

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



ATITUDES DOS ALUNOS OUVINTES FACE À
INTEGRAÇÃO DE ALUNOS DEFICIENTES AUDITIVOS:
INFLUÊNCIA DO CONTACTO

David Serra

nº 17677

Dissertação orientada por Professor Doutor José Morgado

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada
Especialidade em Educacional

2008

Dissertação de mestrado realizada sob orientação de Professor Doutor José Morgado, apresentada no Instituto superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/ 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro , 2006

Gostaria de agradecer à minha família por me encorajarem tanto em participar nas minhas batalhas. Tudo o que consegui fazer se deve a eles e à força que me transmitem constantemente.

Aos meus pais, principalmente, por me apoiarem em todas as minhas decisões, sempre com um olhar crítico que me mantém constantemente alerta.

Ao ISPA por me ter demonstrado que existe Qualidade Científica e por me fazer acreditar nesta profissão.

Ao Professor Doutor José Morgado pelo exemplo profissional que me transmitiu ao longo do meu percurso académico e por me ter dado o privilégio e orgulho de o ter como meu orientador nesta dissertação de Mestrado.

Ao Professor Francisco Peixoto pela boa disposição ao longo de todas as aulas de Dissertação de Mestrado, pelo seu rigor científico e conhecimentos aprofundados para responder a todas as nossas dúvidas. Um muito obrigado!

À Dina pela companhia, paciência e delicadeza nos momentos de maior trabalho.

Ao meu afilhado pela sua fase adolescente pela qual viajo de tempos a tempos.

Ao meu Irmão pela sua companhia constante.

À minha Irmã pelas presenças nocturnas e pela força e sentido da Luta que me transmitiu ao longo destes anos...

À minha avó pela prudência para que nunca me falte nada.

Ao meu Pai por me ter dado a possibilidade de realizar o meu sonho e de o ter como verdadeiro exemplo de energia e de não desistência.

À minha mãe, por me ter dado todo o amor e a melhor educação possível. Agradeço-lhe por ser exactamente como ela é.

Por fim, a todos os que me apoiaram, me motivaram e me acompanharam, fazendo parte activa das minhas lutas, um muito obrigado!

Resumo

No presente estudo comparativo no qual trabalhamos, tivemos como objectivo investigar se o contacto é um factor determinante nas atitudes. Ou seja, se o grau de contacto influencia positiva ou negativamente as atitudes dos alunos ouvintes face à integração dos seus colegas portadores de deficiência auditiva.

Desta forma, foram amostrados dois grupos com diferentes tipos de contactos. Um grupo tinha alunos portadores de deficiência auditiva integrados na turma, sendo designado o grupo com contacto ou com contacto directo, e o outro não tinha alunos integrados nem na turma nem na escola, ou seja é designado o grupo sem contacto ou com contacto nulo. Os anos de escolaridades têm a mesma representação, sendo que duas turmas são do 6ºano e as outras duas, do 8ºano.

Os nossos resultados indicam que ambos os grupos apresentam atitudes favoráveis face aos alunos portadores de deficiência auditiva. No entanto, ao longo do estudo percebemos que a variável “género” seria interessante quando comparada. Os resultados foram curiosos, uma vez que existem diferenças significativas relativamente ao “género”, sendo que as raparigas sem contacto apresentam na maioria das dimensões valores significativamente diferente dos rapazes. No grupo com contacto, apenas uma dimensão é representada da mesma maneira.

A aluna portadora de deficiência auditiva do 6ºano, revelou, nos testes sociométricos uma admirável integração na turma.

Por fim é feita uma reflexão sobre os resultados, comparando-os com investigações e aspectos teóricos que também nos serviram de suporte no decorrer da mesma.

Palavras chaves:

Atitudes

Integração

Deficiência auditiva

Introdução

As pessoas com deficiência têm uma longa história para contar, com infindáveis episódios de rejeição de segregação e de exclusão numa afronta à democracia e aos mais elementares direitos de qualquer cidadão. São a quinta coluna de segregação a que ainda estão ligados outros grupos sociais, religiosos e étnicos, a começar pelas mulheres, o “sexo fraco”, os negros, os judeus, os ciganos e tantos outros.

Desprezadas e proscritas da escola durante tanto tempo, só agora parece desenhar-se um modelo educativo universalmente reconhecido e à altura de acolher as crianças portadoras de deficiências e com a dignidade devida a qualquer cidadão.

A temática deste trabalho é compreender como é que as crianças deficientes auditivas são aceites pelos alunos ouvintes, isto num grupo em escola integrada, ou seja alunos ouvintes que estejam em contacto directo com alunos surdos e outro grupo em que não estejam em contacto. Assim vamos tentar verificar qual as atitudes que as crianças ouvintes têm relativamente aos colegas de turma de deficientes auditivos, e se essas atitudes são significativamente diferentes dos alunos ouvintes que não partilham turma com alunos deficientes auditivos.

Acreditamos que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir a encontro destas necessidades;

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...) (in declaração de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e Qualidade, 1994).

A temática dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tem sido debatida nestas últimas décadas, abrangendo particularmente, a sua integração no ensino regular. e de uma forma geral, a sua integração na sociedade.

Segundo a política de “integração Educativa”, mencionada em 1940, através da importância do princípio da normalização (Niza, 1997), e de 1978, através do relatório de Warnock,

também o sistema educativo português, tem vindo a aderir a este movimento de “normalização”. Assim, e particularmente nestas últimas décadas, tem-se notado um aumento de colocações de crianças com NEE, no contexto de ensino regular.

Pretender converter em normal uma pessoa deficiente, não significará nunca um processo de Normalizar. Acreditamos sim que aceita-la como ela é, com as suas limitações e reconhecer-lhe os mesmos direitos, se aproxima em muito em Normalizar. O princípio de normalização é assim uma forma de “proporcionar às pessoas deficientes o padrão e as condições de vida quotidiana tão próxima quanto possível do seu contexto social e cultural” (Niza, 1997, p.141).

Cap. I - Atitudes: o conceito de atitude.

1.1- Origem do conceito “Atitude”

Atitude tem uma raiz italiana: *attitudine* a qual em latim tem duas origens. A primeira *actitudo* do latim *agere*, de onde vem o verbo português agir e *aptitudo* vindo de *aptus* dando o termo *attitude*. Neste sentido a *attitude* designa o facto de se fazer e a *aptitude* a capacidade de adquirir. O vocabulário técnico inglês distingue dois vocabulários: *attitudes* para designar atitudes e *sets* para designar as atitudes corporais expressivas, mentais como também preceptivas. A língua inglesa aplica também vários sinónimos dos quais “*Expectancy, orientations, readiness, feeling, tendancy, emotion*” Citado por Alexandre (1996).

1.2- Definição do conceito “Atitude”

O termo é portanto ambíguo. Por um lado a atitude é um comportamento observável, uma postura exprimindo um estado de espírito. Por outro é o estado de espírito em si, escondido por natureza, uma variável latente (Alexandre, 1996).

Em qualquer momento do dia, nas nossas interações, encontramos pessoas, ou mesmo algumas linhas ou paginas que divulgam posições diferentes face a um determinado assunto ou objecto. Alguns pendem mais para que este seja positivo e outros não têm a mesma opinião. Alguns consideram que viver num mundo democrata é melhor e outros pensam que o mundo aristocrático é que é saudável.

Poderíamos debater todos os assuntos e mais alguns e perceber que alguns de nós têm posições divergentes relativamente a determinados assuntos e outras posições mais convergentes. Estas opiniões que criamos são sustentadas “com base em valores, sentimentos, crenças e experiências diferentes, e muitas vezes traduzem-se também em comportamentos diferenciados” (Lima, 2000, p.187)

É importante sabermos que para a maioria dos autores as atitudes são aprendidas, portanto, alteráveis (Lima, 2000).

Com isto, Lima (2000) considera que qualquer atitude é expressa por um julgamento avaliativo. Isto significa que as nossas atitudes baseiam-se em três características de julgamento. O primeiro está na direcção da mesma atitude, ou seja se ela é favorável ou desfavorável perante um determinado acontecimento, objecto etc. A outra característica é a intensidade, ou seja duas pessoas podem estar de acordo com a despenalização das drogas, mas com intensidades diferentes. Assim um estaria de acordo de um modo mais radical e o outro apenas concorda que as drogas ligeiras é que deveriam ser despenalizadas. A última característica fala sobre a acessibilidade que a própria atitude tem perante um determinado objecto. Ou seja a probabilidade de ser activada automaticamente da memória quando o sujeito se encontra com o objecto de atitude. (Fazio, 1986, 1989, 1995, citado por Lima, 2000). Esta característica associa-se mais à sua força, à forma como foi aprendida e à frequência que é utilizada pelo sujeito.

A partir de agora já é mais fácil falar e pensarmos em atitudes. Já sabemos que se expressam em respostas avaliativas que se separam em três formas de expressão de atitudes.

⚖️ Cognitivas

⚖️ Afectivas

⚖️ Comportamentais

Para Rosenberg e Hovland (1960, citado por Alexandre, 1996), autores do modelo mais conhecido, a atitude é constituída por três componentes em consistência uns com os outros, as quais estão em cima transcritas.

A componente afectiva é conceptualmente próxima da dimensão avaliativa de Osgood, ou seja está numa origem avaliativa positiva ou negativa. Nesta exprime-se a emoção ou o sentimento induzido pela presença real ou evocada do objecto, o que chamamos as suas conotações. Por exemplo Maria vê um vestido numa montra. Ela gosta do vestido porque é bonito, alegre e primaveril. É uma componente afectiva. Ou seja o objecto atrai, repulsa ou é indiferente. O objecto recebe um valor, mas este valor varia de pessoa para pessoa ou até mudar para um determinado individuo. Agora se a Maria pensasse “Este vestido deverá agradar ao Rui”. Neste caso Maria pensa no uso que poderá fazer: seduzir o Rui que arranja sempre pretextos para fugir aos convites de Maria. É a componente comportamental da atitude, constituídas pelas intenções de acção despertadas pelo objecto, as lembranças dos comportamentos anteriores e a esperança de realização de comportamentos futuros o que se chamam de *conations* (Alexandre, 1996).

A resposta avaliativa afectiva refere-se as emoções e sentimentos provocados pelo objecto de atitude. As respostas avaliativas comportamentais reportam-se aos comportamentos ou às intenções comportamentais em que as atitudes se podem manifestar (por exemplo, não tenciono assinar se houver um abaixo assinado) (Lima, 2000).

1.3- O impacto das atitudes no comportamento:

1.3.1- O princípio do comportamento protótipo

Esta noção é igualmente ilustrativa das perguntas que realçam a predição dos comportamentos a partir das atitudes. Quando estamos em interacção com um membro de um outro grupo as atitudes predirão mais nos comportamentos com o membro do grupo com o qual mais nos assemelhamos. Ou seja deverá ser um membro com o protótipo mais parecido possível do nosso e se isto não se verificar tenderemos a não interagir (Channouf, Py & Somat, 1996).

O princípio da correspondência ou as precisões que concernem ao carácter protótipo da informação dada permitiram melhorar sensivelmente a predição dos comportamentos a partir das atitudes. Mas que ainda faltava a esta geração de investigadores era um modelo teórico geral. Fishbein e Aizen elaboraram um tal modelo (Channouf, Py, Somat, 1996).

1.4- Teorias das atitudes

1.4.1- Teoria da Acção Reflectida

Este é um modelo criado por Ajzen e Fishbein (1975) cujo critério diz que a atitude deriva da crenças e da informação disponível sem que no entanto façamos uma análise sistemática e judiciosa (ajuizada), de toda essa mesma informação (Somat , Py, Channouf, 1996).

Para Ajzen e fishbein (1980), uma grande parte dos comportamentos que interessavam aos psicólogos sociais advêm de um controlo voluntário do indivíduo. O conceito mais importante veiculado por esta concepção é a intenção comportamental. Esta situa-se a um nível intermediário entre os comportamentos efectivos e as atitudes, e reflectem os factores motivacionais que conduzem à acção. Sendo assim, esta indica a intensidade da vontade para que acções pretendidas atinjam os seus objectivos. Neste método teórico, a intenção de se efectuar ou não um comportamento é considerado como o “determinante imediato” desse mesmo comportamento (Somat , Py, Channouf, 1996).

Deste modo a teoria da acção reflectida vê a atitude específica comum dos preditores do comportamento, podendo em certos tipos de comportamentos ou em certas populações, a norma subjectiva ter mais peso na determinação da intenção comportamental, tal como no exemplo de Kashima e tal., 1993, que mostram que o melhor preditor da intenção de se utilizar o preservativo não é a atitude mas sim a norma subjectivo referente ao parceiro sexual (Lima, 2000)

Temos de ter noção de que as atitudes consistem na avaliação favorável ou desfavorável face a um determinado objecto, no entanto para Ajzen e Fishbein (1977), o objecto específico da atitude é o acontecimento ou não de um comportamento. Assim a atitude apenas apresenta um elemento anunciador dum comportamento na medida em que influa sobre a intenção de forma directa (Somat , Py, Channouf, 1996).

A norma subjectiva, segundo determinantes da intenção reflecte a percepção feita pelo indivíduo, das pressões sociais (pais, amigos e qualquer pessoa que diga respeito ao grupo de referencia do individuo quanto à realização e não ao comportamento) (Somat, Py, Channouf, 1996).

Assim o modelo da acção refletida inclui uma variável intermédia referente ao peso relativo das atitudes e das normas na definição da intenção comportamental. Este modelo teve a sua importância em variados estudos empíricos (desde a psicologia da saúde até à psicologia da Política) (Lima, 2000).

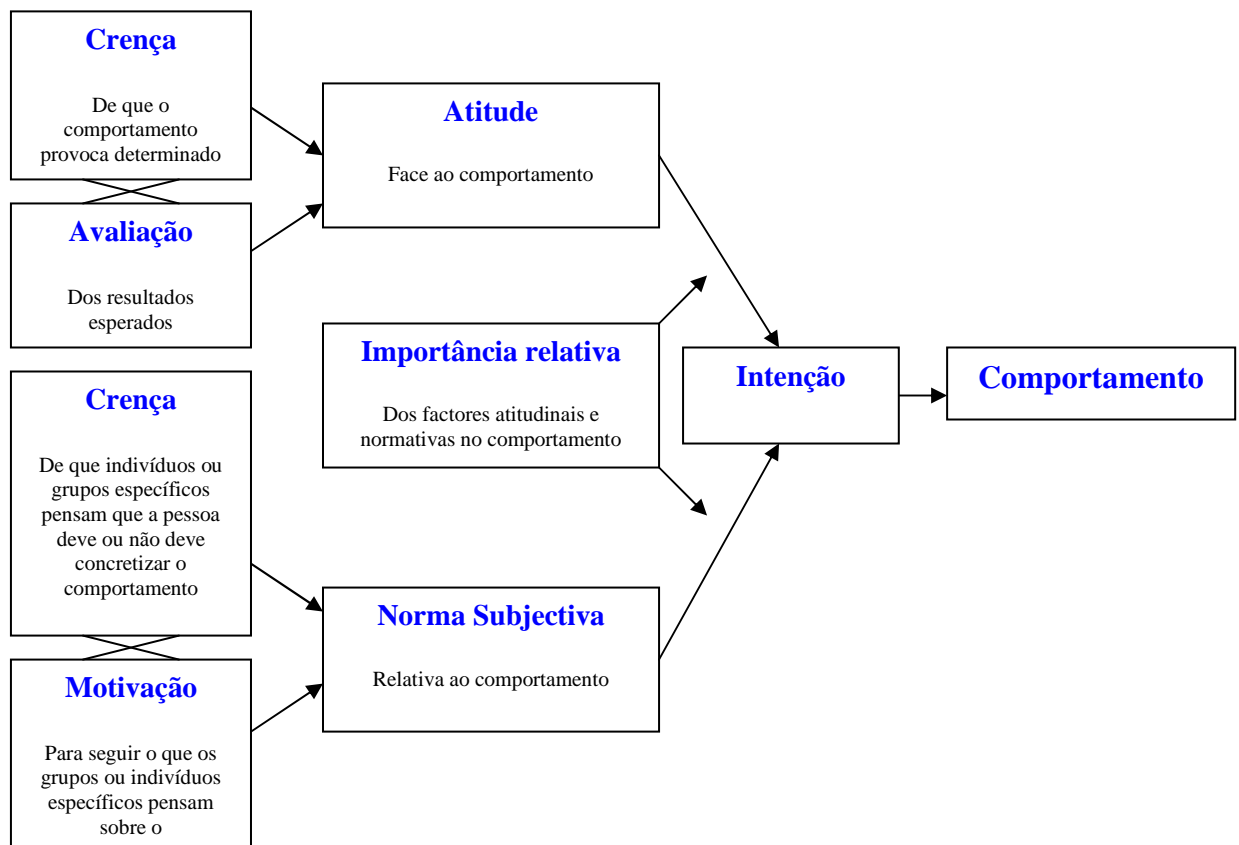


Figura 1. O Modelo da Acção Refletida de Ajzen e Fishbein (1975) (Lima, 2000).

Bentler e Speckart (1979) comprovaram que testando o modelo de acção refletida através da análise de equações estruturais, mostram que a previsão de comportamentos de consumo de drogas é significativamente melhorada com a introdução de uma variável externa ao estudo: o comportamento anterior ao sujeito. (Lima, 2000)

Outro estudo, de Eiser colaboradores (1989), acerca do consumo de tabaco na população adolescente, mostra que o comportamento anterior (o facto de fumar ou de não fumar) é o melhor preditor da intenção comportamental (tenciono fumar no futuro). Face a estas críticas, os autores costumam salientar que a teoria se aplica a tomadas de decisão (daí o nome de

comportamento reflectido) e não de comportamentos habituais, onde a componente de decisão é menor. Na tentativa de alargar a teoria a comportamentos que estavam fora de controlo volitivo dos sujeitos, Ajzen (1988), citado por Lima, (2000), reformulou o modelo.

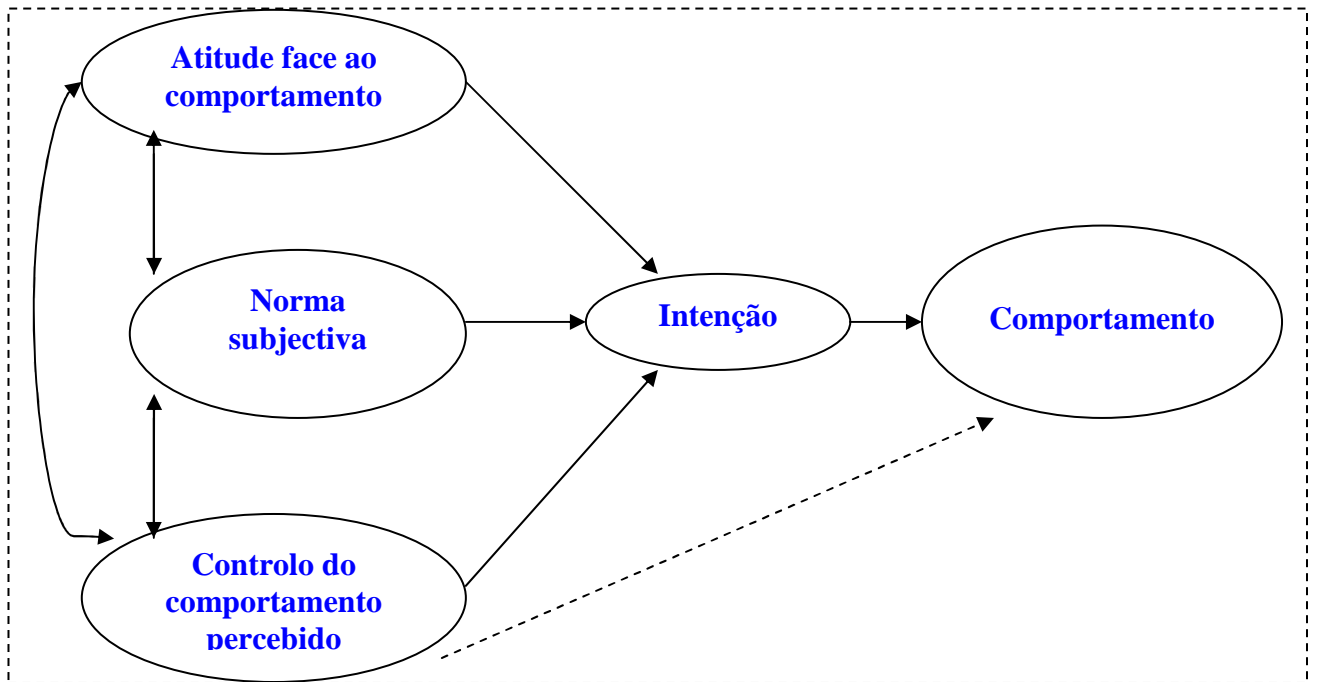


Figura 2. Teoria da Acção Planeada de Ajzen, 1987. (Lima, 2000)

Esta nova variável que corresponde à dificuldade percebida na realização do comportamento, tem um grande impacto no conceito de auto-eficácia de Bandura, 1977, 1982, citado por Lima 2000, e permite incluir indirectamente a experiência anterior ao comportamento. Compreendemos que os comportamentos habituais são fáceis de por em prática oferecendo um elevado nível de controlo percebido. Esta percepção de controlo de comportamento parece, então, ter consequências motivacionais a nível de intenção, mas também de uma forma menos ponderada, directamente sobre o comportamento.

No que respeita às relações interpessoais, está a ser criado um elo de ligação cada vez maior com as atitudes. Esta ponte está a ser iniciada e poderá dar frutos a ambos os domínios (Lima, 2000)

Capítulo II- Relações Interpessoais

2.1- A interdependência do comportamento nas relações interpessoais

Heider desenvolveu uma teoria configuracional das relações interpessoais, na qual para ele, uma relação entre duas pessoas é uma configuração (gestalt), uma vez que qualquer pessoa “reage ao que ela pensa que a outra pessoa está a perceber, sentir ou pensar, para além do que se está a fazer” (Heider, 1958, p.107, citado por Pereira, 2002).

Assim uma pessoa desenvolve “atitudes relativamente às outras pessoas” que são reguladas por um *princípio de equilíbrio* (Heider, 1958, p.167, citado por Pereira, 2002).

Gostar ou não gostar de uma pessoa (ou de um objecto) constitui uma *relação unitária* de pertença, uma configuração, que tem de se manter em equilíbrio cognitivo, isto é, modificações na percepção induzem mudanças em todo o sistema de pensamento, sentimento e acção, de modo a que ele seja de novo equilibrado. “A ideia central é que algumas destas configurações são preferidas e que, permitindo-o as circunstâncias, elas serão realizadas pela pessoa quer em fantasia (wishful thinking) quer como mudanças reais através da acção” (Heider, 1958, citado por Pereira, 2002).

2.2- As relações entre pares em idade escolar: O que entendemos por relação

A designação de relação próxima encontra-se presente no trabalho de diversos autores mas foi Bersheid (1986), citado por Canavarro (1999), quem melhor a definiu. Para este autor, os contornos de uma relação dependem da forma como os indivíduos se influenciam.

Bersheid (1986), citado por Canavarro (1999), apontou dois aspectos que devem ser tidos em conta para definir uma relação:

- Identificação do tipo de actividades (pensamentos, emoções, acções) de cada indivíduo que é afectado pelo outro afectando-o também.
- Especificação da natureza dos efeitos que a actividade tem no parceiro.

Também Levinger e Levinger (1986), citados por Canavarro (1999), aceitaram a perspectiva que a relação interpessoal entendida como a existência de uma cadeia de interacções que tem

influencia, a diversos níveis (pensamento, comportamento, emoções) nos intervenientes, permite distinguir as relações próximas das que não o são.

Os estudos das relações entre pares apoiam uma concepção de construção do conhecimento social como um processo mais autónomo e participado pelas próprias crianças. O que se está a querer explicar é que as interacções, na infância, com outros companheiros com idades aproximadas entre si são contextos sociais que oferecem à criança experiências sociais que dão origem à troca de ideias, de perspectivas, de papéis e à partilha de actividades em conjunto que, por sua vez, criam contextos para a negociação interpessoal, para a discussão e para a resolução dos conflitos entre pares. Nestas interacções as crianças aprendem a conhecer os pensamentos dos outros, a reconhecer e a lidar com as emoções, a lidar com as emoções, a inferir acerca dos motivos que subjazem aos comportamentos sociais a ser capazes de compreender as intenções que estão associadas ao seu próprio comportamento e aos dos outros (Doise e Mugny, 1981, citados por Almeida, 2000)

“As relações sociais consistem em importantes oportunidades para aprender a mostrar interesse pelos outros, compartilhando com eles experiências, sentimentos e atitudes” (trikler, citado por Sprinthall & Collins, 1999).

Cap III- Desenvolvimento social na adolescência

3.1- As transformações cognitivas e cognição social

O facto de o adolescente ter um carácter mais abstracto e de lhe atribuirmos uma maior complexidade do pensamento, de uma maneira geral, significa que possuem uma maior capacidade para perceberem e considerarem, simultaneamente, um maior numero de aspectos das situações e relações sociais, em comparação com que acontecia que quando eram crianças. As decisões podem agora tornar-se mais enfadonhas uma vez que já conhecem que as escolhas envolvem, muitas vezes mais ramificações do que anteriormente eram capazes de compreender (Sprinthall & Collins, 1999).

Esta mudança reflecte-se também no aspecto relacional com os pares na escola, onde irão agora modificar a maneira como expressam a sua agressividade face aos colegas menos desejados. Enquanto que em criança utilizavam uma agressão mais directa, agora utilizarão

essa rejeição de uma forma mais indirecta, como a vitimização dos pares, a marginalização e a exclusão social que se intensificam dos 8anos aos 14anos (Coie e tal. 1990; Olweus, 1993, 1993a, citados por Almeida, 2000).

3.2- Aceitação e rejeição social

Os adolescentes parecem seguir de uma forma honesta e consistente, um conjunto implícito de normas segundo as quais avaliam os colegas, no sentido de os considerarem ou não membro do seu grupo. As crianças também utilizam estas normas mas de uma forma menos consistente. Apesar de não ser possível descrever todas as normas da aceitação social, esta envolve frequentemente a atracção física e certos padrões de comportamento que demonstrem amizade, sociabilidade e competência. As atitudes desviantes e os comportamentos negativos conduzem habitualmente a situações de rejeição (Sprinthall & Collins, 1999).

3.3- Comparação social

Spintall & Collins (2003), explicam que os colegas proporcionam aos adolescentes a oportunidade de compararem o seu próprio comportamento e as capacidades com as dos outros indivíduos da mesma idade e posição social. Este processo é designado de comparação social, ou seja o comportamento e as capacidades dos outros constituem os termos de comparação, de acordo com os quais os adolescentes fazem a sua auto-avaliação. É um processo que tem particular impacto na adolescência.

3.4- Os adolescentes nos grupos de pares

Torna-se um membro de um grupo, na linguagem da etnometodologia é um termo técnico que significa a partilha de linguagem de grupo em questão. Significa a partilha de um mundo comum, perspectivas comuns e de formas de categorizar a realidade, (Coulon, 2004).

Os grupos englobam regras nítidas de obtenção de um estatuto no seu seio e exige determinados comportamentos dos seus membros, para que este possam continuar e pertencer a um grupo. A atracção física, tanto a nível da cara como do corpo parece ser um importante determinante do estatuto social do adolescente. Para os rapazes a proeza atlética é relevante,

mas o facto mais comum é a eficiência com que os membros do grupo são capazes de tomar iniciativas quanto à realização de actividades conjuntas.

Kirchler, Palmonari e Pombeni (1991), concluem numa investigação que os adolescentes que se sentem mais próximos da sua família, melhor amigo e colegas de escola são aqueles que se identificam mais fortemente com os seus pares.

O que tem grande importância na interacção com o grupo de pares é o sentimento de amizade, que é igualmente importante tanto para os rapazes como para as raparigas, que vêm na amizade uma relação mais orientada para as necessidades emocionais (Coleman, 1980, citado por Kirchler e tal., 1991; Dolgin & Kim, 1994, citados por Schaffer, 1996).

CapIV- O que entendemos por Educação Inclusiva

4.1- Perspectiva Histórica

Houve ao longo do tempo um desrespeito e incompreensão face às pessoas diferentes. Na idade média eram consideradas demónios, no século XVIII um produto de transgressão moral até que em nos séc. XVIII e XIX foram internadas, presas e consideradas loucas ou criminosas (CNE, 1998).

Baptista (1993), citado por CNE (1998), considera que existem três épocas na história da educação especial. A primeira que designa de pré-história da educação especial, apenas se asilava a pessoa diferente. A segunda defende que se deve dar mais assistência no aspecto educativo, e defende que essa educação deve decorrer em ambientes segregados. Por fim, a terceira e mais recente época reverte para a preocupação em integrar os deficientes com os seus iguais.

No séc. XX, a Declaração Dos Direitos da Criança, em 1921, a declaração Dos Direitos do Homem, em 1948 e a implementação e extensão da escolaridade obrigatória formaram-se como acessórios essenciais na formação de um pensamento mais adequado sobre a educação de criança e jovens com deficiência (Lopes, 1997, citado por Morgado, 2003).

Do relatório Mundial sobre a educação (2000), o 1º item do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem adoptada e proclamada pela Assembleia Geral Das Nações Unidas no dia 10 de Dezembro de 1948 diz-nos:

“1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino primário fundamental. O ensino primário deve ser obrigatório. O ensino técnico e profissional devem ser generalizados; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.”

Pela democratização progressiva que envolveu as sociedades num contributo de desenvolver uma cidadania mais atenta, participativa e reivindicativa, todo este movimento deu corpo a uma ideia de inclusão, fazendo com que se rejeitasse a segregação do ensino para deficientes (Correia e Cabral, 1997, citados por Morgado, 2003)

Uma vez que a educação é uma questão dos direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, temos portanto de modificar o funcionamento das escolas para incluir todos os alunos. Esta foi a mensagem que foi claramente transmitida pela Conferencia Mundial de 1994 da UNESCO sobre as Necessidades Educativas Especiais (Kariagiannis., Strainback & Stainback, 1999).

Assim, a ideia de educação para todos ganha relevo na declaração de Salamanca , 1994, onde se afirma “que todo os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de cooperação com toda a humanidade” (UNESCO, 1994, p7, citado por Morgado, 2003, p25).

Assim reconhecemos uma primeira etapa que se ampara fundamentalmente por atitudes de segregação um tanto violenta face ao deficiente (Correia & Cabral, 1977, citados por Morgado, 2003). Esta mesma segregação também é verificada de um oposto comportamento, quando a pessoa com deficiência parece sofrer com algumas formas de veneração por parte de alguns grupos sociais (Morgado, 2003).

A segunda etapa revela-se com uma forte influência médica no que se refere à problemática da deficiência (Jiménez, 1997; Correia & Cabral, 1997; Lopes, 1997, citados por Morgado, 2003). Esta fase foi crescendo escolas para surdos e cegos já no final do século XIX. Esta visão aparece claramente como um movimento de escolas especiais longe dos sistemas educativos regulares (Correia & Cabral, 1997; Jiménez, 1997, citados por Morgado, 2003)

Reconhecemos uma atitude de rejeição face por parte das escolas regulares e deste modo a ideia da escola especial vem “reforçar, de que existe sempre um local ideal ou mítico, fora da escola onde todos os problemas dos alunos que mostram dificuldades se irão resolver-se”. “Em síntese, o que queremos aqui realçar é que todos os alunos têm, de uma forma ou outra Necessidades Educativas Especiais e os professores têm de estar preparados para os atender” (CNE, 1998, p. 39).

A terceira etapa combate as ideias anteriores e direcciona-se para uma Educação Inclusiva. Surge nos anos 80 um movimento precursor de mudanças importantes que se traduzem numa ideia de inclusão, ou seja a prática de inclusão para todos, independentemente da sua origem socioeconómica, do seu talento, deficiência ou origem cultural, isto num ambiente de sala de aulas onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (Kariagiannis, Strainback & Stainback, 1999).

Ainda Kariagiannis, Strainback & Stainback, (1999) defendem a existência de três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo:

- O primeiro deles é a rede de apoio, ou seja a o componente organizacional que envolve a coordenação de equipas e de indivíduos que se apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais (Strainback & Strainback, 1990a, 1990b, 1990c; Villa & Thousand, 1990)

- O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipa, o componente de procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes de trabalho integrados (Harris, 1990; Porter, Wilson, Kelly & den Otter, 1991; Pugach & Johnson, 1990; Thousand & Villa, 1990).

- O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente de ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com

vários interesses e habilidades podem atingir potencial (Jonhson & Jonhson, 1986; Sapon-Shevin, 1990).

Os benefícios dos métodos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos, os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença dos alunos com dificuldades em contexto de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem dos alunos em risco académico e social (Walter- Tomas, 1997b, citados por Morgado, 2003).

Morgado (2003) recorda-nos que a ideia de inclusão não é nada mais que a concepção da qualidade na escola. Esta mesma qualidade nos dias de hoje não se pode limitar a aquisição de competências em matérias básicas como a literacia ou a numeracia, mas sim promover desenvolvimento das capacidades de cooperação com os outros e da autonomia no processo de contínua aprendizagem (Drucker, 1989, Keans & Doyle, 1988 e Reich, 1990, citados por Skrtic, 2000).

A nosso ver a inclusão baseia-se nas necessidades da criança vista como um todo, e não com o seu desempenho académico que é tantas vezes comparado com o desempenho académico dos “aluno médio”. Deste modo o principio da inclusão apela a que a escola veja a criança-todo e não a criança-aluno e que respeite três níveis de desenvolvimento fundamentais, que são o académico, o socioemocional e pessoal, por forma a oferecer-lhe uma educação apropriada orientada para a maximização do seu potencial (Correia & Cabral 1997).

Ainda Correia & Cabral (1997) apresentam-nos o modelo criado por Correia, (2005) que além de considerar o aluno com NEE como um todo centro das atenções por parte da escola, da família e da comunidade, o estado também é considerado como um factor essencial a ter em conta pois aparece fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz.

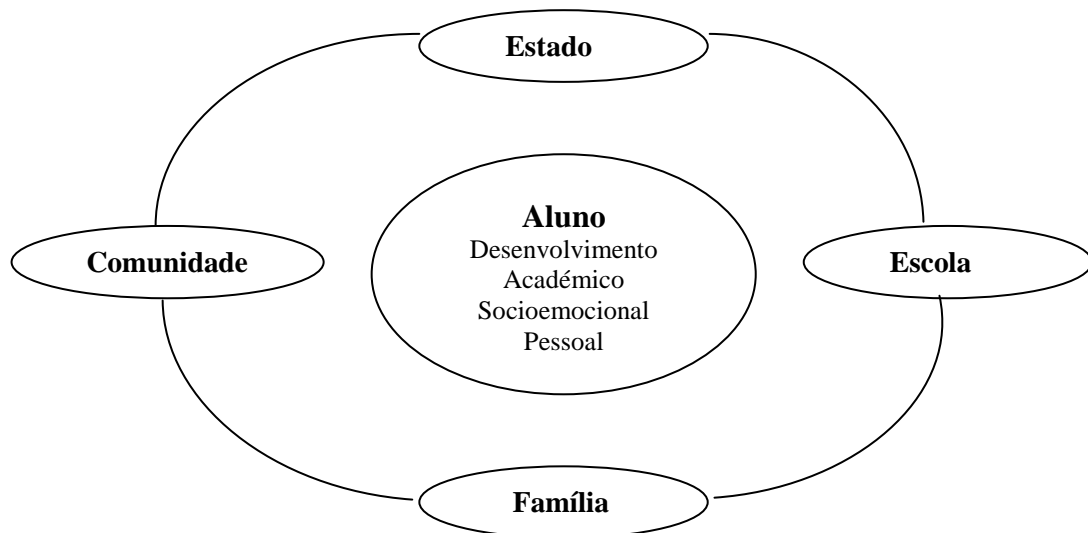


Figura 3. Sistema inclusivo centrado no aluno.

Capítulo V – Integração da criança deficiente na classe

5.1- Quando se é diferente.

Para Vayer e Roncin (1992), a deficiência é de um modo universal a desvantagem que um indivíduo deve suportar. Ou seja, qualquer pessoa deficiente é aquela que deve suportar uma desvantagem na sua relação com o mundo circundante. Assim podemos afirmar que geneticamente qualquer pessoa tem ou não uma desvantagem circunstancial. É sempre o sujeito que suporta essa desvantagem e leva-o a ter de agir consoante as suas competências sociais para a tentar ultrapassar.

Haliday (1987), Wrigley (1996), citados por Gonçalves (2005), argumentam que os surdos recusam a expressão “deficiente”, não por negarem a surdez, mas por resolverem a sua impossibilidade de aprender auditivamente o mundo com a leitura visual do mesmo. “Os surdos não são pessoas que não ouvem, são pessoas que vêem” (p. 99).

No que respeita às interações dos alunos portadores de deficiência com os professores ou colegas de turma, é preciso ter em atenção o impacto que essas interações podem ter. O respeito mútuo, pela dignidade, pelo direito à privacidade e à confidencialidade irão certamente ajudar os jovens a desenvolverem-se em termos de auto-confiança, da sua auto-imagem e da sua auto-estima (Byers, 2003).

Gershel (2003), defende que as atitudes e expectativas dos professores afectam o aproveitamento e comportamento dos alunos de forma significativa (Mortimore et al, 1988; Rutter e tal., 1879; Rosenthal e Jacobsen, 1968 citados por Gershel, 2003). Esta mesma autora acrescenta que tenso todas as razões para crer que uma mudança nas atitudes e expectativas do professor irá conduzir a um melhor aproveitamento dos alunos que foram colocados em desvantagem devido a uma falta de consciência quanto às suas necessidades ou devido a uma hostilidade directa ou indirecta.

Quaisquer que sejam as origens das dificuldades iniciais e a repercussão dos diferentes factores uns com os outros, a memória genética está presente, bem como os sistemas inatos de motivação e auto-avaliação. Ora, a criança quer seja deficiente por razões somáticas, neurológicas relacionais ou outras, é sempre ela que, enquanto sujeito de acção, constrói a sua pessoa, mas estará em desvantagem face às crianças que possuem toda a sua integridade e relações favoráveis (Vayer & Roncin, 1992).

Assim entre o desejo e o objecto de desejo, há um obstáculo constituído pela deficiência. Os meios não correspondem ao fim. É o fracasso da acção. No entanto, o fracasso não é sentido como tal pela criança, pois só pode haver fracasso em comparação com alguma coisa, neste caso com experiências passadas. É a má aceitação da tentativa e do resultado, por parte das pessoas que rodeiam a criança, que a faz perceber o insucesso na sua relação com o mundo envolvente (Vayer & Roncin, 1992).

Tal como vimos neste desenho de Vayer e Roncin (1992), pag.21, revelando o *conjunto das reacções ao fracasso e à não-aceitação do fracasso*.

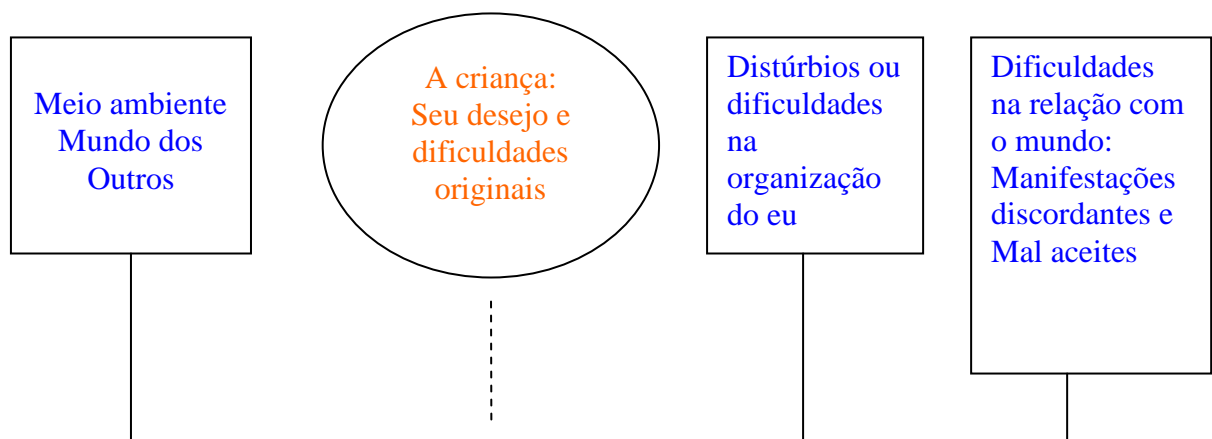


Figura 4. O conjunto das reacções ao fracasso e à não-aceitação do fracasso

Resta à criança um círculo fechado, de sistemas negativos que a deixa incapaz de enfrentar o real, uma vez que toda a informação é deformada e o desvio torna-se a inadaptação o que apresenta um novo problema que é o das classificações. Temos de ter noção de que o sintoma visível (aparelho auditiva, por exemplo), não é uma característica do sujeito, mas apenas um indicador das dificuldades encontradas pela criança. (Vayer e Roncin, 1992).

5.2- Inadaptação da criança no mundo da escola e da sala de aula

Tal como o termo “educação” é pertinente para definir o projecto da escola, o de “inadaptação” é ambíguo, uma vez que chamamos inadaptado àquele que, pelas suas aptidões ou modos de ser, é posto à margem do seu meio. Vimos pois, que a noção de inadaptação apresenta o interesse de expressar os problemas em termos de relações individuo – meio, mas o seu uso no mundo da escola apresenta grande inconveniente pelo facto da situação da criança na escola ser pensada em termos de relações normalizadas.

Para continuarmos esta linha condutora de conhecimentos acerca do mundo das crianças com deficiência, temos de saber o que é isso da normalização.

Gonçalves (2005), explica que a existência da surdez como uma diferença declarada na escola é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o curriculum por ela produzido. Se quando as diferenças são realmente compreendidas como tais a escola terá de ocupar o seu cargo ao prestar toda a atenção às necessidades de sábias e criteriosas mudanças. Uma vez que seguindo a declaração de Salamanca, ponto 21 “ as políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas”, aquando de referências precisas à educação de surdos. Se tal não acontecer voltaremos a risco de atribuímos e ligarmos a o fracasso escolar do surdo a um imaginário e a uma representação que lhes dita uma incapacidade de aprender decorrente da sua perda biológica.

O relatório Warnock foi importantíssimo para termos uma nova concepção educativa de carácter unificador. Este relatório teve grande relevo no sentido de alterar a perspectiva sobre a forma de satisfazer as necessidades educativas específicas dos alunos. Ou seja os objectivos

educativos devem ser os mesmos, quer seja para um aluno com ou sem dificuldades de aprendizagem. Assim o primeiro objectivo é aumentar o conhecimento das crianças acerca do mundo em que vivem e aumentar a responsabilidade nele. O segundo grande objectivo é o de possibilitar a maior tendência e auto-suficiência possível, através do ensino matérias que lhes permitam uma preparação para o mundo do trabalho. (Warnock, 1987, citado por Ruela, 2000).

Em relação ao clima de sala de aula, este tem de se basear num ambiente relacional, afectivo e emocional no qual a confiança e a aceitação mútua aparece como um aspecto determinante na qualidade da acção educativa uma vez que o afecto, as motivações e as relações interpessoais compõem as bases que suportam os processos educativos (Dean, 1992,; Marchesi & Martin, 1998, citados por Morgado, 2003).

Cap. VI - Raízes do Conceito de Integração Escolar

6.1- Integração versus Inclusão de crianças portadoras de deficiência auditiva

A inclusão para o aluno deficiente auditivo implica receber a maioria da sua educação numa turma de Ensino regular. A integração implica que estes alunos recebam a sua educação numa escola de Ensino Regular mas não, necessariamente, numa turma regular. Assim, as crianças poderão estar integradas para as disciplinas numa sala à parte. A diferença entre integração e inclusão é que a primeira implica que as crianças sejam membros participativos da turma à qual pertencem (Stinson & Foster, 2000)

Nalguns programas, alunos e ouvintes aprendem em conjunto numa turma que é mediada por um professor de Ensino Regular e outro professor de Ensino Especial para alunos surdos. Estes programas proporcionam aos alunos surdos oportunidades para a sua integração académica e social que poderá não ocorrer em programas que se desenvolvem em salas onde os alunos surdos têm aulas à parte. (Stinson & Foster, 2000).

Neste contexto, os alunos portadores de deficiência têm muitas oportunidades para se tornarem verdadeiros membros sociais da turma, uma vez que estão envolvidos em todas as actividades que se realizam funcionam a turma como um estável grupo de pares. Porque, normalmente, estas turmas têm mais do que um aluno surdo, a oportunidade para a interacção

com outros alunos surdos é também uma parte central deste modelo (Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert & Klein, 1998, citados por Stinson & Foster, 2000).

6.2- Práticas Educacionais e Socialização em crianças portadoras de deficiência auditiva

Historicamente, existiram dois modelos educacionais predominantes para os alunos portadores de Deficiência Auditivas – Escolas Especiais ou programas de integração em escolas locais de Ensino Regular.

Os alunos integrados normalmente frequentam turmas em escolas de Ensino Regular, constituídas predominantemente por alunos ouvintes. Neste sentido, existem dois tipos de programas de integração (Stinson & Foster, 2000):

- 1) Turmas especiais – salas próprias para alunos surdos em escolas de Ensino Regular, recebendo educação especial;
- 2) Turmas integradas – os alunos surdos são integradas em turmas com alunos ouvintes, apesar de disponibilidade de um professor itinerante que lhes dá educação especial.

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

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

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

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

Resultado disto, os alunos surdos normalmente têm apenas conversas limitadas ou superficiais com os pares e muitos afirmam sentirem-se colocados de parte das discussões que ocorrem normalmente e que caracterizam a maioria das comunicações que ocorre entre alunos fora das aulas. Os alunos ouvintes têm que estar preparados para repetir ou escrever notas e os alunos surdos têm que se sentir confortáveis para pedir algo o número de vezes necessário. A comunicação entre surdos e ouvintes fora da escola (por exemplo, para fazer trabalhos escolares, trocar ideias ou, simplesmente, para saírem em grupo) requer conhecimento e adaptação, tanto da parte de uns como de outros (Stinson & Foster, 2000).

Outro ponto relacionado com as práticas educacionais tem a ver com a constituição de grupos, onde se trabalha em interacção, visto ser uma das formas mais positivas que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos, não só no que concerne às próprias aquisições, mas também no que diz respeito aos mecanismos que lhes estão subjacentes (Marchesi & Morgado, 2001, 2003).

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

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

pequeno para que o professor possa despendar o tempo necessário a cada grupo (Marchesi & Martin, 1998).

Talvez consequente das práticas educacionais que, de facto se realizam, ainda hoje em dia, a colocação de alunos surdos juntamente com alunos ouvintes é vista com algum receio, tanto no que diz respeito à opinião dos professores, como pelas associações de surdos (Marchesi, 1995).

6.3- Implicações e consequências da deficiência auditiva

Ao nível da interacção social, a maior parte dos estudos indicam que as relações que a criança surda estabelece, tendem a ser pouco estruturadas e flexíveis, manifestando assim, uma maior dificuldade quando estão assentes na interacção verbal (Marchesi, 1995).

Todavia, quando a criança surda é competente em algum tipo de linguagem (oral ou gestual) e quando os seus colegas ouvintes também a utilizam, a relação que se estabelece e a frequência das mesmas é semelhante à que ocorre nas crianças ouvintes.

É de interesse mencionar, que as pessoas surdas têm tendência a associarem-se entre si e que se encontram, normalmente, satisfeitas por terem um grupo de surdos com o qual possam comunicar por meio da língua Gestual. No contacto com as associações ou clubes de surdos, a vivência relacional é completa, pois todos se entendem, compreendem e identificam (Marchesi, 1995).

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

Cap. VIII- Alguns estudos sobre as atitudes de alunos face à integração escolar

Existem vários estudos empíricos que têm tido como finalidade a avaliação de atitudes de alunos ditos “normais” em relação a alunos com deficiência, e dos quais têm saído resultados de atitudes favoráveis (Morgado & Félix, 1998; Rego, 1998).

O estudo desenvolvido por Morgado & Félix (1998) tinha como objectivo a caracterização de representações sociais de alunos do 3º ciclo de Ensino Básico face à integração escolar de alunos com deficiência mental. Neste estudo, trabalhou-se com dois grupos com diferentes níveis de contacto escolar (turma integração v.s. turma não integrada) com alunos com deficiências mentais a frequentar o 7º ano de escolaridade. Para a recolha dos dados foi utilizado entrevistas semi-directivas, em ambos os grupos, nas quais, e sempre que possível, o termo “dificuldade mental” foi utilizado como substituto do termo “deficiência mental”. A análise dos resultados foi feita através de análise de conteúdos às respostas dadas pelos alunos durante as entrevistas, através dos quais foi elaborada uma grelha de análise com categorias e subcategorias. Os resultados comprovaram que a atitude face à integração de crianças com aquele tipo de deficiência é significativamente favorável, independentemente dos alunos frequentarem uma turma integrada ou uma turma não integrada.

Outro estudo com o objectivo de analisar as representações dos alunos acerca da integração do aluno portador de Deficiência Mental na escola de Ensino Regular foi desenvolvido por Gonçalves (1999). Foram amostrados alunos de uma turma integrada (com contacto próximo) do 8º ano e uma turma não integrada numa escola não integrada (com contacto nulo) do 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Os resultados daqui subsequentes demonstram uma atitude globalmente favorável à integração destes alunos deficientes nos dois grupos.

Também Miranda (2002) realizou um estudo com quarenta e dois alunos “normais” de 3º e 4º ano de escolaridade, visando concluir sobre as suas atitudes face aos alunos com Síndrome de Down. Conclui-se que os alunos dos dois grupos expunham atitudes globalmente positivas face aos alunos portadores com Síndrome de Down, se bem que estas tomavam valores mais altos na turma integrada em comparação com a turma não integrada.

Campinas (2002), comparou as atitudes dos alunos face ao 2º ciclo face à integração de crianças com deficiência mental consoante o grau de contacto (directo - moderado - sem contacto). Verificou que os rapazes mostram uma tendência mais favorável em relação à “integração escolar” das crianças com deficiência Mental em contexto de escola regular e em contacto directo. As raparigas mostram tendências mais desfavoráveis tanto com contacto directo como com contacto moderado, o que não se verifica no grupo sem contacto.

Miguel (2001), estudou as atitudes das crianças face à integração de crianças com deficiência motora no ensino regular. Verificou que as crianças com contacto apresentam atitudes mais favoráveis face à integração de crianças com deficiência motoras, porém não são diferenças significativas. Relativamente ao género também não existem diferenças significativas.

Matos (2000), ao estudar as atitudes de crianças face à Síndrome de Down, verificou que os alunos sem contacto tiveram atitudes mais favoráveis do que os alunos com contacto. Observou também que as raparigas apresentaram atitudes também mais favoráveis do que os rapazes.

Pereira (2003) Atitudes dos alunos do 2º ciclo face à integração escolar de crianças com Síndrome de Down verificou que os alunos com contacto próximo demonstram atitudes mais positivas relativamente à integração escolar de crianças com síndrome de Down do que os alunos com contacto nulo. No entanto ambos os grupos apresentam atitudes favoráveis face à integração de criança

Vaz (1997), no estudo em que estudou as atitudes dos professores face à integração de crianças com necessidades educativas especiais apresentou dados que revelam que os professores em contacto com alunos com NEE apresentam atitudes mais favoráveis do que os professores sem contacto. Também foi visto que as atitudes dos professores com mais formação são significativamente mais favoráveis do que os que têm apenas o curso do Magistério Primário. Confirmou também que existe uma correlação entre a formação continua e as atitudes favoráveis face à integração destes alunos.

Catalão (2002), desenvolveu um estudo onde estudou as atitudes dos alunos do 6º ano face à integração escolar de alunos com Síndrome de Down. Neste estudo verificou que os sujeitos

da turma com contacto próximo demonstram uma maior sensibilidade relativamente à influência de factores internos ao próprio aluno, com responsabilidade ao nível das dificuldades de aprendizagem, comparativamente com os alunos com contacto nulo ou moderado.

8.1- Alguns estudos relativos à integração Escolar do Deficiente Auditivo

Lima (2001), no estudo das atitudes face à integração escolar do deficiente auditivo, tendo o contacto como variável, demonstra a existência de atitudes moderadamente favoráveis no total da amostra, assim como revela que o contacto parece fomentar atitudes mais favoráveis face a integração escolar do deficiente auditivo.

Ao longo do estudo uma outra variável se destacou “grau de surdez”, que levou a autora a concluir que quanto maior o grau de surdez, menos favoráveis são as atitudes.

Esta autora utilizou uma escala de atitudes como instrumento.

Couto (1999), realizou um estudo que consistia em explorar histórias de vida de sujeitos deficientes auditivos relativamente à temática da integração escola. Para essa finalidade trabalhou-se com oito participantes, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, que frequentavam a Associação Portuguesa de Surdos com alguma frequência. O meio utilizado para a recolha de dados neste estudo, foi baseado na entrevista. Os resultados indicam que os alunos não se sentam integrados na escola que frequentam. E mesmo quando se sente preferir estar com os seus amigos surdos do que com os ouvintes. Parece que estas conclusões têm por base a dificuldade de comunicação que se sobrepõe a todos os benefícios que a integração proporciona.

Capelli, Daniels, Durieux-Smith, McGrath e Neuss (1995), citados por Antia e Levine (2001), compararam a aceitação social a vinte e três ouvintes, a frequentarem programas inclusivos, desde o 1º ano ao 6º ano de escolaridade, utilizando escalas sociométricas. Um dos resultados mais relevantes teve a ver com o número de crianças rejeitadas pelos seus colegas: sete eram crianças surdas e apenas duas eram ouvintes.

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

Problemática e Hipóteses

Problema

Neste estudo pretendemos saber se o contacto escolar é um factor que influencia as atitudes das crianças para com os seus pares com a deficiência auditiva. Deste modo, surge o nosso problema em saber se as atitudes dos alunos que frequentam uma turma integrada (grupo com contacto próximo) são diferentes em relação às atitudes dos alunos que frequentam uma turma não integrada (grupo com contacto nulo).

Tendo em conta a revisão da literatura acima transcrita, vários estudos indicam que o contacto próximo com alunos com deficiência ou com Necessidades Educativas Especiais favorece as atitudes.

Morgado (2003), alerta para o facto de que o clima de sala de aula tem de se basear num ambiente relacional afectivo e emocional, onde por sua vez a confiança e a aceitação mutua determinam uma qualidade na acção educativa uma vez que as relações interpessoais compõem as bases que suportam os processos educativos.

Os programas educativos em que a aula é mediada por um professor de ensino regular e um professor de ensino especial para os alunos surdos em que os alunos aprendem em conjunto, tal como é o nosso caso, proporcionam aos alunos surdos oportunidades para a sua integração académica e social (Stinson & Foster, 2000).

Morgado e Félix (1998) afirmam que as atitudes dos alunos são significativamente favoráveis independentemente dos alunos frequentarem turmas integradas ou não integradas.

O estudo de Miranda (2002) revela que os alunos com contacto revelam atitudes mais favoráveis do que os alunos sem contacto.

Miguel (2001) também obteve valores que indicam que as crianças com contacto apresentam atitudes mais favoráveis face à integração de crianças com deficiência motoras.

Pereira (2003), também verificou que os alunos com contacto próximo demonstram atitudes mais positivas

Catalão (2002), verificou que os sujeitos da turma com contacto próximo demonstram uma maior sensibilidade relativamente à influência de factores internos ao próprio aluno, com responsabilidade ao nível das dificuldades de aprendizagem, comparativamente com os alunos com contacto nulo ou moderado.

Lima (2001), no estudo das atitudes face à integração escolar do deficiente auditivo, tendo o contacto como variável, demonstra a existência de atitudes moderadamente favoráveis no total da amostra, assim como revela que o contacto parece fomentar atitudes mais favoráveis face a integração escolar do deficiente auditivo.

Hipótese Teórica

Os alunos ouvintes que frequentam uma turma integrada têm uma atitude mais favorável relativamente à integração do aluno deficiente auditivo do que aqueles que frequentam uma turma não integrada.

Hipótese Operacional

Se os alunos ouvintes que frequentam uma turma integrada têm uma atitude mais favorável relativamente à integração do aluno deficiente auditivo do que aqueles que frequentam uma turma não integrada, então o facto de haver maior proximidade entre os alunos ouvintes e alunos surdos numa turma integrada influencia positivamente as atitudes dos alunos ouvintes face aos alunos surdos e proporciona um sentimento de integração por parte dos alunos surdos.

Definição das variáveis

Variável Dependente – Atitudes dos alunos ouvintes face à integração do aluno deficiente auditivo.

Variável independente – Grau de contacto escolar com crianças deficientes auditivos por parte de crianças ouvintes, frequentando turmas integradas e turmas não integradas (Com Contacto – Sem Contacto)

Variáveis parasitas – O grau de deficiência auditiva, tal como indicam os resultados apresentados por Lima (2001), comprovam que quanto maior o grau de deficiência auditiva, menos favoráveis é a atitude. A personalidade do aluno surdo pode também influenciar, uma vez que garante um maior distanciamento ou aproximação para com os alunos ouvintes.

Método

Participantes

Os dados foram recolhidos em escolas da região do Alto Alentejo, em turmas do 2º e 3º ciclo. Ambas as turmas não foram alvo de escolha, uma vez que são as duas únicas turmas com alunos com deficiência auditiva integrados no 2º e 3º ciclo.

Na escola integrada com alunos deficientes auditivos, recolhemos dados das turmas do oitavo ano. Estes alunos têm uma média de idade de **13.4** anos, num total de 16 alunos dos quais 5 têm deficiência auditiva.

A outra turma em estudo é a do sexto ano a qual tem 20 alunos e apenas um deles é portador de deficiência auditiva e do sexo feminino. Pela caracterização que nos foi dada da aluna surda, é uma rapariga sociável e que se dá muito bem com a turma e está “muito bem integrada na turma, na qual está desde o primeiro ciclo”, como nos disse umas das professoras do primeiro ciclo. É uma turma que tem uma média de idade de **12.35** anos.

A outra escola faz parte da mesma cidade. Os alunos do oitavo ano sem contacto apresentam uma média de idade de 13,43 e turma do sexto ano sem contacto de 11,6 anos de idade.

Instrumentos

Na recolha dos dados acerca das atitudes das crianças, iremos utilizar uma entrevista semi-directiva (anexo A), uma escala de atitudes (anexo B) e um teste sociométrico (anexo C).

A escolha da entrevista está ligada directamente ao conhecimento prévio que temos da situação que queremos analisar. Esta situação compreende duas variáveis que são o problema e a população a quem o colocamos (Ghiglione e Matalon, 1992).

A utilização de um gravador nas entrevistas é fundamental para conservar integralmente toda a informação recolhida, despreocupando assim o entrevistador em tomar notas e poder dedicar toda a atenção ao que se diz e ao controlo das suas próprias reacções. A gravação permite ganhar tempo em relação à transcrição de respostas. O inconveniente do gravador reside no factor inibidor que ele pode provocar (Ghiglione & Matalon, 2001). Mas certamente que num ambiente de segurança e num contexto que transmita confiança, os sentimentos inibitórios que o entrevistado, que neste caso é um aluno, poderá ter serão reduzidos.

No que concerne ao material de recolha de informação, aplicamos, como já foi referido anteriormente, uma entrevista semi-directiva que se baseia em avaliar o que pensam e qual a visão dos alunos ouvintes face às determinadas temáticas que se relacionam e se envolvem com os colegas deficientes auditivos. Estas temáticas tentam envolver aspectos banais da vida tanto escolar como pessoal dos deficientes auditivos, e vamos tentar perceber qual o olhar dos ouvintes face a estes determinados aspectos. São cinco as descrições dos objectivos.

Tema	Tópicos de entrevista	Objectivos
Diagnostico	<ul style="list-style-type: none"> ☛ O que causa a surdez; ☛ O que é um surdo; ☛ Descrição do surdo 	Identificar os conhecimentos que os alunos ouvintes têm acerca da Surdez e do Surdo
A comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Comunicação dos surdos (como comunica?); ☛ Gostos e interesses pela comunicação de surdos. 	Perceber os conhecimentos e percepção que os alunos ouvintes têm acerca da L.G.P

Caracterização da interacção com os pares	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Como caracteriza a relação com os surdos; ☛ A relação que o surdo tem com o aluno; ☛ A interacção acaba na escola; ☛ O surdo consegue ter amigos na escola; 	Explorar a interacção que os alunos surdos e ouvintes têm dentro e fora da escola
A integração escolar	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Opinião acerca do Sentimento de Integração escolar dos alunos surdos; 	Percepcionar as atitudes que os alunos ouvintes têm perante a integração do surdo na escola regular
A escola	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Como é trabalhar em grupo com surdo; ☛ Os professores apoiam suficientemente os surdos nas tarefas escolares; ☛ Opinião acerca da quantidade de surdos na escola; ☛ O que um surdo pode fazer uma vez que acabe a escola; ☛ Qual a melhor escola para o surdo; 	Explorar as opiniões e crenças dos alunos ouvintes face a determinados aspectos da vida escolar do deficiente auditivo

O outro instrumento utilizado foi uma escala de atitudes face à integração dos surdos (Anexo B). A escala de atitudes é a forma mais comum de medir atitudes. Esta técnica parte do princípio de que se pode medir atitudes através de opiniões, crenças e avaliações dos sujeitos acerca de um determinado objecto e que a forma mais directa de acedermos a estes conteúdos cognitivos é através da auto-descrição do posicionamento individual (Lima, 2000).

A escala foi criado com base no modelo construído e utilizado pela Susan Harter na escala *Self – perception Profile For Children* (Harter, 1985, citado por Lima, 2001) e permite um certo distanciamento afectivo da parte da crianças uma vez que a criança responde como se fosse pela generalidade dos jovens assim é como se não estivesse directamente a responder

por ela (por mais que o esteja a fazer), tal como também lhe oferecemos a sensação de que não se trata do colega surdo que está na turma do aluno, mas sim da generalidade dos surdos. Esta escala será também dividida por dimensões e sub-dimensões. Rego (1998), onde avaliou as “atitudes de crianças face ao síndrome de Down: influencia do contacto escolar e género sexual em crianças do 3º e 4ºano”. Na realização do seu trabalho, Rego (1998), formulou em base na revisão de literatura as descrições das respectivas dimensões e sub-dimensões que são normalmente utilizadas em estudos com a temática das atitudes. São elas:

Cognitiva

- Capacidade: atribuição de inteligência.
- Desempenho: atribuição de competência nas tarefas escolares

Física

- Aparência: atribuição de beleza,
- Desempenho: atribuição de competências em tarefas envolvendo motricidade

Emocional

- Estado: atribuição de situação emocional mais frequente,
- Expressão: atribuição de manifestações.

Comportamental

- Obediência à norma: sujeição à regra social,
- Estranheza: expressão de compreensão dos comportamentos.

Social

- Convite: intenção de integração na esfera privada,
- Amizade: integração de relacionamento.

Integração escolar

- Próxima: integração na mesma sala de aula,
- Distante: integração na mesma escola.

Projecção para a vida futura

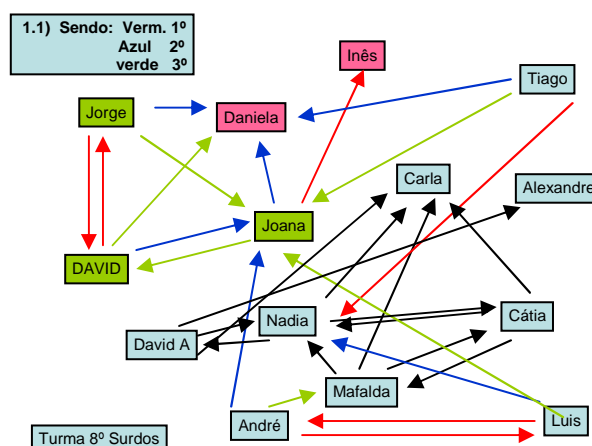
- Familiar: atribuição de capacidades para estabelecer um agregado independente
- Profissional: atribuição de empregabilidade.

Finalmente utilizamos um teste sociométrico (anexo C) que mede de uma forma simples as “estruturas sociais em relação das atrações e repulsas manifestadas no seio de um grupo” (Moreno, 1954, citado por Alves, 1974). Podemos dizer que é um instrumento que por ser muito flexível possibilita uma utilização em qualquer grupo e proporcionar muita informação clara e facilmente. (Alves, 1974).

Apresentação e análise dos resultados

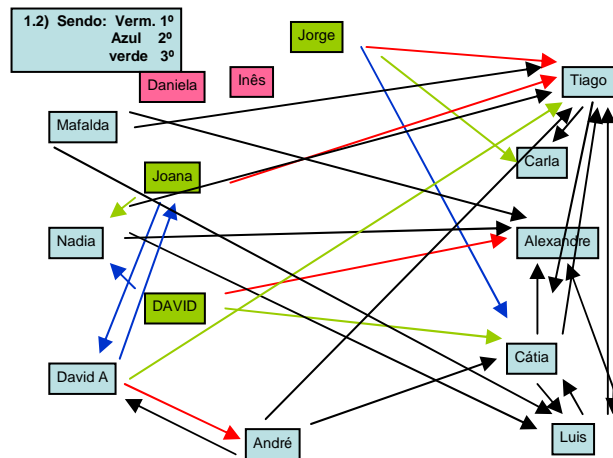
Apresentação e Análise dos resultados do Teste sociométrico

Numa viagem de estudo, quais os 3 colegas, ao pé de quem mais gostarias ficar:



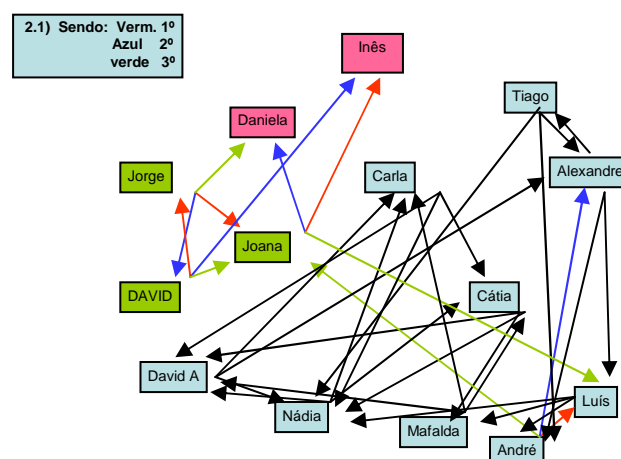
1.1)- No que diz respeito a esta figura, verificamos que as alunas portadoras de deficiência **Joana** e **Daniela** são escolhidas. A **Joana** é escolhida por 7 rapazes dos quais 5ouvintes. A Daniela é escolhida por 5 rapazes dos quais 3ouvintes, e uma rapariga Deficiente Auditiva. Apenas a Nadia teve igual numero de escolhas que a **Joana**, igualando em 7. Os rapazes portadores de deficiência auditiva não foram escolhidos. Mantiveram-se numa triangulação escolhendo apenas colegas portadores de deficiência auditiva.

Numa viagem de estudo, quais os 3 colegas, ao pé de quem menos gostarias ficar:



1.2)- Nesta figura, que diz respeito ao pólo negativo da questão, apenas o **Jorge** e curiosamente a **Joana** foram escolhidos entre os alunos portadores de deficiência auditiva tendo sido alvos de um voto cada um. A **Joana** também escolheu o aluno ouvinte que a escolheu como menos favorável, ambos em segundo lugar da lista dos escolhidos para esta situação. Uma vez que temos uma escolha bidireccional, poderá dar a entender que estes dois alunos poderiam estar a passar por uma situação de desentendimento, não sendo a deficiência auditiva da aluna a causa desse desentendimento.

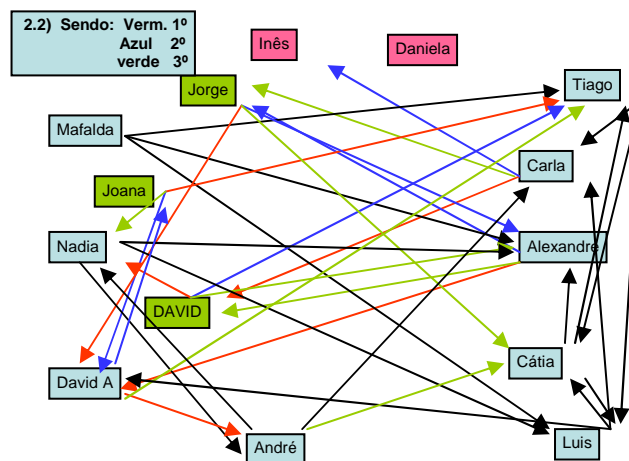
Se a professora te deixasse sair mais cedo para o intervalo, quais seriam os 3 colegas de turma que mais escolherias:



2.1)- Neste desenho, encontramos perfeitamente dois grupos separados nos intervalos. Ou seja, de um lado os alunos portadores de deficiência auditiva e de outro, os alunos ouvintes.

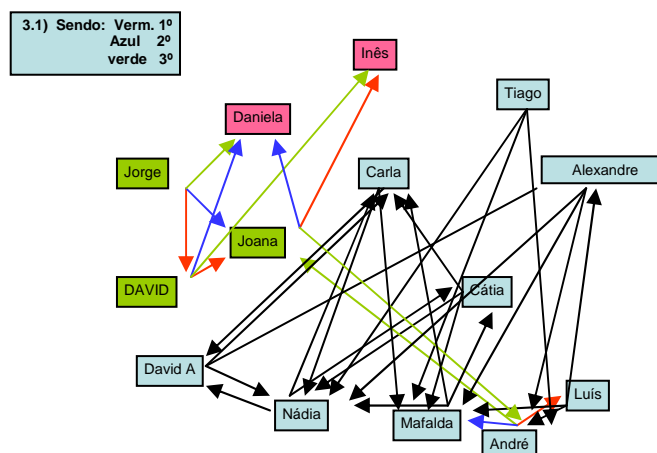
Este quadro revela muito bem o que acontece nos intervalos deste alunos. A **Joana** continua a ser a “mediadora” destes dois grupos.

Se a professora te deixasse sair mais cedo para o intervalo, quais seriam os 3 colegas de turma que menos escolhias:



2.2)- Respectivamente ao pólo negativo desta questão, todos os alunos com ou sem Deficiência Auditiva, tirando a **Daniela** e a Mafalda, foram alvos de escolhas por parte dos colegas. Sendo que a **Joana** apenas foi escolhida pelo mesmo aluno que ela também escolheu, ambos na 3ª posição das suas escolhas, sendo que nesta questão a 3ª posição é a mais favorável. Nenhum aluno portadores de deficiência auditiva escolheu outro aluno portadores d deficiência auditiva.

Se tivesses um trabalho de grupo, quais os 3 colegas, com quem mais gostarias trabalhar:

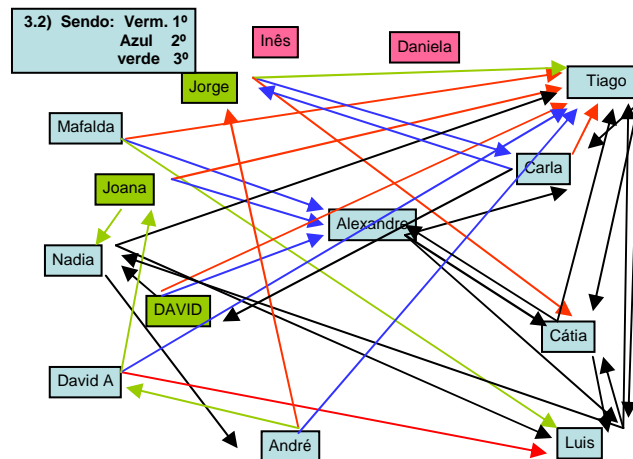


3.1)- No que diz respeito a esta situação. Temos mais uma vez uma turma claramente dividida em dois grupos. Sendo apenas a **Joana** escolhida por um colega ouvinte, que a aluna também

escolheu, ambos em 3º posição. O único aluno deficiente auditivo que não foi escolhido para esta situação foi o **Jorge**. Este aluno é portador de uma paralisia cerebral que lhe diminui as suas competências motoras, o que pode, em certa parte, explicar esta situação. O aluno ouvinte Tiago também não foi escolhido por ninguém nesta situação.

Se tivesses um trabalho de grupo, quais os 3 colegas, com quem menos gostarias

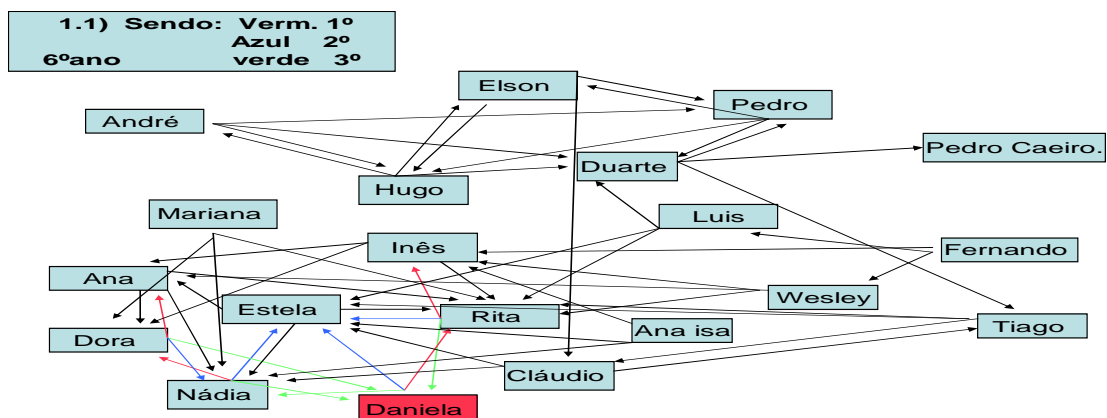
trabalhar:



3.2)- No que diz respeito ao pólo negativo desta situação, vimos claramente que o aluno Tiago foi mais escolhido, tendo 10 votos. Segue-se o Luís com 6 e o Alexandre com 4. Os alunos mais escolhidos foram maioritariamente ouvintes sendo que o **David** e a **Joana** sofreram apenas um voto cada um e o **Jorge** dois. A **Inês** e a **Daniela**, uma vez que apenas partilham a turma em Educação Física e E.V não são alvo de escolhas por parte dos alunos ouvintes no que se refere aos trabalhos de grupo.

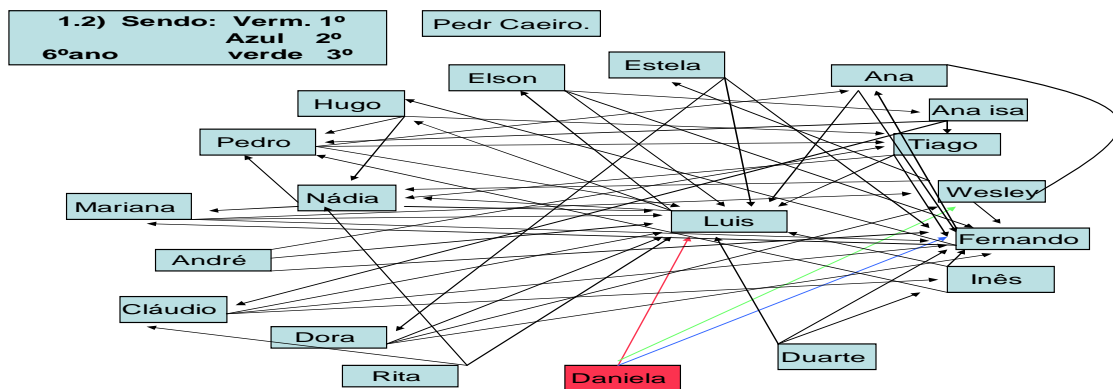
Respectivamente à turma do 6ºano com contacto:

Numa viagem de estudo, quais os 3 colegas, ao pé de quem mais gostarias ficar:



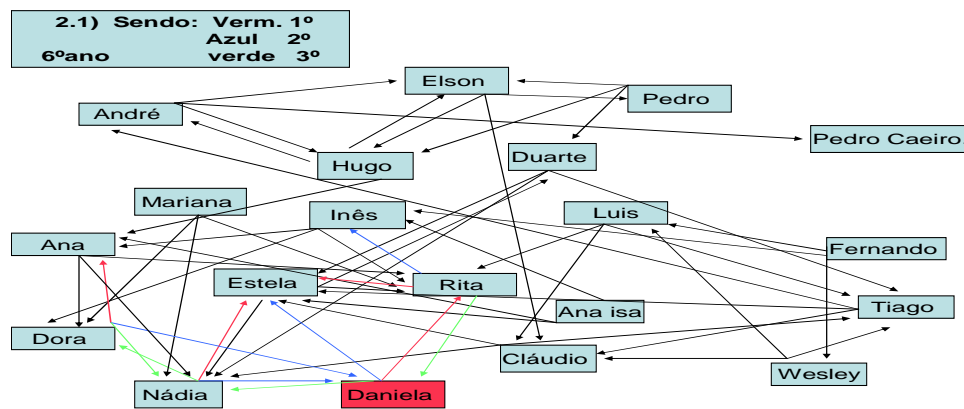
1.1)- Neste esquema identificamos que a **Daniela** é escolhida por 3 elementos da turma por quem apresenta feedback a duas delas. A aluna mais escolhida é a Rita com 8 escolhas e estão dois alunos com 0 escolhas nesta categoria positiva. Nesta categoria a média de escolhas por alunos é de 2.85, o que significa que a aluna é mais escolhidas para esta tarefa do que a maioria dos alunos da turma. Ainda é de realçar que a aluna é escolhida pelas duas alunas mais escolhidas da turma, reflectindo a sua boa integração.

Numa viagem de estudo, quais os 3 colegas, ao pé de quem menos gostarias ficar:



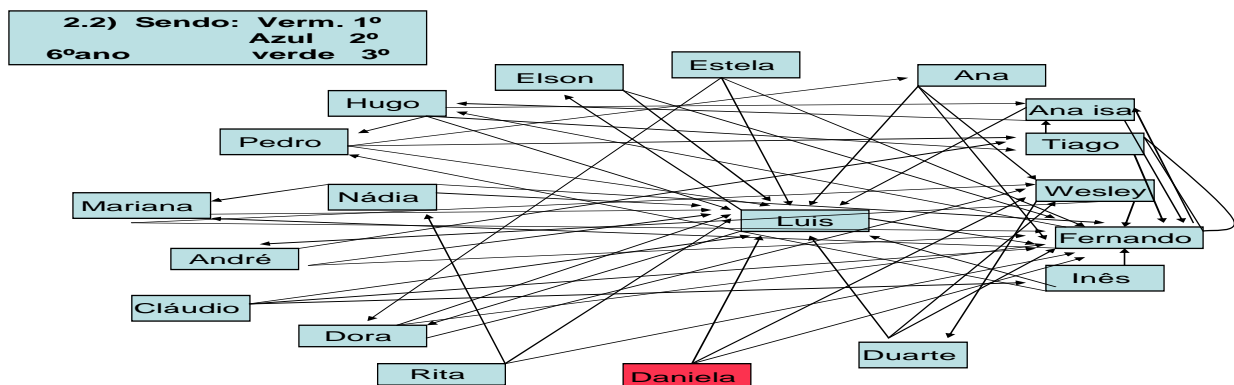
1.2)- Este desenho que representa uma acção negativa nesta tarefa, alerta-nos para uma situação muito interessante, que é não é apenas o facto da aluna não ter sido escolhida, mas também o facto da aluna reconhecer quem é menos favorito na turma, uma vez que partilha, tal como a esmagadora maioria da turma, a escolha pelos mesmos alunos. Assim dois dos três alunos mais escolhidos pela aluna são também os mais escolhidos pelo resto da turma. Vem sugerir que a **Daniela** tem plena noção de quem são os menos desejados na turma, reflectindo um sentimento de boa integração da aluna na mesma.

Se a professora te deixasse sair mais cedo para o intervalo, quais seriam os 3 colegas de turma que mais escolhias:



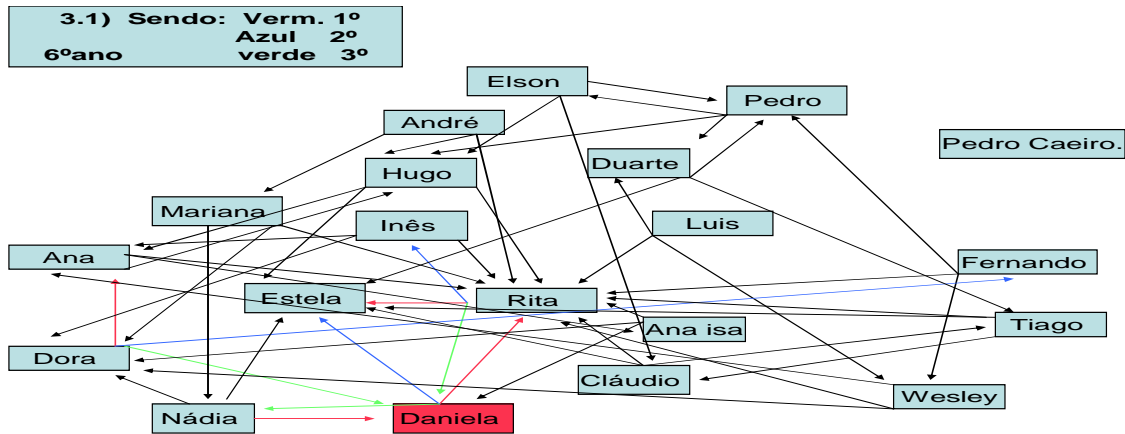
2.1)- Neste desenho identificamos, tal como no 1.1, que a aluna é escolhida por 3 vezes nesta tarefa. Percebemos que as relações sociais que a aluna tem dentro e fora da turma, com os colegas, apresentam-se como positivas. Três alunos estão ao mesmo nível que a Daniela na escolhas dos colegas para esta tarefa. Reflecte, mais uma vez, que além da boa integração que a Daniela apresenta na turma, também apresenta laços sociais fora da turma.

Se a professora te deixasse sair mais cedo para o intervalo, quais seriam os 3 colegas de turma que menos escolhias:



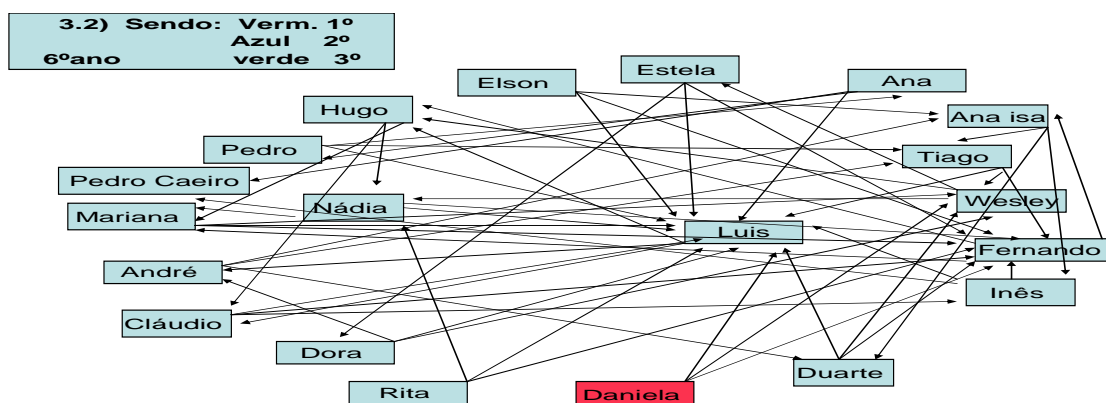
2.2) - Tal como vimos no 1.2, a Daniela além de não ser escolhida como menos desejada nesta tarefa, escolheu os 3 alunos mais escolhidos pela turma. A aluna apresenta uma boa leitura da turma, assim como dos elementos menos desejados. Como vimos na 2.1., a aluna é escolhida pelos seus colegas como sendo boa companhia nos intervalos. Com este desenho identificamos que a aluna apresenta um bom nível de socialização com os colegas, tanto como também reconhece quem são os menos desejados, apoiando na medida de uma boa integração por parte da aluna na turma.

Se tivesses um trabalho de grupo, quais os 3 colegas, com quem mais gostarias trabalhar:



Neste desenho identificamos o mesmo que tem sucedido em todos os pólos positivos das nossas questões, ou seja a aluna continua a ser das mais escolhidas, e desta vez teve 4 colegas a votarem nela para ser colega nos trabalhos de grupo. Estes resultados revelam que a aluna consegue manter uma postura de elevado nível de sucesso académico e ser reconhecida como tal pelos colegas de turma. Mais uma vez a aluna é escolhida pelas alunas mais escolhidas da turma, reforçando a nossa ideia a nível da boa integração da aluna na turma.

Se tivesses um trabalho de grupo, quais os 3 colegas, com quem menos gostarias trabalhar:



3.2) - A aluna continua a escolher os alunos também mais escolhidos pelos colegas da turma como menos desejados a partilhar a tarefa. A aluna também continua a não ser escolhidas como em nenhum dos pólos deste nosso instrumento.

A nível geral, e como já foi referido e reforçado anteriormente, a Daniela apresenta bons resultados em todas as actividades propostas. Além de ser sempre escolhida nos pólos positivos, essa escolha é feita pelos alunos mais desejados da turma, oferecendo-lhe um meio ainda maior no reforço da sua integração na turma.

Nas actividades do pólo negativo, como vimos, a aluna nunca foi escolhida. Nas três actividades propostas, sempre escolheu os mesmos três alunos. No entanto estes alunos são também os três mais escolhidos da turma, como menos desejados.

Isto oferece a convicção de que a aluna tanto nos pólos positivos (pelo facto de ser mais escolhida) como nos pólos negativos (pelo facto de escolher os mesmo alunos menos desejados da maioria da turma) apresenta factores sociais e académicos elevados, que revelam uma boa integração na turma.

Apresentação e Análise dos resultados obtidos nas escalas de atitudes

Os dados foram submetidos a tratamento manual e informático através da criação de uma base de dados em SPSS 15.0 for Windows. As variáveis constantes no questionário são: 4 variáveis sociais: ano de escolaridade, sexo, idade e contacto; 4 variáveis referentes à dimensão cognitiva; 4 variáveis relacionadas com a dimensão física; 4 variáveis ligadas à dimensão emocional; 6 variáveis relacionadas com a dimensão social; 3 variáveis que compõem a dimensão integração social; 6 variáveis ligadas à dimensão projecção para a vida futura; 5 variáveis relacionadas com a dimensão comportamental.

Atendendo às características das variáveis independentes, uma variável medida em escala nominal dicotómica (Género e Tipo de contacto), e uma variável medida em escala rácio (Idade), serão usados testes adequados.

As variáveis dependentes, medidas em escalas de rácio, permitem a utilização dos testes estatísticos, T-Student e a Análise da Variância Univariada para relacionar estas últimas variáveis com as independentes anteriores.

O T-Student para dois grupos independentes compara as médias de dois grupos de casos na mesma variável.

A Análise da variância Univariada permite verificar o efeito de dois ou mais factores numa determinada variável.

Em todos os testes foi definido um nível de significância de 0,05, isto é, uma possibilidade de 5% de rejeitar incorrectamente a hipótese nula quando generalizarmos para o Universo os resultados obtidos na amostra.

Analisados os pressupostos desta metodologia estatística, vamos iniciar a discussão dos nossos resultados.

Relativamente aos resultados obtidos temos de ter conhecimento se o Alfa de Cronbach está aceitável. Sabemos que é uma das medidas mais usadas para verificar a consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1, considerando-se como indicador de boa consistência interna ser superior a 0.70. O valor obtido é um limite inferior de consistência interna.

Como vimos nos Outputs (anexo E), a componente cognitiva apresenta um Alfa de Cronbach de 0,664 e a componente física de 0,684; a componente comportamental apresenta um valor de 0,099 e a emocional de 0,623. Uma vez que a componente comportamental apresenta um valor muito reduzido, esta variável será eliminada. A componente social tem um Alfa de Cronbach 0,689 e a de integração social de 0,829 e por último a componente projecção para o futuro apresenta um Alfa de Cronbach de 0,779.

Através do teste que foi utilizado, podemos constatar que não existem diferenças significativas entre nenhuma das variáveis em estudo no que diz respeito ao contacto (anexo F), uma vez que todos os valores se apresentam acima de 0.05.

O mesmo acontece com a variável ano como vimos (anexo G).

Apesar de não ter sido o objectivo inicial pretendido para este estudo, consideramos de grande importância o cálculo da variável Sexo (anexo H) e os resultados foram muito interessantes. Sendo 1. sexo masculino e 2. sexo feminino, as dimensões cognitiva, física e social apresentam diferenças significativas. Em todas estas dimensões as raparigas apresentam atitudes mais favoráveis do que os rapazes.

Ainda fomos mais além ao calcularmos o cruzamento das variáveis sexo dentro de cada grupo (anexo I).

Observamos que no grupo com contacto existem diferenças significativas na dimensão social. No qual são as raparigas quem apresentam valores de média mais elevados.

No grupo sem contacto também existem diferenças significativas na dimensão cognitiva, Física, de Projectão para o futuro social e social onde também são as raparigas a apresentarem valores significativamente mais elevados.

Apresentação a análise dos resultados obtidos nas entrevistas semi-directivas

Tabela I: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *Causas da Deficiência Auditiva*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria A – Causa

	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Sub-categorias	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
a.1) Nascimento	5	9	4	6
a.2) Doenças/Deficiências	4	1	3	1
a.3) Acidentes	1	0	0	2
a.4) Ruído Elevado	4	5	5	4

Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

De acordo com a tabela I, respeitante ao tema “causas da deficiência auditiva” verificamos que a causa mais apontada no grupo com contacto do 8ºano está assente na sub-categoria “nascimento” com 9 citações, ou seja todos os alunos do 8ºano responderam nessa sub-categoria. A sub-categoria mais apontada pelo grupo sem contacto é também “a nascimento”, também pela turma do 8ºano com 6 citações.

A segunda sub-categoria mais apontada é “ruído elevado” com 5 citações por parte dos alunos do 8ºano com contacto e do 6ºano sem contacto. A sub-categoria “acidentes” foi, de facto, a menos referida por ambos os grupos com 0 citações da turma do 8ºano com contacto e da turma do 6º sem contacto. Apenas 1 citação da turma do 6º com contacto e 2 citações da turma do 8ºano sem contacto.

Assim, verificamos que a causa mais apontada é a da “nascença” anotando 14 citações por parte do grupo com contacto e apenas 10 por parte do grupo sem contacto. Relativamente à subcategoria “ruído elevado” os grupos estão empatados em 9 citações.

Assim ambos os grupos referem mais os problemas na altura da nascença como causa principal

Tabela II: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *Descrição do Deficiente Auditivo*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria: Caracterização do Deficiente Auditivo

Sub-categorias	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
b.1) Diferenças físicas negativas	0	2	2	5
b.2) Diferenças emocionais positivas	3	1	0	2
b.3) Diferenças emocionais negativas	3	5	2	2
b.4) Normalização	8	8	8	7

2Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Analisando a tabela II relativamente ao tema “Descrição do Deficiente Auditivo” podemos verificar que a sub-categoria mais escolhida é a “Normalização”. Com 16 citações por parte do grupo com contacto (8-8) e 15 citações por parte do grupo sem contacto (8-7).

Verificamos que a segunda sub-categoria mais referenciada é a “diferenças emocionais negativas”. A turma do 8ºano com contacto apresenta um resultado de 5 referências nesta sub-categoria, o que significa mais do que metade da turma. A sub-categoria “diferenças físicas negativas” também é segunda mais referenciada pelo grupo sem contacto do 8ºano.

No geral, os alunos ouvintes consideram que os alunos portadores de deficiência auditiva não se diferenciam muito a nível físicos e emocionais, daí a sub-categoria “normalização” ser a mais mencionada. No entanto as “diferenças físicas negativas” e “as diferenças emocionais negativas” aparecem em ambos os grupos de uma forma independente.

Tabela III: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *Comunicação*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria C: Tipos de comunicação utilizada

	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Sub-categorias	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
c.1) Fala	3	2	2	0
c.2) Língua gestual	4	7	5	6
c.3) Gestos	5	2	5	3

3Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Na tabela III, relativamente ao tema “Comunicação”, os resultados obtidos pelos sujeitos de ambos os grupos é a sub-categoria “língua gestual” com 22 citações totais. Os grupos empataram em 11 as citações para esta sub-categoria sendo que o maior número de citações pertence a turma do 8ºano com contacto com 7.

A sub-categoria “gestos” aparece em segundo lugar com 15 citações. Em termos individuais, as alunos com contacto citaram-na menos uma vez que os alunos sem contacto. Os alunos do 8ºano com e sem contacto empataram em 5 o numero de citações nesta sub-categoria.

Os alunos com contacto recorrem mais à sub-categoria “fala” do que os alunos sem contacto, sendo 5 o numero de citações, enquanto que apenas 2 nos alunos sem contacto.

Tabela IV: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *Comunicação*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria D: Gosto pela Comunicação do Deficiente Auditivo

	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Sub-categorias	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
d.1) Gosto em aprender	7	6	9	9
d.2) Desinteresse	2	2	0	0
d.3) Indiferença	0	3	0	0

4Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Na tabela IV, relativamente ao tema “Comunicação” verificamos que os resultados obtidos indicam que a sub-categoria “gosto em aprender” se revela com muita intensidade alcançando as 31 citações a este respeito. No grupo com contacto, a turma do 6º ano citou 7 vezes que gostaria de aprender língua gestual, e a turma do 8ºano citou 6vezes. Todos os alunos das turmas sem contacto gostariam de aprender língua gestual, apresentando o valor 9 nessa sub-categoria.

Apenas os alunos com contacto revelam algum “desinteresse”, sendo 4 o número de alunos a mencionarem essa sub-categoria. Apenas 3 alunos do 8º com contacto apresentaram “indiferença” perante este tipo de comunicação.

Concluindo de uma forma geral o tema “Comunicação”, verificamos que os resultados não apresentam muitas diferenças a nível da categoria “tipos de comunicação”, uma vez que os alunos de ambos os grupos referem mais vezes e em numero igual que os alunos com deficiência auditiva utilizam “língua gestual” para comunicar. No entanto os alunos com contacto apoiam-se mais na sub-categoria “fala” do que os alunos sem contacto para reflectir o tipo de comunicação utilizada.

Tabela V: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *Interação com os pares*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria E: Interação positiva

	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Sub-categorias	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
e.1) Cuidados na comunicação	3	1	5	3
e.2) Bom relacionamento	8	5	5	2
e.3) Normal	2	3	1	0

5Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

No tema “Interação com o grupo de pares”, referente à categoria Interação positiva, vimos que os alunos do 8º ano com contacto são quem dizem ter um “bom relacionamento” com os colegas portadores de deficiência auditiva, sendo que citaram essa sub-categoria 8 vezes. O

total de citações nessa mesma sub-categoria no grupo com contacto é de 13 vezes enquanto que apenas 7 no grupo sem contacto.

5 alunos do 6º ano sem contacto e 3 alunos do 8º sem contacto revelam que teriam “cuidados na comunicação” se tivessem alguma abordagem com um aluno Portador de deficiência auditiva. Estes números não se verificam com tanta intensidade nas turmas com contacto, alcançando apenas 4 alunos na sua totalidade que dizem ter “cuidados na comunicação” com os seus colegas portadores de deficiência auditiva.

No que respeita a sub-categoria “normal”, 5 alunos com contacto revelam ter uma atitude “normal” na interação perante os seus colegas, enquanto que apenas 1 aluno do 6ºano sem contacto revela que teria uma atitude idêntica.

Tabela VI: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *Interação com os pares*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria F: Interação negativa

Sub-categorias	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
f.1) Dificuldades de comunicação/entendimento	2	0	4	5
f.2) Preferência por pares surdos/pouca sociabilização com os pares ouvintes, por parte do deficiente auditivo.	0	4	0	1
f.3) colocados de parte/ injurias	6	1	7	2

Na categoria “interacção negativa”, os alunos do 6ºano de ambos os grupos, revelam que os alunos portadores de deficiência auditiva são “colocados de parte/injúrias” por parte dos alunos ouvintes, sendo que 6 alunos do grupo com contacto e 7 do grupo sem contacto consideram isso acontecer. Os alunos do 8ºano dão pouca importância a essa sub-categoria.

Os alunos do 8ºano com contacto revelam por 4 vezes que a causa para a interacção negativa é que os alunos portadores de deficiência auditiva preferem andar entre eles, verifica-se da sub-categoria “preferência por pares surdos/pouca sociabilização com os pares ouvintes, por parte do deficiente auditivo”.

A sub-categoria “dificuldade de comunicação” para a pouca interacção é mais valorizada pelo grupo sem contacto, sendo que 5 alunos do 8º ano e 4 alunos do 6º revelam essa causa, enquanto que apenas 2 alunos do 6º com contacto crêem nesse motivo.

Tabela VII: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *Interacção no grupo de pares*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria G: Relacionamento interpessoal

Sub-categorias	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
g.1) facilidade em ter amigos	6	7	3	6
g.2) Dificuldades em ter amigos	1	0	2	1
g.3) Esforço mutuo benéfico	0	0	1	1
g.4) Maior facilidade para os falantes	1	2	0	0
g.5) Depende dos amigos	1	2	7	3

Respeitante a categoria “relacionamento interpessoal”, existe um total de 22 alunos que pensam que os surdos têm “facilidade em ter amigos”, dos quais 13 com contacto e apenas 9 sem contacto.

Num total de 7 alunos do 6º sem contacto a citarem que “depende dos amigos”, dando assim a responsabilidade aos ouvintes para que os colegas portadores de deficiência auditiva tenham ou não facilidade em fazer amigos.

Concluindo o tema “interacção no grupo de pares”, os alunos com contacto revelam, quase em dobro do que os alunos sem contacto, que têm “bom relacionamento” com os colegas portadores de deficiência auditiva. No entanto os alunos sem contacto revelam também quase em dobro que teriam “cuidados na comunicação” com os alunos portadores de deficiência auditiva. A sub-categoria de relacionamento “normal” aparece reduzida.

No que respeita à “interacção negativa” já vimos que a sub-categoria “Preferência por pares surdos/pouca sociabilização com os pares ouvintes, por parte do deficiente auditivo” é a mais saliente. Os alunos ouvintes justificam que a interacção negativa se deve maioritariamente a esta causa. No entanto as dificuldades de comunicação aparecem logo de seguida como causa de uma possível “interacção negativa”.

A nível global relativamente à categoria “relacionamento interpessoal”, compreendemos que os alunos com contacto sentem que os alunos portadores de deficiência auditiva “têm facilidade em ter amigos”, no entanto os alunos sem contacto dão essa faculdade dividida também pela sub-categoria “depende dos amigos”, sendo que os alunos do 8º sem contacto considerem mais que conseguem “fazer amigos com facilidade” enquanto que os alunos do 6º ano sem contacto pensam que essa facilidade “depende dos amigos” e não dos alunos com deficiência auditiva.

Tabela VIII: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *Integração*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria H: Opinião face ao sentimento positivo de integração do deficiente auditivo

Sub-categorias	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	6ºano Grupo 18ºano Com contacto		6ºano Grupo 28ºano Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
h.1) Respostas as suas necessidades pedagógicas	1	1	1	3
h.2) Bom relacionamento com os colegas	1	2	1	2
h.3) Igualdade de direitos	2	3	0	0
h.4) Boa aceitação	6	3	4	3
h.5) Mais numero de Def. Auditivos	1	0	3	0

6Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Na categoria “Opinião face ao sentimento positivo de integração do deficiente auditivo”, os alunos optaram porque explicar que quando o aluno se sente bem integrado, que se deve ao facto de ser bem aceite pela escola e/ou pelos colegas. Sendo que o 6ºano com contacto foi quem mais prevaleceu nesta sub-categoria, com 6 citações a esse respeito. No sexto ano sem contacto, há 4 alunos que também optaram por dar essa explicação, enquanto que apenas 3 do 8º sem contacto.

No total observamos 9 alunos com contacto e 7 alunos sem contacto que consideram que os alunos portadores de deficiência têm “bem aceites” por parte dos amigos e/ou da escola.

Tabela IX: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *Integração*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria I: Opinião face ao sentimento negativo de integração do deficiente auditivo

Sub-categorias	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
i.1) Não têm respostas às suas necessidades pedagógicas	0	1	0	2
i.2) Mau relacionamento com os colegas ouvintes	3	1	2	1
i.3) Solidão	0	0	0	1
i.4) Dificuldades de comunicação	0	1	3	3
I.5) Depende dos amigos de turma/ escola	0	1	1	1

7Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

A categoria “Opinião face ao sentimento negativo de integração do deficiente auditivo” revela que os alunos com contacto não abordaram muito a hipótese de alunos portadores de deficiência auditiva se sentirem mal integrados, apenas abordaram a sub-categoria “mau relacionamento com os colegas ouvintes” por 4 vezes, no intuito de que alguns alunos ouvintes terem um comportamento pouco amigável com os colegas com deficiência auditiva.

O grupo dos alunos sem contacto revelou que se os colegas com deficiência auditiva se sentirem mal integrado, se deve maioritariamente às “dificuldades de comunicação” tendo empatado em 3 as citações a este respeito cada turma do grupo sem contacto.

A nível geral, as duas categoria indicam que os alunos com e sem contacto apresentam resultados quase idênticos relativamente à categoria “Opinião face ao sentimento positivo de integração do deficiente auditivo”, uma vez que os alunos com contacto apresentam um total de 17 afirmações a esse respeito e os alunos sem contacto apresentam 18. não indicando diferenças entre os dois grupos.

No entanto a segunda categoria “Opinião face ao sentimento negativo de integração do deficiente auditivo” revela que os alunos sem contacto se mostram mais pessimista. São num total de 14, os alunos do grupo sem contacto, que indicam afirmações que se enquadram nas sub-categorias e apenas 7 do grupo com contacto que afirmam também haver algum sentimento negativo por parte dos colegas portadores de deficiência auditiva.

Tabela X: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *A escola*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria J: Opinião do trabalho em grupo com o aluno deficiente auditivo

Sub-categorias	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
j.1) Normalização	8	9	4	6
j.2) Tem de ser ajudado pelos alunos	0	0	2	0
j.3) Tem de ser ajudado pelos professores	1	1	2	2
j.4) Comunicação alternativa	0	0	4	0
j.5) Dificuldades de comunicação	0	2	3	6

8Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Relativamente à análise da tabela X da categoria “Opinião do trabalho em grupo com o aluno deficiente auditivo” verificamos que a sub-categoria “Normalização” é a mais escolhida pelo grupo com contacto. Sendo assim 17 alunos com contacto, ou seja a sua totalidade, menos um, consideram que trabalhar com um colega portador de deficiência é uma tarefa normal.

Os alunos sem contacto estão mais divididos. Os alunos do 6º ano consideram que é uma tarefa “normal” mas que também existem “dificuldades de comunicação”, estando estas duas sub-categorias mencionadas por 6 alunos em cada uma delas. Os alunos do 8º ano sem contacto estão mais espalhados pelas diversas sub-categorias, dando mais ênfase, com 4 votações cada, à “normalização” e “comunicação alternativa”. Esta mesma turma ainda com 3 alunos a darem as “dificuldades de comunicação” como justificação para qualquer dificuldade que possa surgir durante a tarefa.

Tabela XI: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – A escola, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria K: Capacidade escolares de aluno Deficiente Auditivo

	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Sub-categorias	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
k.1) Capacidades superiores	2	1	0	1
k.2) Normalização	6	9	7	6
k.3) Capacidades inferiores	1	0	0	1

9Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Relativamente à categoria “Capacidade escolares de aluno Deficiente Auditivo”, observamos que a sub-categoria “normalização” aparece mais uma vez como predominante neste tema “A Escola”. A totalidade dos alunos do 8º com contacto respondeu na sub-categoria “normalização” e 6 alunos do 6º com contacto também. O grupo sem contacto mencionou por 6 vezes no 8º ano e 7 vezes no 6º ano.

Os alunos com e sem contacto não apresentam grandes diferenças uma vez que 15 alunos do grupo com contacto e 14 alunos do grupo sem contacto consideram que os seus colegas

portadores de deficiência auditiva têm capacidade normais ou iguais e assim iguais às dos ouvintes.

Tabela XII: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *A escola*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria L: Apoio dos professores

	6ºano		8ºano	
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Sub-categorias	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
l.1) Suficiente/ melhor	6	2	7	8
l.2) Normal	0	4	2	1
l.3) Insuficiente	2	1	0	0
l.4) Muito protegidos	0	2	0	0
l.5) Em excesso	2	1	0	0

10Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Ainda no tema “A Escola”, e através da tabela XII, podemos verificar a existência de um maior número de respostas quanto à categoria “Suficiente/melhor”. Os alunos do grupo com contacto consideram com 8 comprovações e os alunos do grupo sem contacto consideram esta situação muito mais frequente, uma vez que responderam quase em dobro com 15 citações a esse respeito.

Relativamente à sub-categoria “insuficiente”, apenas 3 alunos com contacto revelam existir pouco apoio por parte dos professores. Apenas 2 alunos consideram que são “muito protegidos” pelos professores e 3 alunos pensam que o apoio pedagógico é realizado “em excesso”. Destas sub-categorias abordadas neste parágrafo, nenhuma delas foi pronunciada por alunos sem contacto.

Apenas 4 alunos com contacto e 3 sem contacto consideram que os alunos portadores de deficiência auditiva têm um apoio normal por parte dos professores.

No geral, ambos os grupos concordam predominantemente com a ideia de que o apoio dos professores é “suficiente/melhor”, dando assim uma fundamentação saudável relativamente ao apoio prestado aos alunos portadores de deficiência auditiva.

Tabela XIII: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – A escola, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria M: Opinião acerca da quantidade de surdos na escola

	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Sub-categorias	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
m.1) Neutro	2	4	0	0
m.4) Sentimento positivo	9	7	6	8

11Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Na tabela XIII, observamos que apenas existem duas subcategorias. A primeira denominada “neutro” tem um significado de indiferença ou de concordância mas sem demonstrar qualquer tipo de contentamento. Uma vez explicado o significado em que se enquadra a categoria “neutro”, vamos continuar.

Observamos que apenas os alunos com contacto apresentam opiniões na sub-categoria “neutro” relativamente à categoria “Opinião acerca da quantidade de surdos na escola”.

No entanto a sub-categoria “sentimento positivo” apresenta um total de 30 alunos nos dois grupos que gostariam ou gostam de ter alunos portadores de deficiência auditiva na escola. Sendo que 16 pertencem ao grupo com contacto e 14 alunos ao grupo sem contacto. Percebemos que a nível global ambos os grupos se demonstram receptivos neste tipo de situação.

Tabela XIV: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *A escola*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria N: opinião acerca do futuro profissional do Deficiente Auditivo

	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Sub-categorias	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
n.1) Opinião positiva	0	1	1	1
n.2) Opinião negativa	2	0	6	0
n.3) Igualdade	1	4	2	0
n.4) Dificuldades de comunicação como influencia negativa	3	2	3	5
n.5) Preconceitos por parte dos empregadores	3	9	2	5
n.6) Depende do tipo de emprego	1	0	3	0

12Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Em análise à tabela XIV, da categoria “opinião acerca do futuro profissional do Deficiente Auditivo” observamos que a totalidade dos alunos do 8ºano do grupo com contacto consideram que existe “preconceitos por parte dos empregadores” que reduzem as oportunidade de emprego da população com deficiência auditiva, enquanto que apenas 3alunos do 6ºano do mesmo grupo consideram ser uma causa. Ainda assim 5alunos do 8ºano sem contacto e 2 do 6º sem contacto apoiam a mesma ideia.

Relativamente à “igualdade” para arranjar emprego, 5 alunos do grupo com contacto e 2 do 6ºano sem contacto adoptaram essa explicação.

A “opinião negativa” aparece muito mais no grupo sem contacto e apenas no 6ºano, com 6 alunos a mencionarem uma ideia mais pessimista quanto ao futuro do deficiente auditivo. Apenas 2 alunos do 6º com contacto partilham a mesma concepção.

Por fim as “dificuldades de comunicação como influencia negativa” aparecem como justificação em 7 alunos com contacto e em 8 do grupo sem contacto. Esta sub-categoria apresenta a visão mais homogéneo desta categoria por parte dos dois grupos.

Tabela XV: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – A escola, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria O: Opinião sobre qual a melhor escola

Sub-categorias	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
o.1) Escola com alunos Def. Auditivos integrados	8	8	9	8
o.2) Escola para alunos ouvintes	0	1	0	0
o.3) Escola para alunos Def. Auditivos	1	0	0	5

Na tabela XV, apresentando a categoria “Opinião sobre qual a melhor escola”, os resultados firmam a ideia de que os alunos de ambos os grupos preferem escolas com alunos integrados do que escolas em alunos integrados, sendo 16 alunos do grupo com contacto e 17 do grupo sem contacto.

Curiosamente os a maioria dos alunos do 8º ano sem contacto também revelaram que a “escola para alunos deficientes auditivos” também seria uma boa opção. Mas iremos ver mais a frente quais os motivos que levaram 5 destes alunos a tomarem esta opção como válida.

Tabela XVI: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – A escola, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria P: Motivo pela escolha da escola com alunos integrados

	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Sub-categorias	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
p.1) Igualdade	2	0	2	2
p.2) Aprendizagem mutua	1	2	6	4
p.3) Mais Amizades	6	6	2	4
p.4) Maior habituação mutua na interacção	0	2	4	1

13Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Na tabela XVII, observamos que as justificações pela escolha da escola com alunos integrados são diversas. Destaca-se para os alunos com contacto, a noção de que uma escola com alunos integrados proporciona ao aluno portador de deficiência a oportunidade de ter “mais amizades”, 12 alunos deste grupo (6-6) defendem ser a causa pelas suas escolha da sub-categoria “escola com alunos integrados”, enquanto que apenas 6 alunos do grupo sem contacto (4-2) também apoiam esta ideia.

Em contrapartida 10 alunos sem contacto e 3 com contacto justificam que a escolha da escola com alunos integrados se deve à “aprendizagem mútua”.

Ainda 5 alunos do grupo sem contacto e apenas 2 do grupo com contacto dizem que esta escolha favorece para uma “maior habituação mútua na interacção”.

A nível geral, percebemos que para os alunos com contacto, o facto de terem escolhido a escola integrada se deve predominantemente à comodidade que este tipo de escola

proporciona ao aluno portador de deficiência auditiva para ter “mais amizades”. Os alunos sem contacto revelaram maioritariamente que esta escolha se deve ao facto de ambos poderem aprender uns com os outros nessa situação.

Tabela XVIII: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – *A escola*, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria Q: Motivo pela escolha da escola só para ouvintes

	6ºano		8ºano	
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
Categoria	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
q.1) Maior gosto em estar com pessoas sem deficiência	0	1	0	0

14Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

Na categoria “motivo pela escolha da escola só para ouvintes” apenas um alunos do 8ºano com contacto revelou que tem “maior gosto em andar com pessoas sem deficiência”.

Tabela XIX: Número de sujeitos respectivamente às categorias e sub-categorias ao tema – A escola, no 6ºano e 8ºano de escolaridade dos grupos com e sem contacto.

Categoria R: Motivo pela escolha da escola só para Deficiente auditivos

Categoria	6ºano	8ºano	6ºano	8ºano
	Grupo 1 Com contacto		Grupo 2 Sem contacto	
	n = 9	n = 9	n = 9	n = 9
	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos	Nº Sujeitos
r.1) Maior comunicação entre Def. Auditivos e Professores	0	0	0	2
r.2) Maior apoio Psicopedagógico	2	0	0	0
r.3) Menos solidão	0	0	0	1

15Legenda: Nº Sujeitos – Número de sujeitos que mencionam pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria.

A primeira apenas representada por 2 alunos do 8ºano sem contacto revela que os alunos consideram que pode existir uma “maior comunicação entre Deficientes Auditivos e professores”, revelando uma opção favorável a favor dos alunos com deficiência auditiva, mesmo que este 2 alunos ouvintes tenham abordado a escola “só para alunos portadores de deficiência auditiva”.

Na segunda sub-categoria, 2 alunos do 6º ano com contacto afirmaram que os alunos com deficiência auditiva teriam “maior apoio pedagógico” se tivessem numa escola só para alunos com essa deficiência sensorial.

Discussão dos resultados

Uma vez apresentados os resultados, iremos compara-los com as várias evidências científicas que nos serviram de suporte tanto para a nossa investigação como para a nossa hipótese.

A hipótese que lançamos em estudo fomenta que o grau de proximidade directo favorece as atitudes dos alunos ouvintes face aos seus colegas Deficientes Auditivos em turmas integradas.

Discussão dos resultados dos testes sociométricos

Deparamo-nos com duas turmas que apresentaram resultados diferentes em termos sociométricos.

Na primeira que pertence ao 8ºano com 5alunos Deficientes Auditivos, vimos que os alunos portadores dessa deficiência se escolhem continuamente em todas as situações e que apenas uma aluna aparece como mediadora dos dois grupos, escolhendo por vezes alunos ouvinte nos pólos positivos das questões. Este resultado vai de encontro com Moisão (2004), que refere que existiam também duas alunas “mediadoras” entre os alunos ouvintes e surdos, que se devia ao facto de estas terem boa capacidade de audição e verbalização, tal como verificamos no nosso estudo com este aluna. Estas condições melhoram a qualidade de integração e de interacções positivas com os colegas ouvintes, o que também se verifica nas investigações realizadas por Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert e Klein (1998), citados por Stinson e Foster (2000).

A aluna também é das mais escolhidas na turma quando se refere ao lado de quem mais gostariam de se sentar numa viagem de estudo. Além de apresentar uma boa qualidade auditiva e de oralizar muito bem, tem uma aparência física e resultados escolares muito satisfatórios, o que parece suscitar o agrado dos colegas. Srintall & Collins (1999), referem que apesar de não ser possível descrever todas as normas de aceitação social, esta envolve frequentemente a atracção física e certos padrões de comportamento que demonstram amizade, sociabilidade e competência, sendo que quem tem atitudes desviantes e comportamentos negativos conduzem habitualmente a situações de rejeição.

O facto dos alunos do 8º ano se escolherem permanentemente entre si, revelando que preferem a presença uns dos outros às dos colegas ouvintes, também se verifica no estudo realizado por Couto (1999), no qual a totalidade dos jovens surdos pertencentes ao estudo revelaram preferência em estar com alunos surdos do que com ouvintes. Também Glikman (1996) citado por Stinson e Foster (2000) explica que geralmente é mais fácil para as pessoas surdas comunicarem e estabelecerem amizades com outras pessoas surdas.

Relativamente à turma do 6º ano, encontramos resultados muito positivos que revelam uma boa integração da aluna na turma, contrariando os resultados de Moisão (2004) que refere que na turma onde apenas havia um aluno portador de deficiência auditiva, este se encontrava isolado na turma e era o mais escolhido nas situações negativas, ocupando sempre o último lugar da lista.

No nosso caso, a aluna é sempre das mais escolhidas no pólo positivo, e nunca no pólo negativo, levando esta aluna a ter um sentimento de igualdade e em ter o seu lugar na turma. O facto da aluna ter um grau de surdez que não a impede de verbalizar correctamente, faz com que se assemelhe mais aos seus colegas. Somat, Py e Channouf (1996) explicam que um membro que tenha um protótipo mais parecido com o nosso, leva a que nos aproximemos mais dele. Daí, estes alunos estarem em plena interacção com este membro do grupo, uma vez que se assemelha a eles em todos os factores. Neste caso, apenas o factor de comunicação e audição é que poderia variar, mas parece ser recebido como normal dentro do seio deste grupo.

A nível global, as duas turmas apresentam resultados satisfatórios, sendo que a aluna do 6º ano está completamente integrada na turma e os alunos do 8º ano revelam terem criado um pequeno grupo dentro da própria turma. Três destes alunos (que aparecem em verde) não apresentam muitas dificuldades na oralidade e audição, mas têm a maioria das aulas separados dos colegas, o que pode por si só predizer algumas perdas na socialização entre os alunos.

No geral, os alunos não são os mais escolhidos nos pólos negativos, muito pelo contrário e reconhecem bem quem são os menos desejados na turma, uma vez que apontam na mesma direcção que os seus colegas ouvintes

Discussão dos resultados das entrevistas semi-directivas

No que consiste ao tema “causas da deficiência auditiva”, não aparecem diferenças entre os dois grupos, uma vez que ambos os grupos referem as causas da “nascença” como principal e as de “ruído elevado” como secundárias. Os resultados obtidos por Moisão (2004) apontam no mesmo sentido sendo a causa “nascença” a mais apontada.

Respectivamente ao tema “Descrição do Deficiente Auditivo”, os alunos de ambos os grupos designaram maioritariamente o aluno como uma pessoa normal. Estes resultados também se verificam com Moisão (2004) e Miranda (2002).

Ainda neste tema, a sub-categoria “diferenças físicas negativas” foi mais evidenciada pelo grupo sem contacto, como indica o estudo de Moisão (2004), enquanto que as “diferenças emocionais negativas” pelo grupo com contacto.

Percebemos que ambos os grupos vêem o surdo como “uma pessoa igual às outras” na sua convincente maioria.

No tema “A comunicação”, ambos os grupos referem a “língua gestual” como tipo de comunicação utilizada pelos alunos deficientes auditivos. Estes resultados vão de encontro com Moisão (2004). Enquanto que na categoria “gosto pela comunicação do Deficiente Auditivo”, a totalidade do grupo sem contacto, demonstra “gosto em aprender”, os alunos com contacto demonstram esse mesmo gosto mas também algum “desinteresse”, contrariando os resultados de Moisão (2004) onde os alunos com contacto associaram a aprendizagem de Língua gestual como mais vantajoso do que os alunos sem contacto.

No que consiste ao tema “interacção com os pares”, os alunos com contacto apontam mais vezes “um bom relacionamento”, o que vai de encontro com Moisão (2004), Miranda (2002), Catalão (2001), Pereira (2003). Neste tema os alunos sem contacto reflectem mais do que os alunos com contacto que teriam mais “cuidados na comunicação” se tivessem numa turma de alunos portadores de deficiência auditivos, indo ao encontro dos resultados de Moisão (2004). Respectivamente à interacção negativa, ambos os grupos responderam que os alunos portadores de deficiência auditiva são “colocados de parte e sofrem de injúrias” por parte dos colegas ouvintes. Estes resultados vêm na direcção de Catalão (2002) e Couto (1999) e contra Moisão (2004). Os alunos sem contacto ainda revelaram, maioritariamente, que as

“dificuldades de comunicação/entendimento” afectam negativamente o relacionamento entre os alunos, contrariando os resultados de Moisão, (2004), nos quais apenas os alunos com contacto queixaram-se dessa dificuldade.

No que consiste à Categoria “relacionamento pessoal”, os alunos com contacto revelaram mais vezes que os alunos portadores de deficiência auditiva “têm facilidade” em ter amigos, indo ao encontro dos resultados de Pereira (2003), Catalão (2002) e contrariando os resultados de Moisão (2004). Os alunos sem contacto pensam que o “bom relacionamento” “depende dos amigos” que rodeiam os alunos deficientes auditivos, o que vai de encontro com Couto (1999) onde os surdos revelam que o esforço para socializarem depende das pessoas que fazem parte dela.

No que respeita à “opinião positiva face ao sentimento do deficiente auditivo” ambos os grupos reportaram que o motivo pelo qual se devem sentir bem integrados na escola é por serem “bem aceites” pelos colegas e professores. No entanto se formos ver os resultados totais das sub-categorias verificamos que os alunos com contacto apresentam mais argumentos para mostrar que os alunos portadores de deficiência auditiva se devem sentir bem integrados, o que vai de encontro com os resultados de Catalão (2002), Moisão (2004) e contrariando os resultados de Miranda.

Relativamente à “opinião negativa face ao sentimento do deficiente auditivo”, os alunos sem contacto reportam novamente em maioria para “as dificuldade de comunicação” contrariando os resultados de Moisão (2004) nos quais apenas os alunos com contacto alertam que ter mais aulas de apoio/Língua gestual poderia facilitar a integração dos colegas com deficiência auditiva.

Finalmente o tema “A escola” reporta-nos para diversas categorias e sub-categorias que vamos analisar conjuntamente.

Nos nossos resultados percebemos que alunos com contacto consideram ser “normal” trabalhar com os colegas enquanto que os alunos sem contacto concordam em minoria com essa opinião, no entanto alertam que poderia haver “dificuldades de comunicação”. No que consiste às “capacidades escolares dos alunos” ambos os grupos referem que estas são normais na sua maioria, como em qualquer aluno, como vimos nos resultados de Moisão (2004) contrariamente a Catalão (2002) e Vaz (1997) relativamente aos professores com menos de vinte e cinco anos.

Em relação ao apoio dos professores, ambos os grupos consideram maioritariamente que o apoio é “suficiente/melhor” como vimos em Miranda (2002), Couto (1999), Pereira (2003) e Vaz (1997). Os resultados indicam que as práticas educativas dos professores com os alunos com deficiência estão a ser, pelas provas dadas por estes estudos, bem aplicadas.

Relativamente à quantidade de surdos na escola, ambos os grupos transmitiram “sentimentos positivos”, o que resulta de um sentimento de um bom acolhimento por parte destes alunos.

No que diz respeito à opinião face ao “futuro profissional do Deficiente Auditivo” os alunos com contacto acham os “preconceitos por parte dos empregados” alteram a qualidade de sucesso profissional, enquanto que os alunos sem contacto estão divididos entre esta última sub-categoria, “as dificuldade de comunicação” e “opiniões negativas”, o que vai de encontro com os resultados de Pereira (2003), Miranda (2002),

Por fim no que respeita a “opinião da melhor escola” quase a totalidade dos alunos responderam que preferem a escola “mista”, ou seja com alunos surdos e ouvintes na mesma escola, reflectindo, mais uma vez, um agrado face à integração de alunos portadores de deficiência auditiva na escola por parte dos dois grupos, este resultados vão de encontro com os de Miranda (2002) e Moisão (2004), apenas respectivamente aos alunos do 11ºano desta última.

O motivo que leva estes grupos a acreditar numa escola com alunos integrado é maioritariamente para o grupo com contacto pela possibilidade de fazerem “mais amigos”. Este último também aparece no grupo sem contacto como uma sub-categoria predominante, no entanto é pela “aprendizagem mútua” que este grupo oferece mais satisfação.

Discussão dos resultados da escala de atitudes

Há pouco verificámos que não existem diferenças significativas entre nenhuma das variáveis em estudo no que diz respeito ao contacto (anexo F), uma vez que todos os valores se apresentam acima de 0.05, o que vai de encontro com os resultados de Moisão (2004) e de Lima (2001), nesta última verifica-se em todas menos nas variáveis social emoc/Exp e Social/amizade.

O mesmo acontece com a variável ano que não se verificou entre os dois grupos com contacto e sem contacto (anexo G) que também se verifica com Lima (2001) e Moisão (2004).

Como já foi visto analisamos a variável Sexo (anexo H) independentemente do contacto e do ano e os resultados foram muito interessantes. Sendo 1. sexo masculino e 2. sexo feminino, as dimensões cognitiva, física e social apresentam diferenças significativas. Em todas estas dimensões as raparigas apresentam atitudes mais favoráveis do que os rapazes tal como se verifica nos resultados de Matos (2000) e contra os de Campinas (2002) que verificou atitudes mais negativas por parte das raparigas e Miguel (2001) onde esta última não verificou diferenças significativas entre a variável género.

Ao cruzarmos as variáveis sexo dentro de cada grupo (anexo I), observamos que no grupo com contacto existem diferenças significativas na dimensão social. No qual são as raparigas quem apresentam valores de média mais elevados.

No grupo sem contacto também existem diferenças significativas na dimensão cognitiva, Física, de Projecção para o futuro social e social onde também são as raparigas a apresentarem valores significativamente mais elevados que vai ao encontro dos resultados de Matos (2000) que revela que as raparigas apresentam atitudes mais favoráveis do que os rapazes. Vai novamente contra os resultados de Campinas (2002) e Miguel (2001).

Considerações finais

O objectivo da nossa investigação foi estudar a influencia que o contacto pode ter num ambiente com alunos portadores de deficiência auditiva. Ao longo deste estudo descobrimos que a variável sexo poderia ser interessante e apresentar diferenças significativas, o que se verificou.

No entanto os resultados da nossa investigação demonstram uma clara evidência. Ambos os grupos de alunos apresentam resultados satisfatórios em todos os instrumentos utilizados.

O teste sociométrico levou-nos a conhecer melhor o que muitas vezes é difícil de entender, que é as relações sociais dentro de uma turma. Comprovou que os alunos integrados tendem a criar um grupo próprio dentro da turma. Neste caso não parece fomentar atitudes negativas por parte dos alunos ouvintes.

Ainda no teste sociométrico tivemos o prazer de encontrar uma aluna portadora de deficiência auditiva totalmente integrada e aceite pelo grupo, onde se verifica que toma uma forte posição nele. Bayers (2003), explica que para uma boa interação entre os alunos portadores de deficiência e os professores e alunos, é preciso respeito mútuo, pela dignidade, pelo direito à privacidade e à confidencialidade, uma vez que estas atitudes irão certamente ajudar os jovens a desenvolverem-se em termos de auto-confiança e auto-imagem.

A escala de atitudes veio comprovar que o contacto não influencia negativamente as atitudes dos jovens alunos. Desta forma a nossa hipótese operacional verifica-se.

No entanto descobrimos que a variável sexo favorece significativamente as atitudes dos alunos face aos colegas portadores de deficiência auditiva.

Segundo Vayer e Roncin (1992), os alunos que não são portadores de deficiência não manifestam atitudes de repulsa face à criança deficiente, pelo contrário, há uma tentativa de aproximação, na qual a criança é preocupada, aceite, mesmo que o adulto conceda um estatuto de deficiente à criança.

A teoria de Fishbein e Ajzen (1975, cit, por Lima 2000), explica que as atitudes são importantes factores na previsão do comportamento humano. Assim, de acordo com esta teoria poderíamos pensar que se a amostra em geral manifesta atitudes favoráveis face à integração escolar do deficiente auditivo, então seria mais fácil de se prever que gostariam de ter um aluno portador de deficiência auditiva na mesma sala, ou seja, seria de se esperar que manifestem comportamentos favoráveis face à integração escolar do deficiente auditivo. Tal como verificamos neste estudo, e de encontro com esta teoria, os alunos estão preparados para receberem alunos portadores de deficiência nas suas turmas e escolas.

Este estudo não consegue ser conclusivo, ao qual não se pode generalizar os resultados obtidos. No entanto permite-nos claramente retirar algumas ideias e apreciações críticas e

construtivas sobre a amostra em questão, que mesmo não sendo representativo de todo o universo de alunos, não deixa de fazer parte integrante deste.

Fica claro que, neste estudo, demos grande importância às atitudes por parte dos alunos ouvintes face aos colegas com deficiência auditiva. Seria também importante haver mais relatos directos de como os alunos portadores de deficiência auditiva observam e sentem esta mesma integração no meio escolar e social. Terão certamente respostas a muitas das nossas dúvidas.

Referencias Bibliográficas

Alexandre, V. (1996). *Les attitudes: definition et domaine*. In J.C. Deschamps & J.L. Beauvois (org). *Des attitudes aux attributions* (tome II, pp.23- 40). Grenoble: Pug.

Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Edição: centro de estudo da criança. Universidade do Minho.

Alves, D. J., (1974). *O teste sociométrico – Sociogramas*. Porto editora.

Beauvois, J.L & Deschamps, J.C (1996). *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble: Pug

Bell, J (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Trajectos.

Bolívar, A., Pinto, F., Caride, J., Rubal, X., & Zabalza, M., (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget

Beyers, R., (2003). *Desenvolvimento pessoal e social para alunos com dificuldades de aprendizagem*. In Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget

Campinas, S., (2002). *Atitudes dos alunos do 2ºciclo face à integração de crianças deficientes mental*. (monografia de licenciatura em psicologia educacional). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada

Canavarro, M., (1999). *Relações afectivas e saúde mental*. Uma abordagem ao longo da vida. Coimbra: Quarteto editora

Catalão, A., (2002). *Atitudes dos alunos do 6ºano face à integração escolar de alunos com síndrome de Down*. (monografia de licenciatura em psicologia educacional). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada

Clermont, P., Nelly, A., (2005). *Integração social. Aprendizagem e integração na adolescência e juventude*. Lisboa: Instituto Piaget.

Coelho, O., (2005). *Perscrutar a escutar a surdez*. Edições Afrontamento

Couto, S., (1999). *A criança surda e a sua integração em classes regulares. História de via*. (monografia de licenciatura em psicologia educacional). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

Costa, A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. *Inovação*, 9, 151-163

De Lima, M (2000). *Inquérito sociológico. Problemas de metrologias*. Lisboa: Editorial presença.

Dias, D (1990). *Surdez infantil. Estudo clínico e epistemológico*. Contribuição para o diagnóstico precoce prevenção. Lisboa.

Felgueiras, I.(1994). *As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?* *Inovação*, 7, 23-25.

Félix, S. A. (1998). *As representações dos alunos normais face a integração escolar do deficiente mental*. (Monografia de licenciatura em psicologia educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada).

Fernandes, E (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito*. Teoria e prática. Oeiras: Celtas Editora.

Gonçalves, H. (1999). *Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental* (monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional) Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Gonçalves, V. (2005). *A escola e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos*. In Orquídea Coelho (coord.) *Perscutar e escutar a surdez* (pp. 97-105). Lisboa: Edições Afrontamento.

Kirchler, E., palmonari, A., & Pombeni, L. (1991). *Sweet Sixteen. Adolescent's Problems and the peer group as source of support*. *European Journal of Psychology of education*, 6, pp. 382-409.

Lima, L. (2000). *Atitudes: estruturas e mudança*. In Jorge Vala & M.B. Monteiro (org.) *Psicologia social* (4^a Ed.) (pp.187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, M (2001). *Atitudes de crianças face a integração escolar* (monografia de licenciatura em psicologia educacional). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.

Marchesi, A. A (1995). *A educação da criança surda na escola integradora*. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Eds). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais* (vol.3, pp.215-131). Porto Alegre: Artes Médicas

Matos, A., (2000). *Atitudes de crianças face ao Síndrome de Down*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada

Melo, A; Moreno, C; Amaral, I; Silva, M; Martins, M (1986) *A criança Deficiente Auditiva - Situação Educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mestre, A., (2000). *Educação inclusiva no pré-escolar: atitudes e interações*. Tese de mestrado em psicologia educacional. Lisboa: Instituto superior de psicologia aplicada.

Miguel, I., (2001). *Atitude das crianças normais face à integração de crianças com deficiência motora no ensino regular*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada

Ministério da educação (1990). *A criança diferente – manual de apoio aos educadores de infância e professores de Ensino Básico*. 1^a Ed. Lisboa: GEP.ME

Miranda Correia, L (1997) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto editora

Miranda, L., (2002). *Atitude de crianças do 1º ciclo face à integração escolar de crianças com o síndrome de Down* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada

Moisão, A (2004). *Atitudes de alunos ouvintes face à integração escolar do aluno deficiente auditivo: Influencia de contacto escolar e ano de escolaridade*. (Monografia de licenciatura em psicologia educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Morgado, J., (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA

Morgado, J. & Félix, S., (1998). Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de crianças com deficiência mental. *Inovação*, 11, 107-115

Niza, S. (1997). *Necessidades educativas especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. *Inovação*, 9, 139- 149.

Pinho e Melo, A. (1987). *Deficientes auditivos, que futuro?* *Revista Portuguesa de otorrinolaringologia*, XXV (1), 3-14

Pereira, R., (2003). *Atitudes dos alunos do 2ºciclo face à integração de crianças com Síndrome de Down*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada

Rego, L. C. (1998). *Atitudes de crianças face ao Síndrome de Down: Influência do contacto escolar e género sexual em crianças de 3º e 4º ano* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada

Relato de um seminário realizado em 11 Dezembro de 1998. *Uma educação inclusiva. A partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional da Educação

Rodrigues, D (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Coleção educação especial.

Ruela, A (2000). *O aluno surdo na escola regular*. A importância do contexto familiar. Ciências da educação. Lisboa: Instituto de inovação educacional..

Silva, A; pinto, J (2001). *Metodologia das ciências sociais*. Biblioteca das ciências humanas. Porto: edições Afrontamento

Simon, J (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. Editora: edições asa.

Shaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget

Somat, A; Py, J; Chanouf, A. (1996). *Predire les comportements à partir des attitudes: nouvelles perspectives*. In J.Claude Deschamps & J.Leon Beauvois (org). Des attitudes aux attributions (tome II, pp.23- 40). Grenoble: Pug.

Stinson, M., & Foster, S (2000). *Socialization of deaf children and youth in school- Deaf child in the family and at school*, (pp. 191-209).

Tilstone, C., Florian, L.,Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vayer, P., Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vaz, J., (1997). *As atitudes dos professores do 1º ciclo face à integração de crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de mestrado em psicologia educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.