



Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

Mestrado em Comunicação Acessível

A Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda

Dissertação

Joana Margarida dos Santos Oliveira

Leiria, Março, 2016



Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

Mestrado em Comunicação Acessível

A Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda

Dissertação

Joana Margarida dos Santos Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de:
Professora Maria João Santos

Leiria, Março, 2016

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Maria João Santos, minha orientadora, que desde o princípio me ajudou com a escolha da temática e me orientou em todo o percurso. A sua dedicação e disponibilidade que sempre me demonstrou foram também fulcrais para a minha autoconfiança.

Tenho também a gratificar o incentivo da Professora Carla Freire e o seu auxílio em muitas decisões tomadas ao longo de todo o estudo, pela partilha de conhecimentos e pelas palavras certas no momento certo.

Gostaria também de reconhecer a importância da Professora Isabel Correia em todo o meu caminho. Desde a licenciatura até ao presente a força, orientação e constante incentivo foram fundamentais.

Este trabalho contou também com a preciosa colaboração e ajuda de algumas pessoas sem as quais não teria sido possível realizá-lo.

Agradeço a todos os formadores e docentes de Língua Gestual Portuguesa e professores de crianças surdas que, dispensando do seu tempo, responderam aos inquéritos que foram essenciais neste estudo.

Por fim, agradeço a alguns amigos, em especial à Sofia Paiva, Marta Violante, Joana Cabral, Ana Margarida Pires, Inês Figueiredo e Joana Pina pela ajuda, apoio, incentivo e compreensão demonstrada durante todo o caminho.

A todos o meu singelo obrigada!

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho à minha avó pela sabedoria que sempre me passou desde criança.

Dedico de uma maneira muito especial aos meus pais pois, sem eles, nada tinha sido possível. Toda a força e conselhos transmitidos foram essenciais em todo o percurso.

Dedico à minha irmã pela motivação e apoio nos momentos mais difíceis. Obrigada por me ouvires, animares, encorajares e por tudo o que desde sempre fizeste por mim.

De uma maneira especial dedico ao Diogo, meu namorado e companheiro de momentos únicos e especiais. Obrigado por tudo e por estares sempre aqui, por todo o apoio e por me aconselhares e orientares em momentos mais confusos.

Por último o meu profundo agradecimento à Sofia, minha irmã de coração, sem ti seria muito mais difícil terminar este percurso tanto académico como pessoal. Agradeço por me ouvires sempre que precisei de desabafar e por, às vezes mesmo longe estares muito e sempre presente.

Vocês são pessoas especiais e por isso mesmo têm um lugar especial no meu coração, todos e cada um à sua maneira foram envolvidos neste grande projeto.

RESUMO

Hoje em dia a realidade das nossas escolas com crianças surdas é que estas se situam na generalidade aquém dos alunos ouvintes, cujas competências académicas são na grande maioria acima da dos alunos surdos. Neste trabalho vamos tentar perceber se esse facto está relacionado com o acesso tardio à Língua Gestual ou se se relaciona com a forma não natural como é ensinada esta língua. Outra das razões desta diferença nos resultados destas crianças resulta da dificuldade das famílias comunicarem com as suas crianças surdas e destas comunicarem com os seus pares ouvintes e com adultos no contexto escolar, por não poderem partilhar de um mesmo código linguístico.

Esta preocupação resultou neste trabalho, com o tema “A Língua Gestual como primeira língua da criança surda” considerando que a idade com que estas crianças iniciam a aprendizagem da Língua Gestual (doravante LG) é muito importante e está relacionada com o seu processo comunicativo e, com as aprendizagens decorrente no meio escolar.

Assim, a finalidade deste estudo é a análise da comunicação das crianças surdas, e em como é essencial o ensino primordial da língua gestual e que esta seja aprendida o mais precocemente possível. É também de realçar e destacar dos demais intervenientes na educação da criança a importância do envolvimento dos pais e dos familiares mais próximos nos processos de aprendizagem da língua gestual.

No presente trabalho, procedemos a um estudo com observações diretas e participantes a um sujeito surdo no seu contexto escolar e familiar analisando, assim, a comunicação deste para com a família e vice-versa. Examinando ainda a reação deste com os seus pares ouvintes aquando a aprendizagem destes da LG e dos docentes envolvidos no processo. Foram ainda construídos dois inquéritos, para

completar o estudo e serem comparadas realidades, dado que as observações diretas foram realizadas a um só sujeito. De forma a poder também analisar e caracterizar a comunicação dos adultos que trabalham com estas crianças e, descrevendo também, como os adultos surdos se sentem / sentiam na comunicação enquanto crianças surdas com adultos e familiares ouvintes. Os dois inquéritos foram preenchidos um por professores ou técnicos que trabalhem com crianças surdas e outro para por adolescentes e adultos surdos.

Os resultados obtidos apontam para um acesso tardio à LG que será a primeira língua dos sujeitos surdos e, a uma comunicação disfuncional entre adultos no âmbito escolar e as crianças surdas. Este défice comunicacional é também comprovado entre familiares diretos dos sujeitos surdos, ficando a criança com um atraso comunicacional, nas aprendizagens e na socialização. Desta forma, defendemos, na educação das crianças surdas, a importância da precocidade na identificação da surdez e na implementação da aprendizagem da LG o mais cedo possível.

Palavras-chave

Comunicação, Língua Gestual, Linguagem, Surdez.

ABSTRACT

In the current days, the reality of our schools with deaf children is that they generally are below hearing students, whose academic skills are largely higher comparing to deaf students. In this work, we will try to understand whether this fact is related with the late access to Sign Language or if it relates to the un-natural way this language is taught. Another of the reasons why the outcome is different results from the difficulty families have to communicate with their deaf children and to these children communicate to their listeners and adults in school context, because they don't share the same linguistic code.

This concern resulted in this document with the topic "Sign Language as first language for the deaf children" as we consider that the age at which these children begin to learn Sign Language (from now on SL) is very important and is related to their future communicating process and school learning.

Therefore, the purpose of this study is the analysis of deaf children communication and how essential is the primary teaching of SL and that it should be learned as early as possible. It also should be highlighted and emphasized to everyone involved in the children's education the importance of parenting and close family involvement in the learning process of SL.

In this document, we carried out a study with direct observations and participations of a deaf subject in his school and family environment, analysing the communication between the subject and his family and vice-versa. We also analysed the reaction of the subject when his listening peers and the teachers involved in the process learned SL. There were also produced two surveys to complete the study and allow comparing realities, since all of the direct observations were made to a single subject. These two surveys also allowed to analyse and characterize the communication of the adults that work with these

children and to describe how the deaf adults feel / felt when they were deaf children with listening adults and family. One of the surveys was filled in by school teachers or technicians that work with deaf children and the other by deaf teenagers and adults.

The results obtained point to a late access to SL which will be the first language of deaf people and to a dysfunctional communication between adults in school environment and deaf children. This communication deficit is also proven between direct relatives of deaf people, leaving the children with a communication delay in learning and socializing. Thus, we stand, in the education of deaf children, to the importance in the early identification of deafness and implementation of LG's learning as soon as possible.

Keywords

Communication, Sign Language, Language, Deafness

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Dedicatórias.....	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de ilustrações	xiv
Índice de Tabelas	xv
Abreviaturas	xvi
Introdução	1
Enquadramento teórico	5
1. linguagem e desenvolvimento da criança surda.....	5
1.1. Perturbação no desenvolvimento da linguagem na surdez	9
1.2. Comunicação das crianças com DA.....	11
1.2.1. Comunicação pré linguística.....	12
2. Surdez	14
2.1. Auxiliares auditivos.....	18
3. Língua gestual.....	24
3.1. Breve história da lg	25
3.2. A lgp para apoio à comunicação e aprendizagem	26

4. Barreiras à comunicação Acessível	27
5. Inclusão.....	29
5.1. Inclusão de crianças com surdez nas escolas e Erebas - Escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos.....	30
5.2. Ensino aprendizagem de jovens com surdez	35
Metodologia.....	39
1. Introdução	39
2. Pergunta de partida e objetivos do estudo	41
3. Descrição dos participantes no estudo	41
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	43
4.1. Observação direta	49
4.2. Inquéritos por questionário.....	49
5. Procedimentos.....	51
Apresentação e discussão de resultados	55
1. Análise dos resultados da observação direta.....	55
2. Análise dos resultados do questionário dos sujeitos surdos.....	61
3. Análise dos resultados do questionário dos professores de crianças surdas	62
4. Discussão dos resultados	65
Conclusões	69
Bibliografia.....	75
Legislação	81
Anexos.....	82

Anexo 1 Questionário A	86
Anexo 2 Questionário B	92
Anexo 3 – Tabelas de resposta do inquérito A	97
Anexo 4 – Tabelas de resposta do inquérito B	124
Anexo 5 – Gráficos de análise do inquérito A	154
Anexo 6 – Gráficos de análise do inquérito B	180

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Exemplo da anatomia do ouvido. Fonte: www.portalsaofrancisco.com.br	17
Ilustração 2 - Ilustração de um implante coclear	21
Ilustração 3 - Sign Language Family Line	24

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação do BIAP (Bureau International d' Audiophonologie)	15
Tabela 2 - Tabela de identificação de perdas auditivas e da sua respetiva necessidade de amplificação.....	20
Tabela 3 - Características principais do método estudo de caso. Fonte: Adaptado de Benbasat, et al. (1987, p. 371).	41
Tabela 4 - Táticas de recolhas de dados em Estudos de Caso. Fonte: adaptado de Yin (2003)	44
Tabela 5 – Fontes de recolha de materiais empíricos. Fonte – Adaptado de Pozzebon & de Freitas, 1998	46
Tabela 6 - Introdução à Sociologia, Universidade Aberta, Lisboa, 1994. Fonte: João Ferreira de Almeida (Coord.)	48
Tabela 7 - Momentos de interveniência no estudo	54
Tabela 8 - Tabela resumo dos diários de bordo.....	60

ABREVIATURAS

BTE – Próteses auditivas retroauriculares

DA – Deficiência Auditiva

EE – Educação Especial

EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

IC – Implante Coclear

ITA – Próteses auditivas intraauriculares

ITC – Próteses auditivas intracanalares

LG – Língua Gestual

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Prótese auditiva

SPL – Sound Pressure Level

INTRODUÇÃO

“Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial.

Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante.”

Carr, 1996

A Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda foi o tema central escolhido para esta investigação, por se tratar de um assunto de extrema importância para a comunidade surda e para a minha profissão atual, sendo professora de surdos há alguns anos, acompanhamento de perto a comunidade surda e a Língua Gestual Portuguesa.

As questões investigativas deste estudo procurarão abarcar diversas situações no âmbito familiar e escolar que podem contribuir para a mudança ou não da comunicação destas crianças. Assim, este estudo teve como perguntas de partidas: 1. A aprendizagem tardia da LGP influencia a comunicação das crianças surdas? 2. Qual a importância da LGP para o desenvolvimento global da pessoa surda e dos seus processos de comunicação educacional e familiar? 3. Como se processa a comunicação de crianças surdas num contexto educacional? (entre pares e entre criança – professor).

Para responder a estas questões, o estudo teve como sujeito de estudo uma criança surda de 5 anos de idade e como participantes no estudo: surdos adolescentes e adultos, professores da criança surda e família da referida criança.

Os instrumentos de recolha de dados foram dois inquéritos por questionário e observações presenciais da criança em contexto escolar e familiar. Estes instrumentos tiveram como objetivos fundamentais: 1. Identificar dificuldades que a criança surda possa ter nos processos de comunicação educacional e / ou familiar. 2. Analisar em que medida o conhecimento de LGP por parte dos professores e colegas influenciam a

inclusão total na escola e capacidade de aprendizagem de criança. 3. Analisar em que medida a aprendizagem tardia da LGP influencia o processo de comunicação educacional.

Com estes instrumentos procurou-se ainda encontrar respostas às seguintes perguntas: 1. Como se desenrolou / desenrola a comunicação das crianças surdas com os pais ouvintes? E com os irmãos, surdos ou ouvintes? E com os pais surdos? 2. Os pais dos inquiridos utilizam a língua gestual na sua comunicação? 3. Os inquiridos surdos sentem-se integrados nas escolas? 5. Quais os métodos de comunicação usados nas escolas frequentadas pelos inquiridos? 6. Os professores de crianças surdas utilizam a LGP com os seus alunos surdos?

Partindo dos pressupostos teóricos que apresentarei na Parte I, irei desenvolver uma investigação que por um lado procura descrever a comunicação de uma criança surda com a sua família ouvinte e, por outro, procura através do testemunho de vários jovens e adultos surdos, recolher dados que me permitam analisar e comparar o seu percurso familiar e educativo e descrever a sua comunicação com adultos e pares ouvintes.

Este estudo encontra-se organizado e dividido em quatro partes, precedidas de uma Introdução; 2. Fundamentação Teórica, 3. Metodologia, 4. Apresentação e discussão dos resultados e 5. Conclusão.

A Fundamentação Teórica (ponto 2 do trabalho) é constituída por quatro capítulos que abarcam os pontos que considere indispensáveis para este estudo. O Capítulo Um apresenta os pressupostos teóricos que definem surdez e são explicitadas as diferenças entre os auxiliares auditivos que existem. O Capítulo Dois debruça-se sobre o tema da língua e da linguagem, onde são ainda abordados temas como a perturbação no desenvolvimento da linguagem na surdez, definição de comunicação, distinguindo ainda comunicação pré linguística de comunicação linguística. O Capítulo Três, que aborda a Língua Gestual, fazendo uma breve caracterização da LGP, relatando um pouco da sua história e referindo como esta é um apoio à comunicação e à aprendizagem. O último capítulo caracteriza a comunicação e a aprendizagem de conteúdos educativos por parte de crianças surdas, explicando ainda como funciona a inclusão de crianças com surdez nas escolas e EREBAS (Escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos) e como se realiza o processo de ensino aprendizagem de jovens com surdez.

O ponto 3 deste trabalho trata dos aspetos metodológicos que regeram a nossa investigação, as etapas seguidas na preparação da mesma e na elaboração do instrumento de recolha de dados que utilizámos: o inquérito por questionário.

O ponto 4 ocupa-se da descrição e análise dos dados recolhidos durante o estudo.

Por fim, a quinta e última parte do trabalho é constituída pela conclusão da investigação, onde são mostrados os resultados desta pesquisa. E, num segundo momento, são descritas as conclusões gerais e feitas algumas recomendações. Num último ponto deste capítulo, apresento ainda algumas sugestões para investigações futuras que poderão dar continuidade e / ou enriquecer este mesmo estudo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

What I believe is that language was born in a perfectly natural way – from the conjunction of human vision and human movement, plus, of course, the brain development that all this social and cognitive evolution brought about. In a nutshell: signing gave birth to language. This is a message I like to emphasize, for when it is better understood, deaf people and their sign languages will get a lot more of the respect they deserve (Stokoe, 1997: 7).

Todas as crianças são, desde que nascem, expostas à linguagem das mais diversas formas. Assim, desde as suas primeiras horas de vida, as crianças vão dando os primeiros passos na construção da sua linguagem com o objetivo de comunicar com o mundo à sua volta. Cada criança é assim diferente dado que cada uma produz estratégias adequadas a si com o propósito de conseguir transmitir e exprimir tudo o que tem para dizer. A criança vai assim entender utilizar as palavras e comunicar usando linguagem (Athayde, Carvalho & Mota, 2009).

Andrade (2008) refere que a partir desse momento, a criança vai dando passos cada vez maiores e fortalecendo a sua linguagem, este é um processo que faz parte do seu crescimento global dado que as crianças devem ser encaradas enquanto um todo e o seu progresso enquanto algo interativo e evolutivo. A evolução do desenvolvimento da criança é complexa, dado que envolve várias áreas e que em conjunto se torna algo congruente e harmonioso.

As áreas incluídas no processo de evolução da linguagem das crianças são: a área física, a sensorial, a percetiva, a cognitiva, a área da memória, a psicossocial e por fim a emocional. Andrade (2008) refere ainda que o crescimento global de uma criança é bastante complexo e, a evolução da sua linguagem é só uma pequena parte de todo o seu desenvolvimento. Mas, este progresso global da criança é inevitavelmente influenciado por diversos fatores tais como os fatores genéticos, fisiológicos, neurológicos, psicológicos, ambientais, socioculturais, escolares e familiares.

A evolução da linguagem processa-se como um todo, ou seja, holisticamente, o que denota que os distintos elementos da linguagem são apreendidos simultaneamente. Destes elementos da linguagem fazem parte a função, a forma e o significado. Sim-Sim (2005) refere ainda que a criança vai alcançando ao longo do tempo formas de linguagem mais complexas e elaboradas usando as funções, referidas anteriormente, certas no momento certo com o seu respetivo significado. Em todo este percurso e, quer nas crianças com DA quer nas crianças sem DA, a linguagem é adquirida e desenvolvida ao longo do tempo. No entanto, o modo de entrada e de aquisição de informação não é o mesmo, sendo que nas crianças com DA não se pode ter como base as trocas de informação áudio-linguísticas características da linguagem oral. Para estas crianças o canal preferencial e principal é a visão, por onde adquirem e acedem natural e espontaneamente a um outro sistema linguístico que não a língua oral.

As etapas e os marcos de progresso de aquisição e desenvolvimento da linguagem são idênticos em crianças com e sem DA, basta para isso que a exposição à língua seja precoce e que, para crianças com DA aqueles que interagem com a mesma tenham a língua gestual como primeira língua (Sim-Sim, 2005).

A criança passa por diversas fases de linguagem e com a sua relação com o intelecto. Assim, a relação entre a linguagem e pensamento é muito discutida no processo de desenvolvimento da criança. Vygotsky (2001, p. 396) refere que “no estágio inicial do desenvolvimento da criança, podemos verificar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra.” Como tal, a grande parte das crianças com DA falta-lhes um acesso precoce a uma língua que lhes permita desenvolver a sua capacidade de utilizar o pensamento verbal.

A língua possibilita dizer a todos os outros com quem lidamos o que pensamos e o que queremos realmente transmitir, no entanto, esse não é o único papel da língua, esta permite também transmitir a nós próprios o que pensamos podendo assim acontecer a completa relação entre a linguagem e o pensamento, que no futuro se vai mostrar num total desenvolvimento cognitivo.

Vários autores referem a importância da aprendizagem da Língua Gestual (doravante LG) precocemente. Amaral (1993) menciona ainda que esta língua é importante não só para o desenvolvimento global da criança como mais especificamente para o desenvolvimento do seu pensamento.

O que é então a LG? A LG é uma língua dinâmica que determina uma ligação ativa com o pensamento e que por sua vez vai admitir o acesso às ideias, ao conhecimento e ao discurso lógico, permitindo uma plena e completa apreensão do mundo.

O que se tem vindo a denotar no ensino dos últimos tempos é que as pessoas com DA como consequência do acesso tardio à língua encontram-se condicionadas no acesso ao conhecimento e nas suas formas de comunicação com consequente comprometimento do desenvolvimento cognitivo. Assim, para que as crianças com DA possam ter uma autêntica evolução cognitiva e emocional é imprescindível que realizem uma aquisição natural e não forçada da sua primeira língua, indubitavelmente, a língua gestual, o mais precocemente possível.

Amaral (1993, p.27) salienta:

“(...) a dificuldade de ser surdo numa sociedade que teima em generalizar os seus próprios padrões a todos sem o respeito e a atenção devidos à diferença. E a diferença entre um surdo e um ouvinte reside tão só na ausência ou existência do sentido da audição, respetivamente; e desta “pequena” diferença resulta que os que são surdos não ouvem, logo não têm acesso à língua oral; se quisermos especificar melhor acrescentaremos que a língua oral não pode ser a língua natural do surdo profundo porque a privação ou danificação do órgão da audição não lhe permite a sua apreensão.”

Delgado-Martins (1996) refere ainda que a possibilidade de aquisição e desenvolvimento da LG possibilita à criança ser bilingue podendo ter a língua gestual como língua materna e a língua portuguesa escrita ou eventualmente falada como língua segunda.

A dificuldade acrescida que as crianças surdas têm é o baixo grau de literacia que se vai denotando ao longo dos anos escolares e que se repercute pelas dificuldades no

desenvolvimento linguístico e cognitivo sentidas nos primeiros anos de vida e que vão marcar o percurso académico e profissional de cada jovem/adulto surdo.

Muitos destes jovens não frequentam nem frequentaram escolas com ensino bilingue onde possam trabalhar tanto a LGP como a língua portuguesa escrita e possivelmente falada. Assim, começam a tornar-se jovens frustrados e desmotivados com a escola e consequentemente com a sociedade no geral. Começando a registar assim um crescimento da taxa de abandono escolar no final da escolaridade obrigatória por parte dos jovens surdos. Nas escolas onde é trabalhado esse bilinguismo e onde as crianças surdas conseguem comunicar e expressar-se aprendendo através da sua língua, a LG, o sucesso é maior. A LG é reconhecida como sendo importante para estas crianças, é honrada e adotada como língua materna e é a língua de ensino/aprendizagem das matérias curriculares na escola. É ainda reconhecida como disciplina curricular para alunos surdos e muitas vezes colegas ouvintes. Assim, o êxito escolar e a determinação de continuar os estudos crescem e são assim mais elevados para estes jovens (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996).

Sendo que as crianças surdas veem a mensagem transmitida oralmente comprometida dado o seu défice auditivo, este meio nunca pode ser o seu meio de aquisição natural da língua e da linguagem. Sim-Sim (2006) refere isso mesmo, mas acrescenta que tal situação não significa que exista nestas crianças alguma inaptidão para a aprendizagem da linguagem. Há, no entanto, uma grande diferença e esta reside “na modalidade de aquisição natural que, não sendo auditivo-vocal, assenta num sistema simbólico visual, isto é, uma língua gestual” (Sim-Sim, 2008) assim esta autora explicita ainda que existe a necessidade de oferecer à criança com DA, a aprendizagem e aquisição da língua gestual num ambiente onde esta mesma língua seja utilizada em todo o instante com fluência. Isto vai proporcionar o desenvolvimento saudável da LG podendo desde modo a criança passar por todas as etapas de desenvolvimento pelo qual todas as crianças passam. Existe também a carência de facultar à criança um domínio da estrutura da língua portuguesa para que assim seja facilitada a comunicação entre ouvintes e surdos e para que as informações escritas sejam acedidas mais facilmente. Reforçando esta informação, há que referir a Declaração de Salamanca, no ponto 11 onde menciona que é importante garantir aos alunos surdos a educação na língua gestual do seu país, neste caso a Língua Gestual Portuguesa, o que não elimina a possibilidade de acesso à língua

falada. Assim, Sim-Sim (2008) sugere uma abordagem ao ensino em que seja possível que:

“(...) a aprendizagem do Português como disciplina académica surge (...) como uma língua estrangeira, com a agravante que o canal auditivo não pode ser usado espontaneamente. Por isso mesmo, o ensino terá que assentar o mais possível em informação visual” (Sim-Sim, 2008, p.282).

1.1. PERTURBAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA SURDEZ

Qualquer pessoa com DA fica em “desvantagem” em comparação com os seus pares ouvintes. O conhecimento do mundo é apresentado desde logo através da via oral/auditiva assim, as crianças ouvintes estão constantemente privilegiadas tendo acesso a diversas situações que uma criança com DA não tem. É necessário que as crianças com DA contactem desde cedo com a LG e que esta seja a sua primeira língua para assim poderem construir a sua identidade. Mais tarde será importante a aprendizagem daquela que será a sua segunda língua que em Portugal será maioritariamente o Português. Esta aprendizagem de ambas as línguas tem como objetivo o seu completo desenvolvimento cognitivo e social (Queiroz, 2014).

Todos nascemos com os nossos cinco sentidos ativos, o tato, o olfato, o gosto, a audição e a visão que são os nossos sentidos naturais. Todos estes sentidos são desenvolvidos inatamente, mas, a língua é algo que não podemos adquirir e desenvolver sozinhos, já que a língua só pode ser estimulada por uma outra pessoa que já possua essa capacidade e que tenha já as competências linguísticas desenvolvidas. Sacks (2010) refere ainda que como Vygotsky diria a língua só é adquirida por meio de “transação / negociação” com outra pessoa em que a linguagem já está desenvolvida.

Estima-se que 90% das crianças surdas sejam filhas de pais ouvintes e, deste modo, o acesso à LG é realizado muito tardiamente. Por norma o primeiro contacto destas crianças com a LG é realizado escolarmente ou aos três anos no ensino pré-escolar ou aos seis no ensino primário (Baptista, 2008:30; Leigh, 2009:65; Coelho, 2010:37; Silva, 2010:108; Souza & Silvestre, 2007:75). Esta convivência tão tardia com a sua língua prejudica gravemente a criança produzindo por vezes atrasos no seu desenvolvimento cognitivo e social (Eleweke & Rodda, 2000).

Esta situação por norma não ocorre nos restantes 10% de casos de crianças com DA, já que estas são filhas de pais surdos e, contactam com a LG logo desde a nascença, tal como as crianças ouvintes têm contacto com a oralidade desde as primeiras horas de vida. As crianças com DA filhas de pais surdos adquirirão a LG naturalmente.

Desde 1915 o médico neurologista inglês Hughlings Jackson já declarava que a língua deveria ser adquirida o mais precoce possível. Se isso não acontecesse e a criança fosse exposta à língua muito tarde, o seu progresso e evolução seriam continuamente atrasados e agravados. Sacks (2010) refere ainda que este neurologista deixava claro que a aprendizagem de uma língua não era efetuada só quando somos crianças e, como tal, este processo também chega a um ponto de maturação e de saturação. No entanto, esta capacidade da linguagem está intacta só na infância e, a partir daí, adultera-se e deteriora-se conforme o processo de amadurecimento da pessoa.

Santana (2010) comentando Barbizet e Duizabo (1985) e, acrescentando ainda informação ao referido por Hughlings Jackson, refere que a maturação cerebral que a criança alcança imediatamente após nascer não serve de nada sem a interferência de influências externas que são conseguidas através do ambiente social exposto sob a forma de estímulos aos nossos órgãos dos sentidos. Já que a criança retém conhecimentos através do contato com a mãe e com os familiares que está em contacto mais frequentemente todo o processo de maturação referido anteriormente irá estar influenciado dos estímulos externos recebidos destas pessoas.

No entanto, mesmo minoritariamente, existem casos de crianças que mesmo não tendo recebido os estímulos certos na altura exata conseguem ser proficientes numa língua dado que o cérebro é capaz de se re-organizar a todo o instante e adaptar-se aos contextos em que é “inserido”. Mas, esses casos são muito raros, dado que os estímulos devem começar logo desde cedo para a criança poder desenvolver a língua nos *timings* certos.

As pessoas com DA muito regularmente não têm com quem comunicar, dado que estão em minoria numa sociedade maioritariamente ouvinte. Assim, ao não contactarem com pessoas proficientes em LG deixam de experienciar “todos os usos efetivos da linguagem” (SANTANA, 2007, p.117). A maior parte dos familiares de crianças com DA só utilizam gestos para pequenas e simples informações, todas as outras situações

no quotidiano destas crianças, tais como a contagem de histórias atividade tão importante no crescimento das crianças, as explicações decorrentes da idade, as conversas habituais entre pais e filhos, ... são transmitidos oralmente. Estas situações podem ter comprometimentos consideráveis na aquisição da língua, não só na LG como concludentemente acontecer atraso cognitivo, inviabilizando a criança de ser um sujeito falante com consequências de exclusão social, já que existe estrita relação entre linguagem e cognição (SANTANA, 2007).

1.2. COMUNICAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DA

Desde as primeiras horas de vida a criança comunica. Quer seja ouvinte ou surdo, o bebé logo que nasce “dá passos” para contruir uma comunicação ativa com o mundo à sua volta.

Cada criança constrói métodos e estratégias para chamar à atenção, para pedir alimento ou até mesmo para pedir carinho e posteriormente exprimir tudo o que tem a dizer (Athayde, Carvalho & Mota, 2009).

Comunicar em latim significa “partilhar, participar algo, tornar comum”. É através da comunicação que as pessoas partilham informações, vivem em sociedade e se conhecem.

O processo de comunicação integra um emissor e um recetor, entendidos como fundamentais para que a comunicação se construa. Canal e código são igualmente elementos de um processo de comunicação. O emissor é quem envia as mensagens e o recetor é quem as recebe, descodifica e interpreta. Assim, se a mensagem for transmitida por um código de gestos / sinais (LG) é necessário que o recetor a entenda e a consiga decifrar, porque partilha esse mesmo código. Deste modo, e em relação às crianças com DA, não só interessa a elas que aprendam e que estejam em contacto com a LG, mas importa também aos que as rodeiam aprenderem também a LG para que a mensagem seja recebida com sucesso e a comunicação seja plena e eficaz.

Sim-Sim (2008) refere que a comunicação tem de ser obrigatoriamente um processo de troca de informação e que este processo requer codificação e descodificação de mensagens. Este sistema requer pelo menos dois intervenientes podendo estar presentes

mais. A codificação solicita ao indivíduo a formulação e a transmissão da mensagem. E ao recetor a compreensão da mesma para a poder descodificar.

A comunicação pode ser repartida em dois tipos de comunicação diferentes: a comunicação pré-linguística e a comunicação linguística. As crianças com DA pré-linguísticas são surdas de nascença ou ensurdeceram antes de adquirirem a língua oral. Já as crianças com DA linguísticas beneficiam de um conhecimento da língua oral, pois ensurdeceram depois da fase de aquisição da mesma, no entanto necessitam igualmente de apoio educativo em língua gestual para prosseguirem os seus estudos e para se poderem enquadrar na comunidade surda.

1.2.1. COMUNICAÇÃO PRÉ LINGUÍSTICA

“Os gestos naturais constituem a primeira ferramenta de comunicação simbólica. A sua função vai sendo transformada ao longo dos períodos de evolução da comunicação, mas que suporta a nossa eficácia comunicativa ao longo da vida. Estes gestos são considerados a primeira forma de comunicação simbólica. Embora não sejam convencionados ou símbolos arbitrários como as palavras são, eles ocorrem repetidamente na mesma forma física. Inicialmente, a sua força comunicativa está presa ao contexto onde ocorrem, mas o seu uso vai conferindo um significado cada vez mais independente do contexto e mais ligado ao próprio gesto” Lima & Santos (2012).

Os mesmos autores após vários estudos perceberam que apesar dos bebés produzirem vocábulos desde que nascem, é através dos gestos que todas as crianças transmitem e organizam os seus primeiros intuitos comunicativos. Assim, uma das conclusões a que chegaram foi que os gestos naturais são o essencial na elaboração da linguagem dado que representam uma pedra básica na construção da mesma de forma a facilitar à criança a iniciação da construção de conceitos. Dado que ainda não controlam na sua totalidade a comunicação verbal, os gestos são a alternativa para exprimir conceitos que ainda não dominam. Finalizam ainda “Os gestos contribuem para o desenvolvimento de símbolos e desbravam o caminho para a linguagem falada” (Lima & Santos, 2012).

Estes autores distinguem ainda seis tipos diferentes de gestos utilizados antes dos dez meses de idade: os gestos expressivos, os instrumentais, os enactivos, os rituais, os deíticos e os simbólicos.

Os **gestos expressivos** são empregues para exprimir emoções. Como exemplo disso temos o bater palmas para transmitir contentamento ou bater com os pés no chão para chamar à atenção ou transmitir revolta.

Os **gestos instrumentais** são aplicados para inspecionar o comportamento do outro. Como por exemplo a criança abrir e fechar a mão à frente da boca para pedir comida, o abrir e fechar a mão para tentar agarrar um objeto (no entanto vai intercalando o contacto com os olhos entre o interlocutor e o objeto que pretende já que não verbaliza o que pretende ir buscar) ou por exemplo o estender os braços à pessoa à sua frente para pedir colo.

Os **gestos enactivos** revelam ações com algum objetivo preciso. Quando um adulto coloca a mão ao lado da cara significa que pretende gestuar algo relacionado com dormir, o que significa que o gesto tem um simbolismo concreto.

Os **gestos rituais** são os únicos que são comuns à maioria da população dado que não são específicos de nenhum país ou cultura. São gestos que por norma a criança utiliza para que se faça algo por ela. Lima & Santos (2012) referem ainda que “estes gestos parecem estar mais associados a funções comunicativas adquiridas mais precocemente, relacionadas com a satisfação das necessidades”.

Os **gestos deíticos** são produzidos pela criança e expandidos para direccionar a atenção do adulto para uma entidade exterior. Ou seja, mais concretamente são utilizados para mostrar aos adultos os objetos que pretendem. O mais característico é o apontar.

E por fim, os **gestos simbólicos** que são produzidos em ações comunicativas e que, estão sempre, relacionados a um referencial icónico. Como por exemplo o avião tem umas asas grandes assim, o gesto utilizado para referir avião, são os braços esticados ao lado do corpo para imitar as asas. Por norma, estes gestos são construídos a partir de uma característica principal e mais conhecida do objeto ou ação que retratam (Lima & Santos, 2012).

No entanto, mesmo existindo todos estes tipos de gestos diferentes todos eles têm uma relação inata com a linguagem. Para este acontecimento Hoff (2008, citado por Lima & Santos, 2012) indica três possibilidades de mecanismos diretamente ligados às correspondências entre a utilização de gestos e o desenvolvimento da linguagem. Esses três mecanismos são: “a) o uso dos gestos pode ser um indicador do desenvolvimento do interesse comunicativo por parte dos bebês e o tipo de significado que eles escolhem veicular, que mais tarde virá a ser revelado na linguagem; b) os gestos dão ao bebê um modo de entrar na interação comunicativa antes de ter níveis de desenvolvimento da linguagem que suportem as experiências comunicativas (contudo a forma como este processo se desenrola está por explicar); e c) os gestos das crianças induzem a linguagem verbal dos outros, sendo esta possibilidade que melhor explica a estreita relação entre os conteúdos dos gestos da criança e o conteúdo da linguagem subsequente.”

2. SURDEZ

Para esclarecermos o que é a surdez e quais as suas limitações, começamos por definir audição.

A audição pode ser definida de forma simples como a capacidade do ouvido captar o som por meio de ondas sonoras e transformá-las em impulsos elétricos que são conduzidos até ao cérebro para serem decodificados (Pires, 2008). Este sentido é considerado por grande parte das pessoas como sendo dos sentidos a par da visão mais fundamental para o seu dia-a-dia, sendo através dele que adquirimos a linguagem e os relacionamentos intersociais. Assim, a surdez pode ser considerada como a ausência ou a diminuição deste sentido tão elementar, a audição. A surdez, conhecida medicamente como hipoacusia ou deficiência auditiva, é definida por muitos autores como a perda de audição total ou parcial.

Rodrigues (2000) refere que é através dos órgãos dos sentidos (audição, visão, tato, olfato e paladar) que nos relacionamos com o mundo exterior. Mais particularmente em relação à audição temos a oportunidade de ter estímulos eminentemente emocionais. Um exemplo concreto disso é que, desde que nascemos, a mãe fala com o seu bebê e, apenas através da voz nesses pequenos momentos pode proporcionar-lhe bem-estar.

Posteriormente, quando o bebê cresce e, depois do aparecimento da linguagem, essa interação continua a surgir, mas, não unicamente, através do conteúdo da mensagem, também é essencial o tom de voz da sua mãe.

O mesmo autor refere que a audição oferece a todos um saber do mundo exterior apreendido através de diversas atividades do dia-a-dia. Através de todos os diferentes sons quer agradáveis, ameaçadores ou simplesmente os sons que identificam e os transportam para certos momentos, locais ou saberes. Este sentido oferece ainda aos humanos, desde a nascença, a formação de um sistema distinto de comunicação, a linguagem oral, que abre portas a um pensamento mais sistematizado e mais abstrato a que, as crianças surdas, não têm acesso.

Uma pessoa ouvinte tem uma audição que vai dos 0 dB Sound Pressure Level (doravante SPL) até aos 120 dB SPL. A intensidade de 120 dB SPL é tão alta que provoca um grande desconforto no ouvido e ao indivíduo. Ao espaço que compreende a SPL mais alta e mais baixa chama-se campo dinâmico de audição dado que é o espaço onde se compreende as intensidades sonoras do indivíduo. No entanto, embora os indivíduos ouvintes possam ter um campo dos 0 aos 120 dB SPL, uma pessoa com uma audição normal possui um limiar auditivo entre os 0 e os 20 dB SPL (Rodrigues, 2000).

Uma pessoa com perda auditiva pode ser caracterizada como possuidor de deficiência auditiva (doravante DA). A DA pode ser distinguida em quatro tipos considerando os graus de perda auditiva: DA ligeira, DA moderada, DA severa ou DA profunda.

Quadro – classificação do BIAP (Bureau International d' Audiophonologie)

Classificação	
Hipoacusia Ligeira	20 – 40 dB
Hipoacusia Moderada	40 – 70 dB
Hipoacusia Severa	70 – 90 dB
Hipoacusia Profunda	➤ 90 dB

Tabela 1 - Classificação do BIAP (Bureau International d' Audiophonologie)

“Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (BRASIL / MEC, 1997, p.31).

A DA ligeira é caracterizada por uma perda tonal média tendo essa perda uma variação entre as 20 dB e as 40 dB. Neste tipo de DA, a pessoa compreende a voz normal quando isso acontece numa curta distância, se o som for realizado longínquo ou a voz sussurrada já não é perceptível na sua totalidade (Rodrigues, 2000).

A DA moderada é caracterizada por uma perda entre os 41 dB e os 70 dB. Neste tipo de DA já é necessário levantar a voz para compreender o que está a ser dito e, já se recorre habitualmente à leitura labial (ibidem).

A perda tonal da DA severa está situada entre os 71 dB e os 90 dB. Na DA severa o som quase não é perceptível, as palavras só são percebidas se forem ditas junto ao ouvido e com uma voz forte, os ruídos intensos são percebidos, mas não distinguidos (ibidem). Por último, a perda da DA profunda situa-se acima dos 91 dB. Na DA profunda não há qualquer percepção das palavras mesmo junto ao ouvido, apenas ruídos muito fortes podem ser percebidos e não é por toda a gente. Mesmo estes ruídos quando são ouvidos não são muitas vezes reconhecidos (ibidem).

A surdez também pode ser caracterizada quanto à etiopatogenia que se distingue em: surdez congénita (genética ou não genética) ou surdez adquirida (aguda ou crónica) e quanto ao tipo de hipoacusia (de condução – ocorre quando há interrupção na condução do som no ouvido externo ou médio, neurossensorial – ocorre quando há lesão no labirinto da cóclea ou mista – ocorre quando há lesões condutivas e neurossensoriais) (Brasil / Mec, 1997).

A surdez congénita nasce com o indivíduo enquanto a adquirida tal como o nome indica surge tardiamente ao longo da vida. A primeira surdez referida pode surgir por transmissão hereditária, por alterações que ocorram na embriogénese ou devido a outros distúrbios congénitos que condicionem o desenvolvimento da hipoacusia durante a infância.

A anatomia do ouvido é complexa e desenvolvida, o ouvido é dividido em três partes: o ouvido externo, o médio e o interno. O ouvido externo é composto pelo pavilhão auricular ou auditivo e pelo canal auditivo externo, do ouvido médio fazem parte o tímpano, o martelo, a bigorna e o estribo e, por fim, o ouvido interno é constituído pelo nervo acústico e pela cóclea (Russo, 1993, p.164-166).

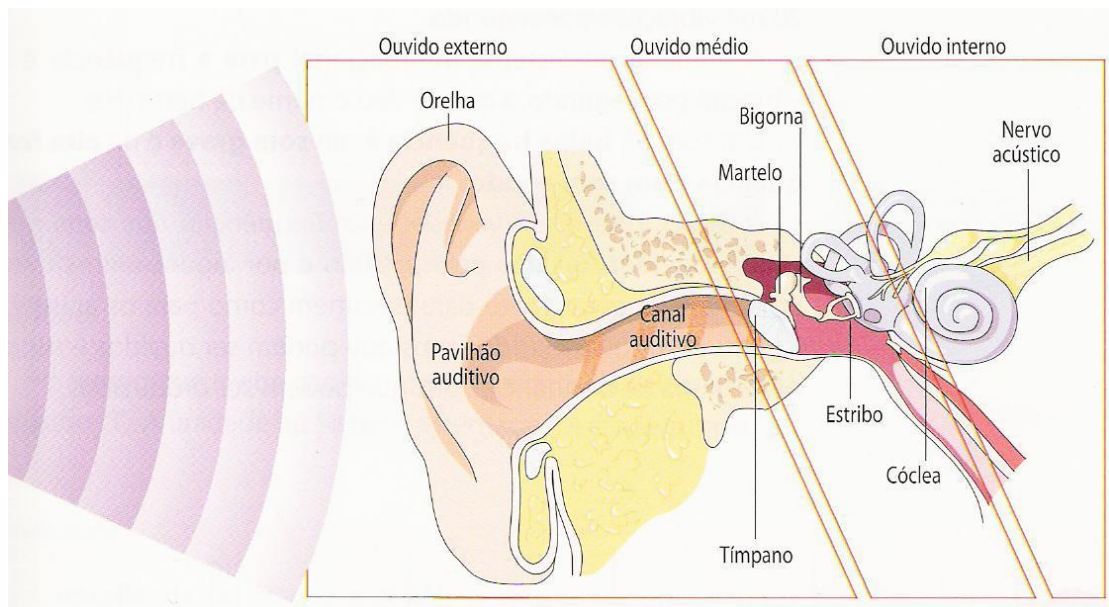


Ilustração 1- Exemplo da anatomia do ouvido. Fonte: www.portalsaofrancisco.com.br

Rodrigues (2000) refere que a recepção dos sons no ouvido funciona de forma complexa, mas ao mesmo tempo simples e linear, os estímulos auditivos avançam através do canal auditivo externo, fazendo vibrar a membrana do tímpano (ou membrana timpânica) que, através dos pequenos ossos do ouvido médio (ossículos - martelo, bigorna e estribo), transmitem uma energia mecânica a uma membrana oferecendo assim a amplificação do estímulo. No ouvido interno mais propriamente na cóclea, a energia mecânica referida anteriormente é admitida e modificada em energia elétrica. Esta última energia é posteriormente conduzida ao sistema nervoso central, onde é decifrada e interpretada, transformando-a em sons.

O desenvolvimento da audição e a aquisição da linguagem têm um período estanco que não pode ser ultrapassado, daí o diagnóstico precoce ser condição fundamental para uma reabilitação eficaz quer auditivamente, quer oralmente, quer gestualmente (Pinho e Melo, 1984).

2.1. AUXILIARES AUDITIVOS

2.1.1. Próteses auditivas

No século XVI era usual o uso de cornetas na orelha para aumentar os resíduos auditivos. Neste século estes auxiliares auditivos eram construídos com origem animal e, no século seguinte, evoluíram para manufaturados. Este método define-se assim como uma pré-evolução dos aparelhos auditivos de amplificação.

A primeira prótese auditiva elétrica é criada em 1900 por Ferdinand em Viena para colmatar uma falha na invenção de Alexander Bell. Bell criou o telefone em 1876 para poder comunicar com a sua mãe e a sua esposa, no entanto, estas eram surdas e não conseguiam captar os sons através desta invenção. Após esta criação e passados 48 anos a prótese auditiva é melhorada de elétrica para pilhas incorporadas.

Esta prótese era como um amplificador em miniatura que tinha como objetivo captar e conduzir as ondas sonoras acrescentando a energia que era imprescindível neste processo. Com a condução destas ondas sonoras evitavam assim que o som se dispersasse com a menor distorção possível.

A evolução destes auxiliares tem acontecido tanto ao nível estético como ao nível funcional muito rapidamente nos últimos tempos, estando neste momento mais sofisticados, existindo atualmente vários modelos tanto analógicos como digitais.

Uma prótese auditiva é constituída por um microfone que capta e filtra as ondas do som e converte-as posteriormente em sinais elétricos, por um amplificador que recebe os sinais convertidos pelo microfone e aumenta a energia elétrica processando o sinal ajustado às características da prótese em causa, por um recetor ou auscultador que recebe os sinais ampliados transformando a energia elétrica em energia acústica e por fim por um molde que faz a união do aparelho ao ouvido e, que pode ser de silicone ou de acrílico. Cada pessoa tem o seu molde próprio que tem de ser ajustado ao seu ouvido para que não haja *feedback* acústico (o regular apito).

Atualmente existem três tipos de próteses auditivas em relação ao local onde são aplicadas e devem ser, quando possível, colocadas o mais precocemente possível. Para Rodrigues (2000) o ideal seria a avaliação completa até aos seis meses de idade, idade

em que a reabilitação global do indivíduo deve estar iniciada. As três PA existentes são as retroauriculares (BTE), as intracanales (ITC) e as intraauriculares (ITA).

As BTE são próteses adaptadas sobre e por trás do pavilhão auricular, ligadas ao molde através de um tubo plástico, provendo assim elasticidade nas opções dos circuitos e do controlo da PA. São PA's esteticamente bonitas, particularmente a versão mini. Dado que as crianças têm um rápido crescimento do ouvido estas PA são as mais recomendadas visto que é possível trocar o molde e / ou o tubo mantendo a mesma prótese sem grandes custos. Podem ser utilizadas em qualquer grau de hipoacusia e são bastante resistentes.

As ITC ou intra-canal são de colocação no canal auditivo externo (ver figura 1), de um tamanho muito reduzido e tornam-se fáceis de usar e muito cómodas. Têm como constituintes pilhas, componentes de reduzidas dimensões e microfones direcionais o que faz com que se perceçione melhor o som mesmo em ambientes com muito ruído. São bastante amplas sendo utilizadas para corrigir todo o tipo de perdas auditivas, desde ligeiras a profundas.

E, por último, as ITA que, tal como as últimas, ocupam parte do canal auditivo externo (ver figura 1) e da concha e, todos os seus componentes são colocados no molde. Esta PA é mais restrita que as anteriores dado que só podem ser utilizadas em perdas de audição severas. No entanto, tornam mais fácil para estas perdas a localização da fonte sonora e a preservação do efeito acústico no ouvido externo.

Em relação à forma como é amplificado o som, existem atualmente dois tipos de PA's as analógicas e as digitais.

As mais antigas chamam-se analógicas porque modificam a energia sonora em energia elétrica (e vice-versa) de forma direta. As mais recentes (1996) denominam-se digitais, estas encriptam os sinais sonoros em códigos digitais e numéricos (Nunes, 1999 citado por Rodrigues, 2000) processando posteriormente este código de maneira a obter uma dilatação do som para que este seja mais cómodo. Na teoria estas PA's funcionam melhor dado que, proporcionam uma melhor relação dos sinais enviados e do ruído recebido. Mas, no entanto, ainda não o são na prática, sendo as analógicas superiores (Rodrigues, 2000).

Em 1989 Pascoel definiu duas regras para a atribuição de PA's selecionando assim os candidatos aptos para receber estas próteses. 1. Se o candidato ou a sua família não aceitar intervenções médicas ou cirúrgicas então a colocação da PA não é possível. 2. Só poderá colocar uma PA se não houver razões médicas ou de outra natureza que a contraindiquem. 3. Qualquer candidato que possua perda auditiva e que esta dificulte a sua capacidade de comunicação e, que siga as regras apresentadas anteriormente pode ser um candidato apto para a colocação de PA.

A adaptação positiva à PA depende de fatores como a idade de colocação, o estado geral de saúde e a idade de identificação da perda auditiva, o estilo de vida, a motivação e a ocupação profissional. Mas, o sucesso da adaptação às PA's depende também da capacidade de discriminação auditiva de cada paciente, da sua gama dinâmica de audição e do desempenho acústico sob condições de ruído da sua audição.

PERDA AUDITIVA	NECESSIDADE DE AMPLIFICAÇÃO
0 – 25 Db	Nenhuma necessidade
25 – 40 Db	Necessidade ocasional
40 – 50 Db	Necessidade frequente
50 – 80 Db	Área de grande satisfação
➤ 80 Db	Grande necessidade, ajuda parcial

Tabela 2 - Tabela de identificação de perdas auditivas e da sua respetiva necessidade de amplificação

Assim, com base no quadro anterior, qualquer paciente com uma perda auditiva superior a 40 dB é um bom candidato a PA dado que tem uma gama dinâmica. Entre os 25 dB e os 40 dB o sucesso é regular dado que a necessidade de uso de PA é casual e, com perda auditiva inferior a 25 dB é um mau candidato dado que não tem necessidades de amplificação.

2.1.2. Implantes cocleares

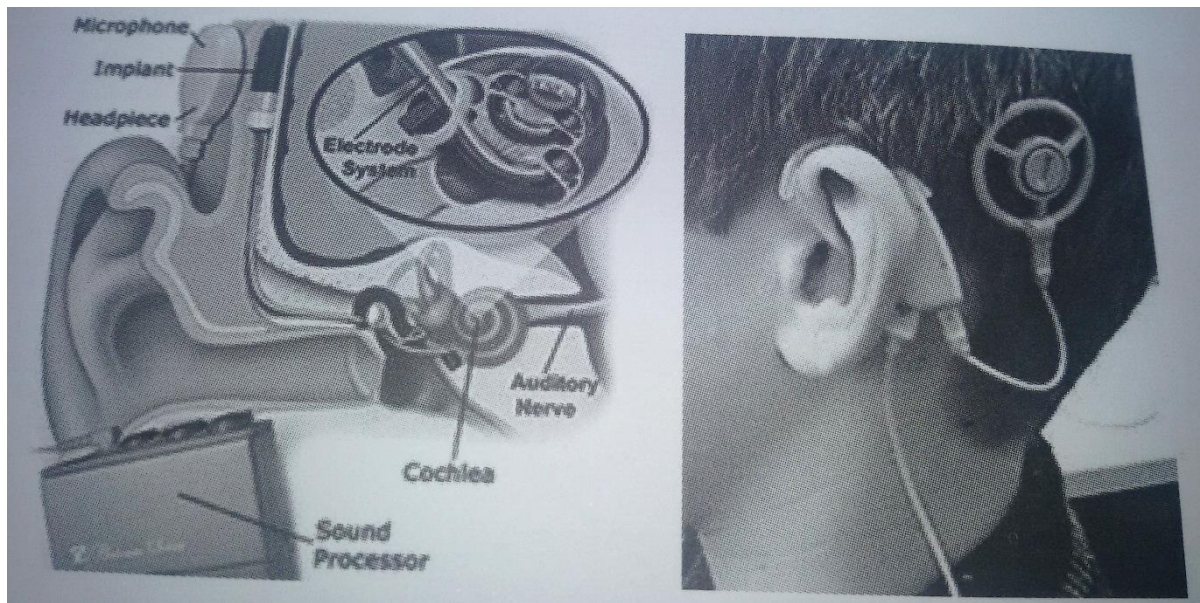


Ilustração 2 - Ilustração de um implante coclear

Os primeiros estudos com implantes cocleares (doravante IC) começaram em 1957 por Djourno e por Eyries. Estes autores descobriram que ao estimularem eletricamente o nervo auditivo de um indivíduo surdo, podiam introduzir-lhe sensações auditivas que antes este não tinha.

No entanto, os primeiros relatos expostos sobre esta tecnologia não foram auspiciosos, os sons eram percebidos pelos pacientes, mas não eram decifráveis. Assim, a pesquisa continuou e em 1962 presenciou-se a primeira descrição positiva do uso de IC, tendo sido realizada a primeira cirurgia de IC's em 1978.

Este dispositivo é reconhecido pela FDA (United States Food and Drug Administration) como ouvido biónico aprovando assim o primeiro IC em 1984, considerando que este era já um procedimento confiável e eficiente.

Já em Portugal o primeiro IC foi aplicado em Coimbra no Centro Hospitalar em 1988 num paciente adulto e numa criança em 1992.

O IC funciona através da estimulação das células nervosas do ouvido chamadas células ciliadas possibilitando que o estímulo elétrico através do nervo auditivo seja transmitido até ao córtex cerebral onde é decodificado.

A principal diferença entre as PA's e os IC's reside no facto de as primeiras amplificarem as ondas sonoras e os segundos não amplificarem, mas sim transmitirem os impulsos elétricos à cóclea.

O IC é constituído como mostra na figura 4 por componentes internos e externos. Dos componentes internos fazem parte os elementos que estão debaixo da pele, o recetor estimulador e um grupo de elétrodo que estão envolvidos por um tubo de silicone. Nos componentes externos estão incluídos o microfone, o processador da fala, um codificador, um transmissor e dois cabos que estão visíveis junto ao ouvido. A fixação da componente externa à pele é feita por um íman e por uma antena. A comunicação entre os elementos internos e externos é feita por ondas de rádio frequência transmitidas através da pele (denominando-se assim pericutâneas).

O funcionamento dos IC's é complexo e extremamente desenvolvido, começa por uma captação do som pelo microfone que por sua vez o transmite ao processador da fala. Este último elege e encripta os elementos que vão ser enviados pelos cabos para a antena transmissora onde são examinados e transformados em estímulos elétricos. Todo este processo descrito até ao momento é efetuado na unidade externa do IC. Estes sinais são conduzidos pela pele por rádio frequência alcançando a unidade interna do IC. Por baixo da pele e através dos componentes internos acontece a parte seguinte dos estímulos do IC. No recetor e estimulador está incluído um *chip* que transforma os impulsos elétricos em eletrónicos e os envia por sua vez para os elétrodo que estão situados na cóclea. Estes últimos impulsos estimulam diretamente as fibras do nervo auditivo que são identificadas ao nível do cérebro como som e assim o paciente com IC identifica o som. Este processo complexo é processado em segundos e quanto mais canais (elétrodo) melhor a perceção dos sons.

Ao contrário das PA's onde qualquer paciente com uma perda auditiva superior a 40 dB é um bom candidato ao uso das mesmas, os IC's são mais direcionados a pacientes com surdez profunda (perda maior que 91 dB) ou severa (perda tonal entre 71 dB e 90 dB) bilateral (dois ouvidos) que não obtenham resposta positiva com o uso de PA's. Para distinguir pacientes em que o IC obtenha bons e maus resultados também temos de distinguir não só o tipo de surdez mas igualmente o momento de surdez, se a surdez for pré-lingual isso significa que houve uma ausência total de linguagem oral e como tal a aquisição da língua oral pós IC é mais complicada, se a surdez por sua vez for pós-lingual isso denota que o paciente teve uma aquisição mesmo que curta de linguagem

oral e deixaram de ouvir posteriormente o que faz com que a aquisição da língua oral pós IC seja um pouco mais fácil de trabalhar.

A United States Food and Drug Administration define *guidelines* para definir os preferenciais candidatos a IC's, assim define duas principais, uma para candidatos dos 18 meses aos 18 anos e outra para candidatos adultos com mais de 18 anos.

1. Candidatos dos 18 meses aos 18 anos com surdez sensorineural profunda bilateral e, com uma perda auditiva de 90 dB SPL ou mais. Estes candidatos já devem ter tido acesso a próteses auditivas para o ouvido já estar trabalhado no aspecto da reabilitação auditiva e, deve também, não ter presente qualquer contraindicação médica para a colocação de IC (essas contraindicações podem ser infecções do ouvido médio ou aplasia da cóclea).

Após IC estes candidatos devem ser incluídos num programa educacional para que seja trabalhada a terapia da fala e a reeducação dos componentes auditivos e, é necessária a comunicação regular entre os pacientes sujeitos a IC, as suas famílias, as escolas, os audiologistas, os terapeutas da fala e os cirurgiões para troca de experiências.

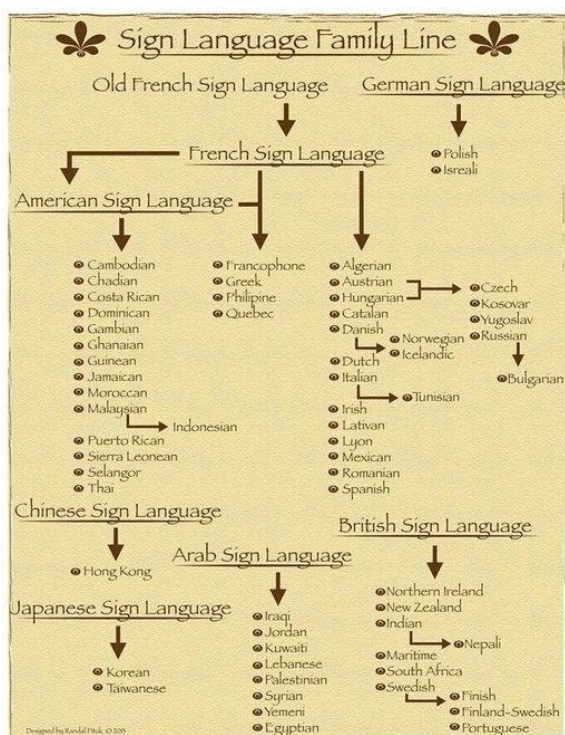
O ideal é que, as crianças sejam implantadas até aos dois anos de idade para que a reeducação auditiva e oral seja mais fácil de acontecer, dado que quanto mais tempo de surdez pior são os resultados do IC.

2. Candidatos com mais de 18 anos com surdez sensorineural bilateral severa a profunda e, com uma perda auditiva mínima de 70 dB SPL ou que o seu score de reconhecimento de frases seja inferior a 40% com próteses auditivas colocadas e com as melhores condições. Tal como nos candidatos anteriores (candidatos dos 18 meses aos 18 anos) também não devem estar presentes nenhuma contraindicações médicas.

Para a colocação de IC's é necessário realizar uma panóplia de exames complementares para que seja comprovada a potencialidade dos candidatos e para que seja confirmado que não existem contraindicações médicas, esses exames são: audiometria tonal simples ou potenciais evocados auditivos (PEA), timpanograma, tomografia computadorizada (TC) do ouvido, audiometria vocal e ressonância magnética nuclear (RMN) do ouvido.

3. LÍNGUA GESTUAL

A LG é a Língua Gestual e é a língua com que grande parte da comunidade surda comunica entre si. Cada país possui a sua língua gestual dado que a língua gestual não é universal, em Portugal é denominada LGP (Língua Gestual Portuguesa), no Brasil é conhecida como Libras, na América como ASL (American Sign Language), entre outras. As línguas gestuais e mais propriamente a Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) são captadas visualmente e organizadas através de gestos sistematizados caracterizados e descritos por cinco parâmetros (configuração/s da/s mão/s, orientação/s da mão/s, localização da/s mão/s, movimento da/s mão/s e expressão da face e/ou do corpo). Esta língua é maioritariamente usada pela comunidade surda, que em Portugal se traduz em cerca de trinta mil indivíduos e também, por toda a comunidade que os envolve, como por exemplo os familiares de surdos, os educadores, professores e técnicos que trabalham com crianças e jovens surdos, entre outros.



A LGP é originária primeiramente na British Sign Language (BSL), com se vê na ilustração 1, mas posteriormente na Swedish Sign Language (SSL), língua gestual originária da Suécia.

Ilustração 3 - Sign Language Family Line

Sim-Sim (2 refere ainda que a LG é a língua da comunidade surda e que, esta é adquirida de maneira espontânea com uma celeridade e parecença normal de uma língua natural. E, Amaral, Coutinho & Martins (1994, p.37) completam constatando que esta língua é “(...) de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como

sua representação, utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade, mas, também, pelos ouvintes – seus parentes próximos, intérpretes, alguns professores e outros (...).”.

3.1. BREVE HISTÓRIA DA LG

Existem autores que defendem o estatuto linguístico da língua gestual caracterizando-a como uma língua complexa e com características diversas que a identificam como língua: a gramática própria, a arbitrariedade dos gestos, entre outros. Delgado-Martins (1996) caracterizam a LG como “um sistema organizado segundo as regras de uma língua, com modalidade de produção motora da mão e do corpo, e como modalidade de percepção visual”.

Foi em Paris que foi criada a primeira escola de surdos, fundada no século XVII, foi aí que começou a ser ensinada a LSF (*Langue des Signes Française*), daí esta ser considerada a LG mais antiga de todo o mundo. Através dos professores surdos que lá lecionavam esta língua começou a expandir-se e a disseminar-se por outros países chegando aos EUA (Estados Unidos da América) e ao Brasil, entre outros. O objetivo desta difusão era a LG também ser ensinada nestes locais criando igualmente escolas para surdos. Com o passar do tempo foi assim criada a ASL e as Libras, *American Sign Language* e *Língua Brasileira de Sinais* correspondentemente, dado estas línguas terem sido ensinadas e baseadas na LSF têm atualmente ainda parecenças com esta mesma língua.

Já em Portugal, a primeira escola de surdos foi fundada em Lisboa em 1823 e assim nasceu a LGP. Foi na Casa Pia de Lisboa que existiu o primeiro educador surdo em Portugal, um sueco que da Suécia trouxe para Portugal o alfabeto manual. Ao contrário da ASL e das Libras a LGP não tinha grandes semelhanças ao nível do vocabulário com a *Língua Gestual Sueca* (*Svenskt teckenspråk*) trazida por este professor. No entanto no alfabeto da LGP denotava-se uma origem idêntica com o da língua gestual sueca.

Em Portugal a LGP só é considerada como oficial em 1997 na Quarta Revisão Constitucional da Assembleia da República (Lei 1/97 de 20 de setembro). Esta lei consagra o reconhecimento oficial da *Língua Gestual Portuguesa* e surge na secção sobre educação referindo no artigo 74º, nº 2, alínea H que se deve:

“Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.” (Lei 1/97 de 20 de setembro)

A incorporação deste reconhecimento na Constituição da República Portuguesa foi a consequência da luta insistente da comunidade surda portuguesa. Esta comunidade constitui uma comissão de trabalho no dia 15 de novembro de 1995, data essa que posteriormente ficou conhecida como o Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa. Esta data ficou assim reconhecida em tributo ao esforço e devoção desta comunidade e também para marcar o sucesso alcançado com o reconhecimento oficial da LGP. Esta comissão era na altura composta por representantes de distintas associações de surdos, por pais de crianças e jovens surdos, intérpretes de LGP, jovens surdos e por professores e técnicos de surdos e de LGP, tendo como denominação “Comissão para o Reconhecimento e Protecção da Língua Gestual Portuguesa” (CRPLGP). Comissão esta que tinha como objetivo fortalecer contactos com variadas instituições oficiais e privadas, com o intuito de lhes transmitir a temática da surdez, sensibilizando-os assim também para a importância da Língua Gestual Portuguesa.

3.2. A LGP PARA APOIO À COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

Como já referido anteriormente as crianças aprendem desde o primeiro momento após o nascimento, com aprendizagens alcançadas através dos sons, dos cheiros, de todos os sentidos trabalhando em conjunto. Mas todos sabemos que o principal dos cinco sentidos para a aquisição dos conhecimentos gerais sobre o mundo é a audição, estes saberes encontram-se frequentemente ao alcance das crianças no contacto diário com os outros humanos que a rodeiam, quer adultos quer crianças.

A surdez pode representar uma barreira neste processo, que pode, porém, ser ultrapassada com a aprendizagem da LGP desde a nascença.

Marschark (1993, citado por Sim-Sim, 2005) refere que o tipo de interação do par mãe ouvinte / criança com DA expõe várias vezes características de inquietação, insegurança, falta de confiança e fragilidade / instabilidade. Dada esta situação, a ligação e conexão entre mãe e criança tende a ser menos harmoniosa e mais dominadora por parte da mãe, devido às diferenças do sistema de comunicação entre ambos os

interlocutores ser diferente. Estes bebês com DA acabam por com o tempo interagir menos com os seus familiares mais próximos que, finalizam mais regularmente a comunicação porque não ouvem a interação oral por parte da criança; demonstrando assim a esta que há menos iniciação e interação social.

Além disso, estas crianças habituam-se a interpretar outros sinais como é o caso das campainhas luminosas em vez sonoras que avisam que pessoas estão a tocar à porta ou na escola avisam do toque de entrada para as aulas, tudo sinais atuais que mostram o avanço das novas tecnologias. No entanto, e após todos estes avanços os inputs visuais são sempre os mais importantes.

“(...) Other elements of the visual world, including signals that come from technology. The flashing doorbell, for example, signifies the arrival of new people, both strangers and acquaintances. But the most important visual information comes from the signed language being used all around them”
(Lane et al, 1996, p. 26-27).

4. BARREIRAS À COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL

Vivemos num mundo construído para pessoas que ouvem. Mas como é que um mundo seria e se sentiria se fosse projetado para aqueles que não ouvem? A Universidade de Gallaudet em Washington DC é uma universidade para Surdos e Pessoas com Audição Reduzida e estão a redesenhar edifícios inteiros com base nas experiências sensoriais de quem não ouve. Behm refere que só agora se começou o desafio de perceber como projetar edifícios inteiros ou até mesmo cidades para estarem em direcionados com o “Espaço Surdo”. O que é então o espaço surdo? É uma abordagem há arquitetura e ao design que são principalmente formados pelos moldes únicos que as pessoas surdas compreendem e habitam no espaço em seu redor.

A população surda tal como a sua cultura e a sua identidade têm sido largamente marginalizadas já que são quase excluídas da sociedade maioritariamente ouvinte. Temos vindo, enquanto comunidade, a desenvolver a nossa própria identidade cultural e isso define o tipo de lugar a que chamamos Lar e como reclamamos e ocupamos esse nosso espaço. Então, de repente, enquanto grupo e comunidade começamos a perguntar-

nos como seria se tudo fosse acessível a todos? E, assim, tornamo-nos cada vez mais criativos e começamos a pensar mais a fundo sobre como encontrar formas diferentes de conciliar a nossa forma de viver com o nosso apartamento sendo passível de ser usado por todos estando acessível para todos. No entanto, neste caso mais particular Behm fala sobre como um edifício pode ser acessível a cidadãos surdos já que, nem todas as barreiras são identificadas à primeira vista.

Este autor identifica assim diversos espaços passíveis de serem alterados nos edifícios para que sejam acessíveis a cidadãos surdos. Estas seis acessibilidades estão já aplicadas na Universidade de Gallaudet em Washington DC.

1. Espaço de grupo – as salas de aulas da universidade estão orientadas em semicírculo ou em forma de U, para que os alunos possam estar sempre a ver-se uns aos outros e a ver o professor. E, se houver algum debate, todos estão na “primeira fila” para assistir.
2. Corredores – Os corredores são mais largos assim as pessoas podem caminhar paralelamente e comunicar gestualmente entre si. Visto que existem parâmetros de distância específicos para que se possa observar toda a linguagem corporal, temos de manter uma distância mínima para a conversação em LG seja entendida na sua totalidade. As pessoas com capacidade auditiva normal não precisam de manter estas distâncias já que podem estar ao pé uns dos outros e conversar sem ter essa necessidade de visualização e de distância mínima.
3. Escadas – As escadas também necessitam de maior atenção visual devido aos degraus, por isso o uso de rampas facilita a comunicação gestual sem haver preocupação de ter de olhar para o caminho que se está a percorrer.
4. Alcance visual – Relativamente ao sentido de profundidade os indivíduos com DA não recebem informação sonora, por isso usando elementos transparentes permite que, estando numa varanda, se consiga visualizar até ao fundo e tornar-se num espaço único com várias áreas distintas.
5. Cor e iluminação – A cor e a iluminação estão relacionadas entre si e, com acesso direto á comunicação. Os tons azuis e os verdes contrastam com grande parte dos tons de pele e reduzem a tensão ocular assim, pessoas sentadas em cadeiras azuis conseguem mais facilmente identificar os gestos que estão a ser realizados. A iluminação pode ser mais difusa para facilitar a visualização das

mãos e das expressões. Muita da iluminação nesta universidade é direccional e pode por isso ser orientada para onde for mais necessária nesse momento.

6. Reflexos – O uso de portas espelhadas permite que as pessoas tenham a percepção do que se passa por de trás delas. Já que pelo reflexo podem ver se alguém se aproxima ou se alguém tocar nas suas costas podem ver quem é, antes de se virarem.
7. Transparências – Portas ou paredes semitransparentes permitem que estando numa divisão se possa ver luz ou sombras em movimento dando a perceber que se encontra lá alguém, mas ao mesmo tempo mantem-se a privacidade.

Com as barreiras desfeitas e um espaço amplo para uma comunicação acessível é possível assim a inclusão total.

5. INCLUSÃO

Inclusão é um termo vasto e complexo e vem sido estudado e definido de diversas formas. Freire (2008, p. 5) define inclusão como sendo “um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.” Refere ainda que “No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.”

No entanto, inclusão pode ser vista como forma de agilizar e facilitar a resposta educativa de todos. Proporcionando assim uma educação fundamental de qualidade a todos os alunos quer sendo crianças ou adultos em fase escolar. A inclusão é assim indicada como uma resolução para a problemática da exclusão educacional (UNESCO, 2003).

Incoerentemente existem problemas e barreiras que se traduzem em dificuldades ao implementar os ideais inclusivos na sua totalidade. Estas dificuldades prendem-se com

as vastas definições de inclusão, mas todas elas pouco precisas, o que possibilita representações diversas e práticas divergentes dos princípios. Esta inexactidão revela-se a diferente nível do sistema educativo, ou seja, manifesta-se ao nível das escolas e dos diferentes agentes educativos responsáveis pela implementação das novas políticas (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002; Dyson & Millward, 2000; Evans & Lunt, 2002).

Qualquer que seja o processo de mudança implica sempre por parte dos seus atores uma explicitação clara e precisa dos princípios orientadores da ação que pretendem modificar. Incluir significa mudar, mas mudar implica tomadas de decisão que nem sempre são fáceis, tal como se designa por princípios inclusivos (UNESCO, 2003) é imperioso que a forma de explicitação da inclusão seja clara e articulada segundo os processos nomeados anteriormente, não devendo ser descurada a Declaração de Salamanca.

Portugal aderiu a esta declaração assim como à declaração de Madrid fazendo parte dos princípios orientadores educativos para a inclusão, o compromisso de desenvolver um sistema educativo inclusivo, tendo sido criadas para isso leis e mecanismos acessórios para levar a bom porto estes objetivos. (FEEI, 2006).

5.1. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SURDEZ NAS ESCOLAS E EREBAS - ESCOLA DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE DE ALUNOS SURDOS

A lei fundamental que define grande parte do âmbito da educação bilingue de alunos surdos está prevista no Artigo 74, nº 1, que refere que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”

No entanto, em Portugal também existe o despacho 7520/98 de 6 de Maio da Secretaria de Estado da Educação e Inovação (do Ministério da Educação) que é das legislações mais pertinentes no âmbito da educação de alunos surdos, dado que é neste despacho que são explicitados os princípios básicos de funcionamento das Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS). Esta designação neste documento estabeleceu um passo fundamental para a educação bilingue de crianças e jovens surdos em Portugal já que delineou as regras que cada unidade teria de cumprir. Tem, no entanto, encarado algumas dificuldades na sua implementação.

Este referido despacho veio também ajudar para que se comesse a dar início à extensão e estabilização da Rede de Unidades de Apoio em todo o país. Embora os princípios delineados sejam inovadores e concisos têm-se identificado algumas fragilidades no 7520/98 de 6 de Maio e assim, a sua implementação tem sido demorada e custosa. Neste despacho os pais e encarregados de educação podem escolher e ajudar a decidir as medidas a aplicar ao seu filho, mas, para tal, é necessário que existam as opções implementadas para estas poderem decidir.

“Desta forma, a educação de crianças e de jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilíngues, que possibilitem o domínio da língua gestual portuguesa e o domínio do português escrito e eventualmente falado, respeitando-se, nesta matéria, as opções dos pais no que respeita ao contexto linguístico / educativo em que o seu filho será inserido.

Para que a criança surda domine, o mais cedo possível, a língua em resultado de uma aquisição natural e espontânea, ela necessita de estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a língua gestual portuguesa, pelo que a sua educação deve ser iniciada o mais precocemente possível, sempre em grupo de crianças surdas, com adultos surdos que utilizem a língua gestual, evitando-se o isolamento em qualquer das idades.” (despacho 7520/98 de 6 de maio da Secretaria de Estado da Educação e Inovação do Ministério da Educação)

Apesar de existirem em Portugal Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAES), pelo menos desde os anos 80 (inicialmente com a designação de NADAS e NACDAS), assim como legislação de suporte (entre outras a de 6 de Maio de 1998, Despacho 7520/98 da Secretaria de Estado da Educação e Inovação do Ministério da Educação), não existem relatórios atuais que nos forneçam dados conclusivos sobre as vantagens ou desvantagens da criação das mesmas assim como do seu funcionamento, nomeadamente no que concerne ao estado atual da educação bilingue para surdos, assim como o funcionamento do Português como L2, que estão devidamente preconizadas no referido despacho. Isto torna-se tanto ou mais importante que a criação das mesmas em si, pois permitem traçar percursos melhor definidos para os alunos surdos, assim como para todos quantos com eles trabalham.

Importa referir que existem algumas informações sobre as UAEAS, passíveis de serem encontradas no sítio da DGIDC, assim como dois relatórios referentes às necessidades educativas especiais no domínio sensorial – audição, no Departamento de Educação Básica. Contudo todas estas informações estatísticas são insatisfatórias e minoritárias quando pretendemos ir mais além, utilizando os dados aí disponíveis. Destacam-se dos relatórios aí encontrados: “Alunos Surdos Severos e Surdos Profundos: Compreensão da Leitura no Final do 1º Ciclo do Ensino Básico Fevereiro de 2002”; “Observatório dos Apoios Educativos – Domínio Sensorial – Audição de Dezembro de 2003/2004”.

Nos documentos oficiais publicados pela complexidade e ambiguidade de que se revestem é impossível para qualquer investigador que sobre ele se debruce não chegar a uma conclusão óbvia, sobretudo se este estiver diretamente ligado á prática no terreno, ou seja, passível de várias interpretações induz em erro ou inoperância ou ambiguidade de operacionalização das informações neles contidas.

Senão vejamos, e tomemos em consideração o seguinte ponto 7, nas seguintes alíneas, do despacho 7520/98 de 6 de Maio, em que se pode ler o seguinte:

“Às escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos compete:

- a) assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua;
- b) assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do português, nomeadamente a nível da escrita e da leitura”

Logo aqui criamos uma situação que coloca os interlocutores numa situação de ambivalência, o que se entende por desenvolvimento de língua gestual no contexto de primeira língua? Estamos a falar no pré-escolar? Estamos a falar na iniciação da escolarização obrigatória?

Sabemos que a linguagem se processa desde cedo, preferencialmente o mais precoce possível. Tenhamos em consideração que os alunos só frequentam os jardins de infância a partir dos 3 anos de idade, logo aqui se pergunta, onde está a precocidade? Outras deficiências têm professores de educação especial de intervenção precoce, antes dos 3 anos fazendo domicílio, haverá precocidade em

todas as escolas e em todas as deficiências? Terão de facto estes alunos direitos iguais ao seu desenvolvimento global desde que nascem?

Analisando a alínea b) fica a dúvida do que se pretende de facto aplicar. Terão os alunos que aprender português como segunda língua nos mesmos moldes dos ouvintes? Que pedagogias seguem os professores regulares para implementar trabalho pedagógico num público-alvo tão diferenciado?

Tenhamos em consideração que estes alunos funcionam em termos cerebrais pela denominada Glosa, o que não acontece quando frequentam aulas de português regular. Estaremos a integrar? Estarão a ser utilizadas as medidas pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento ou estaremos mais preocupados com a normalização destas crianças face à população ouvinte?

A questão a colocar em primeiro lugar quando se faz uma análise destas nem sempre é fácil, contudo e preferencialmente centramo-nos primeiro nas unidades, partindo daí para o particular, os alunos. No entanto, considero mais importante o contrário, dado que as unidades devem servir os alunos e não o seu inverso. Nesta perspetiva continuemos a analisar o referido despacho em relação às unidades. Determinam-se ainda, o modelo de funcionamento das mesmas unidades de apoio a alunos surdos, assim como a população abrangida:

“2.1 - As unidades de apoio à educação de crianças e de jovens surdos têm como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar. (...)

4 - As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos concentrarão as crianças e jovens surdos de um ou mais concelhos, podendo, em função das necessidades detetadas, existir mais do que uma escola por concelho dotada de uma destas unidades.

5 - As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos integram docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e

linguagem e da deficiência auditiva, preferencialmente com formação em língua gestual portuguesa.”

Analisando parte do ponto 2.1, podemos verificar que o principal objetivo é aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, mas na realidade não estão mencionadas quais são, nem como se devem aplicar, não existe sequer indicações para as mesmas. Não estaremos com certeza à espera de um manual de instruções, mas pelo menos de metodologias devidamente testadas e de estratégias adequadas da mesma forma, para que *in loco* se possam tomar medidas que sirvam de base ao trabalho a desenvolver, tendo em conta sempre, o perfil de funcionalidade de cada aluno.

Em Portugal, fala-se de educação bilingue para os alunos surdos, mas ainda não existem documentos oficiais que equacionem de modo inequívoco esta abordagem de ensino, nem onde se defina claramente a necessidade do ensino do português a alunos surdos como L2, apesar de existirem já muitos estudos e publicações de diversos autores e investigadores nacionais que, individualmente, consideram ser esta a abordagem correta.

Por isso é inesperado descobrir, nos documentos emitidos pelo Ministério da Educação, a atribuição de um papel inferior à Língua Gestual Portuguesa. Um dos panfletos do Ministério da Educação sobre as Unidades de Apoio a Alunos Surdos não menciona a LG como primeira língua dos surdos, mas como forma de comunicação privilegiada e de acesso ao currículo comum. É retirado o estatuto de primeira língua à LG e é-lhe atribuído apenas o papel de acesso ao currículo. Pode interpretar-se este fraseamento, menos objetivo, como uma forma de escamotear a tomada de posição da legislação existente. Reproduz-se de seguida o texto desse folheto:

“O modelo educativo das UAEAS baseia-se no princípio de que a educação de crianças e jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilingues que possibilitem: (i) a aquisição e o desenvolvimento da língua gestual portuguesa, como forma de comunicação privilegiada e de acesso ao currículo comum; (ii) a aprendizagem do português escrito, e eventualmente falado, como instrumento de aprendizagem e alargamento da comunicação.”

O referido despacho (Despacho n.º 7520/98 (2.ª série) dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação) refere algo que deve constar na lei e não apenas ser “preferencial”: a formação em língua gestual portuguesa, formação obrigatória para todos os professores que trabalhassem com surdos.

5 – As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos integram docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da deficiência auditiva, preferencialmente com formação em língua gestual portuguesa.

5.1 – As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos devem ainda integrar outros técnicos especializados, designadamente formadores de língua gestual portuguesa, intérpretes de língua gestual portuguesa e terapeutas de fala.

5.2 – A afectação de docentes e de outros técnicos às escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos rege-se pelo disposto no despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.

5.2. ENSINO APRENDIZAGEM DE JOVENS COM SURDEZ

Esperar vários anos para alcançar um nível satisfatório de língua oral que pode não ser alcançado, e negar durante esse tempo o acesso da criança surda a uma língua que satisfaça as suas necessidades (a língua de sinais) é praticamente aceitar o risco de um atraso no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social ou pessoal (Grosjean, 1999).

Os pais têm desde o nascimento uma importância extrema na aquisição de conceitos e de palavras por parte dos seus filhos. Não só através da leitura de histórias, mas também em situações que coloquem as crianças surdas em contacto com novas palavras utilizadas no dia-a-dia. Stewart & Clarke (2003) reforçam isso mesmo e defendem ainda que os próprios professores de crianças surdas não devem ter receio de os ensinar,

ensinar a ler e a escrever, para que estes no futuro se possam tornar comunicadores natos e competentes.

Estes autores acrescentam ainda que, as crianças surdas conseguem aprender a ler e a escrever como todas as outras crianças, mas para que estas atinjam níveis elevados de literacia como as crianças ouvintes conseguem atingir deverão ser ensinadas a ler e escrever no seu tempo certo.

The key challenges that literacy presents to them are (1) the acquisition of a large vocabulary, (2) the learning of reading and writing while simultaneously learning English, (3) active participation in the communicative process, (4) the learning of language through usage, and (5) the choice of language (Stewart & Clarke, 2003, p.21).

Vygotsky corrobora a opinião dos autores anteriores e considera que as crianças com DA eram capazes de se desenvolver literariamente alcançando assim um patamar de aquisição de palavras simples e concretas que poucos achavam ser possível. Mas, no caso de palavras abstratas e ambíguas já tinham alguma dificuldade em adquiri-las. “(...) uma criança surda-muda aprendeu, sem muita dificuldade, as palavras mesa, cadeira, escrivaninha, sofá, estante (...) mas essa mesma criança não conseguiu assimilar (...) o vocábulo mobília (...) descobri que, em certa fase do desenvolvimento do significado das palavras infantis, esse movimento pela vertical, essas relações de generalidade entre os conceitos são inacessíveis a estas crianças” (Vygotsky, 2001, p. 363).

A Lei de Bases do Sistema Educativo através do decreto-lei nº. 46/86 de 14 de Outubro (com alterações inseridas pela lei 115/97 e pela lei 49/2005, conforme republicação em 30 de Agosto de 2005 - artigo 3º, alínea d) transmite que:

“Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

Assim, numa educação bilingue, deveriam respeitar-se os momentos próprios de cada língua, trabalhando-as em circunstâncias apropriadas.

Hornby (1977) e Crystal (1987) definem bilinguismo da seguinte forma:

“Situação em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua. O bilinguismo costuma ser considerado como um contínuo linguístico, situado entre dois extremos teóricos, o de competência mínima e o de competência nativa. Os bilingues encontram-se em vários pontos deste contínuo, sendo apenas uma minoria aquela que atinge o ideal teórico de perfeição, isto é, o controlo equilibrado dos dois idiomas.”

Jokinen (1999, p. 126) refere que:

“Uma ideia, filosofia básica da abordagem bilingue, é que se deveria deixar as crianças surdas serem crianças. Não há necessidade de mudá-las, pois não são anormais. A ênfase não deveria ser sobre a própria criança. Ao contrário, deveria ser sobre o ambiente onde a criança pode usar a língua de forma livre e espontânea sem atrasos ou obstáculos desde o nascimento. E onde ela seja tratada como uma pessoa de valor e aceite como tal.”

METODOLOGIA

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Minayo, 2000

1. INTRODUÇÃO

O termo investigação deriva do latim “investigatio”, *in+vestigium*, *in* denota uma ação de entrar, dentro e *vestigium* que indica um vestígio, uma marca ou um sinal (Sousa, 2005, p. 11). Segundo Fortin (2003) investigar é um “processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos e exploramos a sua importância decisiva para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e das sociedades”. Segundo Sousa (2005) “investigar reporta-se a entrar nos indícios/vestígios, indica que deve analisar os sinais, o conhecimento daquilo que os provocou”.

A presente investigação tem enquadramento no que está descrito como sendo um Estudo de Caso. Porém, até ao momento, não existe uma descrição unânime do que vem a ser um estudo caso entre os autores e que seja aceite pela comunidade científica.

Pozzebon & de Freitas (1998, pp. 145) define estudo de caso como “(...) aquele que examina um fenómeno em seu ambiente natural, pela aplicação de diversos métodos de colecta de dados, visando a obter informações de uma ou mais entidades. Essa estratégia de pesquisa possui carácter exploratório, sem nenhum controle experimental ou de manipulação. Além disso, as fronteiras do fenómeno não são evidentes”.

Benbasat, et al. (1987, pp. 370) completa referindo ainda “Um estudo de caso examina um fenómeno no seu ambiente natural, empregando múltiplos métodos de recolha de dados para albergar informação de uma ou de várias entidades (pessoas, grupos ou

organizações). Os limites do fenómeno não são claramente evidentes no início da investigação e não é utilizado nenhum controlo experimental ou manipulação”.

Tendo por base as várias definições apresentadas pode-se concluir que estudo de caso é um método de investigação que analisa um fenómeno social no seu ambiente inato. Este método recolhe os dados através de material empírico a partir de locais sociais específicos e tem como objetivos elementares o de aumentar, aprofundar e investigar o conhecimento científico sobre determinados fenómenos sociais. Podendo assim produzir uma teoria ou experimentar/provar conceitos teóricos e conexões entre os mesmos.

Características principais do método estudo de caso

1 O fenómeno é examinado no seu ambiente natural

2 O estudo de caso é útil no estudo das questões “porquê” e “como” porque lidam com ligações operacionais para ser seguidas ao longo do tempo em vez de por frequência ou incidência

3 Os resultados obtidos dependem muito do poder de integração do investigador.

4 Não há envolvimento de nenhum controlo experimental ou manipulação.

5 A complexidade da unidade é estudada intensivamente.

6 O investigador poderá não especificar previamente o conjunto de variáveis independentes e dependentes.

7 Uma ou poucas entidades são examinadas (pessoa, grupo ou organização).

8 Os dados são recolhidos através de diversos meios.

9 Podem ocorrer mudanças na escolha do local e nos métodos de recolha de dados quando o investigador desenvolve novas hipóteses

10

Os estudos de caso são mais aconselhados para a exploração, a classificação e nos diversos passos de desenvolvimento de hipóteses associados ao processo de construção do conhecimento; o pesquisador deve ter uma atitude recetiva para a exploração.

11 O foco está nos acontecimentos atuais.

Tabela 3 - Características principais do método estudo de caso. Fonte: Adaptado de Benbasat, et al. (1987, p. 371).

Embora alguns estudos de caso usem apenas métodos qualitativos, a maioria usa combinação entre métodos qualitativo e quantitativos (Cavaye, 1996).

2. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Este estudo teve como tema a **Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda** e as perguntas de partida para esta investigação pretendem abarcar diversas situações na comunicação da criança surda no meio familiar e escolar. Estas diferentes posições podem ou não contribuir para a modificação da comunicação das crianças surdas e para a sua aprendizagem no meio escolar.

Deste modo, as questões investigativas são: 1. A aprendizagem tardia da LGP influencia a comunicação das crianças surdas? 2. Qual a importância da LGP para o desenvolvimento global da pessoa surda e dos seus processos de comunicação educacional e familiar? 3. Como se processa a comunicação de crianças surdas num contexto educacional? (entre pares e entre criança – professor).

E, teve como objetivos fundamentais: identificar dificuldades que a criança surda possa ter nos processos de comunicação educacional e / ou familiar; analisar em que medida o conhecimento de LGP por parte dos professores e colegas influenciam a inclusão total na escola e capacidade de aprendizagem de criança e analisar em que medida a aprendizagem tardia da LGP influencia o processo de comunicação educacional.

3. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Mendes (n.d.) define amostra como “população que possui as mesmas características de interesse (população relacionada com os objetivos/hipóteses/exequibilidade), conjunto

de indivíduos possuidores de uma determinada característica em comum.” Completa ainda com “Perante a impossibilidade de se inquirir toda a população alvo selecciona-se um subconjunto, subconjuntos da mesma ou elementos singulares como participantes no estudo.”

Assim, o participante principal deste estudo (sujeito ativo) é um só sujeito do sexo masculino, com 5 anos de idade (na altura das observações), a frequentar o último ano do pré-escolar que, neste estudo, assumirá o nome de Diogo. Para completar este estudo como participantes também fizeram parte os familiares diretos do Diogo, mãe, pai, irmão, avô e avó maternos.

Faz ainda parte da amostra deste estudo um grupo de sujeitos passivos e um grupo de professores de crianças surdas que responderam a dois inquéritos por questionário (trinta e seis indivíduos surdos que responderam ao inquérito A e trinta e três professores de crianças surdas que responderam ao inquérito B). Esses inquéritos foram disponibilizados através dos formulários do *Google*, no *Google drive* e enviados aos sujeitos através do correio eletrónico. No caso dos sujeitos surdos foi pedido colaboração à associação de surdos da ilha de São Miguel para disponibilização de contactos eletrónicos e no caso dos professores foi enviado e-mail para escolas de referências de ensino bilingue de alunos surdos para envio do mesmo aos professores que contactam ou contactaram diretamente com crianças surdas.

Estes inquéritos serviram como alavanca para a comparação de realidades e para a percepção de que, se o visualizado nas observações diretas com o sujeito da amostra (Diogo), aconteceria também com outros sujeitos surdos (inquérito A). E, igualmente, perceber se os métodos utilizados pelos professores do Diogo eram também utilizados por outros docentes que trabalham com crianças surdas.

O Diogo é uma criança com um irmão mais velho de 9 anos que comunica em Língua Gestual Portuguesa com naturalidade e com extrema confiança com o irmão mais novo. Quando sozinhos comunicam em LG, mas, quando acompanhados de familiares comunicam através da oralidade.

Convive diariamente além do irmão com os pais e com os avós maternos. A mãe e o pai possuem conhecimentos básicos de LGP, mas não a utilizam em casa recorrendo

sempre à oralidade para comunicar com o Diogo. Os avós não sabem comunicar em LG e conversam com a criança através da oralidade e leitura labial.

O Diogo e o Tiago (nome fictício do seu irmão) são extremamente unidos e com frases simples conseguem entender-se em LG, no entanto, ficam ambos reprimidos de o fazer quando em contacto com os restantes membros da família, já que nenhum deles utiliza a LGP. O Diogo é uma criança com implante coclear esquerdo e aparelho auditivo direito, com marcação agendada para implante coclear direito e que usufrui de sessões trissemanais de terapia da fala.

É um menino extrovertido, mas muito renitente a pessoas novas no seu quotidiano. No entanto é socialmente dado com os seus colegas de escolas e todos reagem muito bem à diferença na sua comunicação, daí todos aprenderem LG na sua escola. Dada a sua rigidez de personalidade, por vezes é uma criança difícil de moldar e de trabalhar.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Pozzebon & de Freitas (1998) referem que o rigor e a severidade de um estudo de caso passam pela essência e pela importância dos materiais empíricos recolhidos e que irão sustentar os resultados do estudo. Estes deverão ser adquiridos de diversas fontes para a investigação ser mais diversificada, entre os quais se podem realçar sobretudo a documentação escrita (como por exemplo relatórios e memorandos), as entrevistas e a observação direta. Neste tipo de estudo é fulcral anotar a proveniência das fontes de informação utilizadas na investigação.

Táticas de recolha de dados em Estudos de Caso

Testes	Tática de Estudo de Caso	Fase da pesquisa em que a tática ocorre
VALIDADE DO CONSTRUCTO	<ul style="list-style-type: none"> • Usar múltiplas fontes de evidência • Estabelecer cadeia de evidências 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de dados • Recolha de dados • Composição

	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um rascunho do relatório do estudo de caso com revisão de importantes fontes 	
VALIDADE INTERNA	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir padrões de repetição • Construir explicações • Avançar com explicações alternativas • Usar modelos lógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de dados • Análise de dados • Análise de dados • Análise de dados
VALIDADE EXTERNA	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a teoria em estudos de caso únicos • Usar a lógica de replicação em estudos de caso múltiplos 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de investigação • Plano de investigação
CONFIANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Usar o protocolo de estudo de caso • Desenvolver bases de dados do estudo de caso 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de dados • Recolha de dados

Tabela 4 - Táticas de recolhas de dados em Estudos de Caso. Fonte: adaptado de Yin (2003)

Em estudos casos é essencial existir quatro tipos de testes diferentes, a validade do constructo e dos objetivos do estudo, a validação interna, a validação externa e o teste de confiança. Cada um destes testes é realizado numa fase diferente do estudo, sendo passíveis de serem utilizadas táticas diferentes para os validarem.

De acordo com Yin (2003) existem distintas fontes de recolha de dados. No entanto, existem várias que este autor elege como fontes privilegiadas, elas são “documentos escritos, registos de arquivo, entrevistas, questionários, observação directa, observação participante e artefactos físicos” (2003, p.83). Já Isabel Ramos (2010) diferencia dois tipos de fontes, as primárias e as secundárias. Dentro das primeiras dá como exemplo as entrevistas e os documentos não publicados, e nas segundas inclui os livros e os artigos de revistas científicas. Com as fontes primárias pretende obter profundidade e credibilidade no estudo e com as secundárias adquirir fundamentação.

A última autora refere ainda que para certificar a qualidade e as particularidades da informação recolhida e das interpretações realizadas, pode ser feita uma triangulação de

toda a informação recolhida, bem como das técnicas de recolha e / ou técnicas de análise da informação.

Jick (1979) “Tendo em conta os princípios básicos da geometria, múltiplos pontos de vista permitem um maior rigor. Da mesma forma, os investigadores organizacionais podem melhorar o rigor das suas decisões através da recolha de dados de diferentes origens sobre o mesmo fenómeno [...]” Finaliza ainda referindo que “[...] para os investigadores da organização, isso envolveu a utilização de vários métodos para examinar a mesma dimensão de um problema de investigação” (p. 602).

Neste estudo foram utilizadas distintas fontes de recolhas de dados e de táticas de validação para poder existir um maior rigor e uma maior comparação de dados. Assim, foram utilizadas para a recolha de dados as técnicas: inquérito por questionário e pesquisa de terreno (observação direta) e os instrumentos: diários de bordo, análise estatística e análise de conteúdo

As investigações alcançam um maior rigor e o investigador adquire mais confiança nos resultados que está a obter com o estudo realizado se houver um triangular de informações e de técnicas para que toda a informação recolhida, seja analisada e comparada. Assim, nesta investigação foi realizada esta triangulação de dados entre as observações presenciais, o inquérito A e o inquérito B). (Jick, 1979).

Fontes de recolha de materiais empíricos neste estudo

Origem da informação	Formas de material	Períodos de recolha
Documentação formal	Memorandos de reuniões e relatórios de atividades	Fase I
Observação direta	Notas de ações e descrição do contexto	Fase II
Sujeito ativo	organizacional	
Entrevistas informais	Semi estruturadas sobre questões da problemática	Fase III
Sujeito ativo		

Questionários	Em papel ou <i>online</i>	Fase III
Sujeitos passivos		
...

Tabela 5 – Fontes de recolha de materiais empíricos. Fonte – Adaptado de Pozzebon & de Freitas, 1998

Assim, para haver uma triangulação vasta nesta investigação foram utilizados instrumentos qualitativos e quantitativos. Dentro do primeiro grupo foram incluídos a observação direta, as conversas com a família e os diários de bordo. E no segundo grupo os inquéritos por questionário.

As técnicas de recolha de dados, usadas nesta investigação (inquérito por questionário e pesquisa no terreno (observação direta), apresentaram vantagens e desvantagens, tal como se encontra definido na literatura. Assim, pareceu-nos importante identificar as vantagens e limites de cada técnica (tabela 6), e bem como, esclarecer as vantagens e desvantagens encontradas neste estudo, uma vez que estas se identificam.

VANTAGENS E LIMITES DE ALGUMAS TÉCNICAS USADAS NA PESQUISA SOCIOLÓGICA

TÉCNICA	VANTAGENS	LIMITES
Inquérito por questionário	1)Torna possível a recolha de informação sobre grande número de indivíduos. 2)Permite comparações precisas entre as respostas dos inquiridos. 3)Possibilita a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população.	1)O material recolhido pode ser superficial. A padronização das perguntas não permite captar diferenças de opinião significativas ou subtis entre os inquiridos. 2)As respostas podem dizer respeito

		mais ao que as pessoas dizem que pensam do que ao que efetivamente pensam.
Entrevista	<p>1)Permite aprofundamento da percepção do sentido que as pessoas atribuem às suas ações.</p> <p>2)Torna-se flexível porque o contacto direto permite explicitação das perguntas e das respostas.</p>	<p>1)É menos útil para efetivar generalizações. O que se ganha em profundidade perde-se em extensividade.</p> <p>2)Implica interações diretas. As respostas podem ser condicionadas pela própria situação da entrevista. Estes efeitos devem ser tidos em conta.</p>
Análise Documental	<p>1)Pode traduzir-se em informação diversa de acordo com as características do documento. Quer sobre informação muito abrangente (estatísticas, por ex.), quer sobre informação em profundidade (temas específicos).</p>	<p>1)Depende-se das fontes que existem e da sua melhor ou pior qualidade, verosimilhança, representatividade, etc.</p> <p>2)A quantidade de informação recolhida é em geral enorme e dispersa, o que exige tratamento e análise</p>

		mais demorados.
Pesquisa de terreno (observação direta)	1) Garante uma informação rica e profunda. 2) Permite flexibilidade ao investigador porque lhe torna possível mudar de estratégia e seguir novas pistas que aparecem.	1) Só pode ser usada para estudar pequenos grupos ou comunidades. 2) Levanta dificuldades de generalização.

Tabela 6 - Introdução à Sociologia, Universidade Aberta, Lisboa, 1994. Fonte: João Ferreira de Almeida (Coord.)

Na tabela acima (tabela 6) podemos perceber que nas observações diretas (Pesquisa de terreno) existe uma mais-valia, nomeadamente o facto da informação recolhida ser bastante rica conforme comprovado neste estudo. Existe um facto que nos parece muito importante referir e que se relaciona com a recolha de um conjunto de informações bastante importantes para esclarecer alguns pontos deste estudo, nomeadamente a relação entre adulto no âmbito escolar e a criança, tipo de comunicação escolhida entre família e criança, relação e socialização entre pares.

A informação recolhida é fulcral para a investigação, no entanto esta só é passível de utilização em grupos pequenos, não sendo possível generalizar as informações recolhidas e aplicá-las a grupos com populações maiores. Assim, existiu a necessidade de utilizar os inquéritos por questionário a fim podermos de generalizar os dados recolhidos.

Contudo, esta técnica de recolha de dados apenas complementa a anterior e também ela apresenta um conjunto de vantagens e de limitações. Uma das vantagens comprovadas neste estudo foi a análise dos inquéritos que permitiram a comparação das respostas dos inquiridos e estas poderão ser generalizados para toda uma população surda. Como constrangimento foi detetada a dificuldade de formular uma questão onde fosse sintetizada toda a informação necessária que se leva o inquirido a perceber o que lhe era questionado dando assim uma resposta viável e correta do ponto de vista do sujeito.

De seguida vamos analisar cada uma das técnicas utilizadas neste estudo: observação direta e inquéritos por questionário.

4.1. OBSERVAÇÃO DIRETA

Observar resume-se em visualizar o comportamento de alguém ou em relação a algo, e anotar as interações enquanto estas vão acontecendo. O objetivo fundamental é realizar as observações sem se dar conta desta situação, passando assim despercebido, não exercendo influência às pessoas ou fenómenos em estudo. Esta técnica utilizada para recolher dados numa investigação não se resume apenas em ver ou ouvir a pessoa ou o grupo em estudo, mas, mais fundamental em examinar acontecimentos que se pretendem analisar.

As observações realizadas neste estudo foram divididas em duas fases: as não estruturadas, que foram espontâneas, informais e ocasionais (permitindo assim registar situações do dia-a-dia da criança e da sua família, da sua realidade dentro e fora da escola), e as observações estruturadas que foram planeadas e controladas ao pormenor, sabendo o que procurava e o que iria observar e utilizando instrumentos para a recolha de dados.

Esta técnica de observação direta responde a questões que um inquérito por questionário ou uma entrevista presencial não soluciona, dado que por vezes o inquirido quando questionado diretamente, muda a sua opinião ou atitude. Consiste também em tirar notas (diários de bordo) e se possível gravar as situações através de meios audiovisuais, o mais discretamente possível e, perturbando o menos que conseguir. Este tipo de diários de bordo pode ser escrito na hora ou serem escritos logo após a observação para o observado não dar conta do que se está a passar. Jorgensen, D.L. (1989) & Fiorentini e Lorenzato (2006).

4.2. INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

"Em ciências sociais, o inquérito é uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação." [Alain Birou, Dicionário de Ciências Sociais, 1976]

O inquérito por questionário consiste numa sucessão de questões ou inquirições escritas que se dirigem a um grupo de indivíduos, neste caso chamados de inquiridos. Estes indivíduos podem abranger as suas convicções, as suas exposições, as suas crenças ou várias informações sobre o seu meio, eles próprios ou sobre o que lhes está a ser questionado. Esta técnica é utilizada quando a amostra ou participantes no estudo é vasta e não é passível de realizar entrevistas a todos os participantes.

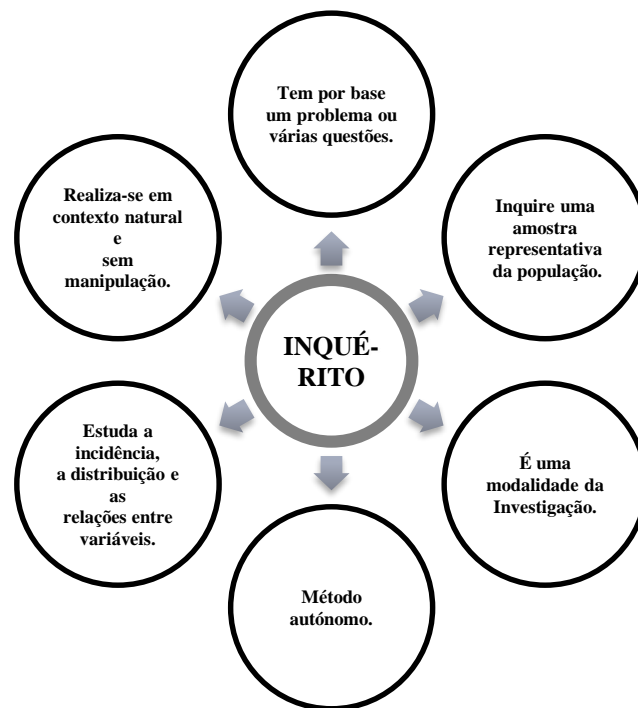


Gráfico 1- Gráfico resumo dos objetivos de um inquérito

Este tipo de técnica possibilita reconhecer preferências, factos, atitudes, valores, satisfação, opiniões e valores. E pode abranger perguntas de resposta aberta ou fechada. As primeiras permitem uma maior magnificência no tratamento da informação, no entanto, quando se realiza o processo de análise de dados este torna-se mais complexo e demorado dado que a pessoa inquirida tem liberdade total para estruturar a sua resposta. As segundas permitem maior facilidade no tratamento dos dados já que estes são de resposta fixa e de mais fácil comparabilidade. No entanto, estes últimos recolhem informação menos detalhada que as primeiras perguntas. O inquirido está na segunda hipótese mais limitado na resposta às questões, dado que tem que se cingir às opções de resposta que lhe são apresentadas no questionário.

Neste estudo, optou-se por passar dois questionários diferentes com objetivos diferenciados: o primeiro questionário foi passado a indivíduos surdos (inquérito A) e outro a docentes que trabalham ou trabalharam diretamente com crianças com surdez (inquérito B). Os inquéritos foram diferentes para que fosse possível comparar realidades distintas. O primeiro permitiu-nos comparar a realidade do sujeito surdo, em estudo, com a realidade de outros sujeitos surdos percebendo, assim, se era possível generalizar dados recolhidos nas observações diretas. O segundo questionário permitiu-nos comparar a realidade de atuação dos professores envolvidos com o sujeito, com a realidades de outros professores, percebendo de que maneira estes comunicam com os seus alunos surdos e identificando as dificuldades por estes sentidas.

O primeiro questionário é constituído por 19 perguntas com vários campos (consultar Anexo 1) e o segundo por 24 perguntas (consultar Anexo 2). Tendo como objetivos: 1. Identificar dificuldades que a pessoa surda possa ter nos processos de comunicação educacional e / ou familiar. 2. Analisar em que medida o conhecimento de LGP por parte dos professores e colegas influenciam a integração e capacidade de aprendizagem de criança. 3. Analisar em que medida a aprendizagem tardia da LGP influencia o processo de comunicação educacional. Estes inquéritos procuram responder às seguintes perguntas: Como se desenrolou e desenrola a comunicação com os pais ouvintes e com os irmãos, surdos ou ouvintes? E com pais surdos? Quais as atitudes dos pais dos inquiridos perante o uso da língua gestual? Quais os métodos de comunicação usados nas escolas frequentadas pelos inquiridos? Como se sentem estas crianças nas suas escolas? Como se projeta em termos de avaliação a aprendizagem destas crianças?

5. PROCEDIMENTOS

Para estruturar melhor a investigação foram reservados diversos momentos para atuar junto do sujeito surdo e para colocar os restantes métodos de recolha de dados (inquéritos por questionário) operacionais. Sendo identificado para cada momento o seu objetivo e a atividade a realizar nessa/s circunstâncias para não serem confundidos objetivos e momentos de intervenção e investigação.

Assim, os momentos de interveniência foram os que se encontram descritos na Tabela 7 que se encontra a seguir:

Momento e data da intervenção	Objetivos	Atividades
1º, 2º e 3º Momentos 3, 10 e 17/03/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o sujeito em profundidade - Relacionar-se com a família mais próxima do sujeito - Ganhar confiança com o sujeito e a sua família 	- Entrevista informal à criança.
4º e 5º Momentos 7 e 14/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações de proximidade com o sujeito - Análise do tipo de comunicação do sujeito / família - Estabelecer relações de vínculo com a família do sujeito 	- Entrevista informal à família.
6º e 7º Momentos 21 e 28/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer conexão de afeto - Reforçar as competências sociais e de relação com os outros - Análise do tipo de comunicação do sujeito / família 	
8º e 9º Momentos 05 e 07/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação - Abordar diferentes estratégias na resolução de problemas na comunicação - Conhecer as relações em profundidade do sujeito com os seus pares 	- Fazer o ponto de situação com a mãe.

<p>10º Momento</p> <p>12/05/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação do sujeito com os seus pares - Alertar a família para a comunicação com usufruto para ambas as partes - Potenciar o desenvolvimento de uma maior relação e comunicação entre sujeito / família 	<p>- Ensinar LGP aos pares ouvintes.</p>
<p>11º Momento</p> <p>14/05/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reforçar as competências sociais e de relação com os outros - Promover o sentimento de integração plena na escola com os seus pares ouvintes e adultos 	<p>- Ensinar LGP a toda a comunidade escolar.</p>
<p>12º Momento</p> <p>19/05/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar comparativamente a comunicação de outras crianças surdas na escola e com as suas famílias 	<p>- Inquérito A – indivíduos surdos</p>
<p>13º Momento</p> <p>26/05/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar diferentes estratégias na resolução de problemas com a família 	<p>- Conversar com a família e perceber como resolver os problemas comunicacionais.</p>
<p>14º Momento</p> <p>08/06/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar a comunicação da criança com os seus pares e vice-versa - Preparar a separação entre adulto investigador, sujeito e sua família 	

	- Avaliar o trabalho realizado.	
15º Momento 11/06/2015	- Analisar o tipo de comunicação dos docentes que trabalham com crianças surdas e de que modo esta influencia as mesmas crianças	- Inquérito B – docentes que trabalham ou trabalharam com crianças surdas
16º Momento 12/06/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Observar novamente a comunicação da criança com a sua família e vice-versa - Visualizar a comunicação da criança com os adultos no âmbito escolar e vice-versa - Avaliar a comunicação dos pares com o sujeito surdo - Avaliar o trabalho realizado. 	- Questionário informal de nomeação de pares (turma)

Tabela 7 - Momentos de interveniência no estudo

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DIRETA


Os dados recolhidos através da observação direta foram organizados em diários de bordo, escritos à mão consoante os momentos e a oportunidade de escrita. Os cuidados com estes registos tinham como objetivo não chamar à atenção do sujeito para que não se apercebe do processo. Assim, foi construída esta tabela resumo para ligar os resultados a cada objetivo e momento planeado e apresentado no ponto anterior.

Momento e data da intervenção	Objetivos	Resultados
1º, 2º e 3º Momentos 3, 10 e 17/03/2015	- Entrevista informal à criança.	O Diogo é uma criança muito dada tanto com os adultos como com os seus pares. Após a minha chegada revelou-se muito tímido, mas colaborante nas atividades. Realiza atividades sozinho e/ou em conjunto, mas sempre “calado”. Gosta da escola, de trabalhar, de brincar com os seus pares e de se relacionar com os adultos.
4º e 5º Momentos 7 e 14/04/2015	- Entrevista informal à família.	A família do Diogo revela uma grande esperança em que o sujeito seja “igual” aos outros meninos. Não utiliza a LGP com este e muitas vezes quando o Diogo faz o gesto obrigam-no a repetir a palavra oralmente. Referem que o Diogo tem um grande apego ao irmão (mais velho) e que comunicam muito bem um com o outro. O sujeito não possui atividades fora da escola nem desportivas nem de cariz cultural. É uma família atenta, mas que nada aposta na LG, não se opõe à aprendizagem da

		<p>mesma por parte do Diogo (e posteriormente do Tiago, o seu irmão). A própria família direta aprendeu LG básica, mas não a utiliza em nenhuma situação. Recorrem trisemanalmente à Terapia da Fala para desenvolvimento da oralidade da criança.</p>
<p>6º e 7º Momentos</p> <p>21 e 28/04/2015</p>	<p>- Análise do tipo de comunicação do sujeito / família</p>	<p>Tem uma comunicação muito básica, mas com vasto conhecimento vocabular. No entanto, não o usa nem com o docente nem com família. Faz frases simples com pedidos e responde igualmente com simplicidade (2 ou 3 gestos no máximo). É muito teimoso o que por vezes se revela uma enorme barreira na evolução da sua comunicação. Começa a reagir na aprendizagem mais assídua desta nova língua e demonstra interesse e sede de aprender mais. Questiona se não entende algo e pergunta gestos de coisas que ainda desconhece.</p> <p>Com a família fica introvertido na utilização da LGP já que se apercebe que a mesma não a utiliza. Tenta em contacto com a mãe e o pai de oralizar, mas maioritariamente das vezes não é bem-sucedido e recorre à mímica para se fazer entender.</p>
<p>8º e 9º Momentos</p> <p>05 e 07/05/2015</p>	<p>- Fazer o ponto de situação com a mãe.</p>	<p>A mãe demonstra preocupação por o sujeito começar a falar menos oralmente e preferir o gesto para comunicar. No entanto não o proíbe de fazer gestos</p>

		<p>pedindo, no entanto sempre a oralidade do mesmo. Foi referido à mãe que poderia ser um momento de transição dado que a criança se começa a aperceber que com esta língua consegue comunicar e mais importante que tudo se consegue fazer entender e mostrar os seus pontos de vista. Foi ainda demonstrado que o Diogo poderia desenvolver muito a sua comunicação e aprendizagens na escola se a própria família utilizasse esta língua em casa e fora desta mesmo que associada à LGP. Só traria ganhos à criança e à própria família que assim poderia comunicar com o Diogo sem barreiras.</p>
<p>10º Momento</p> <p>8/05/2015 a 12/06/2015</p>	<p>- Ensinar LGP aos pares ouvintes.</p>	<p>Dado que todos os pares da escola têm interesse em comunicar com o Diogo e este é socialmente dado surgiu a oportunidade de ensinar aos colegas da escola LGP. Todos reagiram com entusiasmo e os resultados foram imediatos. A comunicação do Diogo começou a desenvolver-se exponencialmente, este passou a ser muito mais descontraído em transmitir as suas ideias e opiniões e os colegas passaram a integrá-lo ainda mais nas suas atividades dentro e fora da sala de aula. Isto demonstrou que num curto espaço de tempo foi possível logo ver grandes alterações em ambos os grupos.</p>
<p>11º Momento</p>	<p>- Ensinar LGP a toda</p>	<p>Dado que os resultados do ensino da</p>

15/05/2015 a 12/06/2015	a comunidade escolar.	LGP aos pares ouvintes foram imediatos surgiu a opção de fazer o mesmo com os adultos envolvidos na comunidade escolar (professores e funcionários da escola, diretamente ligados à criança). Todo este envolvimento na inclusão do Diogo fez com que se tornasse numa criança não só dada com os pares, mas também com os adultos, transmitindo opiniões e desejos mais regularmente e com maior à vontade na comunicação.
12º Momento 19/05/2015 a 07/06/2015	- Inquérito A – indivíduos surdos	Inquérito enviado a sujeitos com qualquer grau surdez que pretende caracterizar a altura de acesso à língua gestual, as dificuldades ou não na comunicação com a sua família mais direta, a sua relação com os pares ouvintes e surdos (se existirem) e o seu percurso escolar numa sociedade maioritariamente ouvinte.
13º Momento 08/06/2015	- Conversar com a família e perceber como resolver os problemas comunicacionais.	Foi demonstrado à família os resultados fundamentais do inquérito apresentado a indivíduos surdos para a família ter uma perceção do quão é importante a utilização da LG dentro e fora da escola. O acesso à LG foi tão tardio (3 anos e meio no pré-escolar) que já começa a influenciar negativamente a comunicação do Diogo com os seus pares e adultos e nas suas aprendizagens escolares. Houve uma tentativa de fazer entender também à família o quão nesta fase será importante apoiarem também o

		<p>Tiago já que só este comunica plenamente com o irmão o que se tem traduzido numa ligação extrema em qualquer situação do dia-a-dia de ambos e que a família poderia também fazer parte.</p>
<p>14º Momento</p> <p>09/06/2015</p>	<p>- Avaliar o trabalho realizado.</p>	 <p>Incluir é a precursão de um objetivo comum. O Diogo estava plenamente incluído com os seus pares ouvintes, mas apenas integrado com os adultos da sua escola. Falta ainda continuar a sensibilizar e a batalhar para todos poderem fazer parte desta plena inclusão de todos os “Diogos” por essas escolas fora...</p> <p>Concluído assim o trabalho com os seus pares há resultados que saltam à vista de qualquer um. O Diogo desenvolveu a sua comunicação exponencialmente e começou a envolver-se mais com as outras crianças não só dentro como fora da escola.</p> <p>Com os adultos, o trabalho começou a realizar-se mais tardiamente do que com</p>

		as crianças, mas obteve também resultados muito positivos. Em relação à família há mudanças, significativas, mas ainda não suficientes para o salto que é necessário na comunicação com o Diogo. É necessário que a LGP se estabeleça em todos os contextos que o Diogo se move sendo assim auxiliado por todos.
15º Momento 11/06/2015 a 02/07/2015	- Inquérito B – docentes que trabalham ou trabalharam com crianças surdas	Inquérito remetido a professores de crianças surdas para perceber em que moldes se realiza a comunicação dos professores com a criança e vice-versa e, para caracterizar,
16º Momento 12/06/2015	- Entrevista informal de nomeação de pares (turma)	Inquérito enviado a sujeitos com qualquer grau surdez que pretende caracterizar a altura de acesso à língua gestual, as dificuldades ou não na comunicação com a sua família mais direta, a sua relação com os pares ouvintes e surdos (se existirem) e o seu percurso escolar numa sociedade maioritariamente ouvinte.

Tabela 8 - Tabela resumo dos diários de bordo

Há a reter da observação direta: na escola a criança comunica e socializa com os seus pares ouvintes que aprendem também a língua do sujeito surdo, a LG. Já com os adultos, quer docentes quer não docentes a criança fica reticente ao processo de comunicação, já que os mesmos não dominam a LG. Fora do contexto escolar a criança torna-se pouco sociável e envergonhada, comunicando pouco e não realizando LG quando a família a observa.

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DOS SUJEITOS SURDOS

Neste estudo foi também administrado um questionário a 36 indivíduos que tinham alguma limitação na audição. A maior parte dos indivíduos que responderam ao questionário eram surdos profundos (n=21) ou surdos severos (n=13) (Gráfico 4). Ainda que mais de 80% dos participantes surdos tenha revelado conhecer a Língua Gestual Portuguesa (LGP) para comunicar (Gráfico 8), a LGP só é considerada como primeira língua para 61% dos inquiridos (Gráfico 16). Praticamente todos os participantes são filhos de pais ouvintes (Gráfico 7), algo que vai se encontro aos resultados anteriormente descritos por Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), i.e., apenas 10% dos indivíduos surdos são filhos de pais surdos.

A surdez a nascença foi identificada numa minoria dos participantes (9 em 36), sendo evidente uma identificação tardia da surdez no Gráfico 5 que revela que muitos participantes foram diagnosticados como surdos apenas depois dos três anos de idade. Esta tardia identificação da surdez tem vindo a ser associada a prejuízos não só ao nível social como comunicacional já que a aprendizagem da LGP só é efetuada aquando da entrada no pré-escolar (Gráficos 9 e 10), um período da vida em que a comunicação já devia estar bastante mais desenvolvida. Grande parte dos inquiridos utiliza sempre LGP (n=23) no seu dia-a-dia para comunicar quer com surdos quer com ouvintes. No entanto, a oralidade e a mímica não são utilizadas pelos participantes surdos.

Relativamente à comunicação em casa entre indivíduos surdos e a família, os resultados sugerem que a maior parte dos familiares não utiliza a LGP para comunicar (Gráfico 17), muito provavelmente porque nunca aprenderam este método de comunicação. Este resultado permite-nos colocar a seguinte questão: Se a LGP é a 1ª língua de 60% dos inquiridos como comunicam eles em casa? Ainda sobre esta questão, no gráfico dezoito verificamos que os familiares de vinte e quatro dos sujeitos inquiridos utilizam sempre a oralidade com os sujeitos surdos. A questão que se coloca é por que razão não aprendem estes elementos do agregado a LGP como forma de completar com a oralidade? A título de exemplo dos resultados obtidos na caracterização da comunicação em casa remetemos para o gráfico dezanove (em anexo) onde podemos observar que vinte dos inquiridos refere que os seus familiares utilizam mímica consigo. Então se utilizam mímica porque não aprendem LGP? Como se espera que as crianças desenvolvam a sua comunicação se as pessoas mais próximas não conseguem comunicar consigo? Gerando desconforto e tornando a comunicação pobre na sua maioria (gráfico vinte e dois em

anexo), bem como, constituir-se como um elemento perturbador do processo relacional entre a criança e os seus significativos.

Nos gráficos 26 e 27, percebe-se que uma grande parte dos colegas ouvintes dos participantes surdos sabe LGP e comunica com eles através desse método. Contudo, 92% dos participantes surdos revelam que os colegas ouvintes também comunicam consigo oralmente (gráfico 28). Isto poderá sugerir que os indivíduos surdos se esforçam por comunicar e sociabilizar com os pares (gráficos 30 e 31). Esta comunicação parece ser relativamente efetiva, uma vez que mais de 50% dos surdos se sente integrado nas escolas e sente que a escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade (gráfico 33).

Se com os pares, os participantes surdos parecem não sentir grandes dificuldades em comunicar, o mesmo não acontece com os professores e funcionários (gráficos 34, 35 e 36). Esta dificuldade, em particular com os docentes, traduz-se numa barreira acrescida em aprender e apreender as matérias no seu dia-a-dia escolar (gráficos 37, 44, 47 e 49). De facto, os resultados obtidos nesta amostra de participantes surdos mostraram que 92% deles referiu que os surdos devem aprender LGP desde o nascimento (gráfico 38), i.e., o mais precocemente possível de modo a que a LGP seja a sua primeira língua bem como o seu método preferencial de comunicação eficaz (gráficos 42, 52, 53 e 54).

Resumindo toda a informação atrás apresentada há assim a reter do inquérito A: a maioria os inquiridos falam em LGP mas não a identificam como sua primeira língua, os sujeitos surdos sentem-se integrados na escola e incluídos com os seus pares ouvintes mas ressentem-se em casa dado que os seus familiares não comunicam consigo na sua língua natural (LG) identificando como maior barreira no âmbito escolar a dificuldade em aprender as matérias curriculares dada a diferença na língua a transmitir as informações.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DE CRIANÇAS SURDAS

De forma a complementar o questionário administrado aos participantes surdos, foi aplicado aos professores de alunos surdos um questionário que tinha como principal objectivo avaliar a percepção dos professores em relação a um conjunto de variantes relacionadas com a surdez dos alunos.

A primeira situação a ressaltar neste questionário é a idade dos inquiridos. Metade dos professores tem idade superior a quarenta anos enquanto 30% (10 professores) têm menos de trinta anos (gráfico cinquenta e cinco em anexo). Este facto revela-se significativo, pois, hoje considera-se que quanto mais novos os professores são, mais qualificação têm e mais disponibilidade para utilizar e aprender uma nova língua possuem. No entanto, mais velhos, menos qualificações e menos disponibilidade, não é um facto que possamos generalizar nem apurar através deste inquérito, mas, é possível confirmar que dos docentes que responderam os que possuem menos de trinta anos são dos que referem que conhecem esta língua e revelam mais disponibilidade para a utilizar com os seus alunos surdos (gráficos sessenta e dois e sessenta e três em anexo).

Tal como no inquérito anterior (inquérito por questionário A – sujeitos surdos) grande parte dos participantes surdos (neste caso alunos surdos destes professores) são filhos de pais ouvintes (Gráfico sessenta em anexo) mas, conhecem e utilizam a LGP como sua língua de comunicação (gráfico sessenta e um em anexo). No entanto, 50% destes professores, como já referido anteriormente não sabem LGP e, dos 50% restantes que a conhecem só 18 professores a utilizam sempre com estas crianças.

Este resultado levanta algumas questões: por que motivo os docentes que conhecem a LG, mas não a utilizam com os seus alunos surdos? A resposta pode estar na ideia de que para estes falantes a transmissão de conceitos numa língua que não a sua língua materna constitui-se como um obstáculo.

Ainda, em relação a esta situação da utilização / não utilização da LG como veículo de transmissão de conteúdos, dezassete dos docentes comunica com os seus alunos através da oralidade, dezoito através da mímica e vinte e um através da leitura labial, obrigando assim o aluno surdo a um esforço acrescido dado que além de não estar a receber as informações na sua língua natural, ainda tem de realizar um esforço para concretizar as aprendizagens numa outra via de comunicação que não a sua (gráficos sessenta e quatro e sessenta e cinco em anexo). No entanto, vinte e nove dos trinta e três inquiridos caracterizam a comunicação com as crianças surdas em LGP muito eficaz (gráfico sessenta e sete em anexo) então outra questão se coloca, se a comunicação com as crianças surdas em LGP é muito eficaz e em mímica e leitura labial nada eficaz (gráficos sessenta e nove e setenta em anexo) por que razão os docentes continuam a

tentar transmitir conhecimentos aos alunos através de um meio de comunicação que não a LGP?

Observou-se que metade dos docentes inquiridos pensam que os pares ouvintes se esforçam por comunicar com a criança surda (Gráfico 75 em anexo). Cerca de 60% dos docentes considera ainda esforçar-se por socializar com as crianças surdas (Gráfico 76 em anexo). No entanto, em contraposição com este baixo resultado os próprios sujeitos surdos (no inquérito A) são de opinião que estão integrados com os seus pares não só na comunicação como também ao nível da socialização. Ficamos então na dúvida quem tem mais razão os sujeitos surdos que se sentem integrados e incluídos ou os docentes que pensam que os pares ouvintes não integram na sua totalidade os colegas surdos? Há ainda a acrescentar que os docentes identificam como dificuldade, recorrente e quase diária, das crianças surdas na escola a comunicação com os professores e funcionários (gráficos setenta e sete e setenta e oito em anexo) mas, no seu oposto a comunicação com os seus pares ouvintes nada é evidenciado (gráfico setenta e nove em anexo). Percebendo então que a criança surda visto por um docente está totalmente integrada com os seus colegas, mas nada integrada com os adultos.

Para os inquiridos surdos uma das dificuldades acrescidas era compreender a matéria que lhes estava a ser transmitida e assim era mais complexo sistematizar as aprendizagens e manter-se ao mesmo nível de escolaridade que os seus colegas ouvintes. A mesma barreira é identificada pelos docentes inquiridos, mas não explicada pela surdez (gráficos oitenta e oitenta e um em anexo), ou seja, os professores identificam esta complexidade na transmissão e aquisição de conhecimentos, mas tal não é motivada pela surdez das crianças. Os docentes não são unânimes na justificação destes obstáculos, uns explicam que é pela dificuldade em entender o que lhes é perguntado, outros em entender a ordem que lhes é dada, outros ainda referem que é pela dificuldade e lacuna na escrita e ainda mesmo porque as crianças surdas não entendem o que lhes é explicado (gráficos oitenta e dois até ao oitenta e sete em anexo).

A grande maioria dos professores de crianças surdas considera que estas devem aprender LGP desde o nascimento e que esta aprendizagem é fundamental para os surdos (gráficos 88, 97 e 98).

Este resultado explica que os docentes consideram que a LGP é importante não só para os processos de aprendizagem como pode constituir-se como uma dificuldade acrescidas para a aprendizagem dos conteúdos escolares, revelando-se no desenvolvimento da pessoa surda (gráficos noventa e dois até ao noventa e cinco em anexo). Referem ainda que todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração das crianças surdas na comunidade escolar, dificultando a tarefa o facto de os professores não saberem LG (gráficos oitenta e oito até ao noventa e um em anexo).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo a triangulação dos resultados obtidos neste estudo através das observações diretas ao sujeito surdo e sua família, do inquérito a sujeitos surdos e ainda do inquérito a docentes de crianças surdas. Todos os resultados e a análise dos mesmos terão em consideração as perguntas de partida deste estudo, bem como, os objetivos delineados para esta investigação.

Neste estudo como já referido anteriormente a amostra não pode ser considerada uma verdadeira amostra dado que só foi definido como participante de estudo, um caso único e impulsionador para a restante investigação, uma criança surda em idade escolar com família ouvinte. A caracterização desta criança e da sua família corresponde ao perfil do que se encontra descrito na literatura / enquadramento teórico, o que poderá incentivar outros estudos semelhantes inferindo as mesmas estratégias usadas na atual investigação.

Esta investigação teve três objetivos fundamentais: identificar dificuldades que a criança surda possa ter nos processos de comunicação educacional e / ou familiar; analisar em que medida o conhecimento de LGP por parte dos professores e colegas influenciam a inclusão total na escola e capacidade de aprendizagem de criança e analisar em que medida a aprendizagem tardia da LGP influencia o processo de comunicação educacional.

Relacionando o primeiro objetivo com uma das perguntas a ser respondida pelos inquéritos (como se desenrolou / desenrola a comunicação das crianças surdas com os pais ouvintes? E com os irmãos, surdos ou ouvintes? E com os pais surdos?) podemos

concluir que a nível familiar os inquiridos identificam a barreira da língua como a principal dificuldade já que grande parte referencia (n=18) o não conhecimento e domínio da LG pelos familiares mais próximos. Isto também acontece com a família do Diogo e com o mesmo, já que este aprende a LG e começa a comunicar aos poucos e poucos, mas chega a casa e não consegue expressar-se para com os seus pais e avós.

Ainda com este objetivo podemos relacionar com a pergunta: os pais dos inquiridos utilizam a língua gestual na sua comunicação? Metade dos inquiridos (n=18, gráfico 17 em anexo) refere que a família não utiliza a LG com eles e não os entende quando estes comunicam nesta língua (n= 14, gráfico 21 em anexo), como tal, isso pressupõe que tal como refere SimSim (1999) a linguagem da criança surda possa ficar com um atraso significativo já que não se desenvolve nas etapas corretas e assim, não seguirá os padrões normais, dado que a criança não é exposta à língua de aquisição natural das pessoas surdas (LG).

Para completar SimSim (1999) menciona ainda que “a criança surda deve ser exposta à LG desde os primeiros tempos e deve estabelecer interações regulares e frequentes, com diferentes interlocutores nesta língua, dado que a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento, na comunicação, na organização do pensamento e na aprendizagem”. Completando explicita ainda que “... lacunas no desenvolvimento linguístico terão consequências no sucesso pessoal, escolar e social da criança”.

Ao nível educacional / escolar os inquiridos referem o desconhecimento da LG por parte dos adultos envolventes na comunidade escolar o que se traduz em dificuldades académicas e o desvanecer das barreiras com os seus pares ouvintes, já que grande parte se esforça por comunicar consigo. Assim, Carmo et al. (2007) explicita que “Esta língua deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da Comunidade surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos surdos ... Acedendo por isso, naturalmente, à língua gestual da respectiva comunidade, construindo assim uma Identidade nacional”. Com este desconhecimento da LG por parte dos adultos da comunidade escolar, identificados nos dois inquéritos e na observação direta, os sujeitos surdos ficam assim impedidos do contacto com a LG via escolar e das aprendizagens que só por si estão interligadas.

Outro dos objetivos deste estudo era: analisar em que medida a aprendizagem tardia da LGP influencia o processo de comunicação educacional – Grande parte dos inquiridos refere que só começou a aprendizagem da LG aos três anos, idade de entrada no pré-escolar. Assim, até esse momento ficamos na dúvida como estes sujeitos comunicariam em casa, já que essa dúvida não é desfeita neste questionário. No entanto, com o atraso no desenvolvimento da comunicação, tudo se repercute na escola, desde as aprendizagens à comunicação entre adulto-criança e vice-versa. Assim tudo vai ao encontro do que Vaz da Silva (2005) refere “As dificuldades de comunicação experimentadas, primeiro no seio da família e depois em ambientes mais alargados, na escola, com adultos e pares, estão relacionadas com o significativo atraso de desenvolvimento linguístico e das capacidades comunicativas que se verifica em crianças e jovens surdos. Este atraso justifica-se pela tardia idade do diagnóstico, pela idade de início do apoio, pela dificuldade de acesso ao sistema linguístico oral, pela quase ausência de intervenção precoce que facilite contacto com sistemas linguísticos de mais fácil acesso para os surdos, isto é, as línguas gestuais” (pp. 88). Ou seja, todo o processo escolar desde o desenvolvimento linguístico, às aprendizagens está influenciado negativamente já que tudo está dependente da linguagem da criança que não está desenvolvida como nos seus pares ouvintes.

O último objetivo a ser respondido era: analisar em que medida o conhecimento de LG por parte dos professores e colegas influenciam a inclusão total na escola e a capacidade de aprendizagem da criança. Assim, poderíamos relacionar este objetivo com três perguntas fundamentais: os inquiridos surdos sentem-se integrados nas escolas? Quais os métodos de comunicação usados nas escolas frequentadas pelos inquiridos? Os professores de crianças surdas utilizam a LGP com os seus alunos surdos? Começando pela primeira pergunta e pela triangulação de resultados podemos perceber que os inquiridos se sentem integrados nas suas escolas devido à aceitação da diferença de língua e da surdez por parte dos pares ouvintes. Que, tanto em inquérito como em observação presencial é denotado que aprendem sem problema a nova língua para todos poderem comunicar sem barreiras e entraves. Já em relação à segunda e terceiras perguntas percebemos que o método mais usado nas escolas é a língua portuguesa oral e escrita sendo em algumas situações utilizados gestos isolados pelos docentes (observação presencial) mas sem uma estrutura correta da LG. Assim, torna-se complicado para o sujeito surdo estabelecer relações com os adultos que também

começam fora da sala de aula e mesmo dentro dela com a transmissão de pensamentos, ideias e opiniões.... Tal como diz Santomé (2008) “O surdo alicerça a sua subjetividade a partir das relações que estabelece com os seus pares e com os adultos. Pensamos que o professor, paralelamente a uma educação precoce, potencia a percepção mais rápida, eficaz e positiva de uma identidade própria à comunidade surda, à pessoa surda com tudo a que tem direito. Assim, todos os agentes na sala de aula são-no na medida em que promovem a diversidade cultural e possibilitam a intercompreensão entre a LG e a Língua Portuguesa. Logo, será um diálogo entre línguas, culturas e experiências que não só enriquecerão todos os envolvidos, como trabalharão no âmbito da promoção da cidadania e respeito pelo outro”. Assim é importante que todos aprendam a comunicar em LG para não haver barreiras e entraves à comunicação e esta possa ocorrer direta e sem percalços e com ganhos para todos os presentes.

CONCLUSÕES

«Como é que te chamas? Eu chamo-me Emmanuelle e falo a língua gestual. Entendes?»

Não obtenho resposta. Com os olhos esbugalhados, o outro fita as minhas mãos como se eu estivesse a falar chinês. Nenhum deles aprendeu a gramática, as inversões, as devoluções, toda a estrutura do meu idioma, como a configuração do gesto, a orientação, a colocação, o movimento da mão, a expressão do rosto. A partir desta estrutura, desta gramática, posso exprimir milhares de gestos, do mais simples ao mais complicado. Basta por vezes modificar ligeiramente um dos parâmetros, a orientação ou a colocação, ou ambos, etc. É infinito. (Laborit, 2000: 85)

O presente estudo nasceu a partir de uma realidade particular e com que os profissionais desta área se deparam diariamente. Esta realidade faz com que pensemos regularmente “se...”, “porquê...”, “como seria...”.

Esta realidade permitia a constatação das dificuldades de comunicação das crianças surdas é aterradora pelo que é preciso intervir com as crianças o mais cedo possível, mas não só com as crianças como também com os seus familiares e futuros professores. As dúvidas e as incertezas pautam os caminhos dos profissionais que trabalham com estas crianças, sobretudo quando a maioria é filha de pais ouvintes e não acedem à sua língua natural desde logo. Decorre por isso uma aprendizagem recíproca e simultânea por parte dos adultos que contactam com estas crianças diariamente no sentido de aprofundar conhecimentos, estratégias, a própria língua... a LG.

Assim, é importante que segundo o Dec-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro os alunos surdos estejam concentrados e inseridos numa “comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP” para assim se diligenciar condições apropriadas ao desenvolvimento desta língua viabilizando a evolução das crianças em contextos de ensino/aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos.

No entanto, e antes disso, é preciso incentivar os pais e familiares das crianças surdas a aprender LG. Embora não seja tarefa fácil, dado que obriga a família a reajustar-se e a aprender muitas vezes uma língua completamente desconhecida, aprendendo também códigos linguísticos diferentes. Tendo também em conta que é uma fase de transição com muitas mudanças a ocorrer simultaneamente e de aceitação por terem uma criança “diferente”. (Hoffmeister, 2009)

Com este trabalho, pretendeu-se estudar uma amostra da população surda, refletindo sobre os meios de comunicação utilizados em casa e na escola e, analisar também a associação da aprendizagem desta língua com a integração com os seus pares ouvintes, dando importância ao meio natural de aquisição de língua dos sujeitos surdos a LG. Pensamos ter atingido os objetivos que nos propusemos alcançar. No final desta investigação, destacamos algumas reflexões/sugestões de trabalho com alunos surdos e suas famílias que de alguma forma vão responder às nossas perguntas de partida:

1. A aprendizagem tardia da LGP influencia a comunicação das crianças surdas?

Sim. A aprendizagem tardia da LGP influencia a comunicação das crianças surdas. SimSim, 1999 explica que a “linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento, na comunicação, na organização do pensamento e na aprendizagem, pelo que lacunas no desenvolvimento linguístico (quer numa língua oral, quer numa língua gestual) terão consequências no sucesso pessoal, escolar e social da criança”. Acrescentando e, tal como Coelho, Cabral & Gomes (2005) referem o diagnóstico e a intervenção precoce proporcionarão o acesso a uma língua estruturada, de que a criança surda carece como é o caso da LG. Para que o desenvolvimento da sua linguagem siga os padrões normais a criança deve assim ser exposta à sua língua de aquisição natural (LGP) desde que nasce e não apenas aquando a entrada no pré-escolar. Para que estabeleça desde cedo interações regulares e frequentes, com diferentes interlocutores que dominem a LGP.

Grande parte das crianças surdas, dado que como já foi referido anteriormente, são filhas de pais ouvintes, têm dificuldades no acesso à LGP, o que se repercute (tal como visualizamos nas observações diretas deste estudo), em lacunas no desenvolvimento linguístico e nas aprendizagens ao nível escolar (Amaral & Coutinho, 2005).

Para reduzir possíveis comprometimentos originados pelo diagnóstico e pela intervenção precoce, é essencial que haja uma intervenção precoce eficiente e, quando a entrada na escola (pré-escolar) exista uma equipa multidisciplinar, com a indicação e adaptação de ajudas técnicas para a comunicação com estas crianças. A LG vai permitir assim que a criança se envolva com o mundo à sua volta e adquira conhecimentos que sem ela não iria conseguir obter. Assim, a LG tem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. (Santos L., 2005, p. 74)

Alguns autores estudaram já o caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes que só iniciam a aprendizagem da LG após os 7 anos de idade (idade de entrada no 1º ciclo). Com estes estudos chegaram à conclusão que estas crianças cometem mais falhas também na comunicação gestual sendo que “cometem mais erros fonológicos (localização, orientação, movimento,...)” e, complementam ainda, referindo que “têm maior dificuldade para compreender mensagens em LG (incluindo a velocidade de reconhecimento lexical), são menos sensíveis a erros ... e menos eficientes e lentas na interpretação do processo linguístico (no que diz respeito a aspectos fonológicos e morfossintáticos)”. (Newport (1990); Mayberry e Eichen (1991); Mayberry (1992); Emmorey (1993); Newport e Johnson (1999)). É assim importante o acesso precoce à LG não só para o desenvolvimento dos processos comunicativos, linguísticos e de aprendizagens como também para a aquisição da LG.

2. Qual a importância da LGP para o desenvolvimento global da pessoa surda e dos seus processos de comunicação educacional e familiar?

Ribeiro (2009) refere que a criança surda se encontra em desvantagem em relação à sociedade maioritariamente ouvinte, já que esta se depara com a privação desde cedo ao código linguístico partilhado pela sua comunidade e, conjuntamente se encontra também privada do acesso à sua Língua, a LG, uma vez que os seus pais e familiares ouvintes não a dominam. Assim, desde logo, o défice de audição independentemente do grau, pode levar a um rol de comprometimentos e alterações no desenvolvimento da linguagem, prejudicando não só a comunicação da criança como também pode causar défices secundários, que pode até envolver os aspetos cognitivos, emocionais, sociais e educacionais. Deste modo a LG é não só importante para os processos de comunicação

escolar como também familiar. Boudreault & Mayberry (2006) acrescentam ainda que os sujeitos que aprendem tardiamente a LG revelam menores capacidades metalinguísticas do que em comparação com sujeitos com acesso precoce à LG.

“Sabemos hoje que a LG favorece e constitui a aquisição da linguagem, promovendo o desenvolvimento global da criança, nomeadamente da cognição e da aquisição da linguagem” (Mayberry, 2006; Santana, 2007) Assim, a LG é fulcral para o desenvolvimento global da pessoa surda e dos seus processos de comunicação.

Assim, é não só necessário cumprir o que o Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro refere “a concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.” Mas também insistir para que a família utilize esta língua dentro e fora de portas já que a família é um dos agentes de socialização mais importante e influentes para as crianças. É a família que transmite as aprendizagens sociais básicas, os comportamentos, as competências, as atitudes e os valores mais importantes da sua comunidade (Santos L., 2005).

3. Como se processa a comunicação de crianças surdas num contexto educacional? (entre pares e entre criança – professor).

Segundo a Federação Portuguesa de Associações de Surdos [FPAS] (2005) “A criança surda tem direito à educação e ao acesso à Língua Gestual Portuguesa (LGP), enquanto sua Língua Natural, para a qual está apta a adquirir e a criar conhecimento”. Assim, a comunicação entre professor-criança deveria ser realizada na LG, no entanto, tal não acontece na maior parte dos casos. E, sendo “a língua uma chave para o estabelecimento de relações sociais e para a afiliação aos diversos grupos de pertença” (Santos L., 2005, p. 73) é essencial o domínio da LG por todos, para que o desenvolvimento social do sujeito seja pleno (Santos L., 2005).

Independentemente da opção educativa escolhida para a criança surda, o objectivo fulcral é proporcionar à criança um código linguístico adequado. Já que é essencial que este “(...) seja um meio válido de comunicação, de enriquecimento da interacção e um veículo de transmissão e recepção da informação” (Marchesi, 1987, p.273). No entanto é essencial transmitir não só a professores como também a pais e familiares que “as bases para a comunicação não se estabelecem de imediato” e que, “a família não pode esperar entrar em comunicação adequada durante um tempo longo”. Devem assim todos atuar durante o período em que as mensagens podem ser transmitidas com facilidade, através de gestos simples. Só após este iniciar da comunicação através de uma língua diferente da usual é que os pais deixam de poder referir-se a objetos concretos para passar a “referir-se a objectos ausentes, ao passado ou a acontecimentos futuros, a acontecimentos e emoções” (Marchesi, 1987, p.274) para que cada vez mais a comunicação de desenvolva.

Julgamos que ainda há um longo caminho a percorrer, num trabalho que deseja o melhor para os alunos surdos e, considerando o enquadramento teórico efetuado, a recolha de dados e o estudo desenvolvido na presente investigação, sugerimos a realização de um estudo futuro contemplando uma amostra de maiores dimensões para que se possa generalizar dados.

Durante este estudo surgiram perguntas que ficaram sem resposta: os resultados académicos das crianças com surdez são condicionados pela idade em que tiveram acesso à aprendizagem da LGP? Os alunos que iniciaram a aprendizagem da LGP antes dos 3 anos revelam melhores resultados escolares? A família ouvinte ter um conhecimento profundo de LG ajuda a criança a desenvolver processos linguísticos mais estáveis?

Assim, e seguindo os estudos de Quadros (1997); Tété (2005); Santos L. (2005) e Rigolet (2000) sugerimos um estudo baseado numa proposta bilingue. Sendo que a educação de surdos recomenda tornar acessível à criança surda duas línguas, privilegiando a aprendizagem da LG como língua de aquisição natural; L1 e sua língua natural e o ensino/aprendizagem da língua escrita e/ou possivelmente falada; L2. (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Estes autores salientam ainda que dever haver uma preocupação redobrada em privilegiar o contacto com outras crianças e adultos surdos e com a cultura surda e, concomitantemente respeitar a autonomia e estrutura de cada uma das línguas.

E, dado que os sucessos e insucessos de cada sistema dependerão da adequação às necessidades e possibilidades de cada criança deve esta proposta bilingue apostar no apoio dos diversos profissionais (professores de LG, professores de educação especial, intérpretes de LG, terapeutas da fala) visando assim possibilitar à criança surda “... o acesso tão precoce quanto possível à LGP e a uma Comunicação Bilingue e Bicultural” (Santos L., 2005, p.74).

“A criança surda, independentemente do grau de surdez, tem
direito a crescer Bilingue”

(Estanqueiro, 2006, p. 217)

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J. 1994. *Introdução à Sociologia*, Universidade Aberta, Lisboa.
- AMARAL, M. A. 1993. *Reflectindo sobre a Reabilitação de Surdos*. Integrar, nº. 2. Lisboa, IEFP/SNR.
- AMARAL, M., COUTINHO, A. & MARTINS, M. 1994. *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.
- AMARAL, M., COUTINHO, A. 2005. Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas.
- ANDRADE, F. 2008. *Perturbações da linguagem na criança análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ATHAYDE, M. L., CARVALHO, Q. & MOTA, H. B. 2009. *Vocabulário expressivo de crianças com diferentes níveis de gravidade de desvio fonológico*. Revista CEFAC, v.11, supl. 2.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P., & BURDEN, R. 200). *Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England*. International Journal of Inclusive Education, 6(2), 143-163.
- BAPTISTA, M. 2005. *Implante coclear: a controvérsia na educação da criança surda pré- linguística*. In I. Sim-Sim (Org.) *A criança surda: contributos para a sua educação*, (pp.101-117). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- BAPTISTA, J. A. 2008. *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BAPTISTA, M. M. B.S. (2010). *Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa*. In Actas do I EIELP (pp.197-208). Coimbra: Exedra.
- BAPTISTA, J. A., SANTIAGO, A., ALMEIDA, D., ANTUNES, P., GASPAR, R. 2011. Programa de Língua Portuguesa (L2) do Ensino Básico e Secundário para alunos Surdos. Lisboa: ME-DGIDC.
- BAPTISTA, J. A. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BENBASAT, I., GOLDSTEIN, D.K. and MEAD, M. 1987. *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. MIS Quarterly (11:3). pp. 369-386.

- BISPO M., COUTO A., CLARA M.C. e CLARA L. 2006. *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a Surdez*. Editorial Caminho. Lisboa.
- BIROU, A. 1976. *Antropologia in Dicionário das Ciências Sociais*. pp.33-34. 2ªed. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- BIROU, A. 1976. *Psicologia Social in Dicionário das Ciências Sociais*. pp.337-339. 2ªed. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- BOUDREAU P. & MAYBERRY R. 2006. *Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure*.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. 1994. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. 1998. *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, H., MARTINS, M., MORGADO, M., ESTANQUEIRO, P. & CAVACA, F. (coord.). 2007. *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- CARR, E. H. 1996. *Que é história?* Trad. Lúcia Maurício de Alverga. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- COELHO, O., CABRAL, E., & GOMES, M. 2005. *A metacognição na surdez pré-linguística: Os testemunhos dos surdos*.
- COELHO, O. 2005. *Perscrutar e escutar a surdez*. Porto: CII/Afrontamento.
- COELHO, O. (org.) (2010). *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*. Porto: Legis Editora - Livpsic.(pp.17- 100).
- Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. 1994. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Organizada pela UNESCO em colaboração com o governo de Espanha.
- DELGADO-MARTINS, M. R. 1996. *Linguagem Gestual: Uma linguagem alternativa* in HUB FARIA, I. et al, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- DELGADO-MARTINS, M. R. 1997. *Um recurso visto pelo(s) autores – Dicionário da Língua Gestual*. NOESIS.

- DELGADO-MARTINS, M. R. 1997. *Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever*. NOESIS.
- DYSON, A., & MILLWARD, A. 2000. *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- ELEWEKE, C. J. & RODDA, M. (2000). Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 145(4).
- ESTANQUEIRO P. 2006. *Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito?*
- EVANS, J., & LUNT, I. 2002. *Inclusive education: are there limits? European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- FEEI (2006). *Promoção de educação inclusiva em Portugal*. Recuperado em 2007, Março 5, de <http://www.fmh.utl.pt/feei>.
- FIORENTINI & LORENZATO. 2006. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- FORTIN, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. (3^a ed.). Loures: Lusociência.
- FREIRE, S. 2008. *Um olhar sobre a inclusão*. Instituto Superior D. Afonso III. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1.
- GROSJEAN, F. 1996. *Sign bilingualism : Issues. In The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- HOFFMEISTER, R.J. 1999. *Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia*. Em C.SKLIAR (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*, V.2. Porto Alegre: Mediação.
- JICK, T. 1979. *Mixing Qualitative And Quantitative Methods: Triangulation In Action*. pp. 602-611. *Administrative Science Quarterly*.
- JOKINEN, M. 1999. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos.
- JORGENSEN , D. L. 1989. *Participant observation: a methodology for human studies*. London: Sage Publications. Applied Social Research Methods Series, No 15.

- KLIMA, E. e BELLUGI, U. 2005. *Língua Gestual e Afasia*. Palestra apresentada na Universidade Nova, em Outubro de 2005 (Documento não publicado).
- LANE, H., HOFFMEISTER R. e BAHAN B. 1996. *A Journey into the DEAF-WORLD*. San Diego: Dawn Sign Press.
- LABORIT, E. 2000: *O Grito da Gaivota*, Lisboa, Edit. Caminho.
- LEIGH, I.W. 2009. *A Lens on Deaf Identities*. New York: Oxford University Press.
- LIMA, E. & SANTOS, A. 2012. *Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica*. pp. 495-501. Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Leiria.
- MARCHESI A. 1987. *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*. Alianza Psicología. Madrid.
- MEC (Ministério da Educação e Ciência). 1997. *Deficiência Auditiva*, org. Guiseppe Renaldi et al, Brasília: SEESP. Brasil.
- MENDES R., FERNANDES, J., CORREIA, M. (n.d.) *Suporte à elaboração de inquéritos*. AEP — Área de Estudos e Planeamento. Estudos e Projectos.
- MINAYO, M. C. 2000. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. Pesquisa social. 17. Ed. Rio Janeiro: Vozes.
- PIAGET, J., & INHELDER, B. 1974. *A psicologia da criança*. 3ª Edição. São Paulo: Difel.
- PINHO & MELO et al. 1984. *A Criança Deficiente Auditiva. Situação Educativa em Portugal*. Lisboa: FCG.
- PIRES E. 2008. *O sucesso escolar de alunos com surdez neurosensorial severo / profunda: A educação em tempos de inclusão / exclusão*. Universidade Católica de Goiás. Goiânia.
- POZZEBON, M. & DE FREITAS, H. 1998. *Pela Aplicabilidade - Com Um Maior Rigor Científico - Dos Estudos De Caso Em Sistemas De Informação Dos Estudos De Caso Em Sistemas De Informação Dos Estudos De Caso Em Sistemas De Informação*. pp. 143-170. RAC, N°2.
- QUADROS R. M. 1997. *Educação de Surdos – A aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- RAMOS, I. 2010. *Acetatos De Métodos De Investigação Qualitativos*. Unpublished Manuscript.

- RIBEIRO, C. 2009. A Intervenção Precoce e o Bilinguismo para Surdos - Estudo Retrospectivo. Dissertação de Mestrado em Psicologia - Educação Especial e Intervenção Precoce em contexto pré-escolar. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- RIGOLET, S. 1998. *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto Editora. Porto.
- RIGOLET, S. 2000. *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora. Porto.
- RODRIGUES, D. 2000. *Perspectivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial, Porto Editora, Porto.
- RODRIGUES, D. 2010. *Educação especial e inclusiva em Portugal: Factos e opções*. Revista educação inclusiva, vol. 3, nº1.
- RUSSO, I. 1993. *Acústica e Psicoacústica aplicada à Fonoaudiologia*. São Paulo, Ed. Lovise.
- SACKS, O. 2010. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras.
- SANTANA, A. P. 2007. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.
- SANTOMÉ, J. T. 2008. *Multiculturalismo Anti-racista*. Porto: Profedições.
- SANTOS, L. 2005. *A Educação Social da Criança Surda*.
- SILVA, R. 2010. *Língua Gestual e Bilinguismo na Educação da Criança Surda*. In O. Coelho (org.). Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez, (pp.101-147). Porto: Legis Editora - Livpsic.
- SIM-SIM, I. 2005. *A revelação do escrito e as primeiras produções escritas*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. 2005. *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. 2006. *Desenvolvimento da Linguagem*. 2º Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- SKLIAR, C. (Org), *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos*, Vol. 1, Porto Alegre: Editora Mediação.
- SOUSA, A. 2005. *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SILVESTTE, N., SOUSA, R.M. (2007). *Educação de Surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- STEWART, D. A. e CLARKE, B. R. 2003. *Literacy and your Deaf Child*. Washington, D.C. Gallaudet University Press.
- STOKOE, W. 1997. *Sign Language as the First Language of Mankind*. Palestra proferida na Conferência “Os surdos Olhando o Futuro), Lisboa, Torre do Tombo.
- TETÉ V. 2005. *Escola Inclusiva/ Escola Significativa*. Santa Maria da Feira.
- TUCKMAN, B. 2000. *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2003a) Open File on Inclusive Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003b). Overcoming exclusion through Inclusive Approaches in Education. Paris: UNESCO.
- VAZ DA SILVA, F. 2005. *Desenvolvimento Sócio-emocional e Surdez: Alguns contributos da investigação* In Sim-Sim I. *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. pp. 77-100. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- VYGOTSKY, L. S. 2001. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- YIN, R. 2003. *Case Study Research: Design And Methods* (Vol. 5). Sage Publications, Inc.

LEGISLAÇÃO

- Constituição da República de 1997 no Artigo 74.º (Ensino) alínea h) – reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como a língua dos Surdos.
- Declaração de Salamanca de 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Especiais. Unesco. Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 1 / 97 de 20 de Setembro. Quarta revisão constitucional. Assembleia da República.
- Decreto-Lei 3 de 2008 de 7 de Janeiro. Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de maio. Assembleia da República. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 46/89 de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República.
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto de 1991. Ensino Especial. Diário da República.
- Decreto-Lei n.º 89/99 de 05 de julho de 1999. Lei da atividade do intérprete de língua gestual Portuguesa. Diário da República.
- Despacho 7520 / 98 de 6 de Maio. Diário da República.

ANEXOS

Anexos.....	82
Anexo 1 Questionário a	86
Anexo 2 Questionário B	92
Anexo 3 – Inquérito A	97
Anexo 4 – Inquérito B	124
Anexo 5 – Gráficos de análise do inquérito A	154
Anexo 6 – Gráficos de análise do inquérito B	180
Gráfico 1- Gráfico resumo dos objetivos de um inquérito	50
Gráfico 2 - Idade dos participantes surdos	154
Gráfico 3 - Escolaridade dos participantes surdos.....	154
Gráfico 4 - Grau de surdez dos inquiridos.....	155
Gráfico 5-Idade de identificação da surdez	155
Gráfico 6 -O participante surdo possui.....	155
Gráfico 7 - É filho de pais surdos?	156
Gráfico 8 - Sabe LGP?.....	156
Gráfico 9 - Com quantos aprendeu LGP?	157
Gráfico 10 - Onde aprendeu LGP?	157
Gráfico 11 - No seu dia-a-dia utiliza LGP.....	158
Gráfico 12 - No seu dia-a-dia utiliza oralidade	158
Gráfico 13 - No seu dia-a-dia utiliza mímica	159
Gráfico 14 - No seu dia-a-dia utiliza leitura labial	159
Gráfico 15 - No seu dia-a-dia utiliza outra	160
Gráfico 16 - A LGP é a sua primeira ou segunda língua?	160
Gráfico 17 - Os seus familiares mais próximos usam LGP consigo	161
Gráfico 18 - Os seus familiares mais próximos usam oralidade consigo	161
Gráfico 19 - Os seus familiares mais próximos usam mímica consigo.....	162
Gráfico 20 - Os seus familiares mais próximos usam leitura labial consigo.....	162
Gráfico 21 - A sua família entende-o quando faz LG?.....	163

Gráfico 22 - A comunicação com a sua família é pobre	163
Gráfico 23 - A comunicação com a sua família é rica	164
Gráfico 24 - A sua família esforça-se por falar devagar para fazer a leitura labial.....	164
Gráfico 25 - A sua família fala rápido e não consegue fazer leitura labial	165
Gráfico 26 - Os seus colegas ouvintes sabiam / sabem LGP	165
Gráfico 27 - Os seus colegas ouvintes comunicavam / comunicam consigo em LGP.	166
Gráfico 28 - Os seus colegas ouvintes comunicavam / comunicam consigo oralmente	166
Gráfico 29 - Os seus colegas ouvintes aprendiam / aprendem LGP	167
Gráfico 30 - Os seus pares ouvintes esforçavam-se / esforçam-se para comunicar consigo.....	167
Gráfico 31 - Os seus pares ouvintes esforçavam-se / esforçam-se para socializar consigo	168
Gráfico 32 - No seu percurso escolar tinha / tem amigos.....	168
Gráfico 33 - Sentia-se / sente-se integrado nas escolas por onde passou	169
Gráfico 34 - Dificuldades em comunicar com os professores.....	169
Gráfico 35 - Dificuldades em comunicar com os funcionários	170
Gráfico 36 - Dificuldades em comunicar com os ouvintes	170
Gráfico 37 - Dificuldades em aprender as matérias	171
Gráfico 38 - Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença	171
Gráfico 39 - A LGP faz com que os surdos se integrem mais facilmente na sociedade	172
Gráfico 40 - Os surdos que aprendem LGP comunicam com mais dificuldade.....	172
Gráfico 41 - Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração	173
Gráfico 42 - A LG deve ser sempre a primeira língua dos surdos	173
Gráfico 43 - Os surdos só se relacionam com outros surdos.....	174
Gráfico 44 - Os professores não saberem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos..	174
Gráfico 45 - A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade.....	175
Gráfico 46 - Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação	175
Gráfico 47 - Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem.....	176
Gráfico 48 - A família dominar a LGP determina uma pior integração na sociedade maioritariamente ouvinte.....	176

Gráfico 49 - A LGP é importante para os processos de aprendizagem.....	177
Gráfico 50 - A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda.....	177
Gráfico 51 - Com a LG a criança aprende menos na escola.....	178
Gráfico 52 - A LG é fundamental para os surdos.....	178
Gráfico 53 - A aprendizagem da LG deve ser feita o mais precoce possível.....	179
Gráfico 54 - Quanto mais cedo se realizar a aprendizagem da LG, mais eficaz é a comunicação	179
Gráfico 55 - Idade dos professores participantes.....	180
Gráfico 56 – Idade dos alunos surdos dos professores participantes.....	181
Gráfico 57 – Tipo de surdez dos alunos surdos dos professores participantes.....	181
Gráfico 58 – Auxiliares auditivos dos alunos surdos dos professores participantes	182
Gráfico 59 – Pais dos alunos surdos dos professores participantes.....	182
Gráfico 60 – Conhecimento de LGP dos alunos surdos dos professores participantes	183
Gráfico 61 – O professor sabe LGP	183
Gráfico 62 – Comunica com os seus alunos surdos através da LGP.....	184
Gráfico 63 – Comunica com os seus alunos surdos através da oralidade	184
Gráfico 64 – Comunica com os seus alunos surdos através da mímica	185
Gráfico 65 – Comunica com os seus alunos surdos através da leitura labial	185
Gráfico 66 – Comunica com os seus alunos surdos através da escrita.....	186
Gráfico 67 – Comunica com os alunos LGP	186
Gráfico 68 – Comunica com os alunos oralidade.....	187
Gráfico 69 – Comunica com os alunos mímica.....	187
Gráfico 70 – Comunica com os alunos leitura labial.....	188
Gráfico 71 – Comunica com os alunos escrita	188
Gráfico 72 – Os colegas ouvintes da criança sabem LGP	189
Gráfico 73 – Os colegas ouvintes da criança comunicam com a criança surda em LGP	189
Gráfico 74 – Os colegas ouvintes da criança comunicam oralmente com a criança surda	190
Gráfico 75 – Os pares ouvintes da criança esforçam-se para socializar com a criança surda	190
Gráfico 76 – Dificuldades da criança surda em comunicar com os professores	191
Gráfico 77 – <i>Dificuldades da criança surda em comunicar com os funcionários.....</i>	191
Gráfico 78 – Dificuldades da criança surda em comunicar com os colegas ouvintes..	192

Gráfico 79 – Dificuldades da criança surda em aprender as matérias	192
Gráfico 80 – A surdez é um entrave na aprendizagem das matérias curriculares	193
Gráfico 81 – Porque as crianças surdas têm sempre falha na comunicação.....	193
Gráfico 82 – Porque as crianças surdas não entendem os conceitos que lhe são explicados	194
Gráfico 83 – Porque as crianças surdas têm sempre lacunas na escrita	194
Gráfico 84 – Porque as crianças surdas têm sempre atraso nas aprendizagens em relação aos seus pares ouvintes	195
Gráfico 85 – Porque as crianças surdas têm dificuldade em entender o que lhe é perguntado	195
Gráfico 86 – Porque as crianças surdas não entendem as ordens que lhe são dadas....	196
Gráfico 87 – Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença	196
Gráfico 88 – Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração.....	197
Gráfico 89 – Os professores não saberem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos	197
Gráfico 90 – A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade	198
Gráfico 91 – Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação	198
Gráfico 92 – Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem	199
Gráfico 93 – A LGP é importante para os processos de aprendizagem	199
Gráfico 94 – A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda	200
Gráfico 95 – Com a LG a criança aprende menos na escola	200
Gráfico 96 – A LG é fundamental para os surdos	201
Gráfico 97 – A aprendizagem da LG deve ser feita o mais precocemente possível	201
Gráfico 98 – Quanto mais cedo se realizar a aprendizagem da LG, mais eficaz é a comunicação	202

ANEXO 1 QUESTIONÁRIO A

Inquérito A

O presente documento tem como propósito primário recolher um conjunto diversificado de informações junto da comunidade surda. Posteriormente os dados recolhidos serão alvo de uma análise cuidada afim de perceber e analisar as diferenças referentes à integração e à aprendizagem dos surdos verificadas em indivíduos com surdez em que a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) é precoce ou mais tardia.

Por último pretende-se verificar se existem diferenças significativas na integração e na capacidade de aprendizagem das crianças surdas cujos pais e irmãos ou outros significativos dominem a LGP.

Este estudo insere-se na tese de mestrado de "Comunicação Acessível" que tem como tema "LGP como primeira língua e como meio de comunicação".

As informações recolhidas através deste questionário vão ser utilizadas para posteriormente comparar realidades e perceber as dinâmicas de resposta por parte das famílias de surdos e das escolas.

A participação de todos neste estudo é voluntária e confidencial pelo que as informações servirão apenas para efeitos da presente investigação e serão tratadas com o máximo rigor.

***Obrigatório**

1. 1. Idade *

2. 2. Grau académico *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 9º ano
- ☐ 12º ano
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Outra: _____

3. 2.1. Se respondeu "Licenciatura", "Pós-graduação" ou "Mestrado" especifique

4. 3. Grau de surdez *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Surdez leve
- ☐ Surdez moderada
- ☐ Surdez severa
- ☐ Surdez profunda
- ☐ Outra: _____

5. 4. Altura de identificação da surdez *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A nascença
- ☐ Ao 1 mês
- ☐ Entre os 2 e os 3 meses
- ☐ Entre os 4 e os 6 meses
- ☐ Entre os 7 e os 9 meses
- ☐ Entre os 9 e os 10 meses
- ☐ Entre os 10 e os 12 meses
- ☐ Entre o 1 ano e o 1 ano e 6 meses
- ☐ Entre o 1 ano e 6 meses e os 2 anos
- ☐ Entre os 2 e os 3 anos
- ☐ Posterior aos 3 anos
- ☐ Não sei

6. 6. Possui *

Pode seleccionar mais que uma opção

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Implante coclear direito
- ☐ Implante coclear esquerdo
- ☐ Prótese retroauricular direita
- ☐ Prótese retroauricular esquerda
- ☐ Nenhum dos anteriores

7. 8. É filho / a de pais surdos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. 7. Sabe Língua Gestual Portuguesa (LGP)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. 7.1. Se respondeu "Sim", com quantos anos aprendeu LGP?

10. 7.2. Se respondeu "Sim", onde aprendeu LGP?

Pode seleccionar mais que uma opção
 Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Em casa
- ☐ Em formações de associações de surdos
- ☐ Na escola
- ☐ Na Internet
- ☐ Outra: _____

11. 8. No seu dia-a-dia utiliza *

Classifique cada tipo de comunicação com a escala Nunca, Por vezes e Sempre
 Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Por vezes	Sempre
LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oralidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mímica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura labial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 8.1. Caso tenha indicado outra, qual?

13. 8. A LGP é a sua primeira ou segunda língua? *

14. 10. Como comunicam os seus familiares mais próximos consigo *

Classifique cada tipo de comunicação com a escala Nunca, Por vezes e Sempre
 Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Por vezes	Sempre
LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oralidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mímica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura labial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 10.1. Caso tenha indicado outra, qual?

16. 11. Como retrata a comunicação com a sua família *

Classifique cada frase com a escala de 1 a 4. Em que 1 é sempre, 2. algumas vezes, 3. raramente e 4. nunca.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Sempre	2. Algumas vezes	3. Raramente	4. Nunca
A sua família entende-o quando faz LG (língua gestual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comunicação com a sua família é pobre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comunicação com a sua família é rica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A sua família esforça-se por falar devagar para fazer a leitura labial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A sua família fala rápido e não consegue fazer leitura labial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 12. Como descreve a sua comunicação com os seus colegas ouvintes *

Classifique cada frase com a escala de 1 a 4. Em que 1 é sempre, 2. algumas vezes, 3. raramente e 4. nunca.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Sempre	2. Algumas vezes	3. Raramente	4. Nunca
Os seus colegas ouvintes sabem / sabem LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus colegas ouvintes comunicavam / comunicam consigo em LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus colegas ouvintes comunicavam / comunicam consigo oralmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus colegas ouvintes aprendiam / aprendem LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pares ouvintes esforçavam-se / esforçam-se para comunicar consigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pares ouvintes esforçavam-se / esforçam-se para socializar consigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 13. No seu percurso escolar tinha / tem amigos *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Surdos
- ☐ Ouvintes
- ☐ Ambos
- ☐ Não tinha amigos
- ☐ Outra: _____

19. 14. Sentia-se / sente-se integrado nas escolas por onde passou *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

20. 14.1. Porquê? *

21. 16. Quais as maiores dificuldades encontradas na escola *

Ordene por ordem de importância

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Sempre	2. Quase sempre	3. Poucas vezes	4. Nunca
Comunicar com os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar com os funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar com os colegas ouvintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender as matérias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 16.1. Caso tenha indicado outra, qual?

23. 18. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 *

1 é não concordo, 2 concordo parcialmente, 3 concordo, 4 concordo bastante e 5 concordo plenamente

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A LGP faz com que os surdos se integrem mais facilmente na sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os surdos que aprendem LGP comunicam com mais dificuldade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A LG deve ser sempre a primeira língua dos surdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os surdos só se relacionam com outros surdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores não saberem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A família dominar a LGP determina uma pior integração na sociedade maioritariamente ouvinte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A LGP é importante para os processos de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com a LG a criança aprende menos na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A LG é fundamental para os surdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A aprendizagem da LG deve ser feita o mais precoce possível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto mais cedo se realizar a aprendizagem da LG, mais eficaz é a comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 17. Comentários

ANEXO 2 QUESTIONÁRIO B

Inquérito B

O presente documento tem como propósito primário recolher um conjunto diversificado de informações junto da comunidade de professores e educadores de crianças surdas. Posteriormente os dados recolhidos serão alvo de uma análise cuidada afim de perceber e analisar as diferenças referentes à integração e à aprendizagem dos surdos verificadas em indivíduos com surdez em que a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) é precoce ou mais tardia.

Por último pretende-se verificar se existem diferenças significativas na integração e na capacidade de aprendizagem das crianças surdas cujos pais e irmãos ou outros significativos dominem a LGP. Este estudo insere-se na tese de mestrado de "Comunicação Acessível" que tem como tema "LGP como primeira língua e como meio de comunicação".

As informações recolhidas através deste questionário vão ser utilizadas para posteriormente perceber o que os professores e educadores de crianças surdas pensam à cerca da aprendizagem da LGP. Comparando também realidades percebendo assim dinâmicas de resposta por parte das famílias de surdos e das escolas.

A participação de todos neste estudo é voluntária e confidencial pelo que as informações servirão apenas para efeitos da presente investigação e serão tratadas com o máximo rigor.

***Obrigatório**

1. 1. Idade *

2. 2. Grau académico *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Outra: _____

3. 2.1. Se respondeu "Licenciatura", "Pós-graduação" ou "Mestrado" especifique

4. 3. Quantos alunos surdos tem *

5. 4. Indique quantos alunos surdos tem com as seguintes idades

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 alunos	1 aluno	2 alunos	3 alunos	4 alunos	5 alunos	6 alunos	7 alunos	8 alunos	9 alunos	10 alunos	Mais de 10 alunos
1 a 3 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 a 6 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 a 9 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 a 12 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 a 15 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acima de 16 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 5. Indique quantos alunos tem com os seguintes graus de surdez

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 alunos	1 aluno	2 alunos	3 alunos	4 alunos	5 alunos	6 alunos	7 alunos	8 alunos	9 alunos	10 alunos	Mais de 10 alunos
Surdez Leve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surdez Moderada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surdez Severa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surdez Profunda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 6. Indique quantos dos seus alunos possuem auxiliares auditivos

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 alunos	1 aluno	2 alunos	3 alunos	4 alunos	5 alunos	6 alunos	7 alunos	8 alunos	9 alunos	10 alunos	Mais de 10 alunos
Implante coclear direito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implante coclear esquerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prótese auditiva direita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prótese auditiva esquerda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nenhuma das anteriores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 7. Indique quantos dos seus alunos são ou não filhos de pais surdos

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 alunos	1 aluno	2 alunos	3 alunos	4 alunos	5 alunos	6 alunos	7 alunos	8 alunos	9 alunos	10 alunos	Mais de 10 alunos
Filhos de pais surdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho de pais ouvintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 9. Enquanto professor sabe LQP? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

10. 10. Como comunica com os seus alunos surdos *

Classifique cada tipo de comunicação com a escala Nunca, Algumas vezes e Sempre
Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Algumas vezes	Sempre
LQP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oralidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mímica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura labial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 8. Indique quantos dos seus alunos sabem ou não LGP

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 alunos	1 aluno	2 alunos	3 alunos	4 alunos	5 alunos	6 alunos	7 alunos	8 alunos	9 alunos	10 alunos	Mais de 10 alunos
Sabem LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sabem LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 11. Qual a forma de comunicação que considera mais eficaz para o seus alunos *

Classifique cada uma com a escala de 1. Nada eficaz, 2. Eficaz, 3. Muito eficaz

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada eficaz	2. Eficaz	3. Muito eficaz
LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oralidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mímica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura labial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 12. Como descreve a comunicação da criança com os seus colegas ouvintes *

Classifique cada frase com a escala de 1 a 4. Em que 1 é nunca, 2 raramente, 3 algumas vezes e 4 sempre.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nunca	2. Raramente	3. Algumas vezes	4. Sempre
Os colegas ouvintes sabem LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os colegas ouvintes comunicam com a criança surda em LGP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os colegas ouvintes comunicam oralmente com a criança surda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pares ouvintes esforçam-se para comunicar com a criança surda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pares ouvintes esforçam-se para socializar com a criança surda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 13. Quais acha que são as maiores dificuldades encontradas na escola pelos seus alunos surdos *

Classifique cada frase com a escala de 1 a 4. Em que 1 é nunca, 2 poucas vezes, 3 quase sempre e 4 sempre.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nunca	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	4. Sempre
Comunicar com os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar com os funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar com os colegas ouvintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender as matérias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 13.1. Se selecionou "outra" qual?

16. 14. Pensa que a surdez é um entrave na aprendizagem das matérias curriculares? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

17. 14.1. Se respondeu sim, porquê
Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Porque as crianças surdas têm sempre falha na comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque as crianças surdas não entendem os conceitos que lhe são explicados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque as crianças surdas têm sempre lacunas na escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque as crianças surdas têm sempre stress nas aprendizagens em relação aos seus pares ouvintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque as crianças surdas têm dificuldade entender o que lhe é perguntado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque as crianças surdas não entendem as ordens que lhe são dadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 *

1 é discordo totalmente, 2 discordo parcialmente, 3 não concordo nem discordo, 4 concordo parcialmente e 5 concordo totalmente
 Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente
Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores não saberem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A LGP é importante para os processos de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com a LG a criança aprende menos na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A LG é fundamental para os surdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A aprendizagem da LG deve ser feita o mais precoce possível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto mais cedo se realizar a aprendizagem da LG, mais eficaz é a comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 16. Comentários

ANEXO 3 – TABELAS DE RESPOSTA DO INQUÉRITO A

Carimbo de data/hora	Código de participante	1. Idade	2. Grau académico	2.1. Se respondeu "Licenciatura", "Pós-graduação" ou "Mestrado" especifique	3. Grau de surdez
20/05/2015 22:02	1	28	Licenciatura	Professor de LGP	Surdez severa
21/05/2015 12:19	2	27	Licenciatura	Licenciatura de LGP	Surdez profunda
21/05/2015 12:20	3	46	Licenciatura pré-Bolonha	Arquitetura	Surdez profunda
21/05/2015 13:49	4	38	Licenciatura	PRO LGP	Surdez severa
21/05/2015 14:01	5	39	12º ano	-	Surdez profunda
21/05/2015 14:05	6	21	12º ano	-	Surdez profunda
21/05/2015 14:56	7	48	12º ano	-	Surdez profunda
21/05/2015 16:58	8	28	Licenciatura	Licenciado em Ciência da Informação	Surdez profunda
21/05/2015 21:48	9	20	12º ano	-	Surdez severa
22/05/2015 10:20	10	24	Pós-graduação	Língua Gestual Portuguesa	Surdez moderada
22/05/2015 10:54	11	40	12º ano	-	Surdez profunda
22/05/2015 12:48	12	36	9º ano	-	Surdez moderada
22/05/2015 12:53	13	29	Licenciatura	Língua Gestual Portuguesa	Surdez severa
22/05/2015 14:12	14	48	12º ano	-	Surdez profunda
23/05/2015 16:33	15	25	Licenciatura	Língua Gestual Portuguesa	Surdez profunda
23/05/2015 19:37	16	29	12º ano	-	Surdez profunda
24/05/2015 10:20	17	32	Licenciatura	Língua Gestual Portuguesa	Surdez severa
24/05/2015 11:35	18	29	Licenciatura	PRO LGP	Surdez profunda
25/05/2015 20:45	19	33	Licenciatura	Língua Gestual Portuguesa	Surdez severa
25/05/2015 21:55	20	35	12º ano	-	Surdez severa
25/05/2015 21:25	21	20	12º ano	-	Surdez profunda
26/05/2015 11:59	22	18	10º ano	-	Surdez profunda
26/05/2015 12:21	23	18	12º ano	-	Surdez profunda
27/05/2015 21:31	24	31	12º ano	-	Surdez profunda
27/05/2015 22:07	25	26	Licenciatura	Língua Gestual Portuguesa	Surdez severa
28/05/2015 21:37	26	29	Licenciatura	Língua Gestual Portuguesa	Surdez severa
28/05/2015 07:24	27	34	12º ano	-	Surdez profunda

29/05/2015 17:55	28	33	Licenciatura	PRO LGP	Surdez severa
29/05/2015 17:24	29	28	7º ano	-	Surdez profunda
25/05/2015 21:55	30	35	12º ano	-	Surdez severa
30/05/2015 18:15	31	40	Licenciatura	LGP	Surdez profunda
01/06/2015 23:15	32	23	12º ano	-	Surdez profunda
01/06/2015 23:15	33	31	12º ano	-	Surdez severa
02/06/2015 23:15	34	32	12º ano	-	Surdez profunda
03/06/2015 23:15	35	24	12º ano	-	Surdez severa
04/06/2015 23:15	36	25	12º ano	-	Surdez profunda

Código de participante	4. Altura de identificação da surdez	5. Possui	6. É filho / a de pais surdos?	7. Sabe Língua Gestual Portuguesa (LGP)?
1	Entre o 1 ano e o 1 ano e 6 meses	Prótese retroauricular direita, Prótese retroauricular esquerda	Não	Sim
2	Entre os 10 e os 12 meses	Prótese retroauricular direita, Prótese retroauricular esquerda	Não	Sim
3	À nascença	Nenhum dos anteriores	Não	Não
4	Posterior aos 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
5	À nascença	Nenhum dos anteriores	Sim	Sim
6	À nascença	Nenhum dos anteriores	Sim	Sim
7	À nascença	Nenhum dos anteriores	Não	Não
8	À nascença	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
9	Posterior aos 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
10	À nascença	Prótese retroauricular direita, Prótese retroauricular esquerda	Não	Sim
11	Não sei	Prótese retroauricular esquerda	Sim	Não
12	Posterior aos 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
13	Entre os 2 e os 3 anos	Prótese retroauricular direita	Não	Sim

14	Posterior aos 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Não
15	Entre os 2 e os 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
16	Posterior aos 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
17	Entre os 2 e os 3 anos	Prótese retroauricular direita	Não	Sim
18	Entre os 2 e os 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
19	Entre os 2 e os 3 anos	Prótese retroauricular esquerda	Não	Sim
20	Posterior aos 3 anos	Prótese retroauricular direita, Prótese retroauricular esquerda	Não	Sim
21	À nascença	Implante coclear direito	Não	Sim
22	À nascença	Implante coclear direito	Não	Sim
23	Não sei	Implante coclear direito	Não	Sim
24	Posterior aos 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
25	Entre os 2 e os 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
26	Entre os 2 e os 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
27	Entre o 1 ano e o 1 ano e 6 meses	Prótese retroauricular direita, Prótese retroauricular esquerda	Não	Não
28	Entre os 2 e os 3 anos	Prótese retroauricular direita, Prótese retroauricular esquerda	Não	Sim
29	Não sei	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
30	Posterior aos 3 anos	Prótese retroauricular direita, Prótese retroauricular esquerda	Não	Sim
31	Entre os 4 e os 6 meses	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
32	À nascença	Implante coclear direito	Não	Sim
33	Entre os 2 e os 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim
34	Entre os 2 e os 3 anos	Prótese retroauricular direita, Prótese retroauricular esquerda	Não	Sim
35	Posterior aos 3 anos	Nenhum dos anteriores	Não	Sim

36	Entre os 4 e os 6 meses	Prótese retroauricular direita, Prótese retroauricular esquerda	Não	Sim
----	-------------------------	---	-----	-----

Código de participante	7.1. Se respondeu "Sim", com quantos anos aprendeu LGP?	7.2. Se respondeu "Sim", onde aprendeu LGP?	8. No seu dia-a-dia utiliza [LGP]	8. No seu dia-a-dia utiliza [Oralidade]
1	3 anos	Na escola	Sempre	Por vezes
2	2 anos	Na escola	Por vezes	Sempre
3	-	Tenho os amigos continente que contactamos. Às vezes e consigo aprender rapido, a minha irma vive a lisboa e meu cunhado tbm que sao surdos, por isso convívio muitos.	Por vezes	Por vezes
4	17 anos	Na escola, curso de formadores de LGP	Sempre	Por vezes
5		Em casa, Em formações de associações de surdos, Na internet	Por vezes	Nunca
6	8 anos	Na escola	Sempre	Por vezes
7	-	-	Por vezes	Por vezes
8	13 anos	Na escola	Sempre	Sempre
9	6 anos	Na escola	Por vezes	Sempre
10	16 anos	Em casa, Em formações de associações de surdos	Sempre	Sempre
11	-	Em formações de associações de surdos	Por vezes	Por vezes
12	30 anos	Na internet	Por vezes	Sempre
13	10 anos	Na escola, Na internet, Amigos	Sempre	Sempre
14	-	-	Nunca	Nunca
15	3 anos	Na escola	Sempre	Nunca
16	3 anos	Na escola	Sempre	Por vezes
17	3 anos	Na escola	Sempre	Nunca
18	3 anos	Na escola	Sempre	Nunca

19	3 anos	Na escola	Sempre	Nunca
20	3 anos	Na escola	Sempre	Por vezes
21	Não lembro	Na escola	Por vezes	Sempre
22	2 anos	Na escola	Sempre	Sempre
23	4 anos	Na escola	Sempre	Por vezes
24	10 anos	Em formações de associações de surdos, Na escola	Sempre	Nunca
25	3 anos	Em formações de associações de surdos, Na escola	Sempre	Por vezes
26	3 anos	Em formações de associações de surdos, Na escola	Sempre	Por vezes
27	-	-	Nunca	Sempre
28	3 anos	Na escola	Sempre	Nunca
29	4 anos	Na escola	Por vezes	Nunca
30	3 anos	Na escola	Sempre	Por vezes
31	16 anos	Em formações de associações de surdos	Sempre	Nunca
32	Não lembro	Na escola	Por vezes	Sempre
33	3 anos	Na escola	Sempre	Nunca
34	4 anos	Na escola	Por vezes	Nunca
35	4 anos	Na escola	Sempre	Nunca
36	3 anos	Na escola	Sempre	Nunca

Código de participante	8. No seu dia-a-dia utiliza [Mímica]	8. No seu dia-a-dia utiliza [Leitura labial]	8. No seu dia-a-dia utiliza [Outra]	8.1. Caso tenha indicado outra, qual?
1	Nunca	Por vezes	Nunca	
2	Por vezes	Por vezes	Nunca	

3	Sempre	Por vezes	Por vezes	Oral-gestual,ou lábio-gestual sem recurso à voz, consoante a situação.
4	Nunca	Por vezes	Nunca	
5	Sempre	Sempre	Nunca	
6	Sempre	Sempre	Nunca	
7	Sempre	Por vezes	Por vezes	
8	Por vezes	Sempre	Nunca	
9	Por vezes	Sempre	Nunca	
10	Nunca	Por vezes	Nunca	
11	Sempre	Por vezes	Por vezes	
12	Por vezes	Sempre	Nunca	
13	Por vezes	Sempre	Nunca	
14	Sempre	Sempre	Nunca	
15	Por vezes	Por vezes	Nunca	
16	Nunca	Nunca	Nunca	
17	Por vezes	Por vezes	Nunca	
18	Por vezes	Nunca	Nunca	
19	Por vezes	Por vezes	Nunca	
20	Nunca	Nunca	Nunca	
21	Nunca	Sempre	Nunca	Escrita
22	Por vezes	Sempre	Nunca	-
23	Por vezes	Nunca	Nunca	-

24	Por vezes	Por vezes	Nunca	-
25	Nunca	Nunca	Nunca	-
26	Nunca	Nunca	Nunca	-
27	Nunca	Sempre	Nunca	-
28	Nunca	Nunca	Nunca	-
29	Por vezes	Nunca	Nunca	-
30	Nunca	Nunca	Nunca	-
31	Nunca	Por vezes	Nunca	-
32	Nunca	Sempre	Nunca	Escrita
33	Nunca	Por vezes	Nunca	-
34	Nunca	Por vezes	Nunca	-
35	Nunca	Por vezes	Nunca	-
36	Nunca	Por vezes	Nunca	-

Código de participante	9. A LGP é a sua primeira ou segunda língua?	10. Como comunicam os seus familiares mais próximos consigo [LGP]	10. Como comunicam os seus familiares mais próximos consigo [Oralidade]	10. Como comunicam os seus familiares mais próximos consigo [Mímica]
1	Primeira língua	Por vezes	Sempre	Por vezes
2	Primeira língua	Nunca	Sempre	Nunca
3	2ª porque nunca aprendi em criança, embora os gestos constituíssem o básico da minha 1ª comunicação com o mundo.	Nunca	Por vezes	Sempre
4	Primeira	Sempre	Por vezes	Nunca
5	segunda.	Sempre	Nunca	Sempre
6	Primeira	Por vezes	Por vezes	Por vezes
7	Primeira	Por vezes	Por vezes	Sempre
8	Primeira	Por vezes	Sempre	Nunca

9	Segunda	Nunca	Sempre	Nunca
10	segunda	Por vezes	Sempre	Nunca
11	primeira	Por vezes	Por vezes	Sempre
12	segunda	Por vezes	Sempre	Por vezes
13	primeira	Por vezes	Sempre	Por vezes
14	segunda língua	Nunca	Nunca	Sempre
15	2ª	Nunca	Sempre	Por vezes
16	Primeira	Nunca	Sempre	Por vezes
17	2ª	Por vezes	Sempre	Por vezes
18	Primeira	Nunca	Sempre	Por vezes
19	2ª	Por vezes	Sempre	Por vezes
20	Primeira	Nunca	Sempre	Por vezes
21	Segunda	Nunca	Sempre	Nunca
22	primeira	Por vezes	Sempre	Por vezes
23	segunda língua	Nunca	Sempre	Nunca
24	2ª	Por vezes	Sempre	Por vezes
25	Primeira	Nunca	Sempre	Por vezes
26	Primeira	Nunca	Sempre	Por vezes
27	segunda língua	Nunca	Por vezes	Nunca
28	Primeira	Nunca	Sempre	Por vezes
29	1ª	Por vezes	Nunca	Por vezes
30	Primeira	Nunca	Sempre	Por vezes
31	Primeira Língua	Sempre	Nunca	Por vezes
32	Segunda	Nunca	Sempre	Nunca
33	Primeira	Por vezes	Por vezes	Por vezes
34	Primeira Língua	Nunca	Sempre	Nunca
35	1ª	Por vezes	Sempre	Por vezes
36	Primeira Língua	Nunca	Por vezes	Nunca

Código de participante	10. Como comunicam os seus familiares mais próximos consigo [Leitura labial]	10. Como comunicam os seus familiares mais próximos consigo [Outra]	10.1. Caso tenha indicado outra, qual?	11. Como retrata a comunicação com a sua família [A sua família entende-o quando faz LG (língua gestual)]
1	-	-	-	3. Raramente
2	Nunca	Por vezes	Escrito	4. Nunca
3	Sempre	Nunca	-	4. Nunca
4	Sempre	Por vezes	Oral-gestual ou lábio-gestual sem recurso à voz	2. Algumas vezes
5	Por vezes	Nunca	-	1. Sempre
6	Sempre	Nunca	-	1. Sempre
7	Por vezes	Nunca	-	2. Algumas vezes
8	Sempre	Nunca	-	4. Nunca
9	Sempre	Nunca	-	3. Raramente
10	Sempre	Nunca	-	1. Sempre
11	Nunca	Nunca	-	2. Algumas vezes
12	Por vezes	Por vezes	-	2. Algumas vezes
13	Sempre	Nunca	-	3. Raramente
14	Sempre	Nunca	-	4. Nunca
15	Sempre	Nunca	-	3. Raramente
16	Por vezes	Nunca	-	3. Raramente
17	Nunca	Nunca	-	3. Raramente
18	Por vezes	Nunca	-	4. Nunca
19	Nunca	Por vezes	Escrever	4. Nunca
20	Por vezes	Nunca	-	4. Nunca

21	Nunca	Nunca	-	4. Nunca
22	Por vezes	Nunca	-	2. Algumas vezes
23	Sempre	Nunca	-	2. Algumas vezes
24	Por vezes	Nunca	treino de audição	3. Raramente
25	Por vezes	Nunca	-	3. Raramente
26	Nunca	Nunca	-	3. Raramente
27	Nunca	Nunca	-	4. Nunca
28	Sempre	Nunca	-	4. Nunca
29	Nunca	Nunca	-	2. Algumas vezes
30	Nunca	Nunca	-	4. Nunca
31	Nunca	Nunca	-	2. Algumas vezes
32	Por vezes	Nunca	-	4. Nunca
33	Por vezes	Nunca	-	3. Raramente
34	Nunca	Nunca	-	3. Raramente
35	Nunca	Nunca	-	4. Nunca
36	Nunca	Nunca	-	4. Nunca

Código de participante	11. Como retrata a comunicação com a sua família [A comunicação com a sua família é pobre]	11. Como retrata a comunicação com a sua família [A comunicação com a sua família é rica]	11. Como retrata a comunicação com a sua família [A sua família esforça-se por falar devagar para fazer a leitura labial]
1	1. Sempre	3. Raramente	3. Raramente
2	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	1. Sempre
3	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
4	4. Nunca	1. Sempre	1. Sempre
5	1. Sempre	4. Nunca	1. Sempre

6	3. Raramente	1. Sempre	3. Raramente
7	4. Nunca	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
8	4. Nunca	1. Sempre	1. Sempre
9	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	4. Nunca
10	4. Nunca	1. Sempre	1. Sempre
11	2. Algumas vezes	3. Raramente	2. Algumas vezes
12	4. Nunca	4. Nunca	2. Algumas vezes
13	2. Algumas vezes	3. Raramente	1. Sempre
14	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre
15	2. Algumas vezes	3. Raramente	1. Sempre
16	1. Sempre	4. Nunca	3. Raramente
17	2. Algumas vezes	3. Raramente	1. Sempre
18	1. Sempre	4. Nunca	2. Algumas vezes
19	2. Algumas vezes	3. Raramente	1. Sempre
20	1. Sempre	4. Nunca	3. Raramente
21	4. Nunca	1. Sempre	3. Raramente
22	4. Nunca	1. Sempre	1. Sempre
23	3. Raramente	2. Algumas vezes	1. Sempre
24	2. Algumas vezes	3. Raramente	1. Sempre
25	1. Sempre	4. Nunca	3. Raramente
26	1. Sempre	4. Nunca	3. Raramente
27	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	4. Nunca
28	1. Sempre	4. Nunca	2. Algumas vezes
29	4. Nunca	3. Raramente	4. Nunca
30	1. Sempre	4. Nunca	3. Raramente
31	3. Raramente	2. Algumas vezes	4. Nunca
32	4. Nunca	1. Sempre	3. Raramente
33	1. Sempre	3. Raramente	2. Algumas vezes
34	2. Algumas vezes	4. Nunca	2. Algumas vezes
35	1. Sempre	4. Nunca	3. Raramente
36	1. Sempre	3. Raramente	2. Algumas vezes

Código de participante	11. Como retrata a comunicação com a sua família [A sua família fala rápido e não consegue fazer leitura labial]	12. Como descreve a sua comunicação com os seus colegas ouvintes [Os seus colegas ouvintes sabiam / sabem LGP]	12. Como descreve a sua comunicação com os seus colegas ouvintes [Os seus colegas ouvintes comunicavam / comunicam consigo em LGP]
1	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
2	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
3	4. Nunca	4. Nunca	2. Algumas vezes
4	1. Sempre	1. Sempre	2. Algumas vezes
5	4. Nunca	1. Sempre	4. Nunca
6	2. Algumas vezes	3. Raramente	2. Algumas vezes
7	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
8	3. Raramente	3. Raramente	1. Sempre
9	3. Raramente	3. Raramente	3. Raramente
10	4. Nunca	4. Nunca	1. Sempre
11	2. Algumas vezes	4. Nunca	2. Algumas vezes
12	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
13	4. Nunca	3. Raramente	1. Sempre
14	4. Nunca	4. Nunca	1. Sempre
15	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
16	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	1. Sempre
17	1. Sempre	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
18	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
19	1. Sempre	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
20	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	1. Sempre
21	4. Nunca	4. Nunca	1. Sempre
22	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	1. Sempre
23	4. Nunca	4. Nunca	1. Sempre
24	3. Raramente	2. Algumas vezes	1. Sempre
25	1. Sempre	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
26	1. Sempre	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
27	4. Nunca	4. Nunca	1. Sempre

28	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
29	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	4. Nunca
30	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	1. Sempre
31	1. Sempre	1. Sempre	2. Algumas vezes
32	4. Nunca	4. Nunca	1. Sempre
33	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
34	1. Sempre	1. Sempre	2. Algumas vezes
35	1. Sempre	2. Algumas vezes	1. Sempre
36	2. Algumas vezes	1. Sempre	2. Algumas vezes

Código de participante	12. Como descreve a sua comunicação com os seus colegas ouvintes [Os seus colegas ouvintes comunicavam / comunicam consigo oralmente]	12. Como descreve a sua comunicação com os seus colegas ouvintes [Os seus colegas ouvintes aprendiam / aprendem LGP]	12. Como descreve a sua comunicação com os seus colegas ouvintes [Os seus pares ouvintes esforçavam-se / esforçam-se para comunicar consigo]
1	2. Algumas vezes	1. Sempre	2. Algumas vezes
2	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	4. Nunca
3	2. Algumas vezes	4. Nunca	1. Sempre
4	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre
5	4. Nunca	1. Sempre	1. Sempre
6	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
7	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	4. Nunca
8	1. Sempre	2. Algumas vezes	1. Sempre
9	3. Raramente	2. Algumas vezes	1. Sempre
10	1. Sempre	4. Nunca	2. Algumas vezes
11	2. Algumas vezes	4. Nunca	3. Raramente
12	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	1. Sempre
13	1. Sempre	3. Raramente	2. Algumas vezes
14	1. Sempre	3. Raramente	2. Algumas vezes
15	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre
16	1. Sempre	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
17	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre
18	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre

19	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre
20	1. Sempre	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
21	1. Sempre	4. Nunca	1. Sempre
22	1. Sempre	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
23	1. Sempre	4. Nunca	1. Sempre
24	1. Sempre	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
25	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre
26	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre
27	1. Sempre	4. Nunca	2. Algumas vezes
28	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre
29	4. Nunca	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
30	1. Sempre	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
31	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre
32	1. Sempre	4. Nunca	1. Sempre
33	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes	2. Algumas vezes
34	2. Algumas vezes	1. Sempre	2. Algumas vezes
35	1. Sempre	2. Algumas vezes	1. Sempre
36	2. Algumas vezes	1. Sempre	1. Sempre

Código de participante	12. Como descreve a sua comunicação com os seus colegas ouvintes [Os seus pares ouvintes esforçavam-se / esforçam-se para socializar consigo]	13. No seu percurso escolar tinha / tem amigos	14. Sentia-se / sente-se integrado nas escolas por onde passou
1	2. Algumas vezes	Ambos	Mais ou menos
2	4. Nunca	Ambos	Mais ou menos
3	2. Algumas vezes	Ambos	Nem uma coisa nem a outra.
4	1. Sempre	Surdos	Não
5	4. Nunca	Ambos	Sim
6	2. Algumas vezes	Ambos	Sim
7	4. Nunca	Ambos	Sim
8	1. Sempre	Ambos	Sim
9	1. Sempre	Ambos	Sim
10	2. Algumas vezes	Ouvintes	Não

11	3. Raramente	Ambos	Não
12	1. Sempre	Ambos	Não
13	2. Algumas vezes	Ambos	Sim
14	2. Algumas vezes	Ambos	Mais ou menos
15	2. Algumas vezes	Ambos	Sim
16	2. Algumas vezes	Ambos	Mais ou menos
17	2. Algumas vezes	Ambos	Mais ou menos
18	1. Sempre	Ambos	Sim
19	2. Algumas vezes	Ambos	Sim
20	2. Algumas vezes	Ambos	Mais ou menos
21	2. Algumas vezes	Ambos	Sim
22	1. Sempre	Ambos	Sim
23	3. Raramente	Ambos	Não
24	2. Algumas vezes	Ambos	Não
25	2. Algumas vezes	Ambos	às vezes
26	2. Algumas vezes	Ambos	às vezes
27	2. Algumas vezes	Ambos	Sim
28	1. Sempre	Ambos	Sim
29	1. Sempre	Surdos	Sim
30	2. Algumas vezes	Ambos	Mais ou menos
31	2. Algumas vezes	Ambos	Não
32	2. Algumas vezes	Ambos	Sim
33	2. Algumas vezes	Ambos	Sim
34	1. Sempre	Ambos	Sim
35	1. Sempre	Ambos	Sim
36	2. Algumas vezes	Ambos	Sim

Código de participante	14.1. Porquê?
1	Porque colegas meus aprender LGP. Isso bom. Mas professores não saber LGP. Isso mau. Muitas vezes eu não perceber nada coisas escola. Senhoras ajudar escola não saber LGP igual professores. Isso mau igual. Mas eu gostar escola. Amigos meus falar às vezes eu. Amigos surdos poucos porque escola surdos não há.
2	Quando tinha interprete nas aulas ou quando a prof e os colegas ajudavam a acompanhar nas aulas, sentia integrada. Mas quando não tinha interprete ou qualquer ajuda, já sentia mais dificuldade.

3	Depois da primária, sempre estudei em ambientes exclusivamente ouvintes.
4	Porque na turma a maioria eram ouvintes e só tinha uma colega surda.
5	Pq sou unico aluno e outros sao ouvintes, nao há mais surdos porque a minha area diferente por causa de arte, há poucos surdos andaram a mesma escola e ano lectivo sao diferentes e sreas tambem.
6	Na verdade, preferia ser assim integrado numas turmas com ouvinte para poder aprender ainda mais. Ensinam-me muitas coisas que não sei...
7	Sei lá
8	No percurso escolar, fui integrado numa turma só de ouvintes, e também outra turma só de surdos, aprendi comunicar as duas línguas oral e gestual, e não tive muita dificuldade de me integrar nas escolas.
9	Porque, nunca tive problemas na escola, os meus professores e os meus colegas sempre ajudaram-me a perceber a matéria e nunca deixaram-me de parte ou seja nunca senti-me excluído da sociedade.
10	Do 1º ciclo ao secundário nunca me senti plenamente integrada pelo facto de não perceber muitas conversas entre amigos e por não perceber muitas vezes os professores principalmente os que falavam mais rapido
11	Porque sentia bem com as pessoas ouvintes
12	Não duvido
13	Só me sentia integrada na escola dos surdos, porque podia comunicar a nossa língua sem barreiras e livre vontade. E também andei na escolas dos ouvintes, muitas vezes não me sentia bem integrada porque as minhas colegas não sabiam bem lgp ou tinham dificuldade de comunicar comigo através da leitura labial.
14	Porque tinha apoio e também a minha mãe era professora de Matematica e ela sabe as disciplinas ajudou-me bastante.
15	Porque amigos muitos ter.
16	Amigos ouvintes e surdos também. Falar LGP todos isso eu gostar
17	Porque amigos ouvintes ter. Amigos surdos também.
18	Porque colegas saber LGP isso bom. Amigos falar eu muitos vezes.
19	Amigos ouvintes saber LGP. Eu falar eles. Bom
20	Porque amigos surdos não há. Então amigos ouvintes.
21	Porque sim.
22	eu como surda tive apoios que precisava.
23	Porque sendo surda , eu era uma pessoa que era fechada e nao gostava de falar com muita gente
24	Integrado eu não. Professores, funcionários LGP saber não, comunicar eu não conseguir. Professores na aula matéria eu não perceber.
25	Porque tinha amigos ouvintes bom. Que sabiam gestos e falam comigo. Ouvintes outros que não sabiam lgp. E não comunicar nem esforçar falar comigo. Às vezes eu sentir bem outras vezes não.
26	Porque sim.
27	Tive apoio de alguns professores, alguns amigos e familiares.
28	Porque colegas meus saber LGP. Eu achar isso bom. Eles falar comigo.
29	Sim porque estava com a comunidade surda e eles ajudaram-me

30	Porque amigos surdos não há. Então amigos ouvintes.
31	Não tinha a noção o que se passava, não tinha informação ...
32	Porque sim.
33	Porque amigos ouvintes há. Surdos escola não há.
34	Sim.
35	Porque pessoas ouvir falar eu.
36	Amigos ouvintes eu ter. Amigos falar eu às vezes LGP às vezes falar devagar

Código de participante	15. Quais as maiores dificuldades encontradas na escola [Comunicar com os professores]	15. Quais as maiores dificuldades encontradas na escola [Comunicar com os funcionários]	15. Quais as maiores dificuldades encontradas na escola [Comunicar com os colegas ouvintes]
1	2. Quase sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
2	1. Sempre	3. Poucas vezes	2. Quase sempre
3	2. Quase sempre	2. Quase sempre	2. Quase sempre
4	2. Quase sempre	2. Quase sempre	2. Quase sempre
5	1. Sempre	3. Poucas vezes	1. Sempre
6	2. Quase sempre	2. Quase sempre	3. Poucas vezes
7	3. Poucas vezes	3. Poucas vezes	3. Poucas vezes
8	2. Quase sempre	2. Quase sempre	3. Poucas vezes
9	3. Poucas vezes	4. Nunca	4. Nunca
10	2. Quase sempre	4. Nunca	3. Poucas vezes
11	2. Quase sempre	3. Poucas vezes	3. Poucas vezes
12	1. Sempre	1. Sempre	1. Sempre
13	2. Quase sempre	2. Quase sempre	2. Quase sempre
14	4. Nunca	4. Nunca	3. Poucas vezes
15	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
16	1. Sempre	1. Sempre	2. Quase sempre
17	1. Sempre	1. Sempre	2. Quase sempre
18	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
19	1. Sempre	1. Sempre	2. Quase sempre
20	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes

21	3. Poucas vezes	3. Poucas vezes	3. Poucas vezes
22	3. Poucas vezes	3. Poucas vezes	3. Poucas vezes
23	1. Sempre	4. Nunca	3. Poucas vezes
24	1. Sempre	1. Sempre	2. Quase sempre
25	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
26	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
27	2. Quase sempre	3. Poucas vezes	2. Quase sempre
28	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
29	1. Sempre	3. Poucas vezes	1. Sempre
30	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
31	2. Quase sempre	2. Quase sempre	2. Quase sempre
32	3. Poucas vezes	2. Quase sempre	3. Poucas vezes
33	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
34	2. Quase sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
35	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes
36	1. Sempre	1. Sempre	3. Poucas vezes

Código de participante	15. Quais as maiores dificuldades encontradas na escola [Aprender as matérias]	15. Quais as maiores dificuldades encontradas na escola [Outra]	15.1. Caso tenha indicado outra, qual?
1	3. Poucas vezes	3. Poucas vezes	Se professor LGP na sala junto eu aprender bem coisas escola. Quando eu grande intérprete aulas isso ajudar eu. Quando professor LGP e intérprete LGP isso mau, eu não perceber nada. Inglês muito difícil, eu não perceber nada.
2	1. Sempre	4. Nunca	
3	2. Quase sempre	1. Sempre	Acompanhar as aulas.
4	2. Quase sempre	4. Nunca	
5	2. Quase sempre	4. Nunca	
6	2. Quase sempre	4. Nunca	
7	3. Poucas vezes	4. Nunca	
8	1. Sempre	1. Sempre	Perceber textos grandes
9	2. Quase sempre	4. Nunca	

10	2. Quase sempre	4. Nunca	
11	3. Poucas vezes	4. Nunca	
12	3. Poucas vezes	4. Nunca	
13	2. Quase sempre	1. Sempre	Perceber problemas matemáticas
14	2. Quase sempre	4. Nunca	
15	1. Sempre	4. Nunca	
16	1. Sempre	4. Nunca	
17	1. Sempre	4. Nunca	
18	2. Quase sempre	2. Quase sempre	Aprender coisas escolas é difícil. Professor não saber lgp e não falar eu. Mas professor lgp junto eu, assim coisas ser mais fácil.
19	1. Sempre	4. Nunca	-
20	1. Sempre	4. Nunca	-
21	3. Poucas vezes	4. Nunca	-
22	3. Poucas vezes	4. Nunca	-
23	2. Quase sempre	3. Poucas vezes	comunicação com a família
24	1. Sempre	4. Nunca	-
25	1. Sempre	3. Poucas vezes	Se professor lgp ou interprete lgp junto comigo problemas não há.
26	1. Sempre	4. Nunca	-
27	4. Nunca	4. Nunca	-
28	2. Quase sempre	2. Quase sempre	Professor não saber lgp. Aprender coisas difícil. Mas professor lgp junto comigo. Assim mais fácil.
29	4. Nunca	1. Sempre	-
30	1. Sempre	4. Nunca	-
31	2. Quase sempre	4. Nunca	-
32	3. Poucas vezes	1. Sempre	Comunicar eu e família coisas escolas
33	2. Quase sempre	4. Nunca	-
34	3. Poucas vezes	1. Sempre	Perceber coisas aulas.
35	3. Poucas vezes	4. Nunca	-
36	2. Quase sempre	4. Nunca	-

Código de participante	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A LGP faz com que os surdos se integrem mais facilmente na sociedade]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Os surdos que aprendem LGP comunicam com mais dificuldade]
1	5	1	2
2	5	5	1
3	4	1	2
4	5	5	1
5	5	5	3
6	5	2	1
7	5	1	1
8	5	5	2
9	5	5	1
10	5	5	1
11	5	5	1
12	2	2	3
13	5	4	1
14	5	1	1
15	5	3	1
16	5	5	1
17	5	5	1
18	5	2	1
19	5	3	1
20	5	5	1
21	5	4	3
22	5	3	3
23	5	3	2
24	5	5	1
25	5	3	1
26	5	3	1
27	3	3	1
28	5	2	1
29	5	5	3

30	5	5	1
31	5	5	1
32	5	4	3
33	5	4	4
34	5	4	3
35	5	5	3
36	5	4	3

Código de participante	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A LG deve ser sempre a primeira língua dos surdos]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Os surdos só se relacionam com outros surdos]
1	5	5	3
2	5	3	1
3	2	3	4
4	5	5	3
5	5	5	5
6	2	1	1
7	1	3	3
8	5	5	1
9	5	5	1
10	5	5	4
11	3	5	1
12	2	3	4
13	4	5	2
14	5	5	1
15	5	5	5
16	5	3	1
17	5	3	1
18	5	5	4
19	5	5	5
20	5	3	1
21	4	4	2

22	4	5	1
23	5	5	1
24	5	3	1
25	5	5	5
26	5	5	5
27	3	2	1
28	5	5	4
29	2	4	1
30	5	3	1
31	5	5	1
32	4	4	2
33	5	5	1
34	5	4	1
35	5	5	2
36	5	4	2

Código de participante	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Os professores não sabem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação]
1	5	4	5
2	5	4	4
3	2	3	2
4	5	5	5
5	5	5	5
6	3	3	3
7	3	3	3
8	5	5	4
9	5	4	5
10	5	4	4
11	5	3	5
12	4	4	4

13	4	3	4
14	5	3	3
15	5	5	5
16	5	5	5
17	5	5	5
18	5	4	5
19	5	5	5
20	5	5	5
21	4	3	3
22	3	5	5
23	5	5	1
24	5	5	5
25	5	5	5
26	5	5	5
27	2	2	5
28	5	5	5
29	5	2	5
30	5	5	5
31	4	4	1
32	4	3	3
33	5	4	5
34	5	4	5
35	5	5	4
36	5	5	5

Código de participante	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A família dominar a LGP determina uma pior integração na sociedade maioritariamente ouvinte]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A LGP é importante para os processos de aprendizagem]
1	4	1	5
2	5	1	5
3	2	2	2

4	5	1	5
5	3	5	4
6	4	1	3
7	2	2	3
8	5	1	5
9	5	4	5
10	5	1	5
11	5	2	2
12	4	5	5
13	4	1	4
14	5	1	4
15	5	1	5
16	5	5	5
17	5	5	5
18	5	1	5
19	5	1	5
20	5	5	5
21	3	3	3
22	5	1	5
23	1	2	5
24	5	5	5
25	5	1	5
26	5	1	5
27	5	1	5
28	5	1	5
29	4	1	5
30	5	5	5
31	1	4	5
32	3	3	3
33	4	1	5
34	5	2	5

35	5	2	5
36	4	1	5

Código de participante	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Com a LG a criança aprende menos na escola]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A LG é fundamental para os surdos]
1	4	2	5
2	5	1	5
3	2	1	4
4	5	1	5
5	5	5	5
6	4	1	5
7	3	3	3
8	5	1	5
9	5	1	5
10	5	1	5
11	2	1	2
12	5	5	5
13	5	1	5
14	4	1	5
15	5	1	5
16	5	1	4
17	5	1	4
18	5	1	5
19	5	1	5
20	5	1	4
21	3	2	4
22	5	1	5
23	5	1	5
24	5	1	4
25	5	1	5
26	5	1	5

27	5	1	5
28	5	1	5
29	4	1	5
30	5	1	4
31	5	1	5
32	3	2	4
33	5	1	5
34	5	1	4
35	4	1	5
36	5	1	4

Código de participante	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A aprendizagem da LG deve ser feita o mais precoce possível]	16. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Quanto mais cedo se realizar a aprendizagem da LG, mais eficaz é a comunicação]	17. Comentários
1	5	5	Importante surdos aprender LGP muito cedo mas mãe, pai e irmão meu não saber LG. Eu chegar a casa e pessoas não há falar eu. Eu falar pouco só escola eu falar. Amigos eu ouvir, saber LGP sim. Eu escola perceber coisas às vezes não. Eu difícil ter.
2	5	5	
3	5	5	Inquérito bom
4	5	5	
5	4	5	Gostei o pinquerito. Parabéns. ;)
6	4	4	Sou surda profunda e comunico com os ouvintes. Mas na verdade nunca que é suficiente... A não ser eles aprendem LGP... Na minha opinião, todos devem depender dos outros, porque é uma necessidade para poder sobreviver na sociedade, mesmo for surda ou ouvinte.
7	5	5	
8	5	5	
9	4	5	Parabéns
10	5	5	
11	5	5	Parabéns. Bom.
12	4	5	
13	4	4	Inquérito importante

14	5	5	
15	5	5	
16	5	5	
17	5	5	
18	5	5	Família minha não saber LGP nunca. Eu comunicar nada com família minha. Eu só comunicar com amigos meus ouvintes e surdos. Família minha não gostar eu ser surdo. Eles não compreender eu. Comunicar eu muito tarde. Depois difícil ter na escola. Porque eu comunicar pouco e ser fraco.
19	5	5	-
20	5	5	-
21	4	4	-
22	3	4	-
23	5	5	-
24	5	5	Importante LGP aprender quando pequeno. Precisar muito família, amigos, professores e funcionários LGP aprender porque eu comunicar eles importante. Nós surdos direitos ouvintes igual dever ser, mas ainda não ser.
25	5	5	Inquérito este muito bom. Importante para surdos por causa família saber não lgp. Importante chamar atenção. Parabéns
26	5	5	Inquérito bom. Parabéns. Eu perceber tudo bem.
27	5	5	-
28	5	5	Eu não comunicar nada com família. Família minha não saber LGP. Só comunicar com amigos ouvintes.
29	1	5	-
30	5	5	-
31	5	5	-
32	4	4	-
33	5	5	-
34	5	5	-
35	5	5	-
36	5	5	-

ANEXO 4 – TABELAS DE RESPOSTA DO INQUÉRITO B

Carimbo de data/hora	Código de participante	1. Idade	2. Grau académico	2.1. Se respondeu "Licenciatura", "Pós-graduação" ou "Mestrado" especifique	3. Quantos alunos surdos tem
11/06/2015 18:05	1	27	Licenciatura	Licenciatura de leccionação de LGP	4
11/06/2015 18:12	2	28	Pós-graduação	Educação Especial - Cognitivo e Motor	9
11/06/2015 18:58	3	30	Pós-graduação	Educação Especial	1
14/06/2015 15:34	4	54	Licenciatura	Problemas de comunicação	1
14/06/2015 16:34	5	42	Pós-graduação	Educação Especial	3
14/06/2015 19:50	6	43	Pós-graduação	Licenciatura em Filosofia , Pós Graduação em Educação Especial (Domínio cognitivo e motor) , Pós Graduação em Bibliotecas Escolares	5
14/06/2015 20:45	7	27	Licenciatura	LGP	5
15/06/2015 00:12	8	27	Licenciatura	Lecionação em LGP	2
15/06/2015 11:04	9	37	Licenciatura	Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo	2
15/06/2015 11:22	10	41	Mestrado	Psicologia da educação, dissertação sobre a "Avaliação da eficácia do modelo bilingue nos alunos surdos da Madeira"	Atualmente sou o órgão de gestão da escola, reporto-me para o grupo que já tive antes
15/06/2015 12:00	11	43	Licenciatura	Português/Inglês (ensino de)	19
15/06/2015 12:02	12	54	Outro	C ESE em Educação Especial	0, neste momento, pela 1ª vez em 23 anos com alunos surdos
15/06/2015 12:24	13	28	Pós-graduação	Pós Graduação em Educação Especial - domínio Cognitivo e Motor	5
15/06/2015 13:14	14	29	Licenciatura	Docente de Lgp	24
15/06/2015 13:42	15	29	Pós-graduação	Comunicação acessível	5
17/06/2015 22:58	16	53	Mestrado	Supervisão Pedagógica	4
18/06/2015 19:32	17	43	Licenciatura	Licenciatura em 1º Ciclo	3
18/06/2015 23:24	18	56	Pós-graduação	Educação Especial	3

18/06/2015 23:38	19	34	Pós-graduação	Licenciatura em 1º Ciclo	5
19/06/2015 20:45	20	39	Licenciatura	LGP	7 alunos
19/06/2015 22:24	21	30	Pós-graduação	Pós Graduação em Educação Especial - domínio Cognitivo e Motor	6 alunos
20/06/2015 10:30	22	29	Licenciatura	LGP	8 alunos
20/06/2015 14:20	23	56	Licenciatura	Ensino de Português / Inglês	6 alunos
21/06/2015 15:48	24	59	Licenciatura	História e Geografia	5 alunos
22/06/2015 22:45	25	46	Licenciatura	Educação de infância	3 alunos
23/06/2015 11:45	26	35	Licenciatura	Psicologia da educação	3 alunos
24/06/2015 16:29	27	32	Mestrado	Licenciatura 1º ciclo e Mestrado Educação Especial	6 alunos
25/06/2015 23:47	28	35	Pós-graduação	1º Ciclo	4 alunos
28/06/2015 12:56	29	48	Licenciatura	Educação de infância	1 aluno
30/06/2015 13:43	30	33	Mestrado	1º Ciclo	3 alunos
01/07/2015 18:29	31	43	Licenciatura	Português / Inglês	19 alunos
02/07/2015 09:40	32	53	Licenciatura	Formação Pessoal e Social	3 alunos
02/07/2015 10:03	33	48	Licenciatura	Educação Especial	20 alunos

Código de participante	4. Indique quantos alunos surdos tem com as seguintes idades [1 a 3 anos]	4. Indique quantos alunos surdos tem com as seguintes idades [4 a 6 anos]	4. Indique quantos alunos surdos tem com as seguintes idades [7 a 9 anos]	4. Indique quantos alunos surdos tem com as seguintes idades [10 a 12 anos]
1	0	0	0	0
2	1 aluno	2 alunos	0	2 alunos
3	0	1 aluno	0	0
4	0	0	0	0

5	0	0	0	0
6	0	0	0	0
7	2 alunos	0	0	3 alunos
8	1 aluno	1 aluno	0	0
9	0	0	2 alunos	0
10	0	0	0	9 alunos
11	0	0	0	4 alunos
12	0	0	0	0
13	0	1 aluno	1 aluno	2 alunos
14	0	0	0	2 alunos
15	0	0	3 alunos	1 aluno
16	0	2 alunos	2 alunos	0
17	0	0	0	2 alunos
18	3 alunos	0	0	0
19	0	0	5 alunos	0
20	2 alunos	3 alunos	2 alunos	0
21	0	3 alunos	3 alunos	0
22	2 alunos	3 alunos	2 alunos	1 aluno
23	0	0	0	4 alunos
24	0	0	0	5 alunos
25	2 alunos	1 aluno	0	0
26	0	0	2 alunos	1 aluno

27	0	2 alunos	3 alunos	1 aluno
28	0	3 alunos	1 aluno	0
29	1 aluno	0	0	0
30	0	0	3 alunos	0
31	0	0	0	2 alunos
32	0	3 alunos	0	0
33	0	0	0	5 alunos

Código de participante	4. Indique quantos alunos surdos tem com as seguintes idades [13 a 15 anos]	4. Indique quantos alunos surdos tem com as seguintes idades [Acima de 16 anos]	5. Indique quantos alunos tem com os seguintes graus de surdez [Surdez Leve]	5. Indique quantos alunos tem com os seguintes graus de surdez [Surdez Moderada]
1	1 aluno	3 alunos	0	0
2	4 alunos	0	2 alunos	1 aluno
3	0	0	0	0
4	0	1 aluno	0	0
5	0	3 alunos	2 alunos	1 aluno
6	2 alunos	4 alunos	0	0
7	0	0	0	1 aluno
8	0	0	0	0
9	0	0	0	1 aluno
10	9 alunos	9 alunos	0	0
11	5 alunos	10 alunos	0	0
12	0	0	0	0
13	1 aluno	0	0	1 aluno

14	2 alunos	1 aluno	0	2 alunos
15	0	0	0	0
16	0	0	0	0
17	1 aluno	0	0	0
18	0	0	0	1 aluno
19	0	0	0	1 aluno
20	0	0	0	1 aluno
21	0	0	0	1 aluno
22	0	0	0	0
23	2 alunos	0	0	0
24	0	0	0	0
25	0	0	0	1 aluno
26	0	0	0	0
27	0	0	0	0
28	0	0	0	0
29	0	0	0	1 aluno
30	0	0	0	0
31	9 alunos	7 alunos	0	0
32	0	0	0	0
33	7 alunos	8 alunos	0	2 alunos

Código de participante	5. Indique quantos alunos tem com os seguintes graus de surdez [Surdez Severa]	5. Indique quantos alunos tem com os seguintes graus de surdez [Surdez	5. Indique quantos alunos tem com os seguintes graus de	6. Indique quantos dos seus alunos possuem auxiliares auditivos [Implante coclear
-------------------------------	--	--	---	---

		Profunda]	surdez [Não sei]	direito]
1	1 aluno	3 alunos	0	2 alunos
2	3 alunos	3 alunos	0	1 aluno
3	1 aluno	0	0	1 aluno
4	0	1 aluno	0	0
5	0	0	0	0
6	2 alunos	3 alunos	0	2 alunos
7	1 aluno	3 alunos	0	2 alunos
8	1 aluno	1 aluno	0	1 aluno
9	0	1 aluno	0	0
10	0	9 alunos	0	1 aluno
11	9 alunos	10 alunos	0	3 alunos
12	0	0	0	0
13	2 alunos	2 alunos	0	0
14	1 aluno	2 alunos	0	0
15	3 alunos	4 alunos	0	0
16	1 aluno	3 alunos	0	2 alunos
17	2 alunos	1 aluno	0	0
18	1 aluno	1 aluno	0	1 aluno
19	3 alunos	1 aluno	0	0
20	3 alunos	3 alunos	0	2 alunos
21	2 alunos	4 alunos	0	0
22	3 alunos	5 alunos	0	0

23	3 alunos	3 alunos	0	2 alunos
24	3 alunos	2 alunos	0	2 alunos
25	1 aluno	2 alunos	0	1 aluno
26	2 alunos	1 aluno	0	2 alunos
27	4 alunos	2 alunos	0	2 alunos
28	1 aluno	3 alunos	0	2 alunos
29	1 aluno	0	0	1 aluno
30	2 alunos	1 aluno	0	2 alunos
31	8 alunos	9 alunos	0	9 alunos
32	0	2 alunos	1 aluno	2 alunos
33	4 alunos	14 alunos	0	6 alunos

Código de participante	6. Indique quantos dos seus alunos possuem auxiliares auditivos [Implante coclear esquerdo]	6. Indique quantos dos seus alunos possuem auxiliares auditivos [Prótese auditiva direita]	6. Indique quantos dos seus alunos possuem auxiliares auditivos [Prótese auditiva esquerda]	6. Indique quantos dos seus alunos possuem auxiliares auditivos [Nenhuma das anteriores]
1	2 alunos	1 aluno	1 aluno	0
2	0	5 alunos	3 alunos	0
3	0	0	1 aluno	0
4	0	0	1 aluno	0
5	0	1 aluno	0	2 alunos
6	0	0	0	0
7	0	3 alunos	3 alunos	0
8	0	1 aluno	2 alunos	0

9	0	0	0	0
10	0	1 aluno	1 aluno	0
11	0	5 alunos	1 aluno	0
12	0	0	0	0
13	0	4 alunos	4 alunos	1
14	0	1 aluno	2 alunos	0
15	3 alunos	2 alunos	2 alunos	0
16	0	2 alunos	3 alunos	0
17	0	3 alunos	3 alunos	0
18	1 aluno	3 alunos	2 alunos	0
19	2 alunos	4 alunos	4 alunos	0
20	2 alunos	5 alunos	5 alunos	0
21	0	6 alunos	6 alunos	1 aluno
22	0	6 alunos	5 alunos	2 alunos
23	1 aluno	3 alunos	3 alunos	0
24	0	3 alunos	3 alunos	0
25	0	0	1 aluno	1 aluno
26	1 aluno	1 aluno	2 alunos	0
27	1 aluno	3 alunos	3 alunos	1 aluno
28	2 alunos	2 alunos	2 alunos	0
29	0	0	1 aluno	0
30	1 aluno	1 aluno	2 alunos	0

31	4	0	0	6
32	0	0	0	0
33	0	0	8 alunos	0

Código de participante	6. Indique quantos dos seus alunos possuem auxiliares auditivos [Não sei]	7. Indique quantos dos seus alunos são ou não filhos de pais surdos [Filhos de pais surdos]	7. Indique quantos dos seus alunos são ou não filhos de pais surdos [Filho de pais ouvintes]	7. Indique quantos dos seus alunos são ou não filhos de pais surdos [Não sei]
1	0	0	4 alunos	-
2	0	2 alunos	7 alunos	-
3	0	0	1 aluno	-
4	0	0	1 aluno	0
5	0	0	3 alunos	0
6	0	1 aluno	4 alunos	0
7	0	0	5 alunos	0
8	0	0	2 alunos	0
9	0	0	2 alunos	0
10	0	2 alunos	0	0
11	0	2 alunos	10 alunos	0
12	0	0	0	0
13	0	0	0	0
14	1 aluno	0	2 alunos	0
15	0	0	5 alunos	0
16	0	0	4 alunos	0

17	0	0	3 alunos	0
18	0	0	3 alunos	0
19	0	0	5 alunos	0
20	0	0	7 alunos	0
21	0	0	6 alunos	0
22	0	0	8 alunos	0
23	0	0	6 alunos	0
24	0	0	5 alunos	0
25	0	0	3 alunos	0
26	0	0	3 alunos	0
27	0	0	6 alunos	0
28	0	0	4 alunos	0
29	0	0	1 aluno	0
30	0	0	3 alunos	0
31	0	3 alunos	10 alunos	6 alunos
32	1	0	3 alunos	0
33	0	3 alunos	10 alunos	7 alunos

Código de participante	8. Indique quantos dos seus alunos sabem ou não LGP [Sabem LGP]	8. Indique quantos dos seus alunos sabem ou não LGP [Não sabem LGP]	8. Indique quantos dos seus alunos sabem ou não LGP [Não sei]	9. Enquanto professor sabe LGP?
1	2 alunos	2 alunos	-	Sim
2	6 alunos	3 alunos	-	Sim
3	1 aluno	0	-	Sim
4	1 aluno	0	0	Sim

5	0	3 alunos	0	Sim
6	4 alunos	1 aluno	0	Muito Pouco
7	5 alunos	0	0	Sim
8	2 alunos	0	0	Sim
9	1 aluno	1 aluno	0	Sim
10	9 alunos	0	0	Sim
11	10 alunos	0	0	Sei alguma coisa em LGP
12	0	0	0	Não domino a 100% LGP, mas detenho alguns conhecimentos
13	5 alunos	0	0	Sim
14	2 alunos	0	0	Sim
15	5 alunos	0	0	Sim
16	4 alunos	0	0	Sim
17	3 alunos	0	0	Pouco
18	3 alunos	0	0	Sim
19	5 alunos	0	0	Pouco
20	7 alunos	0	0	Sim
21	6 alunos	0	0	Mais ou menos
22	8 alunos	0	0	Sim
23	6 alunos	0	0	Pouco
24	5 alunos	0	0	Pouco
25	3 alunos	0	0	Pouco
26	3 alunos	0	0	Mais ou menos
27	6 alunos	0	0	Mais ou menos
28	4 alunos	0	0	Mais ou menos
29	1 aluno	0	0	Mais ou menos
30	3 alunos	0	0	Mais ou menos
31	10 alunos	0	9 alunos	Sei alguma coisa
32	2 alunos	1 aluno	0	Conversação básica
33	10 alunos	10 alunos	0	Sim

Código de participante	10. Como comunica com os seus alunos surdos [LGP]	10. Como comunica com os seus alunos surdos [Oralidade]	10. Como comunica com os seus alunos surdos [Mímica]	10. Como comunica com os seus alunos surdos [Leitura labial]
1	Sempre	Nunca	Algumas vezes	Nunca
2	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Nunca
3	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Nunca
4	Sempre	Nunca	Algumas vezes	Nunca
5	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Nunca
6	Algumas vezes	Sempre	Nunca	Algumas vezes
7	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Nunca
8	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Nunca
9	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes
10	Sempre	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes
11	Sempre	Sempre	Nunca	Nunca
12	Sempre	Algumas vezes	Algumas vezes	Sempre
13	Sempre	Nunca	Algumas vezes	Algumas vezes
14	Sempre	Nunca	Algumas vezes	Nunca
15	Sempre	Nunca	Algumas vezes	Nunca
16	Sempre	Sempre	Algumas vezes	Algumas vezes
17	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes
18	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Nunca
19	Algumas vezes	Algumas vezes	Nunca	Nunca
20	Sempre	Nunca	Nunca	Nunca
21	Algumas vezes	Algumas vezes	Nunca	Nunca
22	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Nunca
23	Algumas vezes	Sempre	Algumas vezes	Nunca
24	Algumas vezes	Sempre	Algumas vezes	Nunca
25	Algumas vezes	Sempre	Algumas vezes	Nunca
26	Algumas vezes	Algumas vezes	Nunca	Nunca
27	Algumas vezes	Algumas vezes	Nunca	Algumas vezes
28	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes

29	Algumas vezes	Algumas vezes	Nunca	Algumas vezes
30	Algumas vezes	Algumas vezes	Nunca	Algumas vezes
31	Sempre	Sempre	Nunca	Nunca
32	Algumas vezes	Sempre	Sempre	Sempre
33	Sempre	Nunca	Nunca	Nunca

Código de participante	10. Como comunica com os seus alunos surdos [Escrita]	11. Qual a forma de comunicação que considera mais eficaz para o seus alunos [LGP]	11. Qual a forma de comunicação que considera mais eficaz para o seus alunos [Oralidade]	11. Qual a forma de comunicação que considera mais eficaz para o seus alunos [Mímica]
1	Nunca	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz	2. Eficaz
2	Algumas vezes	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
3	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
4	Algumas vezes	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz	2. Eficaz
5	Nunca	3. Muito eficaz	3. Muito eficaz	2. Eficaz
6	Algumas vezes	2. Eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
7	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
8	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
9	Nunca	2. Eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
10	Algumas vezes	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz	2. Eficaz
11	Algumas vezes	3. Muito eficaz	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz
12	Sempre	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz	2. Eficaz
13	Nunca	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz	2. Eficaz
14	Algumas vezes	2. Eficaz	2. Eficaz	2. Eficaz
15	Nunca	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz	2. Eficaz
16	Algumas vezes	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
17	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
18	Algumas vezes	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
19	Nunca	3. Muito eficaz	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz
20	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
21	Algumas vezes	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
22	Nunca	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz

23	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	2. Eficaz
24	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	2. Eficaz
25	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
26	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	2. Eficaz
27	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
28	Algumas vezes	3. Muito eficaz	2. Eficaz	2. Eficaz
29	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
30	Nunca	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
31	Sempre	3. Muito eficaz	2. Eficaz	1. Nada eficaz
32	Nunca	2. Eficaz	2. Eficaz	2. Eficaz
33	Nunca	3. Muito eficaz	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz

Código de participante	11. Qual a forma de comunicação que considera mais eficaz para o seus alunos [Leitura labial]	11. Qual a forma de comunicação que considera mais eficaz para o seus alunos [Escrita]	12. Como descreve a comunicação da criança com os seus colegas ouvintes [Os colegas ouvintes sabem LGP]	12. Como descreve a comunicação da criança com os seus colegas ouvintes [Os colegas ouvintes comunicam com a criança surda em LGP]
1	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
2	1. Nada eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	2. Raramente
3	1. Nada eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
4	1. Nada eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	2. Raramente
5	3. Muito eficaz	3. Muito eficaz	1. Nunca	1. Nunca
6	1. Nada eficaz	2. Eficaz	1. Nunca	1. Nunca
7	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
8	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
9	2. Eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	2. Raramente
10	1. Nada eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
11	1. Nada eficaz	2. Eficaz	1. Nunca	1. Nunca
12	3. Muito eficaz	3. Muito eficaz	3. Algumas vezes	4. Sempre
13	2. Eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
14	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	2. Raramente	2. Raramente

15	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	4. Sempre
16	1. Nada eficaz	3. Muito eficaz	4. Sempre	3. Algumas vezes
17	2. Eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
18	1. Nada eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
19	1. Nada eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
20	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
21	1. Nada eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
22	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
23	2. Eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
24	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
25	1. Nada eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
26	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
27	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
28	2. Eficaz	2. Eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
29	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
30	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
31	1. Nada eficaz	2. Eficaz	1. Nunca	1. Nunca
32	2. Eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes
33	1. Nada eficaz	1. Nada eficaz	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes

Código de participante	12. Como descreve a comunicação da criança com os seus colegas ouvintes [Os colegas ouvintes comunicam oralmente com a criança surda]	12. Como descreve a comunicação da criança com os seus colegas ouvintes [Os pares ouvintes esforçam-se para comunicar com a criança surda]	12. Como descreve a comunicação da criança com os seus colegas ouvintes [Os pares ouvintes esforçam-se para socializar com a criança surda]	13. Quais acha que são as maiores dificuldades encontradas na escola pelos seus alunos surdos [Comunicar com os professores]
1	4. Sempre	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	4. Sempre
2	3. Algumas vezes	4. Sempre	3. Algumas vezes	2. Poucas vezes
3	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
4	4. Sempre	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
5	1. Nunca	1. Nunca	1. Nunca	2. Poucas vezes
6	4. Sempre	4. Sempre	3. Algumas vezes	3. Quase sempre

7	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	3. Quase sempre
8	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
9	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	3. Quase sempre
10	3. Algumas vezes	4. Sempre	3. Algumas vezes	2. Poucas vezes
11	1. Nunca	1. Nunca	3. Algumas vezes	4. Sempre
12	2. Raramente	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
13	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
14	3. Algumas vezes	2. Raramente	2. Raramente	2. Poucas vezes
15	2. Raramente	4. Sempre	4. Sempre	4. Sempre
16	3. Algumas vezes	2. Raramente	2. Raramente	2. Poucas vezes
17	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
18	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	4. Sempre
19	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	2. Poucas vezes
20	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	3. Quase sempre
21	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	4. Sempre
22	2. Raramente	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre
23	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	2. Poucas vezes
24	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
25	2. Raramente	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre
26	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	2. Poucas vezes
27	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
28	2. Raramente	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre
29	3. Algumas vezes	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
30	2. Raramente	3. Algumas vezes	4. Sempre	3. Quase sempre
31	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	2. Raramente	4. Sempre
32	4. Sempre	4. Sempre	4. Sempre	3. Quase sempre
33	3. Algumas vezes	3. Algumas vezes	4. Sempre	2. Poucas vezes

Código de participante	13. Quais acha que são as maiores dificuldades encontradas na escola pelos seus alunos surdos [Comunicar com os funcionários]	13. Quais acha que são as maiores dificuldades encontradas na escola pelos seus alunos surdos [Comunicar com os colegas ouvintes]	13. Quais acha que são as maiores dificuldades encontradas na escola pelos seus alunos surdos [Aprender as matérias]	13. Quais acha que são as maiores dificuldades encontradas na escola pelos seus alunos surdos [Outra]
1	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	3. Quase sempre	1. Nunca
2	3. Quase sempre	4. Sempre	3. Quase sempre	1. Nunca
3	4. Sempre	2. Poucas vezes	2. Poucas vezes	2. Poucas vezes
4	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	1. Nunca
5	2. Poucas vezes	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	1. Nunca
6	3. Quase sempre	3. Quase sempre	3. Quase sempre	3. Quase sempre
7	4. Sempre	3. Quase sempre	4. Sempre	1. Nunca
8	4. Sempre	2. Poucas vezes	4. Sempre	2. Poucas vezes
9	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	4. Sempre
10	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	1. Nunca
11	4. Sempre	4. Sempre	4. Sempre	4. Sempre
12	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	1. Nunca
13	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	4. Sempre	4. Sempre
14	1. Nunca	2. Poucas vezes	1. Nunca	2. Poucas vezes
15	4. Sempre	2. Poucas vezes	4. Sempre	1. Nunca
16	2. Poucas vezes	2. Poucas vezes	4. Sempre	2. Poucas vezes
17	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	1. Nunca
18	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	1. Nunca
19	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	1. Nunca
20	4. Sempre	3. Quase sempre	1. Nunca	1. Nunca
21	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	2. Poucas vezes	1. Nunca
22	4. Sempre	2. Poucas vezes	1. Nunca	1. Nunca
23	4. Sempre	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	1. Nunca

24	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	1. Nunca	1. Nunca
25	4. Sempre	2. Poucas vezes	2. Poucas vezes	1. Nunca
26	4. Sempre	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	1. Nunca
27	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	1. Nunca	1. Nunca
28	4. Sempre	2. Poucas vezes	2. Poucas vezes	1. Nunca
29	3. Quase sempre	2. Poucas vezes	1. Nunca	1. Nunca
30	4. Sempre	2. Poucas vezes	2. Poucas vezes	1. Nunca
31	4. Sempre	4. Sempre	4. Sempre	4. Sempre
32	4. Sempre	3. Quase sempre	3. Quase sempre	1. Nunca
33	2. Poucas vezes	2. Poucas vezes	3. Quase sempre	1. Nunca

Código de participante	13.1. Se selecionou "outra" qual?	14. Pensa que a surdez é um entrave na aprendizagem das matérias curriculares?	14.1. Se respondeu sim, porquê [Porque as crianças surdas têm sempre falha na comunicação]	14.1. Se respondeu sim, porquê [Porque as crianças surdas não entendem os conceitos que lhe são explicados]
1	-	Não	-	-
2	-	Não	-	-
3	Perceber o que lhe é perguntado e perceber conceitos mais abstratos	Sim	Nem discordo nem concordo	Concordo parcialmente
4	-	Sim	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
5	-	Não	-	-
6	Sentir-se igual aos outros. Têm tendência para achar que são os únicos com dificuldades	Sim	Discordo parcialmente	Discordo parcialmente
7	-	Não	-	-
8	Perceber ordens	Não	-	-
9	-	Não	-	-
10	Falta de vocabulário	Não	-	-

11	-	Sim	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
12	Escrever e interpretar enunciados e português	Sim	Concordo parcialmente	Discordo totalmente
13	-	Sim	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente
14	a escrita em Língua Portuguesa	Sim	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
15	-	Não	-	-
16	-	Não	-	-
17	-	Sim	Discordo parcialmente	Discordo parcialmente
18	-	Sim	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
19	-	Não	-	-
20	-	Não	-	-
21	-	Sim	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente
22	-	Não	-	-
23	-	Sim	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente
24	-	Não	-	-
25	-	Sim	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente
26	-	Não	-	-
27	-	Não	-	-
28	-	Não	-	-
29	-	Não	-	-
30	-	Não	-	-
31	Muitas dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa	Sim	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
32	-	Não	-	-
33	-	Não	-	-

Código de participante	14.1. Se respondeu sim, porquê [Porque as crianças surdas têm sempre lacunas na escrita]	14.1. Se respondeu sim, porquê [Porque as crianças surdas têm sempre atraso nas aprendizagens em relação aos seus pares ouvintes]	14.1. Se respondeu sim, porquê [Porque as crianças surdas têm dificuldade entender o que lhe é perguntado]	14.1. Se respondeu sim, porquê [Porque as crianças surdas não entendem as ordens que lhe são dadas]
1	-	-	-	-
2	-	-	-	-
3	Concordo totalmente	Nem discordo nem concordo	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
4	Concordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
5	-	-	-	-
6	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
7	-	-	-	-
8	-	-	-	-
9	-	-	-	-
10	-	-	-	-
11	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
12	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo parcialmente
13	Concordo parcialmente	Nem discordo nem concordo	Discordo parcialmente	Nem discordo nem concordo
14	Concordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem discordo nem concordo	Nem discordo nem concordo
15	-	-	-	-
16	-	-	-	-
17	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Discordo totalmente	Discordo totalmente
18	Concordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente

19	-	-	-	-
20	-	-	-	-
21	Concordo parcialmente	Nem discordo nem concordo	Discordo parcialmente	Nem discordo nem concordo
22	-	-	-	-
23	Concordo parcialmente	Nem discordo nem concordo	Discordo parcialmente	Nem discordo nem concordo
24	-	-	-	-
25	Concordo parcialmente	Nem discordo nem concordo	Discordo parcialmente	Nem discordo nem concordo
26	-	-	-	-
27	-	-	-	-
28	-	-	-	-
29	-	-	-	-
30	-	-	-	-
31	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
32	-	-	-	-
33	-	-	-	-

Código de participante	14.1. Se respondeu sim, porquê [Outra]	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença]	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração]	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Os professores não saberem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos]
1	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
2	-	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
3	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
4	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente

5	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
6	-	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
7	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
8	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
9	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
10	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
11	-	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente
12	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
13	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
14	-	4. Concordo parcialmente	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente
15	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
16	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
17	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
18	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
19	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
20	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
21	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
22	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
23	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente

24	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
25	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
26	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
27	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
28	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
29	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
30	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
31	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
32	-	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
33	-	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente

Código de participante	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade]	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação]	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem]	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A LGP é importante para os processos de aprendizagem]
1	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
2	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
3	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente
4	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
5	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	3. Não concordo nem discordo	5. Concordo totalmente

6	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente	4. Concordo parcialmente
7	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
8	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
9	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
10	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
11	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
12	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
13	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
14	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	3. Não concordo nem discordo	5. Concordo totalmente
15	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
16	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
17	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo parcialmente
18	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
19	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	3. Não concordo nem discordo	5. Concordo totalmente
20	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
21	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
22	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
23	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
24	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo parcialmente

25	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
26	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente	3. Não concordo nem discordo	5. Concordo totalmente
27	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
28	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
29	4. Concordo parcialmente	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
30	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente	3. Não concordo nem discordo	5. Concordo totalmente
31	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
32	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
33	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente

Código de participante	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda]	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Com a LG a criança aprende menos na escola]	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A LG é fundamental para os surdos]	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [A aprendizagem da LG deve ser feita o mais precoce possível]
1	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
2	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
3	4. Concordo parcialmente	1. Discordo totalmente	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente
4	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
5	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
6	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
7	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente

8	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
9	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
10	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
11	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
12	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
13	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
14	5. Concordo totalmente	3. Não concordo nem discordo	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente
15	4. Concordo parcialmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
16	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
17	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
18	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
19	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
20	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
21	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
22	4. Concordo parcialmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
23	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
24	4. Concordo parcialmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
25	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
26	4. Concordo parcialmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente

27	4. Concordo parcialmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
28	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
29	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
30	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
31	5. Concordo totalmente	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
32	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
33	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente

Código de participante	15. Classifique as frases consoante a escala de 1 a 5 [Quanto mais cedo se realizar a aprendizagem da LG, mais eficaz é a comunicação]	15.1. Caso tenha indicado outra, qual?
1	5. Concordo totalmente	-
2	5. Concordo totalmente	-
3	5. Concordo totalmente	-
4	5. Concordo totalmente	-
5	5. Concordo totalmente	-
6	5. Concordo totalmente	-
7	5. Concordo totalmente	-
8	5. Concordo totalmente	-
9	5. Concordo totalmente	-
10	5. Concordo totalmente	-
11	5. Concordo totalmente	-
12	5. Concordo totalmente	-
13	5. Concordo totalmente	-
14	4. Concordo parcialmente	-
15	5. Concordo totalmente	-

16	5. Concordo totalmente	-
17	5. Concordo totalmente	-
18	5. Concordo totalmente	-
19	5. Concordo totalmente	-
20	4. Concordo parcialmente	-
21	5. Concordo totalmente	-
22	5. Concordo totalmente	-
23	5. Concordo totalmente	-
24	4. Concordo parcialmente	-
25	5. Concordo totalmente	-
26	4. Concordo parcialmente	-
27	5. Concordo totalmente	-
28	5. Concordo totalmente	-
29	4. Concordo parcialmente	-
30	5. Concordo totalmente	-
31	5. Concordo totalmente	
32	5. Concordo totalmente	
33	5. Concordo totalmente	

Código de participante	16. Comentários
1	v
2	-
3	Muito bom inquérito. Parabéns
4	-
5	-
6	A resposta a estas perguntas difere com o grau de surdez.
7	Dos aos 3 anos é difícil perceber se as crianças realmente LGP, por isso é difícil avaliar isso.
8	É importante caracterizar a comunicação dos professores para com as crianças surdas e perceber de que maneira isso pode influenciar ou não as aprendizagens das mesmas crianças.

9	-
10	-
11	Como docente de Português Segunda Língua a alunos com deficiência auditiva considero que este programa não está adequado ao nível das dificuldades destes alunos. Penso que seria muito importante, a existência de um manual de Português Segunda Língua para assim haver uma uniformidade nas matérias a lecionar a nível nacional.
12	-
13	-
14	-
15	-
16	-
17	-
18	-
19	-
20	Bom inquérito. Parabéns
21	-
22	Espero bons resultados com este estudo. Parabéns.
23	-
24	-
25	O inquérito está muito bem construído.
26	Nada longo e muito perceptível. Parabéns.
27	O inquérito está muito bom.
28	-
29	Parabéns.
30	-
31	Todos os meus 19 alunos sabem LGP. A forma como está o inquérito, não nos dá a possibilidade de indicar o número correto de alunos. A numeração não pode ser de 0 a 10.
32	-
33	Em relação ao item 14, não respondi nem sim nem não pois considero que a surdez, por si só, não é um entrave na aprendizagem das matérias curriculares. O problema está sobretudo quando a comunicação não se concretiza ou porque os alunos surdos não têm suficiente domínio da LGP ou os docentes que os acompanham também não são suficientemente fluentes nesta língua.

ANEXO 5 – GRÁFICOS DE ANÁLISE DO INQUÉRITO A

Idade dos participantes surdos

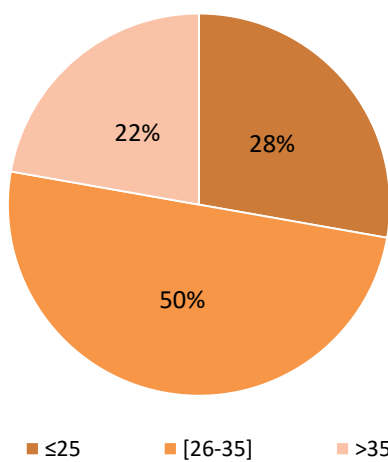


Gráfico 2 - Idade dos participantes surdos

Escolaridade dos participantes surdos

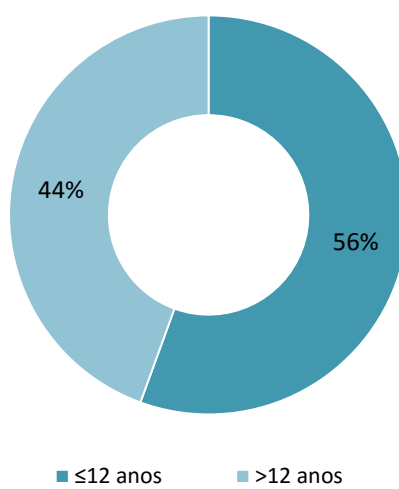


Gráfico 3 - Escolaridade dos participantes surdos

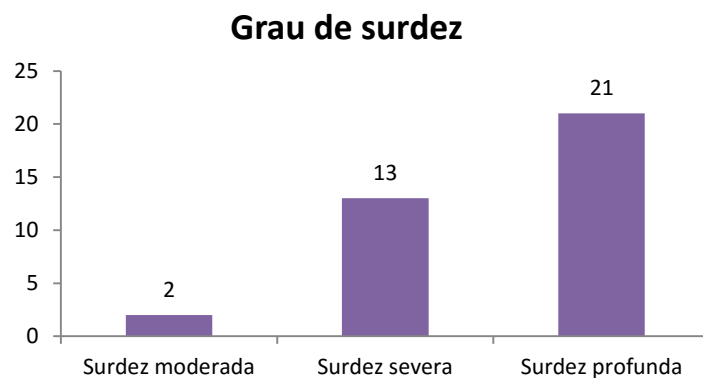


Gráfico 4 - Grau de surdez dos inquiridos

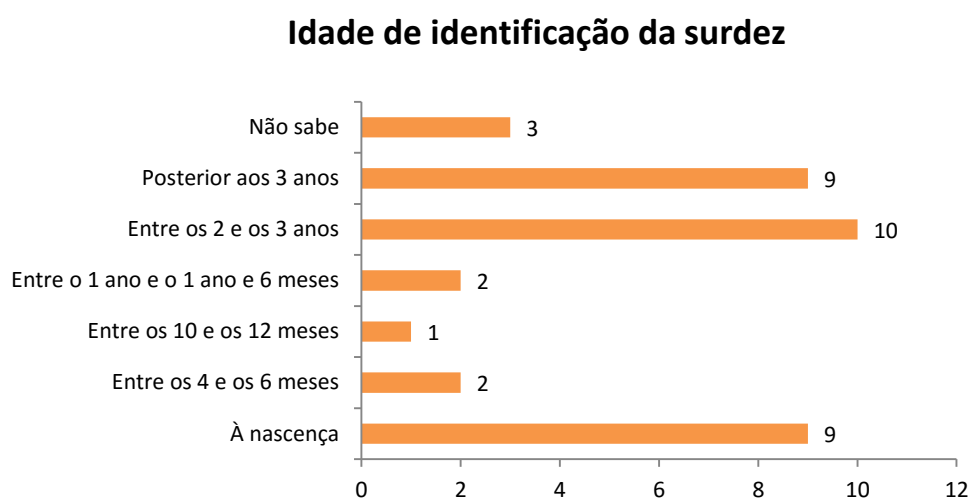


Gráfico 5-Idade de identificação da surdez

O participante surdo possui

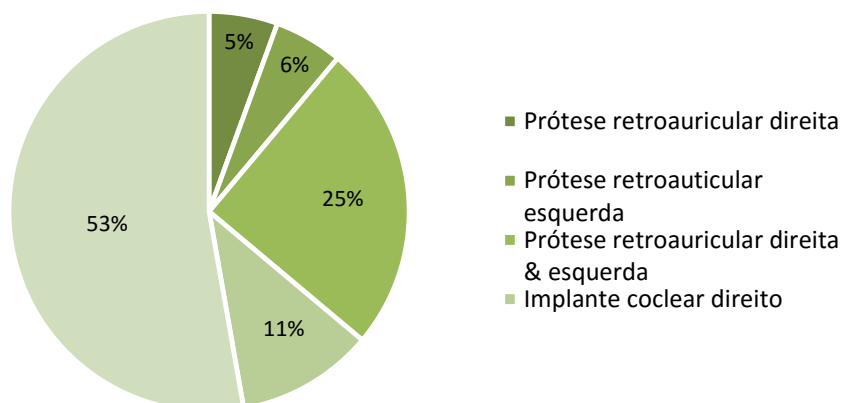


Gráfico 6 -O participante surdo possui...

É filho(a) de pais surdos?

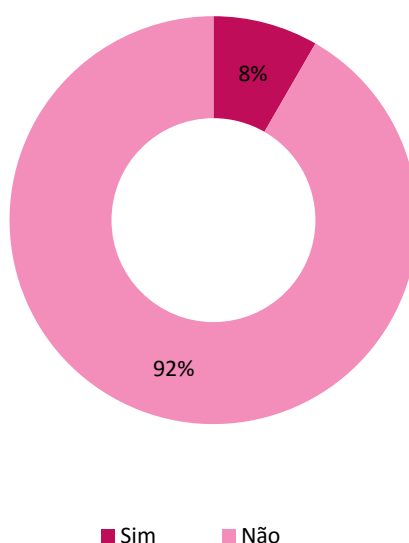


Gráfico 7 - É filho de pais surdos?

Sabe LGP?

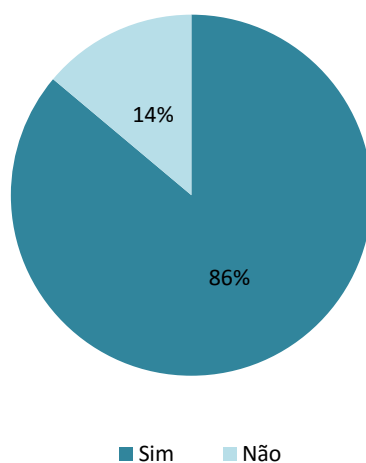


Gráfico 8 - Sabe LGP?

Com quantos anos aprendeu LGP?

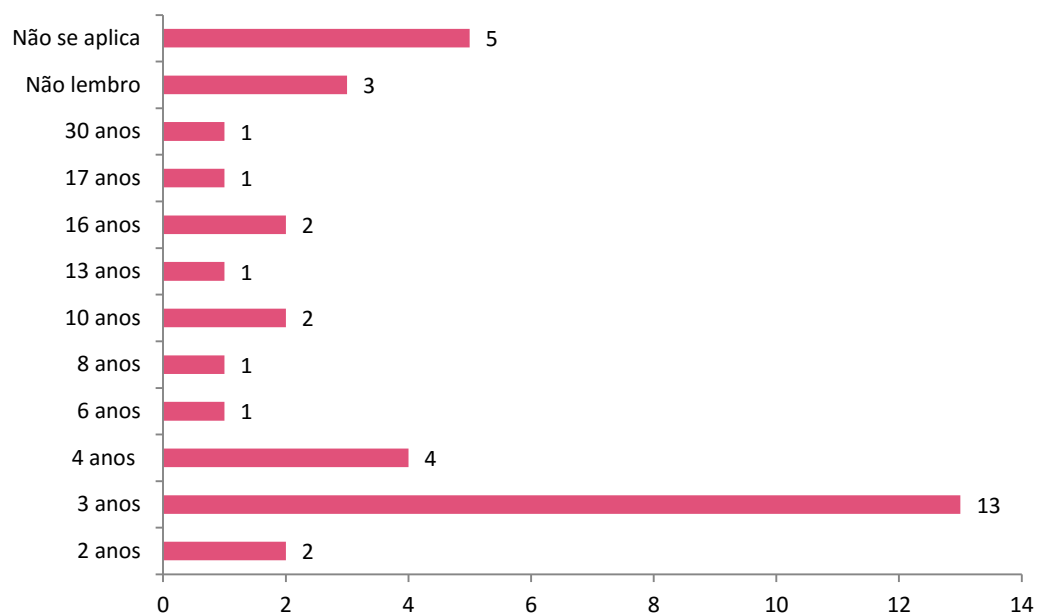


Gráfico 9 - Com quantos aprendeu LGP?

Onde aprendeu LGP?

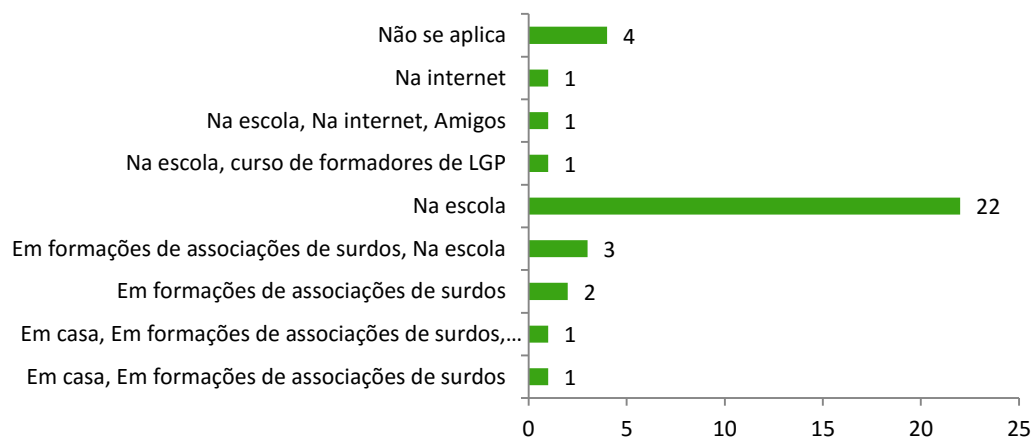


Gráfico 10 - Onde aprendeu LGP?

No seu dia-a-dia utiliza LGP

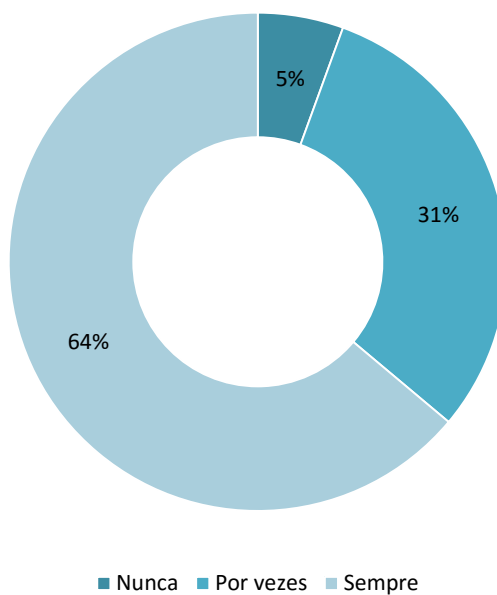


Gráfico 11 - No seu dia-a-dia utiliza LGP

No seu dia-a-dia utiliza oralidade

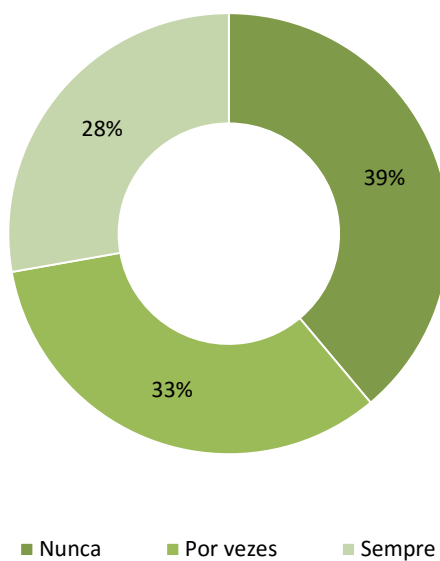


Gráfico 12 - No seu dia-a-dia utiliza oralidade

No seu dia-a-dia utiliza mímica

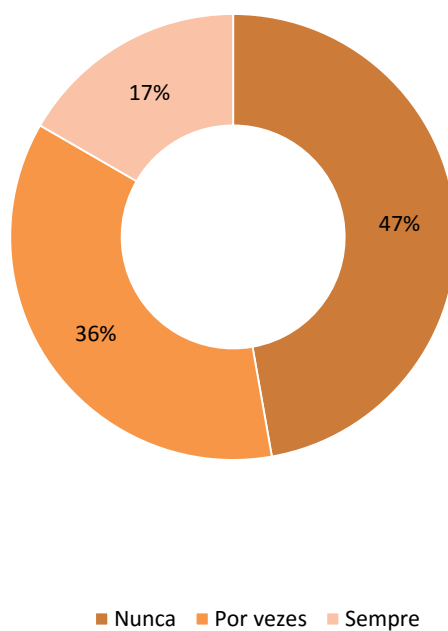


Gráfico 13 - No seu dia-a-dia utiliza mímica

No seu dia-a-dia utiliza leitura labial

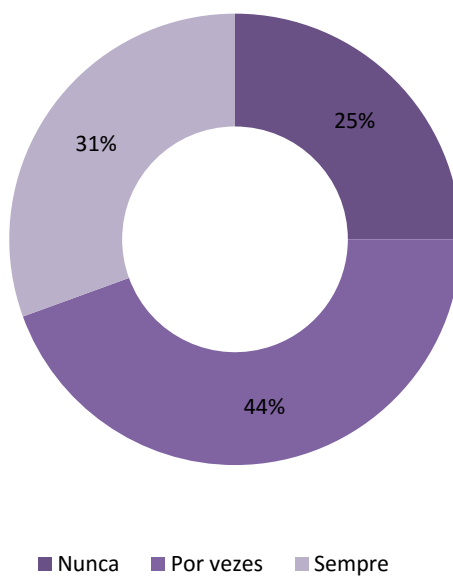


Gráfico 14 - No seu dia-a-dia utiliza leitura labial

No seu dia-a-dia utiliza outra

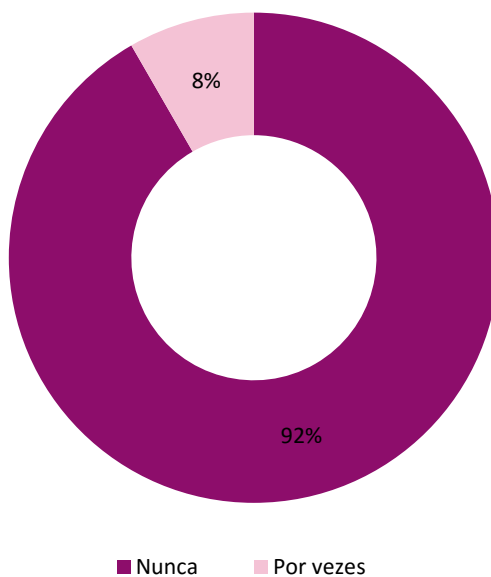


Gráfico 15 - No seu dia-a-dia utiliza outra

A LGP é a sua primeira ou segunda língua?

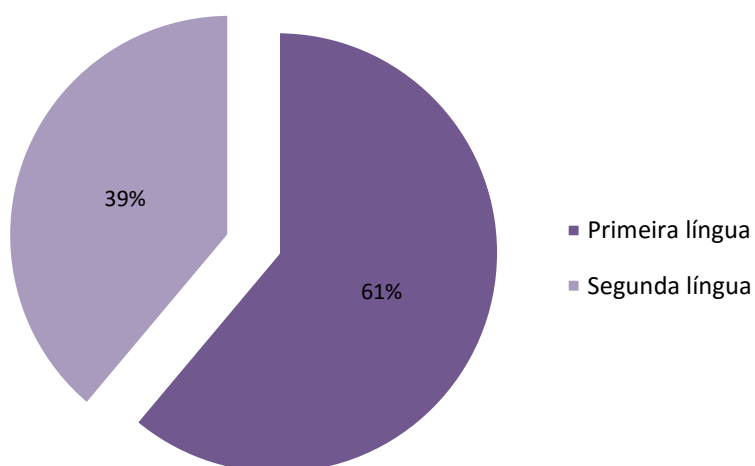


Gráfico 16 - A LGP é a sua primeira ou segunda língua?

Os seus familiares mais próximos usam LGP consigo

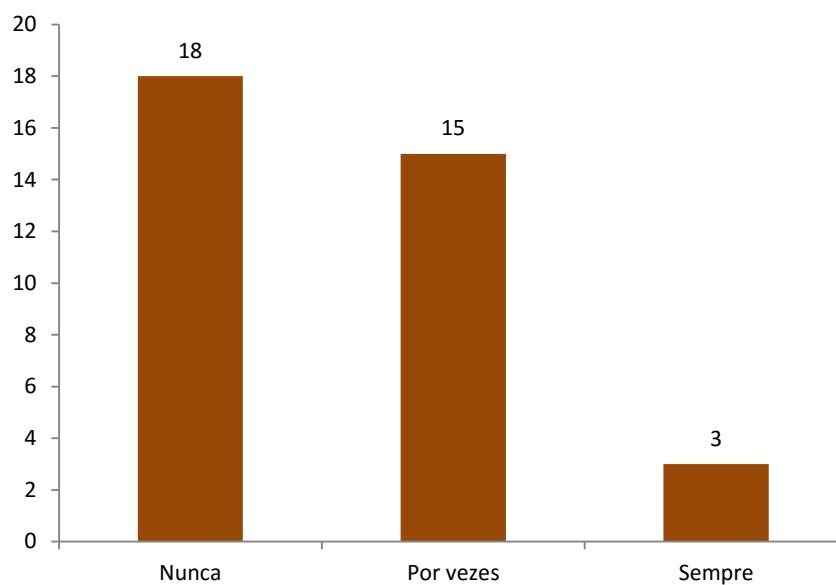


Gráfico 17 - Os seus familiares mais próximos usam LGP consigo

Os seus familiares mais próximos usam oralidade consigo

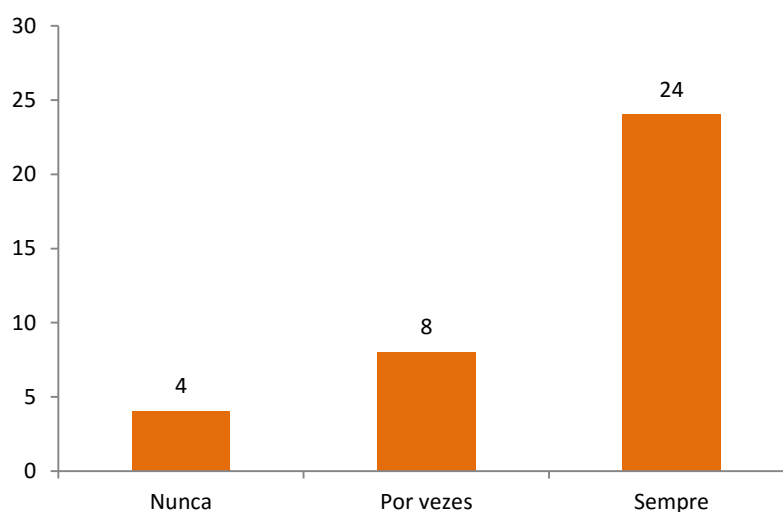


Gráfico 18 - Os seus familiares mais próximos usam oralidade consigo

Os seus familiares mais próximos usam mímica consigo

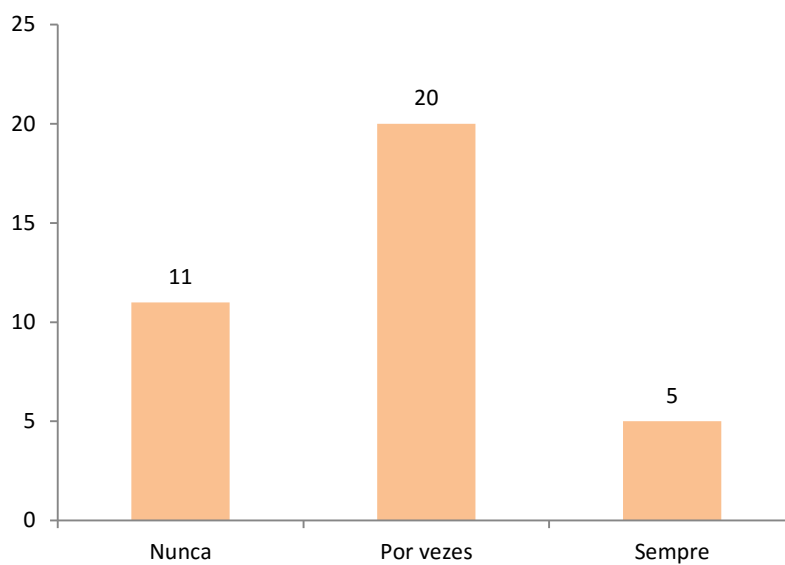


Gráfico 19 - Os seus familiares mais próximos usam mímica consigo

Os seus familiares mais próximos usam leitura labial consigo

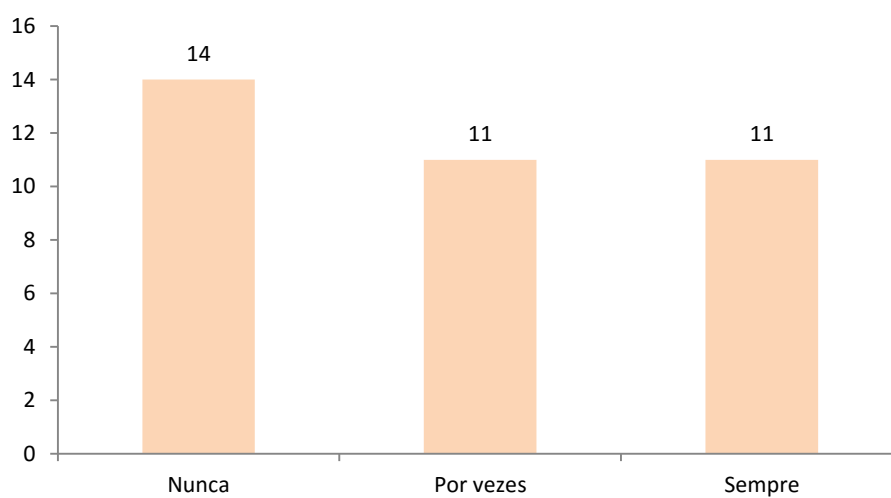


Gráfico 20 - Os seus familiares mais próximos usam leitura labial consigo

A sua família entende-o quando faz LG

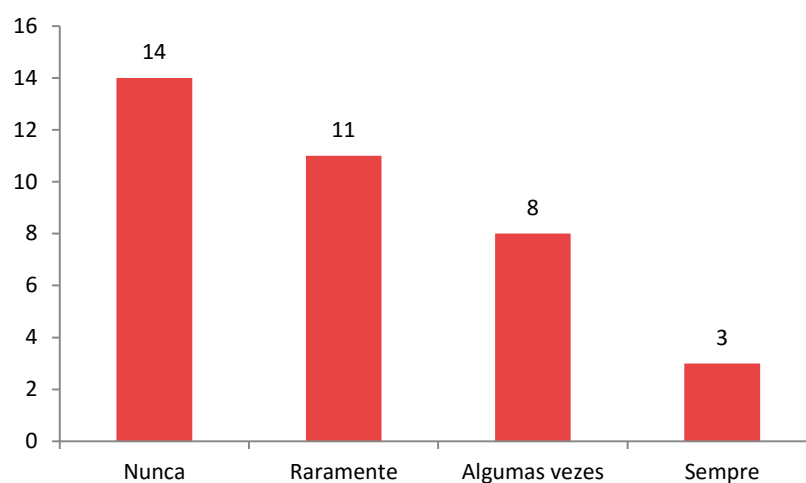


Gráfico 21 - A sua família entende-o quando faz LG?

A comunicação com a sua família é pobre

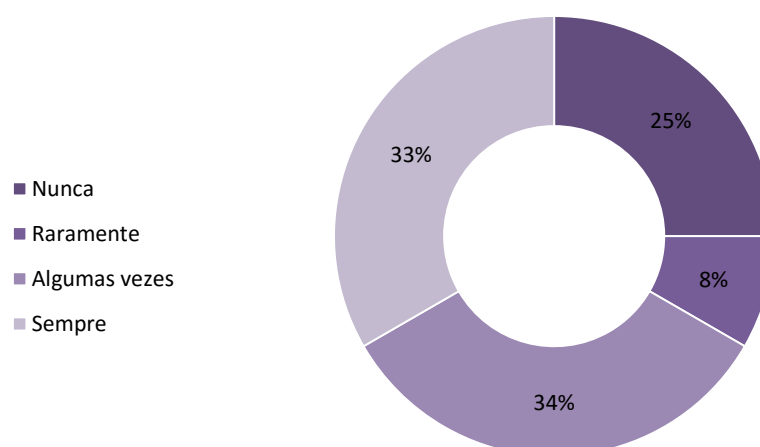


Gráfico 22 - A comunicação com a sua família é pobre

A comunicação com a sua família é rica

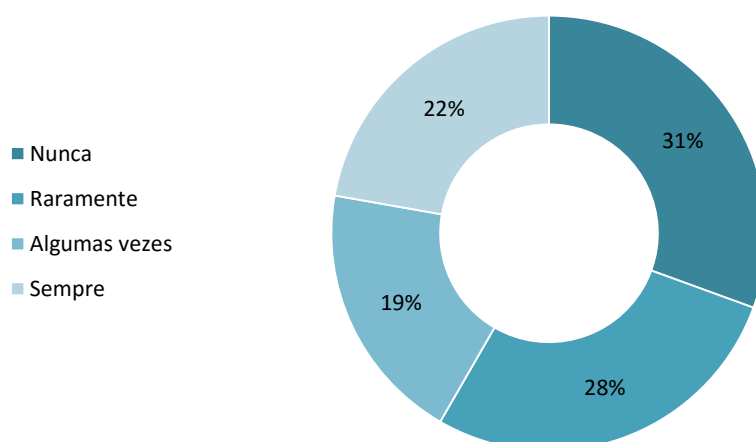


Gráfico 23 - A comunicação com a sua família é rica

A sua família esforça-se por falar devagar para fazer a leitura labial

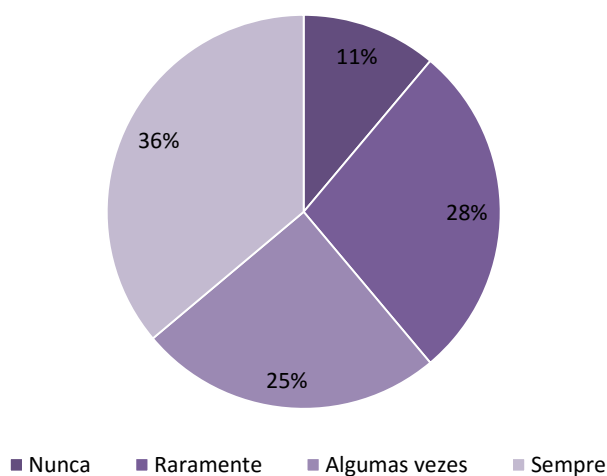


Gráfico 24 - A sua família esforça-se por falar devagar para fazer a leitura labial

A sua família fala rápido e não consegue fazer leitura labial

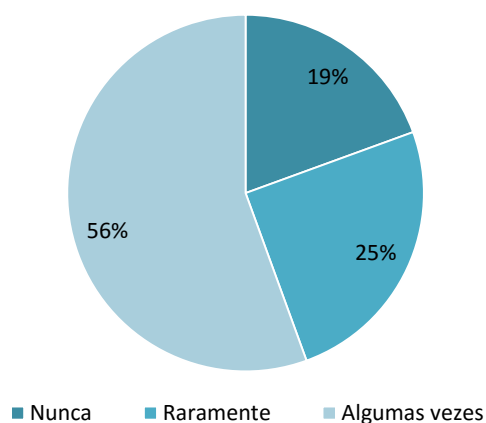


Gráfico 25 - A sua família fala rápido e não consegue fazer leitura labial

Os seus colegas ouvintes sabiam/sabem LGP

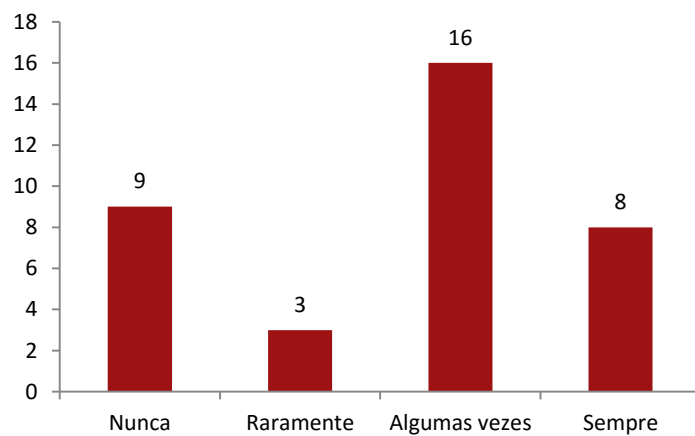


Gráfico 26 - Os seus colegas ouvintes sabiam / sabem LGP

Os seus colegas ouvintes comunicavam/comunicam consigo em LGP

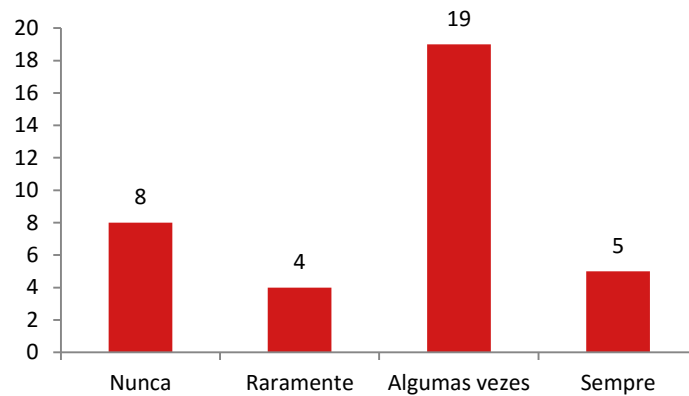


Gráfico 27 - Os seus colegas ouvintes comunicavam / comunicam consigo em LGP

Os seus colegas ouvintes comunicavam/comunicam consigo oralmente

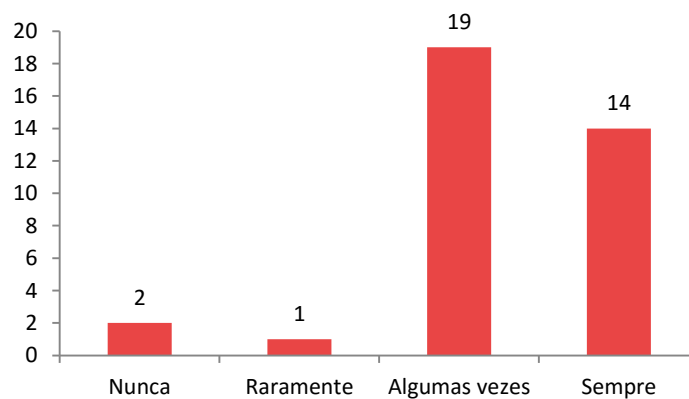


Gráfico 28 - Os seus colegas ouvintes comunicavam / comunicam consigo oralmente

Os seus colegas ouvintes aprendiam/aprendem LGP

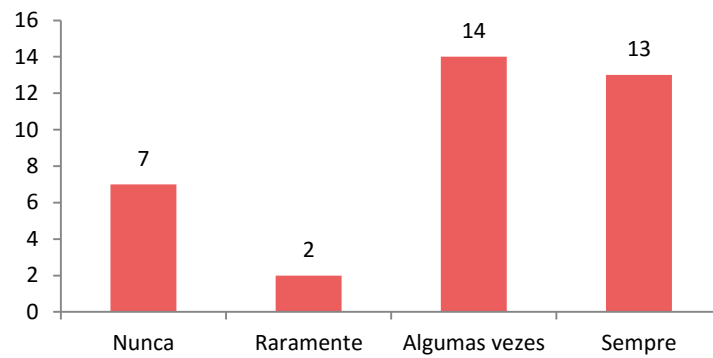


Gráfico 29 - Os seus colegas ouvintes aprendiam / aprendem LGP

Os seus pares ouvintes esforçavam-se/esforçam-se para comunicar consigo

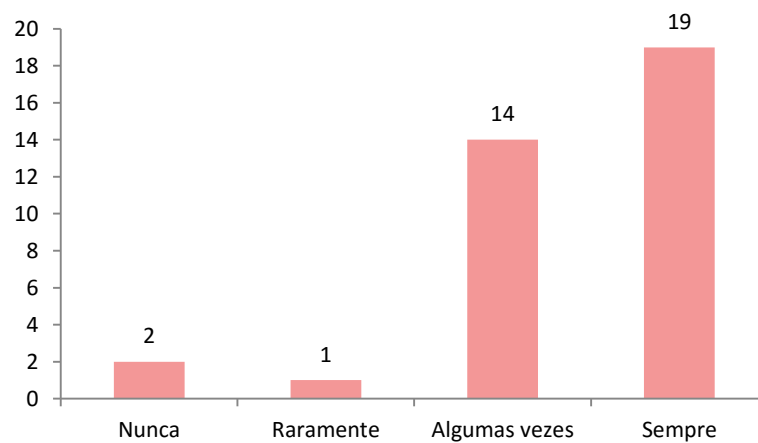


Gráfico 30 - Os seus pares ouvintes esforçavam-se / esforçam-se para comunicar consigo

Os seus pares ouvintes esforçavam-se/esforçam-se para socializar consigo

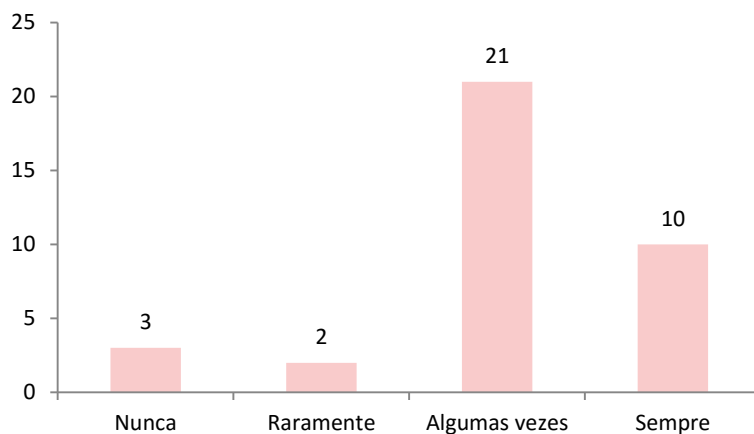


Gráfico 31 - Os seus pares ouvintes esforçavam-se / esforçam-se para socializar consigo

No seu percurso escolar tinha/tem amigos

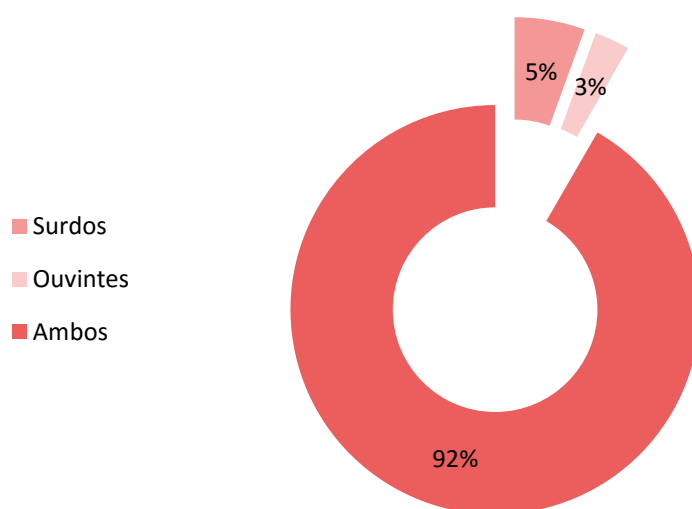


Gráfico 32 - No seu percurso escolar tinha / tem amigos

Sentia-se/sente-se integrado nas escolas por onde passou

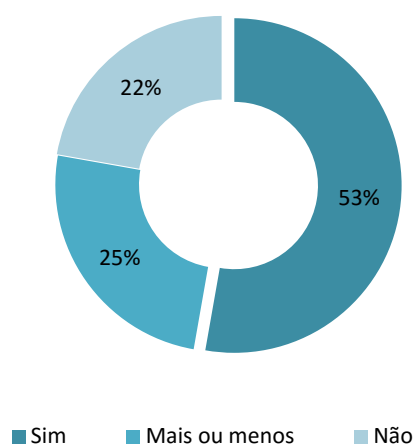


Gráfico 33 - Sentia-se / sente-se integrado nas escolas por onde passou

Dificuldades em comunicar com os professores

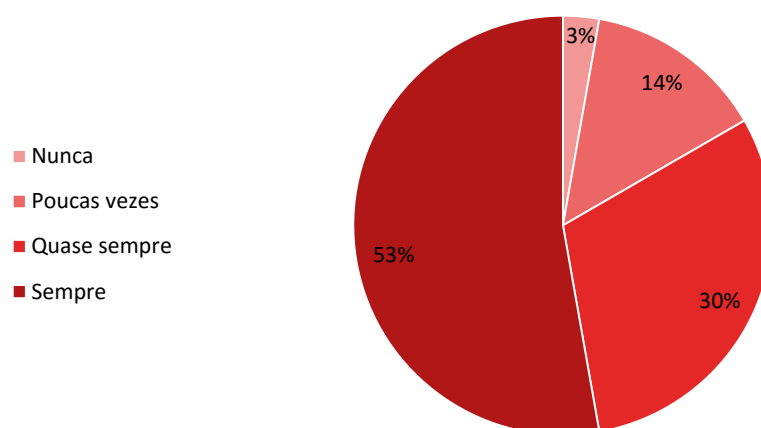


Gráfico 34 - Dificuldades em comunicar com os professores

Dificuldades em comunicar com os funcionários

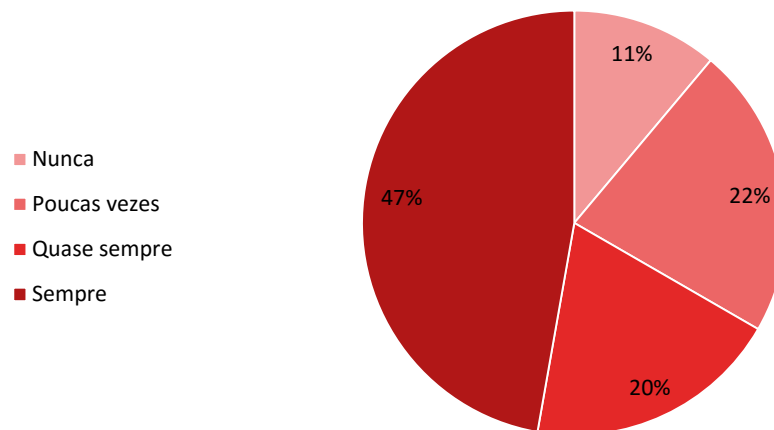


Gráfico 35 - Dificuldades em comunicar com os funcionários

Dificuldades em comunicar com os colegas ouvintes

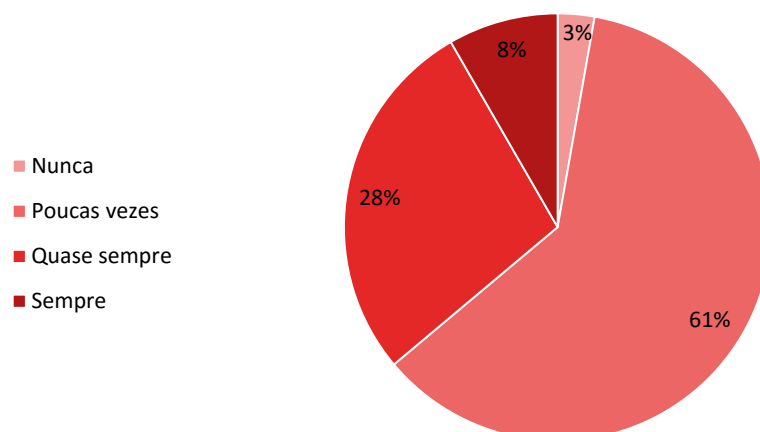


Gráfico 36 - Dificuldades em comunicar com os ouvintes

Dificuldades em aprender as matérias

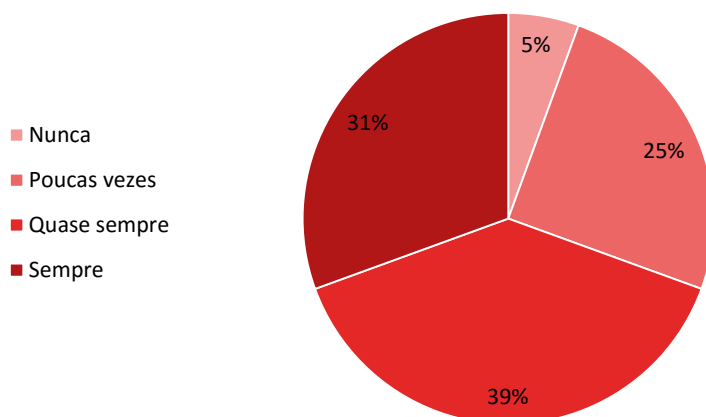


Gráfico 37 - Dificuldades em aprender as matérias

Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença

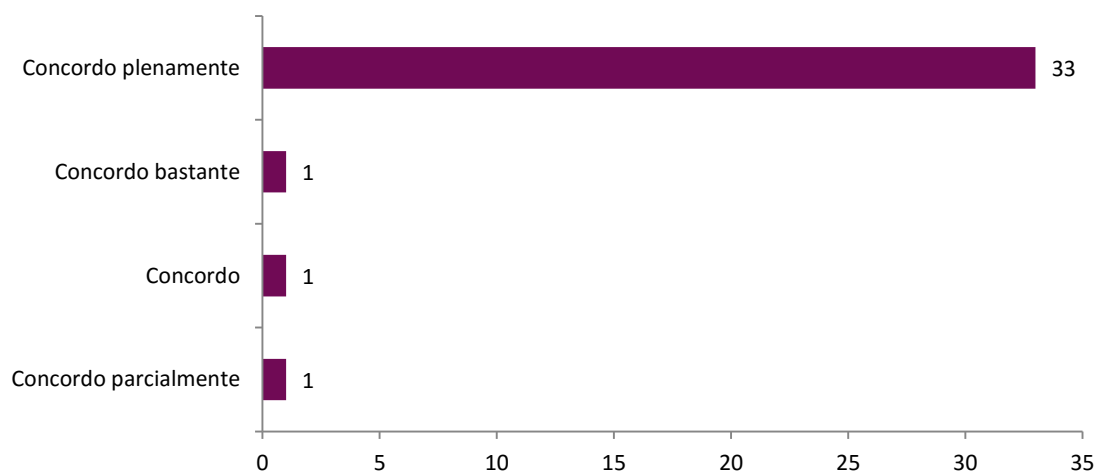


Gráfico 38 - Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença

A LGP faz com que os surdos se integrem mais facilmente na sociedade

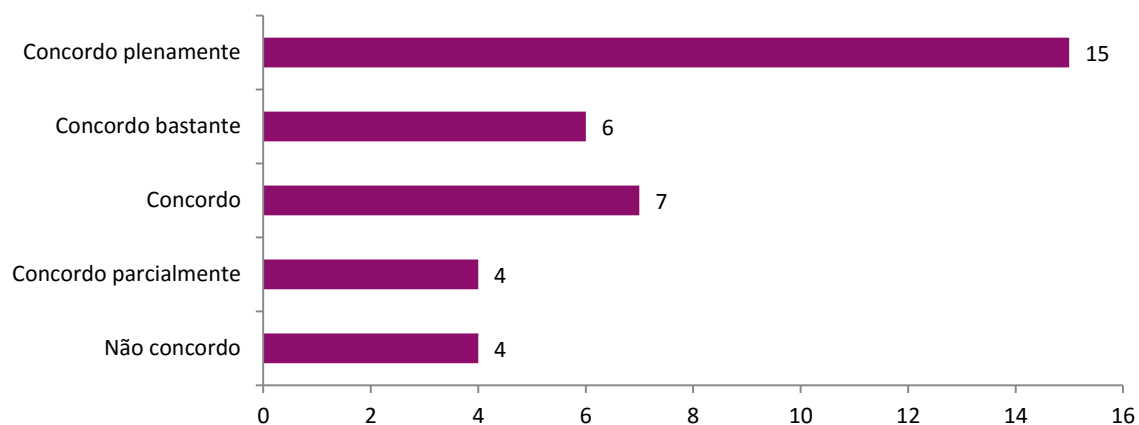


Gráfico 39 - A LGP faz com que os surdos se integrem mais facilmente na sociedade

Os surdos que aprendem LGP comunicam com mais dificuldade

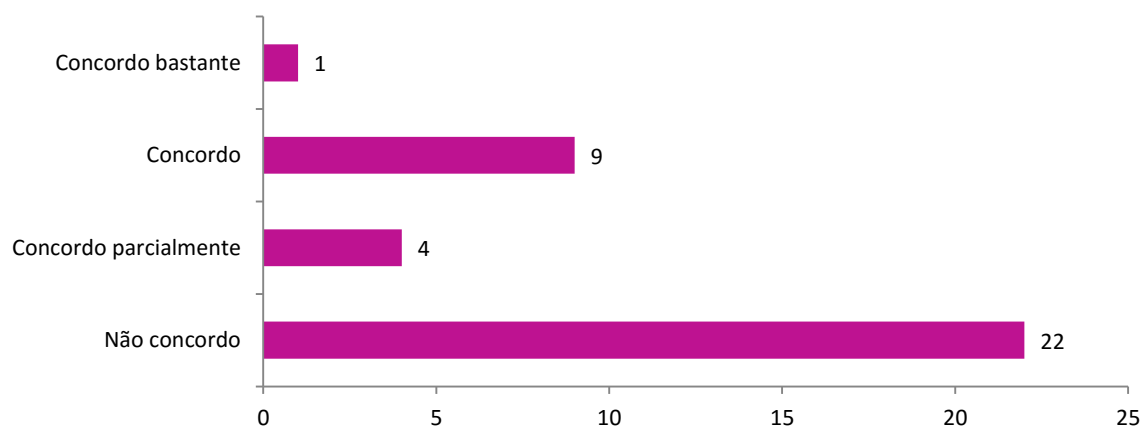


Gráfico 40 - Os surdos que aprendem LGP comunicam com mais dificuldade

Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração

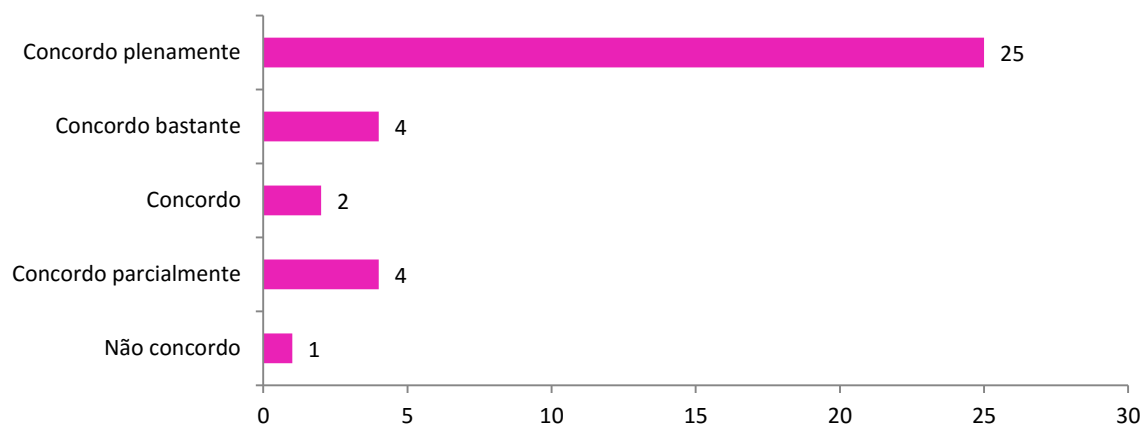


Gráfico 41 - Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração

A LG deve ser sempre a primeira língua dos surdos

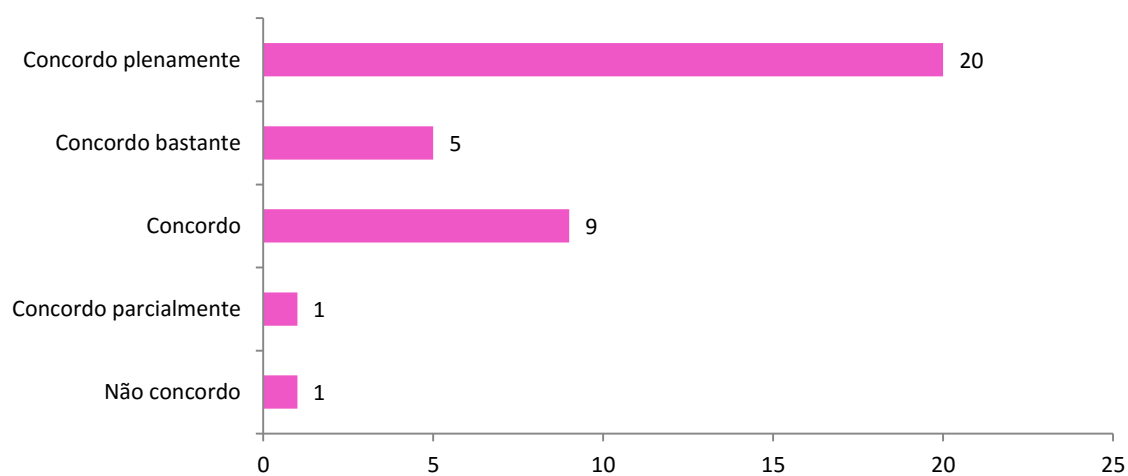


Gráfico 42 - A LG deve ser sempre a primeira língua dos surdos

Os surdos só se relacionam com outros surdos

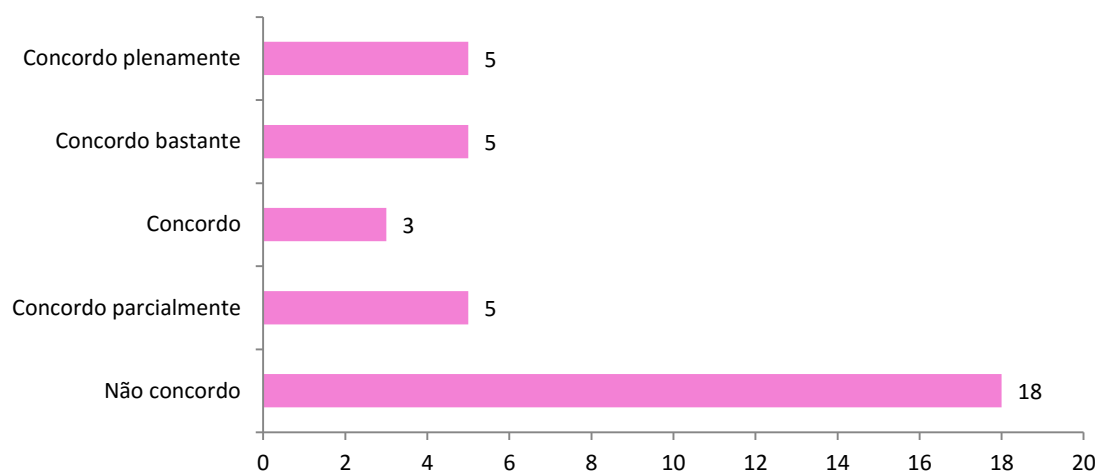


Gráfico 43 - Os surdos só se relacionam com outros surdos

Os professores não saberem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos

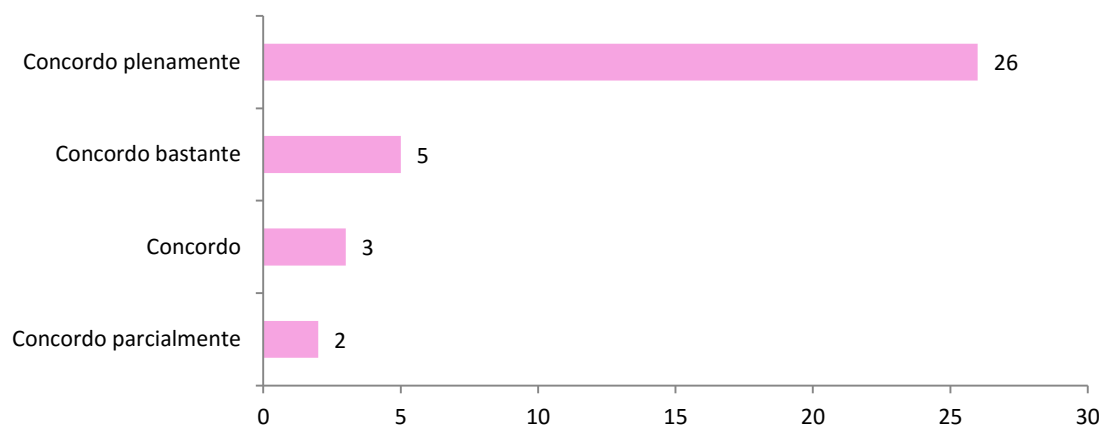


Gráfico 44 - Os professores não saberem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos

A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade

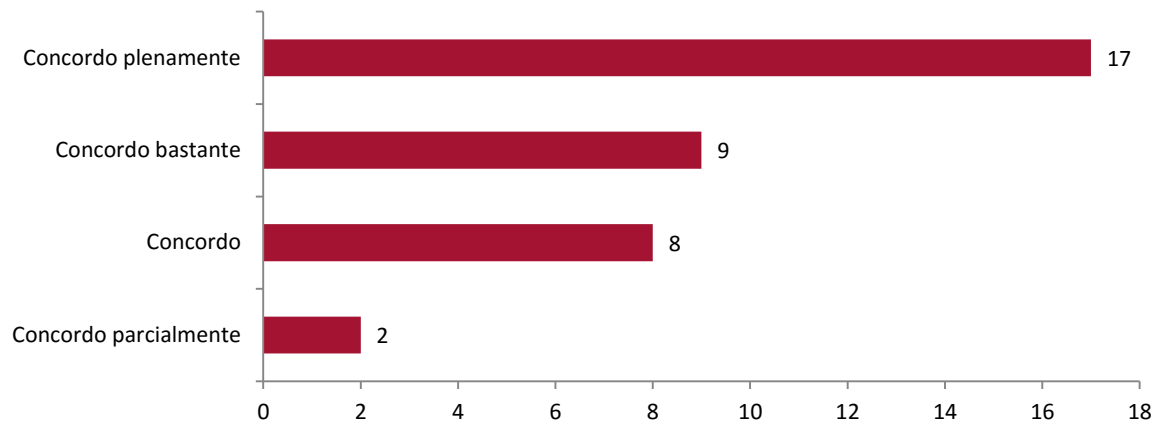


Gráfico 45 - A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade

Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação

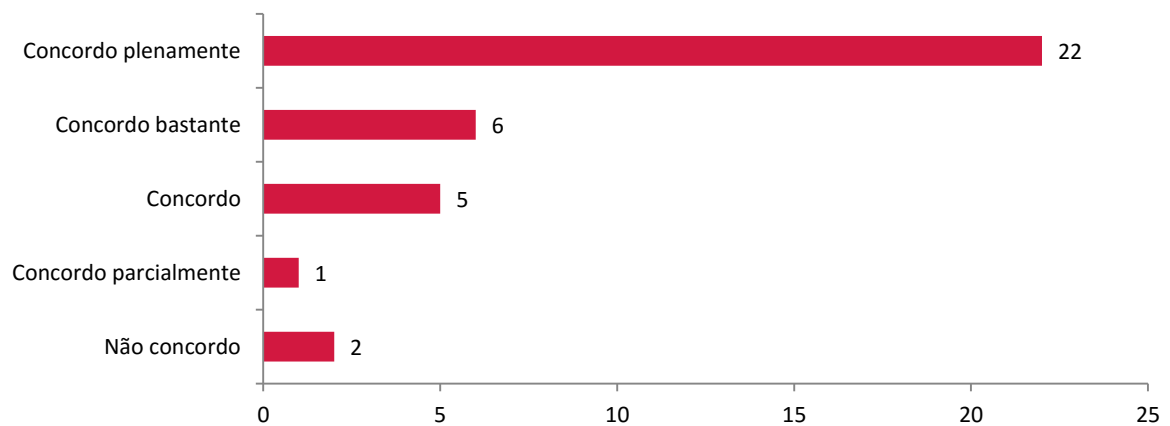


Gráfico 46 - Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação

Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem

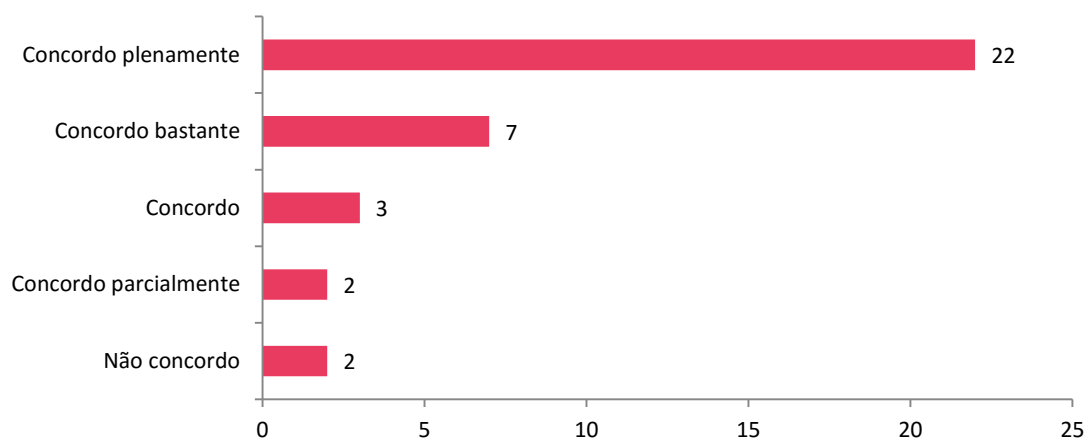


Gráfico 47 - Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem

A família dominar a LGP determina uma pior integração na sociedade maioritariamente ouvinte

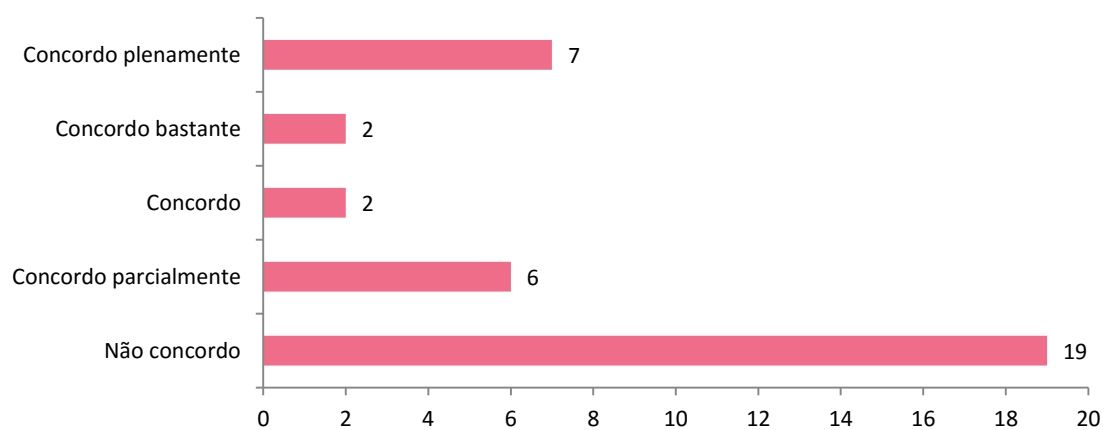


Gráfico 48 - A família dominar a LGP determina uma pior integração na sociedade maioritariamente ouvinte

A LGP é importante para os processos de aprendizagem

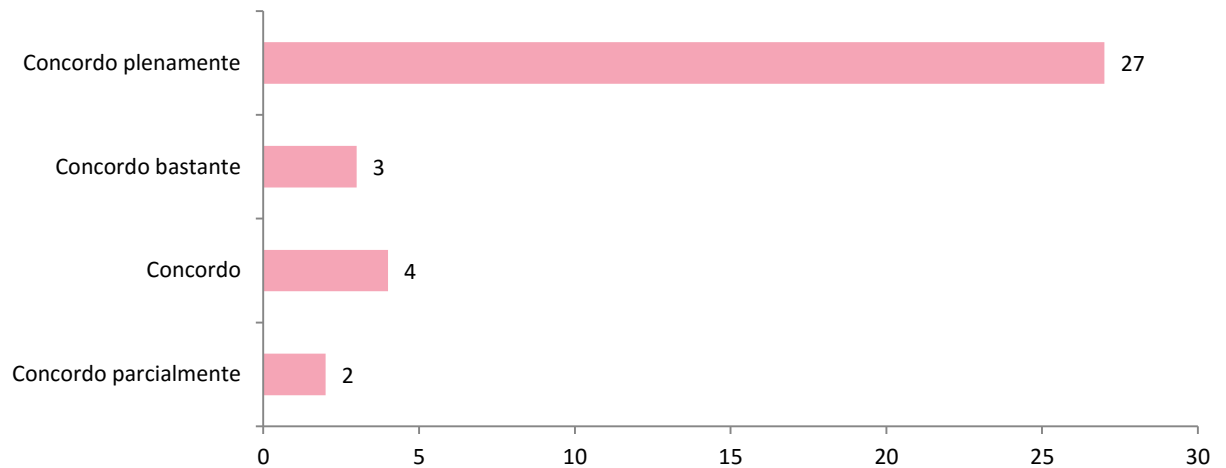


Gráfico 49 - A LGP é importante para os processos de aprendizagem

A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda

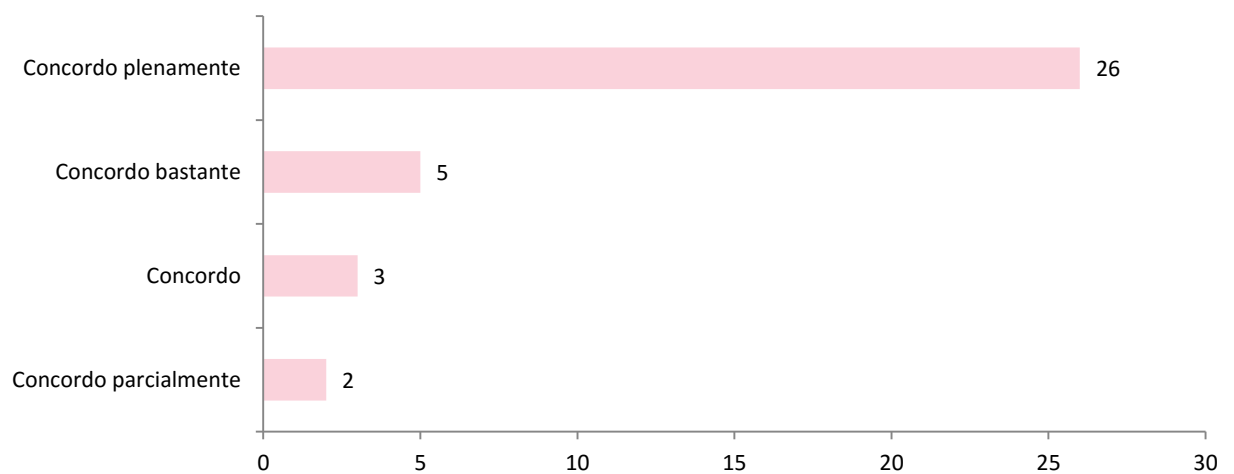


Gráfico 50 - A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda

Com a LG a criança aprende menos na escola

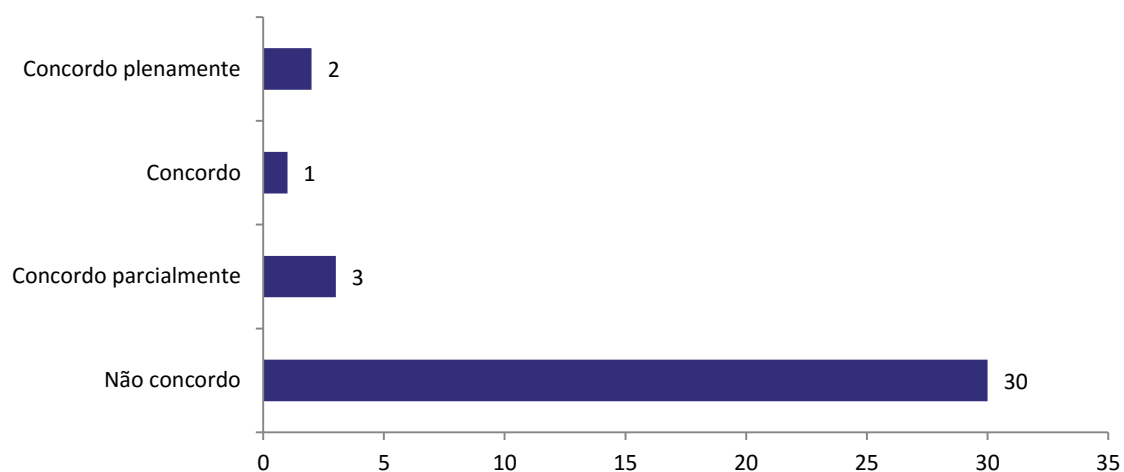


Gráfico 51 - Com a LG a criança aprende menos na escola

A LG é fundamental para os surdos

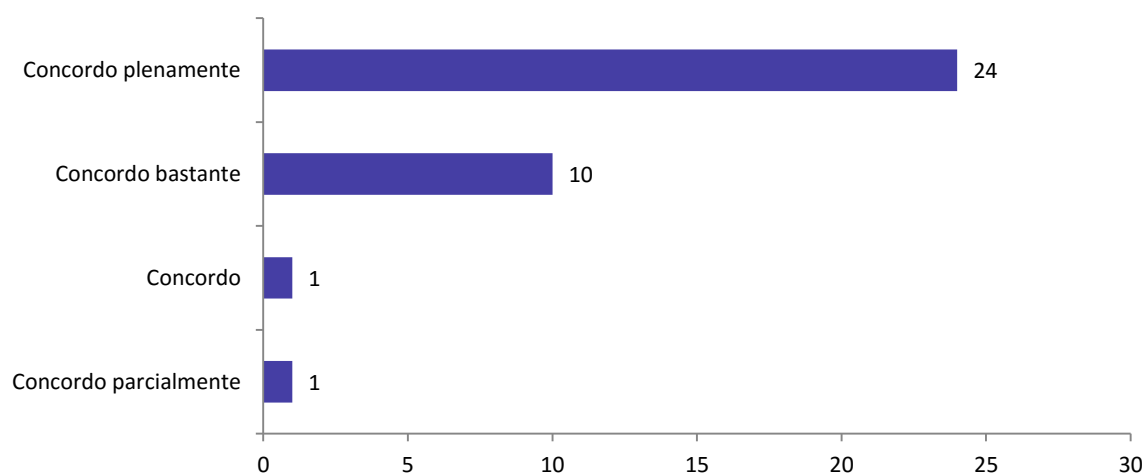


Gráfico 52 - A LG é fundamental para os surdos

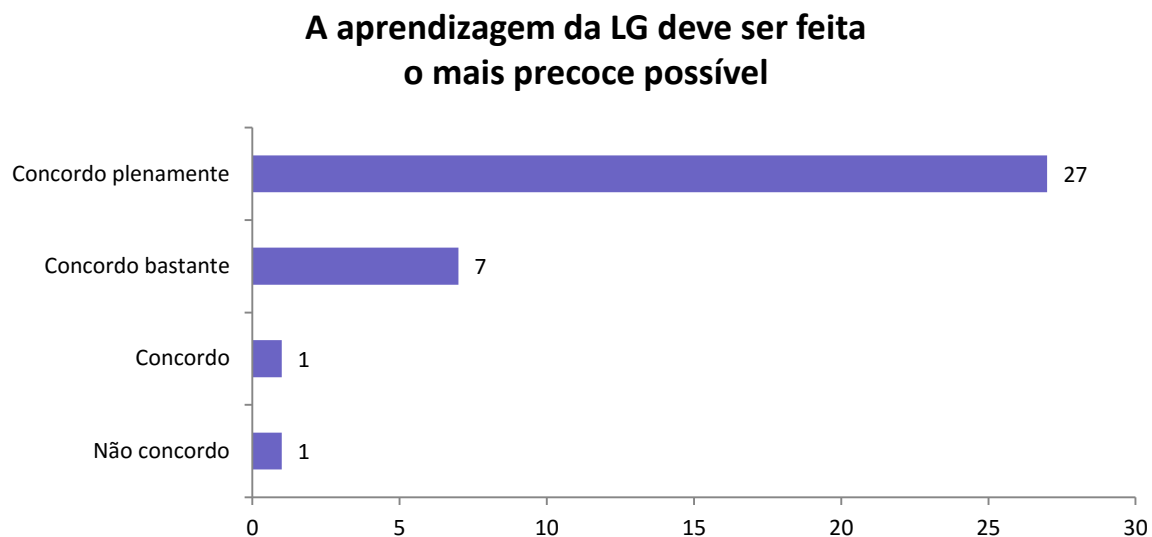


Gráfico 53 - A aprendizagem da LG deve ser feita o mais precoce possível

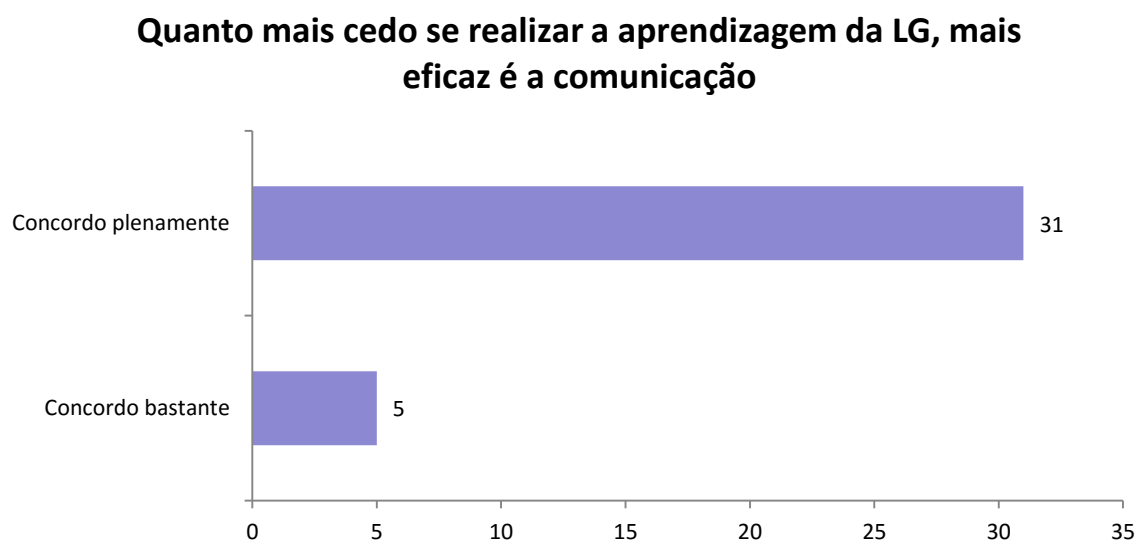


Gráfico 54 - Quanto mais cedo se realizar a aprendizagem da LG, mais eficaz é a comunicação

ANEXO 6 – GRÁFICOS DE ANÁLISE DO INQUÉRITO B

Idade dos professores participantes

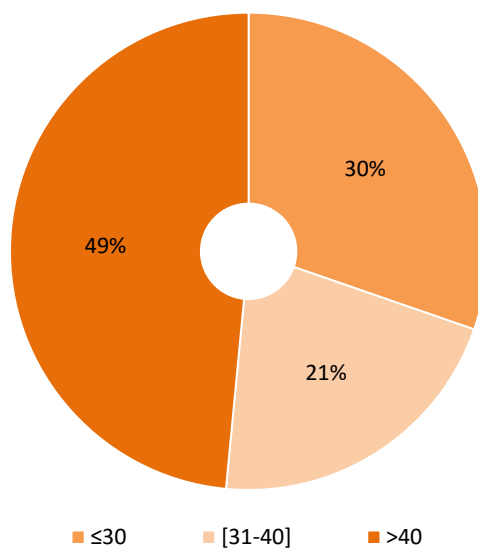
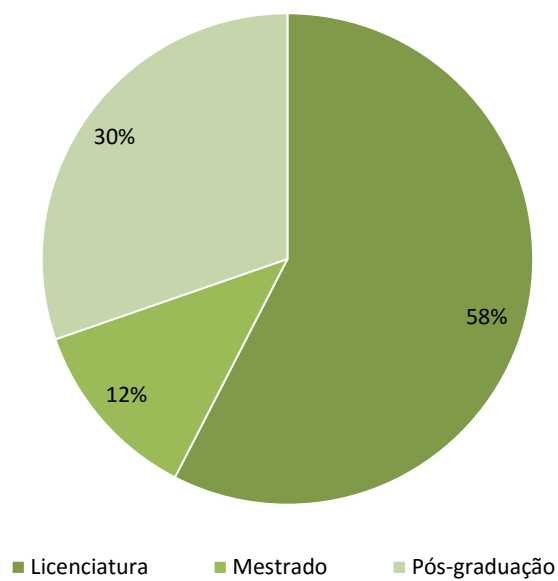


Gráfico 55 - Idade dos professores participantes

Grau académico dos professores participantes



c

Idade dos alunos surdos dos professores participantes

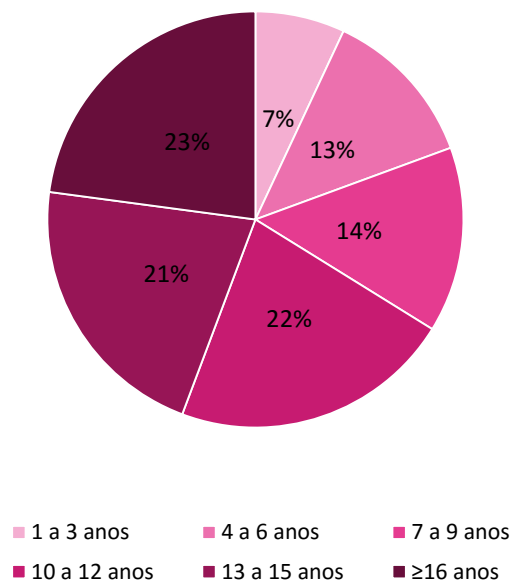


Gráfico 56 – Idade dos alunos surdos dos professores participantes

Tipo de surdez dos alunos surdos dos professores participantes

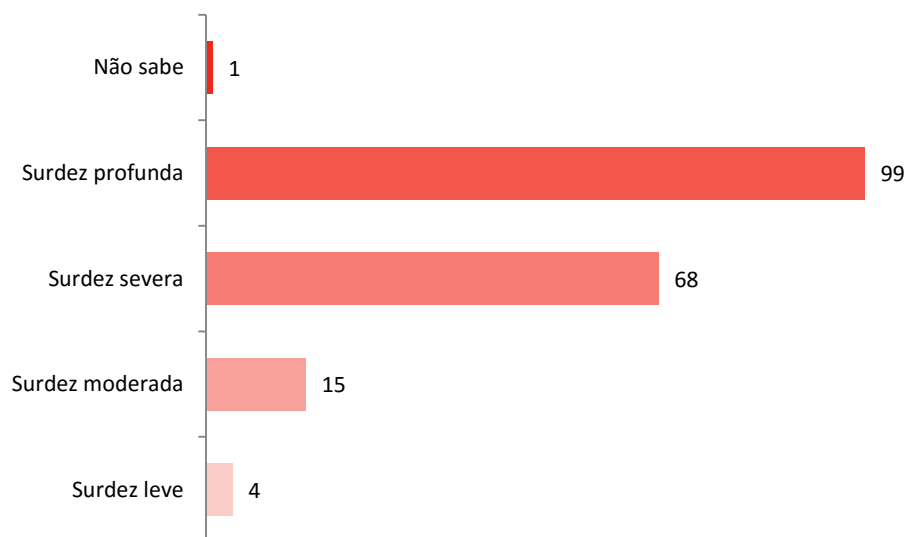


Gráfico 57 – Tipo de surdez dos alunos surdos dos professores participantes

Auxiliares auditivos dos alunos surdos dos professores participantes

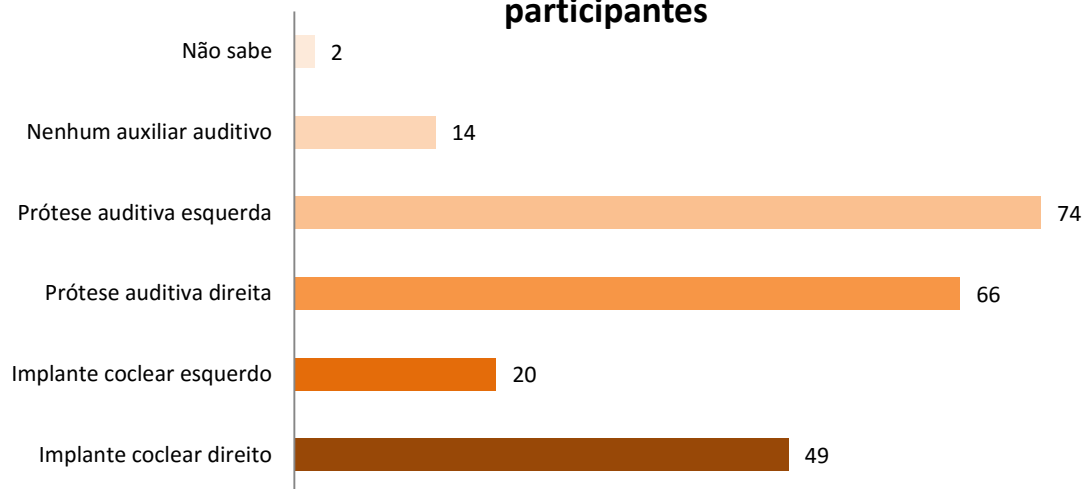


Gráfico 58 – Auxiliares auditivos dos alunos surdos dos professores participantes

Pais dos alunos surdos dos professores participantes

Alunos filhos de pais surdos Alunos filhos de pais ouvintes Não sabe

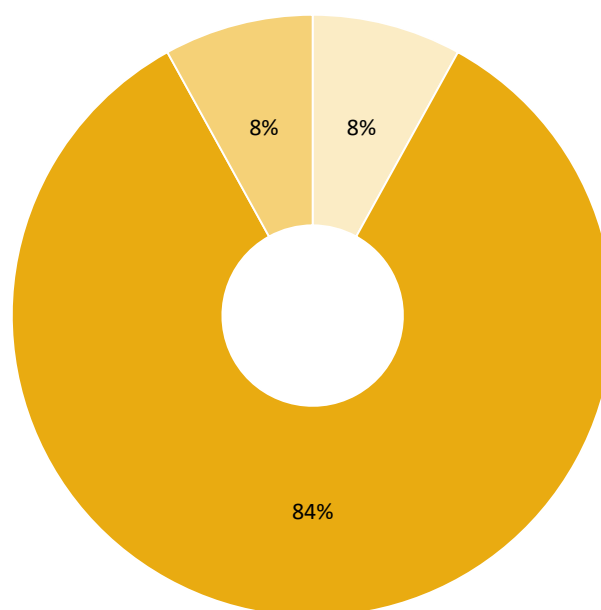


Gráfico 59 – Pais dos alunos surdos dos professores participantes

Conhecimento de LGP dos alunos surdos dos professores participantes

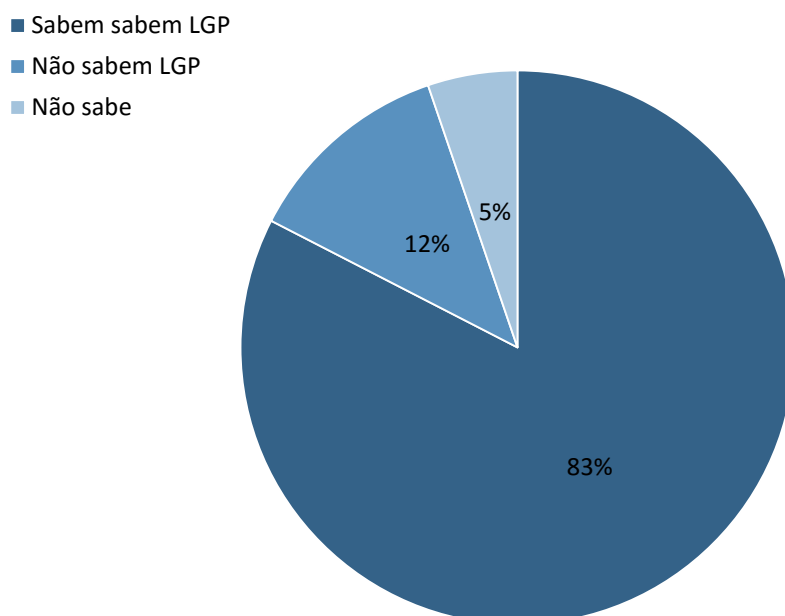


Gráfico 60 – Conhecimento de LGP dos alunos surdos dos professores participantes

O professor sabe LGP?

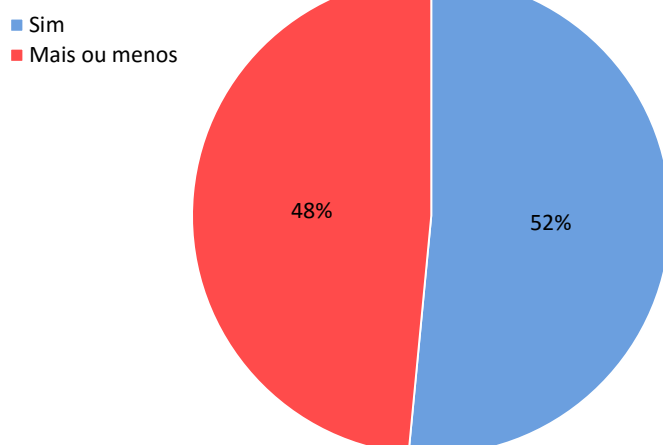


Gráfico 61 – O professor sabe LGP

Comunica com os seus alunos surdos através de LGP

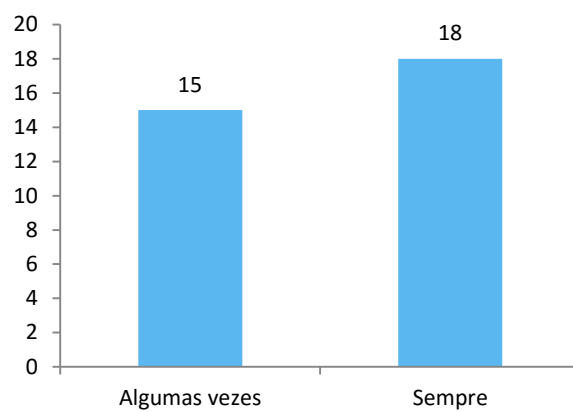


Gráfico 62 – Comunica com os seus alunos surdos através da LGP

Comunica com os seus alunos surdos através de oralidade

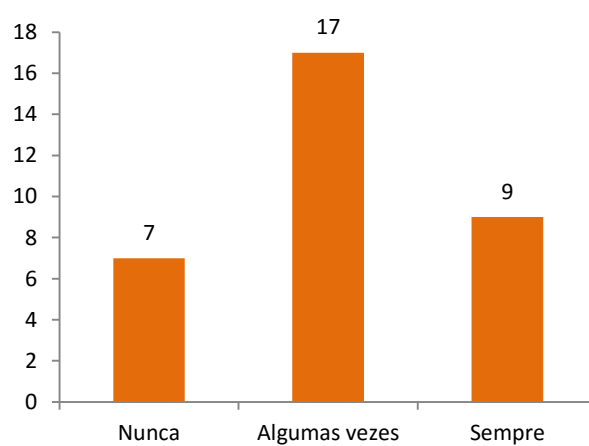


Gráfico 63 – Comunica com os seus alunos surdos através da oralidade

Comunica com os seus alunos surdos através de mímica

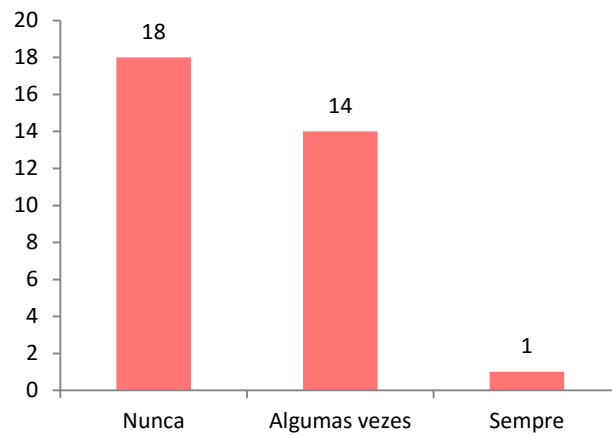


Gráfico 64 – Comunica com os seus alunos surdos através da mímica

Comunica com os seus alunos surdos através de leitura labial

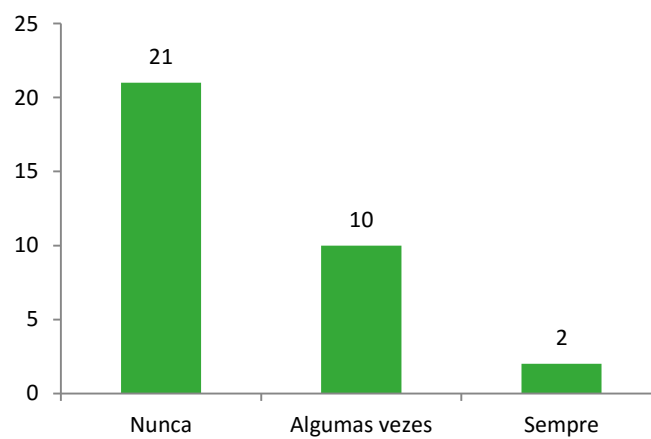


Gráfico 65 – Comunica com os seus alunos surdos através da leitura labial

Comunica com os seus alunos surdos através de escrita

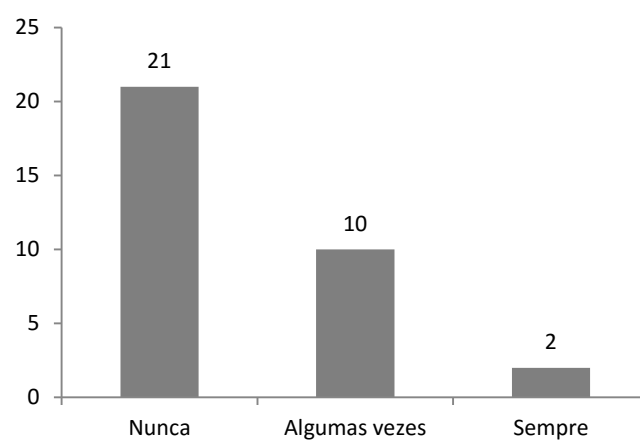


Gráfico 66 – Comunica com os seus alunos surdos através da escrita

Comunicação com os alunos LGP

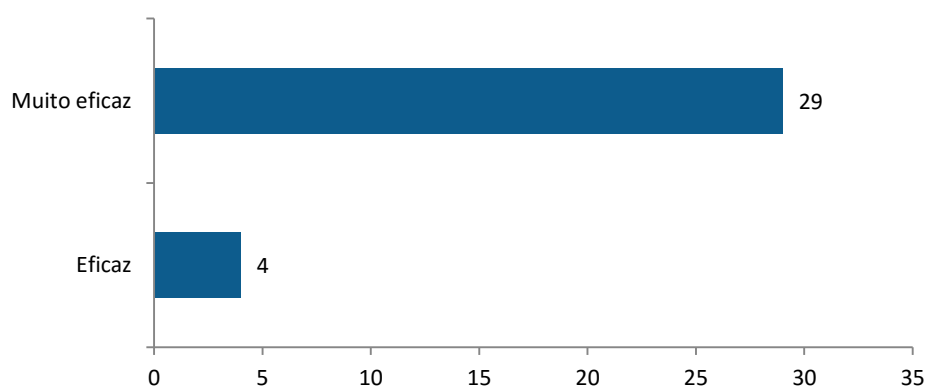


Gráfico 67 – Comunica com os alunos LGP

Comunicação com os alunos Oralidade

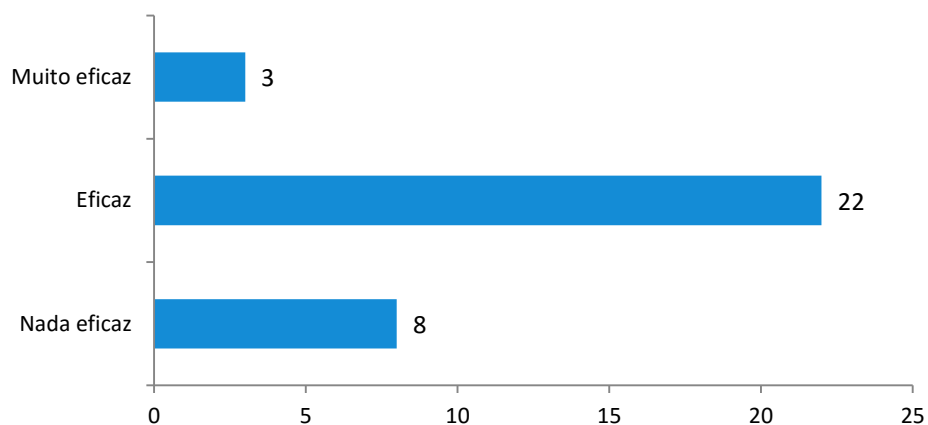


Gráfico 68 – Comunica com os alunos oralidade

Comunicação com os alunos Mímica

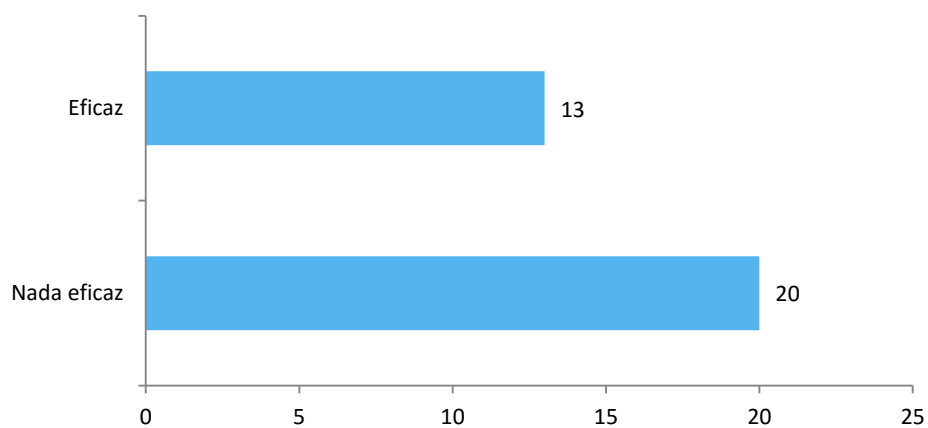


Gráfico 69 – Comunica com os alunos mímica

Comunicação com os alunos Leitura labial

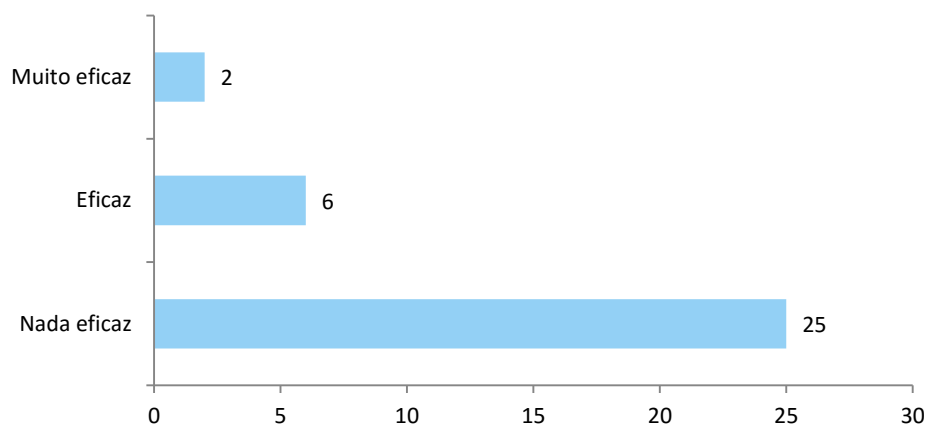


Gráfico 70 – Comunica com os alunos leitura labial

Comunicação com os alunos Escrita

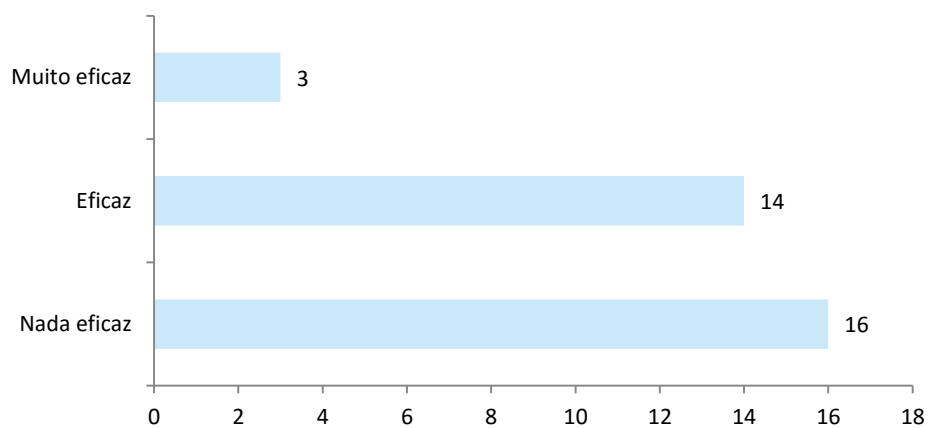


Gráfico 71 – Comunica com os alunos escrita

Os colegas ouvintes da criança sabem LGP

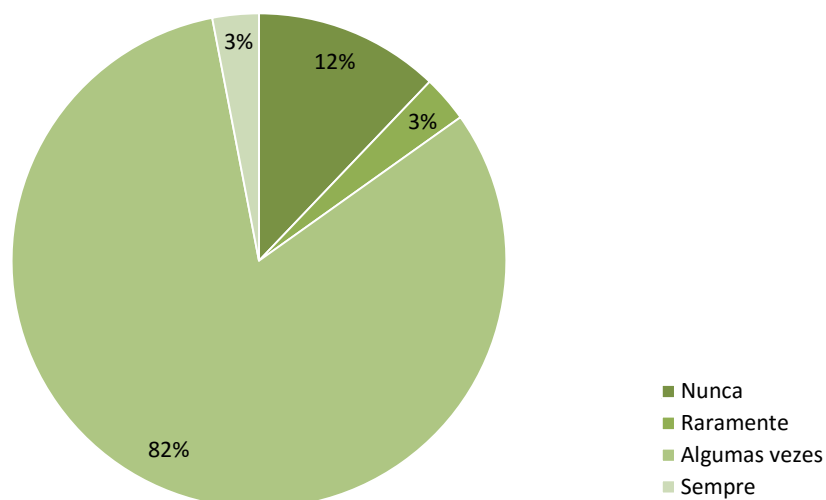


Gráfico 72 – Os colegas ouvintes da criança sabem LGP

Os colegas ouvintes da criança comunicam com a criança surda em LGP

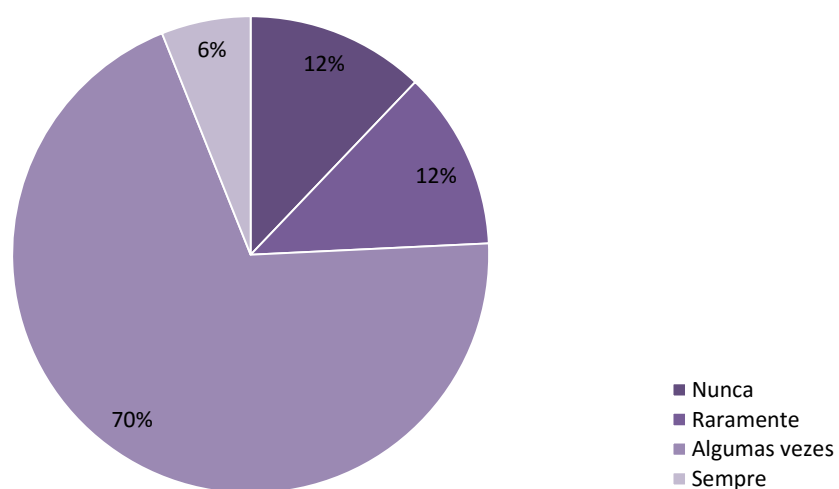


Gráfico 73 – Os colegas ouvintes da criança comunicam com a criança surda em LGP

Os colegas ouvintes da criança comunicam oralmente com a criança surda

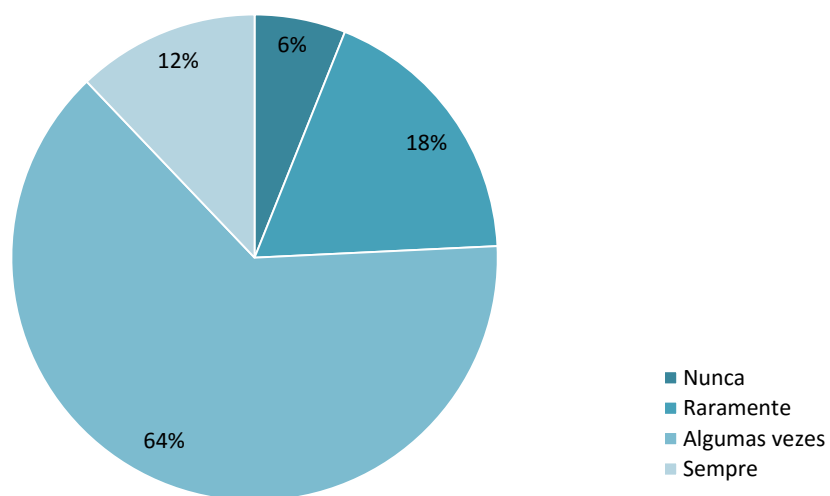


Gráfico 74 – Os colegas ouvintes da criança comunicam oralmente com a criança surda

Os pares ouvintes esforçam-se para socializar com a criança surda

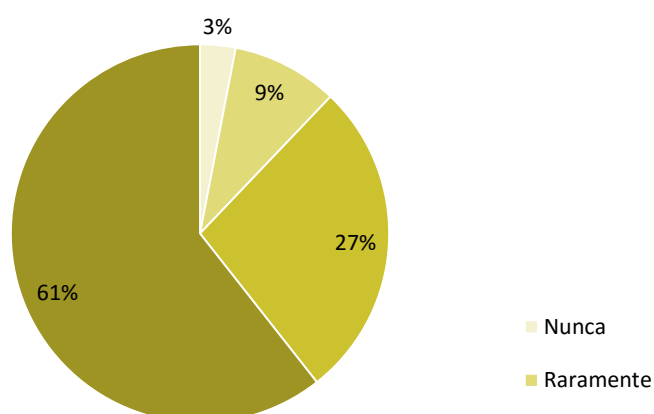


Gráfico 75 – Os pares ouvintes da criança esforçam-se para socializar com a criança surda

Dificuldades da criança surda em comunicar com os professores

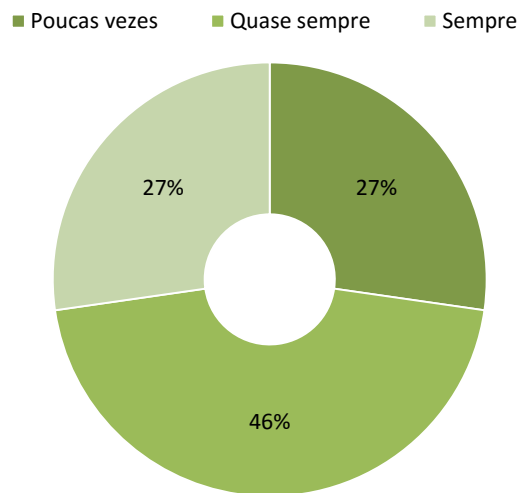


Gráfico 76 – Dificuldades da criança surda em comunicar com os professores

Dificuldades da criança surda em comunicar com os funcionários

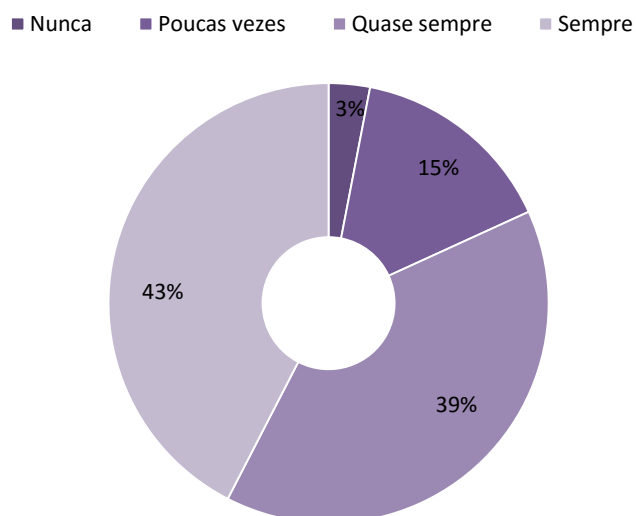


Gráfico 77 – Dificuldades da criança surda em comunicar com os funcionários

Dificuldades da criança surda em comunicar com os colegas ouvintes

■ Poucas vezes ■ Quase sempre ■ Sempre

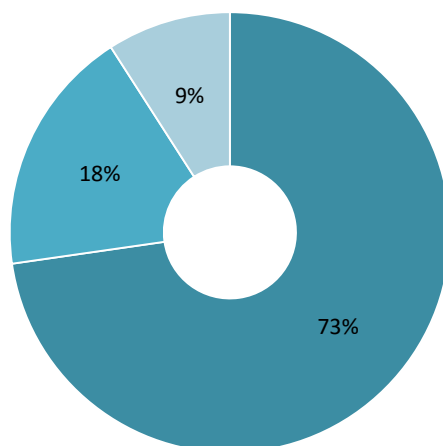


Gráfico 78 – Dificuldades da criança surda em comunicar com os colegas ouvintes

Dificuldades da criança surda em aprender as matérias

■ Nunca ■ Poucas vezes ■ Quase sempre ■ Sempre

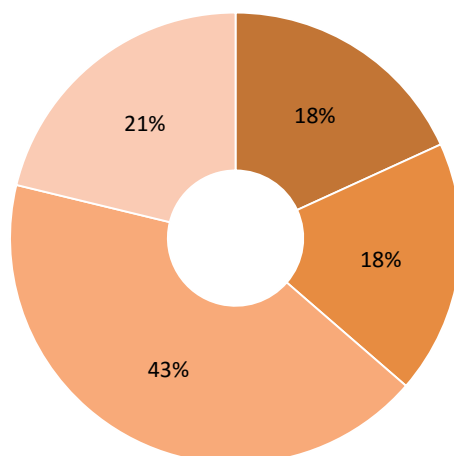


Gráfico 79 – Dificuldades da criança surda em aprender as matérias

A surdez é um entrave na aprendizagem das matérias curriculares?

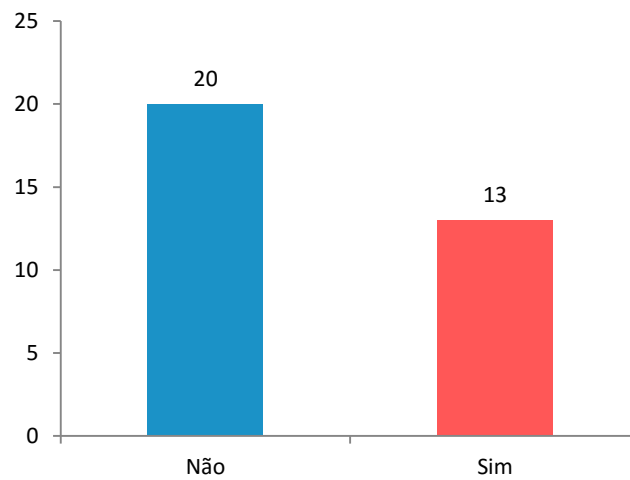


Gráfico 80 – A surdez é um entrave na aprendizagem das matérias curriculares

Porque as crianças surdas têm sempre falha na comunicação

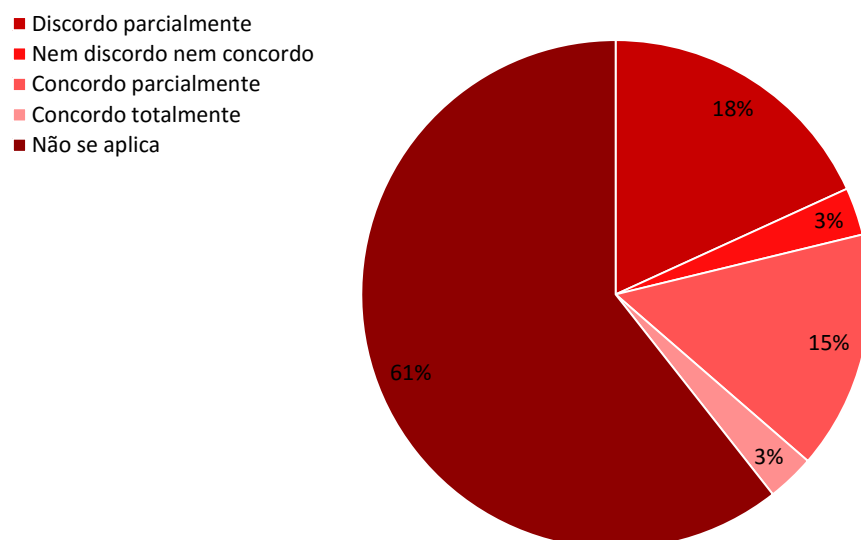


Gráfico 81 – Porque as crianças surdas têm sempre falha na comunicação

Porque as crianças surdas não entendem os conceitos que lhe são explicados

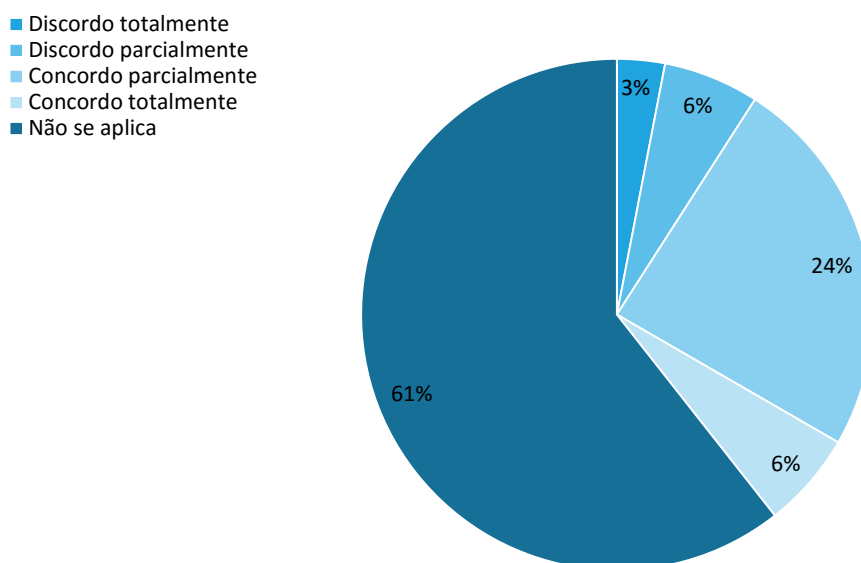


Gráfico 82 – Porque as crianças surdas não entendem os conceitos que lhe são explicados

Porque as crianças surdas têm sempre lacunas na escrita

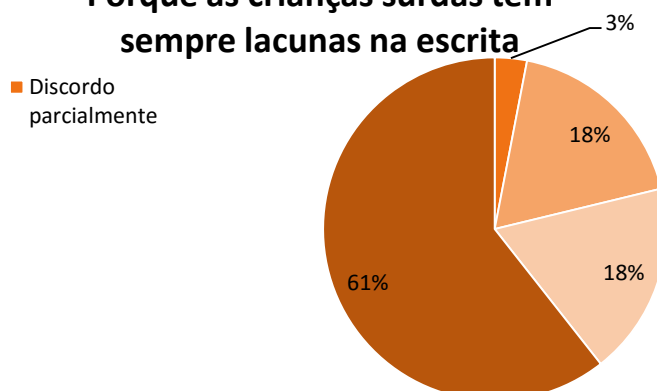


Gráfico 83 – Porque as crianças surdas têm sempre lacunas na escrita

Porque as crianças surdas têm sempre atraso nas aprendizagens em relação aos seus pares ouvintes

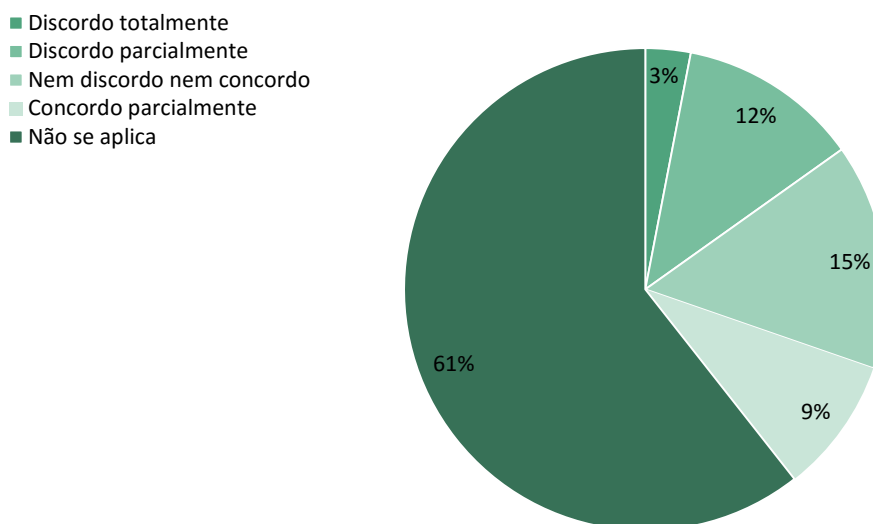


Gráfico 84 – Porque as crianças surdas têm sempre atraso nas aprendizagens em relação aos seus pares ouvintes

Porque as crianças surdas têm dificuldade em entender o que lhe é perguntado

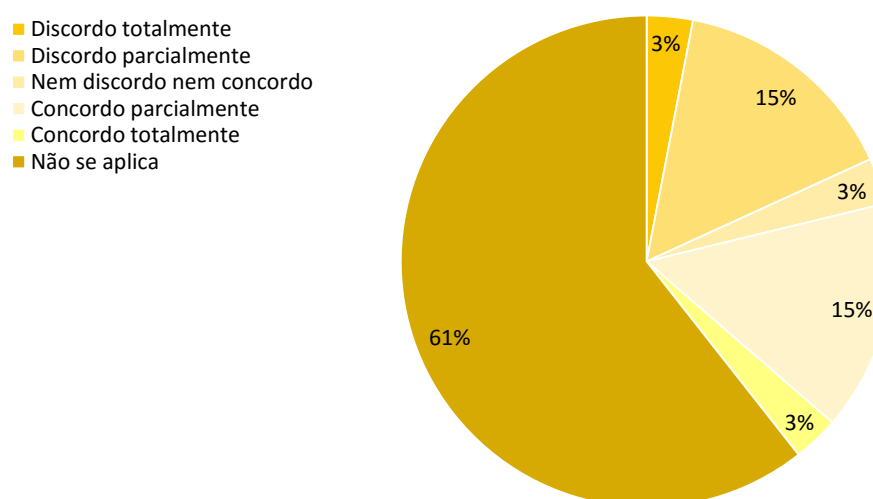


Gráfico 85 – Porque as crianças surdas têm dificuldade em entender o que lhe é perguntado

Porque as crianças surdas não entendem as ordens que lhe são dadas

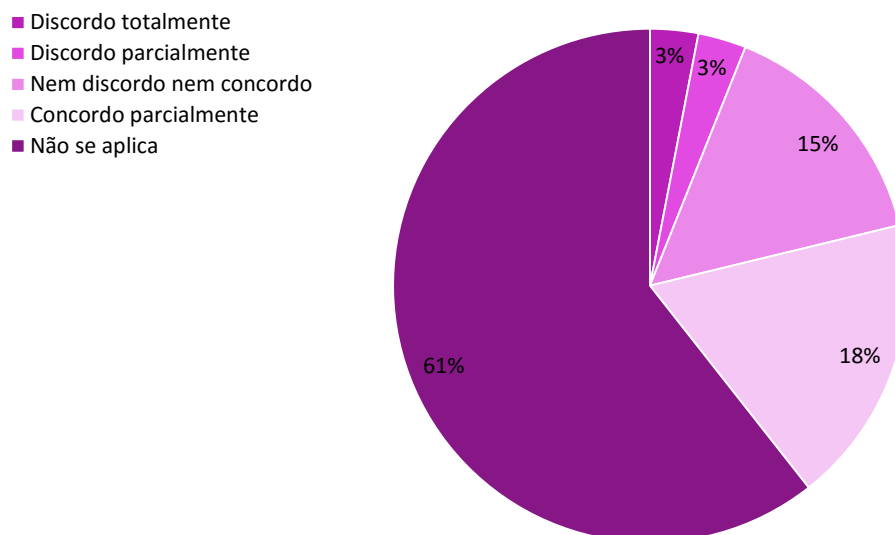


Gráfico 86 – Porque as crinaças surdas não entendem as ordens que lhe são dadas

Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença

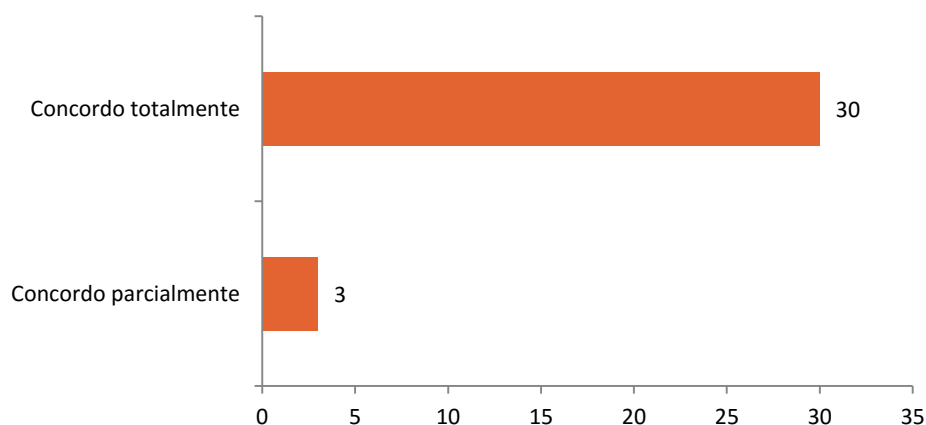


Gráfico 87 – Todos os surdos deviam aprender LGP desde a nascença

Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração

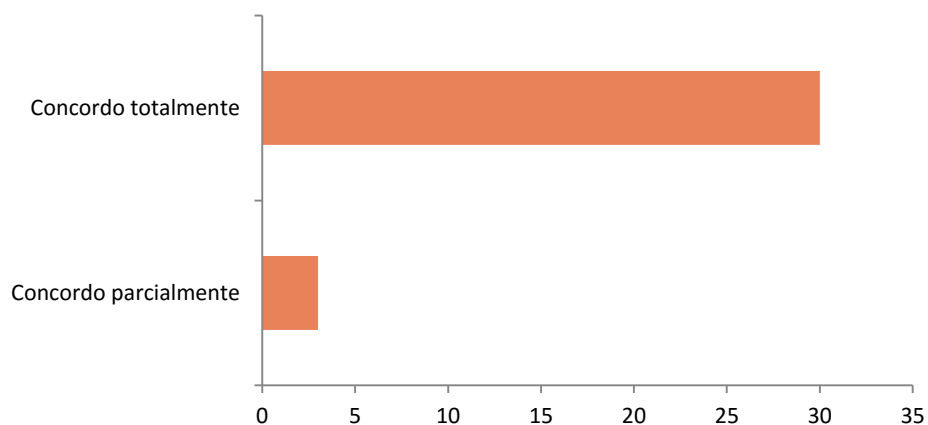


Gráfico 88 – Todos os ouvintes da escola aprenderem LGP ajuda na integração

Os professores não saberem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos

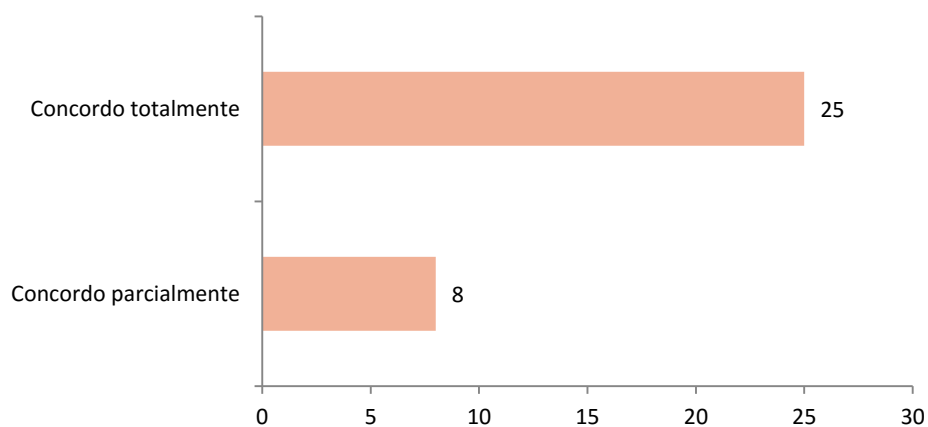


Gráfico 89 – Os professores não saberem LGP dificulta a aprendizagem dos surdos

A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade

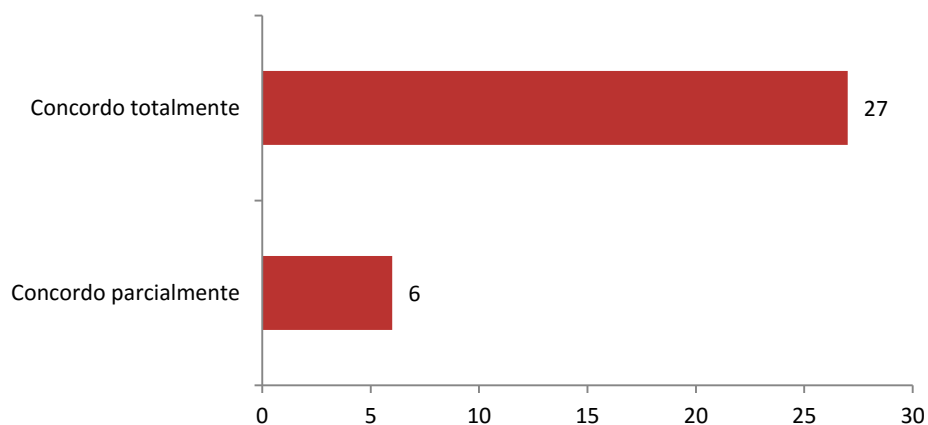


Gráfico 90 – A escola é um meio facilitador de integração na futura sociedade

Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação

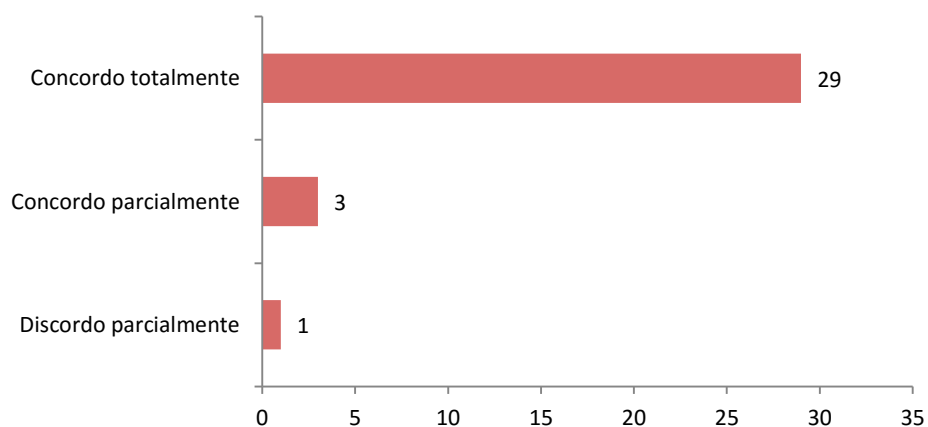


Gráfico 91 – Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem na comunicação

Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem

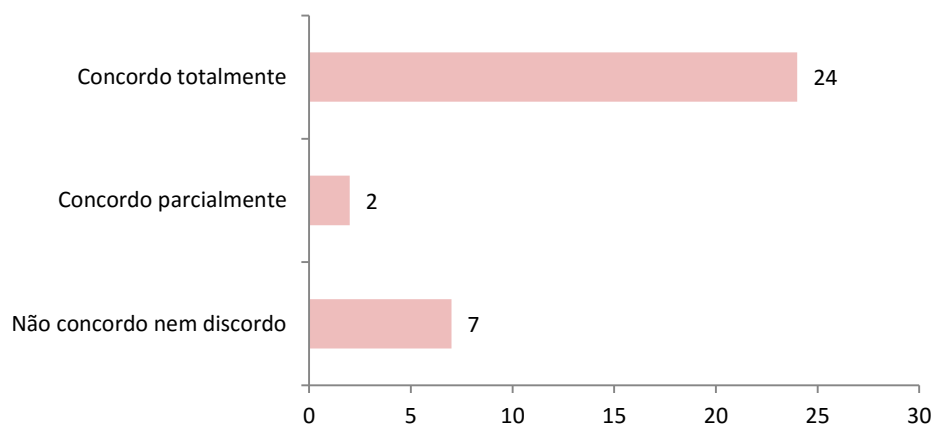


Gráfico 92 – Quanto mais tarde se aprende LGP mais dificuldades se tem no processo de aprendizagem

A LGP é importante para os processos de aprendizagem

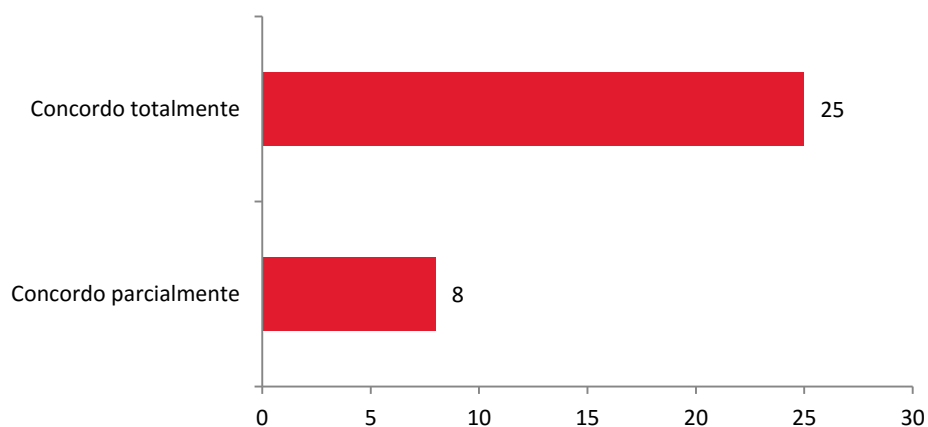


Gráfico 93 – A LGP é importante para os processos de aprendizagem

A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda

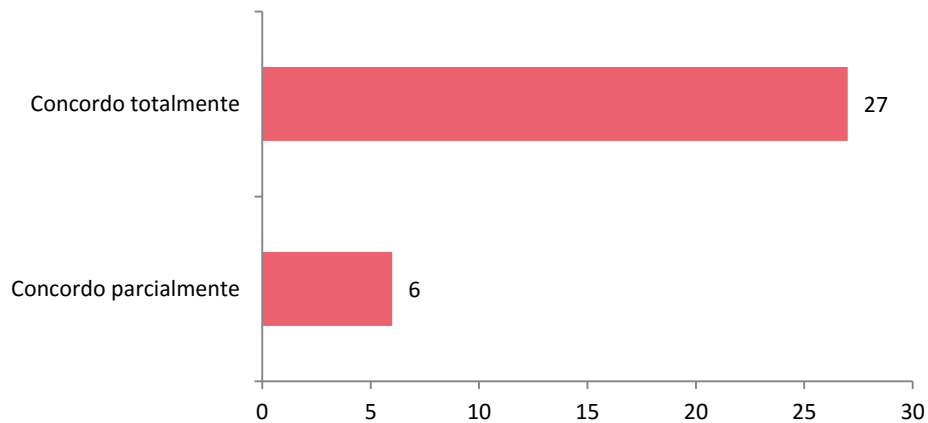


Gráfico 94 – A LGP é importante para o desenvolvimento da pessoa surda

Com a LG a criança aprende menos na escola

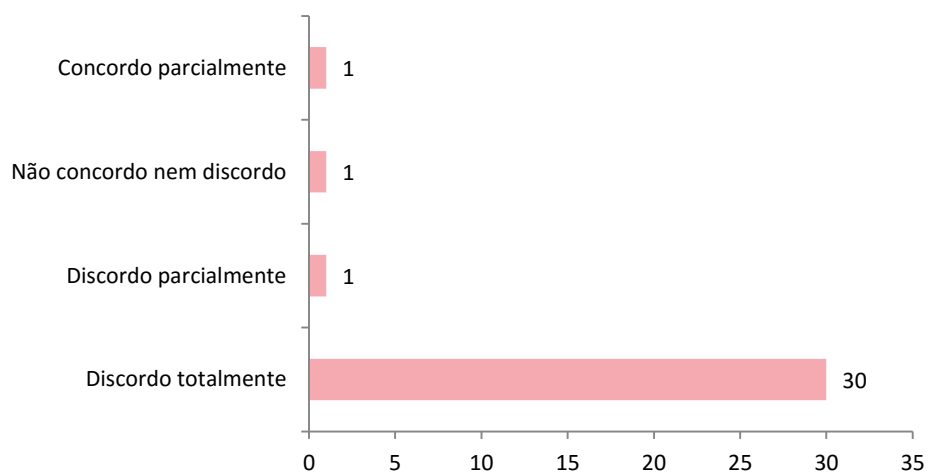


Gráfico 95 – Com a LG a criança aprende menos na escola

A LG é fundamental para os surdos

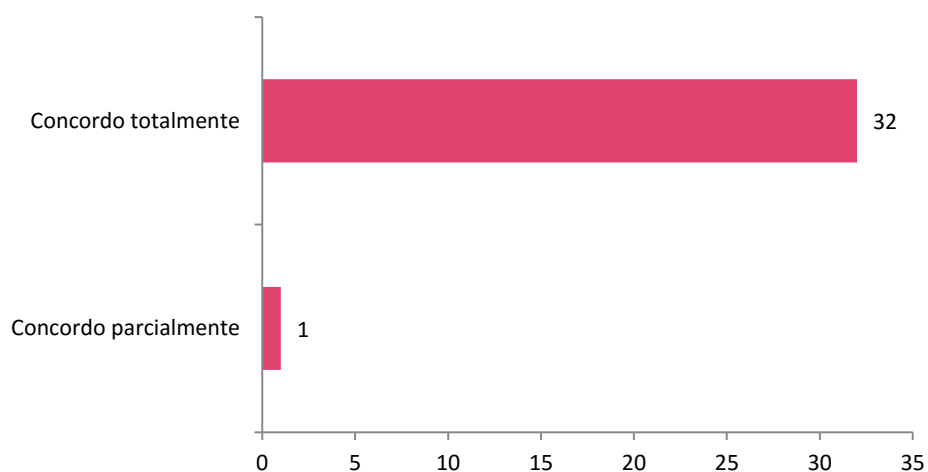


Gráfico 96 – A LG é fundamental para os surdos

A aprendizagem da LG deve ser feita o mais precocemente possível

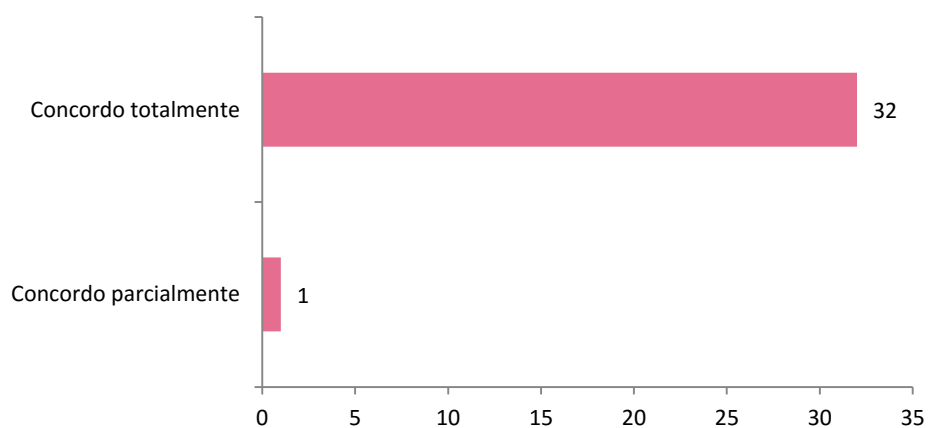


Gráfico 97 – A aprendizagem da LG deve ser feita o mais precocemente possível

Quanto mais cedo se realizar a aprendizagem da LG, mais eficaz é a comunicação

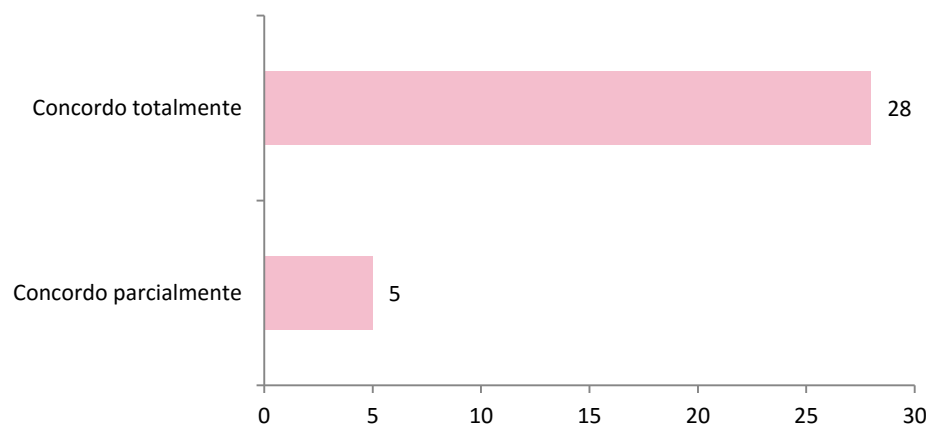


Gráfico 98 – Quanto mais cedo se realizar a aprendizagem da LG, mais eficaz é a comunicação