

Ana Rita Ferreira Gonçalves



**O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS
DESAFIOS EM SALA DE AULA:**

**METODOLOGIAS A ADOTAR NA COLABORAÇÃO PROFESSOR-
INTÉRPRETE**

Porto, 2018

Ana Rita Ferreira Gonçalves



**O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS
DESAFIOS EM SALA DE AULA:**

**METODOLOGIAS A ADOTAR NA COLABORAÇÃO PROFESSOR-
INTÉRPRETE**

Porto, 2018

Ana Rita Ferreira Gonçalves

**O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS
EM SALA DE AULA**

**METODOLOGIAS A ADOTAR NA COLABORAÇÃO PROFESSOR -
INTÉRPRETE**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial:
Domínio Cognitivo e Motor sob orientação da Prof^a
Doutora Susana Marinho.

Resumo

Nas últimas décadas, deparamo-nos com cada vez mais crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas, que têm direito a vários instrumentos que permitem derrubar as barreiras com que se deparam no seu quotidiano e que as possibilitam de desenvolver o seu percurso académico com sucesso, garantindo um futuro melhor.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, veio legislar todos os recursos que devem ser disponibilizados a todas as crianças e jovens que deles necessitem, para que sejam integrados e incluídos na sala de aula e não segregados e “escondidos”, como acontecia há décadas atrás. Os alunos surdos também se encontram contemplados no Artigo 23º deste Decreto-Lei, onde são descritos todos os recursos que a escola deve disponibilizar para que façam o seu percurso académico de forma igual aos seus pares ouvintes. Um desses recursos é o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) que é a *ponte de comunicação* entre Professor e aluno, sendo por isso necessário que exista colaboração entre estes dois profissionais.

No presente estudo foi aplicado o *Questionário sobre Metodologias a adotar na colaboração Professor – Intérprete* (MCPILGP) a professores da educação regular com experiência na leção a alunos surdos, de um Agrupamento de Escolas da Zona Centro (n=36) e a Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (n=29).

Os resultados evidenciam a importância do trabalho do Intérprete, a colaboração entre este e os professores, e ainda a necessidade de serem adotados métodos e criados materiais para poder garantir aos alunos surdos a total compreensão, e o seu progresso académico.

Palavras - chave: Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa; Professores; Alunos Surdos; Colaboração; Inclusão

Abstract

In the last decades, we have seen more and more children with Special Educational Needs (SEN) in schools, who are entitled to several instruments that allow them to overcome the barriers that they face in their daily lives and that enable them to develop their academic path with success, ensuring a better future.

Decree-Law 3/2008, of January 7, legislated all the resources that should be made available to all children and young people who need them, to be integrated and included in the classroom and not segregated and "hidden", as happened decades ago. Deaf students are also contemplated in Article 23 of this Decree-Law, which describes all the resources that the school must make available for them to do their academic course in the same way as their peers. One of these resources is the Portuguese Sign Language Interpreter, which is the bridge between the teacher and the student, so there is a need for collaboration between these two professionals.

In the present study the Questionnaire on Methodologies to be used in teacher - interpreter collaboration (MCPILGP) was applied to teachers of regular education with experience in teaching to deaf students, a grouping of schools in the Zona Centro (n = 36) and Portuguese Sign Language Interpreter (n = 29).

The results highlight the importance of the Interpreter's work, his collaboration with teachers, and the need to adopt methods and material tools to guarantee deaf students the complete understanding and academic progress.

Keywords: Portuguese Sign Language Interpreters; Teachers; Deaf Students; Collaboration; Inclusion

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint- Exupéry

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração de todos aqueles a que me refiro.

À minha orientadora, a Professora Doutora Susana Marinho, que me orientou durante a construção da dissertação, esclarecendo todas as minhas dúvidas, me incentivou, mesmo à distância, e motivou durante todo este percurso.

Deixo o meu maior agradecimento aos meus pais que, desde sempre mostraram a importância de lutar para alcançar os meus objetivos e a nunca desistir, mesmo quando tudo parece perdido.

Por último agradeço aos colegas de profissão e professores que aceitaram contribuir, para que pudesse recolher todas as informações para a realização da minha dissertação.

A todos, o meu maior e sincero agradecimento.

ABREVIATURAS

ANAPI-LG – Associação Nacional de Profissionais da Interpretação – Língua Gestual Portuguesa

ATILGP - Associação de Tradutores e Interpretes de Língua Gestual Portuguesa

ILG- Intérprete de Língua Gestual

ILGP – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

LG – Língua Gestual

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

ÍNDICE

Resumo.....	i
Abstract	ii
ABREVIATURAS.....	iv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
ÍNDICE DE TABELAS	viii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I : ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO 1. Surdez e Inclusão	5
1.1 Ouvido humano: Estrutura e funções	5
1.2 Características da Surdez.....	6
1.3 A Educação dos Surdos	8
1.4 Língua Gestual	14
1.5 Bilinguismo	16
1.6 Inclusão	18
CAPÍTULO II. O papel do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa na escola Inclusiva.....	20
2.1 Tradutor Vs. Intérprete.....	20
2.2 O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	22
2.3 O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa: Parceiro ou Intruso em sala de aula?	25
2.4 Colaboração.....	25

PARTE II : ESTUDO EMPIRICO	28
CAPÍTULO 3. Desafios do ILGP em sala de aula – Um estudo exploratório	29
3.1 Método	31
3.1.1 Participantes.....	31
3.1.2 Instrumentos	33
3.1.3 Procedimentos	33
3.2 Apresentação e Discussão de Resultados	34
3.2.1 Questionário sobre Metodologias na Colaboração Professor – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	35
3.2.2 Estatística inferencial	36
3.2.2.1 Análise das Questões de investigação	36
CONCLUSÃO	50
BIBLIOGRAFIA.....	53
ANEXOS.....	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Pontuação total dos questionários do Professores	35
Gráfico 2. Pontuação total dos questionários dos ILGP	36
Gráfico 3. Importância do ILGP na aprendizagem do aluno surdo	36
Gráfico 4. Caracterização do trabalho do ILGP	37
Gráfico 5. Parceria no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos .	38
Gráfico 6. Preparação das aulas para os alunos surdos	40
Gráfico 7. Estratégias a adotar	42
Gráfico 8. Formação sobre o Trabalho do ILGP	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Média de Idades dos Professores e da pontuação do questionário dos Professores.....	46
Tabela 2. Idade e Percepção dos Professores sobre o trabalho dos ILGP	46
Tabela 3. Média de Idades dos ILGP e da pontuação do questionário dos ILGP	47
Tabela 4. Idade e Percepção dos ILGP sobre o trabalho dos ILGP	47
Tabela 5. Média do Tempo de Serviço dos Professores e da pontuação do questionário dos Professores	47
Tabela 6. Tempo de Serviço e Percepção dos Professores sobre o trabalho dos ILGP	47
Tabela 7. Média do Tempo de Serviço dos ILGP e da pontuação do questionário dos ILGP.....	48
Tabela 8. Tempo de Serviço e Percepção dos ILGP sobre o seu trabalho ...	48
Tabela 9. Descritivos da ANOVA – Professores	48
Tabela 10. Diferença entre Grupos (Professores).....	48
Tabela 11. Descritivos da ANOVA – ILGP.....	49
Tabela 12. Diferença entre Grupos (Intérpretes de LGP).....	49

INTRODUÇÃO

Segundo o Artigo 28 da Convenção sobre os Direitos das Crianças (Unicef, 1989), todos os países que assinaram a Convenção reconhecem o direito da criança à educação, e tendo em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades, é necessário integrar as crianças com NEE nas escolas com as devidas adequações curriculares e respetivos apoios.

No que respeita aos alunos surdos, estes têm a necessidade e o direito, segundo o Decreto-Lei 3/2008, a vários recursos, entre eles um Intérprete de Língua Gestual Portuguesa presente na sua sala de aula para que possa fazer a ponte de comunicação entre professor e aluno, transmitindo a informação ao aluno surdo na sua língua materna e também sendo um fator de extrema importância para a inclusão dos alunos surdos no contexto escolar (Mendes, 2012). Para isso, é necessário que se verifique interação, partilha de dados e de estratégias entre os professores das diferentes disciplinas e o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa que normalmente acompanha o aluno.

A revisão da literatura mostra-nos que durante vários anos as pessoas surdas foram ostracizadas pela sociedade, pois eram vistas como incapazes de ter as mesmas oportunidades que tinham os ouvintes. A pessoa surda estava associada a um ser “anormal” e a surdez era considerada uma doença “que impossibilitava o surdo de ser tornar um cidadão responsável” (Gomes, 2010, p.15) e estas premissas persistiram durante muito tempo.

Em Portugal, um dos marcos mais importante foi a fundação do primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em 1823, sob orientação de Pär Aron Borg (1776-1839) que introduziu o alfabeto manual e a Língua Gestual no ensino de surdos (Coelho, Cabral & Gomes, 2004). No que concerne à sua educação, Carvalho (2007) descreve-nos três períodos: “Metodologias gestuais com suporte na escrita” entre 1823-1905, “Metodologias Oralistas” entre 1906-1991 e “Implementação e desenvolvimento do Modelo de Educação Bilingue para Surdos” de 1992 que se prolonga até aos dias de hoje, onde os surdos podem aprender, comunicar, e exprimir-se na sua língua materna.

O conceito de Tradutor e Intérprete de Língua Gestual, tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos e só em 1997 através da Lei I / 97 o Estado proclamou a proteção e a valorização da Língua Gestual Portuguesa como via de acesso à educação e igualdade

de direitos das pessoas surdas, e como expressão cultural, sendo por isso necessário o reconhecimento da profissão de Intérprete, pela Lei Portuguesa. Em 1999 a Lei 89/99 de 5 de julho, Artigo 2º, declarou que os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa são “profissionais que interpretam e traduzem a informação de Língua Gestual para a Língua Oral ou Escrita e vice-versa, de forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes”. A profissão de ILGP passa assim a ser reconhecida, deixam de ser os familiares e amigos a acompanhar os surdos, com os quais muitas vezes combinavam códigos gestuais, visto que eram os únicos que os compreendiam até então, para ser um profissional a prestar esse serviço.

De acordo com a nossa experiência profissional, o trabalho colaborativo entre o ILGP e a equipa multidisciplinar com quem trabalha é bastante complexo, pois ainda “não existe consenso sobre se as suas funções em escola se devem limitar às de mediador de comunicação (...) ou se este deve ser considerado membro da equipa educativa” (Bettencourt e Santos, 2015, pp.67-68) mas sabemos que é um trabalho que necessita ser realizado dentro e fora da sala de aula e para isso é necessário que exista colaboração entre os vários profissionais. No seu estudo, Sousa (2015) concluiu que os professores julgam o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa fundamental na educação dos alunos surdos mas consideram-no um “intruso” e afirmam que estes para valorizar o seu trabalho devem participar ativamente no contexto escolar, pois segundo Correia (2013) a colaboração entre os professores da escola e o ILGP é indispensável para o sucesso académico dos alunos surdos.

Sendo o ILGP o profissional que passa mais tempo com os alunos surdos, o que lhe permite muitas vezes saber quais as estratégias que funcionam melhor com o aluno, quais as suas preocupações, quais as matérias que tem mais facilidade e dificuldade, entre outras coisas, consideramos que este fato seja uma mais-valia para que no trabalho Professor- Intérprete de Língua Gestual seja um primeiro passo para a discussão de estratégias a utilizar e posterior trabalho de equipa.

Bettencourt e Santos (2015, p.68) referem que o trabalho colaborativo como “mais eficiente e produtivo”, o que podemos comprovar a partir da nossa experiência profissional, mas muitas vezes percebemos que a falta de conhecimento sobre a profissão do ILGP e das suas funções dificulta o trabalho colaborativo. Foi a partir destas premissas que surgiu o nosso problema de investigação.

A pertinência científica deste projeto é perceber quais os métodos que têm vindo a ser adotados e sugerir novas metodologias entre professores e intérpretes com o objetivo de reforçar a colaboração entre ambos e para que o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa não seja visto como um *outsider* por parte do professor, beneficiando assim dos resultados deste estudo ambas as classes profissionais e posteriormente os alunos surdos no seu processo ensino-aprendizagem.

Com vista a alcançar os nossos objetivos, questionamos professores e intérpretes de LGP de modo a obtermos uma amostra destas duas populações de forma a melhorar as lacunas do conhecimento científico, perspetivando com isso responder à pergunta de partida: Quais as metodologias de trabalho entre Professores e Intérpretes de LGP para a inclusão dos alunos surdos?

Assim, o presente estudo encontra-se organizado em duas partes.

A Parte I, divide-se em dois capítulos. No primeiro, intitulado Surdez e Inclusão, damos a conhecer a estrutura do ouvido humano e abordamos temas como a Surdez, a Língua Gestual e os seus aspetos linguísticos, a Educação dos Surdos e o modelo de educação que se utiliza nas escolas, a Inclusão. Já no segundo capítulo explicamos o conceito de Intérprete e qual o seu trabalho, descrevendo-o desde o seu aparecimento até aos dias de hoje e enquadrando-o na Lei Portuguesa. Desta forma, pretendemos compreender de que forma o Intérprete é visto e trabalha em sala de aula, surgindo a premissa de colaboração, que é o que procuramos averiguar durante este estudo: estará a colaboração presente no trabalho entre o Professor e o ILGP?

A esta pergunta respondemos na Parte II: Estudo Empírico, através da análise de dados que obtivemos através de questionários aplicados a Professores com experiência no trabalho com alunos surdos, de uma Agrupamento de Escolas da Zona Centro (n=36) e a Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (n=29), através da apresentação e discussão de resultados.

Este trabalho é finalizado com a apresentação, limitações e questões para investigações futuras.

PARTE I : ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. Surdez e Inclusão

“O surdo tem uma qualidade de vida. (...) Desabrocha com a língua gestual. Consegue falar, escrever, conceptualizar com a ajuda de duas línguas diferentes.”

O Grito da Gaivota (Laborit, 2000, p.182)

Para enquadrarmos o nosso estudo será necessário clarificar alguns dos aspetos relacionados com a Surdez (estrutura do ouvido, graus e tipo de surdez) a Língua Gestual Portuguesa e a Educação dos Surdos da antiguidade até à contemporaneidade.

1.1 Ouvido humano: Estrutura e funções

O ouvido humano é constituído por um conjunto de órgãos, que têm como principal função a perceção de sons e a manutenção do equilíbrio. Está dividido em três partes, cada uma com uma função distinta.

O ouvido externo formado pelo pavilhão auditivo, vulgarmente designado por orelha, e pelo canal auditivo. A sua cuja principal função é “coletar o som e levar, por um canal, ao ouvido médio” (Fonseca, 2016, p.50). O ouvido médio localiza-se no osso temporal e é constituído pelos três ossículos (martelo, estribo e bigorna) que comunicam diretamente com a faringe e a Trompa de Eustáquio, e a sua função é enviar ao ouvido interno de forma exata e ampliada as vibrações da membrana timpânica. E por último, o ouvido interno que é composto por três canais: os canais semicirculares, o vestíbulo e a cóclea (Fonseca, 2016).



Figura 1. O Ouvido Humano

(Fonte: in <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/FisiologiaAnimal/sentido5.php>)

No que toca ao processamento da audição, esta ocorre da seguinte forma: o ouvido capta vibrações do ar (som) e, encaminha-o para o tímpano que vibra ao receber ondas sonoras, e estas vibrações transportam o som para o ouvido médio. Aí, os três ossículos que estão ligados uns aos outros e à membrana timpânica, ampliam e intensificam as vibrações conduzindo-as ao ouvido interno, atingindo a cóclea. Quando o som atinge a janela oval, põe o líquido em movimento e este move os cílios, através de impulsos nervosos que atingem o cérebro. Os canais semicirculares, que se encontram no ouvido médio, contêm cílios imersos de um líquido, são eles que nos ajudam a manter o equilíbrio (Afonso, 2008).

1.2 Características da Surdez

A audição permite-nos desenvolver, aprender linguística e cognitivamente e é um dos sentidos que nos dá a conhecer o mundo do qual fazemos parte (Nunes, 2015). A Surdez é uma deficiência auditiva no processo da informação linguística que chega através da audição e pode ser definida em termos médicos, culturais e educacionais.

O ouvido humano tem a capacidade de captar sons com frequências entre os 20 Hz¹ e os 20.000 Hz. Afonso (2008) explica que do ponto de vista médico – audiológico, a surdez é definida em graus: **ligeira ou leve** [perda entre os 20 e 40 Db²] quando o indivíduo percebe a palavra, mas não identifica alguns fonemas; **média ou moderada** [perda entre os 40 e 60 Db] que acontece quando a palavra é audível, mas não de clara compreensão e existem perturbações na articulação e na voz; **severa** [perda entre 70 e 90 Db] se são identificados barulhos e discriminados alguns sons de fala e por último **profunda** [perda superior a 90 Db] quando o indivíduo discrimina alguns sons vocálicos, porém a palavra articulada não é percebida.

De acordo com a *World Health Assembly* (1995), existem 120 milhões de deficientes auditivos, o que corresponde a cerca de 2,2% da população mundial. Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1994) asseguram que em cada 1000 nascimentos diagnosticam-se 1 a 1.5 casos de surdez severa ou profunda, e este número aumenta 3%

¹ **Hz:** Hertz – unidade de medida de frequência equivalente à frequência de um fenómeno periódico cujo período é 1 segundo. *in* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] 2008

² **Db:** Décibel – é a décima parte do bel, unidade de medida que serve em acústica, para definir uma escala de intensidade sonora, *in* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] 2008

se forem compreendidos casos de surdez moderada e 5% se forem incluídos todos os casos de hipoacusia (diminuição de audição). Chermak e Musiek (1997) citados por Nunes (2015) afirmam que 2 a 5% das crianças em idade escolar tem perturbações do processamento auditivo.

Relativamente ao tipo, classifica-se como **Surdez de Transmissão ou Condução** quando afeta o ouvido médio ou o ouvido externo; **Surdez Neurosensorial ou de Perceção** quando a cóclea ou o nervo auditivo são lesados, fazendo que com o decorrer do tempo o ouvido interno e as vias auditivas sofram alterações e provoquem perda total ou parcial da audição ou **Surdez Mista** que resulta de problemas de transmissão e perceção do som (Afonso, 2008).

Quanto à etiologia divide-se em **Genética**, sendo congénita ou hereditária; **Pré-natal** quando causada por doenças que ocorrem durante a gravidez; **Neonatal** durante o nascimento sendo provocado por anoxia (falta de oxigénio) no parto, nascimento prematuro e/ou infeções e **Adquirida**, quando ocorre durante um momento da vida, seja através de otites repetidas, de infeções, entre outros (Afonso, 2008).

Para que seja detetada a surdez, é necessário realizar testes audiométricos, onde são avaliados comportamentos como: “susto, movimento de cabeça, movimentos corporais e respiratórios” de acordo com o som que é escutado pelo paciente, através de estímulos provocado por *headphones* e outros aparelhos credenciados para este fim (Lichtig, Couto & Monteiro, cit. in Isaac & Manfredi, 2005). Estes testes devem ser realizados numa idade precoce, pois é um

período crítico para a aquisição e desenvolvimento das habilidades auditivas e da linguagem, sendo que se isso não acontecer é difícil para muitas delas adquirirem habilidades fundamentais de linguagem, sociais e cognitivas que forneçam o fundamento para posterior escolarização e sucesso na sociedade (Isaac & Manfredi, 2005, p.237).

Após a deteção de uma surdez, dependendo das causas, existe muitas das vezes a procura de uma reabilitação auditiva. Gomes (2010) refere que, noventa por cento das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que quando estes se deparam com a surdez dos seus filhos ficam desorientados e desejam a audição, procurando-a através da reabilitação auditiva, através de próteses auditivas ou de implantes cocleares.

Há vários séculos atrás, quando ainda não existiam estes métodos, as pessoas utilizavam a mão em concha atrás da orelha, na tentativa de ampliar o som, existindo um aumento até 10 dB, e mais tarde surgiu a corneta utilizada junto ao ouvido, começando a serem equacionadas a partir daí as próteses auditivas, que surgiram pela primeira vez em 1900.

As próteses auditivas atuais são constituídas por um microfone, um amplificador, um controlador de volume e um molde, podendo existir diversos modelos.

Relativamente ao Implante Coclear, Bento, Neto e Sanchez (1997, p.131), esclarecem:

é uma prótese eletrónica introduzida cirurgicamente na orelha interna. (...) Ao contrário da prótese auditiva (...) capta a onda sonora e transforma em impulso elétrico estimulando diretamente o nervo coclear.

Este implante é constituído por duas partes: a parte interna que através de uma cirurgia é implantada no ouvido do paciente, contendo um recetor e um cabo de elétrodos, localizados atrás do pavilhão auditivo e por uma parte externa composta por em microfone, um processador de fala e uma antena transmissora.

1.3 A Educação dos Surdos

Durante vários séculos as pessoas surdas foram segregadas, pois eram vistas como incapazes de ter as mesmas oportunidades dos seus pares ouvintes. À pessoa surda, estava associada a ideia de um “ser anormal” e a surdez era uma doença “que impossibilitava o surdo de ser tornar um cidadão responsável.” (Gomes, 2010, p.15) e estas premissas prolongaram-se durante séculos.

Afonso (2008) retrata as práticas bárbaras cometidas contra os surdos na Antiguidade, desde serem atirados ao mar na China a serem sacrificados a Teutatis³ na Gália. Registos do século V a.C. provam que “é provável que os Surdos que comunicam através de mímica ou de gestos tenham existido como parte de humanidade desde o seu início” (Ladd, 2013, p.44). O mesmo autor, apresenta-nos a visão dos filósofos greco-romanos sobre os surdos, destacando-se as opiniões de Aristóteles que defende “a audição é a perceção do som e o som é o veículo do pensamento; assim os cegos são mais inteligentes que os surdos-mudos” e a de Sócrates que afirma:

³ Deus Celta venerado na Gália (França) e na Britânia (Grã- Bretanha).

Se não tivéssemos voz, nem língua e ainda desejássemos manifestar coisas entre nós, como aqueles que são presentemente mudos, esforçarmo-nos para exprimir o nosso sentido através das mãos, cabeça e outras partes do nosso corpo? (Hough. 1983, p. 38 *cit. in* Ladd, 2013 p. 45).

Destas duas visões, foi a de Aristóteles que teve mais influência, visto que era uma ideia fortalecida pela Igreja Cristã (Farrah, 1923 *cit. in* Ladd 2013).

Apesar destas ideologias, havia a consciência que os surdos quando se juntavam com os seus pares, eram capazes de expressar as suas opiniões e ideias, tal como os ouvintes e que a comunicação visuo-gestual beneficia toda a humanidade.

Carvalho (2007), expõe que no século VI, em 529 d.C., o Imperador Justino criou uma lei na qual os surdos foram divididos em cinco categorias, onde apenas os que conseguissem oralizar tinham direitos legais, e proibia a “classe dos nascidos surdos-mudos” (Ladd, 2013, p. 46) de celebrar contratos, redigir testamentos alforriar, contratar e de serem testemunhas. Ladd (2013, p. 48), faz novamente referência ao peso da religião cristã à época e de a mesma ditar a impossibilidade dos Surdos se tornarem cristãos, invocando a epístola de Paulo aos Romanos: “A fé vem pelo ouvir, e o ouvir pela palavra de Deus”.

Na Idade Média, a segregação dos surdos no mundo continuava, e nesta época acreditava-se que a sua alma não era imortal, porque não diziam os Sacramentos, não lhes sendo permitido casar até ao século XII.

Em 700 d.C, John de Bervely, arcebispo inglês em York, ensinou um surdo a falar. É o primeiro documento sobre a tentativa de ensinar um surdo a falar, contrariando a filosofia de Aristóteles e São Agostinho, que defendiam que os surdos não podiam ser educados e por isso é considerado por alguns autores, o primeiro educador de surdos na História (Carvalho, 2007).

A partir do século XVI, como o Renascimento e os seus movimentos - Classicismo e Humanismo - começa a pensar-se na pessoa surda e “a admitir que a surdez era menos uma condição mental e antes uma barreira à aprendizagem” (Cabral, 2005, p. 44), a partir deste momento, começam a surgir estudos e experiências com surdos.

Bartollo della Marca, escritor do século XVI fez referência há possibilidade do surdo poder aprender através da língua gestual ou da língua oral; mais tarde no seu livro

“*Inventione Dialectica*”, Rudolfus Agricola escreve pela primeira vez a distinção entre surdez e mutismo. Girolamo Cardano, matemático, filósofo e médico italiano, declarou que os surdos deviam receber instrução e que podiam ser ensinados a ler e escrever sem o auxílio da fala, apesar do aparecimento da imprensa e da conseqüente divulgação literária e cultural era a Igreja Católica que continuava a ser responsável pela educação (Pinho & Menezes, 2013).

O primeiro professor de surdos surgiu no seio da igreja, Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino espanhol, que ensinava apenas surdos que pertenciam à nobreza castelhana, pois nesta época uma pessoa que não conseguisse falar não tinha quaisquer direitos perante a lei e com receio de perder os seus bens, as famílias com primogénitos surdos procuravam-no. O grande contributo de Ponce de León, foi contrariar a ideologia de Aristóteles de que os surdos eram incapazes de aprender.

Seguiu-se Juan Pablo Bonet (1579-1633), padre espanhol que evidenciou a importância do ensino precoce e através do seu livro “Redução das Letras e Arte para Ensinar a Falar os Mudos”, explicava que o mais fácil seria que o surdo aprende-se a ler, se cada som fosse representado de forma visível, através do alfabeto manual. Destacamos também, Charles Michel de L’Épée (1712-1789) que fundou em 1771 o “Instituto Nacional de Surdos Mudos”, em Paris, a primeira escola para crianças surdas no mundo onde começa a existir o ensino coletivo. Foi uma figura incontornável na educação e atribuição de estatuto humano aos surdos, do reconhecimento da língua gestual e da importância da sua instrução.

O seu sucessor Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822), terminou a sua obra o “Dicionário de Surdos Mudos” e continuou a trabalhar no instituto. O Abade Sicard era acompanhado por dois alunos: Jean Massieu (1773-1846), que não tendo até há época contato com qualquer língua, fez as suas aprendizagens apenas aos 14 anos, tornando-se mais tarde no primeiro professor surdo e Laurent Clerc (1785-1869). Devido à Revolução Francesa, Sicard foi preso e mais tarde libertado, mas devido à inimizade com a família Bonaparte, foi obrigado a ir para o exílio, escolhendo a Inglaterra e levando consigo Massieu e Clerc, onde fizeram várias sessões públicas difundindo o método de ensino para surdos através da língua gestual e da escrita. Numa dessas sessões, Thomas Gallaudet (1787-1851) estava presente e pediu a Sicard autorização para estagiar no Instituto de Surdos Mudos de Paris, onde findo o estágio convidou

Clerc para ir para os Estados Unidos da América com o objetivo de fundarem a primeira escola de surdos no país, em 1815, e que foi um modelo para outras que viriam a ser fundadas.

Quanto à educação de surdos em Portugal, até 1822 existem poucas ou nenhuma referências. É neste ano que surge uma tentativa de educação de surdos na Aula Gratuita para Surdos – Mudos em Lisboa pela mão de António Patrício, utilizando um método oralista, surge também João António de Freitas Rego, que fez uma exposição às Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, onde pediu a criação do ensino para surdos, mas este não foi bem-sucedido (Ferreira, 2006).

Em 1823, Pär Aron Borg (1776-1839), pedagogo sueco, vem para Portugal a convite do rei D. João VI e funda o primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, à semelhança do que fizera em Estocolmo. Borg introduziu o alfabeto manual e a língua gestual no ensino de surdos (Coelho, Cabral & Gomes, 2004), entre 1823 e 1828. Este instituto sofreu várias mudanças de direção e tutela e seria encerrado, por questões financeiras em 1860.

Só passados 10 anos, volta a existir informação sobre a educação dos surdos em Portugal (Martins, 1986 *cit in* Afonso, 2007), devido à criação de um curso gratuito para surdos pelo Padre Pedro Aguilar, num Liceu de Lisboa. Seria ele, que em 1872 fundaria um Instituto em Guimarães, obtendo bons resultados através do ensino da Língua Gestual e escrita, mas por motivos financeiros viria a encerrar portas. Em 1877, surge outro instituto no Porto, mas apenas durante 10 anos. Devemos também destacar o trabalho de Aniceto Fusiller, professor do Instituto de Surdos Mudos em Paris, que criou no ano de 1890 em Benfica um Instituto Oralista, pois Portugal seria um dos seguidores do Congresso de Milão, apesar de nenhum congressista português ter participado.

Com o Congresso de Milão em 1880, verifica-se um retrocesso na história da educação dos surdos. Para participar foram convidados sobretudo educadores ouvintes de alunos surdos que decidiram excluir a língua gestual da educação de surdos, impondo o ensino da fala, começando assim um período Oralista em todo o mundo, desde o final do século XIX e grande parte do século XX. Este Congresso teve uma implicação tão grande, que todos os jornais da Europa lhe deram cobertura, inclusive o Times, em

Londres fez a seguinte manchete: “A surdez foi abolida” (Ladd, 2003, p.124, *cit in* Carvalho, 2007, p.68) e Sacks (1998, p. 40) resumiu-o em poucas linhas:

Os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar a sua própria língua “natural” e, dali em diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso de ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.

Devido ao forte impacto do Congresso de Milão, as escolas de surdos da Europa, mudaram a sua política de contratação deixando de contratar educadores surdos e o tempo que outrora foi dedicado a ensinar gestos, deu lugar a dedicar mais tempo ao ensino da fala, e com esta maior incidência no ensino da fala, o ensino da escrito passa a ser descurado. Com estas novas medidas as crianças surdas deixaram de ter modelos de referência de vida adulta.

Em Portugal, temos o exemplo do Instituto Araújo Porto inaugurado em 1893, que utilizava o método do Oralismo Puro, à semelhança com o que acontecia na época no Instituto de Surdos de Paris, onde elementos do Instituto Araújo Porto fizeram formação. Em Lisboa, estas manifestações de reformulação e extinção de Institutos para surdos, também se manifestava António Aurélio da Costa Ferreira, diretor da Casa Pia em 1913 organiza um curso de formação especializado para o ensino de deficientes auditivos. (Afonso, 2007) A estabilidade é encontrada entre 1915 e 1942 com os Institutos Jacob Rodrigues Pereira e Imaculada Conceição em Lisboa e com o Instituto Araújo Porto, no Porto.

No decorrer do século XX, com a Revolução Industrial viveu-se uma época de várias mudanças e as ideologias dividiam-se entre a mecanização e o comércio por um lado e por outro os direitos iguais, o que acentuava as desigualdades sociais. No campo da surdez almejava-se a sua cura, mas este “milagre” não chegava e ao mesmo tempo, o método Oralista começa a fracassar (Carvalho, 2007). O mesmo autor, menciona que os psicólogos Alfred Binet e Theodore Simon concluíram que a educação oralista impunha muitas barreiras individuais e sociais aos surdos, publicando um estudo onde afirmavam que no caso dos surdos o pensamento é desenvolvido antes da linguagem.

Entre 1942 e 1960 fundaram-se, no nosso país, o Colégio São Francisco de Sales (1957), o Instituto de Surdos da Bencanta em Coimbra (1964), o Instituto de Surdos no Funchal (1965), o Instituto António Cândido no Porto (1968) onde imperava o método oralista e o ensino era centrado na reeducação auditiva através do estímulo da leitura labial. A maioria dos alunos que frequentavam estes institutos encontrava-se em regime de internato (Cabral, 2005, pp. 35-53 e Afonso, 2007, p. 12).

Só em meados dos anos 60 do século XX, os países europeus começaram a refletir sobre a castração que estaria a ser imposta aos surdos, ao retirar-lhes a possibilidade de comunicar e aprender na sua língua materna,

O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral. (Sacks, 2010, p.35).

Amaral (1995) citada por Gomes (2010) refere que em Portugal os professores também se foram apercebendo que os alunos terminavam a escolaridade apenas no quarto ano, e tinham bastantes limitações na compreensão da língua oral, quer na sua leitura quer na escrita, começando a por em causa o método oralista, pois os surdos não conseguiam ascender social e culturalmente.

Assim, no que respeita à educação de surdos em Portugal, Carvalho (2007) resume-a em três períodos.

O primeiro “Metodologias Gestuais com suporte na escrita” entre 1823 e 1905, destacando-se a vinda de Aron Borg em 1823 e 1900 onde dois professores do Instituto de Surdos Mudos Araújo Porto foram enviados para o Instituto de Surdos Mudos de Paris para se especializar no método oral e aplica-lo em Portugal (Almeida, Cabral, Filipe & Morgado, 2009); seguiram-se as “Metodologias Oralistas” entre 1906 e 1991 onde destacamos em 1950 a tomada de conhecimento do provedor da Casa Pia no Congresso Internacional de Groningen de métodos oralistas mais modernos como o método materno-reflexivo que viria a ser aplicado em Portugal e 15 anos mais tarde as escolas públicas do Ministério da Educação passam a integrar os alunos surdos surgindo os NACDA - Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (Almeida, Cabral, Filipe & Morgado, 2009). No final da década de 70 começou a refletir-se sobre a LG e nos anos 80 faz-se a primeira experiência bilingue com monitores surdos. Por último, a

“Implementação e desenvolvimento do Modelo de Educação Bilingue para Surdos” de 1992 aos dias de hoje, onde os surdos podem comunicar, aprender e exprimir na sua língua materna. Salientando o Despacho nº 7520/98 que estabeleceu em 1998 a criação das UAAS (Unidades de Apoio a Alunos Surdos) e passou a ser oficial o ensino bilingue para alunos surdos e posteriormente o Decreto-lei 3/2008 que veio regulamentar todos os apoios necessários à educação dos surdos (Almeida, Cabral, Filipe & Morgado, 2009).

1.4 Língua Gestual

Antes de explorarmos o uso das línguas gestuais, temos de compreender a sua origem.

A língua é um fenómeno multiforme e complexo, envolvendo fatores físicos, psicológicos e sociais, e não pode ser confundida com linguagem (...) é assim, entendida como um produto social que na sua essência, não depende do individuo, mas de um contrato social. (Campos, 2005, p.60).

A mesma autora, afirma ainda que a língua é o produto de uma determinada cultura e que “assegura funções de comunicação social, de acumulo de saberes e a sua transmissão de geração para geração” (Campos, 2005, p. 62).

A utilização de uma língua falada foi, desde os primórdios vista com máxima importância. Stokoe (2006), citado por Oliveira e Santos (2013) recorda-nos que segundo evolução humana ao longo dos séculos, antes de existir uma língua oral, os humanos aprendiam através do que observavam o outro a fazer, isto significa, que antes de falarem oralmente utilizavam a visão e uma linguagem gestual, provando assim, que os gestos estão na base da comunicação. Foram os estudos de Stokoe que levaram ao reconhecimento da língua gestual americana, como uma língua natural, e mais tarde ao seu reconhecimento por todo o mundo. (Freire, 2011 *cit in* Magalhães e Costa, 2015).

Sacks (1989, p.138) refere-se à comunicação com língua gestual como “improvisar, brincar com sinais, incutir na sinalização todo o seu humor, imaginação e personalidade”, já Quadros (1997) explica que as línguas gestuais são a língua natural dos surdos pois, surgiram da necessidade natural dos seres humanos usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações.

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a língua utilizada pela comunidade surda portuguesa para comunicar, “é uma língua materna/natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção mano-motora e receção visual, com vocabulário e organização próprios que não deriva das línguas gestuais orais” (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p.37) e cada país tem a sua língua gestual

“cada comunidade de surdos desenvolveu a sua própria língua, fica desde logo excluída a hipótese de todos os surdos usarem os mesmos gestos com o mesmo significado” (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p.52).

Dentro da mesma língua, à semelhança das línguas orais, existem variantes regionais e sociolinguísticas, que segundo Amaral, Coutinho e Martins (1994), estão dependentes do grau de alfabetização e das profissões dos surdos de cada comunidade, influenciando assim a criação e desenvolvimento dos gestos.

É uma língua gestuo-visual com léxico, gramática e sintaxe próprias, que se encontra continuamente em desenvolvimento.

Os gestos são constituídos por queremas (equivalem na língua oral aos fonemas) e estes são constituídos por unidades mínimas. Segundo Amaral, Coutinho e Martins (1994), as unidades mínimas são cinco: **configuração das mãos**, feita pela relação entre o alfabeto manual português e da numeração. É utilizada nos gestos icónicos e nos arbitrários de forma sequencial e arbitrária, dando formas a palavras e posteriormente a um discurso fluido; **local de articulação**: existem três grandes espaços articulatorios - o espaço que abrange as várias partes do corpo, espaço mais ou menos próximo do corpo e o espaço de articulação da mão dominante (a mão com que gestualizamos mais frequentemente), estes três espaços de gesticulação são os mais visuais e raramente existem gestos que são feitos fora deles; **movimento**: depois de atribuímos uma configuração à(s) mão(s), esta(s) pode(m) mover-se pelo espaço de modo a realizar o gesto, mas existem alguns gestos sem movimento. Conforme Liddell e Johnson (1989), citados por Amaral, Coutinho e Martins (1994), a ação do movimento pode tomar várias formas: horizontal, vertical, dedilhado, torcido, dobrado, entre outras; **orientação**: descreve o posicionamento da palma. Este parâmetro está aliado à configuração e ao movimento realizado pela mão, dando as coordenadas para onde a mão está virada; e por último **expressão facial ou corporal**: este é um dos parâmetros mais importantes nas línguas

gestuais, pois através da nossa expressão podemos evidenciar a interrogação, a negação, tristeza, e outros. Existem ainda alguns gestos, que apenas são diferenciados pela expressão.

Quanto aos aspetos morfológicos, Amaral, Coutinho e Martins (1994) referem que número, singular ou plural, pode ser marcado pela incorporação que corresponde a um processo morfológico de formação de gestos, quando se trata de quantidades diminutas e rapidamente contáveis, o substantivo é seguido ao numeral correspondente; se foram quantidades maiores, acrescenta-se um determinativo ao gesto principal.

Relativamente à marcação do tempo verbal constrói-se em três espaços físicos imaginários que envolvem o gestuante, servindo este de referência temporal. O espaço imediato à frente do corpo representa o presente; o espaço atrás do ombro, o passado e o espaço mais afastado em frente ao corpo simboliza o futuro.

Por isso, a LGP, será a primeira língua de uma criança surda, pois irá permitir-lhe estruturar o pensamento e desenvolver uma identidade, sendo que para isso, deverá ser exposta a crianças e adultos surdos, para que não existam barreiras na comunicação (Estanqueiro, 2006).

1.5 Bilinguismo

Em 1982, Danielle Bouvet propôs o bilinguismo para o ensino de alunos surdos, pela primeira vez (Cabral, 2004).

Batista (2010) clarifica que o termo Bilingue significa que na educação de surdos serão utilizadas duas línguas diferentes, por um lado a língua gestual que é a língua materna dos surdos, e por outro a língua oral da comunidade ouvinte onde os surdos se encontram inseridos. Goés (1996) citado por Gomes (2010, p.33), completa esta ideia, afirmando que uma pessoa bilingue é aquela que consegue produzir enunciado em duas línguas, mostrando proficiência em pelo menos uma das “esferas do enunciado linguístico – ler, escrever, falar ou compreender”, assim, esta proposta não quer privilegiar a língua, mas sim munir o surdo de direitos e condições para utilizar as duas línguas.

Gomes (2010) explica que esta corrente reconhece a LG como língua natural dos surdos e por isso deverá ser considerada a sua primeira língua, sendo necessário que o surdo a adquira e desenvolva, tornando-se proficiente nela e só depois lhe deve ser ensinada a segunda língua que deve ser ensinado como uma língua estrangeira, neste caso o português, na sua modalidade falada ou escrita, dependendo da capacidade de cada aluno surdo.

Assim, o bilinguismo não exclui a aprendizagem de uma das línguas em detrimento de outra, pelo contrário, propõe que após a aquisição da LGP, seja adquirida a Língua Portuguesa, quer na sua vertente escrita, em que se pressupõe que as barreiras sejam menores, quer na sua vertente oral respeitando as capacidades individuais de cada aluno.

Para isso, Batista (2010, p.198) defende que “a criança surda deverá ser posta em contato com a língua gestual através de interlocutores surdos, ou ouvintes que sejam proficientes nessa modalidade linguística”.

Ao conceito de bilinguismo, está também associado o conceito de biculturalismo, que pressupõe o reconhecimento de duas comunidades que são linguística e culturalmente diferentes, bem como a igualdade dos seus membros.

Almeida, Cabral, Filipe e Morgado (2009), afirmam que esta é uma proposta que as escolas disponibilizam às crianças surdas para que no contexto escolar contactem com as duas línguas. Skliar (1999) considera que muitas vezes esta proposta surge com o objetivo de tentar oralizar os surdos, não reconhecendo a sua língua e identidades próprias, o que não é a via mais correta de ensino, pois deve ter-se sempre em conta as individualidades e especificidades de cada um.

No Decreto-Lei 3/2008, anteriormente referido, estão presentes todos os meios necessários para que os alunos surdos tenham direito a uma educação bilingue, começando pela formação de uma equipa pedagógica multidisciplinar, constituída por professores e técnicos especializados, que devem trabalhar em rede. Almeida, Cabral, Filipe e Morgado (2009), sugerem ainda que exista um espaço de trabalho para esta equipa, bem como um centro de produção de meios recursos a serem utilizados no processo de ensino aprendizagem destes alunos.

Os mesmos autores, consideram que uma escola bilingue deve oferecer à comunidade educativa: professores, técnicos e familiares dos alunos surdos a oportunidade de conhecer a língua gestual portuguesa, através de cursos, clubes, atividades extracurriculares.

1.6 Inclusão

Como podemos constatar pelo que foi exposto anteriormente, a sociedade sempre teve dificuldade em aceitar indivíduos com incapacidade. Existem relatos que ao longo dos tempos, as pessoas com NEE sofreram

o extermínio, a superstição, o amesquinamento, o receio supersticioso, a exclusão, a piedade, o respeito o estudo científico (Heward & Orlansky, 1984; Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998 *cit in* Ferreira, 2007, p.17)

Ao longo da história existiram três modelos de educação: Segregação, Integração e Inclusão.

O conceito de Inclusão surge nos anos 80 do século XX, mais tarde consignado na Declaração de Salamanca em 1994, que foi impulsionadora do conceito de inclusão educacional. Nesta declaração, estão assentes alguns princípios como o direito de cada criança à educação, que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprios e que os alunos com NEE devem ter acesso à escola regular. (Ferreira, 2007).

Este conceito assenta no princípio de normalização que teve origem nos anos 50 nos países escandinavos (Correia & Serrano, 2013).

Nirje (1969, p. 181), citado por estes autores afirma que a inclusão visa “fornecer aos cidadãos portadores de deficiência mental padrões e condições do dia-a-dia que se aproximem o mais possível da sociedade em geral”.

Correia (2013, p.146) refere que de acordo com Bailey (1995) a *Division for Early Childhood* do *Council for Exceptional Children* (1993):

A inclusão (...) apoia o direito de todas as crianças, independentemente das suas capacidades, a participar ativamente nos contextos naturais das suas comunidades. Um contexto natural é aquele

no qual a criança passa o seu tempo, tenha ou não NEE. Tais contextos incluem mas não se limitam à casa e à família, grupo de amigos, creches (...) pré – escola e escolas da comunidade.

Correia e Serrano (2013, p.146) afirmam que a inclusão, parte da premissa que a escola é para todos e por isso deve ser estruturada para que possa acolher todas as crianças “celebrando a diferença que entre elas possa existir”, pondo fim ao sistema educacional dicotómico (educação regular/ educação especial).

Assim, podemos afirmar que a inclusão propõe pensamentos e práticas novas, rompendo com os pressupostos dos posicionamentos educativos anteriores (Ferreira, 2007).

CAPÍTULO II. O papel do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa na escola Inclusiva

“(…) nada deve ser recusado aos surdos, (…) todas as linguagens podem ser utilizadas, sem guetos nem ostracismos, para que possam ter acesso à VIDA.”

O Grito da Gaivota (Laborit, 2000, p.13)

2.1 Tradutor Vs. Intérprete

A conceção de Tradutor e Intérprete de Língua Gestual, tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos. Mas afinal o que compreendemos por tradutor e intérprete?

“A interpretação é a atividade mais antiga da história; os primeiros intérpretes foram os hermeneutas⁴, que se propunham a traduzir a vontade divina para o povo.” (Rosa, 2006, p. 24)

O tradutor é o profissional que trabalha com fontes escritas, “Traduzir é passar um texto escrito de uma língua-fonte para um outro texto escrito numa, língua-meta” (Pires & Nobre, 2005, p. 162), sendo um trabalho demorado e utilizando diferentes técnicas.

Quando fazemos referência ao intérprete, falamos de um profissional que interpreta um discurso oral de uma língua para outra, o que “exige improvisação, rapidez de ritmo, limitação de tempo, pois a presença do emissor força o intérprete a poucas possibilidades de refletir o texto da língua de partida.” (Ronai, 1987, cit *in* Pires & Nobre, 2005, p.162).

Compete, quer ao tradutor quer ao intérprete fazer a ponte entre duas línguas (Rosa, 2003) e ambos os profissionais devem ter um conhecimento prévio da cultura da comunidade com quem estão a trabalhar. No caso dos ILG é necessário que conheçam histórias, vivências e especificidades da cultura surda e da LG, para que a sua interpretação seja o mais adequado possível, pois deparam-se constantemente com

⁴ Pessoa perita em interpretar o sentido das palavras, leis, códices, textos sagrados.

expressões próprias da cultura surda, gestos com múltiplos significados, sintaxe própria, entre outras características.

Rosa e Dallon (2002), citados por Rosa (2003, p.237), destringem a profissão de tradutor e intérprete:

O tradutor é o profissional que faz a tradução de um documento escrito. O intérprete é aquele profissional que traduz de uma forma verbal para outra língua algo que foi dito. No caso dos surdos, quem executa este trabalho é o intérprete de Língua de Sinais, ou seja, uma pessoa ouvinte bilingue, que domina o português na modalidade oral e a Língua de Sinais.

Para chegar ao que conhecemos hoje, a profissão de ILG foi evoluindo ao longo dos tempos. Metzger (2000) afirma que existiram quatro modelos de evolução.

O primeiro modelo, “*Helper*”, caracterizava-se pelos ouvintes fluentes na língua oral e na língua gestual: como os CODAS⁵, alguns familiares e amigos e ainda clérigos que os acompanhavam tentando fazer a comunicação com limitações. Martins (2009), Magalhães e Costa (2015) apontam Thomas Gallaudet como o primeiro intérprete, tendo sido intérprete de Laurent Clerc em 1815, com quem mais tarde funda a primeira escola permanente para Surdos nos Estados Unidos da América. Mais tarde, evoluiu para “*Conduit*” que se traduz numa tentativa de profissionalizar a profissão de ILG, pois consideravam que não devia existir relação entre intérpretes e surdos e foram adotadas aptidões mecanizadas. Surge o terceiro modelo - “*Communication Facilitator*”, com a necessidade de o ILG afirmar a sua posição profissional e este deveria possuir uma realidade linguística diferente da sua, detendo uma formação académica. Por último, aparece o intérprete “*Bilingual, Bicultural Specialist*”, modelo praticado até aos dias de hoje, que para além do conhecimento linguístico, estes profissionais devem conhecer e compreendam a surdez, a sua cultura e comunidade surda.

Assim, quando estamos na presença do intérprete, observamos que o seu trabalho é extremamente complexo, pois “não é suficiente conhecer os sinais, e sim transmitir as ideias da língua oral para a língua visuo-gestual, e vice-versa” (Rosa 2003, p. 238). A mesma autora descreve-nos de uma forma esquematizada, como se processa a comunicação entre ouvintes e surdos, mediada pelo intérprete:

⁵ Sigla inglesa: *Children of a Deaf Adults* que significa filhos ouvintes de pais surdos

Ouvinte → mensagem LO → intérprete → mensagem LIBRAS → surdo

Este trabalho exige ainda que o ILG tenha vários requisitos como

conhecer a língua de partida e a língua de chegada com profundidade; conhecer as especificidades da cultura surda, uma vez que na convivência social originam-se termos utilizados somente por aquela cultura (Sander, 2000 citado por Rosa, 2003, p. 239).

Deverá ainda, “ter boa memória” (Pires, 2000 citado por Rosa 2003, p. 239); estar recetivo a desafios; ser capaz de se adaptar aos diferentes contextos, ser imparcial e também deve ser respeitado quer pela comunidade surda quer pela sua classe profissional (Baltazar, 2010). Cabe-lhe ainda “aprimorar as suas habilidades comunicativas no sentido de garantir total compreensão do texto que comunica.” (Rosa, 2003, p. 239).

2.2 O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

Em Portugal, a formação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa teve o seu início no final dos anos 80 e a partir daí surgiram três gerações.

A primeira geração começou com “filhos de pais surdos falantes de língua gestual, cuja característica principal, para além do fato de serem bilingues, é o de conhecerem a comunidade surda por dentro” (Almeida, 2003, p. 55). Este grupo colaborava com as associações de surdos e já tinham reconhecimento de diversas entidades como ministérios, tribunais entre outros. Foi este grupo de intérpretes que teve iniciativa de fundar em 1991, a primeira Associação de Intérpretes de LGP.

A segunda geração, foi mais heterogénea. Dela faziam parte filhos de pais surdos e pessoas com outras razões para se dedicarem à profissão. Este grupo possuía uma formação profissional de raiz e com conhecimento adquirido através de intercâmbios com vários países. Durante este período, é importante enfatizar o trabalho das associações de surdos que foram as primeiras a responsabilizar-se por “dotar o nosso país de profissionais de qualidade no campo da tradução e interpretação de LGP” (Almeida, 2003, p. 56) aquando da luta pelos direitos das pessoas surdas, inclusivamente pelo reconhecimento da LGP.

Através da Lei I / 97 que proclamou que o Estado deve proteger e valorizar Língua Gestual Portuguesa como via de acesso à educação, à igualdade de direitos das pessoas surdas, e como expressão cultural foi reconhecida a LGP como língua, no Artigo 74, nº2 alínea h) na 4ª Revisão da Constituição da República Portuguesa e após este momento, sentiu-se necessidade de a profissão de Intérprete ser reconhecida pela Lei Portuguesa.

Da terceira geração, fazem parte aqueles que finalizaram o primeiro curso de formação de intérpretes no ensino superior. Começou com um grupo de 12 alunos que iniciaram a sua formação na Escola Superior de Educação de Setúbal no ano letivo de 1997/98 e finalizando em 2000/2001, a partir daqui a terceira geração de ILGP, continuou a crescer.

Em 1999, a Lei 89/99 de 5 de julho declarou os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa como

profissionais que interpretam e traduzem a informação de Língua Gestual para a Língua Oral ou Escrita e vice-versa, de forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Esta profissão passa assim a ser reconhecida, deixam de ser os familiares a acompanhar os surdos, para ser um profissional a prestar esse serviço sendo para isso “fundamental que tenha uma formação adequada ministrada por entidades reconhecidas.” (Almeida, 2003, p. 56)

Independentemente da formação dos ILGP que exercem a sua profissão, é basilar que todos respeitem os princípios que regem a profissão, patente no código de ética, para que em conjunto enriqueçam os conhecimentos e dignifiquem a profissão “adotando atitudes eticamente corretas e profissionais” (Almeida, 2003, p. 57). Em Portugal, o Código de Ética e Linhas de Conduta foi elaborado e adotado pela Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa aquando a sua fundação, em 22 de janeiro de 1991. Este documento contém várias orientações para que no decorrer das suas funções seja garantida a qualidade do trabalho do às pessoas surdas e ouvintes. Desses princípios, podemos destacar a confidencialidade, pontualidade, fiabilidade, imparcialidade, objetividade, atualização, autodisciplina e atitude profissional. Assim, “o intérprete deverá procurar equalizar uma situação de comunicação, de modo a que as pessoas surdas e ouvintes tenham acesso a todas as informações emitidas e possam comunicar tudo aquilo que desejarem” (Fernandes & Carvalho, 2005, p. 144).

Atualmente têm surgido cada vez mais intérpretes com formação superior (Licenciatura), trabalhando na sua maioria nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), distribuídas a nível nacional, ou nas Escolas com oferta bilingue para Alunos Surdos. Podemos por isso afirmar que a maioria dos intérpretes portugueses são intérpretes educativos.

No Artigo 23º, do Decreto –Lei 3/2008 consta que

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

Por isso é fundamental a existência dos meios necessários a esse processo: docentes com formação especializada em Educação Especial, na área da surdez, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos - docentes de LGP; Intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

De acordo com o Artigo 23º, nº 18 do Decreto-lei 3/2008, um Intérprete de Língua Gestual Portuguesa é um profissional que interpreta e traduz informação de Língua Gestual para a Língua Oral ou Escrita e vice-versa, de forma a assegurar uma plena comunicação entre dois mundos, o dos surdos e o dos ouvintes, e também promover a integração das pessoas surdas na sociedade que as rodeia. Consta ainda neste Decreto-Lei, que cabe ao ILGP participar nas atividades quer relacionadas com a comunicação entre surdos e ouvintes, quer em aulas, reuniões, ações e projetos realizados na/pela comunidade escolar.

Podemos por isso, concluir que este profissional faz parte de uma equipa multidisciplinar, partilhando dificuldades, ganhos e perdas, bem como os interesses dos alunos surdos com quem trabalha, para que a sua função possa ser melhorada a cada dia. É também um elo fundamental não só no quotidiano dos alunos surdos, mas também para a restante comunidade escolar: professores, técnicos especializados, técnicos operacionais e para a família. Assim, o seu trabalho abrange tudo o quanto diz respeito a alunos surdos, dentro e fora da sala de aula criando, deste modo, uma relação com crianças e jovens Surdos e com os seus pares ouvintes de forma a facilitar a comunicação e interação entre ambos.

2.3 O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa: Parceiro ou Intruso em sala de aula?

Segundo Nunes (2015), o comportamento auditivo da criança na sala de aula pode demonstrar uma dificuldade na interação entre o professor e o aluno podendo ter consequências no desenvolvimento académico da criança.

Na tentativa de compreender quais as representações sociais de professores e de intérpretes de língua gestual portuguesa sobre o trabalho destes últimos profissionais em contexto educativo, Sousa (2015), no seu estudo conclui que os professores consideram o trabalho do ILGP com alunos surdos, de elevada importância, mas afirma que existe uma falta de integração nas equipas educativas e que não lhes é dada valorização profissional que poderiam ser colmatadas com a participação ativa, na clarificação do seu papel, na formação dos professores e numa mudança de atitude.

Comprendemos assim, que existe um caminho a percorrer entre professores e intérpretes para que estes possam trabalhar de forma cooperativa para o bem-estar e crescimento académico do aluno surdo, sendo que para isso, necessitam de estabelecer métodos de colaboração. Esta afirmação demonstra o quão importantes são estes dois profissionais.

O objetivo do ensino quando se utilizam gestos, deve ser proporcionar o desenvolvimento global da criança, ou seja, o seu desenvolvimento linguístico, intelectual, social, académico, cultural e acima de tudo garantir as condições para a construção de uma identidade própria (Gomes, 2010).

Neste enquadramento, o presente trabalho visa averiguar quais as metodologias que os professores e os intérpretes sugerem adotar para que possam fazer um trabalho colaborativo.

2.4 Colaboração

Sendo a colaboração uma das variáveis do nosso estudo, decidimos investigar a etimologia da palavra para perceber o seu enquadramento no trabalho destas duas classes profissionais.

Colaborar, provém do latim *collaboro*, -are que significa “trabalhar com”. É uma palavra com vários sinónimos como ajudar, cooperar e coadjuvar, pressupondo assim o trabalho com outrem.⁶

Alarcão e Canha (2013) afirmam que colaboração é uma palavra que está associada a ideias de interação e de convergência de esforços a favor de uma realização, e confirmam que são consideradas situações de colaboração, quando está implícito um trabalho em conjunto, pois quando um grupo de pessoas se aproximam com o intuito de colaborar entre si, fazem-no com o objetivo de alcançar algo, que antes não tinham.

Relativamente aos profissionais que trabalham com crianças com NEE, Correia (2008, p. 51) afirma que estes alunos

precisam muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços de apoio especializados pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar com outros profissionais de educação.

Mas para que esta colaboração seja bem-sucedida, os participantes devem partilhar tempos comuns (York-Barr & Cols., 1996 *cit in* Correia, 2008), onde é feita uma planificação programada e partilhada pelos intervenientes (Hunter, 1999 *cit in* Correia, 2013).

Quando falamos de inclusão, pressupomos um ambiente de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são basilares para encontrar estratégias. É também elementar uma participação mais ativa no processo de ensino dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, por parte do professor, pais e toda a equipa educativa.

O processo de colaboração é, segundo Correia e Martins (2000), citado por Correia (2013, p.36) um “processo interativo” através do qual todos os que dele fazem parte intervêm, resolvem problemas e encontram métodos em conjunto.

Segundo Cook e Friend (1993), Friend e Bursuck (1996), citados por Correia (2013), existe um conjunto de características que caraterizam a colaboração nas escolas.

Estes autores explicam que a colaboração é um processo voluntário, sendo por isso uma escolha pessoal, pois pode existir um trabalho em que os intervenientes estão juntos, mas não existe colaboração; é baseada na igualdade relacional, isto é todas as

⁶ *in* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/colaborar>

intervenções e colaborações dos participantes devem ser feitas e tidas com o mesmo valor; é um processo que requer a partilha de objetivos comuns, responsabilidades, onde podem ser divididas tarefas e partilhadas decisões e no final assumir os resultados sejam eles positivos ou negativos. Exige ainda a partilha de recursos e de valores como a partilha, a confiança e o respeito, referidos anteriormente.

Podemos assim, concluir que estas características são fundamentais para a criação de um ambiente propício para um processo de ensino aprendizagem mais adequado para os alunos com NEE.

Relativamente às classes profissionais que procuramos estudar, Rodrigues e Valente (2011) falam sobre a importância da observação do trabalho bem-sucedido que o ILGP desenvolve no âmbito escolar, depende de vários fatores externos ao próprio como a receção e a colaboração do professor, pois este último é o titular responsável da sala de aula e pela transmissão do conhecimento e quando o ILGP está presente numa sala de aula está a ser dada ao aluno surdo, a possibilidade de receber a informação, na sua língua materna. Por outro lado o professor ouvinte de cada disciplina, pode utilizar a sua língua natural para passar o conhecimento dando possibilidade ao aluno surdo de estar exposto à LG, à língua portuguesa oral, quando existe capacidade auditiva, e escrita.

Como consequência, quando o ILGP está presente na sala de aula

não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspetos culturais da comunidade surda (Shaw; Jamieson, 1997; Antia; Stinson, 1999; Lacerda, 2000 *cit in* Lacerda 2005).

Roldão (2007) e Araújo (2012) citados por Bettencourt e Santos (2015) afirmam que o trabalho colaborativo tem vindo a ser defendido por vários autores, pois consideram que proporciona várias vantagens, entre elas maior eficiência e produtividade no trabalho.

Assim, depois de termos compreendido o que é a colaboração, fomos investigar se existe ou não colaboração entre Intérpretes de LGP e professores do ensino regular. Esses resultados serão apresentados e discutidos na Parte II da nossa investigação.

PARTE II : ESTUDO EMPIRICO

CAPÍTULO 3. Desafios do ILGP em sala de aula – Um estudo exploratório

“Vejo como poderia ouvir. Os meus olhos são os meus ouvidos. (...) As minhas mãos são bilingues. Ofereço-vos a minha diferença.”

O Grito da Gaivota (Laborit, 2000, p. 207)

Para que os alunos surdos tenham acesso a todos os conteúdos escolares, como os seus pares ouvintes, é necessário que exista colaboração entre os profissionais que com eles trabalham: professores das diversas disciplinas do ensino regular e para o acesso a esses conteúdos, o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP), promovendo assim uma educação inclusiva, visto que compõem uma equipa multidisciplinar.

Partindo da revisão da literatura e da nossa experiência profissional, pretendemos refletir sobre a perceção do papel do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa na sala de aula e o quão é necessário que exista colaboração entre este e professores do ensino regular, para o sucesso no percurso académico do aluno surdo. Para tal, torna-se essencial sugerir metodologias entre professores e ILGP, para que exista uma boa relação de trabalho e para que o intérprete não seja visto como um “intruso” em sala de aula por parte do professor.

O tipo de estudo apresentado é descritivo e exploratório, pois pretendeu “descrever as características de um fenómeno ou de um facto, estabelecendo relações entre as suas variáveis” (Santos & Candelora, 2006, p. 73).

Tendo como ponto de partida a pergunta **“Quais as metodologias de trabalho entre Professores e ILGP para a inclusão de alunos surdos?”** surgiram as seguintes questões de investigação que, serviram de linha condutora para o nosso estudo:

Questão 1: O professor vê o intérprete como uma mais-valia na educação dos alunos surdos?

Questão 2: O professor considera o intérprete como um parceiro no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos?

Para além das questões de investigação, foram ainda formuladas hipóteses, “explicações provisórias da relação entre duas ou mais variáveis” (Sampieri, Callado & Lucio, 2010, p.112), que conduzem os investigadores a construir um fio condutor e induzem a um espírito de descoberta e curiosidade próprios de um trabalho científico (Quivy & Campenhoudt, 2013).

As três hipóteses formuladas são comuns aos dois grupos questionados (Professores e ILGP), sendo uma quarta hipótese relativa à formação em Língua Gestual Portuguesa formulada apenas aos professores.

Hipótese 1 – A idade influencia a perceção dos professores sobre o trabalho dos Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa;

Hipótese 2 – A experiência profissional (tempo de serviço) influencia a perceção dos professores sobre o trabalho dos Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa;

Hipótese 3 – O tipo de turma na qual os professores lecionam ou lecionaram influencia a perceção dos professores sobre o trabalho dos Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa;

Hipótese 4 – A formação em Língua Gestual Portuguesa influencia a perceção dos professores sobre o trabalho dos Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa⁷.

Neste seguimento, e a partir dos objetivos traçados, procedeu-se à elaboração de um questionário com questões diretas e de resposta fechada aplicado a Professores de diversas disciplinas do ensino regular, que lecionaram ou estariam a lecionar a alunos surdos à data da entregados questionários, de um Agrupamento de Escolas da Zona Centro e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa a nível nacional.

⁷ Esta hipótese acabou por não ser testada, pois apenas três dos professores inquiridos tinham formação em Língua Gestual Portuguesa o que inviabilizou a análise de resultados.

3.1 Método

3.1.1 Participantes

A nossa amostra foi heterogénea e constituída por dois grupos distintos: o Grupo I constituído por Professores do 1º ao 3º ciclo do ensino básico, que lecionaram ou lecionavam, à data dos questionários, alunos surdos, e o Grupo II por Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, que passaremos a descrever.

Grupo I

O Grupo I foi constituído por Professores de Agrupamento de Escolas com Oferta Bilingue para Alunos Surdos da Zona Centro. Foi uma amostragem não probabilística, porque segundo Mattar (2011) atende as preferências do investigador neste caso, correspondeu à localização geográfica dos participantes. O critério de inclusão deste grupo foram os professores que trabalham ou já trabalharam com alunos surdos e com ILGP.

A amostra é constituída por 36 professores, com idades compreendidas entre os 38 e os 62 anos, com uma média de idade de 51 anos ($M=51$; $DP= 5.8$). Nesta questão verificamos uma resposta omissa.

Quanto ao género, 66.7% ($n=24$) dos inquiridos são do sexo feminino e 33.3% ($n=12$) são do sexo masculino.

Em termos de habilitações literárias, 75% ($n=27$) possuem Licenciatura, 22.2% ($n=8$) Mestrado e 2.8% ($n=1$) Doutoramento.

O tempo de serviço encontra-se entre os 13 e os 36 anos, sendo a média de 25 anos de docência ($M=25$; $DP=5.3$). Nesta questão verificamos duas respostas omissas.

Quando questionamos qual o tipo de escola onde trabalham, 47.2% ($n=17$) responderam numa EREBAS (Escola de Referência de Ensino Bilingue para Alunos Surdos) e 36.1% ($n=17$) responderam Escola com oferta Bilingue para Alunos Surdos; 16.7% ($n=6$) dos professores inqueridos não responderam.

Relativamente ao nível de ensino em que lecionam 5.6% ($n=2$) dos professores inquiridos lecionam no 1º Ciclo do Ensino Básico; 8.3% ($n=3$) lecionam no 2º Ciclo do

Ensino Básico; 69.4% (n=25) no 3º Ciclo do Ensino Básico e 16.7% (n=6) respondeu que leciona em mais do que um ciclo.

Quando questionados sobre o tipo de turmas que lecionavam à data do preenchimento do questionário ou já tinham lecionado no passado, 63.9% (n =23) referem em turmas de alunos ouvintes com alunos surdos integrados. Dos restantes, 19.4% (n = 7) lecionam ou lecionaram só em turmas de alunos surdos e 16.7% (n = 6) lecionam ou lecionaram em ambos os tipos de turmas.

No que diz respeito ao facto dos professores terem formação em Língua Gestual Portuguesa, 83.3% (n= 30) dos professores não têm formação e 8.3% (n=3) que têm formação em língua gestual portuguesa; 8.3% (n=3) dos inquiridos não responderam.

Grupo II

O Grupo II foi composto por 29 Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa por amostragem probabilística aleatória porque “Todos os elementos da população tem a probabilidade conhecida e idêntica, diferente de zero, de serem sorteados para compor a amostra” (Mattar, 2011, p.217), sendo recolhida através da ANAPI -LG (Associação Nacional e Profissional da Interpretação – Língua Gestual Portuguesa) e a ATILGP (Associação de Tradutores e Interpretes de Língua Gestual Portuguesa) por inquéritos *on-line* anonimizados.

Neste grupo a faixa etária está compreendida entre os 22 e os 43 anos, com uma média de 31 anos ($M=31$; $DP=5$).

Quanto ao género todos os ILGP participantes são do sexo feminino (n=29). À data do questionário, 34.5% (n=10) encontravam-se na zona Norte do país; 44.8% (n=13) na zona Centro; 17.2% (n=5), na zona Sul e 3.4% (n=1) na Região Autónoma dos Açores.

O tempo do serviço nesta classe encontra-se entre 1 e 21 anos com média de 8 anos ($M=8.31$; $DP=4.8$) e, em termos de habilitações literárias, 55.2% (n=16) possuem Licenciatura e 44.8% (n=13) Mestrado.

Relativamente ao nível de ensino em que interpretam as aulas, 17.2% (n=5) responderam no 2º Ciclo do Ensino Básico; 20.7% (n=6) no 3º Ciclo do Ensino Básico; 58.6% (n=17) no Ensino Secundário e 3.4% (n=1) no Ensino Superior.

Quanto ao tipo de escola 62.1% (n=18) trabalham numa EREBAS e 37.9% (n=11) numa Escola com Oferta Bilingue para Alunos Surdos e no que se refere ao tipo de turma, 44.8% (n=13) estão em turmas de alunos surdos e 35.2% (n=16) numa turma com alunos surdos e ouvintes.

3.1.2 Instrumentos

Para a recolha de dados procedemos à elaboração de um questionário que intitulamos de *Questionário sobre Metodologias na Colaboração Professor Intérprete de Língua Gestual Portuguesa* (MCPILGP) que se dividiu em duas partes.

A primeira parte foi constituída por um questionário sociodemográfico, que permitiu a caracterização dos participantes: dados pessoais relativos à idade, género, habilitações literárias; e dados profissionais: nível de ensino onde leciona, tipo de escola onde trabalha, tipo de turma onde leciona e se possuía formação em LGP. A segunda parte foi composta por dezanove itens para o grupo dos professores e vinte para o grupo dos ILGP, com a possibilidade de os participantes poderem escolher mais do que uma resposta, utilizando uma Escala Likert de quatro pontos, em que 1=Nada; 2=Pouco, 3=Bastante e 4=Muito, que “consiste de uma série de afirmações que expressam uma atitude favorável ou desfavorável em relação ao conceito de estudo” (Oliveira, 2010, p. 73). Os itens 7, 8 e 9 foram invertidos para evitar o efeito de halo. Com este questionário pretendemos compreender a visão dos professores sobre o trabalho com os alunos surdos e com o ILGP, bem como a perspetiva destes perante aquilo que acreditam ser a visão dos docentes sobre o seu trabalho de interpretação para os alunos surdos.

3.1.3 Procedimentos

Para a realização desta investigação submetemos previamente o nosso projeto de investigação à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (ANEXO 1), depois de obter parecer favorável, passamos à submissão do nosso inquérito para a apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), de acordo como o Despacho N.º15847/2007, sobre os inquéritos realizados em meio escolar que obteve parecer favorável (ANEXO 2).

Após a submissão e respetiva aprovação, endereçamos um requerimento à Direção do Agrupamento de Escolas selecionado (ANEXO 3), com a apresentação do estudo e pedido de autorização e colaboração, para podermos distribuir os inquéritos aos professores. Após deferimento, (ANEXO 4) foram entregues formulários de consentimento informado (ANEXO 5), aos professores que acederam colaborar no estudo, nos quais foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados. O questionário (ANEXO 6) foi entregue aos professores que aceitaram colaborar, pelos investigadores em mão e recolhidos alguns no dia seguinte e outros uma semana após a sua entrega, com o cuidado de estarem devidamente selados.

Ao mesmo tempo, contactamos duas Associações de Intérpretes de Língua Gestual, a ANAPI –LG e a ATILGP para onde remetemos e-mails de apresentação do estudo e o pedido de autorização e colaboração (ANEXO 7) para que encaminhassem os questionários *on-line* a partir da plataforma *Google Docs* para os ILGP de todo o país. Para garantir a confidencialidade, o anonimato e o carácter voluntário, antes dos participantes começarem a responder ao questionário *online*, deveriam ler a apresentação do estudo e assinalar o consentimento informado e só depois poderiam prosseguir para o questionário (ANEXO 8).

Os dados recolhidos através dos questionários, foram analisados com recurso a testes estatísticos, paramétricos e não paramétricos, através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.

3.2 Apresentação e Discussão de Resultados

Neste ponto, apresentamos os resultados obtidos com a recolha e tratamento de dados, recorrendo para isso a gráficos e tabelas para nos auxiliar na comparação de resultados entre os dois grupos inquiridos.

A apresentação dos resultados encontra-se dividida em dois pontos: inicialmente são apresentadas as qualidades psicométricas do *Questionário sobre Metodologias na Colaboração Professor – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa* (MCPILGP) e, posteriormente a análise de questões e hipóteses através de estatística inferencial.

3.2.1 Questionário sobre Metodologias na Colaboração Professor – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

Para análise das qualidades psicométricas do *Questionário sobre Metodologias na Colaboração Professor – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa* (MCPILGP), procedemos à apresentação da estatística descritiva e dos resultados de confiabilidade dos resultados dos questionários do Grupo I (Professores) e do Grupo II (ILGP).

Grupo I

Relativamente aos questionários realizados a 36 professores (verificamos 7 casos omissos), foi composto por 19 itens, cuja pontuação máxima poderia ser 76, obtendo-se neste grupo uma $M=53.6$ ($DP=5.1$) com o mínimo de 43 e máximo de 67; os valores de assimetria e a curtose foram inferiores a 1.

A média dos itens encontra-se nos 3.2, com o mínimo de 2.2 e máximo de 3.9.

Relativamente à análise de confiabilidade dada pelo alfa de Cronbach obteve-se um valor de .79, considerado aceitável na literatura (Field & Hole, 2010).

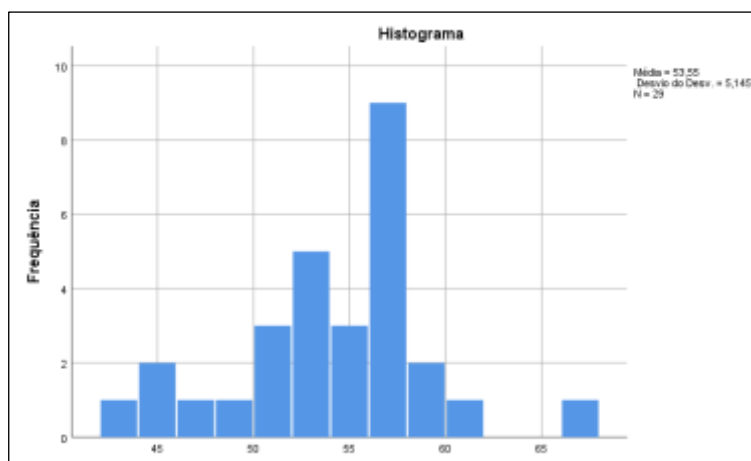


Gráfico 1. Pontuação total dos questionários dos Professores

Grupo II

Os questionários aplicados aos ILGP ($n=29$), foram constituídos por 20 itens, cuja pontuação máxima possível seria 80, obteve-se uma $M= 59.1$ ($DP=6.7$), com mínimo de 43 e máximo de 71; os valores de assimetria e a curtose foram igualmente inferiores a 1.

A média dos itens dos questionários dos ILGP correspondeu a 2.9, com mínimo 2.1 e máximo 3.4.

Relativamente à análise de confiabilidade dada pelo alfa de Cronbach, obteve-se o valor.77, igualmente aceitável (Field & Hole, 2010).

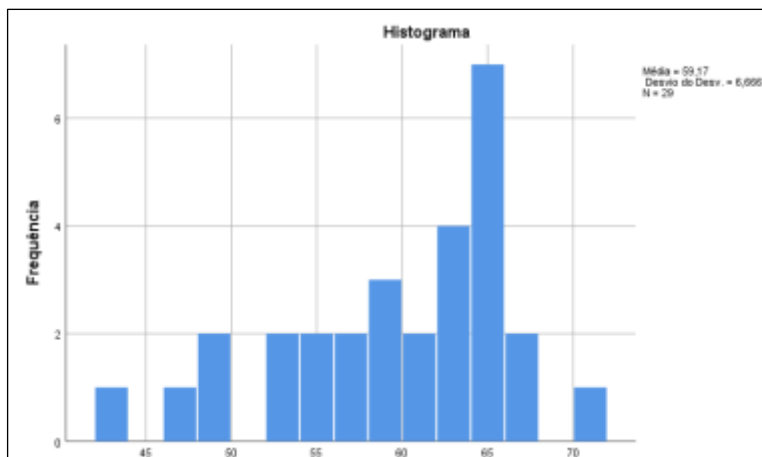


Gráfico 2. Pontuação total dos questionários dos ILGP

Se compararmos os gráficos verificamos que existe uma maior dispersão de resultados no grupo dos ILGP do que no dos Professores.

3.2.2 Estatística inferencial

3.2.2.1 Análise das Questões de investigação

Para respondermos à **Questão 1: O professor vê o intérprete como uma mais-valia na educação dos alunos surdos?** procedemos à análise primeiro item do questionário MCPILGP (ANEXO 9), comparando as respostas dos dois grupos em estudo.

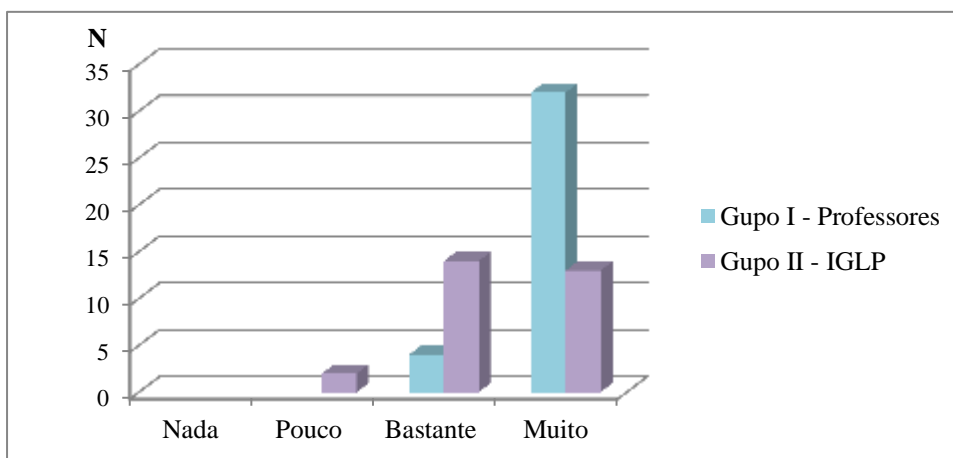


Gráfico 3. Importância do ILGP na aprendizagem do aluno surdo

Relativamente a este item o Grupo I obteve $M=3.9$ ($DP=.32$), sendo de destacar “Muito” com 88.9% ($n= 32$) das respostas; o Grupo II apresentou $M=3.4$ ($DP=.62$), destacando-se “Bastante” com 48.3% ($n=14$) das respostas.

Assim, a importância do ILGP na aprendizagem do aluno surdo atribuída pelos professores parece ser maior do que a dos próprios intérpretes sobre o seu trabalho na opinião dos professores.

De seguida, nos itens 2 a 5, procuramos analisar qual a perceção sobre a caracterização do trabalho do ILGP (ANEXO 10), comparando as respostas dos grupos.

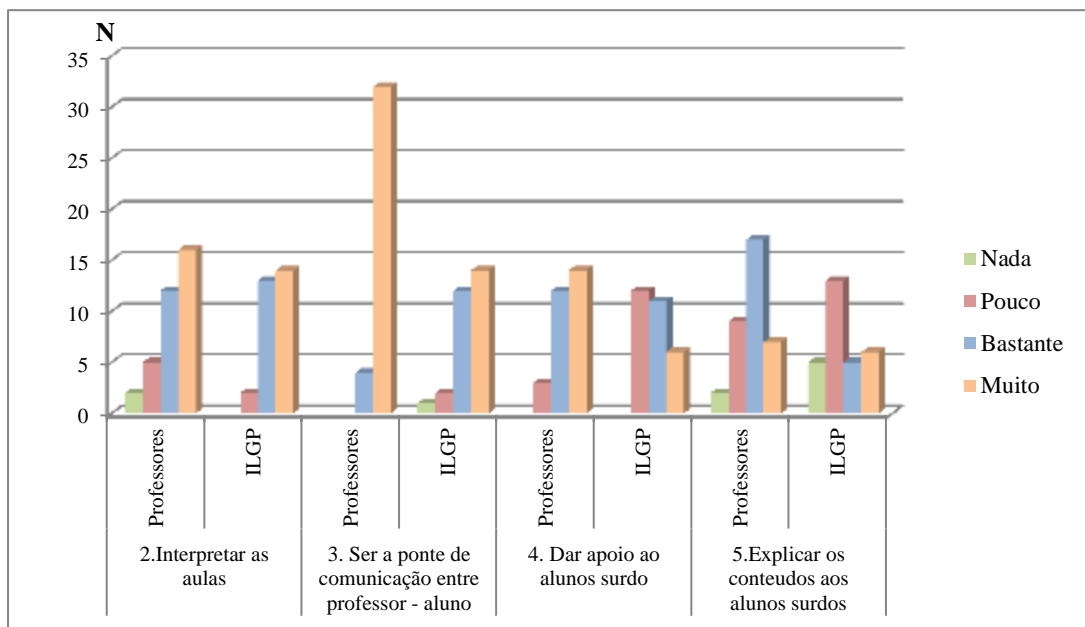


Gráfico 4. Caracterização do trabalho do ILGP

No item 2, o Grupo I obteve $M=3.2$ ($DP=.90$), destacando-se “Muito” com 44.4% ($n=16$) das respostas; neste item verificamos 1 resposta omissa; quanto ao Grupo II apresentou $M=3.4$ ($DP=.63$), destacando-se as respostas “Muito” e “Bastante” com 93.1% (27) de percentagem cumulativa.

Quanto ao item 3, o Grupo I obteve $M=3.9$ ($DP=.32$), destacando a resposta “Muito” com 88.9% ($n=32$) das respostas; já no Grupo 2 foi verificada $M=3.3$ ($DP=.77$), com destaque para as respostas “Bastante” e “Muito” com 89.7% ($n=26$) de percentagem cumulativa.

Relativamente ao item 4, o Grupo I obteve $M=3.5$ ($DP=.66$), destacando-se “Bastante” com 52.8% ($n=19$) de respostas, neste item verificamos 2 respostas omissas; quanto ao Grupo II obteve $M=2.8$ ($DP=.77$) destacando “Pouco” e “Bastante” 79.3% ($n=23$) de percentagem cumulativa.

Por último, no item 5, o Grupo I obteve $M=2.8$ ($DP=.82$), destacando-se a resposta “Pouco” com 44.8% ($n=13$), e verificamos 1 resposta omissa; no Grupo II obteve $M=2.4$ ($DP=1.0$), destacando-se a resposta “Pouco” com 44.8% ($n=13$).

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, compete ao intérprete fazer a tradução de LGP para língua oral e vice-versa das aulas e das atividades em contexto educativo.

Fernandes (2003) salienta a importância do ILGP na sala de aula, a sua participação nas reuniões de planificação pedagógica da equipa, evidenciando a importância do entrosamento entre professores e intérpretes, sendo que para que o trabalho do segundo seja bem realizado necessita de conhecimento *a priori* do que será lecionado. O mesmo autor, defende que a planificação e os caminhos de atuação de sala de aula, não deve passar apenas por professor e alunos, mas também pelo ILGP visto que este não é apenas um facilitador de comunicação, mas essencial para que esta aconteça.

Em resposta à **Questão 2: O professor considera o intérprete como um parceiro no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos?** analisamos os itens 6 a 9 do questionário MCPILGP (ANEXO 11).

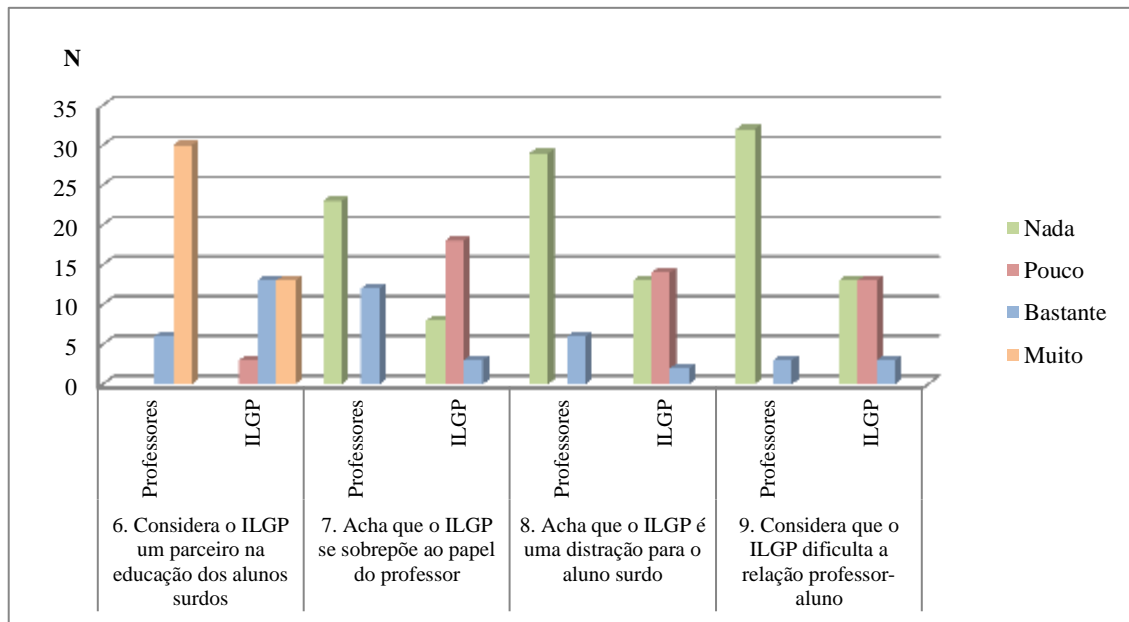


Gráfico 5. Parceria no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos

Relativamente ao item 6, no Grupo I verificou-se $M=3.8$ ($DP=.38$) sendo de destacar a opção “Muito” em aproximadamente 83.3% ($n=30$) dos inquiridos; no Grupo II obteve-se $M=3.3$ ($DP=.67$), sendo de destacar as opções “Bastante” e “Muito” que obtiveram aproximadamente 89.7% ($n=26$) de percentagem cumulativa.

Lacerda (2005) afirma que o trabalho do ILGP em sala de aula, passa por inúmeras funções como atender problemas pessoais do aluno, ter cuidados com aparelhos auditivos, estabelecer posição adequada em sala de aula em relação aos alunos surdos e ouvintes, atuar como educador face a algumas dificuldades de aprendizagem do aluno, o que faz com que a sua figura seja próxima à de um educador e defende por isso, que este deve integrar uma equipa educacional.

Kelman (2005) citado por Mendes (2012) destaca que as diferentes formas de atuar do intérprete possibilitam a existência de discussões pedagógicas entre professor e ILGP, o que pode promover a inclusão, levando-os a elaborar material e criar estratégias pedagógicas, com o objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem.

Quadros (2004, p.60) evidencia que “Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito”, mostrando assim, que ambos os profissionais devem estabelecer uma parceria em prol do processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

No item 7 o Grupo I obteve $M=3.7$ ($DP=.48$) sendo de destacar a opção de resposta “Nada” com 65.7% ($n=23$) das respostas; já o Grupo II obteve $M=3.2$ ($DP=.60$) sendo de destacar “Pouco” com 62.1% ($n=18$) das respostas.

No item 8, o Grupo I teve $M=3.8$ ($DP=.38$), sendo de destacar a “Nada” com 82.9% ($n=29$) das respostas; o Grupo II alcançou $M=3.8$ ($DP=.62$) com as opções de resposta “Nada” e “Pouco” com 93.1% ($n=27$) de percentagem cumulativa.

Por último, no item 9, o Grupo I obteve $M=3.9$ ($DP=.28$), destacando-se a opção Nada com 91.4% ($n=32$); o Grupo II apresentou $M=3.3$ ($DP=.67$), dividindo-se as respostas entre as opções “Nada” e “Pouco”, com 89.7% ($n=26$) de percentagem cumulativa.

Shaw e Jamieson (1997) citados por Lacerda (2005), relatam que já presenciaram crianças surdas incluídas em sala de aula, que raramente comunicam diretamente com o professor e mais com o seu ILGP. Esta questão deve-se ao facto de a maioria dos professores não dominarem a LGP, o que pode por vezes levar o professor a pensar que não existe uma relação entre ele e o aluno, pois este relaciona-se melhor com o ILGP.

Quadros (2004, p.60) afirma “Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor”, pois que as questões e comentários são feitos diretamente ao intérprete e não ao professor. A mesma autora afirma que nesta situação é recomendado ao intérprete que redirecione as questões para o professor, clarificando assim o seu papel.

Para responder à **Questão 3: Quais as estratégias que o professor e o intérprete identificam para melhorar a sua colaboração?** dividimos a análise das questões em três partes: na primeira analisamos os itens 10 a 14 do questionário MCPILGP (ANEXO 12) para perceber como são preparadas as aulas para os alunos surdos.

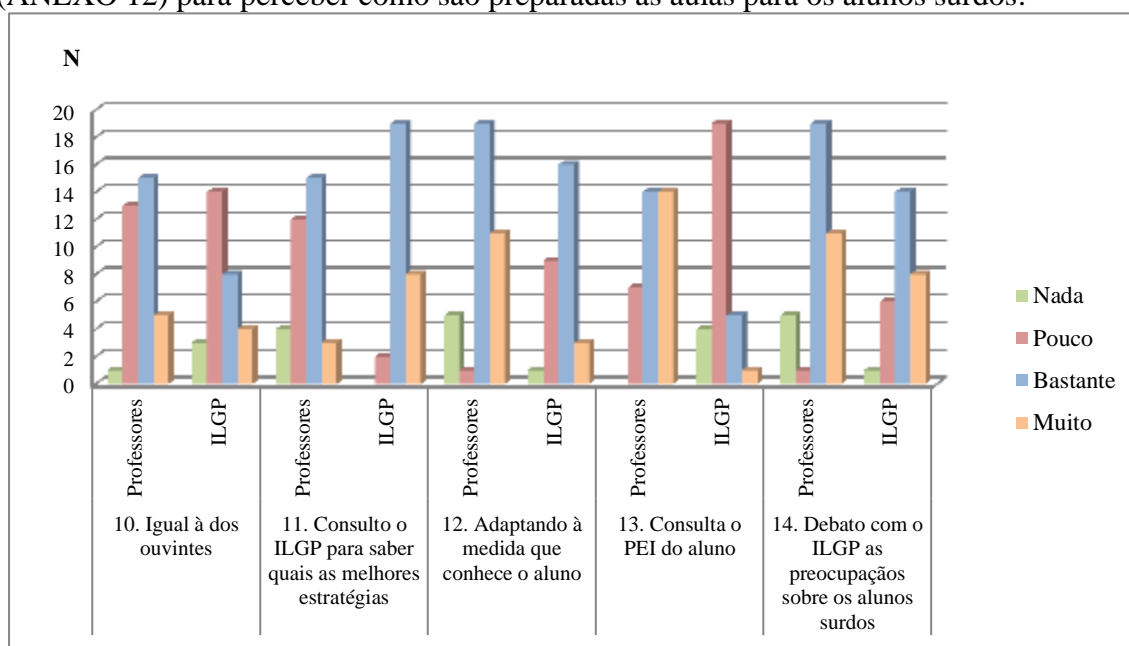


Gráfico 6. Preparação das aulas para os alunos surdos

Na análise ao item 10, verificamos no Grupo I $M=2.7$ ($DP=.76$) destacando-se a opção “Bastante” com 44.1% ($n=15$) de respostas dos professores; e o Grupo II obteve $M=2.5$ ($DP=.87$) com 48.3% ($n=14$) das respostas dos intérpretes na opção “Pouco”.

No item 11, o Grupo I obteve $M=2.5$ ($DP=.83$), realçamos a resposta “Bastante” com 44.1% ($n=15$) das respostas e o Grupo II teve $M=2.2$ ($DP=.56$), a resposta “Bastante” com 65.5% ($n=19$).

Relativamente ao item 12, o Grupo I apresentou $M=3.4$ ($DP=.49$), destacando-se a resposta “Bastante” com 63.9% ($n=19$) e o Grupo II teve $M=2.7$ ($DP=.70$) destacando-se “Bastante” com 55.2% ($n=16$) das respostas.

No item 13, o Grupo I verificamos $M=3.2$ ($DP=.76$), destacando-se as respostas “Bastante” e “Muito” com 80% ($n=28$) de percentagem cumulativa, o Grupo II teve $M=2.1$ ($DP=.67$) destacando a resposta “Pouco” com 65.5% ($n=19$).

No item 14, o Grupo I obteve $M=3$ ($DP=.96$) destacando-se a resposta “Bastante” com 52.8% ($n=19$) das respostas, quanto ao Grupo II registou $M=3$ ($DP=.8$) destacando-se a opção “Bastante” com 48.3% ($n=14$) das respostas.

O Decreto-Lei 3/2008, refere que a escola inclusiva “pressupõe individualidade e personalização das estratégias educativas”, alertando que todos os apoios especializados devem ir de encontro às necessidades educativas dos alunos com NEE. O mesmo Decreto-Lei salienta que todas as crianças e jovens têm direito a ver reconhecida a sua singularidade e devem ter à sua disposição as respostas educativas adequadas. Assim, compreendemos a necessidade de personalizar as aulas de acordo com a necessidade dos alunos surdos, pois a surdez faz com que as suas necessidades sejam diferentes das dos alunos ouvintes.

O PEI (Programa Educativo Individual) é um documento que integra o processo individual dos alunos com NEE, onde as respostas educativas e as formas de avaliação são fixadas. Apesar de ser elaborado pelo diretor de turma, docente de educação especial e encarregados de educação, é um documento que pode ser consultado sempre que necessário pelos professores que fazem parte do conselho de turma e técnicos que trabalham com estes alunos, para que tomem conhecimento das medidas legisladas e que devem ser tomadas para que o percurso académico dos alunos tenha sucesso.

Segundo o Projeto Escola Viva (2000), nem sempre os métodos utilizados pelo professor permitem ao aluno surdo o acesso a experiências cognitivas do meio escolar, pois a tentativa de ensinar através da língua oral, sem a compreensão que existe a língua gestual e que esta é o real meio de comunicação, fica dificultada. Assim, este projeto brasileiro defende que o professor deve fazer tudo o que está ao seu alcance para facilitar o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, podendo por isso utilizar várias medidas como: recursos e materiais adaptados disponíveis, como *softwares*; utilizar textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão, entre outros. No Decreto-lei 3/2008 também estão presentes alguns materiais que devem constar na escola e na sala de aula que são essenciais como

computadores com câmara; máquinas fotográficas; quadro interativos; sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros; sistemas de vídeo - conferência; dicionários e livros de apoio de português escrito; matérias multimédia de apoio ao ensino aprendizagem, entre outros.

Schick (n.d.) citada por Bettencourt e Santos (2015, p.77), constata “para os docentes nem sempre é fácil aceitar o intérprete de língua gestual na sua sala de aula, podendo este ser visto por eles como uma ferramenta e não como membro da equipa educativa”, sendo por isso fundamental que exista comunicação entre estes dois grupos de profissionais, para a partilha de informação que permite melhorar o seu trabalho e discutir sobre a educação de alunos surdos. Marcon (2012) citada por Bettencourt e Santos (2015) refere que quando se reúnem podem debater conceitos, terminologias e estratégias que serão utilizadas na lecionação das aulas para os alunos surdos.

No seguimento destes itens, procuramos compreender quais as estratégias utilizadas para a colaboração entre professor – intérprete de LGP, sendo que para isso analisamos os itens 15 a 18 (ANEXO 13).

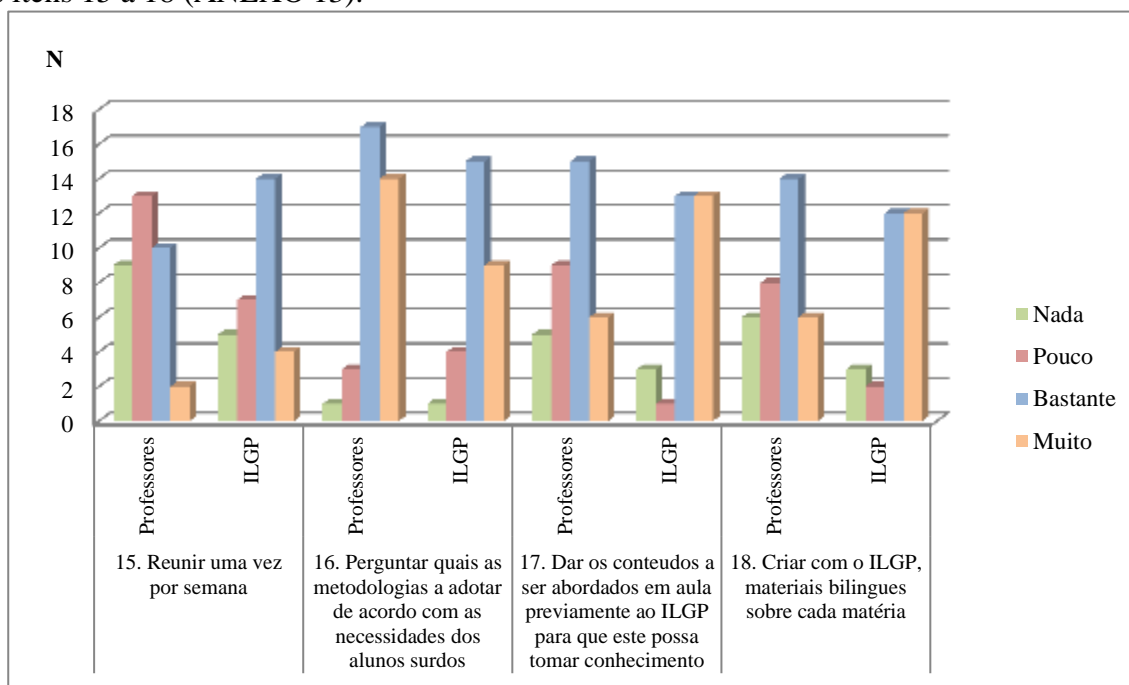


Gráfico 7. Estratégias a adotar

Relativamente ao item 15, o Grupo I apresentou $M=2.2$ ($DP=.89$), destacando-se a resposta “Pouco” com 38.2% ($n=13$); já o Grupo II apresentou $M=2.6$ e ($DP=.95$) destacando-se “Bastante” com 44.8% ($n=14$) das respostas.

Quanto ao item 16, o Grupo I apresentou $M=3.3$ ($DP=.74$) e o Grupo II apresentou $M=3.1$ e ($DP=.77$). Em ambos destaca-se a resposta “Bastante” com 48.6% (n=17) e 51.7% (n=15) das respostas respetivamente.

No item 17 o Grupo I teve $M=2.6$ ($DP=.94$) destacando-se “Bastante” com 42.9% (n=15) das respostas e o Grupo II tem $M=3.2$ ($DP=.94$), com 86.2% (n=26) de percentagem cumulativa nas respostas “Bastante” e “Muito”.

Bruson (2005), citado por Magalhães e Costa (2015), afirma que o ILGP não tem obrigação de dominar todos os conceitos e por isso em caso de dúvida deve requerer ao professor a matéria/ conceitos em causa, pois refere ser fundamental o trabalho prévio do ILGP, isto é, solicitar aos professores de cada disciplina os conteúdos que irão ser lecionados, para que possa trabalhar o vocabulário preparando-se assim para a interpretação. Por sua vez, cabe ao professor facultar os conteúdos que irá abordar, pois também é do seu interesse ser compreendido, e por isso deverá existir ligação entre ambos os profissionais. No que toca a ceder informação, quando esta não poder ser dada em papel ou através de um *e-mail*, deverá ser encontrado um momento para que o ILGP fique a par da informação que irá ser dada em aula.

Machado (2016) afirma que todas as atividades e aulas pensadas pelos professores devem ser facultadas ao intérprete, no mínimo um dia antes de acontecem. Schick (n.d) citado por Bettencourt e Santos (2015) defende que deve ser dado ao ILGP tempo para preparar o seu trabalho, sem do por isso fundamental o fornecimento de cópias dos materiais, principalmente de conceitos e palavras-chave que não são correspondidos linguisticamente, de modo a que o ILGP possa interiorizar esses conteúdos, e procurar os melhores métodos para estar preparado para a sua interpretação. Conrad e Stegenga (2005) concordam com esta opinião e defendem que a preparação do intérprete educacional deve constar no seu horário de trabalho e explicam que esta preparação inclui a leitura de livros, informações sobre a aula, reuniões e trocas de *e-mails* onde os professores poderão enviar planos de aula e os materiais que serão utilizados, Araújo (2012), defende que a direção da escola se deve preocupar com este fator e por isso elaborar os horários que contemplem tempos para que a equipa educativa possa reunir e articular em conjunto.

Relativamente ao item 18 o Grupo I apresentou $M=2.6$ ($DP=.99$) destacando-se “Bastante” com 41.2% ($n=14$) das respostas, já no Grupo II foi verificada $M=3.1$ ($DP=.95$), destacando-se “Bastante” e “Muito” com 82.8% ($n=24$) das respostas.

Bruson (2005), Mindess (2006) e Quadros (2004) defendem que no contexto escolar, o ILGP pode colaborar com os restantes elementos da comunidade escolar para poder responder às necessidades dos alunos surdos e das suas famílias e participar na criação e construção de materiais bilingues para surdos.

Silva e Fernandes (2012) citados por Bettencourt e Santos (2015) acrescentam que a própria escola pode contribuir para o desenvolvimento eficaz deste trabalho facilitando assim “materiais pedagógicos, cursos de formação contínua” entre outros.

Para finalizar e respondermos à Questão 3, analisamos o item 19 do questionário dos professores e a 19 e 20 do questionário dos ILGP (ANEXO 13), para compreender a importância de existir ou não formação sobre o trabalho dos intérpretes.

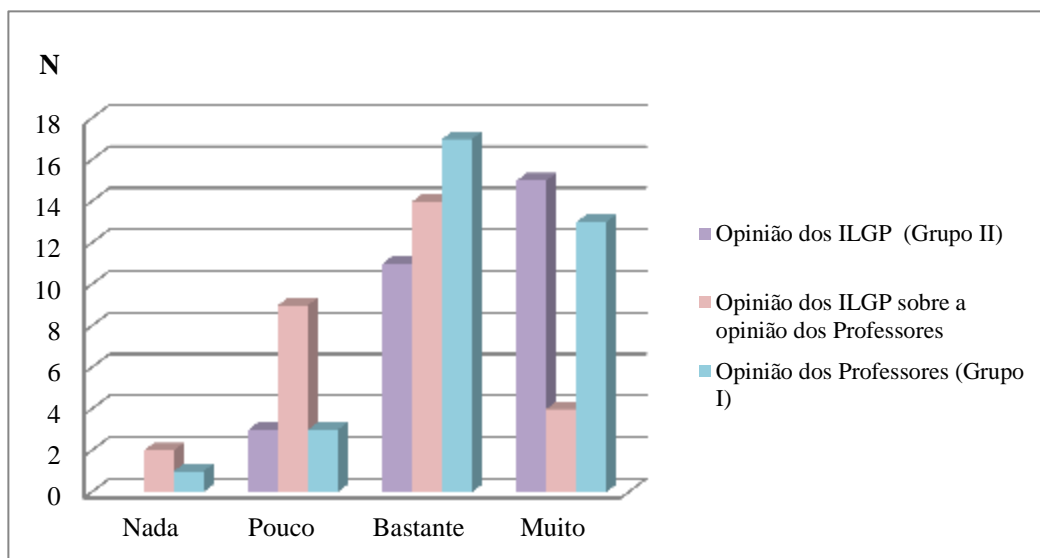


Gráfico 8. Formação sobre o Trabalho do ILGP

Para compreendermos se os professores consideram importante que os ILGP promovam formação sobre o seu trabalho, foram questionados e comparamos as suas respostas com as dos Intérpretes.

Quando questionados sobre se consideram importante que os ILGP promovam formação sobre o seu trabalho, o Grupo I apresentou $M=3.24$ ($DP=.74$), destacando

“Bastante”, com 50% (n=17) das respostas, sendo de salientar a existência de 2 respostas omissas.

Quanto ao Grupo II, elaboramos dois tipos de itens: um para perceber qual a perceção que os ILGP têm sobre fazerem formação sobre o seu trabalho e ainda sobre o que pensam que os professores consideram sobre a mesma temática.

Quanto ao item onde é questionado sobre se pensa ser pertinente que o ILGP (item 20) desenvolva formação sobre o seu trabalho, os resultados obtidos apontam para $M=3.41$ ($DP=.68$), sendo de destacar a resposta “Muito” com 51.7% (n=15) das respostas.

Quanto à opinião dos ILGP sobre a perceção do professor (item 19) obtivemos $M=2.7$ ($DP=.81$), destacando-se a resposta “Bastante” com 48.3% (n=14) das respostas.

De acordo com estes resultados, podemos concluir que a perceção atribuída pelos professores a uma formação proporcionada pelos intérpretes sobre o seu trabalho é maior do que a atribuída pelos próprios ILGP.

Segundo o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011), grande parte dos professores tem falta de habilitações relacionadas com a língua gestual, o que cria barreiras para alunos surdos, pois é necessário que exista linguagem para a aprendizagem da criança, sendo relevante para o pensamento e conhecimento, e no caso da criança surda a aquisição de linguagem oral está comprometida (Batista, 2010) e por isso a importância de desenvolver a língua gestual, pois esta dará ao surdo a base da sua aprendizagem e de uma futura aquisição de uma segunda língua, seja escrita ou oral.

Bettencourt e Santos (2015) defendem que a falta de formação e informação por parte dos professores sobre a educação dos surdos e sobre a LGP, implica que muitas vezes não compreendam a complexidade da LGP, e desconhecem que os alunos surdos têm necessidade de ter acesso a recursos visuais, pois quando integrados em turmas de alunos ouvintes, não conseguem estar tirar notas ao mesmo tempo que estão a receber a informação sobre a matéria através da LGP, por meio do intérprete.

3.2.2.2 Análise das Hipóteses

Previamente à análise das hipóteses, procedeu-se à determinação da distribuição dos resultados da amostra através do teste de Shapiro-Wilk, para o pressuposto da normalidade, dado o n de cada grupo. Os resultados revelaram que a pontuação total dos questionários nos dois grupos segue a distribuição normal (SH Grupo I=.947; SH Grupo II=.945, ns). Cumprido este pressuposto, procedemos à análise estatística das hipóteses através dos testes paramétricos correlação de Pearson e ANOVA.

Neste ponto procedemos à análise das hipóteses enunciadas no início do capítulo, considerando as variáveis Idade (variável contínua), Experiência Profissional (variável contínua), Tipo de turma e Formação em LGP (variáveis dicotómicas), esta última só para o Grupo I.

Hipótese 1: A idade influencia a perceção dos professores sobre o trabalho dos Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa:

No Grupo I podemos afirmar que não existe correlação estatisticamente significativa entre as variáveis, $r=.13$ (ns), como observamos na Tabela 2.

Tabela 1. Média de Idades dos Professores e da pontuação do questionário dos Professores

	<i>M</i>	<i>DP</i>	N	Omissos
Idade	50.63	5.714	35	1
Pontuação total questionário de Professores	53.55	5.145	29	7

Tabela 2. Idade e Perceção dos Professores sobre o trabalho dos ILGP

		Pontuação total questionário de Professores
Idade	Correlação de Pearson	.133
	Sig. (2 extremidades)	.499

No grupo II também não existe correlação estatisticamente significativa entre a idade e pontuação total do questionário, $r=.32$ (ns), como observamos na Tabela 4.

Tabela 3. Média de Idades dos ILGP e da pontuação do questionário dos ILGP

	<i>M</i>	<i>DP</i>	N
Idade	30,93	5,007	29
Perceção total dos ILGP	59,17	6,666	29

Tabela 4. Idade e Perceção dos ILGP sobre o trabalho dos ILGP

		Pontuação total do questionário dos ILGP
Idade	Correlação de Pearson	.322
	Sig. (2 extremidades)	.088

Hipótese 2: A experiência profissional (tempo de serviço) influencia a perceção dos professores sobre o trabalho dos Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa:

No Grupo I apuramos uma correlação residual, $r=.19$ (ns), o que se traduz pela fraca associação entre o tempo de serviço e a perceção dos professores sobre o trabalho do ILGP, conforme a tabela 6.

Tabela 5. Média do Tempo de Serviço dos Professores e da pontuação do questionário dos Professores

	<i>M</i>	<i>DP</i>	N	Omissos
Tempo de Serviço	25.15	5.275	34	2
Pontuação total questionário de Professores	53.55	5.145	29	7

Tabela 6. Tempo de Serviço e Perceção dos Professores sobre o trabalho dos ILGP

		Pontuação total questionário de Professores
Tempo de Serviço	Correlação de Pearson	.197
	Sig. (2 extremidades)	.324

No Grupo II, a correlação entre o tempo de serviço dos ILGP e a perceção que têm em relação ao seu trabalho, na opinião dos Professores é estatisticamente significativa - $r=.375$ ($p<.05$).

Tabela 7. Média do Tempo de Serviço dos ILGP e da pontuação do questionário dos ILGP

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>
Perceção total dos ILGP	59.17	6.666	29
Tempo de Serviço	8.31	4.811	29

Tabela 8. Tempo de Serviço e Perceção dos ILGP sobre o seu trabalho

		Perceção total dos ILGP
Tempo de Serviço	Correlação de Pearson	.375*
	Sig. (2 extremidades)	.045

*A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades)

Hipótese 3: O tipo de turma na qual os professores lecionam ou lecionaram influencia a perceção dos professores sobre o trabalho dos Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa,

Para análises das diferenças sobre a perceção do trabalho dos ILGP em relação ao tipo de turma em que o professor lecionou ou leciona à data dos questionários (tabela 9) procedemos à ANOVA (entre grupos).

Tabela 9. Descritivos da ANOVA – Professores

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Máx	Min
Só com alunos surdos	6	52.17	4.07	57	46
Com alunos surdos e ouvintes	19	53.95	4.314	60	43
Ambos ⁸	4	53.75	10.145	67	44

Tabela 10. Diferença entre Grupos (Professores)

Pontuação total do questionário dos Professores	Df	Z	Sig.
Entre Grupos	2	.262	.772
Nos grupos	26		
Total	28		

⁸ Experiência quer em turmas só com alunos surdos quer em turmas com alunos surdos e ouvintes

Tabela 11. Descritivos da ANOVA – ILGP

	N	M	DP	Máx	Min
Só com alunos surdos	12	60.83	5,589	67	47
Com alunos surdos e ouvintes	17	58	7,263	71	43

Tabela 12. Diferença entre Grupos (Intérpretes de LGP)

Pontuação total do questionário dos ILGP	Df	Z	Sig.
Entre Grupos	1	1.284	.267
Nos grupos	27		
Total	28		

Verificamos que não há diferenças significativas nos professores em relação à perceção do trabalho dos ILGP quer trabalhem apenas com alunos surdos, alunos surdos integrados ou tenham trabalhado em ambas as situações, assim como no ILGP nas mesmas condições.

Para a educação de alunos surdos, podem existir dois tipos de turmas: turmas constituídas apenas por alunos surdos e turmas constituídas por alunos surdos e ouvintes. Almeida, Cabral, Filipe e Morgado (2009) defendem que no caso de turmas constituídas apenas por alunos surdos, estes beneficiam de metodologias específicas que lhes permitem adquirir as competências exigidas no programa curricular, cabendo ao professor a promoção de métodos de diferenciação pedagógica, indo ao encontro do que é referido no Decreto-Lei 3/2008, que é importante que os alunos surdos realizem o seu percurso em turmas de surdos, para que desenvolvam a LGP, mas acrescenta que devem participar com os pares ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

Por sua vez Almeida (2015) refere que os surdos que não têm a LGP como primeira língua se adaptam melhor a turmas constituídas por alunos ouvintes. Afirmando que a preferência da maioria dos surdos, que têm a LGP como primeira língua, por turmas constituídas apenas por surdos, poderá ser uma questão de identificação cultural.

CONCLUSÃO

No início deste trabalho propusemo-nos a perceber quais os métodos que são utilizados ou quais aqueles que poderão ser propostos para reforçar a colaboração entre professores e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, no ensino de alunos surdos, para que estes últimos, não sejam vistos como um *outsider* por parte do professor, sendo que é chegado agora o momento de compreendermos se os nossos objetivos foram atingidos.

No âmbito da nossa investigação, confirmamos que o Intérprete de Língua Gestual é fundamental no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos e é também um elemento pertencente a uma equipa educativa multidisciplinar composta por diversos profissionais, dos quais é pretendido que façam um trabalho colaborativo (Decreto-Lei 3/2008). Segundo Correia (2008), os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que seja possível, com os profissionais de educação dos alunos com NEE que acompanham.

Esta colaboração mostra-se essencial para que o trabalho dos profissionais seja bem-sucedido, principalmente entre professores e ILGP, nos quais focamos o nosso estudo, pois são interdependentes. O professor depende da interpretação do ILGP para que a matéria e os conteúdos ensinados por si, em sala de aula, cheguem aos alunos surdos e necessita que quando existe a intervenção do aluno surdo seja interpretado de língua gestual para língua oral. Por sua vez, o intérprete necessita que professor lhe forneça previamente os conteúdos, palavras-chave, materiais que serão dados em sala de aula, através de reuniões num horário e local previamente estabelecidos e se possível contemplados em horário de trabalho ou via *e-mail*.

Para além de cedência de materiais a serem utilizados em sala de aula, é necessário que a colaboração também se realize dentro de sala de aula, para isso é necessário que ambos conheçam o aluno, podendo por isso consultar o seu PEI, onde constam todas as informações sobre o aluno e as metodologias adotadas no seu ensino, avaliação e discutir métodos pedagógicos que colmatem essas necessidades. Outras estratégias que podemos apontar, mas desta vez dirigidas ao professor são sentar o aluno na fila da frente, falar diretamente para o aluno e garantir que a informação chega ao aluno

utilizando para isso, recursos visuais, pois é o principal meio através do qual a informação chega ao aluno (Cardona, Gomar, Palmés & Sadurní, 2013).

Os resultados do nosso estudo, vêm reforçar a importância do ILGP promover formação para professores e também para a comunidade escolar, para clarificar o seu papel, enquanto intérprete em contexto educativo, aproveitando ainda, para esclarecer as suas funções e também sugerir algumas metodologias que podem ser utilizadas e ainda para articular com o professor quando e onde se poderão reunir para estabelecer estratégias e métodos.

Será igualmente importante, pensar na criação de materiais bilingues, como audiovisuais sobre a matéria, vídeos, filmes, adaptação de obras literárias e ainda a criação de jogos que possam ser utilizados quer na promoção da importância da LGP, quer para que o aluno surdo possa levar para casa para poder estudar e, por exemplo, para que se possa utilizar com os seus pares ouvintes.

Podemos afirmar, com base nos resultados encontrados nesta amostra, que a colaboração pode decorrer antes das aulas – onde são marcadas reuniões entre ambos, professores e ILGP, de preferência dentro do horário de trabalho, contando para isso com a colaboração da Direção da escola, como nos refere Araújo (2012) citado por Bettencourt e Santos (2015); clarificar ao aluno qual o trabalho de cada profissional; trocar opiniões sobre métodos, ideias e fornecidos ao ILGP conteúdos para que este se possa preparar para a interpretação e no final onde poderá ocorrer uma discussão sobre os aspetos positivos, os constrangimentos e melhorias que possam ser feitas, pois como foi referido anteriormente, também faz parte do processo colaborativo, no final serem assumidas e partilhadas as responsabilidades (Correia, 2013).

Importa destacar também, a importância de colaboração para a integração e inclusão dos alunos surdos, quer em sala de aula, quer na escola, para que estes continuem a ter todos os direitos que constam no Decreto-lei 3/2008, não apenas no papel, mas implementados no dia-a-dia do aluno surdos e para que o seu percurso académico não fique limitado, de modo a garantir as mesmas oportunidades que os seus pares ouvintes.

Uma das limitações que encontramos, aquando do processo de investigação, para que pudéssemos fazer um estudo com o máximo de rigor científico, foi a escassez de

estudos sobre a colaboração nestes dois grupos profissionais, e mesmo sobre o ILGP em contexto educativo, na realidade portuguesa.

Assim, a nossa investigação pretende ser a base para outras investigações, pois sentimos que ainda existe uma lacuna na literatura sobre este tema.

Parece-nos importante, por tudo o que já foi referido anteriormente, fazer chegar este estudo, e os resultados obtidos, a ambas as classes profissionais que nele participaram e, posteriormente, aos alunos surdos, pois é com eles e em prol do seu sucesso académico que estes profissionais trabalham.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: A Educação de Surdos e A Problemática Específica da Surdez*. Vila Nova de Gaia, Edições Gailivro.
- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Porto Editora.
- Almeida, D., Cabral, E, Filipe, I. & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos – Manual de Apoio à prática*. Estoril, Editora Cercica.
- Almeida, M. J. (2003). Para a História da Formação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. *Integrar*, 20 (janeiro/abril), pp. 55-60.
- Almeida, W.G. (2015). *Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente*. Baía, Editus – Editora da UESEC.
- Alves, C.F. [Org.] (2013). *Da Teoria à Prática: a voz dos usuários da Língua Gestual Portuguesa*. Custóias, H&D – Papelaria Lda.
- Amaral, M. A., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa, Editorial Caminho.
- Araújo, H.C.S. (2012). *Projetos de Leitura e trabalho colaborativo: conceções e práticas de professores e professores bibliotecários*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Baltazar, A. (2010). Ser Intérprete nos nossos dias... *Surdo Notícias*, 5 (dezembro), p. 20.
- Batista, M.M.B.S. (2010). Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa. *Exedra*, Escola Superior de Educação de Coimbra, (março), pp.197-208.
- Barbosa, S. [Coord.] (2015). *SER Intérprete de Língua Gestual Portuguesa*. Rio Tinto, Mosaico de Palavras Editora.

- Bettencourt, F. & Santos, M. (2015). O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa na Escola: Intruso ou parceiro? *In: Barbosa, S. [Coord.] SER Intérprete de Língua Gestual Portuguesa*. Rio Tinto, Mosaico de Palavras Editora, pp.67-95.
- Bispo, M., Couto, A., Clara, M. & Clara, L. [Coord.] (2006). O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a surdez.. *In Estanqueiro, P., Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito!* (pp. 191-220). Lisboa, Editorial Caminho.
- Brunson, J. L. (2005). *Signs of inclusion: Using sign language interpreters in the classroom*. *In: Ben-Moshe, L., Cory, R. C., Feldbaum, M., Sagendorf, K. (eds.)*, Syracuse University, Building Pedagogical Curb Cuts.
- Cabral, E. (2004). Para uma cronologia da Educação dos surdos. *Communicare: Revista de Comunicação*. 3, pp.35-53.
- Cabral, E. J. de F. (2005). Dar ouvidos aos Surdos, velhos olhares e novas formas de ouvir. *In: Coelho, O. [Coord.]. Perscrutar e Escutar a Surdez*, pp. 37-58. Porto, Edições Afrontamento.
- Campos, M. J. G. (2005), A emergência do Povo Surdo. *In: Orquídea Coelho [Coord.] Perscrutar e Escutar a Surdez*, pp. 59-74. Porto, Edições Afrontamento.
- Cardona, M.C., Gomar, C., Palmés, C., Sadurní (2013), *Compreender a Perda Auditiva – Um guia para Pais, Professores, Educadores e outros profissionais*. Porto, Porto Editora.
- Carvalho, P. V. (2007). *Breve História dos Surdos - no Mundo e em Portugal*. Lisboa, Surd'Universo.
- Coelho, O. (2010) A abordagem bilingue. Fundamentos, implicações, modalidades e intervenientes. *In Coelho, O [Coord.] Um copo vazio está cheio de ar, Assim é a Surdez*. Oliveira de Azeméis, Livpsic, pp. 61-70.
- Coelho, O. [Coord.] (2005) *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Porto, Edições Afrontamento.

- Coelho, O., Cabral, E. & Gomes, M. C. (2004). Formação de Surdos: Ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº22, pp.153-181.
- Conrad, P.& Stengenga, S. (2005). Case studies in education:Practical application of ethics and role. In Terry Janzen, *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and practice* (pp. 293-322). Amsterdam/Philadelphia, Jonh Benjamins Publishing Company.
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com N.E.E.: Considerações para a educação com sucesso*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.
- Correia L.M. e Serrano, A. M. (2013). Inclusão e Intervenção - precoce: para um começo educacional promissor. In: Luis Miranda Correia (2ª Ed.), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra, Edições Almedina S.A.
- Estanqueiro, P. (2006). Língua Gestual Portuguesa – Uma opção ou um direito?. In: Bispo *et alii* [Coord.]. *O Gesto e a Palavra I : Antologias de texto sobre surdez*. Lisboa, Editora Caminho, pp. 191-220.
- Fernandes, R. e Carvalho, J. (2005). Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, da formação à prática real. In: Coelho O. [Coord.]. *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp. 139-151. Porto, Edições Afrontamento.
- Ferreira, A.V. (2006), Subsídios para o estudo da história da educação de surdos em Portugal. In: Bispo *et alii* (Coord.). *O Gesto e a Palavra I: Antologias de texto sobre surdez*. Lisboa, Editora Caminho, pp. 57- 81.
- Ferreira, M. S. (2007) Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação. Porto, Edições Afrontamento.

- Field, A. & Hole, G. (2003), *How to Design and Report Experiments*, Washington D.C., Sage.
- Fonseca, C.M.M. (2016), *O Som dos Sinais*. Clube de Autores.
- Gomes, M. C. (2010). *Lugares e Representações do Outro - A surdez como diferença*. Porto, CIIE/Livpsic.
- Gomes, M. C., Cabral, E. e Coelho, O. (2006). Diferentes somos todos. A educação dos surdos como mediação cultural. In: Bizarro, R. (Org.). *Como abordar... A escola e a Diversidade Cultural*. Porto, Areal Editores.
- Isaac, M.L. e Manfredi, A.K.S. (2005) Diagnostico Precoce da Surdez na Infância In: *Surdez Implicações Clínicas e Possibilidades Terapêuticas*. Ribeirão Preto.
- Laborit, E. (2000). *O Grito da Gaivota*. Cacém, Caminho.
- Ladd, P. (2013). *Em Busca da Surdidade I – Colonização dos Surdos*, Surd'Universo Livraria Especializada, Lda.
- Magalhães, A. & Costa, V (2015) O Estágio: um pilar fundamental. In: Barbosa, S. [Coord.] *SER Intérprete de Língua Gestual Portuguesa*. Rio Tinto, Mosaico de Palavras Editora, pp.13-37.
- Mattar, F. N. (2011). *Administração de Varejo*. Rio de Janeiro, Elsevier Editora Ltda.
- Mendes, O. (2012). Atitude dos professores titulares de turma face à participação de alunos com multideficiência em sala de aula. (Dissertação de Mestrado) Universidade Lusófona, Portugal.
- Metzer, M. (2000) *Sign Language Interpreting: Deconstructing the Mith of Neutrality*. 2ª ed. Washington D.C., Gallaudet University Press.
- Mindess, A. (2006) *Reading between the signs: Intercultural communication for sign language interpreters* (2ªed.). London, Intercultural Press.

- Nirjie, B. (1982). The normalization principle and its management implications. In R. Kugel & W. Wolfenberger (eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington. D.C., U.S. GPO.
- Nunes, C.L. (2015). *Processamento Auditivo - conhecer, avaliar e intervir*. Lisboa, Papa – Letras.
- Oliveira, D. e Santos M. (2013). O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa: Especificidades Culturais. In: Alves, C.F. (org.) *Da Teoria à prática: a voz dos usuários da Língua Gestual Portuguesa*. Porto, Mosaico de Palavras., pp. 11-18.
- Pádua, E. M. M. (2007). *Metodologias de Pesquisa: Abordagem Teórico Prática*. Campinas, Papirus Editora.
- Pereira, T. (2011). Intérprete de Língua Gestual Portuguesa, sobre a sua (In)Visibilidade no sistema educativo (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação) Universidade do Porto, Portugal.
- Pinho, S. e Menezes, I. (2013) Associativismo Surdo: História e atualidade. In: Coelho, O. & Klein, M. [Coord.] *Cartografias da Surdez. Comunidade, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto, Livpsic, pp. 285-298.
- Pires, C. L. e Nobre, M. A. (2005). Uma investigação sobre o processo de interpretação em Língua de Sinais. In: Thoma, A. & Lopes, M., *A invenção da Surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da Educação*. Santa Cruz do Sol, EDUNISC, pp. 160-188.
- Quadros, R.M. (1997). *Educação dos Surdos: A aquisição da Linguagem*. Porto, Artes Médicas.
- Quadros, R.M. (2004), *O tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Especial.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2013), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

- Rodrigues, C.S. e Valente, F. (2011), O Intérprete de Libras, Curitiba, IESDE Brasil S.A.
- Rosa, A. S. (2006). Entre a Visibilidade da Tradução da Língua de Sinais e a (In)Visibilidade da tarefa do Intérprete. Petrópolis, Editora Arara Azul.
- Rosa, A. S. (2003). A presença do Intérprete de Língua de Sinais na Mediação Social entre Surdos e Ouvintes. In: Silva, I, Kauchakje, S., Gesueli, Z.M. (org.) *Cidadania, Surdez e linguagem: Desafios e a Realidade*. São Paulo, Plexus Editora, pp.235-243.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., e Lúcio, P. (2006). *Metodología de La Investigación. Cuarta Edición*. México, McGraw-Hill Interamericana.
- Sacks, O. (1989). *Vejo uma voz: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Lisboa, Relógio D'Água Editores.
- Sacks, O. (2010). *Vendo vozes, uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Skliar, C. (1999) A localização política da educação bilingue para surdos. In: Skliar, C. (Org.) *Atualidade da educação bilingue para surdos* (vol.1), pp. 7-14. Porto Alegre, Mediação.
- Sousa, S. B. (2015) Representações Sociais do Trabalho do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa em Contexto Educativo: Estudo com Professores e Intérpretes (Tese de Doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem), Universidade Fernando Pessoa.

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa

Lei 89/99 de 5 de julho. Diário da República 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa

Lei 1 / 97 de 20 de setembro. Diário da República 1º série. Ministério da Educação. Lisboa

WEBGRAFIA

Convenção dos Direitos das Crianças [Em linha]. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf (3/2/2016)

Bentos, R. F, Neto R. V. B. e Sanchez, T. G. (2001) Complicações da Cirurgia do Implante Coclear [Em linha]. Disponível em http://www.arquivosdeorl.org.br/conteudo/pdfForl/2001_0503_02.pdf (30/2/2016)

Freitas, H. e Janissek-Muniz, R. (2005), Análise quali ou quantitativa de dados textuais?, PPGA/EA/UFRGS, Brasil [Em linha]. Disponível em <https://terezav.wordpress.com/cursos-a-decorrer/metodologias-de-investigacao/> (30/1/2016)

Inquéritos em meio escolar [Em linha] <http://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

Manzato, A. J. e Santos, A. B., A Elaboração de questionários na pesquisa quantitativa [Em linha] Disponível em http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf (13/5/2016)

Oliveira, L. F (2010) Um estudo sobre as significações dos professores de ciência do ensino fundamental II da escola SESI- SP atribuídos ao material didático de ciência [Em linha] Disponível em <https://books.google.pt/books?id=CjhSBQAAQBAJ&pg=PA73&dq=escala+de+like+rt+o+que+%C3%A9&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwjC88qkptjPAhVPahoKHazoDj8Q6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false> (13/10/2016)

Santos, V. e Candeloro, R. J. (2006) Trabalhos Acadêmicos: Uma orientação para a pesquisa e normas técnicas., [Em linha] Disponível em <https://books.google.pt/books?id=REvrU90M2OUC&pg=PA73&dq=descritivo+e+explorat%C3%B3rio&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwih18OupN3PAhWKBBBoKHUYyARYQ6AEIJjAB#v=onepage&q&f=false> (12/10/2016)

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [Em linha] Disponível em <https://www.priberam.pt>

Organização Mundial de Saúde (OMS), 2011 Relatório Mundial Sobre a Deficiência, [Em linha] Disponível em http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/ (19/1/2018)

PorSinal [Em linha]. Disponível em <http://www.porsinal.pt/> (13/5/2017)

Martins, D. A. (2009). Trajetórias de Formação e Condições de Trabalho o Intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior. Campinas: PUC. [Em linha]. Disponível em http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/628?locale=pt_BR#preview-link0 (19/1/2018)

Implante Coclear [Em linha]. Disponível em http://forl.org.br/Content/pdf/seminarios/seminario_1.pdf (13/5/2017)

Projeto Escola Viva [Em linha]. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000445.pdf> (19/1/2018)

ANEXOS

Anexo 1. Parecer da Comissão de Ética



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

com conhecimento à
altura e Orientado(a).
Teresa
2017/11/2016

Exma. Senhora
Prof. Doutora Inês Gomes
Diretora de FCHS

Porto, 07 de Novembro de 2016

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de dissertação em Ciências da Educação – Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor), de Ana Rita Ferreira Gonçalves, intitulado ‘O Intérprete da Língua Gestual Portuguesa e os seus desafios em sala de aula: metodologias a adotar na colaboração Professor/Intérprete’, considera nada haver a opor ao mesmo.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente da
Comissão de Ética da UFP

Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

www.ufp.pt
Rua do Campo Alegre, 1025-1049, 4169-005 Porto, Portugal
Tel: +351 22 209 2000
Fax: +351 22 209 2001
E-mail: info@ufp.pt

Anexo 2. Parecer do MIME

20/01/2018

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0553000001



Rita Gonçalves <ritaferreira.lgp@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0553000001

3 mensagens

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: ritaferreira.lgp@gmail.com

4 de maio de 2017 às 12:02

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0553000001, com a designação *O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA: Metodologias a adotar na colaboração Professor – Intérprete*, registado em 18-04-2017, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana Rita Ferreira Gonçalves

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir de acordo com determinação legal. Destas deve dar conhecimento a todos os que intervenham na recolha e tratamento de dados pessoais. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 3. Requerimento ao Agrupamento de Escolas

REQUERIMENTO

Excelentíssima Senhora Diretora ...
Diretora do Agrupamento de Escolas ...

Eu, Ana Rita Ferreira Gonçalves, Intérprete de Língua Gestual Portuguesa, portadora do Cartão de Cidadão nº 13713502, valido até 29/03/2020, venho por este meio pedir colaboração e requerer autorização de Vossa Excelência, para a realização de questionários a efetuar a professores do ensino regular do vosso Agrupamento de Escolas.

Encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor e para a minha Tese, cujo tema é “O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e os seus desafios em sala de aula: Metodologias a adotar na colaboração Professor – Intérprete”, necessito da colaboração de V. Ex^a e dos professores do ensino regular que trabalham ou que já trabalharam com alunos surdos.


Junto em anexo uma cópia dos inquéritos e a autorização do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar).

Grata pela atenção disponibilizada,

Viseu, 9 de maio de 2017

(Ana Rita Ferreira Gonçalves)

Anexo 4. Deferimento do Pedido ao Agrupamento de Escolas

 REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

 MUNICÍPIO DE GRÃO VASCO
1189

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro
Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Viseu
(161858)
Cont. n.º 600 075 320
Escola Sede: ESCOLA BÁSICA GRÃO VASCO

DECLARAÇÃO


Maria Inês Mateus Ribeiro de Campos, Diretora do Agrupamento de Escolas Grão Vasco-Viseu, declara que autoriza Ana Rita Ferreira Gonçalves, portadora do Cartão do Cidadão n.º 13713502 5ZY1, válido até 29/03/2020, aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Fernando Pessoa, a implementar um programa de investigação com docentes em exercício neste Agrupamento de Escolas que trabalham ou já trabalharam com alunos surdos, no ano escolar 2016/2017, no âmbito do projeto intitulado "O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e os seus desafios em sala de aula: Metodologias a adotar na colaboração Professor - Intérprete".

Mais se declara que a presente autorização foi precedida pela aprovação da MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com n.º de registo 0553000001 com a designação "O intérprete de Língua Gestual Portuguesa e os seus desafios em sala de aula".

Mais se exige a garantia do anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, tornando-se obrigatória a entrega das autorizações escritas com o consentimento informado e esclarecido do(s) titular(es) dos dados.

Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

Viseu, 16 de maio de 2017.

A Diretora,

Maria Inês Mateus Ribeiro de Campos

SD
Alameda Luís de Camões • 3500 - 149 VISEU ☎ 232420650 📠 232420659 ✉ g23oraocaaoviseu@mail.telepac.pt

Anexo 5. Consentimento Informado (Professores)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

"O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e os seus desafios em sala de aula:
metodologias a adotar na colaboração Professor - Intérprete"

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____ / ____ / 20__

Assinatura _____ **do** _____ **participante** _____ **no**
projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Ana Rita Ferreira Gonçalves

Contacto: 918929472

Assinatura:

Anexo 6. Questionário (Professores)

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor: “O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e os seus desafios em sala de aula: Metodologias a adotar na colaboração Professor – Intérpretes” que tem como finalidade encontrar estratégias e contribuir para o trabalho colaborativo entre professores e intérpretes em contexto escolar.

Obrigado pela sua colaboração.

Identificação

Idade _____

Sexo: Feminino Masculino

Habilitações

Literárias _____

Tempo de serviço _____ anos

Nível de ensino que leciona: 1ºCiclo do EB

2ºCiclo do EB

3ºCiclo do EB

Secundária

Tipo de escola onde leciona:

EREBAS (Escola Referência para a Educação Bilingue dos Alunos

Surdos)

Escola com oferta de educação bilingue para alunos surdos

Turma que leciona/ lecionou: Só com alunos surdos

Com alunos surdos e alunos

ouvintes

Formação em Língua Gestual Portuguesa: Sim

Não

Preencha com um X na resposta com que se identifica:

	Nada (1)	Pouco (2)	Bastante (3)	Muito (4)
1. Considera o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa importante no processo de aprendizagem do aluno				

Para si, o trabalho do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa caracteriza-se por...	Nada (1)	Pouco (2)	Bastante (3)	Muito (4)
2. Interpretar as aulas				
3. Ser ponte de comunicação entre professor aluno				
4. Dar apoio ao aluno surdo				
5. Explicar os conteúdos ao aluno surdo				

	Nada (1)	Pouco (2)	Bastante (3)	Muito (4)
6. Considera o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa um parceiro na educação dos alunos surdos				
7. Acha que o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa se sobrepõe ao papel do professor				
8. Acha que o Intérprete Língua Gestual Portuguesa é uma distração para o aluno surdo				
9. Considera que o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa dificulta a relação professor-aluno				

Como prepara as aulas para os alunos surdos:	Nada (1)	Pouco (2)	Bastante (3)	Muito (4)
10. Igual à dos ouvintes				
11. Consulto o ILGP para saber quais as melhores estratégias				
12. Vou-me adaptando à medida que conheço o aluno				
13. Consulto o PEI do aluno				

	Nada (1)	Pouco (2)	Bastante (3)	Muito (4)
14. Debate com o ILGP as suas preocupações sobre os alunos surdos				

Quais as estratégias a adotar para facilitar a interação com o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa:	Nada (1)	Pouco (2)	Bastante (3)	Muito (4)
15. Reunir uma vez por semana				
16. Perguntar quais as metodologias a adotar de acordo com as necessidades dos alunos surdos				
17. Dar os conteúdos a ser abordados em aula previamente ao Intérprete para que este possa tomar conhecimento				
18. Criar com o intérprete, materiais bilíngues sobre cada matéria				

	Nada (1)	Pouco (2)	Bastante (3)	Muito (4)
19. Considera pertinente que o ILGP promova uma formação sobre o seu trabalho				

Anexo 7. Pedido de Colaboração às Associações de Intérpretes

21/01/2018 Gmail - Questionário "O INTERPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA - Metodolog...



Rita Gonçalves <ritaferreira.lgp@gmail.com>

Questionário "O INTERPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA - Metodologias a adotar na colaboração Professor – Intérprete"

2 mensagens

Rita Gonçalves <ritaferreira.lgp@gmail.com> 26 de junho de 2017 às 15:35
Para: Associação Nacional e Profissional da Interpretação – Língua Gestual Direção <anapilg.dir@gmail.com>

Exma. Sra. Presidente da ANAPI-LG

O meu nome é Rita Gonçalves, sou Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial.

Venho por este meio, pedir a vossa colaboração para partilharem por e-mail, para os Intérpretes de LGP em Portugal (continente e ilhas), o questionário que se segue que visa auscultar os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, que trabalham no contexto escolar, com o objetivo de encontrar estratégias e melhorar o trabalho colaborativo entre Professores e Intérpretes beneficiando estas classes profissionais e consequentemente, o percurso académico dos alunos surdos.

Agradeço a vossa colaboração.

Atenciosamente,
Rita Gonçalves

 [O ILGP e os seus desafios em sala de aula](#)

Associação Nacional e Profissional da Interpretação – Língua Gestual Direção
<anapilg.dir@gmail.com>
Bcc: ritaferreira.lgp@gmail.com

27 de junho de 2017 às
22:51

Caros sócios,

Encaminhamos um pedido de colaboração por parte de uma colega intérprete, para o qual solicitamos a vossa atenção.

Cumprimentos gestuais,

Joana Conde e Sousa

P/ª Direção



Associação Nacional e Profissional da Interpretação – Língua Gestual (ANAPI-LG)

Contactos: anapilg.dir@gmail.com; 917 770 274

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=ec4c9e0d0a&jsver=mUyGXRNWAmS.pl_PT.&view=pt&q=ln%3Aanapl&search=query&th=15c... 1/2

21/01/2018 Gmail - Questionário "O INTERPRETE DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA - Metodolog...



Rita Gonçalves <ritaferreira.lgp@gmail.com>

Questionário "O INTERPRETE DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA - Metodologias a adotar na colaboração Professor – Intérprete

2 mensagens

Rita Gonçalves <ritaferreira.lgp@gmail.com>
Para: direcao@atilgp.pt

28 de junho de 2017 às 11:11

Exma. Sra. Presidente da ATILGP

O meu nome é Rita Gonçalves, sou Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial.

Venho por este meio, pedir a vossa colaboração para partilharem por e-mail, para os Intérpretes de LGP em Portugal (continente e ilhas), o questionário que se segue que visa auscultar os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, que trabalham no contexto escolar, com o objetivo de encontrar estratégias e melhorar o trabalho colaborativo entre Professores e Intérpretes beneficiando estas classes profissionais e consequentemente, o percurso académico dos alunos surdos.

Agradeço a vossa colaboração.

Atenciosamente,
Rita Gonçalves

 [O ILGP e os seus desafios em sala de aula](#)

ATILGP - Direção <direcao@atilgp.pt>
Para: Rita Gonçalves <ritaferreira.lgp@gmail.com>

28 de junho de 2017 às 16:02

Cara Rita,

Perante o seu contacto e pedido, somos a informar de que iremos divulgar o seu email pelos nossos associados.

Obrigada.

Atenciosamente,

Pela ATILGP

Ana Oliveira.

[Citação ocultada]



Associação de Tradutores e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=ec4c9e0d0a&jsver=mUyGXRNWAmS.pl_PT.&view=pt&q=in%3Asent%20direcao%40atilgp.pt&q&true... 1/2

Anexo 8. Consentimento Informado e Questionário (ILGP)

21/01/2018 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA - Metodologias a adotar na colabo...

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA - Metodologias a adotar na colaboração Professor – Intérprete

Caros(as) colegas,

O meu nome é Ana Rita Ferreira Gonçalves, sou Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

Este questionário pretende ser a base de um estudo para a elaboração da Dissertação de Mestrado que visa auscultar os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, que trabalham no contexto escolar, com o objetivo de encontrar estratégias e melhorar o trabalho colaborativo entre Professores e Intérpretes beneficiando estas classes profissionais e consequentemente, o percurso académico dos alunos surdos.

O questionário é individual, anónimo e toda a informação que nele conste destina-se apenas ao estudo em questão, sendo mantida a confidencialidade em todo o processo e os dados recolhidos serão utilizados, unicamente, para fins académicos e científicos. O prazo limite para receção das respostas é 7 de julho de 2017.

Obrigada pela sua colaboração
Rita Gonçalves

Destinatários: Intérpretes de LGP (contexto escolar) que trabalham em Portugal (Continente e Ilhas da Madeira e Açores)

***Obrigatório**

1. *

Marcar apenas uma oval.

Li e aceito as condições do estudo

PARTE I

Dados Sociodemográficos

2. 1. **Idade ***

3. 2. **Sexo ***

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

21/01/2018 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA - Metodologias a adotar na colabo...

4. 3. Habilitações Literárias *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra: _____

5. 4. Tempo de serviço (em anos letivos) *

6. 5. Onde trabalha atualmente

Marcar apenas uma oval.

- Norte
 Centro
 Sul
 Região Autónoma da Madeira
 Região Autónoma dos Açores

7. 6. Nível de ensino com que trabalha *

Marcar apenas uma oval.

- 1º Ciclo do Ensino Básico
 2º Ciclo do Ensino Básico
 3º Ciclo do Ensino Básico
 Ensino Secundário
 Ensino Superior

8. 7. Tipo de escola onde trabalha *

Marcar apenas uma oval.

- EREBAS (Escola Referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos)
 Escola com oferta de educação bilingue para alunos surdos

9. 8. Tipo de turma com quem trabalha *

Marcar apenas uma oval.

- Turmas só com alunos surdos
 Turmas com alunos surdos e alunos ouvintes

PARTE II

Refira para cada questão, a resposta com que se identifica.

Nas perguntas que se seguem, tenha em consideração a escala abaixo apresentada.

1- Nada; 2- Pouco; 3- Bastante; 4- Muito

<https://docs.google.com/forms/d/1Xw4hrAXLdVeVTwnS-5AduNX6u56nUXE3IDh-IFHjzSs/edit>

2/4

O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e os seus desafios em sala de aula

21/01/2018 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA - Metodologias a adotar na colabo...

10. 1. Na sua opinião, o Professor considera o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) importante no processo de aprendizagem do aluno *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 2. Para si, o trabalho Intérprete de LGP, aos olhos do Professor caracteriza-se por *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Muito)
Interpretar as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser ponte de comunicação entre professor aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar apoio ao aluno surdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicar os conteúdos ao aluno surdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 11. Na sua opinião, o Professor considera o Intérprete de LGP um parceiro na educação dos alunos surdos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 3. Acha que o Professor considera que o trabalho do Intérprete de LGP se sobrepõe ao seu *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 4. O Professor acha que o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa é uma distração para o aluno surdo *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 5. Acha que o Professor considera que o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa dificulta a relação Professor-Aluno *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21/01/2018 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E OS SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA - Metodologias a adotar na colabo...

16. 6. Como acha que o Professor prepara as aulas para os alunos surdos *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Muito)
Igual à dos ouvintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consulta o ILGP para saber quais as melhores estratégias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adapta-se à medida que conhece o aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consulta o PEI do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 7. O Professor debate com o Intérprete de LGP as suas preocupações sobre os alunos surdos *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 8. Quais as estratégias a adotar para facilitar a interação com Professor - Intérprete LGP *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Muito)
Reunir uma vez por semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perguntar quais as metodologias a adotar de acordo com as necessidades dos alunos surdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar os conteúdos a ser abordados em aula previamente ao Intérprete para que este possa tomar conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar com o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa materiais bilingues sobre cada matéria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 9. Na sua opinião, o Professor considera pertinente que o Intérprete de LGP promova uma formação sobre o seu trabalho *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 10. Considera pertinente que o Intérprete de LGP promova uma formação sobre o seu trabalho *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 9. Item 1 do Questionário

Considera o ILGP importante no processo de aprendizagem do aluno

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Bastante	4	11,1	11,1	11,1
	Muito	32	88,9	88,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

O professor considera ILGP importante no processo de aprendizagem do aluno

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco	2	6,9	6,9	6,9
	Bastante	14	48,3	48,3	55,2
	Muito	13	44,8	44,8	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Anexo 10. Itens 2 a 5 do Questionário

Estatísticas

	Para si, o trabalho do ILGP caracteriza-se por: Interpretar aulas	Para si, o trabalho do ILGP caracteriza-se por: Ser ponte de comunicação entre professor-aluno	Para si, o trabalho do ILGP caracteriza-se por: Dar apoio ao aluno surdo	Para si, o trabalho do ILGP caracteriza-se por: Explicar os conteúdos ao aluno surdo	
N	Válido	35	36	34	35
	Omisso	1	0	2	1
Média	3,20	3,89	3,47	2,83	
Erro Desvio	,901	,319	,662	,822	
Mínimo	1	3	2	1	
Máximo	4	4	4	4	

Estatísticas

	O trabalho ILGP, aos olhos do Professor caracteriza-se por: Interpretar as aulas	O trabalho ILGP, aos olhos do Professor caracteriza-se por: Ser ponte de comunicação entre professor e aluno	O trabalho ILGP, aos olhos do Professor caracteriza-se por: Dar apoio ao aluno surdo	O trabalho ILGP, aos olhos do Professor caracteriza-se por: Explicar os conteúdos ao aluno surdo
N	Válido	29	29	29
	Omisso	0	0	0
Média	3,41	3,34	2,79	2,41
Erro Desvio	,628	,769	,774	1,018
Mínimo	2	1	2	1
Máximo	4	4	4	4

Anexo 11. Itens 6 a 9 do Questionário

Estatísticas

		Considera o ILGP um parceiro na educação dos alunos surdos	Acha que o ILGP se sobrepõe ao trabalho do professor	Acha que o ILGP é uma distração para o aluno surdo	Considera que o ILGP dificulta a relação professor aluno
N	Válido	36	35	35	35
	Omisso	0	1	1	1
Média		3,83	3,66	3,83	3,91
Erro Desvio		,378	,482	,382	,284
Mínimo		3	3	3	3
Máximo		4	4	4	4

Estatísticas

		O Professor considera o ILGP um parceiro na educação dos alunos surdos	O Professor considera que o trabalho do ILGP se sobrepõe ao seu	O Professor acha que o ILGP é uma distração para o aluno surdo	O Professor considera que o ILGP dificulta a relação Professor-Aluno
N	Válido	29	29	29	29
	Omisso	0	0	0	0
Média		3,34	3,17	3,38	3,34
Erro Desvio		,670	,602	,622	,670
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		4	4	4	4

Anexo 12. Itens 10 a 14 do Questionário

Estatísticas

		Como prepara as aulas para os alunos surdos: Igual à dos ouvintes	Como prepara as aulas para os alunos surdos: Consulto o ILGP para saber quais as melhores estratégias	Como prepara as aulas para os alunos surdos: Vou-me adaptando à medida que conheço o aluno	Como prepara as aulas para os alunos surdos: Consulto o PEI do aluno	Debate com o ILGP as suas preocupações sobre o aluno surdo	Considera pertinente que o ILGP promova uma formação sobre o seu trabalho
N	Válido	34	34	36	35	36	34
	Omisso	2	2	0	1	0	2
Média		2,71	2,50	3,36	3,20	3,00	3,24
Erro Desvio		,760	,826	,487	,759	,956	,741
Mínimo		1	1	3	2	1	1
Máximo		4	4	4	4	4	4

Estatísticas

		Como acha que o Professor prepara as aulas para os alunos surdos: Igual à dos ouvintes	Como acha que o Professor prepara as aulas para os alunos surdos: Consulta o ILGP para saber quais as melhores estratégias	Como acha que o Professor prepara as aulas para os alunos surdos: Vai-se adaptando à medida que conhece o aluno surdo	Como acha que o Professor prepara as aulas para os alunos surdos: Consulta o PEI do aluno	O Professor debate com o Intérprete de LGP as suas preocupações sobre os alunos surdos
N	Válido	29	29	29	29	29
	Omisso	0	0	0	0	0
Média		2,45	2,21	2,72	2,10	3,00
Erro Desvio		,870	,559	,702	,673	,802
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		4	3	4	4	4

Anexo 13. Itens 15 a 19 do Questionário dos Professores e a 20 do Questionário dos ILGP

Estatísticas

	Quais as estratégias a adotar para a interação com o ILGP: Reunir uma vez por semana	Quais as estratégias a adotar para a interação com o ILGP: Perguntar quais as metodologias a adotar de acordo com as necessidades dos alunos surdos	Quais as estratégias a adotar para a interação com o ILGP: Dar os conteúdos a ser abordados nas aulas previamente ao ILGP para que este possa tomar conhecimento	Quais as estratégias a adotar para a interação com o ILGP: Criar com o ILGP, materiais bilíngues sobre cada matéria	Considera pertinente que o ILGP promova uma formação sobre o seu trabalho
N	Válido 34	35	35	34	34
	Omisso 2	1	1	2	2
Média	2,15	3,26	2,63	2,59	3,24
Erro Desvio	,892	,741	,942	,988	,741
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	4	4	4	4	4

Estatísticas

	Quais as estratégias a adotar para facilitar a interação com Professor - ILGP: Reunir uma vez por semana	Quais as estratégias a adotar para facilitar a interação com Professor - ILGP: Perguntar quais as metodologias a adotar de acordo com as necessidades dos alunos surdos	Quais as estratégias a adotar para facilitar a interação com Professor - ILGP: Dar os conteúdos a ser abordados em aula previamente ao ILGP para que este possa tomar conhecimento	Quais as estratégias a adotar para facilitar a interação com Professor - ILGP: Criar com o intérprete, materias bilíngues sobre cada matéria	Considera pertinente que o ILGP promova uma formação sobre o seu trabalho	O professor considera pertinente que o ILGP promova formação sobre o seu trabalho
N	Válido 29	29	29	29	29	29
	Omisso 0	0	0	0	0	0
Média	2,55	3,10	3,21	3,14	3,41	2,69
Erro Desvio	,948	,772	,940	,953	,682	,806
Mínimo	1	1	1	1	2	1
Máximo	4	4	4	4	4	4