.

Na categoria “Nem vantagem/desvantagem” existem algumas diferenças entre os grupos. Enquanto que o grupo com contacto próximo refere 46,7% esta categoria, o grupo com contacto nulo menciona-a apenas 26,7%.

Tabela 5.9. - Frequências e percentagens do Tema – Funcionamento Escolar, no 9º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|---|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria I – Realização de trabalhos de grupo | | | | | | | | |
| i. 1 Ajuda escolar/ explicar | 1 | 6,7 | 1 | 20,0 | 5 | 33,3 | 5 | 35,7 |
| i. 2 Comunicação alternativa | 4 | 26,7 | 4 | 80,0 | 9 | 60,0 | 9 | 64,3 |
| n= | 15 | | 5 | | 15 | | 14 | |
| Categoria J – Vantagens do trabalho de grupo | | | | | | | | |
| j. 1 Aprendizagem de língua gestual | 3 | 20,0 | 3 | 75,0 | 2 | 13,3 | 2 | 50,0 |
| j. 2 Maior criatividade dos surdos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 25,0 |
| j. 3 Desafio | 1 | 6,7 | 1 | 25,0 | 1 | 6,7 | 1 | 25,0 |
| n= | 15 | | 4 | | 15 | | 4 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Tabela 5.9. - Frequências e percentagens do Tema – Funcionamento Escolar, no 9º ano de escolaridade (continuação).

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|--|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria K – Desvantagens do trabalho de grupo | | | | | | | | |
| k. 1 Mais demorado | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 2 | 66,7 |
| k. 2 Difícil | 2 | 13,3 | 2 | 100,0 | 1 | 6,7 | 1 | 33,3 |
| k. 3 Pouca ajuda | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| k. 4 Dificuldades de compreensão | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n= | 15 | | 2 | | 15 | | 3 | |
| Categoria L – Nem vantagem/desvantagem | | | | | | | | |
| n= | 7 | 46,7 | 7 | 100,0 | 4 | 26,7 | 4 | 100,0 |
| | 15 | | 7 | | 15 | | 4 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Concluindo, para o Tema “Funcionamento Escolar”, e comparando as respostas obtidas pelos grupos em análise nos dois anos em estudo, existem diferenças na escolha da sub-categoria “Realização de trabalhos de grupo”. Se os dois grupos de 9º ano mencionam com valores mais elevados a sub-categoria “Comunicação alternativa”, esta é remetida para segunda escolha nos dois grupos de 6º ano que mencionam mais vezes a sub-categoria “Ajuda escolar/explicar”.

Na categoria “Vantagens do trabalho de grupo” todos os grupos, quer do 6º quer do 9º ano, são unânimes na primeira escolha referindo a sub-categoria “Aprendizagem da língua gestual”.

Analisando os valores percentuais verifica-se que a sub-categoria mais mencionada é diferente para ambos os grupos. Enquanto que no 6º ano o grupo com contacto próximo refere a sub-categoria “Pouca ajuda” e o grupo com contacto nulo “Dificuldades de compreensão”, no 9º ano todos os alunos do grupo com contacto próximo que responderam a esta categoria, mencionam a sub-categoria “Difícil”, em contraponto com a escolha da sub-categoria “Mais demorado” do grupo com contacto nulo. Pode-se acrescentar que esta

categoria foi mais vezes indicada pelos dois grupos de 6º ano do que pelos grupos de 9º ano revelando, neste aspecto, uma atitude menos favorável.

Quanto à categoria “Nem vantagem/desvantagem” o mesmo número de alunos dá resposta nos dois anos em comparação. Contudo, esta é mais referida pelo grupo com contacto próximo no 9º ano e pelo grupo com contacto nulo no 6º ano.

Tabela 5.10. - Frequências e percentagens do Tema – A Escola, no 6º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|---|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria M – Inclusão na Escola Normal | | | | | | | | |
| m. 1 Positiva | 12 | 80,0 | 12 | 80,0 | 10 | 66,7 | 10 | 66,7 |
| m. 2 Negativa | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | |
| Categoria N – Opinião positiva acerca da Escola Normal | | | | | | | | |
| n. 1 Relacionamento interpessoal | 8 | 53,0 | 8 | 32,0 | 9 | 60,0 | 9 | 52,9 |
| n. 2 Apoios especializados | 6 | 40,0 | 6 | 24,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n. 3 Maior evolução da comunicação | 4 | 26,7 | 4 | 16,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n. 4 Maior ajuda | 2 | 13,3 | 2 | 8,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n. 5 Maior evolução da aprendizagem | 4 | 26,7 | 4 | 16,0 | 1 | 6,7 | 1 | 5,9 |
| n. 6 Igualdade de direitos | 1 | 6,7 | 1 | 4,0 | 7 | 46,7 | 7 | 41,2 |
| n= | 15 | | 25 | | 15 | | 17 | |
| Categoria O – Opinião negativa acerca da Escola Normal | | | | | | | | |
| o. 1 Melhor na Escola Especial | 4 | 26,7 | 4 | 36,4 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 |
| o. 2 Dificuldades de compreensão | 1 | 6,7 | 1 | 9,1 | 7 | 46,7 | 7 | 33,3 |
| o. 3 Falta de recursos | 3 | 20,2 | 3 | 27,3 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 |
| o. 4 Aulas muito orais | 2 | 6,7 | 2 | 9,1 | 3 | 20,0 | 3 | 14,3 |
| o. 5 Dificuldades de inclusão | 1 | 6,7 | 1 | 9,1 | 2 | 13,3 | 2 | 6,5 |
| o. 6 Rejeição/agressão verbal | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 5 | 33,3 | 5 | 23,8 |
| n= | 15 | | 11 | | 15 | | 21 | |
| Categoria P – Escola Normal tem condições? | | | | | | | | |
| p. 1 Sim | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 |
| p. 2 Não | 10 | 66,7 | 10 | 66,7 | 12 | 80,0 | 12 | 80,0 |
| p. 3 Desconhecimento | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Tabela 5.10. - Frequências e percentagens do Tema – A Escola, no 6º ano de escolaridade (continuação).

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|---|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria Q – Escola Normal/Especial | | | | | | | | |
| q. 1 Normal | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 |
| q. 2 Especial | 6 | 40,0 | 6 | 40,0 | 13 | 86,7 | 13 | 86,7 |
| q. 3 Normal/Especial | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | |
| Categoria R – Opinião sobre Escola Especial | | | | | | | | |
| r. 1 Mais apoio pedagógico | 4 | 26,7 | 4 | 28,6 | 9 | 60,0 | 9 | 42,9 |
| r. 2 Mais recursos materiais | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 |
| r. 3 Relacionamento interpessoal | 2 | 13,3 | 2 | 14,3 | 4 | 26,7 | 4 | 19,0 |
| r. 4 Maior evolução da aprendizagem | 7 | 46,7 | 7 | 50,0 | 6 | 40,0 | 6 | 28,6 |
| r. 5 Forma de exclusão | 1 | 6,7 | 1 | 7,1 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n= | 15 | | 14 | | 15 | | 21 | |
| Categoria S – Condições para melhorar a inclusão | | | | | | | | |
| s. 1 Mais técnicos especializados | 7 | 46,7 | 7 | 50,0 | 7 | 46,7 | 7 | 46,7 |
| s. 2 Formação de professores do ensino regular | 2 | 13,3 | 2 | 14,3 | 6 | 40,0 | 6 | 40,0 |
| s. 3 Mais aulas de apoio/Língua Gestual | 2 | 13,3 | 2 | 14,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| s. 4 Mais recursos materiais | 1 | 6,7 | 1 | 7,1 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 |
| s. 5 Salas próprias/turmas de surdos | 2 | 13,3 | 2 | 14,3 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 |
| n= | 15 | | 14 | | 15 | | 15 | |
| Categoria T – Disciplinas com maiores dificuldades | | | | | | | | |
| t. 1 Todas | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 2 | 100,0 |
| t. 2 Nenhumas | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| t. 3 Surdos é que sabem | 1 | 6,7 | 1 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n= | 15 | | 1 | | 15 | | 2 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Quanto ao Tema “A Escola”, patente na Tabela 5.10, e analisando as respostas à categoria “Inclusão na Escola Normal” verifica-se que a maioria dos alunos, tanto do grupo com

contacto próximo, com 80,0%, como do grupo com contacto nulo, com 66,7%, menciona como primeira escolha o facto de considerarem a inclusão dos alunos surdos como “Positiva”.

Enquanto que as respostas do grupo com contacto próximo se dividem pelas diferentes sub-categorias, sendo a mais referida com 32,0% o “Relacionamento Interpessoal” esta é também a mais apontada pelos alunos do grupo com contacto nulo com uma percentagem mais elevada de 52,9%. As restantes escolhas deste grupo concentram-se nas sub-categorias “Igualdade de direitos” com 41,2% e “Maior evolução da aprendizagem” com 5,9%.

Nesta categoria foi possível constatar a existência de diferenças significativas na sub-categoria “Apoios especializados” ($Z_{cal} = 2,739$), indicada apenas pelos alunos com contacto próximo (24,0%), na sub-categoria “Maior evolução da comunicação” ($Z_{cal} = 2,151$), referenciada somente pelo grupo com contacto próximo (16,0%) e na sub-categoria “Igualdade de Direitos” ($Z_{cal} = -2,477$), mencionada por apenas 4,0% dos alunos pertencentes ao grupo com contacto e por 41,2% dos alunos com contacto nulo.

Quanto aos alunos ouvintes que consideram a inclusão dos alunos surdos como negativa, podem também referir-se algumas diferenças encontradas na categoria “Opinião negativa acerca da Escola Normal”. Assim, a sub-categoria mais mencionada pelo grupo com contacto próximo foi “Melhor na Escola Especial”, com 36,4%, logo seguida com um valor percentual de 27,3% pela sub-categoria “Falta de recursos”. Esta opinião não é partilhada pelos alunos do grupo com contacto nulo que obtém duas escolhas mais votadas completamente diferentes: a primeira sub-categoria mais mencionada por este grupo com 33,3% refere-se a “Dificuldades de compreensão” e a segunda a “Rejeição/agressão verbal” com 23,8%. Nestas sub-categorias constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo ($Z_{cal} = -2,477$ e $-2,447$, respectivamente).

Na categoria “Escola Normal tem condições?” os resultados são unânimes para os dois grupos, se bem que com valores percentuais diferentes para a sub-categoria “Não”, obtendo esta 66,7% das respostas dos alunos do grupo com contacto próximo e 80,0% dos do grupo com contacto próximo de 26,7% sendo esta a sua segunda escolha, mas última no grupo de contacto nulo com apenas 6,7% das respostas.

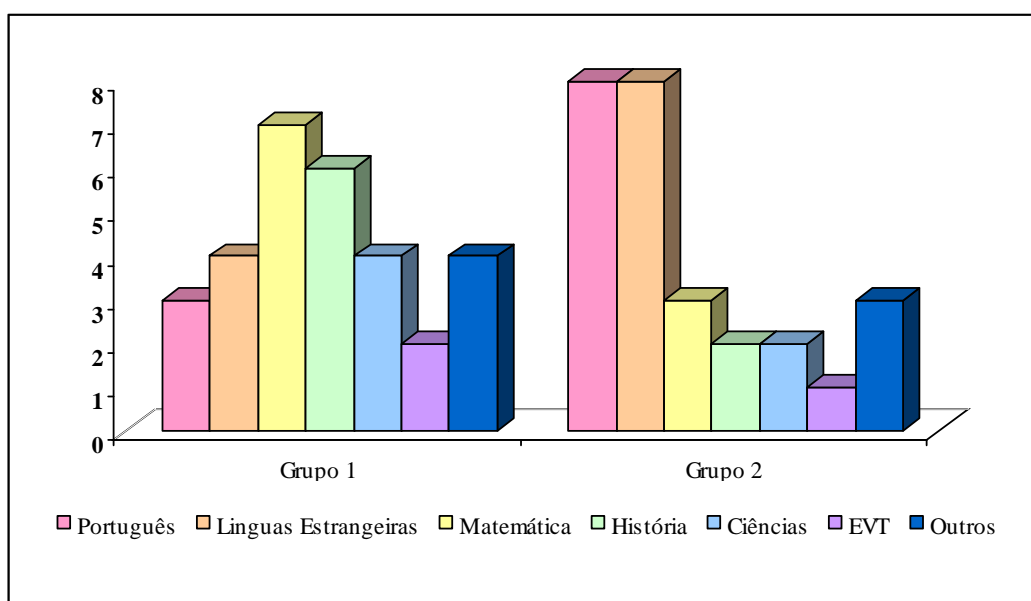
Na categoria “Escola Normal/Especial” a sub-categoria mais escolhida é a “Especial” para os dois grupos, se bem que com 86,7% esta é mais mencionada pelo grupo com contacto nulo contra os 40,0% dos do grupo com contacto próximo, verificando-se a existência de diferenças significativas ($Z_{cal} = -2,653$). Com 33,3% este último grupo indica como a sua segunda escolha a sub-categoria “Normal”, obtendo esta apenas 6,7% das respostas no grupo com contacto nulo.

Analisando os valores percentuais obtidos constata-se que a sub-categoria mais escolhida pelo grupo com contacto próximo é a “Maior evolução da aprendizagem” com 50,0%, esta só obtém 28,6% das respostas no grupo com contacto nulo, sendo a primeira escolha deste grupo a sub-categoria “Mais apoio pedagógico”, com 42,9%.

No que se refere à segunda escolha, esta também não é unânime nos dois grupos: o grupo com contacto próximo menciona a sub-categoria “Mais apoio pedagógico”, com 28,6%, enquanto que o grupo com contacto nulo opta pela sub-categoria “Maior evolução da aprendizagem”, com igual valor percentual. Apresentam-se aqui as duas mesmas sub-categorias mais mencionadas se bem que com ordem inversa de preferência nos dois grupos em análise.

No que diz respeito à categoria “Condições para melhorar a inclusão”, a sub-categoria mais mencionada pelos dois grupos recai sobre a mesma escolha “Mais técnicos especializados” com 50,0% de respostas do grupo com contacto próximo e 46,7% do grupo com contacto nulo. Na segunda escolha já se verificam diferenças nos grupos: enquanto que o grupo com contacto próximo refere com igual valor percentual três sub-categorias “Formação de professores do ensino regular”, “Mais aulas de apoio/Língua Gestual” e “Salas próprias/turma de surdos” com 14,3%, o grupo com contacto nulo obteve, com 40,0%, a sua segunda escolha na sub-categoria “Formação de professores do ensino regular”.

Gráfico 5.1. - Disciplinas percebidas como mais difíceis para os alunos surdos (6º ano).



No que concerne à categoria “Disciplinas com maiores dificuldades” pode verificar-se, através do gráfico 5.1., divergências de opiniões. Enquanto que para o grupo com contacto próximo as disciplinas em que os alunos surdos terão maiores dificuldades são Matemática e História, as duas disciplinas mais escolhidas pelo grupo com contacto nulo são completamente diferentes, recaindo o maior número de respostas, em igualdade, para Português e Línguas Estrangeiras.

Na Tabela 5.11., referente às opiniões expressas pelos alunos de 9º ano no Tema “A Escola”, surge em primeiro lugar de análise a categoria “Inclusão na Escola Normal”. 93,3% dos alunos no grupo com contacto próximo expressam uma opinião na sub-categoria “Positiva”, obtendo também esta 73,3% das respostas dos alunos do grupo com contacto nulo. 26,7% dos alunos deste grupo consideram a inclusão dos alunos surdos na Escola Normal como “Negativa”, sendo esta sub-categoria referida apenas por 6,7% dos alunos do grupo com contacto próximo.

Na categoria “Opinião positiva acerca da Escola Normal”, que engloba as respostas dos alunos que consideram a inclusão dos alunos surdos como “Positiva” respondida na categoria anterior, a primeira sub-categoria é idêntica para os dois grupos:

“Relacionamento interpessoal” surge com 33,3% das respostas do grupo com contacto próximo, contra o valor percentual de 58,8% obtido no grupo com contacto nulo. Na segunda sub-categoria mais mencionada já se verificam diferenças: enquanto que o grupo com contacto próximo refere a sub-categoria “Apoios especializados” com 23,8%, os alunos do grupo com contacto nulo referem a sub-categoria “Igualdade de direitos” com 29,4%. É de mencionar que esta sub-categoria foi uma das menos referidas pelo grupo com contacto próximo obtendo apenas 14,3% como valor percentual. A sub-categoria “Maior evolução da aprendizagem” foi apenas referida pelos alunos com contacto próximo (19,0%) tendo-se constatado a existência de diferenças significativas ($Z_{cal} = 2,151$).

Quanto à categoria “Opinião negativa acerca da Escola Normal”, relativa aos alunos que entendem a inclusão dos alunos surdos como “Negativa” (categoria H), as respostas do grupo com contacto próximo dividem-se, igualmente, sobre duas sub-categorias “Dificuldades de compreensão” e “Falta de recursos”, cada uma com 33,3% de respostas.

Na sub-categoria “Aulas muito orais”, mencionada por 6,7% dos alunos com contacto e por 38,9% dos alunos com contacto nulo e “Rejeição/Agressão verbal”, referida apenas pelos alunos do grupo com contacto nulo (33,3%) verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($Z_{cal} = -2,477$ e $-2,156$, respectivamente).

No que se refere à categoria “Escola Normal tem condições?” as respostas dos dois grupos tomam a mesma direcção, se bem que com um valor mais elevado surgem as do grupo com contacto nulo, 86,7% contra os 46,7% obtidos pelo grupo com contacto próximo na sub-categoria “Não”. Nesta sub-categoria foi possível observar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos em estudo ($Z_{cal} = -2,324$).

Quando solicitados para optar entre os dois contextos escolares patentes na categoria “Escola Normal/Especial” 80,0% dos alunos do grupo com contacto nulo optam pela sub-categoria “Normal”, obtendo esta 40,0% das respostas dos alunos do grupo com contacto próximo. Foi, assim, possível constatar a existência de diferenças significativas ($Z_{cal} = -2,236$).

As opiniões deste último grupo subdividem-se pelas restantes sub-categorias, contudo pode apontar-se o valor percentual de 33,3% obtido por estes alunos na sub-categoria “Especial” contra o valor de 20,0% dos alunos do grupo com contacto nulo. Na sub-categoria

“Normal/especial”, referida apenas pelos alunos pertencentes ao grupo com contacto (26,7%), observou-se a existência de diferenças significativas entre os grupos em estudo ($Z_{cal}=2,151$).

Na categoria “Opinião sobre Escola Especial” mais uma vez as respostas do grupo com contacto próximo subdividem-se, de igual forma, com 27,3%, por três sub-categorias que são “Mais apoio pedagógico”, “Relacionamento interpessoal” e “Maior evolução da aprendizagem”. A opinião expressa pelo grupo com contacto nulo é mais uniforme, sendo a primeira sub-categoria mais mencionada a que se refere ao “Relacionamento interpessoal”, com 46,7% das respostas, logo seguida pela sub-categoria “Forma de exclusão” com 30,8%.

Respeitante à categoria “Condições para melhorar a inclusão” 45,5% dos alunos do grupo com contacto próximo selecciona a sub-categoria “Mais técnicos especializados”, enquanto que a primeira sub-categoria mais mencionada pelo grupo com contacto nulo é “Formação de professores do ensino regular”, com 39,1% das respostas.

Na segunda sub-categoria mais referida também existem diferenças entre os grupos. Enquanto que o grupo com contacto próximo refere, de igual forma, as sub-categorias “Formação de professores do ensino regular” e “Salas próprias/turmas de surdos”, com 18,1% das respostas, o grupo com contacto nulo também menciona duas sub-categorias, em igualdade, “Mais técnicos especializados” e “Mais recursos materiais”, com 21,7% como valor percentual. De salientar que se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas na sub-categoria “Formação de professores do ensino regular”, referenciada por 39,1% dos alunos com contacto nulo e, como já havia sido dito anteriormente, por 18,1% dos alunos com contacto próximo ($Z_{cal}= -2,654$).

Tabela 5.11. - Frequências e percentagens do Tema – A Escola, no 9º ano de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|---|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria M – Inclusão na Escola Normal | | | | | | | | |
| m. 1 Positiva | 14 | 63,3 | 14 | 63,3 | 11 | 73,3 | 11 | 73,3 |
| m. 2 Negativa | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | |
| Categoria N – Opinião positiva acerca da Escola Normal | | | | | | | | |
| n. 1 Relacionamento interpessoal | 7 | 46,7 | 7 | 33,3 | 10 | 66,7 | 10 | 58,8 |
| n. 2 Apoios especializados | 5 | 33,3 | 5 | 23,8 | 1 | 6,7 | 1 | 5,9 |
| n. 3 Maior evolução da comunicação | 1 | 6,7 | 1 | 4,8 | 1 | 6,7 | 1 | 5,9 |
| n. 4 Maior ajuda | 1 | 6,7 | 1 | 4,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n. 5 Maior evolução da aprendizagem | 4 | 26,7 | 4 | 19,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n. 6 Igualdade de direitos | 3 | 20,0 | 3 | 14,3 | 5 | 33,3 | 5 | 29,4 |
| n= | 15 | | 21 | | 15 | | 17 | |
| Categoria O – Opinião negativa acerca da Escola Normal | | | | | | | | |
| o. 1 Melhor na Escola Especial | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 5,6 |
| o. 2 Dificuldades de compreensão | 2 | 13,3 | 2 | 33,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| o. 3 Falta de recursos | 2 | 13,3 | 2 | 33,3 | 4 | 26,7 | 4 | 22,2 |
| o. 4 Aulas muito orais | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 7 | 46,7 | 7 | 38,9 |
| o. 5 Dificuldades de inclusão | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| o. 6 Rejeição/agressão verbal | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 6 | 40,0 | 6 | 33,3 |
| n= | 15 | | 6 | | 15 | | 18 | |
| Categoria P – Escola Normal tem condições? | | | | | | | | |
| p. 1 Sim | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 |
| p. 2 Não | 7 | 46,7 | 7 | 46,7 | 13 | 86,7 | 13 | 86,7 |
| p. 3 Desconhecimento | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | |
| Categoria Q – Escola Normal/Especial | | | | | | | | |
| q. 1 Normal | 6 | 40,0 | 6 | 40,0 | 12 | 80,0 | 12 | 80,0 |
| q. 2 Especial | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 |
| q. 3 Normal/Especial | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | |

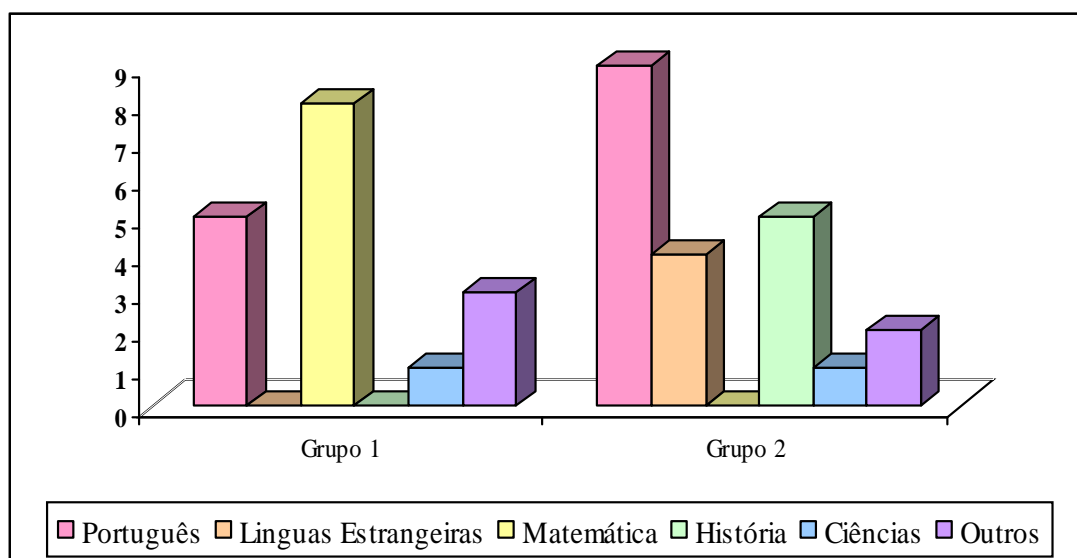
Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Tabela 5.11. - Frequências e percentagens do Tema – A Escola, no 9º ano de escolaridade (continuação).

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | |
|---|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria R – Opinião sobre Escola Especial | | | | | | | | |
| r. 1 Mais apoio pedagógico | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 1 | 6,7 | 1 | 7,7 |
| r. 2 Mais recursos materiais | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 7,7 |
| r. 3 Relacionamento interpessoal | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 6 | 40,0 | 6 | 46,2 |
| r. 4 Maior evolução da aprendizagem | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 1 | 6,7 | 1 | 7,7 |
| r. 5 Forma de exclusão | 2 | 13,3 | 2 | 18,1 | 4 | 26,7 | 4 | 30,8 |
| n= | 15 | | 11 | | 15 | | 13 | |
| Categoria S – Condições para melhorar a inclusão | | | | | | | | |
| s. 1 Mais técnicos especializados | 5 | 33,3 | 5 | 45,5 | 5 | 33,3 | 5 | 21,7 |
| s. 2 Formação de professores do ensino regular | 2 | 13,3 | 2 | 18,1 | 9 | 60,0 | 9 | 39,1 |
| s. 3 Mais aulas de apoio/Língua Gestual | 1 | 6,7 | 1 | 9,0 | 1 | 6,7 | 1 | 4,3 |
| s. 4 Mais recursos materiais | 1 | 6,7 | 1 | 9,0 | 5 | 33,3 | 5 | 21,7 |
| s. 5 Salas próprias/turmas de surdos | 2 | 13,3 | 2 | 18,1 | 3 | 20,0 | 3 | 13,0 |
| n= | 15 | | 11 | | 15 | | 23 | |
| Categoria T – Disciplinas com maiores dificuldades | | | | | | | | |
| t. 1 Todas | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 33,3 |
| t. 2 Nenhumas | 1 | 6,7 | 1 | 100,0 | 2 | 13,3 | 2 | 66,7 |
| t. 3 Surdos é que sabem | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n= | 15 | | 1 | | 15 | | 3 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Gráfico 5.2. - Disciplinas percebidas como mais difíceis para os alunos surdos (9º ano).



Tendo por base o gráfico 5.2., correspondente à categoria “Disciplinas com maiores dificuldades”, os alunos expressam também opiniões diferentes. Se o grupo com contacto próximo entende que Matemática e Português são as disciplinas mais difíceis para os alunos surdos, o grupo com contacto nulo menciona também a disciplina de Português, mas em maior número, e História.

Em suma, no Tema “A Escola”, e referente aos grupos em comparação no 6º e 9º anos, pode destacar-se que a maioria dos alunos tem uma opinião “Positiva” em relação à inclusão dos alunos surdos na Escola Normal. Todos os alunos referem o “Relacionamento interpessoal” como um dos aspectos mais positivos na Escola Normal, podendo realçar-se também a importância da “Igualdade de direitos” para os dois grupos de contacto nulo, não sendo esta sub-categoria muito mencionada pelos grupos de contacto próximo, quer do 6º quer do 9º ano, o que revelou diferenças estatisticamente significativas, como foi também possível observar relativamente aos “Apoios especializados” e “Maior evolução da comunicação”, apenas referidos, no 6º ano, pelo grupo com contacto próximo.

Quanto à minoria dos alunos que expressam uma opinião mais negativa no que diz respeito à inclusão, também a sub-categoria “Dificuldades de compreensão” revelou divergências significativas, sendo igualmente referida pelo grupo com contacto nulo do 6º ano e pelo

grupo com contacto próximo do 9º ano, considerando os alunos do grupo com contacto próximo do 6º ano que os alunos surdos estariam “Melhor na Escola Especial”, aparecendo a sub-categoria “Rejeição/agressão verbal” como justificação para os alunos do grupo com contacto nulo do 9º ano de escolaridade, demonstrando mais uma vez a existência de diferenças com significado estatístico.

A maioria dos alunos entende que a Escola Normal não tem condições para receber alunos surdos mas é de realçar que, mais uma vez, são os grupos com contacto nulo que obtêm valores percentuais muito mais elevados que os grupos com contacto próximo, diferindo significativamente, tal como se verificou com os alunos de 9º ano, que consideram que as “Aulas muito orais”.

Quando solicitados para escolher entre “Escola Normal/Especial” nitidamente os dois anos em comparação dão respostas muito divergentes. Enquanto que os dois grupos de 6º ano optam pela “Especial”, justificando com a falta de apoio e a menor evolução de aprendizagem dos alunos surdos na Escola Normal, os grupos de 9º ano de escolaridade escolhem a “Normal”, baseando a sua resposta em aspectos do relacionamento interpessoal.

No que diz respeito às condições para melhorar a inclusão, os alunos dos grupos com contacto próximo referem sempre a necessidade de “Mais técnicos especializados”, enquanto que os alunos do grupo com contacto nulo apostariam mais na “Formação de professores do ensino regular”.

Os resultados obtidos no Tema “Os Professores” constantes na Tabela 5.12. dizem respeito apenas aos grupos com contacto próximo dos dois anos em comparação, uma vez que a parte do guião relativo a este tema não foi realizado aos alunos dos grupos com contacto nulo por desconhecerem a realidade de integração de um aluno surdo na Escola Normal.

Tabela 5.12. - Frequências e percentagens do Tema – Os Professores, nos 6º e 9º anos de escolaridade.

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Próximo | | | |
|--|-----------------------------|--------|-----------|----------|-----------------------------|--------|-----------|----------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. |
| Categoria U – Relacionamento fácil com os alunos surdos | | | | | | | | |
| u. 1 Auxílio | 5 | 33,3 | 5 | 62,5 | 2 | 13,3 | 2 | 25,0 |
| u. 2 Bons/Pacientes | 2 | 13,3 | 2 | 25,0 | 2 | 13,3 | 2 | 25,0 |
| u. 3 Facilidade de comunicação | 1 | 6,7 | 1 | 12,5 | 4 | 26,7 | 4 | 50,0 |
| n= | 15 | | 8 | | 15 | | 8 | |
| Categoria V – Relacionamento difícil com os alunos surdos | | | | | | | | |
| v. 1 Dificuldades de comunicação | 12 | 80,0 | 12 | 52,2 | 10 | 66,7 | 10 | 83,3 |
| v. 2 Apoio constante | 3 | 20,0 | 3 | 13,0 | 2 | 13,3 | 2 | 16,7 |
| v. 3 Desinteresse/Irritabilidade dos alunos surdos | 8 | 53,3 | 8 | 34,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| n= | 15 | | 23 | | 15 | | 12 | |
| Categoria W – Realização de exercícios | | | | | | | | |
| w. 1 Iguais | 7 | 46,7 | 7 | 46,7 | 11 | 73,3 | 11 | 73,3 |
| w. 2 Diferentes | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 |
| w. 3 Iguais/Diferentes | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | |
| Categoria X – Realização de testes | | | | | | | | |
| x. 1 Mais fáceis | 9 | 60,0 | 9 | 60,0 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 |
| x. 2 Mais apoio | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 |
| x. 3 Iguais | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | 11 | 73,3 | 11 | 73,3 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | |
| Categoria Y – Avaliação dos alunos surdos | | | | | | | | |
| y. 1 Tratamento diferenciado | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| y. 2 Tratamento indiferenciado | 9 | 60,0 | 9 | 60,0 | 13 | 86,7 | 13 | 86,7 |
| y. 3 Desconhecimento | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | |

Legenda: Nº Suj. – Número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria; Nº Ocorr. – Número de ocorrências em que cada categoria ou sub-categoria foi mencionada.

Na categoria “Relacionamento fácil com os alunos surdos” o grupo com contacto próximo do 6º ano deu 62,5% das respostas na sub-categoria “Auxílio”, enquanto que a primeira escolha do mesmo grupo no 9º ano recai sobre a sub-categoria “Facilidade de comunicação” que é a última a ser mencionada pelo grupo do 6º ano.

Quanto à categoria “Relacionamento difícil com os alunos surdos”, a maioria dos alunos dos grupos com contacto próximo dos dois anos selecciona como primeira escolha a sub-categoria “Dificuldades de comunicação”. Contudo, podemos realçar que esta toma valores muito mais elevados no grupo com contacto próximo do 9º ano com 83,3% das respostas, contra os 52,2%, valor percentual obtido pelo 6º ano de escolaridade. A sub-categoria “Desinteresse/irritabilidade dos alunos surdos” apenas é referida pelos alunos de 6º ano (34,8%), tendo sido possível constatar a existência de diferenças significativas ($Z_{cal} = 3,301$).

As respostas à categoria “Realização de exercícios” são mais coerentes no grupo com contacto próximo do 9º ano que apresentam como primeira sub-categoria mais mencionada o facto de os exercícios serem “Iguais” com 73,3%. Apesar desta sub-categoria ser também a mais referida pelo grupo com contacto próximo do 6º ano com um valor percentual de 46,7%, é de realçar que 33,3% dos alunos deste grupo mencionam que os exercícios são “Diferentes”.

Quanto à “Realização de testes” patente na categoria seguinte, os grupos expressam observações diferentes. Enquanto que o grupo com contacto próximo do 6º ano refere com 60,0 % de valor percentual que os testes são “Mais fáceis”, 73,3% dos alunos do grupo do 9º ano mencionam que os testes realizados são “Iguais”. Nestas sub-categorias observou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($Z_{cal} = 2,654$ e $-3,316$, respectivamente).

Ambos os grupos indicam na categoria “Avaliação dos alunos surdos” a mesma primeira sub-categoria “Tratamento indiferenciado” se bem que com valores percentuais diferentes: 60,0% do grupo do 6º ano, em contraposição com os 86,7% do grupo do 9º ano.

Resumindo, no Tema “Os Professores” a maioria dos alunos refere o difícil relacionamento entre os professores do ensino regular e os alunos surdos devido à grande dificuldade de comunicação que se instala diariamente, tendo sido possível observar que apenas os alunos de 6º ano fizeram referência a aspectos relacionados com o “Desinteresse/Irritabilidade dos alunos surdos”.

Quanto à “Realização de exercícios” dos alunos surdos, a grande maioria do grupo com contacto próximo do 9º ano menciona que estes são “Iguais” aos que eles próprios realizam, estando a opinião mais dividida no grupo do 6º ano.

É na categoria “Realização dos testes” que se encontram maiores divergências entre os grupos, uma vez que o grupo com contacto próximo do 6º ano indica que os testes dos alunos surdos são “Mais fáceis”, em contraposição, com o grupo com contacto próximo de 9º ano que refere que os testes são exactamente iguais, tendo sido possível constatar a existência de diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade.

No que diz respeito à “Avaliação dos alunos surdos” ambos os grupos relatam um “Tratamento indiferenciado” na atribuição de notas.

5.4.2. Estudo das Diferenças entre Grupos

Para avaliar as atitudes de alunos face à inclusão de deficientes auditivos utilizou-se uma escala de atitudes. Inicialmente o instrumento constituiu-se por 7 dimensões a partir das quais se construíram 15 sub-dimensões. Seguidamente, com a elaboração de dois itens para cada sub-dimensão a escala passou a totalizar 30 itens.

Tendo por base as dimensões existentes, e considerando que cada uma poderia tomar valores entre dois e oito pontos, a polaridade da escala foi avaliada da seguinte forma: considerou-se positivo (favorável) um valor situado acima dos cinco pontos e negativo (desfavorável) um valor situado abaixo do mesmo.

Assim, optou-se pela seguinte nomenclatura:

Quadro 5.12. – Distribuição dos itens por dimensão, sub-dimensão e nomenclatura utilizada.

| Dimensão | Sub-dimensão | Itens | Nomenclatura |
|-----------------------------|---------------------|--------------|---------------------|
| Cognitiva | Capacidade | 1 e 16 | Cog/Capac |
| | Desempenho | 2 e 17 | Cog/Dês |
| Física | Aparência | 3 e 18 | Fis/Apar |
| | Desempenho | 4 e 19 | Fis/Dês |
| Emocional | Estado | 5 e 20 | Emoc/Est |
| | Expressão | 6 e 21 | Emoc/Exp |
| Comportamental | Obediência à norma | 7 e 22 | Comp/ObNorm |
| | Estranheza | 8 e 23 | Comp/Est |
| Social | Convite | 9 e 24 | Soc/Conv |
| | Amizade | 10 e 25 | Soc/Amiz |
| | Interacção Social | 11 e 26 | Soc/Inter |
| Integração Social | Próxima | 12 e 27 | IntS/Prox |
| | Distante | 13 e 28 | IntS/Dist |
| Projecção da Vida Futura | Familiar | 14 e 29 | PVFut/Fam |
| | Profissional | 15 e 30 | PVFut/Prof |

Seguidamente apresentam-se os resultados relativos à amostra global (N= 60).

A partir do quadro 5.13. pode observar-se que as atitudes face à inclusão escolar de alunos com DA se revelam, na generalidade, favoráveis uma vez que não se registam, em média, valores abaixo dos cinco pontos. As sub-dimensões com média mais elevada são: Fis/Des, referente ao desempenho (dimensão física), Comp/ObNorm, relativa à obediência à norma (dimensão comportamental), Soc/Amiz, que diz respeito à amizade (dimensão social), Soc/Inter, que se refere à interacção social (dimensão social) e, por fim, IntS/Dist que se reporta à integração escolar distante (dimensão integração escolar).

Deste modo é interessante verificar que, no global da amostra, as crianças e jovens, quer pertençam ou não a uma turma integrada, demonstram atitudes favoráveis à integração de um colega deficiente auditivo na sua escola, revelando intenção de relacionamento com o

mesmo através de momentos de interação social, reconhecendo-lhe competências relacionadas com as tarefas escolares e capacidade de sujeição às normas sociais.

Quadro 5.13. – Estatística descritiva da amostra total obtida em cada sub-dimensão da escala.

| Sub-Dimensões | Média | Desvio-Padrão |
|----------------------|--------------|----------------------|
| Cog/Capac | 5,8833 | 1,36657 |
| Cog/Des | 5,7000 | 1,29274 |
| Fis/Apar | 5,8667 | 1,24147 |
| Fis/Des | 6,4167 | 1,42961 |
| Emoc/Est | 5,8167 | 1,45546 |
| Emoc/Exp | 5,6333 | 1,22082 |
| Comp/ObNorm | 6,2000 | 1,38760 |
| Comp/Est | 5,9833 | 1,24181 |
| Soc/Conv | 5,5333 | 1,75119 |
| Soc/Amiz | 6,1000 | 1,46946 |
| Soc/Inter | 6,0833 | 1,44142 |
| IntS/Prox | 5,7167 | 1,55238 |
| IntS/Dist | 6,2167 | 1,47397 |
| PVFut/Fam | 5,7833 | 1,31602 |
| PVFut/Prof | 5,4500 | 1,29438 |
| Média Total | 5,8922 | |

Tendo em conta que a amostra parece demonstrar atitudes favoráveis segue-se a análise comparativa entre os dois anos de escolaridade em estudo (6º e 9º ano). Deste modo, procurou avaliar-se se as atitudes divergem em função do ano de escolaridade frequentado (Anexo X).

Quadro 5.14. – Estatística descritiva da amostra segundo o ano de escolaridade frequentado.

| Sub-Dimensões | 6º Ano | | 9º Ano | |
|---------------|--------|-------------------|--------|-------------------|
| | Média | Desvio- Padrão | Média | Desvio- Padrão |
| Cog/Capac | 5,9667 | 1,32570 | 5,8000 | 1,42393 |
| Cog/Des | 5,7667 | 1,19434 | 5,6333 | 1,40156 |
| Fis/Apar | 5,9000 | 1,26899 | 5,8333 | 1,23409 |
| Fis/Des | 6,6667 | 1,18419 | 6,1667 | 1,62063 |
| Emoc/Est | 5,7667 | 1,35655 | 5,8667 | 1,56983 |
| Emoc/Exp | 5,7000 | 1,20773 | 5,5667 | 1,25075 |
| Comp/ObNorm | 6,0667 | 1,31131 | 6,3333 | 1,47001 |
| Comp/Est | 5,9000 | 1,42272 | 6,0667 | 1,04826 |
| Soc/Conv | 5,6667 | 1,66782 | 5,4000 | 1,84951 |
| Soc/Amiz | 6,4667 | 1,27937 | 5,7333 | 1,57422 |
| Soc/Inter | 6,2000 | 1,18613 | 5,9667 | 1,67091 |
| IntS/Prox | 5,8667 | 1,27937 | 5,5667 | 1,79431 |
| IntS/Dist | 6,3000 | 0,95231 | 6,1333 | 1,87052 |
| PVFut/Fam | 5,9000 | 1,02889 | 5,6667 | 1,56102 |
| PVFut/Prof | 5,6667 | 0,80230 | 5,2333 | 1,63335 |
| Média Total | 5,9867 | | 5,7978 | |

Ao analisar o quadro 5.14. relativo ao ano de escolaridade frequentado observa-se que os alunos de 6º ano apresentaram valores médios mais elevados relativamente às sub-dimensões Fis/Des, Soc/Amiz, Soc/Inter e IntS/Dist, o que revela que os mesmos dão mais importância a aspectos como a atribuição de competências em tarefas, a intenção de relacionamento e percepção da interação social, demonstrando vontade de integração de deficientes auditivos na mesma escola.

No que respeita aos alunos de 9º ano de escolaridade as médias mais elevadas reportam às sub-dimensões Fis/Des, Comp/ObNorm, Comp/Est, Soc/Inter e IntS/Dist, podendo constatar-se que estes alunos consideram que os deficientes auditivos possuem capacidades para desenvolver determinadas tarefas e obedecerem às regras sociais, compreendem os

seus comportamentos e interação social e evidenciam vontade de integração destes colegas na sua escola.

Relativamente às médias totais obtidas constata-se que, apesar de positivas, são os alunos de 6º ano que apresentam valores mais elevados, o que leva a concluir que possuem atitudes mais favoráveis face à inclusão de deficientes auditivos no ensino regular.

Da análise estatística realizada para avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas pode concluir-se que o ano de escolaridade não influencia os resultados obtidos nas diferentes dimensões da escala ($U= 417,500$; $p= 0,630$)

Da mesma forma, procurou também averiguar-se se as atitudes divergem em função do tipo de contacto estabelecido (Anexo XI).

Quadro 5.15.- Estatística descritiva da amostra segundo o tipo de contacto estabelecido.

| Sub-Dimensões | Contacto Próximo | | Contacto Nulo | |
|---------------|------------------|-------------------|---------------|-------------------|
| | Média | Desvio- Padrão | Média | Desvio- Padrão |
| Cog/Capac | 6,1333 | 1,40770 | 5,6333 | 1,29943 |
| Cog/Des | 5,7333 | 1,36289 | 5,6667 | 1,24106 |
| Fis/Apar | 6,0667 | 1,17248 | 5,6667 | 1,29544 |
| Fis/Des | 6,6333 | 1,29943 | 6,2000 | 1,54026 |
| Emoc/Est | 6,1667 | 1,28877 | 5,4667 | 1,54771 |
| Emoc/Exp | 6,0333 | 1,06620 | 5,2333 | 1,25075 |
| Comp/ObNorm | 6,3333 | 1,37297 | 6,0667 | 1,41259 |
| Comp/Est | 6,1667 | 1,36668 | 5,8000 | 1,09545 |
| Soc/Conv | 5,6333 | 1,75152 | 5,4333 | 1,77499 |
| Soc/Amiz | 6,2333 | 1,52414 | 5,9667 | 1,42595 |
| Soc/Inter | 6,3667 | 1,42595 | 5,8000 | 1,42393 |
| IntS/Prox | 5,6667 | 1,74856 | 5,7667 | 1,35655 |
| IntS/Dist | 6,2000 | 1,51771 | 6,2333 | 1,45468 |
| PVFut/Fam | 6,0000 | 1,28654 | 5,5667 | 1,33089 |
| PVFut/Prof | 5,6667 | 0,99424 | 5,2333 | 1,52414 |
| Média Total | 6,0689 | | 5,7156 | |

De acordo com os dados do quadro 5.15. é possível constatar que o grupo com contacto próximo apresenta valores mais elevados relativamente às sub-dimensões Fis/Des, Comp/ObNorm, Soc/Amiz, Soc/Inter e IntS/Dist. Deste modo, constata-se que estes alunos reconhecem nos deficientes auditivos competências para realizar determinadas tarefas e para corresponder às normas sociais, demonstram intenção de se relacionar com eles através de momentos de interacção social e intenção de os ter integrados na escola que frequentam.

No grupo com contacto nulo as médias mais altas correspondem às sub-dimensões Fis/Des, Comp/ObNorm, Soc/Amiz e IntS/Dist, o que é revelador das opiniões dos alunos ao considerarem, à semelhança do grupo com contacto próximo, que os deficientes auditivos possuem competências para desenvolver determinadas tarefas e comportar-se de acordo com as normas sociais, reconhecendo a vontade de estabelecer um relacionamento mais próximo e de ter, na escola onde estudam, colegas com este *handicap*.

Através do teste não paramétrico de Mann-Whitney verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente às sub-dimensões Emoc/Exp (U= 298,000; p= 0,015), Comp/Est (U= 311,500; p= 0,031) e Soc/Inter (U= 322,000; p= 0,050). As referidas sub-dimensões apresentam nas turmas integradas, com contacto próximo, valores médios mais elevados.

Relativamente ao tipo de contacto, e através da análise estatística, constatou-se que não se verificam diferenças significativas na variável tipo de contacto (U= 346,500; p= 0,126).

Resumindo, pode reconhecer-se que, no global, quer os grupos com contacto próximo quer os grupos com contacto nulo revelam atitudes favoráveis face à inclusão de deficientes auditivos.

De salientar que apesar de não se ter verificado, na globalidade da amostra, a existência de diferenças significativas em relação ao tipo de contacto estabelecido se pode observar que o grupo com contacto próximo apresenta atitudes mais favoráveis do que o grupo com contacto nulo. No entanto, constatou-se, numa análise mais pormenorizada, a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente às sub-dimensões Emoc/Exp, Comp/Est e Soc/Inter, que remetem para aspectos como a expressão de emoções, a

expressão e compreensão de comportamentos e a interacção social. As referidas sub-dimensões apresentam, nas turmas integradas, valores médios mais elevados.

Por sua vez, e relativamente aos anos de escolaridade em estudo, não se observaram diferenças significativas, podendo constatar-se que são os alunos de 6º ano que revelam atitudes mais favoráveis quando comparados com os alunos de 9º ano.

5.4.3. Estudo das Relações entre Pares

Para investigar as relações de aceitação e rejeição entre pares recorreu-se a uma técnica sociométrica. As matrizes sociométricas que foram construídas tiveram em conta as respostas ao teste sociométrico dos alunos pertencentes a turmas integradas (com contacto próximo) uma vez que apenas estes experienciaram a situação de inclusão patente nas questões.

Para uma análise mais simples, transcreveram-se as questões que foram colocadas aos alunos e os quadros-resumos resultantes das respostas fornecidas. O número obtido para o total positivo (+) para cada aluno significa que este foi tantas vezes mencionado pelos seus colegas que responderam o seu nome no pólo positivo da questão. O número obtido para o total negativo (-) significa exactamente o contrário, o número de vezes que os seus colegas escreveram o seu nome mas no pólo negativo da questão.

Assim, passam-se a descrever as questões e a analisar os quadros-resumo obtidos.

1ª Questão - Se tivesses que fazer um trabalho de grupo para uma disciplina, diz o nome de três colegas com quem mais gostarias de fazer e com quem gostarias menos de fazer?

Quadro 5.16. – Quadro-resumo da 1ª questão para a turma integrada do 6º ano.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| Total + | 4 | 2 | 0 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 7 | 0 | 4 | 3 | 0 | 2 | 9 | 4 | 1 | 2 |
| Ordem | 4º | 6º | 8º | 3º | 8º | 3º | 3º | 8º | 2º | 8º | 4º | 5º | 8º | 6º | 1º | 4º | 7º | 6º |
| Total - | 2 | 3 | 10 | 0 | 5 | 2 | 0 | 6 | 2 | 0 | 1 | 1 | 13 | 0 | 1 | 0 | 6 | 2 |
| Ordem | 6º | 5º | 2º | 8º | 4º | 6º | 8º | 3º | 6º | 8º | 7º | 7º | 1º | 8º | 7º | 8º | 3º | 6º |

Nota: Aluno portador de DA.

Através do quadro 5.16. pode verificar-se, no que respeita ao pólo positivo (+), que os alunos portadores de DA nº 3 e nº 8 não são escolhidos por nenhum dos seus colegas estando, por isso, colocados no último lugar da ordem de preferência, ou seja, no oitavo lugar. O aluno nº 4 obtém um terceiro lugar na lista de preferências dos seus colegas para integrar um trabalho de grupo. No que concerne ao pólo negativo (-) da questão os alunos nº 3 e nº 8 encontram-se entre os mais referenciados pelos colegas como sendo aqueles com quem menos gostariam de desenvolver um trabalho de grupo, obtendo o segundo e terceiro lugar, respectivamente. Já o aluno nº 4 não recebe qualquer nomeação no pólo negativo (-), o que vai de encontro com o resultado obtido no pólo positivo. Neste contexto específico escolar pode-se considerar que seja um aluno bem integrado na turma.

Quadro 5.17. – Quadro-resumo da 1ª questão para a turma integrada do 9º ano.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Total + | 0 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 5 | 2 | 4 | 3 | 0 | 5 |
| Ordem | 5º | 2º | 3º | 2º | 4º | 2º | 2º | 2º | 2º | 4º | 4º | 3º | 2º | 4º | 1º | 4º | 2º | 3º | 5º | 1º |
| Total - | 3 | 2 | 0 | 2 | 6 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 | 3 | 5 |
| Ordem | 4º | 5º | 7º | 5º | 1º | 6º | 5º | 5º | 4º | 4º | 3º | 4º | 4º | 3º | 2º | 3º | 6º | 3º | 4º | 2º |

Nota: Aluno portador de DA.

No que diz respeito ao quadro 5.17. pode observar-se que, no que se refere à realização de trabalhos de grupo, o aluno deficiente auditivo nº 19 se encontra no final da ordem de preferências, em 5º lugar, como se pode observar nas linhas respeitantes ao pólo positivo (+), seguido dos alunos nº 5 e nº 14 que surgem em 4º lugar. Por sua vez, o aluno nº 15 é um dos preferidos para desenvolver trabalhos de grupo junto dos seus colegas, ocupando o primeiro lugar de ordem no pólo positivo (+). No pólo negativo (-) a informação é concordante para os alunos nº 5 e nº 14 que ocupam o 1º e 3º lugares menos escolhidos. De referir que, apesar de ter sido referenciado como o preferido para desenvolver trabalhos de grupo curiosamente o aluno surdo nº 15 surge em 2º lugar no que respeita a não ser considerado preferido para esta actividade.

2ª Questão – Nos intervalos, diz o nome de três colegas com quem mais gostarias de brincar/estar e com quem menos gostarias de brincar/estar.

Quadro 5.18. – Quadro-resumo da 2ª questão para a turma integrada do 6º ano.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| Total + | 5 | 3 | 1 | 2 | 0 | 3 | 5 | 1 | 7 | 0 | 4 | 3 | 0 | 3 | 8 | 7 | 1 | 1 |
| Ordem | 3º | 5º | 7º | 6º | 8º | 5º | 3º | 7º | 2º | 8º | 4º | 5º | 8º | 5º | 1º | 2º | 7º | 7º |
| Total - | 1 | 5 | 6 | 0 | 5 | 2 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 1 | 2 | 1 | 9 | 2 |
| Ordem | 7º | 4º | 3º | 8º | 4º | 6º | 6º | 5º | 8º | 8º | 8º | 8º | 1º | 7º | 6º | 7º | 2º | 6º |

Nota: ■ Aluno portador de DA.

Tendo por base o quadro 5.18., e num contexto mais descontraído como é o intervalo escolar, pode constatar-se que, no pólo positivo (+), os alunos portadores de DA não são muito escolhidos pelos colegas neste período obtendo os últimos lugares (5º e 7º) na ordem de preferências. Contudo, este dado não se reflecte no pólo negativo (-), uma vez que não se encontram entre os mais escolhidos pelos colegas para não interagirem com eles nos intervalos, à excepção do aluno nº 3 que surge na terceira posição de ordem.

Quadro 5.19. – Quadro-resumo da 2ª questão para a turma integrada do 9º ano.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Total + | 0 | 4 | 3 | 6 | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 6 | 1 | 2 | 4 | 1 | 4 |
| Ordem | 7º | 3º | 4º | 1º | 4º | 4º | 3º | 6º | 4º | 4º | 4º | 5º | 3º | 4º | 1º | 6º | 5º | 3º | 6º | 3º |
| Total - | 4 | 2 | 2 | 1 | 5 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 3 |
| Ordem | 2º | 4º | 4º | 5º | 1º | 3º | 4º | 1º | 2º | 3º | 3º | 3º | 4º | 3º | 4º | 4º | 1º | 2º | 4º | 3º |

Nota: Aluno portador de DA.

Pela leitura do quadro 5.19. constata-se que o aluno nº 15 é um dos mais escolhidos pelos seus colegas, que revelam gostar de estar junto dele nos intervalos, resultando daqui o primeiro lugar na ordem de preferências do pólo positivo (+). O mesmo já não se verifica com os alunos nº 5, nº 14 e nº 19 que não pertencem aos alunos preferidos para este tipo de convívio, ocupando o 4º e 6º lugares. Quanto ao pólo negativo (-) da questão pode reconhecer-se, pelo lugar ocupado na ordem, que, à exceção do aluno nº 5 que ocupa o primeiro lugar, os restantes alunos ocupam lugares medianos, surgindo o aluno nº 14 na terceira posição e os alunos nº 15 e nº 19 na quarta. Isto poderá significar que, possivelmente como são três alunos portadores de DA, poderão construir um grupo só por si e que o colega nº 5 poderá não se considerar totalmente integrado na turma.

3ª Questão – Se tivesses que convidar três colegas da turma para brincar/fazer algumas actividades no fim-de-semana, gostavas mais de convidar e gostavas menos de convidar.

Quadro 5.20. – Quadro-resumo da 3ª questão para a turma integrada do 6º ano.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| Total + | 5 | 4 | 1 | 2 | 0 | 4 | 6 | 1 | 6 | 0 | 4 | 3 | 1 | 2 | 7 | 5 | 1 | 2 |
| Ordem | 3º | 4º | 7º | 6º | 8º | 4º | 2º | 7º | 2º | 8º | 4º | 5º | 7º | 6º | 1º | 3º | 7º | 6º |
| Total - | 3 | 6 | 4 | 2 | 4 | 1 | 0 | 7 | 1 | 0 | 0 | 2 | 12 | 0 | 1 | 2 | 6 | 3 |
| Ordem | 5º | 3º | 4º | 6º | 4º | 7º | 8º | 2º | 7º | 8º | 8º | 6º | 1º | 8º | 7º | 6º | 3º | 5º |

Nota: ■ Aluno portador de DA.

Num contexto já um pouco mais afastado ao sistema escolar pode observar-se, no quadro 5.20., que os alunos surdos não são os mais escolhidos no pólo positivo (+) ocupando os sexto e sétimo lugares. No pólo negativo (-), o aluno nº 8 é um dos mais referidos pelos colegas como não sendo dos preferidos para realizar actividades de fim-de-semana, situando-se na segunda posição. Os outros dois alunos surdos, nº3 e nº 4 ocupam o 4º e 6º lugares respectivamente.

Quadro 5.21. – Quadro-resumo da 3ª questão para a turma integrada do 9º ano.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Total + | 4 | 4 | 1 | 1 | 8 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 | 0 | 4 | 4 |
| Ordem | 3º | 3º | 6º | 6º | 1º | 6º | 3º | 3º | 3º | 6º | 4º | 6º | 3º | 5º | 2º | 4º | 3º | 7º | 3º | 3º |
| Total - | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 6 | 5 | 3 | 3 | 7 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 |
| Ordem | 6º | 7º | 7º | 6º | 5º | 2º | 3º | 5º | 5º | 1º | 6º | 4º | 5º | 6º | 4º | 6º | 7º | 5º | 4º | 6º |

Nota: Aluno portador de DA.

Para o contexto de fim-de-semana pode constatar-se, no quadro 5.21., que o aluno surdo nº 5 foi um dos mais escolhidos pelos colegas para este contexto de socialização, como se pode verificar pela primeira posição ocupada na ordem de preferências do pólo positivo (+). Este dado mantém-se no que respeita ao pólo negativo (-) surgindo na quinta posição desta ordem. Também os alunos nº 15 e nº 19, ocupando a segunda e terceira posições na ordem de preferências no pólo positivo (+) sendo dos preferidos pelos seus colegas. Referente ao pólo negativo da questão pode também observar-se que não ocupam as primeiras posições significando que não são entendidos como “companhias desagradáveis” para um fim-de-semana.

Concluindo, os resultados obtidos pela turma de 6º ano integrado (com contacto próximo) levam a que se possa afirmar que, dos três alunos portadores de DA, pode considerar-se que o melhor integrado é o aluno nº 4 no contexto directo de sala de aula (*e.g.* situação de trabalho de grupo). Nas restantes questões estes alunos surgem, quase sempre, em posições finais na ordem de preferências do pólo positivo. Devido ao seu número isto poderá significar que estes alunos formam um grupo próprio, preferindo também os colegas

ouvintes trabalhar e estar com outros colegas ouvintes, o que vai de encontro a alguns resultados obtidos nas entrevistas.

No que se refere à turma integrada de 9º ano (com contacto próximo) parece que, dos alunos surdos, é o nº 15 aquele que se encontra melhor integrado em todos os contextos analisados, ocupando posições de destaque na ordem de preferências da turma no que respeita ao pólo positivo. Os restantes alunos portadores desta deficiência ficam quase sempre colocados em posições medianas ou finais, sendo poucas vezes escolhidos, como acontece com os alunos nº 5 e nº 19 que, à excepção dos contextos escolares patentes na 1ª e 2ª questões, surgem sempre nos últimos lugares na ordem de preferência. No contexto extra-escolar, como é o caso do fim-de-semana inerente na terceira questão, são estes alunos os mais preferidos para companhia dos seus colegas. Mais uma vez fica bem patente a força do relacionamento interpessoal nestas idades, factor este considerado um dos mais importantes para estes alunos de 9º ano, segundo os resultados obtidos nas entrevistas.

5.5. Discussão dos Resultados

Apresentados os resultados obtidos na investigação é nesta secção que se vão confrontar com constatações da literatura pesquisada e com resultados alcançados noutros estudos por diferentes autores que se debruçaram sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.

É de relembrar que as hipóteses em estudo defendem que a proximidade do contacto escolar e o ano de escolaridade frequentado fazem expressar nos alunos, que pertencem a turmas integradas e a um ano de escolaridade inferior, atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos deficientes auditivos.

Assim, passa-se primeiramente à discussão dos resultados obtidos nas entrevistas semi-directivas, seguidos dos obtidos na escala de atitudes e, por último, aos alcançados com o teste sociométrico.

Face ao tema “Causas da DA” ambos os grupos em estudo, de 6º e 9º ano, consideram que a principal causa da DA se refere a problemas ocorridos no momento do nascimento. No entanto, o grupo de 6º ano de escolaridade demonstra grande desconhecimento acerca da etiologia deste *handicap*. A discrepância mais significativa situa-se no 9º ano de escolaridade, considerando os alunos do grupo com contacto nulo que são os acidentes os maiores causadores desta incapacidade.

Relativamente à “Descrição do Deficiente Auditivo” verifica-se que, no 6º ano, as categorias que obtiveram valores mais elevados foram “Atributos físicos”, “Atributos psicológicos” e “Tipo de língua utilizada”.

Na categoria “Atributos físicos”, com a sub-categoria “Dificuldades de audição”, e na categoria “Tipo de língua utilizada”, com a sub-categoria “Linguagem Gestual”, o grupo com contacto nulo manifestou valores percentuais mais elevados do que o grupo com contacto próximo que apenas se destacou com percentagens mais elevadas na sub-categoria “Dificuldades de Aprendizagem/Compreensão”, pertencente à categoria “Atributos psicológicos”.

Quanto ao 9º ano de escolaridade as categorias mais referenciadas pelos dois grupos foram “Reconhecimento da situação da diferença”, “Atributos psicológicos” e “Tipo de língua utilizada”. Na categoria “Reconhecimento da situação da diferença” o grupo com contacto nulo obteve valores mais elevados na sub-categoria “Normalização”, enquanto que nas outras categorias é o grupo com contacto próximo que obtém percentagens mais altas nas sub-categorias “Dificuldades de aprendizagem/Compreensão” e “Linguagem Gestual”, respectivamente. As categorias mais referenciadas neste estudo foram também as sub-categorias mais referidas nas investigações de Miranda (2002), Catalão (2002) e Matos (2000).

Nos estudos de Miranda (2002) e de Catalão (2002) enquanto que o grupo com contacto nulo obtém percentagens mais elevadas nas sub-categorias “Atributos psicológicos”, nesta investigação os grupos com contacto próximo, dos dois anos de escolaridade, apresentam maiores valores percentuais atribuindo uma maior limitação aos alunos surdos no que respeita à aprendizagem e compreensão, o que é concordante com o estudo de Matos (2000).

Quanto a “Atributos físicos” esta categoria no presente estudo é uma das mais referenciadas pelo grupo com contacto nulo do 6º ano de escolaridade com a sub-categoria “Dificuldades de audição” o que vai de encontro aos resultados obtidos por Miranda (2002) e contra os resultados de Catalão (2002) e Matos (2000) em que foi o grupo com contacto próximo que registou valores percentuais mais elevados na atribuição de características mais negativas. Esta categoria não foi das mais referenciadas pelos grupos de 9º ano.

Na categoria “Reconhecimento da situação de diferença” é o grupo com contacto nulo de 9º ano que obtém valores mais altos, enquanto que no estudo de Catalão (2002) não existiram diferenças entre os grupos. Na presente investigação esta categoria não foi das mais referidas pelos grupos de 6º ano de escolaridade.

No Tema “Atitudes dos colegas” os dois grupos, tanto de 6º como de 9º ano, manifestaram atitudes positivas obtendo valores mais elevados na categoria “Interacção positiva” do que na categoria “Interacção negativa”, se bem que os grupos com contacto próximo obtém valores mais elevados do que os grupos com contacto nulo, o que é concordante com os resultados obtidos por Rego (1998), Catalão (2002) e Miranda (2002).

Na categoria “Interacção positiva” o grupo com contacto próximo de 6º ano registou valores mais elevados do que o grupo com contacto nulo na sub-categoria “Ajuda nos trabalhos escolares”, o que vai de encontro aos resultados de Miranda (2002) e Rego (1998) e contra os de Catalão (2002) e de Morgado e Félix (1998), uma vez que nestes estudos foi o grupo com contacto nulo que registou valores mais elevados nesta sub-categoria. O grupo com contacto próximo de 9º ano registou valores mais elevados na sub-categoria “Bom relacionamento” não manifestada nas investigações destes autores. Verificou-se a existência de diferenças significativas no grupo com contacto nulo de 9º ano relativamente à sub-categoria “Aprendizagem da Língua Gestual”.

Quanto à categoria “Interacção negativa” temos que fazer referência à sub-categoria “Segregação dos surdos”, manifestada pelos grupos de contacto próximo dos dois anos de escolaridade em estudo, que alegam que são os próprios surdos que se afastam preferindo estar num grupo apenas constituído por alunos surdos. Este dado é coincidente com outros estudos que haviam concluído que os alunos surdos se sentiriam mais seguros e aceites com outros pares surdos do que com pares ouvintes (Foster, 1989; Stinson, Whitmire &

Kluwin, 1996, cit. por Stinson & Foster, 2000). Também Couto (1998) sustenta este resultado uma vez que a autora verificou que os alunos surdos não se sentiam incluídos na escola que frequentavam preferindo a companhia de outros pares surdos. Também a este nível se observaram diferenças estatisticamente significativas relativamente ao 9º ano de escolaridade.

Verificaram-se, igualmente, divergências significativas na sub-categoria “Igualdade de direitos”, que não surge entre as mais mencionadas pelos grupos de contacto próximo, quer do 6º quer do 9º ano, tal como foi possível observar no que respeita às sub-categorias “Apoios especializados” e “Maior evolução da comunicação”, apenas referidas, no 6º ano, pelo grupo com contacto próximo.

No Tema seguinte “Funcionamento escolar”, na categoria “Organização de trabalhos de grupo”, o grupo com contacto próximo de 6º ano referiu, com valores mais elevados, a sub-categoria “Grupo de alunos surdos/ouvintes” enquanto que o mesmo grupo de 9º ano mencionou a sub-categoria “Grupo de alunos surdos”. Os dois grupos em questão indicaram, ainda, que a constituição dos grupos é, na maioria das vezes, efectuada por escolha dos alunos.

A heterogeneidade de alunos presente no registo do grupo de 6º ano poderá ser uma das formas para a organização dos grupos em função das diferentes capacidades dos alunos (Slavin, 1996, cit. por Marchesi & Martín, 1998), assim como em função das suas motivações e do tipo de relacionamento existente entre colegas, o que vai de encontro ao observado por Morgado (1999).

Quanto aos resultados do grupo com contacto próximo de 9º ano é mais um dado a apontar na preferência dos alunos surdos em interagir com outros colegas também com esta deficiência, como sustentam diferentes autores (Foster, 1989; Stinson, Whitmire & Kluwin, 1996, cit. por Stinson & Foster, 2000), dos quais também é exemplo Couto (1999).

Ainda neste tema uma das sub-categorias mais mencionadas foram “Ajuda escolar/Explicar” pelo grupo com contacto próximo de 6º ano, indo ao encontro dos resultados de Catalão (2002) e Morgado e Félix (1998), o mesmo já não se verificando no grupo com contacto próximo de 9º ano que efectuou mais referências à sub-categoria

“Comunicação alternativa”, suportado por Stinson e Foster (2000), uma vez que os alunos ouvintes têm que estar preparados para repetir ou escrever notas na sua comunicação com os alunos surdos.

Outra sub-categoria com especial destaque, “Aprendizagem da Língua Gestual”, foi alvo de maior preferência por ambos os grupos com contacto próximo. O facto de os alunos surdos disporem de um intérprete de LG na sala com os alunos ouvintes faz com que estes, ao estarem expostos a esta língua visual, também a aprendam. Esta é uma das vantagens em se pertencer a turmas inclusivas (Antia & Levine, 2001).

No tema “A Escola” a maioria dos alunos dos dois anos em estudo concordam que a inclusão dos alunos surdos na escola regular seja “Positiva”, se bem que se obteve valores mais elevados no grupo com contacto próximo de 6º ano e no grupo com contacto nulo de 9º ano, o que coincide com os resultados de Rego (1998). Constatou-se que as opiniões dos alunos diferem significativamente ao considerarem que o ensino regular proporciona a “Igualdade de direitos” (mencionada pelos alunos com contacto próximo, dos dois anos de escolaridade) e uma “Maior evolução da comunicação”, potenciados através de “Apoios especializados” (apenas mencionadas pelos alunos com contacto próximo, de 6º ano), bem como uma “Maior evolução da aprendizagem” (somente referida pelos alunos com contacto próximo, de 9º ano).

Nos alunos que entendem a inclusão dos alunos surdos no ensino regular como negativa verificou-se a existência de diferenças significativas ao defenderem esta posição com base nas “Dificuldades de compreensão” e na “Rejeição/agressão verbal” (6º ano, com contacto nulo) e por entenderem que o ensino se baseia em “Aulas muito orais”. Estes dados coincidiram, nos dois anos em estudo, nos grupos com contacto nulo.

Na categoria “Escola Normal/Especial” os resultados demonstram que enquanto os alunos dos dois grupos de 6º ano optam pela sub-categoria “Especial” os alunos de 9º ano escolhem a sub-categoria “Normal”. É de mencionar que os grupos com contacto nulo obtiveram valores mais elevados do que os grupos com contacto próximo, observando-se divergências significativas, como se pode também verificar ao considerarem que uma das formas de melhorar a inclusão passa, de acordo com os alunos com contacto nulo de 9º ano, por uma maior “Formação de professores de ensino regular”. Isto significa que os resultados obtidos no 6º ano vão contra os resultados obtidos por Gonçalves (1999) e

Morgado e Félix (1998), enquanto que os resultados do 9º ano se direccionam de forma concordante com os de Miranda (2002).

No último tema “Os Professores”, o grupo com contacto próximo de 6º ano fez maior referência à categoria “Relacionamento difícil com os alunos surdos”, enquanto que o grupo de 9º ano obteve valores mais elevados na categoria “Relacionamento fácil com os alunos surdos”. Os resultados do grupo de 6º ano coincidem com os de Markides (1998) e de Gregory e Bishop (1989), autores citados por Kyle (1993) e, pela lógica, contra os resultados obtidos no nosso estudo, pelo 9º ano de escolaridade. Nesta categoria, foi possível constatar a existência de diferenças significativas relativamente à sub-categoria “Desinteresse/Irritabilidade dos alunos surdos”, apenas referenciada pelos alunos de 6º ano.

Relativamente à categoria “Realização de exercícios” os dois grupos com contacto próximo de 6º e 9º anos referem que estes são “Iguais” o que vai contra os dados obtidos por Miranda (2002). Em concordância com este autor estão os nossos resultados alcançados na categoria “Realização dos testes” no grupo com contacto próximo de 9º ano, em que os alunos ouvintes afirmam que os testes que realizam são “Iguais”, tendo-se observado divergências significativas entre os alunos pertencentes aos dois anos de escolaridade em estudo.

Os dados obtidos através da escala de atitudes demonstraram que, na generalidade, a amostra apresenta atitudes favoráveis face à inclusão de alunos deficientes auditivos, não se revelando, a este nível, discrepâncias estatisticamente significativas entre os grupos em estudo quanto ao tipo de contacto estabelecido com alunos deficientes auditivos o que é concordante com os resultados globais obtidos por Gonçalves (1999), Lima (2001), Matos (2000), Rego (1998) e Weisel (1988). No entanto, numa análise mais aprofundada, verificou-se a existência de discrepâncias significativas nas sub-dimensões Emoc/Exp, Comp/Est e Soc/Inter, que respeitam à expressão de emoções, expressão e compreensão de comportamentos e interacção social, apresentando valores mais elevados nas turmas integradas.

A partir dos resultados alcançados constatou-se que, de entre as sub-dimensões que apresentaram atitudes mais favoráveis se encontra a sub-dimensão IntS/Dist, referente à integração escolar distante, ou seja, à integração na escola frequentada. Igualmente

interessante é verificar que as sub-dimensões que dizem respeito à intenção de relacionamento (Soc/Amiz) e à percepção da interacção social (Soc/Inter) se encontram entre as atitudes mais favoráveis o que sugere que, na generalidade da amostra, os alunos viabilizam a hipótese de serem amigos e de se relacionarem com deficientes auditivos.

Numa análise mais em pormenor verifica-se que são os alunos que frequentam turmas integradas, com contacto próximo, que demonstram possuir atitudes mais favoráveis pois apresentam uma média total mais elevada, o que vai de encontro aos estudos de Catalão (2002), Lima (2001), Mendes (2009) e Morgado et al. (2008).

Relativamente aos anos de escolaridade em estudo, 6º e 9º anos, também não se observaram divergências significativas face às atitudes expressas pelos alunos constatando-se que revelam atitudes favoráveis, ainda que o grupo de 6º ano apresente valores mais elevados, quanto à média total, contrariamente aos resultados obtidos por Bak, Cooper, Dobroth e Siperstein (1987, cit. por Morgado, Castro Silva & Pereira, 2008), que demonstraram que crianças mais velhas expressam atitudes mais positivas do que as crianças de uma faixa etária inferior face aos seus pares com deficiência.

De uma forma geral, com os dados alcançados através do teste sociométrico, verificou-se que, à semelhança do constatado por Cappelli et al. (1995), Antia e Kreimeyer (1996, cit. por Antia & Levine, 2001) e Wauters e Knoors (2008), a maioria dos alunos surdos não é escolhida pelos seus colegas nos contextos de socialização analisados.

Na 1ª questão constatou-se que apenas um dos alunos surdos das turmas de 6º e 9º ano foram os mais escolhidos pelos colegas ouvintes para realizar trabalhos de grupo. Na 2ª questão, relativamente aos dois anos de escolaridade em estudo, unicamente um dos alunos surdos foi referenciado (na turma de 9º ano) como preferido para conviver no intervalo das aulas. Esta posição pode ser explicada por estes alunos surdos funcionarem como “mediadores” entre os alunos ouvintes e os outros alunos surdos uma vez que faziam leitura labial e não manifestavam muitas dificuldades de comunicação demonstrando melhores condições para se incluírem como verdadeiros membros da turma e conseguindo estabelecer interacções positivas com os colegas ouvintes. Estes dados apontam para os resultados obtidos nos programas inclusivos avaliados por Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert e Klein (1998, cit. por Stinson & Foster, 2000).

Contudo, não deixa de ser preocupante a posição ocupada pelo aluno nº 5, portador de DA, pertencente ao 9º ano uma vez que não foi dos alunos mais referidos no pólo positivo da 1ª e 2ª questões. A posição delicada deste aluno poderá ser uma das consequências mais negativas do movimento inclusivo já apontado por Foster (1989, cit. por Stinson & Foster, 2000), que é o isolamento social. Se estes resultados forem representativos do que se passa na realidade, é certo que este aluno experienciou momentos de solidão, nada positivos para a sua completa inclusão escolar, o que vai de encontro com os resultados expressos pelos alunos surdos do estudo de Couto (1999). Curiosamente, este mesmo aluno é depois um dos mais escolhidos na 3ª questão, para o contexto de fim-de-semana, talvez pelos colegas lhe reconhecerem competências sociais e não escolares.

Na turma de 6º ano, relativamente à 3ª questão, os alunos surdos ocuparam as últimas posições no pólo positivo o que vai no sentido dos resultados obtidos por Antia e Kreimeyer (1996, cit. por Antia & Levine, 2001), contrariamente ao observado na turma de 9º ano pois a maioria dos alunos surdos ocupou os primeiros lugares no pólo positivo da questão.

Comparando os resultados obtidos na presente investigação com os alcançados noutros estudos ou referências de outros autores, finaliza-se afirmando que a atitude expressa pelos grupos de 6º e 9º anos de escolaridade face à inclusão de alunos deficientes auditivos no ensino regular se revela globalmente favorável, o que é concordante com os resultados obtidos por Catalão (2002), Lima (2001), Mendes (2009), Miranda (2002), Morgado e Félix (1998), Morgado, Castro Silva e Pereira (2008) e Rego (1998). Contudo, ao estudar os efeitos da variável ano escolar, conclui-se que são os alunos pertencentes ao 6º ano de escolaridade que expressam valores mais positivos. Relativamente à variável tipo de contacto constata-se que os alunos provenientes de turmas integradas, ou seja, com contacto próximo, apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com o referido *handicap*, o que vai de encontro à teoria de contacto de Allport (1954, cit. por Lima, 2001) que defende que o contacto estabelecido facilita a percepção de semelhanças e, por conseguinte, a atracção interpessoal o que dará origem à redução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Se bem que com os resultados obtidos através das entrevistas semi-directivas e da escala de atitudes as hipóteses colocadas inicialmente ficariam invalidadas, os resultados obtidos no teste sociométrico apontam para uma integração apenas física da maioria dos alunos

surdos, não se revelando esta ao nível funcional (resultados da 1ª questão) e social (principalmente nos resultados obtidos na 2ª questão), confirmando a hipótese que sustentava que os alunos que frequentam uma turma integrada possuem uma atitude menos favorável relativamente à inclusão de deficientes auditivos.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objectivo investigar a influência do contacto escolar e do ano de escolaridade na formação das atitudes de alunos ouvintes face à inclusão de alunos deficientes auditivos no ensino regular.

Para a sua concretização compararam-se dois contextos representativos de diferentes níveis de contacto – um grupo com contacto próximo pertencente a uma turma integrada e um outro grupo sem contacto pertencente a uma turma não integrada, em dois anos de escolaridade distintos, 6º e 9º anos. Efectuada a revisão bibliográfica para suportar a problemática em análise esperava-se que os grupos com contacto próximo manifestassem atitudes menos favoráveis face à inclusão escolar do aluno com DA, o que não se veio a verificar. Também relativamente ao ano de escolaridade frequentado era expectável que os alunos mais novos, pertencentes a um nível de escolaridade inferior, apresentassem atitudes menos favoráveis. De igual modo, os dados obtidos não suportaram esta hipótese.

Apesar de um estudo desta natureza não permitir a generalização dos resultados obtidos possibilita, sem dúvida, retirar algumas apreciações acerca da amostra em questão que, ainda que não sendo expressiva de todo o universo de alunos, não deixa de fazer parte do mesmo. De seguida tecem-se algumas conclusões que parecem ser relevantes e que foram retiradas da presente investigação.

Uma das mais importantes é, sem dúvida, o facto de os instrumentos utilizados na recolha de dados estarem, inevitavelmente, associados aos resultados obtidos e a posição tomada, em sua função, face às hipóteses em estudo. Verificou-se, através das entrevistas semi-directivas e da escala de atitudes multidimensional, que as atitudes eram globalmente favoráveis no total da amostra, factor que não deixa de ter a sua importância se for considerado como facilitador de inclusão de alunos deficientes auditivos no ensino regular.

Outra conclusão a retirar prende-se com o facto de, apesar de as atitudes serem na generalidade favoráveis, os alunos de 6º ano obtiveram valores mais elevados nas atitudes favoráveis expressas. Para explicar a posição deste grupo de alunos poderia pensar-se que realmente a convivência intergrupar, como refere Allport (1954, cit. por Mendes, 2009), é uma maneira de minorar a discriminação entre grupos. Contudo, esta situação não se adequa aos resultados obtidos no 9º ano de escolaridade. Uma forma de explicar esta

situação é através das diferentes fases de desenvolvimento social em que se encontravam os alunos dos dois anos de escolaridade, sendo que a importância do grupo de pares e a sua constituição baseada nos mesmos valores, crenças e formas de comunicação têm grande ênfase nas idades dos alunos que fizeram parte do grupo amostrado de 9º ano. Nesta fase tem lógica que os alunos surdos constituam um grupo só por si desenvolvendo sentimentos de maior pertença e segurança emocional, o mesmo acontecendo com os alunos ouvintes. Tal como Palmonari, Pombeni e Kirchler (1990) defendem, o contexto escolar é, na nossa cultura, o espaço privilegiado para a constituição destes grupos, fruto das relações quotidianas.

No que respeita ao tipo de contacto, os alunos pertencentes a turmas integradas e que, por conseguinte, estabelecem um contacto mais próximo com colegas deficientes auditivos, revelaram atitudes mais favoráveis o que vai de encontro à teoria de contacto de Allport (1954, cit. por Mendes, 2009), originando atitudes mais positivas.

Contudo, os resultados obtidos no teste sociométrico deixam-nos um pouco apreensivos com as conclusões que se podem retirar uma vez que os alunos com DA não se encontram entre os mais escolhidos para os contextos analisados. Isto poderá deixar transparecer que a integração que está a ser realizada poderá ser física, mas ainda não está totalmente garantida a nível social e funcional (Gregory & Bishop, 1989, cit. por Kyle, 1993). Tudo isto remete para as necessidades individuais educativas e sociais de cada aluno, devendo a escola ser capaz de alcançar a melhor resposta educativa, seleccionando as metodologias mais adequadas às suas potencialidades e competências, à diversidade dos alunos que entra pelos seus portões.

Para que a inclusão possa ser correctamente operacionalizada a escola terá que assumir que é, também, de extrema relevância a formação de professores de ensino regular ao nível da aprendizagem da LG e de estratégias baseadas na comunicação visual. No caso da DA é a barreira da comunicação o principal obstáculo do dia-a-dia curricular e, tendo os docentes que construir um bom clima social, têm que conseguir que todos os alunos, sem excepção, se sintam completamente incluídos e não apenas integrados na turma que frequentam.

Como acontece em qualquer trabalho de investigação também o presente estudo apresenta limitações o que deverá implicar algum cuidado na generalização dos resultados.

Uma dessas limitações respeita ao controlo das variáveis parasitas, nomeadamente, na selecção da amostra, mais especificamente o grau de deficiência auditiva apresentado pelos alunos integrados nas turmas com contacto. Como já se referiu anteriormente, este facto encontra-se directamente associado com o tipo de relacionamento que os alunos com esta problemática desenvolverão com os alunos ouvintes pelo que, futuramente, se entende que deverá ser um factor a considerar.

Uma outra limitação está relacionada com os resultados contraditórios obtidos através dos diferentes instrumentos considerando-se que estes talvez pudessem ser argumentados mais fidedignamente caso se tivessem desenvolvido observações sistemáticas das turmas integradas participantes. Neste sentido, a observação do clima de sala de aula reveste-se de grande importância pois é um elemento determinante no desenvolvimento de práticas inclusivas, cabendo aos docentes promover ambientes que suportem e conduzam à aceitação social, através da comunicação, da partilha, das actividades lúdicas e dos trabalhos de grupo (Karagiannis et al., 1996, cit. por Correia, 2008).

Outra conclusão a retirar é a importância do instrumento que se utiliza para a recolha dos dados. O teste sociométrico remete os alunos para questões mais concretas e realistas do quotidiano inclusivo enquanto que uma das desvantagens aquando do preenchimento de uma escala ou respostas fornecidas numa entrevista se prende com a desejabilidade social, podendo nem sempre os alunos responder de forma mais leal com as suas crenças, ideias e atitudes. De salientar que a técnica sociométrica apenas fornece a nomeação dos sujeitos podendo esta dever-se a vários factores e não apenas ao facto de, na investigação em causa, as crianças/jovens serem deficientes auditivos.

Uma outra variável que poderia ser considerada em futuras investigações diz respeito ao género pois estudos como os de Rego (1998) e Matos (2000), ainda que com resultados distintos, parecem demonstrar que as atitudes face à deficiência podem variar consoante o género dos sujeitos.

Com a presente investigação espera-se ter contribuído para a avaliação do processo inclusivo de crianças e jovens com DA a fim de permitir uma reflexão e maior enriquecimento das práticas escolares inclusivas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez. A problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra. Consultado em 19 de Janeiro de 2013 em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracin, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I. & Morgado, M. (2009). *Educação bilingue de alunos surdos. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Alvaraga, A., Martins, J. Varão, L. & Serrano, M. (2001). *Deficiência auditiva*. Associação Portuguesa dos Técnicos de Audiologia, 39. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Alves, D. J. (1974). *O teste sociométrico - sociogramas*. Porto Alegre: Globo.
- Amaral, I. (1999). Comunicação e linguagem. In Pereira, F. (Org), *O aluno surdo em contexto escolar: a especificidade da criança surda* (pp. 37-47). Lisboa: Ministério da Educação.
- Antia, S. & Levine, L. (2001). Educating deaf and hearing children together: confronting the challenges of inclusion. In M. Guralnick, *Early childhood of inclusion: focus on change*, 16, pp. 365-398. Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas. Psicologia e pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Braconnier, A. (2003). *O guia da adolescência. À procura da identidade*. Lisboa: Prefácio.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos surdos: no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.

- Catalão, A (2002). *Atitudes de alunos do 6º ano face à integração escolar de alunos com síndrome de Down*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Colôa, J. (2003). *Observatório dos Apoios Educativos 2002/2003*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/ Ministério da Educação.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada?. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma prática ou educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Couto, A. S. (1999). *A criança surda e a sua integração em classe regular*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Dorziat, A. (2009). A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico em Lisboa: algumas considerações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15 (2), 268-288. Consultado em 21 de Janeiro de 2011 em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/07.pdf>.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? *Inovação*, 7, 23-35.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM.
- Ferreira, M. (1994). *Atitudes e representações face à pessoa com deficiência em diferentes grupos profissionais*. Monografia de Licenciatura em Reabilitação. Não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fonseca, J. S. & Martins, G. A. (1996). *Curso de estatística*. São Paulo: Editora Atlas, SA.
- Fonseca, A. C. (2003). Família, escola e comportamento anti-social: uma visão de conjunto. In I. Alberto, A.C. Fonseca, C.P. Albuquerque, A.G. Ferreira, J.A. Rebelo (Eds.), *Comportamento anti-social: Escola e Família* (pp. 9-30). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Goldfeld, M. (2003). *Fundamentos em fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Gonçalves, H. (1999). *Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Jiménez, R., Prado, F., Moreno, L. & Rivas, A (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Juárez, A. & Monfort, M. (2003). Rehabilitación e intervención pedagógica. In M., Rodrigues & A., Irujo, *Implantes Cocleares* (pp. 353-368). Barcelona: Masson.
- Kirchler, E., Palmonari, A. & Pombeni, L. (1991). Sweet sixteen. Adolescent's problems and the peer group as source of support. *European Journal of Psychology of Education*, 6, pp. 541-563.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*, 8, pp. 201-220.
- Lane, H. (1996). Families with deaf children. In H. Lane, R. Hoffmiester & B. Bahan, B. (Eds.), *A journey into the deaf-world* (pp.24-41). California: Dawn Sign Press.
- Leigh, I., Maxwell-MacCaw, D., Bat-Chava, Y., & Christiansen, J. B. (2009). Correlates of psychosocial adjustment in deaf adolescents with and without implants: A preliminary investigation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (2), 244-259.
- Lima, M. L. P. (1993). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 167-199). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. L. P. (2000). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp.181-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. (2001). *Atitudes de crianças face à integração escolar do deficiente auditivo: influência do contacto escolar*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Marchesi, A. (1993). A Educação da criança surda na escola integradora. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (Vol. 3, pp.215-231). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educativas especiais. In C. Colli, J. Palácios & A Marchesi (Eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (Vol. 3, pp.7-23). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Matos, I. (2000). *Atitudes de crianças face ao síndrome de Down*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mendes, C. (2009). *Inclusão escolar de crianças com trissomia 21: atitudes de alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Não publicada. Faro: Faculdade de Ciência Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Menezes, I. (2010). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. In G. L., Miranda & S. Bahia (Org), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 93-111. Lisboa: Relógio D'Água.
- Mesquita, I. & Silva, S. (2008). *Guia prático de Língua Gestual Portuguesa. Ouvir o silêncio*. Braga: Editora Nova Educação, Lda.
- Miguel, I. (2002). *Atitudes de crianças normais face à integração de crianças com deficiências motoras no ensino regular*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Miranda, L. (2002). *Atitudes de crianças do 1º ciclo face à integração escolar de crianças com síndrome de Down*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Moog, J. S., Geers, E. A., Gustus, C., & Brenner, C. (2011). Psychosocial adjustment in adolescents who have used cochlear implants since preschool. *Ear and hearing*, 32 (1), 75-83.
- Morgado, J. & Félix, S. A (1998). Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental. *Inovação*, 11, 107-116.
- Morgado, J. & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 127-142.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.

- Morgado, J., Castro Silva, J. & Pereira, R. (2008). Atitudes de alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade face à integração escolar de alunos com Trissomia 21. *Revista Europeia de Inserção Social/Revue Européenne d'Insertion Sociale* 2, 1: 45 - 63.
- Musselman, C., Mootilal, A. & Mackay, S. (1996). The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated and mainstreamed settings. Oxford: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Consultado em 22 de Julho de 2011 em: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/1/1/52.full.pdf>.
- Nielsen, L. B. (2003). *Necessidades educativas na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Palmonari, A., Carugati, F., Bitti, P. & Sarchielli, G. (1984). Imperfect identities: A socio-psychological perspective for the study of the problems of adolescence. In H. Tajfel (Eds.), *The Social Dimension* (Vol. 1, pp. 111-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmonari, A, Pombeni, L. & Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peers groups: A study on the significance of peers, social categorization processes and coping with development tasks. *Social Behavior*, 5, 33-48.
- Perlin, G. (1998). Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Punch, R. & Hyde, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard of hearing adolescents in regular classes. *Deafness and Education International*, 7 (3), 122-138.
- Rego, L. C. (1998). *Atitudes de crianças face ao síndrome de Down: influência do contacto escolar e género sexual em crianças de 3º e 4º ano*. Monografia de Psicologia Educacional. Não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Reis, E. (1998). *Estatística descritiva* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ricou, M. (2006). Psicologia e surdez. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara & L. Clara (Coord.), *O gesto e a palavra I: antologia de textos sobre a surdez* (pp. 274-312). Lisboa: Caminho.
- Rodrigues, A. (1988). *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. Consultado em 19 de Janeiro de 2013 em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_47.pdf.
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais. Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Serrano, G. P. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes. Perspectiva de prevenção em saúde mental na adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Stinson, M., & Foster, S. (2000). Socialization of deaf children and youth in school. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school* (pp. 191-209). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Adaptada pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, 7 a 10 de Junho.
- Urra, J. (2007). *O Pequeno ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Vala, J. (1986). *Análise de conteúdo*. Porto: Afrontamento.
- Warnock, H. (1978). *Special education needs. Report of the committee enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty Stationery Office.
- Wauters, L. & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13 (1), 21-36.
- Weisel, A. (1988). Contact with mainstreamed disabled children and attitudes toward disability: a multidimensional analysis. *Educational Psychology*, 8, 161-168.
- Willems, P. (2000). Genetic causes of hearing loss. *The New England Journal of Medicine*, 342 (15), pp. 1101-1109.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 666/76, de 4 de Agosto. Diário da República n.º 181/76 – I Série. Ministérios da Educação e Investigação Científica e dos Assuntos Sociais.

Decreto Regulamentar n.º 21/86, de 1 de Julho. Diário da República n.º 148/86 – I Série. Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro. Diário da República n.º 21/90 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Diário da República n.º 193/91 – I Série. Ministério da Educação.

Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de Setembro. Diário da República n.º 218/97 – I Série. Assembleia da República.

Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho. Diário da República n.º 149/97 – II Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Diário da República n.º 102/98 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15/01 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15/01 – I Série. Ministério da Educação.

Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho. Diário da República n.º 166/01 – I Série. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro. Diário da República n.º 215/05 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro. Diário da República n.º 22/06 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4/08 – I Série. Ministério da Educação.

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio. Diário da República n.º 91/08 – I Série. Ministério da Educação.

Anexos

Anexo I

Guião de Entrevista

(Turma Integrada e Turma Não Integrada)

Guião de Entrevista - Turma Integrada

Descrição do Deficiente Auditivo/Surdo

- Dificuldades ao nível dos sentidos
- Criança surda (descrição)
- Diferenças entre crianças normais e crianças surdas

Relacionamento com Deficiente Auditivo/Surdo

- Relação com deficiente auditivo
- Os colegas podem ajudar, como
- O que faria se o deficiente auditivo fosse ter com ele no recreio/aula a pedir ajuda num trabalho
- Vantagens e desvantagens de trabalho de grupo com deficientes auditivos

Inclusão na Escola Normal

- Opinião sobre a frequência dos DA na escola normal, quais as dificuldades
- A inclusão é positiva ou negativa para os deficientes auditivos
- Sugestões à escola regular para facilitar a inclusão
- Disciplinas com maior dificuldade em aprender
- Opinião sobre frequência da Escola Especial (porquê?)

Gestão de sala de aula (professor)

- Os professores
- Os exercícios
- A avaliação
- Comunicação, com que frequência
- Costumam fazer trabalhos a par/grupo (com que frequência e em que disciplinas?)

Guião de Entrevista - Turma Não Integrada

Descrição do Deficiente Auditivo/Surdo

- Dificuldades ao nível dos sentidos
- Criança surda (descrição)
- Diferenças entre crianças normais e crianças surdas

Relacionamento com Deficiente Auditivo/Surdo

- O que pensa se tivesse um colega deficiente auditivo na turma
- Como é que os seus amigos o iriam receber
- Como é que as crianças normais olham e se relacionam com deficientes auditivos
- O que faria se o deficiente auditivo fosse ter com ele no recreio/aula a pedir ajuda num trabalho

Inclusão na Escola Normal

- Opinião sobre a frequência dos deficientes auditivos na escola normal, quais as dificuldades
- Opinião sobre se a inclusão é positiva ou negativa para os deficientes auditivos
- Sugestões à escola regular para facilitar a inclusão
- Disciplinas com maior dificuldade em aprender
- Seria melhor frequentar a Escola Especial (porquê?)

Anexo II

Escala de Atitudes

(6º e 9º Ano)

Escala de Atitudes (6º Ano)

Através desta escala de atitudes pretendemos perceber um pouco melhor aquilo que os alunos ouvintes pensam acerca de alguns aspectos relacionados com os alunos surdos. Não existem respostas certas ou erradas, apenas pretendemos a tua opinião sincera às questões que se seguem.

Deverás escolher apenas uma das hipóteses de cada afirmação.

As hipóteses colocadas são:

- Acho tal e qual assim (significa que estás completamente de acordo com o que é dito);
- Acho um bocadinho assim (significa que estás mais ou menos de acordo com o que é dito);

Esta escala de atitudes é confidencial.

😊 Obrigado pela tua colaboração!

Número de aluno: _____ Ano de escolaridade: _____ Turma Integrada/Não Integrada

| Acho tal e qual assim | Acho um bocadinho assim | | | | Acho um bocadinho assim | Acho tal e qual assim |
|------------------------------|--------------------------------|---|------------|---|--------------------------------|------------------------------|
| | | Alguns meninos gostam de ir à escola. | MAS | Outros não gostam de ir à escola. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo é inteligente. | MAS | Outros acham que um surdo não é inteligente. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo tem boas notas na escola. | MAS | Outros acham que um surdo não tem boas notas na escola. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo é bonito. | MAS | Outros acham que um surdo é feio. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo tem jeito para a ginástica. | MAS | Outros acham que um surdo não tem jeito para a ginástica. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo costuma andar contente. | MAS | Outros acham que um surdo costuma andar triste. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo não se zanga muito. | MAS | Outros acham que um surdo se zanga muito. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo é bem comportado. | MAS | Outros acham que um surdo é bem comportado. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo não faz coisas estranhas. | MAS | Outros acham que um surdo faz coisas estranhas. | | |

| Acho tal e qual assim | Acho um bocadinho assim | | | | Acho um bocadinho assim | Acho tal e qual assim |
|------------------------------|--------------------------------|--|------------|--|--------------------------------|------------------------------|
| | | Alguns meninos gostavam de convidar um surdo para a sua festa de anos. | MAS | Outros não gostavam de convidar um surdo para a sua festa de anos. | | |
| | | Alguns meninos gostavam de ser amigos de um surdo. | MAS | Outros não gostavam de ser amigos de um surdo. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo sabe brincar. | MAS | Outros acham que um surdo não sabe brincar. | | |
| | | Alguns meninos gostavam de ter um surdo na sua turma. | MAS | Outros não gostavam de ter um surdo na sua turma. | | |
| | | Alguns meninos gostavam que um surdo fosse com eles a um passeio da escola. | MAS | Outros não gostavam que um surdo fosse com eles a um passeio da escola. | | |
| | | Alguns meninos acham que, quando um surdo for crescido, vai casar e ter filhos. | MAS | Outros acham que, quando um surdo for crescido, não vai casar e ter filhos. | | |
| | | Alguns meninos acham que, quando um surdo for crescido, vai arranjar emprego com facilidade. | MAS | Outros acham que, quando um surdo for crescido, vai ter muita dificuldade em arranjar emprego. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo é esperto. | MAS | Outros acham que um surdo não é esperto. | | |

| Acho tal e qual assim | Acho um bocadinho assim | | | | Acho um bocadinho assim | Acho tal e qual assim |
|------------------------------|--------------------------------|---|------------|---|--------------------------------|------------------------------|
| | | Alguns meninos acham que um surdo consegue fazer os trabalhos de casa depressa. | MAS | Outros acham que um surdo demora muito tempo a fazer os trabalhos da escola. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo está satisfeito com a sua aparência. | MAS | Outros acham que um surdo gostaria que a sua aparência fosse diferente. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo é bom no desporto. | MAS | Outros acham que um surdo gostaria de ser muito melhor no desporto. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo está, normalmente, contente consigo próprio. | MAS | Outros acham que, normalmente, um surdo não está contente consigo próprio. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo não se irrita muito. | MAS | Outros acham que um surdo se irrita facilmente. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo se porta muito bem. | MAS | Outros acham que para um surdo é difícil portar-se bem. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo não costuma fazer coisas estranhas que o metam em complicações. | MAS | Outros acham que um surdo arranja, muitas vezes, complicações por causa das coisas estranhas que fazem. | | |

| Acho tal e qual assim | Acho um bocadinho assim | | | | Acho um bocadinho assim | Acho tal e qual assim |
|------------------------------|--------------------------------|--|------------|---|--------------------------------|------------------------------|
| | | Alguns meninos gostavam de convidar um surdo para ir às compras. | MAS | Outros não gostavam de convidar um surdo para ir às compras. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo tem facilidade em arranjar amigos. | MAS | Outros acham que, para um surdo, é difícil arranjar amigos. | | |
| | | Alguns meninos acham que é fácil brincar com um surdo. | MAS | Outros acham que é difícil brincar com um surdo. | | |
| | | Alguns meninos gostavam de ter um surdo na sua sala de aula. | MAS | Outros não gostavam de ter um surdo na sua sala de aula. | | |
| | | Alguns meninos gostavam de brincar com um surdo no recreio. | MAS | Outros não gostavam de brincar com um surdo no recreio. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo tem facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam. | MAS | Outros acham que um surdo tem dificuldade em namorar com pessoas por quem se apaixonam. | | |
| | | Alguns meninos acham que um surdo, quando for crescido, será muito bom no seu emprego. | MAS | Outros acham que um surdo, quando for crescido, vai ter dificuldades em fazer bem o seu trabalho. | | |

Escala de Atitudes (9º Ano)

Através desta escala de atitudes pretendemos perceber um pouco melhor aquilo que os alunos ouvintes pensam acerca de alguns aspectos relacionados com os alunos surdos. Não existem respostas certas ou erradas, apenas pretendemos a tua opinião sincera às questões que se seguem.

Deverás escolher apenas uma das hipóteses de cada afirmação.

As hipóteses colocadas são:

- Acho tal e qual assim (significa que estás completamente de acordo com o que é dito);
- Acho um bocadinho assim (significa que estás mais ou menos de acordo com o que é dito);

Esta escala de atitudes é confidencial.

😊 Obrigado pela tua colaboração!

Número de aluno: _____ Ano de escolaridade: _____ Turma Integrada/Não Integrada

| Acho tal e qual assim | Acho um bocadinho assim | | | | Acho um bocadinho assim | Acho tal e qual assim |
|------------------------------|--------------------------------|--|------------|---|--------------------------------|------------------------------|
| | | Alguns jovens gostam de ir à escola. | MAS | Outros não gostam de ir à escola. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo é inteligente. | MAS | Outros acham que um surdo não é inteligente. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo tem boas notas na escola. | MAS | Outros acham que um surdo não tem boas notas na escola. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo é bonito. | MAS | Outros acham que um surdo é feio. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo tem jeito para a ginástica. | MAS | Outros acham que um surdo não tem jeito para a ginástica. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo costuma andar contente. | MAS | Outros acham que um surdo costuma andar triste. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo não se zanga muito. | MAS | Outros acham que um surdo se zanga muito. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo é bem comportado. | MAS | Outros acham que um surdo é bem comportado. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo não faz coisas estranhas. | MAS | Outros acham que um surdo faz coisas estranhas. | | |

| Acho tal e qual assim | Acho um bocadinho assim | | | | Acho um bocadinho assim | Acho tal e qual assim |
|------------------------------|--------------------------------|---|------------|--|--------------------------------|------------------------------|
| | | Alguns jovens gostavam de convidar um surdo para a sua festa de anos. | MAS | Outros não gostavam de convidar um surdo para a sua festa de anos. | | |
| | | Alguns jovens gostavam de ser amigos de um surdo. | MAS | Outros não gostavam de ser amigos de um surdo. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo sabe brincar. | MAS | Outros acham que um surdo não sabe brincar. | | |
| | | Alguns jovens gostavam de ter um surdo na sua turma. | MAS | Outros não gostavam de ter um surdo na sua turma. | | |
| | | Alguns jovens gostavam que um surdo fosse com eles a uma saída (viagem) da escola. | MAS | Outros não gostavam que um surdo fosse com eles a uma saída (viagem) da escola. | | |
| | | Alguns jovens acham que, quando um surdo for crescido, vai casar e ter filhos. | MAS | Outros acham que, quando um surdo for crescido, não vai casar e ter filhos. | | |
| | | Alguns jovens acham que, quando um surdo for crescido, vai arranjar emprego com facilidade. | MAS | Outros acham que, quando um surdo for crescido, vai ter muita dificuldade em arranjar emprego. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo é esperto. | MAS | Outros acham que um surdo não é esperto. | | |

| Acho tal e qual assim | Acho um bocadinho assim | | | | Acho um bocadinho assim | Acho tal e qual assim |
|------------------------------|--------------------------------|--|------------|---|--------------------------------|------------------------------|
| | | Alguns jovens acham que um surdo consegue fazer os trabalhos de casa depressa. | MAS | Outros acham que um surdo demora muito tempo a fazer os trabalhos da escola. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo está satisfeito com a sua aparência. | MAS | Outros acham que um surdo gostaria que a sua aparência fosse diferente. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo é bom no desporto. | MAS | Outros acham que um surdo gostaria de ser muito melhor no desporto. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo está, normalmente, contente consigo próprio. | MAS | Outros acham que, normalmente, um surdo não está contente consigo próprio. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo não se irrita muito. | MAS | Outros acham que um surdo se irrita facilmente. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo se porta muito bem. | MAS | Outros acham que para um surdo é difícil portar-se bem. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo não costuma fazer coisas estranhas que o metam em complicações. | MAS | Outros acham que um surdo arranja, muitas vezes, complicações por causa das coisas estranhas que fazem. | | |

| Acho tal e qual assim | Acho um bocadinho assim | | | | Acho um bocadinho assim | Acho tal e qual assim |
|------------------------------|--------------------------------|---|------------|---|--------------------------------|------------------------------|
| | | Alguns jovens gostavam de convidar um surdo para ir às compras. | MAS | Outros não gostavam de convidar um surdo para ir às compras. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo tem facilidade em arranjar amigos. | MAS | Outros acham que, para um surdo, é difícil arranjar amigos. | | |
| | | Alguns jovens acham que é fácil brincar com um surdo. | MAS | Outros acham que é difícil brincar com um surdo. | | |
| | | Alguns jovens gostavam de ter um surdo na sua sala de aula. | MAS | Outros não gostavam de ter um surdo na sua sala de aula. | | |
| | | Alguns jovens gostavam de conviver com um surdo no recreio. | MAS | Outros não gostavam de conviver com um surdo no recreio. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo tem facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam. | MAS | Outros acham que um surdo tem dificuldade em namorar com pessoas por quem se apaixonam. | | |
| | | Alguns jovens acham que um surdo, quando for crescido, será muito bom no seu emprego. | MAS | Outros acham um surdo, quando for crescido, vai ter dificuldades em fazer bem o seu trabalho. | | |

Anexo III

Teste Sociométrico

(6º e 9º Ano)

Número de aluno: _____ Ano de escolaridade: _____

(6º Ano)

Lê com atenção e responde às perguntas que se seguem.

1) Se tivesses que fazer um trabalho de grupo para uma disciplina diz o nome de três colegas,

com quem mais gostarias de fazer:

1. _____

2. _____

3. _____

com quem gostarias menos de fazer:

1. _____

2. _____

3. _____

2) Para brincar no intervalo diz o nome de três colegas com quem

gostarias mais de o fazer:

1. _____

2. _____

3. _____

gostarias menos de o fazer:

1. _____

2. _____

3. _____

3) Se tivesses que convidar três colegas da turma para brincar no fim-de-semana,

quem gostarias mais de convidar:

1. _____

2. _____

3. _____

quem gostarias menos de convidar:

1. _____

2. _____

3. _____

Obrigado pela tua colaboração!

Número de aluno: _____ Ano de escolaridade: _____

(9º Ano)

Lê com atenção e responde às perguntas que se seguem.

1) Se tivesses que fazer um trabalho de grupo para uma disciplina diz o nome de três colegas,

com quem mais gostarias de fazer:

com quem gostarias menos de fazer:

1. _____

1. _____

2. _____

2. _____

3. _____

3. _____

2) Nos intervalos das aulas diz o nome de três colegas

com quem mais gostarias de estar:

com quem menos gostarias de estar:

1. _____

1. _____

2. _____

2. _____

3. _____

3. _____

3) Se tivesses que convidar três colegas da turma para fazer algumas actividades (ir a qualquer lado, por exemplo) no fim-de-semana,

quem gostarias mais de convidar:

quem gostarias menos de convidar:

1. _____

1. _____

2. _____

2. _____

3. _____

3. _____

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo IV

Pedido de Autorização aos Agrupamentos de Escolas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA



Escola Superior de Educação de Beja
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve
Mestrado em Psicologia
Especialização em Necessidades Educativas Especiais

Assunto: Pedido de Autorização para Recolha de Dados

Exmo. Sr. Director do Agrupamento



no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, Especialização em Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo de um protocolo entre a Escola Superior de Educação de Beja e a Universidade do Algarve, venho por este meio solicitar autorização para proceder a uma recolha de dados junto dos alunos, de modo a elaborar a minha Dissertação de Mestrado, que procura estudar a temática: “Atitudes de alunos ouvintes face à integração escolar de alunos deficientes auditivos: influência do contacto escolar e do ano de escolaridade”.

Aguardo uma possível confirmação ao meu pedido.

Atenciosamente,

Beja, _____ de _____ de _____

(Cláudia Isabel Brazinha Penacho)

Anexo V

Teste de Significância para Proporções (Comparação das categorias obtidas na entrevista)

Causas da Deficiência Auditiva (6º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 | | | | Grupo 2 | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|---------------------------|------------------|-----------|----------|---------|---------------|-----------|----------|------|--------|-------|----------|
| | Contacto Próximo | | | | Contacto Nulo | | | | | | |
| | n=15 | | n=22 | | n=15 | | n=19 | | | | |
| Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | | |
| a. 1 Nascimento | 8 | 53,3 | 8 | 36,4 | 3 | 20,0 | 3 | 15,8 | 0,333 | 0,367 | 1,89244 |
| a. 2 Doenças/Deficiências | 5 | 33,3 | 5 | 22,7 | 2 | 13,3 | 2 | 10,5 | 0,2 | 0,233 | 1,295 |
| a. 3 Acidentes | 3 | 20,0 | 3 | 13,6 | 4 | 26,7 | 4 | 21,1 | -0,067 | 0,233 | -0,43382 |
| a. 4 Ruído Elevado | 2 | 13,3 | 2 | 9,1 | 3 | 20,0 | 3 | 15,8 | -0,067 | 0,167 | -0,49235 |
| a.5 Desconhecimento | 4 | 26,7 | 4 | 18,2 | 7 | 46,7 | 7 | 36,8 | -0,2 | 0,367 | -1,1366 |

Causas da Deficiência Auditiva (9º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 | | | | Grupo 2 | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|---------------------------|------------------|-----------|----------|---------|---------------|-----------|----------|------|--------|---------|---------|
| | Contacto Próximo | | | | Contacto Nulo | | | | | | |
| | n=15 | | n=18 | | n=15 | | n=31 | | | | |
| Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | | |
| a. 1 Nascimento | 10 | 66,7 | 10 | 55,5 | 13 | 86,7 | 13 | 41,9 | -0,2 | 0,76667 | -1,295 |
| a. 2 Doenças/Deficiências | 1 | 6,7 | 1 | 5,6 | 4 | 26,7 | 4 | 12,9 | -0,2 | 0,16667 | -1,4697 |
| a. 3 Acidentes | 1 | 6,7 | 1 | 5,6 | 9 | 60,0 | 9 | 29,0 | -0,533 | 0,33333 | -3,0965 |
| a. 4 Ruído Elevado | 4 | 26,7 | 4 | 22,2 | 5 | 33,3 | 5 | 16,1 | -0,066 | 0,3 | -0,3944 |
| a.5 Desconhecimento | 2 | 13,3 | 2 | 11,1 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,133 | 0,06667 | 1,46019 |

Descrição do Deficiente Auditivo (6º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|--|-----------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------------------|-----------|--------------|-------------|--------|---------|----------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| Categoria B - Reconhecimento da diferença | | | | | | | | | | | |
| b. 1 Reconhecimento da situação da diferença | 1 | 6,7 | 1 | 7,1 | 3 | 20,0 | 3 | 33,3 | -0,133 | 0,13333 | -1,07149 |
| b. 2 Menos capacidades | 5 | 33,3 | 5 | 35,7 | 1 | 6,7 | 1 | 11,1 | 0,266 | 0,2 | 1,82118 |
| b. 3 Normalização | 8 | 53,3 | 8 | 57,1 | 5 | 33,3 | 5 | 55,6 | 0,2 | 0,43333 | 1,10531 |
| n= | 15 | | 14 | | 15 | | 9 | | | | |
| Categoria C - Atributos físicos | | | | | | | | | | | |
| c. 1 Dificuldades de audição | 15 | 100,0 | 15 | 48,4 | 15 | 100,0 | 15 | 71,4 | 0 | 1 | #DIV/0! |
| c. 2 Comportamentos desadequados | 4 | 26,7 | 4 | 12,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,267 | 0,13333 | 2,15103 |
| c. 3 Leitura labial | 4 | 26,7 | 4 | 12,9 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 | 0,134 | 0,2 | 0,91744 |
| c. 4 Dificuldades vocais | 8 | 53,3 | 8 | 25,8 | 4 | 26,7 | 4 | 19,1 | 0,266 | 0,4 | 1,48699 |
| n= | 15 | | 31 | | 15 | | 21 | | | | |
| Categoria D - Atributos psicológicos | | | | | | | | | | | |
| d. 1 Dificuldades de aprendizagem/compreensão | 8 | 53,3 | 8 | 88,9 | 6 | 40,0 | 6 | 66,7 | 0,133 | 0,46667 | 0,7301 |
| d. 2 Sentimentos negativos | 1 | 6,7 | 1 | 11,1 | 3 | 20,0 | 3 | 33,3 | -0,133 | 0,13333 | -1,07149 |
| n= | 15 | | 9 | | 15 | | 9 | | | | |
| Categoria E - Tipo de língua utilizada | | | | | | | | | | | |
| e. 1 Linguagem gestual | 4 | 26,7 | 4 | 50,0 | 8 | 53,3 | 8 | 88,9 | -0,266 | 0,4 | -1,48699 |
| e. 2 Língua gestual | 4 | 26,7 | 4 | 50,0 | 1 | 6,7 | 1 | 11,1 | 0,2 | 0,16667 | 1,46969 |
| n= | 15 | | 8 | | 15 | | 9 | | | | |

Descrição do Deficiente Auditivo (9º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|--|-----------------------------|--------|-----------|----------|--------------------------|--------|-----------|----------|--------|---------|----------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| Categoria B - Reconhecimento da diferença | | | | | | | | | | | |
| b. 1 Reconhecimento da situação da diferença | 2 | 13,3 | 2 | 22,2 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,133 | 0,06667 | 1,46019 |
| b. 2 Menos capacidades | 1 | 6,7 | 1 | 11,1 | 3 | 20,0 | 3 | 25,0 | -0,133 | 0,13333 | -1,07149 |
| b. 3 Normalização | 6 | 40,0 | 6 | 66,7 | 9 | 60,0 | 9 | 75,0 | -0,2 | 0,5 | -1,09545 |
| n= | 15 | | 9 | | 15 | | 22 | | | | |
| Categoria C - Atributos físicos | | | | | | | | | | | |
| c. 1 Dificuldades de audição | 13 | 86,7 | 13 | 50,0 | 11 | 73,3 | 11 | 52,4 | 0,134 | 0,8 | 0,91744 |
| c. 2 Comportamentos desadequados | 1 | 6,7 | 1 | 3,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,067 | 0,03333 | 1,02218 |
| c. 3 Leitura labial | 5 | 33,3 | 5 | 19,2 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 | 0,2 | 0,23333 | 1,295 |
| c. 4 Dificuldades vocais | 7 | 46,7 | 7 | 26,9 | 8 | 53,3 | 8 | 38,1 | -0,066 | 0,5 | -0,3615 |
| n= | 15 | | 26 | | 15 | | 21 | | | | |
| Categoria D - Atributos psicológicos | | | | | | | | | | | |
| d. 1 Dificuldades de aprendizagem/compreensão | 5 | 33,3 | 5 | 71,4 | 3 | 20,0 | 3 | 33,3 | 0,133 | 0,26667 | 0,82366 |
| d. 2 Sentimentos negativos | 2 | 13,3 | 2 | 28,6 | 6 | 40,0 | 6 | 66,7 | -0,267 | 0,26667 | -1,65351 |
| n= | 15 | | 7 | | 15 | | 9 | | | | |
| Categoria E – Tipo de língua utilizada | | | | | | | | | | | |
| e. 1 Linguagem gestual | 1 | 6,7 | 1 | 100,0 | 7 | 46,7 | 7 | 77,8 | -0,4 | 0,26667 | -2,47717 |
| e. 2 Língua gestual | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 2 | 22,2 | -0,133 | 0,06667 | -1,46019 |
| n= | 15 | | 1 | | 15 | | 9 | | | | |

Atitudes dos colegas (6º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 | | | | Grupo 2 | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|---|------------------|--------|-----------|----------|---------------|--------|-----------|----------|--------|----------|----------|
| | Contacto Próximo | | | | Contacto Nulo | | | | | | |
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| Categoria F - Interação positiva | | | | | | | | | | | |
| f.1 Ajuda nos trabalhos escolares | 6 | 40,0 | 6 | 46,1 | 7 | 46,7 | 7 | 28,0 | -0,067 | 0,433333 | -0,37028 |
| f. 2 Comunicação mais cuidada | 4 | 26,7 | 4 | 30,8 | 7 | 46,7 | 7 | 28,0 | -0,2 | 0,366667 | -1,1366 |
| f. 3 Aprendizagem de língua gestual | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 20,0 | 3 | 12,0 | -0,2 | 0,1 | -1,82574 |
| f. 4 Bom relacionamento | 3 | 20,0 | 3 | 23,1 | 8 | 53,3 | 8 | 32,0 | -0,333 | 0,366667 | -1,89244 |
| n= | 15 | | 13 | | 15 | | 25 | | | | |
| Categoria G - Interação negativa | | | | | | | | | | | |
| g. 1 Segregação ds surdos | 3 | 20,0 | 3 | 37,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,2 | 0,1 | 1,825742 |
| g. 2 Relacionamento difícil | 2 | 13,3 | 2 | 25,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,133 | 0,066667 | 1,46019 |
| g. 3 Rejeição | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0 | #DIV/0! |
| g. 4 Preferência por pares ouvintes | 1 | 6,7 | 1 | 12,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,067 | 0,033333 | 1,022181 |
| g. 5 Problemas de comunicação | 2 | 13,3 | 2 | 25,0 | 3 | 0,2 | 3 | 100,0 | 0,131 | 0,166667 | 0,962649 |
| n= | 15 | | 8 | | 15 | | 3 | | | | |

Atitudes dos colegas (9º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 | | | | Grupo 2 | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|---|------------------|--------|---------------|----------|------------------|--------|---------------|----------|--------|--------|----------|
| | Contacto Próximo | | Contacto Nulo | | Contacto Próximo | | Contacto Nulo | | | | |
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| Categoria F - Interação positiva | | | | | | | | | | | |
| f.1 Ajuda nos trabalhos escolares | 8 | 53,3 | 8 | 32,0 | 7 | 46,7 | 7 | 25,0 | 0,066 | 0,5 | 0,3615 |
| f. 2 Comunicação mais cuidada | 4 | 26,7 | 4 | 16,0 | 8 | 53,3 | 8 | 28,6 | -0,266 | 0,4 | -1,48699 |
| f. 3 Aprendizagem de língua gestual | 2 | 13,3 | 2 | 8,0 | 7 | 46,7 | 7 | 25,0 | -0,334 | 0,3 | -1,99603 |
| f. 4 Bom relacionamento | 11 | 73,3 | 11 | 44,0 | 6 | 40,0 | 6 | 21,4 | 0,333 | 0,5667 | 1,84035 |
| n= | 15 | | 25 | | 15 | | 28 | | | | |
| Categoria G - Interação negativa | | | | | | | | | | | |
| g. 1 Segregação ds surdos | 5 | 33,3 | 5 | 45,4 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,333 | 0,1667 | 2,44704 |
| g. 2 Relacionamento difícil | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0 | #DIV/0! |
| g. 3 Rejeição | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 2 | 13,3 | 2 | 33,3 | 0,067 | 0,1667 | 0,49235 |
| g. 4 Preferência por pares ouvintes | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0 | #DIV/0! |
| g. 5 Problemas de comunicação | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 4 | 26,7 | 4 | 66,7 | -0,067 | 0,2333 | -0,43382 |
| n= | 15 | | 11 | | 15 | | 6 | | | | |

Funcionamento Escolar (6º e 9º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 | | | | Grupo 2 | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|--------------------------------------|------------------|--------|-----------|----------|------------------|--------|-----------|----------|--------|---------|---------|
| | Contacto Próximo | | | | Contacto Próximo | | | | | | |
| | n=15 | | n=25 | | n=15 | | n=24 | | | | |
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| h. 1 Grupo de alunos surdos | 4 | 26,7 | 4 | 16,0 | 7 | 46,7 | 7 | 29,2 | -0,2 | 0,36667 | -1,1366 |
| h. 2 Grupo de alunos surdos/ouvintes | 7 | 46,7 | 7 | 28,0 | 5 | 33,3 | 5 | 20,8 | 0,134 | 0,4 | 0,74908 |
| h. 3 Escolha dos alunos | 8 | 53,3 | 8 | 32,0 | 6 | 40,0 | 6 | 25,0 | 0,133 | 0,46667 | 0,7301 |
| h. 4 Escolha dos professores | 5 | 33,3 | 5 | 20,0 | 4 | 26,7 | 4 | 16,7 | 0,066 | 0,3 | 0,39443 |
| h. 5 Não realização | 1 | 6,7 | 1 | 4,0 | 2 | 13,3 | 2 | 8,3 | -0,066 | 0,1 | -0,6025 |

Funcionamento Escolar (6º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 | | | | Grupo 2 | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|--|------------------|--------|---------------|----------|------------------|--------|---------------|----------|--------|----------|----------|
| | Contacto Próximo | | Contacto Nulo | | Contacto Próximo | | Contacto Nulo | | | | |
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| Categoria I - Realização de trabalhos de grupo | | | | | | | | | | | |
| i. 1 Ajuda escolar | 4 | 26,7 | 4 | 57,1 | 8 | 53,3 | 8 | 50,0 | -0,266 | 0,4 | -1,48699 |
| i. 2 Comunicação alternativa | 3 | 20,0 | 3 | 42,9 | 8 | 53,3 | 8 | 50,0 | -0,333 | 0,366667 | -1,89244 |
| n= | 15 | | 7 | | 15 | | 16 | | | | |
| Categoria J - Vantagens do trabalho de grupo | | | | | | | | | | | |
| j. 1 Aprendizagem de língua gestual | 5 | 33,3 | 5 | 71,4 | 2 | 13,3 | 2 | 66,7 | 0,2 | 0,233333 | 1,294998 |
| j. 2 Maior criatividade dos surdos | 2 | 13,3 | 2 | 28,6 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,133 | 0,066667 | 1,46019 |
| j. 3 Desafio | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 25,0 | -0,067 | 0,033333 | -1,02218 |
| n= | 15 | | 7 | | 15 | | 3 | | | | |
| Categoria K - Desvantagens do trabalho de grupo | | | | | | | | | | | |
| k. 1 Mais demorado | 1 | 6,7 | 1 | 16,7 | 2 | 13,3 | 2 | 18,2 | -0,066 | 0,1 | -0,60249 |
| k. 2 Difícil | 1 | 6,7 | 1 | 16,7 | 4 | 26,7 | 4 | 36,4 | -0,2 | 0,166667 | -1,46969 |
| k. 3 Pouca ajuda | 3 | 20,0 | 3 | 50,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,2 | 0,1 | 1,825742 |
| k. 4 Dificuldades de compreensão | 1 | 6,7 | 1 | 16,7 | 5 | 33,3 | 5 | 45,4 | -0,266 | 0,2 | -1,82118 |
| n= | 15 | | 6 | | 15 | | 11 | | | | |
| Categoria L - Nem vantagem/desvantagem | | | | | | | | | | | |
| | 5 | 33,3 | 5 | 100,0 | 6 | 40,0 | 6 | 100,0 | -0,067 | 0,366667 | -0,38076 |
| n= | 15 | | 5 | | 15 | | 6 | | | | |

Funcionamento Escolar (9º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|--|-----------------------------|--------|-----------|----------|--------------------------|--------|-----------|----------|--------|----------|----------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| Categoria I - Realização de trabalhos de grupo | | | | | | | | | | | |
| i. 1 Ajuda escolar | 1 | 6,7 | 1 | 20,0 | 5 | 33,3 | 5 | 35,7 | -0,266 | 0,2 | -1,82118 |
| i. 2 Comunicação alternativa | 4 | 26,7 | 4 | 80,0 | 9 | 60,0 | 9 | 64,3 | -0,333 | 0,433333 | -1,84035 |
| n= | 15 | | 5 | | 15 | | 14 | | | | |
| Categoria J - Vantagens do trabalho de grupo | | | | | | | | | | | |
| j. 1 Aprendizagem de língua gestual | 3 | 20,0 | 3 | 75,0 | 2 | 13,3 | 2 | 50,0 | 0,067 | 0,166667 | 0,492347 |
| j. 2 Maior criatividade dos surdos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 25,0 | -0,067 | 0,033333 | -1,02218 |
| j. 3 Desafio | 1 | 6,7 | 1 | 25,0 | 1 | 6,7 | 1 | 25,0 | 0 | 0,066667 | 0 |
| n= | 15 | | 4 | | 15 | | 4 | | | | |
| Categoria K - Desvantagens do trabalho de grupo | | | | | | | | | | | |
| k. 1 Mais demorado | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 2 | 66,7 | -0,133 | 0,066667 | -1,46019 |
| k. 2 Difícil | 2 | 13,3 | 2 | 100,0 | 1 | 6,7 | 1 | 33,3 | 0,066 | 0,1 | 0,602495 |
| k. 3 Pouca ajuda | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0 | #DIV/0! |
| k. 4 Dificuldades de compreensão | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0 | #DIV/0! |
| n= | 15 | | 2 | | 15 | | 3 | | | | |
| Categoria L - Nem vantagem/desvantagem | | | | | | | | | | | |
| | 7 | 46,7 | 7 | 100,0 | 4 | 26,7 | 4 | 100,0 | 0,2 | 0,366667 | 1,136603 |
| n= | 15 | | 7 | | 15 | | 4 | | | | |

A Escola (6º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|---|-----------------------------|--------|-----------|----------|--------------------------|--------|-----------|----------|--------|---------|----------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| Categoria M - Inclusão na Escola Normal | | | | | | | | | | | |
| m. 1 Positiva | 12 | 80,0 | 12 | 80,0 | 10 | 66,7 | 10 | 66,7 | 0,133 | 0,73333 | 0,823659 |
| m. 2 Negativa | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | -0,133 | 0,26667 | -0,82366 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | | | | |
| Categoria N - Opinião positiva acerca da Escola Normal | | | | | | | | | | | |
| n. 1 Relacionamento interpessoal | 8 | 53,0 | 8 | 32,0 | 9 | 60,0 | 9 | 52,9 | -0,07 | 0,56667 | -0,38686 |
| n. 2 Apoios especializados | 6 | 40,0 | 6 | 24,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,4 | 0,2 | 2,738613 |
| n. 3 Maior evolução da comunicação | 4 | 26,7 | 4 | 16,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,267 | 0,13333 | 2,15103 |
| n. 4 Maior ajuda | 2 | 13,3 | 2 | 8,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,133 | 0,06667 | 1,46019 |
| n. 5 Maior evolução da aprendizagem | 4 | 26,7 | 4 | 16,0 | 1 | 6,7 | 1 | 5,9 | 0,2 | 0,16667 | 1,469694 |
| n. 6 Igualdade de direitos | 1 | 6,7 | 1 | 4,0 | 7 | 46,7 | 7 | 41,2 | -0,4 | 0,26667 | -2,47717 |
| n= | 15 | | 25 | | 15 | | 17 | | | | |
| Categoria O - Opinião negativa acerca da Escola Normal | | | | | | | | | | | |
| o. 1 Melhor na Escola Especial | 4 | 26,7 | 4 | 36,4 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 | 0,134 | 0,2 | 0,917435 |
| o. 2 Dificuldades de compreensão | 1 | 6,7 | 1 | 9,1 | 7 | 46,7 | 7 | 33,3 | -0,4 | 0,26667 | -2,47717 |
| o. 3 Falta de recursos | 3 | 20,2 | 3 | 27,3 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 | 0,069 | 0,16667 | 0,507044 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|----|------|----|------|----|------|----|------|--------|---------|----------|
| o. 4 Aulas muito orais | 2 | 6,7 | 2 | 9,1 | 3 | 20,0 | 3 | 14,3 | -0,133 | 0,16667 | -0,97735 |
| o. 5 Dificuldades de integração | 1 | 6,7 | 1 | 9,1 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 | -0,066 | 0,1 | -0,60249 |
| o. 6 Rejeição/agressão verbal | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 5 | 33,3 | 5 | 23,8 | -0,333 | 0,16667 | -2,44704 |
| n= | 15 | | 11 | | 15 | | 21 | | | | |
| Categoria P - Escola Normal tem condições? | | | | | | | | | | | |
| p. 1 Sim | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 0,2 | 0,16667 | 1,469694 |
| p. 2 Não | 10 | 66,7 | 10 | 66,7 | 12 | 80,0 | 12 | 80,0 | -0,133 | 0,73333 | -0,82366 |
| p. 3 Desconhecimento | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | -0,066 | 0,1 | -0,60249 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | | | | |
| Categoria Q - Escola Normal/Especial | | | | | | | | | | | |
| q. 1 Normal | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 0,266 | 0,2 | 1,821178 |
| q. 2 Especial | 6 | 40,0 | 6 | 40,0 | 13 | 86,7 | 13 | 86,7 | -0,467 | 0,63333 | -2,65397 |
| q. 3 Normal/especial | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 0,2 | 0,16667 | 1,469694 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | | | | |
| Categoria R - Opinião sobre Escola Especial | | | | | | | | | | | |
| r. 1 Mais apoio pedagógico | 4 | 26,7 | 4 | 28,6 | 9 | 60,0 | 9 | 42,9 | -0,333 | 0,43333 | -1,84035 |
| r. 2 Mais recursos materiais | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 2 | 9,5 | -0,133 | 0,06667 | -1,46019 |
| r. 3 Relacionamento interpessoal | 2 | 13,3 | 2 | 14,3 | 4 | 26,7 | 4 | 19,0 | -0,134 | 0,2 | -0,91744 |
| r. 4 Maior evolução da aprendizagem | 7 | 46,7 | 7 | 50,0 | 6 | 40,0 | 6 | 28,6 | 0,067 | 0,43333 | 0,37028 |
| r. 5 Forma de exclusão | 1 | 6,7 | 1 | 7,1 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,067 | 0,03333 | 1,022181 |
| n= | 15 | | 14 | | 15 | | 21 | | | | |
| Categoria S - Condições para melhorar a inclusão | | | | | | | | | | | |
| s. 1 Mais técnicos especializados | 7 | 46,7 | 7 | 50,0 | 7 | 46,7 | 7 | 46,7 | 0 | 0,46667 | 0 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|----|------|----|-------|----|------|----|-------|--------|---------|----------|
| s. 2 Formação de professores do Ensino Regular | 2 | 13,3 | 2 | 14,3 | 6 | 40,0 | 6 | 40,0 | -0,267 | 0,26667 | -1,65351 |
| s. 3 Mais aulas de apoio/língua gestual | 2 | 13,3 | 2 | 14,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,133 | 0,06667 | 1,46019 |
| s. 4 Mais recursos materiais | 1 | 6,7 | 1 | 7,1 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 0 | 0,06667 | 0 |
| s. 5 Salas próprias/turmas de surdos | 2 | 13,3 | 2 | 14,3 | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 0,066 | 0,1 | 0,602495 |
| n= | 15 | | 14 | | 15 | | 15 | | | | |
| Categoria T - Disciplinas com maiores dificuldades | | | | | | | | | | | |
| t. 1 Todas | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 2 | 100,0 | -0,133 | 0,06667 | -1,46019 |
| t. 2 Nenhumas | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0 | #DIV/0! |
| t. 3 Surdos é que sabem | 1 | 6,7 | 1 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,067 | 0,03333 | 1,022181 |
| n= | 15 | | 1 | | 15 | | 2 | | | | |

A Escola (9º Ano)

| Sub-categorias | Grupo 1 Contacto Próximo | | | | Grupo 2 Contacto Nulo | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|---|-----------------------------|--------|-----------|----------|--------------------------|--------|-----------|----------|--------|----------|----------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| Categoria M - Inclusão na Escola Normal | | | | | | | | | | | |
| m. 1 Positiva | 14 | 63,3 | 14 | 63,3 | 11 | 73,3 | 11 | 73,3 | -0,1 | 0,833333 | -0,73485 |
| m. 2 Negativa | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | -0,2 | 0,166667 | -1,46969 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | | | | |
| Categoria N - Opinião positiva acerca da Escola Normal | | | | | | | | | | | |
| n. 1 Relacionamento interpessoal | 7 | 46,7 | 7 | 33,3 | 10 | 66,7 | 10 | 58,8 | -0,2 | 0,566667 | -1,10531 |
| n. 2 Apoios especializados | 5 | 33,3 | 5 | 23,8 | 1 | 6,7 | 1 | 5,9 | 0,266 | 0,2 | 1,821178 |
| n. 3 Maior evolução da comunicação | 1 | 6,7 | 1 | 4,8 | 1 | 6,7 | 1 | 5,9 | 0 | 0,066667 | 0 |
| n. 4 Maior ajuda | 1 | 6,7 | 1 | 4,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,067 | 0,033333 | 1,022181 |
| n. 5 Maior evolução da aprendizagem | 4 | 26,7 | 4 | 19,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,267 | 0,133333 | 2,15103 |
| n. 6 Igualdade de direitos | 3 | 20,0 | 3 | 14,3 | 5 | 33,3 | 5 | 29,4 | -0,133 | 0,266667 | -0,82366 |
| n= | 15 | | 21 | | 15 | | 17 | | | | |
| Categoria O - Opinião negativa acerca da Escola Normal | | | | | | | | | | | |
| o. 1 Melhor na Escola Especial | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 5,6 | -0,067 | 0,033333 | -1,02218 |
| o. 2 Dificuldades de compreensão | 2 | 13,3 | 2 | 33,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,133 | 0,066667 | 1,46019 |
| o. 3 Falta de recursos | 2 | 13,3 | 2 | 33,3 | 4 | 26,7 | 4 | 22,2 | -0,134 | 0,2 | -0,91744 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|----|------|----|------|----|------|----|------|--------|----------|----------|
| o. 4 Aulas muito orais | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 7 | 46,7 | 7 | 38,9 | -0,4 | 0,266667 | -2,47717 |
| o. 5 Dificuldades de integração | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0 | #DIV/0! |
| o. 6 Rejeição/agressão verbal | 1 | 6,7 | 1 | 6,7 | 6 | 40,0 | 6 | 33,3 | -0,333 | 0,233333 | -2,15617 |
| n= | 15 | | 6 | | 15 | | 18 | | | | |
| Categoria P - Escola Normal tem condições? | | | | | | | | | | | |
| p. 1 Sim | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | 0,2 | 0,233333 | 1,294998 |
| p. 2 Não | 7 | 46,7 | 7 | 46,7 | 13 | 86,7 | 13 | 86,7 | -0,4 | 0,666667 | -2,32379 |
| p. 3 Desconhecimento | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,2 | 0,1 | 1,825742 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | | | | |
| Categoria Q - Escola Normal/Especial | | | | | | | | | | | |
| q. 1 Normal | 6 | 40 | 6 | 40 | 12 | 80,0 | 12 | 80,0 | -0,4 | 0,6 | -2,23607 |
| q. 2 Especial | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 0,133 | 0,266667 | 0,823659 |
| q. 3 Normal/especial | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,267 | 0,133333 | 2,15103 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | | | | |
| Categoria R - Opinião sobre Escola Especial | | | | | | | | | | | |
| r. 1 Mais apoio pedagógico | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 1 | 6,7 | 1 | 7,7 | 0,133 | 0,133333 | 1,071487 |
| r. 2 Mais recursos materiais | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 7,7 | -0,067 | 0,033333 | -1,02218 |
| r. 3 Relacionamento interpessoal | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 6 | 40,0 | 6 | 46,2 | -0,2 | 0,3 | -1,19523 |
| r. 4 Maior evolução da aprendizagem | 3 | 20,0 | 3 | 27,3 | 1 | 6,7 | 1 | 7,7 | 0,133 | 0,133333 | 1,071487 |
| r. 5 Forma de exclusão | 2 | 13,3 | 2 | 18,1 | 4 | 26,7 | 4 | 30,8 | -0,134 | 0,2 | -0,91744 |
| n= | 15 | | 11 | | 15 | | 13 | | | | |

| Categoria S - Condições para melhorar a inclusão | | | | | | | | | | | |
|---|----|------|----|-------|----|------|----|------|--------|----------|----------|
| s. 1 Mais técnicos especializados | 5 | 33,3 | 5 | 45,5 | 5 | 33,3 | 5 | 21,7 | 0 | 0,333333 | 0 |
| s. 2 Formação de professores do Ensino Regular | 2 | 13,3 | 2 | 18,1 | 9 | 60,0 | 9 | 39,1 | -0,467 | 0,366667 | -2,65397 |
| s. 3 Mais aulas de apoio/língua gestual | 1 | 6,7 | 1 | 9,0 | 1 | 6,7 | 1 | 4,3 | 0 | 0,066667 | 0 |
| s. 4 Mais recursos materiais | 1 | 6,7 | 1 | 9,0 | 5 | 33,3 | 5 | 21,7 | -0,266 | 0,2 | -1,82118 |
| s. 5 Salas próprias/turmas de surdos | 2 | 33,3 | 2 | 18,1 | 3 | 20,0 | 3 | 13,0 | 0,133 | 0,166667 | 0,977346 |
| n= | 15 | | 11 | | 15 | | 23 | | | | |
| Categoria T - Disciplinas com maiores dificuldades | | | | | | | | | | | |
| t. 1 Todas | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 1 | 33,3 | -0,067 | 0,033333 | -1,02218 |
| t. 2 Nenhumas | 1 | 6,7 | 1 | 100,0 | 2 | 13,3 | 2 | 66,7 | -0,066 | 0,1 | -0,60249 |
| t. 3 Surdos é que sabem | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0 | #DIV/0! |
| n= | 15 | | 1 | | 15 | | 3 | | | | |

Os Professores (6º e 9º Ano)

| Sub-categorias | Contacto Próximo | | | | Contacto Próximo | | | | f1-f2 | ^p | Zcal |
|--|------------------|--------|-----------|----------|------------------|--------|-----------|----------|--------|---------|----------|
| | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | Nº Suj. | % Suj. | Nº Ocorr. | % Ocorr. | | | |
| Categoria U - Relacionamento fácil com os alunos surdos | | | | | | | | | | | |
| u. 1 Auxílio | 5 | 33,3 | 5 | 62,5 | 2 | 13,3 | 2 | 25 | 0,2 | 0,23333 | 1,294998 |
| u. 2 Bons/pacientes | 2 | 13,3 | 2 | 25,0 | 2 | 13,3 | 2 | 25,0 | 0 | 0,13333 | 0 |
| u. 3 Facilidade de comunicação | 1 | 6,7 | 1 | 12,5 | 4 | 26,7 | 4 | 50,0 | -0,2 | 0,16667 | 1,469694 |
| n= | 15 | | 8 | | 15 | | 8 | | | | |
| Categoria V - Relacionamento difícil com os alunos surdos | | | | | | | | | | | |
| v. 1 Dificuldades de comunicação | 12 | 80,0 | 12 | 52,2 | 10 | 66,7 | 10 | 83,3 | 0,133 | 0,73333 | 0,823659 |
| v. 2 Apoio constante | 3 | 20,0 | 3 | 13,0 | 2 | 13,3 | 2 | 16,7 | 0,067 | 0,16667 | 0,492347 |
| v. 3 Desinteresse/irritabilidade dos alunos surdos | 8 | 53,3 | 8 | 34,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,533 | 0,26667 | 3,300827 |
| n= | 15 | | 23 | | 15 | | 12 | | | | |
| Categoria W - Realização de exercícios | | | | | | | | | | | |
| w. 1 Iguais | 7 | 46,7 | 7 | 46,7 | 11 | 73,3 | 11 | 73,3 | -0,266 | 0,6 | 1,486985 |
| w. 2 Diferentes | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | 0,2 | 0,23333 | 1,294998 |
| w. 3 Iguais/diferentes | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | 0,067 | 0,16667 | 0,492347 |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | | | | |
| Categoria X - Realização de testes | | | | | | | | | | | |
| x. 1 Mais fáceis | 9 | 60,0 | 9 | 60,0 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | 0,467 | 0,36667 | 2,653968 |
| x. 2 Mais apoio | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | 0,134 | 0,2 | 0,917435 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|----|------|----|------|----|------|----|------|--------|---------|----------|---|
| x. 3 Iguais | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | 11 | 73,3 | 11 | 73,3 | -0,6 | 0,43333 | 3,315943 | - |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | | | | | |
| Categoria Y - Avaliação dos alunos surdos | | | | | | | | | | | | |
| y. 1 Tratamento diferenciado | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,2 | 0,1 | 1,825742 | |
| y. 2 Tratamento indiferenciado | 9 | 60,0 | 9 | 60,0 | 13 | 86,7 | 13 | 86,7 | -0,267 | 0,73333 | -1,65351 | |
| y. 3 Desconhecimento | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | 0,067 | 0,16667 | 0,492347 | |
| n= | 15 | | 15 | | 15 | | 15 | | | | | |

Anexo VI

Alpha de Cronbach

(Averiguação da consistência interna da escala de atitudes)

Estatísticas de Fiabilidade

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|---|------------|
| ,924 | ,924 | 30 |

Anexo VII

Coeficiente de Correlação de Pearson

(Averiguação da validade da escala através das correlações das dimensões)

Sub-dimensão Cog/Capac

Correlações

| | | escalaatitudes | CogCapac |
|----------------|---------------------|----------------|----------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,599** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| CogCapac | Pearson Correlation | ,599** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Cog/Des

Correlações

| | | escalaatitudes | CogDes |
|----------------|---------------------|----------------|--------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,595** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| CogDes | Pearson Correlation | ,595** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Fis/Apar

Correlações

| | | escalaatitudes | FisApar |
|----------------|---------------------|----------------|---------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,639** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| FisApar | Pearson Correlation | ,639** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Fis/Des

Correlações

| | | escalaatitudes | FisDes |
|----------------|---------------------|----------------|--------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,716** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| FisDes | Pearson Correlation | ,716** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** .Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Emoc/Est

Correlações

| | | escalaatitudes | EmocEst |
|----------------|---------------------|----------------|---------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,759** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| EmocEst | Pearson Correlation | ,759** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Emoc/Exp

Correlações

| | | escalaatitudes | EmocExp |
|----------------|---------------------|----------------|---------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,602** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| EmocExp | Pearson Correlation | ,602** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Comp/ObNorm

Correlações

| | | escalaatitudes | CompObNorm |
|----------------|---------------------|----------------|------------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,500** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| CompObNorm | Pearson Correlation | ,500** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Comp/Est

Correlações

| | | escalaatitudes | CompEst |
|----------------|---------------------|----------------|---------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,521** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| CompEst | Pearson Correlation | ,521** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Soc/Conv

Correlações

| | | escalaatitudes | SocConv |
|----------------|---------------------|----------------|---------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,763** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| SocConv | Pearson Correlation | ,763** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Soc/Amiz

Correlações

| | | escalaatitudes | SocAmiz |
|----------------|---------------------|----------------|---------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,782** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| SocAmiz | Pearson Correlation | ,782** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão Soc/Inter

Correlações

| | | escalaatitudes | SocInter |
|----------------|---------------------|----------------|----------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,762** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| SocInter | Pearson Correlation | ,762** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão IntS/Prox

Correlações

| | | escalaatitudes | IntSProx |
|----------------|---------------------|----------------|----------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,720** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| IntSProx | Pearson Correlation | ,720** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão IntS/Dist

Correlações

| | | escalaatitudes | IntSDist |
|----------------|---------------------|----------------|----------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,787** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| IntSDist | Pearson Correlation | ,787** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão PVFut/Fam

Correlações

| | | escalaatitudes | PVFutFam |
|----------------|---------------------|----------------|----------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,650** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| PVFutFam | Pearson Correlation | ,650** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sub-dimensão PVFut/Prof

Correlações

| | | escalaatitudes | PVFutProf |
|----------------|---------------------|----------------|-----------|
| escalaatitudes | Pearson Correlation | 1,000 | ,664** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 60,000 | 60 |
| PVFutProf | Pearson Correlation | ,664** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 60 | 60,000 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo VIII

Verificação de Pressupostos para Utilização de Testes

Paramétricos

(Averiguação da normalidade das distribuições e da homogeneidade de variâncias)

Tipo de Contacto

| Teste de Normalidade | | | | | | | |
|----------------------|------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | Grupo | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | | Estatística | df | Sig. | Estatística | df | Sig. |
| CogCapac | Contacto Próximo | ,262 | 30 | ,000 | ,873 | 30 | ,002 |
| | Contacto Nulo | ,244 | 30 | ,000 | ,912 | 30 | ,016 |
| CogDes | Contacto Próximo | ,344 | 30 | ,000 | ,831 | 30 | ,000 |
| | Contacto Nulo | ,239 | 30 | ,000 | ,892 | 30 | ,005 |
| FisApar | Contacto Próximo | ,311 | 30 | ,000 | ,802 | 30 | ,000 |
| | Contacto Nulo | ,302 | 30 | ,000 | ,841 | 30 | ,000 |
| FisDes | Contacto Próximo | ,187 | 30 | ,009 | ,861 | 30 | ,001 |
| | Contacto Nulo | ,198 | 30 | ,004 | ,895 | 30 | ,006 |
| EmocEst | Contacto Próximo | ,182 | 30 | ,013 | ,926 | 30 | ,038 |
| | Contacto Nulo | ,152 | 30 | ,076 | ,944 | 30 | ,113 |
| EmocExp | Contacto Próximo | ,254 | 30 | ,000 | ,890 | 30 | ,005 |
| | Contacto Nulo | ,297 | 30 | ,000 | ,754 | 30 | ,000 |
| CompObNorm | Contacto Próximo | ,237 | 30 | ,000 | ,869 | 30 | ,002 |
| | Contacto Nulo | ,248 | 30 | ,000 | ,877 | 30 | ,002 |
| CompEst | Contacto Próximo | ,318 | 30 | ,000 | ,707 | 30 | ,000 |
| | Contacto Nulo | ,206 | 30 | ,002 | ,841 | 30 | ,000 |
| SocConv | Contacto Próximo | ,350 | 30 | ,000 | ,812 | 30 | ,000 |
| | Contacto Nulo | ,159 | 30 | ,052 | ,930 | 30 | ,048 |
| SocAmiz | Contacto Próximo | ,172 | 30 | ,023 | ,889 | 30 | ,005 |
| | Contacto Nulo | ,191 | 30 | ,007 | ,905 | 30 | ,011 |
| SocInter | Contacto Próximo | ,265 | 30 | ,000 | ,833 | 30 | ,000 |
| | Contacto Nulo | ,189 | 30 | ,008 | ,924 | 30 | ,033 |
| IntSProx | Contacto Próximo | ,342 | 30 | ,000 | ,769 | 30 | ,000 |
| | Contacto Nulo | ,235 | 30 | ,000 | ,908 | 30 | ,013 |
| IntSDist | Contacto Próximo | ,281 | 30 | ,000 | ,841 | 30 | ,000 |
| | Contacto Nulo | ,203 | 30 | ,003 | ,896 | 30 | ,007 |
| PVFutFam | Contacto Próximo | ,233 | 30 | ,000 | ,891 | 30 | ,005 |
| | Contacto Nulo | ,228 | 30 | ,000 | ,916 | 30 | ,021 |
| PVFutProf | Contacto Próximo | ,365 | 30 | ,000 | ,796 | 30 | ,000 |
| | Contacto Nulo | ,193 | 30 | ,006 | ,909 | 30 | ,014 |

a. Lilliefors Significance Correction

Teste de Homogeneidade de Variâncias

| | | Levene | df1 | df2 | Sig. |
|------------|---------------------------------------|-----------|-----|--------|-------|
| | | Statistic | | | |
| CogCapac | Com base em média | ,046 | 1 | 58 | ,831 |
| | Com base em mediana | ,018 | 1 | 58 | ,893 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,018 | 1 | 57,810 | ,893 |
| | Com base em média cortada | ,027 | 1 | 58 | ,869 |
| CogDes | Com base em média | ,003 | 1 | 58 | ,953 |
| | Com base em mediana | ,062 | 1 | 58 | ,804 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,062 | 1 | 56,140 | ,804 |
| | Com base em média cortada | ,025 | 1 | 58 | ,874 |
| FisApar | Com base em média | ,635 | 1 | 58 | ,429 |
| | Com base em mediana | ,068 | 1 | 58 | ,795 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,068 | 1 | 56,594 | ,795 |
| | Com base em média cortada | ,425 | 1 | 58 | ,517 |
| FisDes | Com base em média | ,306 | 1 | 58 | ,582 |
| | Com base em mediana | ,491 | 1 | 58 | ,486 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,491 | 1 | 56,743 | ,487 |
| | Com base em média cortada | ,347 | 1 | 58 | ,558 |
| EmocEst | Com base em média | 2,079 | 1 | 58 | ,155 |
| | Com base em mediana | 1,603 | 1 | 58 | ,210 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | 1,603 | 1 | 56,865 | ,211 |
| | Com base em média cortada | 1,995 | 1 | 58 | ,163 |
| EmocExp | Com base em média | 1,147 | 1 | 58 | ,289 |
| | Com base em mediana | ,256 | 1 | 58 | ,615 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,256 | 1 | 50,182 | ,615 |
| | Com base em média cortada | ,970 | 1 | 58 | ,329 |
| CompObNorm | Com base em média | ,003 | 1 | 58 | ,956 |
| | Com base em mediana | ,000 | 1 | 58 | 1,000 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,000 | 1 | 58,000 | 1,000 |

| | | | | | |
|----------|---------------------------------------|-------|---|--------|------|
| | Com base em média cortada | ,001 | 1 | 58 | ,975 |
| | Com base em média | ,242 | 1 | 58 | ,624 |
| | Com base em mediana | ,455 | 1 | 58 | ,502 |
| CompEst | Com base em mediana e com df ajustado | ,455 | 1 | 54,556 | ,503 |
| | Com base em média cortada | ,296 | 1 | 58 | ,588 |
| | Com base em média | ,412 | 1 | 58 | ,523 |
| | Com base em mediana | 1,006 | 1 | 58 | ,320 |
| SocConv | Com base em mediana e com df ajustado | 1,006 | 1 | 56,171 | ,320 |
| | Com base em média cortada | ,568 | 1 | 58 | ,454 |
| | Com base em média | ,411 | 1 | 58 | ,524 |
| | Com base em mediana | ,336 | 1 | 58 | ,565 |
| SocAmiz | Com base em mediana e com df ajustado | ,336 | 1 | 57,988 | ,565 |
| | Com base em média cortada | ,473 | 1 | 58 | ,494 |
| | Com base em média | ,007 | 1 | 58 | ,935 |
| | Com base em mediana | ,017 | 1 | 58 | ,897 |
| SocInter | Com base em mediana e com df ajustado | ,017 | 1 | 57,888 | ,897 |
| | Com base em média cortada | ,000 | 1 | 58 | ,996 |
| | Com base em média | 1,565 | 1 | 58 | ,216 |
| | Com base em mediana | ,563 | 1 | 58 | ,456 |
| IntSProx | Com base em mediana e com df ajustado | ,563 | 1 | 54,046 | ,456 |
| | Com base em média cortada | 1,212 | 1 | 58 | ,275 |
| | Com base em média | ,020 | 1 | 58 | ,889 |
| | Com base em mediana | ,016 | 1 | 58 | ,900 |
| IntSDist | Com base em mediana e com df ajustado | ,016 | 1 | 57,199 | ,900 |
| | Com base em média cortada | ,019 | 1 | 58 | ,892 |
| | Com base em média | ,852 | 1 | 58 | ,360 |
| PVFutFam | Com base em mediana | ,186 | 1 | 58 | ,668 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,186 | 1 | 57,747 | ,668 |

| | | | | | |
|-----------|---------------------------------------|-------|---|--------|------|
| PVFutProf | Com base em média cortada | ,713 | 1 | 58 | ,402 |
| | Com base em média | 3,862 | 1 | 58 | ,054 |
| | Com base em mediana | 5,602 | 1 | 58 | ,021 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | 5,602 | 1 | 56,728 | ,021 |
| | Com base em média cortada | 4,224 | 1 | 58 | ,044 |

Teste de Normalidade

| Grupo | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Statistic | Df | Sig. | Statistic | Df | Sig. |
| escalaatitudes Contacto Próximo | ,194 | 30 | ,005 | ,930 | 30 | ,049 |
| Contacto Nulo | ,117 | 30 | ,200* | ,918 | 30 | ,024 |

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Teste de Homogeneidade de Variâncias

| | | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|----------------|--------------------------------------|------------------|-----|--------|------|
| Escalaatitudes | Based on Mean | ,289 | 1 | 58 | ,593 |
| | Based on Median | ,206 | 1 | 58 | ,652 |
| | Based on Median and with adjusted df | ,206 | 1 | 52,341 | ,652 |
| | Based on trimmed mean | ,379 | 1 | 58 | ,541 |

Ano de Escolaridade

| Teste de Normalidade | | | | | | | |
|----------------------|-----|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | Ano | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | | Estatística | df | Sig. | Estatística | df | Sig. |
| CogCapac | 6 | ,277 | 30 | ,000 | ,872 | 30 | ,002 |
| | 9 | ,223 | 30 | ,001 | ,908 | 30 | ,013 |
| CogDes | 6 | ,277 | 30 | ,000 | ,888 | 30 | ,004 |
| | 9 | ,303 | 30 | ,000 | ,855 | 30 | ,001 |
| FisApar | 6 | ,298 | 30 | ,000 | ,850 | 30 | ,001 |
| | 9 | ,320 | 30 | ,000 | ,861 | 30 | ,001 |
| FisDes | 6 | ,203 | 30 | ,003 | ,875 | 30 | ,002 |
| | 9 | ,230 | 30 | ,000 | ,881 | 30 | ,003 |
| EmocEst | 6 | ,218 | 30 | ,001 | ,894 | 30 | ,006 |
| | 9 | ,166 | 30 | ,034 | ,913 | 30 | ,017 |
| EmocExp | 6 | ,298 | 30 | ,000 | ,876 | 30 | ,002 |
| | 9 | ,269 | 30 | ,000 | ,811 | 30 | ,000 |
| CompObNorm | 6 | ,213 | 30 | ,001 | ,898 | 30 | ,007 |
| | 9 | ,277 | 30 | ,000 | ,833 | 30 | ,000 |
| CompEst | 6 | ,228 | 30 | ,000 | ,856 | 30 | ,001 |
| | 9 | ,275 | 30 | ,000 | ,739 | 30 | ,000 |
| SocConv | 6 | ,246 | 30 | ,000 | ,911 | 30 | ,016 |
| | 9 | ,261 | 30 | ,000 | ,883 | 30 | ,003 |
| SocAmiz | 6 | ,185 | 30 | ,010 | ,886 | 30 | ,004 |
| | 9 | ,134 | 30 | ,179 | ,918 | 30 | ,023 |
| SocInter | 6 | ,266 | 30 | ,000 | ,884 | 30 | ,003 |
| | 9 | ,175 | 30 | ,020 | ,896 | 30 | ,007 |
| IntSProx | 6 | ,308 | 30 | ,000 | ,771 | 30 | ,000 |
| | 9 | ,262 | 30 | ,000 | ,887 | 30 | ,004 |
| IntSDist | 6 | ,224 | 30 | ,001 | ,904 | 30 | ,010 |
| | 9 | ,238 | 30 | ,000 | ,842 | 30 | ,000 |
| PVFutFam | 6 | ,239 | 30 | ,000 | ,905 | 30 | ,011 |
| | 9 | ,237 | 30 | ,000 | ,846 | 30 | ,001 |
| PVFutProf | 6 | ,328 | 30 | ,000 | ,827 | 30 | ,000 |
| | 9 | ,247 | 30 | ,000 | ,910 | 30 | ,015 |

a. Lilliefors Significance Correction

Teste de Homogeneidade de Variâncias

| | | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------------|--|---------------------|-----|--------|-------|
| CogCapac | Com base em média | ,879 | 1 | 58 | ,352 |
| | Com base em mediana | ,460 | 1 | 58 | ,500 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,460 | 1 | 57,985 | ,500 |
| | Com base em média cortada | ,886 | 1 | 58 | ,350 |
| CogDes | Com base em média | ,700 | 1 | 58 | ,406 |
| | Com base em mediana | ,249 | 1 | 58 | ,620 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,249 | 1 | 56,129 | ,620 |
| | Com base em média cortada | ,551 | 1 | 58 | ,461 |
| FisApar | Com base em média | ,023 | 1 | 58 | ,881 |
| | Com base em mediana | ,000 | 1 | 58 | 1,000 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,000 | 1 | 57,928 | 1,000 |
| | Com base em média cortada | ,059 | 1 | 58 | ,809 |
| FisDes | Com base em média | 1,735 | 1 | 58 | ,193 |
| | Com base em mediana | ,725 | 1 | 58 | ,398 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,725 | 1 | 43,715 | ,399 |
| | Com base em média cortada | 1,630 | 1 | 58 | ,207 |
| EmocEst | Com base em média | ,138 | 1 | 58 | ,711 |
| | Com base em mediana | ,183 | 1 | 58 | ,670 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,183 | 1 | 55,491 | ,670 |
| | Com base em média cortada | ,125 | 1 | 58 | ,724 |
| EmocExp | Com base em média | ,000 | 1 | 58 | ,984 |
| | Com base em mediana | ,000 | 1 | 58 | 1,000 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,000 | 1 | 57,439 | 1,000 |
| | Com base em média cortada | ,006 | 1 | 58 | ,938 |
| CompObNorm | Com base em média | ,243 | 1 | 58 | ,624 |
| | Com base em mediana | ,291 | 1 | 58 | ,592 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | ,291 | 1 | 57,387 | ,592 |

| | | | | | |
|----------|---------------------------------------|--------|---|--------|------|
| | Com base em média cortada | ,182 | 1 | 58 | ,671 |
| | Com base em média | 1,959 | 1 | 58 | ,167 |
| | Com base em mediana | 1,578 | 1 | 58 | ,214 |
| CompEst | Com base em mediana e com df ajustado | 1,578 | 1 | 54,644 | ,214 |
| | Com base em média cortada | 1,141 | 1 | 58 | ,290 |
| | Com base em média | ,471 | 1 | 58 | ,495 |
| | Com base em mediana | ,159 | 1 | 58 | ,692 |
| SocConv | Com base em mediana e com df ajustado | ,159 | 1 | 56,503 | ,692 |
| | Com base em média cortada | ,485 | 1 | 58 | ,489 |
| | Com base em média | 1,126 | 1 | 58 | ,293 |
| | Com base em mediana | ,761 | 1 | 58 | ,387 |
| SocAmiz | Com base em mediana e com df ajustado | ,761 | 1 | 57,019 | ,387 |
| | Com base em média cortada | 1,046 | 1 | 58 | ,311 |
| | Com base em média | 2,489 | 1 | 58 | ,120 |
| | Com base em mediana | 2,809 | 1 | 58 | ,099 |
| SocInter | Com base em mediana e com df ajustado | 2,809 | 1 | 55,414 | ,099 |
| | Com base em média cortada | 2,366 | 1 | 58 | ,129 |
| | Com base em média | 6,058 | 1 | 58 | ,017 |
| | Com base em mediana | 3,485 | 1 | 58 | ,067 |
| IntSProx | Com base em mediana e com df ajustado | 3,485 | 1 | 55,661 | ,067 |
| | Com base em média cortada | 6,291 | 1 | 58 | ,015 |
| | Com base em média | 9,073 | 1 | 58 | ,004 |
| | Com base em mediana | 5,362 | 1 | 58 | ,024 |
| IntSDist | Com base em mediana e com df ajustado | 5,362 | 1 | 41,137 | ,026 |
| | Com base em média cortada | 8,582 | 1 | 58 | ,005 |
| | Com base em média | 11,057 | 1 | 58 | ,002 |
| PVFutFam | Com base em mediana | 6,625 | 1 | 58 | ,013 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | 6,625 | 1 | 55,161 | ,013 |

| | | | | | |
|-----------|---------------------------------------|--------|---|--------|------|
| PVFutProf | Com base em média cortada | 10,325 | 1 | 58 | ,002 |
| | Com base em média | 13,822 | 1 | 58 | ,000 |
| | Com base em mediana | 6,785 | 1 | 58 | ,012 |
| | Com base em mediana e com df ajustado | 6,785 | 1 | 43,726 | ,013 |
| | Com base em média cortada | 13,683 | 1 | 58 | ,000 |

Teste de Normalidade

| Ano | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | Statistic | Df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| escalaatitudes 6 | ,142 | 30 | ,124 | ,936 | 30 | ,070 |
| 9 | ,143 | 30 | ,118 | ,932 | 30 | ,057 |

a. Lilliefors Significance Correction

Teste de Homogeneidade de Variâncias

| | | Levene | df1 | df2 | Sig. |
|----------------|--------------------------------------|-----------|-----|--------|------|
| | | Statistic | | | |
| escalaatitudes | Based on Mean | 5,426 | 1 | 58 | ,023 |
| | Based on Median | 5,409 | 1 | 58 | ,024 |
| | Based on Median and with adjusted df | 5,409 | 1 | 42,553 | ,025 |
| | Based on trimmed mean | 5,374 | 1 | 58 | ,024 |

Anexo IX

Matrizes Sociométricas (6º e 9º Ano)

Matrizes Sociométricas - 6º ano integrado

1ª Pergunta – Se tivesses que fazer um trabalho de grupo para uma disciplina, diz o nome de três colegas com quem mais gostarias de fazer (+) e com quem menos gostarias de fazer (-).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | | | | | | | | + | | | + | | | + | | | |
| 2 | | | - | | | | | | + | | | | - | | + | + | | |
| 3 | | | | | | | | - | + | | | | - | | + | | | + |
| 4 | | - | | | - | + | | | | + | | | - | | + | | | |
| 5 | + | | | | | | + | | | | + | | | | | | | |
| 6 | | - | | + | | | + | | | | | | | + | | | | |
| 7 | + | + | | | | | | | | | + | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | + | | | | | | + | | | + |
| 9 | | + | | | | | + | | | | + | | | | | | | |
| 10 | + | | - | | | | + | | + | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | - | | | + | + | | |
| 12 | | | | + | | + | | | | | | | | | + | | | |
| 13 | | | - | | | + | + | | | | | | | | + | | | |
| 14 | | | | + | | | | | | | + | | | | | | | + |
| 15 | | | | | | | | | + | | | + | | | | + | | |
| 16 | + | | | + | | + | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | + | | + | | | | | | | | + | | | | |
| 18 | | | - | | | | | | + | | | | | | + | + | | |
| Total + | 4 | 2 | 0 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 7 | 0 | 5 | 3 | 0 | 2 | 9 | 4 | 1 | 2 |
| Ordem | 4º | 6º | 8º | 3º | 8º | 3º | 3º | 8º | 2º | 8º | 3º | 5º | 8º | 6º | 1º | 4º | 7º | 6º |
| Total - | 2 | 3 | 10 | 0 | 5 | 2 | 0 | 6 | 2 | 0 | 1 | 1 | 13 | 0 | 1 | 0 | 6 | 2 |
| Ordem | 6º | 5º | 2º | 8º | 4º | 6º | 8º | 3º | 6º | 8º | 7º | 7º | 1º | 8º | 7º | 8º | 3º | 6º |

■ Aluno portador de DA

2ª Pergunta – Para brincar no intervalo diz o nome de três colegas com quem mais gostarias de o fazer (+) e com quem menos gostarias de o fazer (-).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | | | | | | | | + | | | + | | | + | | | |
| 2 | | | - | | | | | | + | | | | | | + | + | | |
| 3 | | | | | | | | | + | | | | | | + | | | + |
| 4 | | | | | | | | | + | | | | | | + | + | | |
| 5 | | | | | | | | | + | | | | | | + | + | | |
| 6 | | | | | | | + | | | | | | | + | | | + | |
| 7 | + | + | | | | | | | | | + | | | | | | | |
| 8 | + | | + | | | | | | | | + | | | | | | | |
| 9 | | + | | | | | + | | | | + | | | | | | | |
| 10 | + | | | | | | + | | | | | | | + | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | + | | | + | + | | |
| 12 | | | | | | | | | + | | | | | | + | + | | |
| 13 | + | | | | | + | | | | | + | | | | | | | |
| 14 | | | | + | | + | + | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | + | | | + | | | | + | | |
| 16 | + | + | | | | | + | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | + | | + | | | | | | | | + | | | | |
| 18 | | | | | | | | + | | | | | | | + | + | | |
| Total + | 5 | 3 | 1 | 2 | 0 | 3 | 5 | 1 | 7 | 0 | 4 | 3 | 0 | 3 | 8 | 7 | 1 | 1 |
| Ordem | 3º | 5º | 7º | 6º | 8º | 5º | 3º | 7º | 2º | 8º | 4º | 5º | 8º | 5º | 1º | 2º | 7º | 7º |
| Total - | 1 | 5 | 6 | 0 | 5 | 2 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 1 | 2 | 1 | 9 | 2 |
| Ordem | 7º | 4º | 3º | 8º | 4º | 6º | 6º | 5º | 8º | 8º | 8º | 8º | 1º | 7º | 6º | 7º | 2º | 6º |

■ Aluno portador de DA

3ª Pergunta – Se tivesses que convidar três colegas da turma para brincar no fim-de-semana, quem gostavas mais de convidar (+) e quem gostavas menos de convidar (-).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | | | | | | | | + | | | + | | | + | | | |
| 2 | | - | | | - | | | | + | | | | | | + | + | | |
| 3 | | | - | | | | | - | + | | | | - | | + | | | + |
| 4 | + | | | | | | + | | | | + | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | - | + | | | | | | + | + | | |
| 6 | | | | | | | + | | | | | | + | + | | | | |
| 7 | + | + | | | | | | | | | + | | | | | | | |
| 8 | | | + | | | | | | | | + | | | | | | | + |
| 9 | | + | | | | | + | | | | + | | | | | | | |
| 10 | + | | | | | + | + | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | + | | | + | + | | |
| 12 | | + | | | | | | | + | | | | | | + | | | |
| 13 | + | | | | | + | + | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | + | | + | | | | | | | | | | | | + |
| 15 | | | | | | | | + | | | | + | | | | + | | |
| 16 | + | + | | | | | + | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | + | | + | | | | | | | | + | | | | |
| 18 | | | | | | | | | + | | | | | | + | + | | |
| Total + | 5 | 4 | 1 | 2 | 0 | 4 | 6 | 1 | 6 | 0 | 4 | 3 | 1 | 2 | 7 | 5 | 1 | 2 |
| Ordem | 3º | 4º | 7º | 6º | 8º | 4º | 2º | 7º | 2º | 8º | 4º | 5º | 7º | 6º | 1º | 3º | 7º | 6º |
| Total - | 3 | 6 | 4 | 2 | 4 | 1 | 0 | 7 | 1 | 0 | 0 | 2 | 12 | 0 | 1 | 2 | 6 | 3 |
| Ordem | 5º | 3º | 4º | 6º | 4º | 7º | 8º | 2º | 7º | 8º | 8º | 6º | 1º | 8º | 7º | 6º | 3º | 5º |

■ Aluno portador de DA

Matrizes Sociométricas - 9º ano integrado

1ª Pergunta – Se tivesses que fazer um trabalho de grupo para uma disciplina, diz o nome de três colegas com quem mais gostarias de fazer (+) e com quem menos gostarias de fazer (-).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | | | + | | | | + | | | | + | | | | | | | | |
| 2 | | + | | | - | | | + | | | | | | | - | | | | - | |
| 3 | | + | | + | | | | + | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | + | | | | | + | | | | | | + | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | + | | | | | | + | | | | | | + | |
| 6 | | + | | | + | | | + | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | - | | | | | | | | | | | + | | | + | | |
| 8 | | | | | | + | | | | | | | | | | + | | | | + |
| 9 | | | | | | + | | | | | | | | | | | | | | + |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | + | | | + | | | + | | | | | | | | | | | - |
| 12 | | | | | | + | | | | + | | | | | | + | | | | - |
| 13 | | | + | | | | + | | | | + | | | | | | | | | - |
| 14 | | | | | + | | | | | | + | | | | | | | + | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | + | + | | | + | | |
| 16 | | | | | | | | | | + | | | | | | | + | | | + |
| 17 | | | | | | | + | | | | | | | | + | | | | | + |
| 18 | | | | | | | | | + | | | | | | | + | | | | + |
| 19 | | | + | | | | | | + | | | + | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | + | | | | | | | + | | + | | - |
| Total + | 0 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 5 | 2 | 4 | 3 | 0 | 5 |
| Ordem | 5º | 2º | 3º | 2º | 4º | 2º | 2º | 2º | 2º | 4º | 4º | 3º | 2º | 4º | 1º | 4º | 2º | 3º | 5º | 1º |
| Total - | 3 | 2 | 0 | 2 | 6 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 | 3 | 5 |
| Ordem | 4º | 5º | 7º | 5º | 1º | 6º | 5º | 5º | 4º | 4º | 3º | 4º | 4º | 3º | 2º | 3º | 6º | 3º | 4º | 2º |

■ Aluno portador de DA

2ª Pergunta – Nos intervalos das aulas diz o nome de três colegas com quem mais gostarias de estar (+) e com quem menos gostarias de estar (-).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | | | | | + | | | | | | | + | | | | | | | + |
| 2 | | | | | - | | | | | | - | | | | | + | | + | | |
| 3 | | + | | | | + | | | | | | | + | | | | | | | |
| 4 | | + | | | | | | | | | + | | | | + | | | | | |
| 5 | | | | | | + | | | | | + | | | | | | | | | + |
| 6 | | + | | | | + | | | | | | | + | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | + | | | + | | | + | | | |
| 8 | | | + | + | | | | | | | | | | | | | | + | | |
| 9 | | | | + | | | | | | | | + | | | + | | | | | |
| 10 | | | | + | | | | + | + | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | + | | | + | | | | | | | | | | | | + | |
| 12 | | | | | | | + | | | | | | | + | + | | | | | |
| 13 | | | + | + | | | | | | | | | | | | | | + | | |
| 14 | | | | + | | | | | | | | + | | | + | | | | | |
| 15 | | | + | | | | + | | | | | | | | | | | | | + |
| 16 | | | | | | | | | | + | | | + | | + | | | | | |
| 17 | | | | | | | + | | | + | | | | + | | | | | | |
| 18 | | + | | | | | | | + | | | | + | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | + | | | | | | | + | | | + |
| 20 | | | + | | | | | | + | | | | | | | | | + | | |
| Total + | 0 | 4 | 3 | 6 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 6 | 3 | 6 | 1 | 2 | 4 | 1 | 4 |
| Ordem + | 7º | 3º | 4º | 1º | 6º | 4º | 3º | 6º | 4º | 4º | 4º | 5º | 1º | 4º | 1º | 6º | 5º | 3º | 6º | 3º |
| Total - | 4 | 2 | 2 | 1 | 5 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 3 |
| Ordem - | 2º | 4º | 4º | 5º | 1º | 3º | 4º | 1º | 2º | 3º | 3º | 3º | 4º | 3º | 4º | 4º | 1º | 2º | 4º | 3º |

■ Aluno portador de DA

3ª Pergunta – Se tivesses que convidar três colegas da turma para fazer algumas actividades no fim-de-semana quem gostarias mais de convidar (+) e quem gostarias menos de convidar (-).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | | | | | | | + | | | | | | | | + | | | | + |
| 2 | + | | | | - | | | + | | | | | | | | | | | | |
| 3 | + | | | | | | | + | | | | | | | | | | | | + |
| 4 | + | | | | - | - | | | | | | | | | | | | | | + |
| 5 | | | | | | | | | | + | + | | | | | + | | | | |
| 6 | + | | | | + | | | + | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | + | | | | | | | | | | | + | | | | + |
| 8 | | + | | | | | | | + | | | | | | + | | | | | |
| 9 | | | | | | | + | | | | + | | + | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | + | | + | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | + | | | | | | + | + | | | | |
| 12 | | + | | | | | | | | | | | | + | | | + | | | |
| 13 | | + | | | | | | | + | | | | | | | + | | | | |
| 14 | | | | | | + | | | | | | | | | | | | + | | + |
| 15 | | + | | | | | | | | | | | | + | | | + | | | |
| 16 | | | | | + | | | | | | | | | | + | | + | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | + | | | | + | | | | + |
| 18 | | | | | + | | | | | | + | | | | | + | | | | |
| 19 | | | | + | + | | + | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | + | | + | | + | | | | | | | | | | | | | |
| Total + | 4 | 4 | 1 | 1 | 8 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 |
| Ordem | 3º | 3º | 6º | 6º | 1º | 6º | 3º | 3º | 3º | 6º | 4º | 6º | 3º | 5º | 2º | 4º | 3º | 7º | 6º | 5º |
| Total - | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 6 | 5 | 3 | 3 | 7 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 |
| Ordem | 6º | 7º | 7º | 6º | 5º | 2º | 3º | 5º | 5º | 1º | 6º | 4º | 5º | 6º | 4º | 6º | 7º | 5º | 4º | 6º |

■ Aluno portador de DA

Anexo X

Comparação das Atitudes segundo o Ano de Escolaridade

Ano de Escolaridade

Relatório

| | Ano | | | | | | | | |
|------------|--------|----|---------------|--------|----|---------------|--------|----|---------------|
| | 6 | | | 9 | | | Total | | |
| | Média | N | Desvio padrão | Média | N | Desvio padrão | Média | N | Desvio padrão |
| CogCapac | 5,9667 | 30 | 1,32570 | 5,8000 | 30 | 1,42393 | 5,8833 | 60 | 1,36657 |
| CogDes | 5,7667 | 30 | 1,19434 | 5,6333 | 30 | 1,40156 | 5,7000 | 60 | 1,29274 |
| FisApar | 5,9000 | 30 | 1,26899 | 5,8333 | 30 | 1,23409 | 5,8667 | 60 | 1,24147 |
| FisDes | 6,6667 | 30 | 1,18419 | 6,1667 | 30 | 1,62063 | 6,4167 | 60 | 1,42961 |
| EmocEst | 5,7667 | 30 | 1,35655 | 5,8667 | 30 | 1,56983 | 5,8167 | 60 | 1,45546 |
| EmocExp | 5,7000 | 30 | 1,20773 | 5,5667 | 30 | 1,25075 | 5,6333 | 60 | 1,22082 |
| CompObNorm | 6,0667 | 30 | 1,31131 | 6,3333 | 30 | 1,47001 | 6,2000 | 60 | 1,38760 |
| CompEst | 5,9000 | 30 | 1,42272 | 6,0667 | 30 | 1,04826 | 5,9833 | 60 | 1,24181 |
| SocConv | 5,6667 | 30 | 1,66782 | 5,4000 | 30 | 1,84951 | 5,5333 | 60 | 1,75119 |
| SocAmiz | 6,4667 | 30 | 1,27937 | 5,7333 | 30 | 1,57422 | 6,1000 | 60 | 1,46946 |
| SocInter | 6,2000 | 30 | 1,18613 | 5,9667 | 30 | 1,67091 | 6,0833 | 60 | 1,44142 |
| IntSProx | 5,8667 | 30 | 1,27937 | 5,5667 | 30 | 1,79431 | 5,7167 | 60 | 1,55238 |
| IntSDist | 6,3000 | 30 | ,95231 | 6,1333 | 30 | 1,87052 | 6,2167 | 60 | 1,47397 |
| PVFutFam | 5,9000 | 30 | 1,02889 | 5,6667 | 30 | 1,56102 | 5,7833 | 60 | 1,31602 |
| PVFutProf | 5,6667 | 30 | ,80230 | 5,2333 | 30 | 1,63335 | 5,4500 | 60 | 1,29438 |

Classificações

| | Ano | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|------------|-------|----|-----------|--------------|
| CogCapac | 6 | 30 | 31,82 | 954,50 |
| | 9 | 30 | 29,18 | 875,50 |
| | Total | 60 | | |
| CogDes | 6 | 30 | 30,57 | 917,00 |
| | 9 | 30 | 30,43 | 913,00 |
| | Total | 60 | | |
| FisApar | 6 | 30 | 30,98 | 929,50 |
| | 9 | 30 | 30,02 | 900,50 |
| | Total | 60 | | |
| FisDes | 6 | 30 | 32,67 | 980,00 |
| | 9 | 30 | 28,33 | 850,00 |
| | Total | 60 | | |
| EmocEst | 6 | 30 | 30,08 | 902,50 |
| | 9 | 30 | 30,92 | 927,50 |
| | Total | 60 | | |
| EmocExp | 6 | 30 | 31,40 | 942,00 |
| | 9 | 30 | 29,60 | 888,00 |
| | Total | 60 | | |
| CompObNorm | 6 | 30 | 28,10 | 843,00 |
| | 9 | 30 | 32,90 | 987,00 |
| | Total | 60 | | |
| CompEst | 6 | 30 | 29,78 | 893,50 |
| | 9 | 30 | 31,22 | 936,50 |
| | Total | 60 | | |
| SocConv | 6 | 30 | 31,43 | 943,00 |
| | 9 | 30 | 29,57 | 887,00 |
| | Total | 60 | | |
| SocAmiz | 6 | 30 | 34,53 | 1036,00 |
| | 9 | 30 | 26,47 | 794,00 |
| | Total | 60 | | |
| SocInter | 6 | 30 | 31,32 | 939,50 |
| | 9 | 30 | 29,68 | 890,50 |
| | Total | 60 | | |
| IntSProx | 6 | 30 | 31,03 | 931,00 |
| | 9 | 30 | 29,97 | 899,00 |
| | Total | 60 | | |
| IntSDist | 6 | 30 | 29,17 | 875,00 |
| | 9 | 30 | 31,83 | 955,00 |
| | Total | 60 | | |
| PVFutFam | 6 | 30 | 30,48 | 914,50 |

| | | | | |
|-----------|-------|----|-------|--------|
| | 9 | 30 | 30,52 | 915,50 |
| | Total | 60 | | |
| | 6 | 30 | 32,30 | 969,00 |
| PVFutProf | 9 | 30 | 28,70 | 861,00 |
| | Total | 60 | | |

Estadística de Teste

| | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | Sig. Assint. (2 caudas) |
|------------|-------------------|------------|--------|----------------------------|
| CogCapac | 410,500 | 875,500 | -,608 | ,543 |
| CogDes | 448,000 | 913,000 | -,032 | ,975 |
| FisApar | 435,500 | 900,500 | -,232 | ,817 |
| FisDes | 385,000 | 850,000 | -,988 | ,323 |
| EmocEst | 437,500 | 902,500 | -,189 | ,850 |
| EmocExp | 423,000 | 888,000 | -,432 | ,666 |
| CompObNorm | 378,000 | 843,000 | -1,106 | ,269 |
| CompEst | 428,500 | 893,500 | -,335 | ,738 |
| SocConv | 422,000 | 887,000 | -,428 | ,669 |
| SocAmiz | 329,000 | 794,000 | -1,833 | ,067 |
| SocInter | 425,500 | 890,500 | -,375 | ,708 |
| IntSProx | 434,000 | 899,000 | -,248 | ,804 |
| IntSDist | 410,000 | 875,000 | -,612 | ,541 |
| PVFutFam | 449,500 | 914,500 | -,008 | ,994 |
| PVFutProf | 396,000 | 861,000 | -,852 | ,394 |

a. Variável de agrupamento: Ano

Classificações

| Ano | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|------------------|----|-----------|--------------|
| escalaatitudes 6 | 30 | 31,58 | 947,50 |
| 9 | 30 | 29,42 | 882,50 |
| Total | 60 | | |

Estatística de teste

| | escalaatitudes |
|------------------------|----------------|
| Mann-Whitney U | 417,500 |
| Wilcoxon W | 882,500 |
| Z | -,481 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,630 |

a. Grouping Variable: Ano

Anexo XI

Comparação das Atitudes segundo o Tipo de Contacto

Tipo de Contacto

Relatório

| | Grupo | | | | | | | | |
|------------|------------------|----|---------------|---------------|----|---------------|--------|----|---------------|
| | Contacto Próximo | | | Contacto Nulo | | | Total | | |
| | Média | N | Desvio padrão | Média | N | Desvio padrão | Média | N | Desvio padrão |
| CogCapac | 6,1333 | 30 | 1,40770 | 5,6333 | 30 | 1,29943 | 5,8833 | 60 | 1,36657 |
| CogDes | 5,7333 | 30 | 1,36289 | 5,6667 | 30 | 1,24106 | 5,7000 | 60 | 1,29274 |
| FisApar | 6,0667 | 30 | 1,17248 | 5,6667 | 30 | 1,29544 | 5,8667 | 60 | 1,24147 |
| FisDes | 6,6333 | 30 | 1,29943 | 6,2000 | 30 | 1,54026 | 6,4167 | 60 | 1,42961 |
| EmocEst | 6,1667 | 30 | 1,28877 | 5,4667 | 30 | 1,54771 | 5,8167 | 60 | 1,45546 |
| EmocExp | 6,0333 | 30 | 1,06620 | 5,2333 | 30 | 1,25075 | 5,6333 | 60 | 1,22082 |
| CompObNorm | 6,3333 | 30 | 1,37297 | 6,0667 | 30 | 1,41259 | 6,2000 | 60 | 1,38760 |
| CompEst | 6,1667 | 30 | 1,36668 | 5,8000 | 30 | 1,09545 | 5,9833 | 60 | 1,24181 |
| SocConv | 5,6333 | 30 | 1,75152 | 5,4333 | 30 | 1,77499 | 5,5333 | 60 | 1,75119 |
| SocAmiz | 6,2333 | 30 | 1,52414 | 5,9667 | 30 | 1,42595 | 6,1000 | 60 | 1,46946 |
| SocInter | 6,3667 | 30 | 1,42595 | 5,8000 | 30 | 1,42393 | 6,0833 | 60 | 1,44142 |
| IntSProx | 5,6667 | 30 | 1,74856 | 5,7667 | 30 | 1,35655 | 5,7167 | 60 | 1,55238 |
| IntSDist | 6,2000 | 30 | 1,51771 | 6,2333 | 30 | 1,45468 | 6,2167 | 60 | 1,47397 |
| PVFutFam | 6,0000 | 30 | 1,28654 | 5,5667 | 30 | 1,33089 | 5,7833 | 60 | 1,31602 |
| PVFutProf | 5,6667 | 30 | ,99424 | 5,2333 | 30 | 1,52414 | 5,4500 | 60 | 1,29438 |

Classificações

| | Grupo | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|------------|------------------|----|-----------|--------------|
| CogCapac | Contacto Próximo | 30 | 34,17 | 1025,00 |
| | Contacto Nulo | 30 | 26,83 | 805,00 |
| | Total | 60 | | |
| CogDes | Contacto Próximo | 30 | 31,40 | 942,00 |
| | Contacto Nulo | 30 | 29,60 | 888,00 |
| | Total | 60 | | |
| FisApar | Contacto Próximo | 30 | 34,18 | 1025,50 |
| | Contacto Nulo | 30 | 26,82 | 804,50 |
| | Total | 60 | | |
| FisDes | Contacto Próximo | 30 | 32,82 | 984,50 |
| | Contacto Nulo | 30 | 28,18 | 845,50 |
| | Total | 60 | | |
| EmocEst | Contacto Próximo | 30 | 34,52 | 1035,50 |
| | Contacto Nulo | 30 | 26,48 | 794,50 |
| | Total | 60 | | |
| EmocExp | Contacto Próximo | 30 | 35,57 | 1067,00 |
| | Contacto Nulo | 30 | 25,43 | 763,00 |
| | Total | 60 | | |
| CompObNorm | Contacto Próximo | 30 | 32,05 | 961,50 |
| | Contacto Nulo | 30 | 28,95 | 868,50 |
| | Total | 60 | | |
| CompEst | Contacto Próximo | 30 | 35,12 | 1053,50 |
| | Contacto Nulo | 30 | 25,88 | 776,50 |
| | Total | 60 | | |
| SocConv | Contacto Próximo | 30 | 31,98 | 959,50 |
| | Contacto Nulo | 30 | 29,02 | 870,50 |
| | Total | 60 | | |
| SocAmiz | Contacto Próximo | 30 | 32,33 | 970,00 |
| | Contacto Nulo | 30 | 28,67 | 860,00 |
| | Total | 60 | | |
| SocInter | Contacto Próximo | 30 | 34,77 | 1043,00 |
| | Contacto Nulo | 30 | 26,23 | 787,00 |
| | Total | 60 | | |
| IntSProx | Contacto Próximo | 30 | 31,83 | 955,00 |
| | Contacto Nulo | 30 | 29,17 | 875,00 |
| | Total | 60 | | |
| IntSDist | Contacto Próximo | 30 | 30,57 | 917,00 |
| | Contacto Nulo | 30 | 30,43 | 913,00 |
| | Total | 60 | | |
| PVFutFam | Contacto Próximo | 30 | 33,37 | 1001,00 |

| | | | | |
|-----------|------------------|----|-------|---------|
| | Contacto Nulo | 30 | 27,63 | 829,00 |
| | Total | 60 | | |
| | Contacto Próximo | 30 | 33,38 | 1001,50 |
| PVFutProf | Contacto Nulo | 30 | 27,62 | 828,50 |
| | Total | 60 | | |

Estadística de Teste

| | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | Sig. Assint. (2 caudas) |
|------------|-------------------|------------|--------|----------------------------|
| CogCapac | 340,000 | 805,000 | -1,692 | ,091 |
| CogDes | 423,000 | 888,000 | -,426 | ,670 |
| FisApar | 339,500 | 804,500 | -1,767 | ,077 |
| FisDes | 380,500 | 845,500 | -1,057 | ,291 |
| EmocEst | 329,500 | 794,500 | -1,818 | ,069 |
| EmocExp | 298,000 | 763,000 | -2,433 | ,015 |
| CompObNorm | 403,500 | 868,500 | -,714 | ,475 |
| CompEst | 311,500 | 776,500 | -2,158 | ,031 |
| SocConv | 405,500 | 870,500 | -,680 | ,497 |
| SocAmiz | 395,000 | 860,000 | -,833 | ,405 |
| SocInter | 322,000 | 787,000 | -1,959 | ,050 |
| IntSProx | 410,000 | 875,000 | -,619 | ,536 |
| IntSDist | 448,000 | 913,000 | -,031 | ,976 |
| PVFutFam | 364,000 | 829,000 | -1,315 | ,189 |
| PVFutProf | 363,500 | 828,500 | -1,365 | ,172 |

a. Variável de agrupamento: Grupo

Classificações

| Grupo | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|----------------|------------------|----|-----------|--------------|
| escalaatitudes | Contacto Próximo | 30 | 33,95 | 1018,50 |
| | Contacto Nulo | 30 | 27,05 | 811,50 |
| | Total | 60 | | |

Estatística de Teste

| | Escalaatitudes |
|------------------------|----------------|
| Mann-Whitney U | 346,500 |
| Wilcoxon W | 811,500 |
| Z | -1,532 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,126 |

a. Grouping Variable: Grupo