



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

2015

Departamento de Comunicação e Arte

**Susana Maria Capitão
da Silva Alves**

**Participação parental – papel da web social numa
comunidade educativa com surdos**



**Susana Maria Capitão
da Silva Alves**

**Participação parental – papel da web social numa
comunidade educativa com surdos**

Tese a apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Margarida Almeida, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte e do Doutor Rui Marques Vieira, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus filhos Alice e Diogo, ao Mário e aos meus queridos pais, minhas raízes e minhas asas.

o júri

presidente

Doutor António Manuel Melo de Sousa Pereira
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor Paulo Maria Bastos da Silva Dias
professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutor Fernando Albuquerque Costa
professor auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Anabela Cruz dos Santos
professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Margarida Pisco Almeida (orientadora)
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutor Rui Marques Vieira (coorientador)
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maribel dos Santos Miranda Pinto
professora adjunta convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

agradecimentos

Estas palavras dirigem-se a todos os que me acompanharam ao longo do desenvolvimento deste projeto, dando-me alento e confiança para prosseguir.

Aos meus queridos orientadores, Doutora Margarida Pisco Almeida e Doutor Rui Marques Vieira, por toda a tranquilidade que sempre me transmitiram, pelo olhar atento e dedicado que sempre me demonstraram, pela sua perseverança e compreensão em todos os momentos.

A todas as crianças e famílias que me inspiraram a desenvolver este trabalho, em especial às que me permitiram concretizá-lo colaborando neste estudo. Foi nelas que encontrei a principal motivação para continuar e com quem muito aprendi e aprendo todos os dias.

A todos os colegas da equipa maravilhosa a que pertenço, que me permitem construir diariamente a educação inclusiva e fazer o nosso melhor pelas crianças e jovens com surdez, especialmente aos que participaram neste estudo.

Ao Bruno, à Carolina, à Fátima, à Isabel, à Joana e à minha querida Marta, por acreditarem em mim, por construírem este caminho comigo, por me ajudarem a pensar e descobrir rumos para a terapia da fala na surdez. Acima de tudo, pela nossa união que nos leva cada vez mais longe.

Ao Vitó, por toda a disponibilidade e entusiasmo com que se dedicou a dar-me apoio.

À Sandra e à Fátima, pessoas maravilhosas que tive o privilégio de conhecer neste programa doutoral. Por todas as horas de trabalho, de gargalhadas e de alento mútuo. Aprendi imenso convosco. Ter-vos sempre aqui do lado foi essencial.

Aos meus amigos e família, com quem deixei de estar tantas vezes quanto gostaria, pela vossa compreensão e carinho.

Ao meu mano, que é mesmo o melhor do mundo, pelos conselhos e inspiração, pelo grande homem que é e por me fazer acreditar que tudo é possível.

Aos meus queridos pais, pelo apoio e compreensão incondicional, por todas as vezes que me ajudaram a multiplicar o tempo. O vosso amor é o meu exemplo, onde começa a felicidade da nossa família.

Ao Mário, pelo nosso amor que cresce cada vez mais forte, no orgulho que temos um no outro e nas nossas lindas sementes. Pelo ser maravilhoso que é, por me ajudar a ver e sentir o que é essencial.

Aos meus queridos filhos Diogo e Alice (ainda na barriga), pela benção que é ser mãe e descobrir as maravilhas da vida num sorriso, num brilho do olhar, num xi apertado e num pontapé agitado dentro de mim. Amo-vos imenso...

palavras-chave

participação parental, família, educação, surdez, comunidade, web social.

resumo

A inclusão de crianças com surdez pode ser potenciada pelo recurso às ferramentas da web social, destacando-se, neste processo, a importância da construção de relações de colaboração entre toda a comunidade educativa, sendo fundamental valorizar o papel das famílias como potenciadoras de aprendizagem nos diferentes contextos para além da escola. Com o estudo apresentado na presente tese pretende-se compreender de que forma a web social é facilitadora do desenvolvimento de comunidades de partilha que potenciem a aprendizagem de novas competências nos pais, nos alunos e nos profissionais envolvidos. Através de uma metodologia de investigação-ação, ao longo de dois ciclos de investigação, foram analisadas as dinâmicas evolutivas de uma comunidade online desenvolvida numa Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e identificados fatores de mudança e melhoria. Houve evidências de melhoria das competências de literacia digital dos vários grupos de participantes e da maior valia da utilização da comunidade online para a comunicação entre pais e profissionais e entre pais e filhos, gerando um maior suporte à aprendizagem das crianças com surdez. Os resultados indicaram haver ainda a necessidade de promover uma maior formação para profissionais e famílias sobre a implementação de dinâmicas de participação parental e sobre a utilização das ferramentas da web social para a personalização de atividades para as crianças com surdez e para a maior comunicação entre casa e escola.

A realização deste estudo contribuiu para identificar dinâmicas promotoras da participação parental, alertando para a necessidade de incluir as famílias como parceiros ativos, adequando e individualizando as práticas pedagógicas, onde as próprias crianças têm um papel essencial na aproximação família-escola.

keywords

parental engagement, family, education, deafness, community, social web.

abstract

The inclusion of children with deafness may be enhanced by the use of social web tools. In this process, there is highlighted the value of building collaborative relationships among the whole school community, where is crucial to enhance the role of families to potentiate learning in the different contexts beyond school. The study presented in this thesis aims to understand how the social web is a facilitator of the development of these communities in order to enhance the learning of new skills by parents, students and professionals. Through a methodology of action research over two cycles of research, the evolutionary dynamics of an online community at a School of Reference for the Bilingual Education of Deaf Students was developed and there were identified drivers of change and improvement. There was evidence of improved digital literacy skills of the various groups of participants and the added value of using the online community for the communication between parents and professionals and between parents and children, generating further support for the learning of children with deafness. The results have also indicated the need to promote greater training for professionals and families concerning the implementation of parental involvement dynamics and also the use of the social web tools for customizing activities for children with deafness and for better communication between home and school.

This study contributed to identify dynamic promoters of parental engagement, stressing the need to include families as active partners, adapting and individualizing teaching practices, where children themselves have a key role in connecting family and school.

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO _____ 1

1.1 Breve contextualização e motivações _____ 1

1.2. Finalidade e Questões de Investigação _____ 4

1.3 Descrição sucinta do desenho da investigação _____ 6

1.4 Organização da tese _____ 7

CAPÍTULO 2

ESCOLA E FAMÍLIA NA PARTICIPAÇÃO PARENTAL _____ 9

2.1 Escola Inclusiva e a Educação Especial em Portugal _____ 9

2.1.1 Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos _____ 11

2.2 Família e Escola na Surdez _____ 12

2.2.1 O aluno com surdez: caraterísticas e desafios na sua educação _____ 13

2.2.2 A importância da Família e da Comunicação nos Alunos com Surdez _____ 16

2.3 Abordagem centrada na família _____ 19

CAPÍTULO 3

COMUNIDADES ONLINE EM CONTEXTO EDUCATIVO _____ 31

3.1 O potencial da web social para os alunos com surdez _____ 31

3.1.1 Acessibilidade e *design* universal _____ 32

3.1.2 Recomendações de acessibilidade para pessoas com surdez _____ 34

3.1.3 Tecnologias e aplicações para surdez e para comunicação entre surdos e ouvintes ____ 37

3.1.3.1 Bancos de imagens e vídeos _____ 40

3.1.3.2 Edição de Imagem e som _____ 41

3.1.3.3 Publicação de Imagens e Vídeos _____ 42

3.1.3.4 Livros Digitais _____	43
3.1.3.5 Jogos e Atividades interativas _____	44
3.2 Comunidades de prática na web social _____	46
3.2.1 Definindo conceitos: comunidade de prática e identidade online _____	46
3.2.2 Comunidades Educativas Online _____	51
3.2.3 Comunidades Educativas Online com Famílias _____	52
3.2.4 Comunidades Educativas com Pais e Filhos na surdez _____	58
 CAPÍTULO 4	
METODOLOGIA _____	61
4.1 Paradigma e Natureza da Investigação _____	61
4.1.1 Desenho da investigação _____	64
4.2 Contexto educativo e Caracterização dos Participantes _____	67
4.2.1 Identificação dos participantes _____	70
4.2.2 Contexto _____	71
4.3 Caracterização da Comunidade “Vozes de Mãos Dadas” _____	73
4.3.1 Membros e Estrutura da Comunidade “Vozes de Mãos Dadas” _____	73
4.4 Instrumentos de recolha de dados e fontes de informação _____	80
4.4.1 Inquérito por questionário _____	80
4.4.2 Inquérito por entrevista do tipo <i>Focus group</i> _____	85
4.4.3 Registos electrónicos _____	90
4.6 Análise de dados _____	92
 CAPÍTULO 5	
PERFIL DOS PARTICIPANTES _____	103
5.1 Parte I: Tecnologias da Informação e Comunicação _____	103
5.2 Parte II: Comunicação escola-família _____	111
5.3 Parte III: Necessidades de Informação e Conhecimento sobre a Surdez _____	119

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS _____ 129

6.1 Episódios das Práticas _____ 130

6.1.1 Comunicação Escola-Família _____ 133

6.1.2 Partilha do que acontece na escola _____ 134

6.1.2 Partilha do que acontece em família _____ 141

6.1.3 Conhecimento pessoal/profissional dos Participantes _____ 145

6.2 Limitações à Participação _____ 150

6.2.1 Domínio de novas tecnologias da web social _____ 151

6.2.2 Formação sobre as Ferramentas e Serviços da web social _____ 152

6.2.3 Contacto presencial _____ 154

6.2.4 Acesso à Comunidade e Disponibilidade de tempo _____ 156

6.2.5 Acessibilidade dos conteúdos e *Design for all* _____ 158

6.2.6 Abertura e Divulgação da Comunidade _____ 159

6.3 Fatores promotores das interações _____ 160

6.3.1 Uso da Comunidade VMD pelos profissionais, pelas famílias e com as crianças _____ 161

6.3.2 Ferramentas e serviços da web social _____ 163

6.3.3 Acessibilidade dos Conteúdos _____ 176

6.4 Estratégias de comunicação-interação _____ 179

6.4.1 Tipo de Partilhas observadas na Comunidade VMD _____ 179

6.4.2 Comentários na Comunidade VMD _____ 181

6.4.3 Estratégias facilitadoras do Espírito de Comunidade _____ 183

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS FUTURAS _____ 191

7.1. Conclusões _____ 191

7.1.1 Expectativas apresentadas pelos pais e profissionais de crianças com surdez sobre a participação numa comunidade online _____ 191

7.1.2 Criação e contributo das redes de suporte entre pais e profissionais, numa comunidade online de uma escola com crianças com surdez _____ 193

7.1.3 Mais-valias e fragilidades dos recursos educativos e das estratégias dinamizados nesta comunidade online identificadas pela sua comunidade educativa _____	198
7.2. Limitações do estudo _____	199
7.3. Linhas posteriores de investigação _____	201
7.4. Contributos do Estudo para as Práticas de Participação Parental _____	202
APÊNDICES _____	205
Apêndice 1: Inquéritos por Questionário (Profissionais e Familiares) _____	205
Apêndice 2 : Proposta de Ação - Oficina de Formação dirigida aos Profissionais _____	225
Apêndice 3 : Guião de Entrevista aos Participantes na Comunidade VMD _____	235
Apêndice 4: Sumário Descritivo do Projeto de Investigação dirigido aos Participantes _____	239
Apêndice 5 : Declaração de Aceitação dos Encarregados de Educação para a participação no estudo _____	245
Apêndice 6 : Declaração de Aceitação dos Profissionais para a participação no estudo _____	249
Apêndice 7 : Termos de Utilização da Comunidade Vozes de Mãos Dadas _____	253
Apêndice 8 : Declaração de aceitação do Diretor do Estabelecimento de Ensino para a Participação no Estudo _____	257
Apêndice 9: Inquéritos por Questionário do Estudo Piloto dirigidos aos participantes _____	261
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	281
ANEXOS _____	292
Anexo 1: Lista da rede de escolas de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos existentes no país _____	293

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fatores de diversidade do utilizador de tecnologias, adaptado por Pais, Vasconcelos, Capitão e Almeida (2011, p. 242 de Ashok e Jacko, 2009).	33
Figura 2: Dimensões da prática de uma comunidade (Wenger, 1998, p. 73).	48
Figura 3: Fatores de sucesso para a participação e aprendizagem em contextos de redes de aprendizagem (Ala-Mutka, 2010, p. 37).	55
Figura 4: Modelo de Investigação-Ação adaptado de Somekh (2008).	64
Figura 5: Logótipo da Comunidade “Vozes de Mãos Dadas”.	73
Figura 6: Registo na comunidade Vozes de Mãos Dadas.	74
Figura 7: Apresentação da área “Início” pública.	75
Figura 8: Apresentação da área “Apresentação” pública.	76
Figura 9: Apresentação da área “Notícias” pública.	76
Figura 10: Apresentação da área “Saber mais” pública.	76
Figura 11: Apresentação da Área “Famílias – Passatempos e Desportos”.	78
Figura 12: Apresentação da Área “Turma – 1º/2º Ano Bilingue”.	78
Figura 13: Apresentação da Área “Fórum”.	78
Figura 14: Apresentação da Área “Calendário”.	79
Figura 15: Apresentação da Área “Para Imprimir-Downloads”.	79
Figura 16: Apresentação da Área “Menu Utilizador - Criar Artigo”.	79
Figura 17: Pastas criadas através do Sistema de Fontes Internas obtidas com o Software WebQDA.	92
Figura 18: Sistema de Codificação dos Nós em Árvore obtido com o Software WebQDA.	93
Figura 19: Sistema de Codificação dos Descritores dos Participantes obtido com o Software WebQDA.	99
Figura 20: Sistema de Codificação dos Descritores das Publicações e Comentários obtido com o Software WebQDA..	100
Figura 21: Exemplo do Sistema de Codificação, obtido com o Software WebQDA.	101
Figura 22: Sistema de questionamento Matrizes obtidas com o Software WebQDA.	102
Figura 23: Publicação “Nós estamos na SurdoTV”, na página do 3º/4º ano bilingue.	135
Figura 24: Publicação “Boneca com Aparelho”, na área Notícias.	136
Figura 25: Publicação “Trabalho da (nome da criança)”, na página 1º/2º Ano Bilingue.	137
Figura 26: Publicação “Projeto Branca de Neve”, na página Pré-escolar bilingue.	138
Figura 27: Comentário de uma mãe à publicação “Projeto Branca de Neve”, página Pré-escolar bilingue.	138

Figura 28: Publicação “Projeto Branca de Neve” , na subárea Pré-escolar bilingue - troca de comentários entre uma mãe e uma docente de ed. especial após o pedido direto de informações pela última. _____	139
Figura 29: Publicação “Projeto Branca de Neve”, na subárea Pré-escolar bilingue - troca de comentários entre uma criança e uma docente de ed. especial. _____	139
Figura 30: Publicação “Aulas de LGP”, na página 2º Ano. _____	140
Figura 31: Publicação “Férias do (nome da criança)” na subárea Passeios e Férias. _____	142
Figura 32: Publicação “Parabéns (nome da criança)” na subárea 3º/4º ano bilingue. _____	142
Figura 33: Publicação “Visita à Exposição da Lego e ao Fun Day” na página Passatempos e Férias. _____	143
Figura 34: Troca de comentários à publicação “Visita à Exposição da Lego e ao Fun Day” na página Passatempos e Férias. _____	143
Figura 35: Publicação e comentários a “O que é o Kenpo”, na página Passatempos e Desportos. _____	144
Figura 36: Publicação na área Saber mais de um vídeo explicativo do funcionamento da audição, onde também é descrito como ativar as legendas do vídeo. _____	146
Figura 37: Publicação na área Saber mais de um vídeo explicativo das mais valias do uso de um Sistema FM em contexto de sala de aula. _____	146
Figura 38: Publicação na área Notícias sobre um grupo de artistas suecos que interpreta músicas em Língua Gestual. _____	147
Figura 39: Publicação na área Saber Mais sobre o uso de signos gráficos como facilitador das comunicação na educação bilingue de crianças com surdez com outras problemáticas associadas. _____	147
Figura 40: Publicação na área Notícias sobre um dispositivo que faz a tradução automática da fala para língua gestual e da última para texto. _____	148
Figura 41: Publicação na área Saber mais de um vídeo que descreve a comunicação entre um jovem ouvinte e uma jovem com surdez. _____	148
Figura 42: Publicação na área Saber mais do vídeo de um poema em LGP que descreve o modelo oralista na educação de surdos. _____	149
Figura 43: Publicação na área Turma-Pré-escolar Bilingue de um vídeo de uma atividade realizada por este grupo no recreio da escola. _____	164
Figura 44: Publicação de uma mãe na área Turma-Pré-escolar Bilingue do link de um vídeo de uma história contada em sala de aula. _____	164
Figura 45: Publicação na área Turma-3º Ano de um vídeo sobre um tema abordado em sala de aula. _____	165
Figura 46: Publicação na área Saber mais sobre a importância de trabalhar em equipa para ultrapassar as dificuldades. _____	165
Figura 47: Publicação na área Turma-1º/2º Ano Bilingue de desenhos feitos pelas crianças através da ferramenta Animoto. _____	166
Figura 48: Publicação na área Turma – Pré Escolar bilingue de fotos e imagens relacionadas com atividades desenvolvidas na escola, através da ferramenta PhotoPeach. _____	166
Figura 49: Publicação na área Turma-3º Ano de um póster com várias fotografias que aparecem uma de cada vez na apresentação, relativas a uma atividade decorrida em sala de aula. _____	167

Figura 50: Publicação na área Família-Passeios e Férias em que é utilizada a ligação ao site institucional da Câmara Municipal da Maia. _____	168
Figura 51: Publicação na área Turma – 3º/4º Ano Bilingue onde foi utilizado o Prezi para apresentar as várias atividades realizadas ao longo do ano através de texto, imagens, fotografias e vídeos. _____	170
Figura 52: Publicação na Turma-Pré-escolar bilingue que apresenta uma história através de: um vídeo do <i>youtube</i> com a história em desenhos animados (em cima à esquerda), o vídeo da narração da história em LGP pela docente de LGP da turma (em cima à direita), fotografias da dramatização da história na sala de aula, e ainda uma ligação externa (ao clicar no título no centro do Glogster) para a história legendada e narrada em português e algumas atividades interativas (imagens na lateral). _____	171
Figura 53: Publicação na Turma-1º Ano de dicionário bilingue sobre “a escola”. Existe um <i>Glogster</i> principal, com ligações para outros <i>Glogsters</i> de cada subtema (exemplo na figura à direita - <i>Glogster</i> do subtema “espaços da escola” com uma fotografia, o nome escrito, o vídeo da nomeação oral e a fotografia do nome em LGP. _____	172
Figura 54: Publicação na Turma-Pré-escolar Bilingue. O <i>Glogster</i> junta numa única publicação várias ligações a jogos existentes online sobre o tema que estava a ser abordado na escola – a História da Branca de Neve. É explicada cada uma das atividades através da LP escrita e falada (áudio) e do vídeo da LGP com a docente de LGP da turma. Ao clicar nas imagens é feita a ligação para outros sites (figuras indicadas pelas setas). _____	173
Figura 55: Atividade do Educaplay - Ordenar Letras. _____	174
Figura 56: Atividade do Educaplay - Sopa de Letras. _____	174
Figura 57: Atividade do Educaplay - Crucigrama. _____	174
Figura 58: Atividade do Educaplay - Adivinha (com desfocagem). _____	175
Figura 59: Atividade do Educaplay - Mapa Interativo. _____	175
Figura 60: Atividade do Educaplay - Quiz. _____	175
Figura 61: Atividade do Educaplay - Videoquiz. _____	175
Figura 62: Atividade de Quiz através do Photopeach, por uma docente do 1º ciclo na página da sua turma. _____	175
Figura 63: Comentários à publicação “Projeto Branca de Neve” na turma Pré-escolar bilingue. _____	182
Figura 64: Comentários à publicação “Concerto da... na FNAC” na área Notícias. _____	182
Figura 65: Publicação na área Saber Mais onde é pedido aos participantes para partilhar a sua opinião. _____	187
Figura 66: Comentário da Administradora à publicação “Verdes de Paranhos”, onde é sugerido que vejam uma outra publicação relacionada com esta mesma publicação. _____	187

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Abordagens Tradicionais e Não Tradicionais de Participação Parental, adaptado de Arias e Morillo-Campbell (2008, p. 13).	21
Quadro 2: Informação das principais limitações de interação com a tecnologia provocadas por diferentes deficiências e respectivas soluções tecnológicas (adaptado por Pais et al, 2011, pp. 246-247, de Keates 2009, pp. 5-5).	36
Quadro 3: Exemplos de Bancos de Imagens, Sons e Vídeos.	41
Quadro 4: Exemplos de Bancos de Imagens, Sons e Vídeos.	42
Quadro 5: Exemplos de Ferramentas e Aplicações para a Publicação de Imagens e Vídeos.	43
Quadro 6: Exemplos de Ferramentas e Aplicações para a Construção de Livros Digitais.	44
Quadro 7: Exemplos de Ferramentas e Aplicações para a Criação e Realização de Jogos e Atividades Interativas.	45
Quadro 8: Distribuição das crianças com surdez por nível de ensino e pelo tipo de turma em cada Ciclo de Investigação-Ação.	67
Quadro 9: Distribuição dos profissionais por nível de ensino e tipo de turma em cada Ciclo de Investigação.	69
Quadro 10: Distribuição dos familiares das crianças com surdez que aceitaram participar neste estudo por nível de ensino e pelo tipo de turma em cada Ciclo de Investigação-Ação.	70
Quadro 11: Distribuição dos profissionais que aceitaram participar neste estudo por nível de ensino e tipo de turma em cada Ciclo de Investigação.	71
Quadro 12: Distribuição de participantes no estudo piloto.	82
Quadro 13: Objetivos dos Questionários para a caracterização dos diferentes perfis dos participantes no estudo.	84
Quadro 14: Distribuição dos participantes de cada <i>focus group</i> por nível de ensino.	85
Quadro 15: Alinhamento de perguntas do <i>Focus group</i> .	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Considere os motivos que o(a) poderão fazer deslocar à escola e caracterize a importância de cada um dos abaixo listados” (n=19). _____	112
Tabela 2: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Considere os motivos que o(a) poderão fazer deslocar à escola e caracterize a importância de cada um dos abaixo listados” (n=23). _____	112
Tabela 3: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Considere as seguintes razões que o(a) poderão motivar a participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez e caracterize cada um dos abaixo listados” (n=19). _____	114
Tabela 4: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Considere as seguintes razões que poderão motivar os pais/cuidadores a participar na educação dos filhos/educandos com surdez e caracterize cada um dos abaixo listados.” (n=23). _____	115
Tabela 5: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Considere a possibilidade de se envolver em atividades sobre a participação familiar e assinala, na lista abaixo, em quais estaria interessado(a).” (n=19). _____	118
Tabela 6: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Considere a possibilidade de se envolver em atividades sobre a participação familiar e assinala, na lista abaixo, em quais estaria interessado(a).” (n=23). _____	118
Tabela 7: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “De que forma tem acesso a informação sobre os seguintes temas.” (n=19). _____	120
Tabela 8: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “De que forma tem acesso a informação sobre os seguintes temas.” (n=23). _____	120
Tabela 9: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “De que forma partilha informação sobre os seguintes temas.” (n=19). _____	120
Tabela 10: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “De que forma partilha informação com os pais/cuidadores dos seus alunos com surdez sobre os seguintes temas.” (n=23). _____	121
Tabela 11: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “De que forma sente que recebe apoio para.” (n=19). _____	122
Tabela 12: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “De que forma tem conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local.” (n=19). _____	122
Tabela 13: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “De que forma tem conhecimento de serviços existentes na comunidade local dos seus alunos com surdez.” (n=23). _____	123
Tabela 14: Matriz triangular dos episódios das práticas, obtida através do software WebQDA.	134
Tabela 15: Matriz triangular entre o tipo de ferramenta web social utilizada e a forma de apresentação, obtida através do software WebQDA. _____	178

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Como caracteriza o seu conhecimento das seguintes TIC como utilizador?” (n=19). _____	104
Gráfico 2: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Como caracteriza o seu conhecimento das seguintes TIC como utilizador?” (n=23). _____	104
Gráfico 3: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Como caracteriza a sua frequência de uso das seguintes TIC?” (n=19). _____	104
Gráfico 4: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Como caracteriza a sua frequência de uso das seguintes TIC?” (n=23). _____	104
Gráfico 5: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comumente acesso” (n=19). _____	106
Gráfico 6: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comumente acesso” (n=23). _____	106
Gráfico 7: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Em que local e com que frequência utiliza o computador para participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez?” (n=19). _____	106
Gráfico 8: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Em que local e com que frequência utiliza o computador?” (n=23). _____	106
Gráfico 9: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Em que local e com que frequência utiliza a internet para participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez?” (n=19). _____	107
Gráfico 10: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Em que local e com que frequência utiliza a internet?” (n=23). _____	107
Gráfico 11: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Como se posiciona face à importância do uso da internet para a educação do seu filho com surdez?” (n=19). _____	108
Gráfico 12: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Como se posiciona face à importância do uso da internet para a educação dos seus alunos com surdez?” (n=23). _____	109
Gráfico 13: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Sente necessidade de receber formação em TIC para estudar com os seus filhos em casa?” (n=19). _____	110
Gráfico 14: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Sente necessidade de receber formação sobre a integração das TIC em sala de aula?” (n=23). _____	110
Gráfico 15: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Com que frequência vai à escola para conversar com os seguintes elementos” (n=19). _____	111

Gráfico 16: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Em casa, costuma conversar com o seu educando sobre.” (n=19).	117
Gráfico 17: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “Participa em alguma comunidade online sobre a educação do seu filho com surdez?” (n=19).	124
Gráfico 18: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “Participa em alguma comunidade online sobre a educação dos seus alunos com surdez?” (n=23).	124
Gráfico 19: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “ Considera que, através de uma comunidade online, seria possível ter acesso a informação sobre:” (n=23).	125
Gráfico 20: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “ Considera que, através de uma comunidade online, seria possível ter acesso a informação sobre:” (n=19).	125
Gráfico 21: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “ Considera que, através de uma comunidade online, seria possível partilhar informação sobre:” (n=19).	126
Gráfico 22: Resultados das respostas dos profissionais à pergunta “ Considera que, através de uma comunidade online, seria possível partilhar informação sobre:” (n=23).	126
Gráfico 23: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “ Considera que, através de uma comunidade online, seria possível receber apoio para:” (n=19).	127
Gráfico 24: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “Considera que, através de uma comunidade online, seria possível ter conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local de:” (n=19).	127
Gráfico 25: Resultados das respostas dos profissionais à pergunta “Considera que, através de uma comunidade online, seria possível ter conhecimento de serviços existentes na comunidade local dos seus alunos com surdez:” (n=23).	128
Gráfico 26: Distribuição das interações na Comunidade VMD (n=760) em que houve evidências dos diferentes Episódios das Práticas para cada grupo de participantes.	131
Gráfico 27: Distribuição das interações na Comunidade VMD em que houve evidências de Episódios das Práticas (n=586) por cada tipo de turma.	132
Gráfico 28: Distribuição das interações na Comunidade VMD excluindo as do Administrador em que houve evidências de Episódios das Práticas (n=347) por cada tipo de turma.	133
Gráfico 29: Distribuição das referências a limitações das práticas referidas pelos participantes durante as entrevistas <i>focus group</i> num total de 60 referências.	150
Gráfico 30: Distribuição das interações online em 2012, 2013 e 2014 pelos profissionais, famílias e com as crianças.	161
Gráfico 31: Distribuição das interações online em 2012, 2013 e 2014 pelos profissionais, famílias e com as crianças.	162
Gráfico 32: Ferramentas da web social usadas pelos participantes nas interações online.	164
Gráfico 33: Forma de apresentação dos conteúdos nas publicações pelos diversos grupos de participantes.	176

Gráfico 34: Forma de apresentação dos conteúdos nas publicações pelas diversas áreas da comunidade VMD.	177
Gráfico 35: Distribuição das publicações dos participantes na comunidade VMD pelo tipo de estratégia de comunicação-interação.	179
Gráfico 36: Distribuição do tipo de partilhas que ocorreram na comunidade Vozes de Mãos Dadas.	180
Gráfico 37: Tipo de respostas e comentários dos participantes às publicações na comunidade VMD.	181
Gráfico 38: Interações online potenciadas pelo contacto presencial e pelo contacto à distância.	183
Gráfico 39: Número de publicações no 1º Ciclo de Investigação.	184
Gráfico 40: Número de publicações no 2º Ciclo de Investigação.	184
Gráfico 41: Distribuição das estratégias utilizadas na participação na comunidade VMD em cada um dos episódios das práticas.	188
Gráfico 42: Distribuição das estratégias utilizadas na participação na comunidade VMD por cada tipo de participante.	190

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este capítulo apresenta quatro secções. No primeiro faz-se uma breve contextualização do estudo, elencando as principais motivações para a sua realização. De seguida, são apresentadas a finalidade e as questões de investigação. Na terceira secção é descrito o desenho da investigação finalizando-se o capítulo com a apresentação sucinta da organização da tese.

1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E MOTIVAÇÕES

As dificuldades académicas das pessoas com surdez têm sido o foco de interesse de educadores e investigadores há mais de 100 anos, na tentativa de compreender e melhorar o desempenho escolar deste grupo heterogéneo. As metodologias educativas utilizadas ao longo dos tempos sofreram influências de várias áreas do conhecimento, sendo uma delas a do desenvolvimento tecnológico que, neste contexto, tem vindo a desempenhar um papel de relevo. No caso dos alunos com surdez, esta influência verificou-se inicialmente no maior aperfeiçoamento dos aparelhos auditivos e no emergir de meios de comunicação à distância (telefone, televisão), que fizeram crescer os adeptos da modalidade oralista como meio preferencial de comunicação para estas pessoas, já que seria a única forma de acederem à informação através dos media em

desenvolvimento. Assim, em 1889, no Congresso de Milão (Kinsey, 2011) a comunidade internacional conseguiu impor uma abordagem de educação de surdos que proibiu o uso de língua gestual e reconheceu o oralismo como a resposta educativa ideal para os alunos surdos. Ao contrário do que esperariam os decisores do Congresso de Milão, durante os quase 100 anos seguintes, o desenvolvimento das tecnologias auditivas não conseguiu, no imediato, contribuir para recuperar o sentido da audição, o que fez com que a educação oralista se revelasse desadequada para a maioria dos alunos com surdez.

Desta forma, a partir de meados dos anos 90, nomeadamente em Portugal, houve uma viragem de perspetiva começando a considerar-se o bilinguismo como a opção comunicativa mais adequada na educação de surdos (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009). Esta mudança foi decorrente de várias dinâmicas de formação de professores portugueses ao longo da década de 80 com a vinda ao nosso país de equipas da Suécia, onde o bilinguismo já estava constituído como resposta educativa para os alunos com surdez. Atualmente, existe uma rede de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) a nível nacional (ver Anexo 1) constituída por equipas com docentes de educação especial, docentes de Língua Gestual Portuguesa (LGP), Intérpretes de LGP e Terapeutas da Fala. Estas escolas tratam-se de escolas do ensino público, onde as crianças com surdez podem frequentar turmas do ensino regular ou turmas bilingues, sendo que nas últimas a aprendizagem é feita predominantemente através da LGP com pares e adultos fluentes nesta língua. Considera-se que é benéfico para as crianças e para as suas famílias a possibilidade que assim é criada de mais facilmente terem contacto com outros pais pelo facto de estarem na mesma escola/agrupamento de escolas para além de beneficiarem do acompanhamento por uma equipa educativa especializada na área da surdez. A maior parte das crianças que têm surdez são filhos de pais ouvintes – cerca de 90% (Napier, Leigh, & Nann, 2007) - pelo que são esperadas dificuldades na comunicação entre pais e filhos, que podem ser diminuídas pelo acesso a aconselhamento e intervenção especializada o mais cedo possível.

A crescente utilização da internet e de dispositivos móveis de comunicação, baseados em princípios de *design for all*, cada vez mais disponibilizam a interação em vídeo, para além do texto e áudio. Assim, possibilitam que a diminuição da audição possa não ser um factor de limitação de participação: é cada vez mais possível adaptar o meio ao utilizador

fornecendo outras informações alternativas ao som, nomeadamente visuais (e.g. sinais luminosos, mensagem escrita) e tácteis (e.g. o modo de vibração nos telemóveis). Paralelamente, nos últimos 20 anos houve também uma melhoria substancial na qualidade dos aparelhos auditivos e é hoje possível que pessoas que nascem com surdez profunda, mas que utilizam implante coclear, desenvolvam uma comunicação oral de qualidade. A tecnologia é, deste modo, um recurso muito importante para a inclusão da pessoa com surdez. Por um lado, quando atua ao nível do indivíduo, provendo-o de ajudas técnicas sofisticadas como as próteses auditivas digitais, os implantes cocleares, os sistemas FM, os telemóveis e tablets com acesso facilitado à internet e à comunicação por vídeo, entre outros. Por outro lado, quando a tecnologia age no contexto social através de soluções de *design for all* que, pese embora sejam concebidas para todos, também se adaptam às especificidades de cada um completando ou substituindo informações e estímulos usualmente sonoros com sinais de vibração e/ou mensagens escritas.

A motivação para a realização deste estudo está intimamente relacionada com a prática da investigadora, que exerce funções como terapeuta da fala há cerca de 10 anos junto de crianças com surdez e suas famílias, integrando as equipas educativas existentes na rede pública. Esta experiência, permitiu-lhe acompanhar a evolução das dinâmicas do trabalho em equipa nestes contextos, assim como as mudanças introduzidas pelo Decreto-Lei 3/2008¹ para o funcionamento das mesmas e a forma como as famílias têm vindo a participar em todo o processo educativo dos seus educandos. A percepção sobre os desafios que são colocados à inclusão das crianças com surdez e o esforço que é feito pelas equipas educativas para lhes dar a melhor resposta com os recursos existentes e disponíveis advém de uma vivência diária junto destas famílias e destes profissionais.

Foi neste contexto que começou a construir-se o desafio de compreender de que forma a educação de surdos pode ser potenciada perante o atual desenvolvimento tecnológico. Com efeito, a web social pode aproximar comunidades, filhos, pais e professores, ao permitir uma comunicação sem condicionantes de tempo ou espaço e proporcionar o uso de fala, língua gestual, escrita, etc., com recurso a vídeo, imagem e áudio. Os recursos educativos disponibilizados para os alunos com surdez devem ter todas as

¹ Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro: define os apoios especializados a prestar na educação para crianças e jovens com necessidades educativas especiais, no sentido da promoção da inclusão e igualdade de oportunidades.

² Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva, de setembro de 2007.

potencialidades referidas, já que o vídeo é essencial, não só para o acesso à língua gestual mas também para a leitura de fala. Para além disso, o uso de informações visuais como complemento à informação escrita é ainda mais pertinente nestes alunos, em que o canal visual de comunicação é muito facilitador. Por outro lado, se para uma criança normo-ouvinte é importante a troca de informações entre família-escola, no caso da criança surda acresce o facto de as limitações de comunicação entre as crianças e os adultos condicionarem a realização de tarefas simples, como contar o que aconteceu na escola/casa, esclarecer dúvidas, solicitar e ter ajuda para resolver problemas. Este tipo de situações deve ser abordado numa base diária, não apenas em reuniões trimestrais com as equipas pedagógicas sob pena de se desenvolver uma barreira de comunicação cada vez maior (Henderson, 2013; Lucas, 2013; Simeonsson et al., 2010).

Considera-se, pois, que importa compreender de que forma a utilização de plataformas online poderá diminuir este problema e conseguir aproximar famílias e professores, pais e filhos, bem como as próprias famílias de alunos surdos entre si.

1.2. FINALIDADE E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Na prática de intervenção da autora junto de crianças e alunos com surdez numa Escola de Referência para a Educação de Alunos Surdos tem-se verificado, ao longo dos anos, um aumento da colaboração e participação dos pais na escola, nomeadamente a participação presencial na terapia da fala. Mesmo assim, esta prática ainda é muito pontual e escassa perante as necessidades destes alunos persistindo o problema da comunicação entre pais e filhos. Tal situação é decorrente das dificuldades de comunicação associadas às limitações de audição dos alunos e às dificuldades dos pais em serem um modelo linguístico natural (quer seja na língua oral, quer na língua gestual) para os seus filhos devido ao desconhecimento e uso efetivo de estratégias comunicativas eficazes no suporte à comunicação entre si (Estabrooks, 2006a; Marschark, Lang, & Albertini, 2002a). Verifica-se, empiricamente, que existem algumas práticas que favorecem a maior interação entre família-escola, e outras que se adequam a um determinado grupo de pais e não a outros. Por outro lado, a falta de materiais e recursos educativos adaptados e acessíveis a este grupo de alunos também é uma necessidade sentida pela prática da investigadora, tanto pessoalmente como através dos

seus colegas de equipa. O crescente acesso à internet e uso dos seus serviços tem vindo a ser cada vez mais comum por estas equipas especializadas na surdez mas cuja formação é escassa relativamente à oferta que existe online e à melhor forma de aproveitar todo o potencial da web social.

A finalidade deste estudo está fundamentada não só num problema que emergiu da prática da investigadora na área da surdez, mas também nas tendências identificadas na revisão da literatura efectuada. Assim, regista-se a necessidade em compreender melhor de que forma a comunicação entre família-escola acontece e pode ser potenciada (Balls, 2009; Carney Hall, 2008; Jeynes, 2011; Johnson, 2007; Sherbert Research, 2009), como é que a web social e os recursos digitais disponíveis são usados pelos diversos agentes da comunidade educativa (Grant, 2009a, 2010; Hart, Bober, & Pine, 2008; Lewin & Luckin, 2010; Macfarlane, 2008), e, no caso específico da surdez, como é que a comunicação entre pais-filhos e pais-profissionais pode ser melhorada, já que é essencial (e prevista por lei) a colaboração com a equipa e a participação ativa dos pais, nomeadamente na concepção do Programa Educativo Individual da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo muito importante perceber quais as políticas e práticas existentes no contexto nacional (Balls, 2009; Becta, 2005a; Dalzell, Nelson, Haigh, Williams, & Monti, 2007; Simeonsson et al., 2010). São estas três temáticas principais que orientam o enquadramento teórico deste estudo.

Ao investigar em educação procura-se encontrar formas de melhorar a condição do aluno, promovendo as suas competências e o seu desenvolvimento global. Com o interesse em compreender melhor como contribuir para a educação de crianças e jovens com surdez, a finalidade deste estudo é:

- Melhorar os processos de participação parental de famílias de crianças com surdez do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico pelo uso de uma plataforma da web social por parte de profissionais e familiares.

A questão de investigação a que se procura dar resposta neste estudo é:

1. Que estratégias de interação numa comunidade online favorecem a participação parental de famílias de alunos surdos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Tendo por base esta questão surgiu a necessidade de a subdividir em três questões subsequentes:

- 1.1. Que expectativas são apresentadas pelos pais e profissionais de crianças com surdez sobre a participação numa comunidade online?
- 1.2. De que forma são criadas e qual o contributo das redes de suporte entre pais e profissionais, numa comunidade online de uma escola com crianças com surdez?
- 1.3. Que mais-valias ou fragilidades dos recursos educativos e das estratégias dinamizadas nesta comunidade online são identificadas pela sua comunidade educativa?

No âmbito da sub-questão 1.3 serão analisadas as interações criadas entre a rede de profissionais (docentes e terapeutas da fala), os recursos educativos e estratégias utilizados assim como as expectativas dos profissionais (docentes e terapeutas da fala) sobre a influência da participação parental na melhoria de competências de comunicação das crianças com surdez.

No capítulo da Metodologia (cap. 4) serão descritas detalhadamente a natureza e o paradigma do estudo, bem como as técnicas e instrumentos associados às questões de investigação enunciadas.

1.3 DESCRIÇÃO SUCINTA DO DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo envolveu diversas fases de desenvolvimento que são descritas de seguida.

A Fase 1 implicou a identificação da problemática a estudar. Assim, foram consideradas as três linhas de pesquisa referidas no ponto 1.2, como estando na base conceptual deste estudo: os processos de participação parental, a utilização da web social e dos recursos digitais disponíveis pelos agentes da comunidade educativa e a comunicação entre família e escola na surdez. Para tal, reuniu-se um conjunto de referências bibliográficas cuja análise permitiu definir a metodologia de investigação a adoptar com vista a responder às questões de investigação delineadas.

O estudo desenvolveu-se ao longo de dois ciclos de Investigação-Ação. A Fase 2 correspondeu ao início do primeiro ciclo de investigação. Estando selecionado o agrupamento de escolas onde decorreu o estudo, procedeu-se à obtenção das autorizações para a realização do mesmo. Em simultâneo, foram construídos instrumentos de recolha de dados na forma de inquéritos por questionário. Procedeu-se então à aplicação dos mesmos. De seguida, deu-se início à dinamização da comunidade online criada neste estudo. Para tal, foi realizada uma Oficina de Formação creditada dirigida aos profissionais e Sessões de Formação dirigidas aos familiares, de forma a promover o seu maior domínio na utilização dos recursos da web social, e prevenir que esse fosse um factor condicionante da sua participação online.

A Fase 3 correspondeu à recolha e análise dos dados, tanto dos questionários como das dinâmicas observadas na comunidade online. Estes dados foram ainda complementados com a realização de entrevistas *focus group* com cada um dos grupos de profissionais e familiares, onde se recolheram opiniões sobre o funcionamento da comunidade e sugestões de melhoria para o ciclo seguinte.

Dando início ao 2º Ciclo de Investigação-Ação, a Fase 4 envolveu a realização de uma nova Oficina de Formação dirigida aos profissionais que não puderam fazer a primeira edição da mesma e formação individualizada com os familiares e profissionais que sugeriram o mesmo nas entrevistas *focus group*. Foram recolhidos os dados registados nas dinâmicas de interação na comunidade online.

Na fase 5, finalizou-se o 2º Ciclo de Investigação-Ação, analisando os dados recolhidos e avaliando os mesmos através da discussão dos resultados à luz das questões de investigação. Foram então formuladas as conclusões deste estudo bem como as suas implicações e avançadas propostas de investigação futura.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente tese está organizada em sete capítulos, apêndices, referências bibliográficas e anexos.

No primeiro capítulo da tese, que aqui se finaliza, encontrou-se uma descrição do contexto em que decorreu este estudo e principais motivações para a sua realização. Foram apresentadas a finalidade e questões de investigação a que se procurou dar resposta, foi detalhada sucintamente a estrutura da investigação, finalizando com esta síntese da organização da tese.

O segundo e o terceiro capítulo dedicam-se ao enquadramento teórico da investigação. O segundo capítulo caracteriza a educação de crianças com surdez em Portugal e descreve o conceito de participação parental, nomeadamente a sua importância para a comunicação entre pais-filhos na presença de uma surdez. O terceiro capítulo detém-se nas comunidades online em contexto educativo, nomeadamente na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais e na promoção da participação parental. É também neste capítulo que é feita a apresentação da Comunidade Vozes de Mãos Dadas, que se constitui também como fonte principal para a recolha de dados. Ao longo deste subcapítulo são descritos aspectos referentes à constituição da comunidade, a escolha da sua designação, a sua estrutura, os requisitos para a participação e o tipo de utilizadores.

A metodologia deste estudo é apresentada no capítulo quarto, detalhando-se o paradigma e natureza da investigação. São descritos o contexto em que decorreu este estudo e os seus participantes. De seguida, é feito o enquadramento dos instrumentos de recolha de dados utilizados e o processo da sua construção. Apresentam-se as etapas do estudo, finalizando-se com a descrição das opções metodológicas para a análise de conteúdo e análise estatística dos dados recolhidos.

No quinto capítulo é apresentado o perfil dos participantes com base nos dados recolhidos no questionário que foi aplicado no início desta investigação.

Os resultados são apresentados e discutidos no capítulo sexto, através da triangulação dos dados obtidos.

O sétimo capítulo centra-se nas conclusões, onde se responde à questão de investigação, elencando-se também algumas limitações encontradas ao longo do estudo e antevendo perspectivas futuras de investigação.

CAPÍTULO 2

ESCOLA E FAMÍLIA NA PARTICIPAÇÃO PARENTAL

Neste capítulo é abordado o enquadramento da escola inclusiva e da educação especial no nosso país, com especial ênfase para as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e para as abordagens centradas na família.

2.1 ESCOLA INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

O enfoque na educação inclusiva e nas mudanças que lhe estão subjacentes tem suscitado diversos debates nas últimas décadas. Na realidade portuguesa, observam-se mudanças orientadas para uma política de educação inclusiva na escola pública, concretizadas em diversas medidas cuja implementação se iniciou já em 2005 (Brocardo, 2009, p. 7).

A inclusão escolar, enquanto orientação que respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem, é um processo complexo, envolvendo esferas da vida pessoal e de ordem institucional.

A chamada de atenção para o risco associado ao facto de olhar para os alunos como sendo todos iguais, exigindo que atingissem os objetivos escolares da mesma forma, foi levantada na Declaração de Salamanca em 1994 (s.a., 1994). Mais tarde, em 2007,

reuniram-se em Portugal cerca de 80 jovens de 29 países europeus, numa organização conjunta do Ministério da Educação e da *European Agency for Development in Special Needs Education*. Foi então aprovada a Declaração de Lisboa² de onde se destacaram principalmente o conceito de que uma escola frequentada unicamente por crianças e jovens com NEE (escola especial) impede o desenvolvimento, separa e às vezes estigmatiza, daí que seja muito importante a interação destas crianças com pares etários nas escolas regulares. Desta forma, todos desenvolvem melhor a sua tolerância e entendimento da diferença, o que futuramente facilita a democracia e a coesão social. Saliava ainda que, deviam estar asseguradas as condições necessárias para inclusão de crianças e jovens com NEE nas escolas do regular e não simplesmente fazer a transição da escola especial. Não menos importante é a ideia de que

A participação das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares é melhor para todos porque uma escola capaz de ensinar e fazer progredir alunos com maiores dificuldades, mais capacitada estará para ensinar melhor qualquer outro aluno (Brocardo, 2009, p. 8).

As políticas adotadas neste domínio, ao nível da diferenciação de respostas, concretizaram-se num conjunto de medidas que incluem não apenas o Decreto-Lei 3/2008 mas também o Despacho n.º 453/2004³, o Despacho n.º 50/2005⁴ e o Despacho n.º 1/2006⁵. Antes da publicação do Decreto-Lei 3/2008 os cerca de 900 alunos com surdez estavam distribuídos por 212 escolas de 123 agrupamentos (M. J. Reis, 2005), em Unidades de Atendimento a Alunos Surdos, ao abrigo do Despacho n.º 7520/98⁶. A partir do Decreto-Lei 3/2008 foi constituída uma rede de agrupamentos de escolas e de escolas secundárias para a educação bilingue de alunos surdos, comumente designadas por Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Foi ainda

² Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva, de setembro de 2007.

³ Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, Série II, retificado pela Declaração de Rectificação n.º 1 673/2004, de 7 de Setembro - Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

⁴ Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

⁵ Despacho normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro – Estabelece o regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

⁶ Despacho n.º 7520/98 – estabelece a criação das Unidades de Apoio a Alunos Surdos, assumindo-se a educação bilingue para os surdos e incluindo os formadores de LGP nestas equipas.

criado o Programa Curricular de LGP para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário⁷ em 2007 e o Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos⁸ em 2011.

2.1.1 ESCOLAS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS

As EREBAS iniciaram o seu funcionamento em setembro de 2008. Até então, a resposta educativa das crianças e jovens com surdez estava organizada nas anteriormente mencionadas Unidades de Atendimento a Alunos Surdos onde já existiam equipas interdisciplinares constituídas por docentes de educação especial, formadores de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. O número de docentes e técnicos no sistema educativo a atuar na educação especial no ano letivo 2013/14 era de 168 docentes de educação especial do grupo de recrutamento 920 (Domínio Audição e Surdez), 242 terapeutas da fala (não havendo dados publicados quanto ao número de profissionais a intervir unicamente em EREBAS), 60 docentes de LGP e 83 intérpretes de LGP (Direção Geral de Educação, 2014). Com a criação das EREBAS visou-se concentrar recursos humanos e materiais para oferecer a estes alunos uma resposta educativa mais adequada.

As EREBAS são escolas integradas na rede pública, do pré-escolar ao secundário. Esta rede é constituída por 17 estabelecimentos de ensino a nível nacional (ver em Anexo 1).

A concentração de um número significativo de alunos surdos, de todos os níveis de ensino e anos de escolaridade, ao permitir a criação de uma comunidade visível na escola, inibe a constituição de guetos linguísticos e culturais (Almeida et al., 2009, p. 16).

Além disso, ao fazerem parte de uma comunidade linguística onde encontram outros modelos de comunicação como os adultos surdos, os seus pares etários e outras pessoas de diferentes idades, encontram potenciada a existência de condições adequadas ao desenvolvimento da LGP.

As crianças e jovens com surdez podem frequentar turmas de ensino bilingue ou turmas de ensino regular, dependendo da sua principal língua de acesso à educação. É apresentado diariamente o desafio de olhar para a criança ou jovem com surdez como

⁷ Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>

⁸ Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>

um ser humano único, cheio de capacidades e potencialidades. Tal como pode ler-se no Decreto-Lei 3/2008,

a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos

Assim, é necessário criar condições para que estes alunos consigam participar nas várias dinâmicas da comunidade escolar, conseguindo comunicar com os seus diversos elementos e não apenas contactando com eles, seguindo um princípio de igualdade. Nas EREBAS existem equipas pedagógicas interdisciplinares especializadas, das quais fazem parte docentes surdos e ouvintes, intérpretes de LGP e terapeutas da fala que ao atuarem em simultâneo no mesmo contexto educativo veem facilitada a articulação de saberes. Desta forma, as EREBAS constituem-se como

Espaços privilegiados de partilha e de reflexão conjunta dos profissionais da área, bem como centros de produção de meios e recursos para o processo do ensino e da aprendizagem dos seus alunos (Almeida et al., 2009, p. 17).

A organização e o funcionamento de uma EREBAS não deve ser fechado em si mesmo, nem deve cada equipa centrar-se apenas na turma ou grupo de alunos. Tendo a inclusão como premissa, devem ser desencadeadas dinâmicas de interação com as outras turmas da escola, facilitando assim o desenvolvimento de estratégias de comunicação entre pares e o aumento do conhecimento sobre a pessoa com surdez. Nesse sentido, é esperado que exista a oferta de formação em LGP quer para os alunos da escola como para os funcionários, havendo EREBAS que já desenvolvem estas atividades de forma regular em cada ano letivo. Relativamente às famílias, é também essencial que estejam envolvidas nas diversas dinâmicas da comunidade escolar, tendo acesso à formação em LGP e participando de forma ativa e informada nas tomadas de decisão relativamente ao processo de ensino-aprendizagem do seu filho.

2.2 FAMÍLIA E ESCOLA NA SURDEZ

A educação de alunos com surdez tem sido alvo de evolução e mudanças, influenciada não só por questões do âmbito da educação propriamente dita, mas também marcada

pela área da saúde e da tecnologia. A forma de ver a pessoa com surdez varia entre dois pólos. De um lado estão as perspectivas puramente clínicas, que a considera uma pessoa com um déficit e procura a solução dos seus problemas tratando essa alteração. No pólo oposto encontram-se as visões de âmbito antropológico e social, em que a pessoa com surdez é considerada como pertencente a uma minoria cultural e linguística, que deve ser aceite e respeitada pela sociedade em geral, a qual deve modificar-se para aceitar a diferença e incluir as pessoas com surdez como cidadãos de pleno direito (Almeida et al., 2009; Dorziat, 2005; Obasi, 2008).

O principal obstáculo à educação de qualidade dos alunos com surdez, tal como se considera ser para qualquer aluno, é a generalização de respostas educativas, ao invés da sua personalização. A população de crianças e jovens com surdez é heterogénea e transporta consigo uma diversidade de características que não se resumem ao grau de audição, ao aparelho auditivo que usa, à opção de comunicação, ao perfil de aprendizagem, ao ser filho de pais ouvintes ou surdos, etc. Devido ao déficit sensorial associado à surdez que condiciona a aquisição da língua oral de forma semelhante a uma criança normo-ouvinte, é nas áreas da comunicação e da linguagem que ao longo dos tempos se centram as discussões da educação de alunos com surdez, que ainda se mantêm nos nossos dias (Vaz de Carvalho, 2007).

2.2.1 O ALUNO COM SURDEZ: CARATERÍSTICAS E DESAFIOS NA SUA EDUCAÇÃO

Longe vai o tempo em que se pensava que para descrever uma criança com surdez bastava saber isso mesmo: que tinha surdez. Esta condição é muito mais do que uma definição clínica ou sociocultural. Existem diversos e variados aspetos da história de vida daquela criança que vão ter uma grande influência no que conseguirá desenvolver ao longo do seu percurso e como o fará.

O momento em que a surdez tem início é uma dessas variáveis. A surdez pode ou não ser congénita, ter surgido antes ou depois da aquisição da linguagem, de forma súbita ou progressiva (Archbold & Tait, 1994; Estabrooks, 2006b; Ling, 1989; Tejedor, 2004). Como é de esperar, uma surdez que apareça em idades mais tardias, quando a criança já teve a oportunidade de adquirir a linguagem através da audição e da fala, é muito diferente de uma surdez que acontece logo ao nascimento ou nos primeiros anos de vida. E aqui é

importante alertar para a diferença entre a idade em que a surdez surge e a idade em que é diagnosticada. Atualmente encontram-se a decorrer em vários hospitais e maternidades a nível nacional programas de Rastreamento Auditivo Neonatal Universal o que veio facilitar o diagnóstico atempado de muitas destas crianças (Associação Portuguesa de Técnicos de Audiologia, 2013). No entanto, ainda se observam muitos casos em que a surdez, apesar de congénita, só é diagnosticada por volta dos 3 ou até 4 anos, quando começam a ser evidentes atrasos no desenvolvimento da fala e da linguagem.

O grau e o tipo de surdez também são muito variáveis, tal como em qualquer outra alteração das funções do corpo. Os graus de surdez variam de ligeiro a profundo e o tipo de surdez pode ser de transmissão, neurossensorial ou misto (Estabrooks, 2006b; Ling, 1989; Northern & Downs, 2001; Tejedor, 2004). O facto de este conhecimento sair do que é o senso comum, faz com que muitas vezes existam expressões como “Ele é surdo, mas ouve? E fala?”. Ao conceito de surdo está associada a ideia da ausência total de capacidade de ouvir e da comunicação através da LGP. Essa não é, de todo, a caracterização tipo da criança e do jovem com surdez, mas antes um estereótipo existente na nossa sociedade (Marschark, Lang, & Albertini, 2002c; Pray & Jordan, 2010; Spencer & Marschark, 2010).

Outro aspeto importante, e que decorre da evolução tecnológica ao nível dos aparelhos auditivos nos últimos 30 anos, é a possibilidade que existe atualmente de uma criança que nasce com surdez profunda conseguir atingir níveis de audição funcional ligeira (Cole & Flexer, 2011; Juarez & Monfort, 2001). Assim, o Implante Coclear surge como uma possível solução para os casos com surdez severa de grau II a profunda, e as Próteses Auditivas para os casos com surdez ligeira a severa de grau I. É importante referir novamente, neste ponto, o fator idade. A idade a partir da qual a criança começa a ouvir também deve ser o mais cedo possível, o que nem sempre se consegue. Ainda se verifica um grande tempo de intervalo entre o diagnóstico da surdez e a colocação da ajuda auditiva adequada. Assim, ao caracterizar uma criança com surdez é importante considerar não só a sua idade cronológica mas também a sua idade auditiva, já que é esta última que nos dá a indicação do tempo de estimulação já existente e do que é possível esperar em termos de desenvolvimento com base na audição (por exemplo, um bebé precisa de 1 ano de estimulação auditiva até produzir a sua primeira palavra) (Estabrooks, 1998, 2006b; Northern & Downs, 2001). De qualquer forma, é preciso ter sempre em mente o desenvolvimento global da criança em todas as suas áreas, bem

como os vários fatores que aqui estão a ser descritos para conseguir analisar o seu funcionamento. Os aparelhos auditivos por si só não são soluções milagrosas e é necessário um acompanhamento especializado e sistemático para que se consigam atingir os melhores resultados possíveis.

É de referir também que, para além da surdez, podem verificar-se alterações associadas em termos cognitivos, motores ou visuais que condicionem o desenvolvimento desta criança quer relativamente à aquisição da LGP quanto da língua oral e escrita. Mais uma vez realçamos que não basta ser surdo para que a LGP seja adquirida natural e facilmente (Hyde, Punch, & Komesaroff, 2010; Marschark et al., 2002a; Schwartz, 1996).

O tipo de acompanhamento de que a criança beneficia pode também provocar diferenças no seu desenvolvimento. É muito importante que exista uma equipa interdisciplinar especializada na área da surdez que atenda a criança e a sua família. É da responsabilidade desta equipa orientar e colaborar com a família na procura de encontrar melhores decisões ao longo do percurso educativo do seu filho, informando-a das opções existentes e suportando-a com respeito durante todo o processo. São diversas as indecisões e dúvidas que surgem. Estas passam por questões como as opções de comunicação (Língua Gestual, fala, Cued Speech, sistema aumentativo e/ou alternativo de comunicação,...), o modelo de ensino (modelo bilingue, modelo oralista), o tipo de turma (turma de ensino bilingue, turma de ensino regular), a ajuda auditiva (implante coclear, prótese auditiva), entre outros (Marschark et al., 2002a; Schwartz, 1996).

Por último, importa referir o desafio da inclusão de uma criança com surdez. Como já expusemos, dependendo das suas capacidades e competências comunicativas, pode frequentar uma turma de ensino bilingue ou uma turma de ensino regular (Almeida et al., 2009). No caso da criança com surdez numa turma de ensino regular, o acesso à informação é feito através da língua oral e escrita. Há, logo à partida, o desafio de o titular de turma ser um docente ou educador que não é especializado na surdez. Isso implica que haja uma grande articulação com a equipa de educação especial para que aquele possa adquirir um maior conhecimento sobre as especificidades destas crianças, que implicações pode ter a surdez na sua aprendizagem, que mais valias já existem através do uso de ajudas auditivas, que cuidados ter em sala de aula ao nível do posicionamento do aluno e das estratégias para tornar clara a passagem da informação tais como o registo de palavras-chave no quadro, a diminuição do ruído de fundo, o não falar virado

para o quadro, entre outras. Além disso, é muito importante promover a participação destas crianças nas diversas atividades com os outros colegas da turma e da escola. Por sua vez, a criança com surdez em turma de ensino bilingue tem, usualmente, como titular de turma, um docente de educação especial que faz par pedagógico com um docente de LGP. Todos os seus colegas de turma têm surdez e a LGP é a língua de acesso principal à informação. Há uma grande necessidade de construir recursos educativos com LGP e, muitas vezes, não é possível usar os manuais escolares de cada ciclo/disciplina, sendo preciso constantemente personalizar e adaptar os materiais a usar na turma. Conseguir garantir que a LGP é adquirida de forma fluente e através de interações significativas e naturais com os pares e com os adultos é extremamente importante, mas há uma grande preocupação em conseguir que no contexto familiar essa comunicação seja realmente efetiva, dinamizando-se para isso momentos de formação em LGP para as famílias. Tal como no caso das crianças com surdez em turma de ensino regular, nas turmas de ensino bilingue há uma grande preocupação com a inclusão na comunidade educativa, desenvolvendo-se várias dinâmicas de interação entre turmas (Almeida et al., 2009).

A possibilidade de adquirir uma língua através de interações significativas, com pares e modelos linguísticos adequados é condição essencial para o desenvolvimento harmonioso da linguagem (Estabrooks, 2006a; Marschark et al., 2002a). Neste caso, fará toda a diferença o meio familiar da criança se os seus pais também tiverem surdez e forem fluentes em LGP. Assim, poderão ser criadas situações ótimas de aquisição da linguagem naturalmente no dia a dia. Na situação contrária, uma vez que a maior parte das crianças com surdez são filhas de pais ouvintes, não encontram na família oportunidades de contacto com a LGP pelo que é no contexto educativo que essa condição tem de ser conseguida. Logo, o meio familiar em que a criança nasce e as expectativas que a família tem perante o seu desenvolvimento são também variáveis muito importantes (Jackson, Wegner, & Turnbull, 2010; Marschark, Lang, & Albertini, 2002b; Pray & Jordan, 2010).

2.2.2 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA COMUNICAÇÃO NOS ALUNOS COM SURDEZ

A organização educativa prevista no Decreto-Lei 3/2008, atualmente em vigor, defende que a Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a resposta adequada como língua de acesso

ao conhecimento para qualquer aluno surdo português, num contexto de turma de surdos. Assim, no referido documento pode ler-se que:

A educação de 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 (p.159).

Desta forma, é defendida a Língua Gestual como sendo a Língua Natural do surdo, “aquela que está fisiologicamente predisposto para adquirir e produzir” (Correia, 2009, p. 60). No entanto, para que a aquisição e desenvolvimento da Língua seja verdadeiramente natural, a criança tem de estar exposta à mesma, em situações de comunicação com pares e com adultos fluentes nessa língua. Nesse sentido, pelo facto de cerca de 90% das crianças com surdez serem filhas de pais ouvintes (Napier, Leigh, & Nann, 2007) o modelo linguístico que a família fornece não é, na maioria, naturalmente a Língua Gestual. Aí se constitui o papel fundamental do contexto educativo, ao proporcionar medidas educativas em que os alunos são agrupados com pares etários também eles surdos, e o contacto com docentes surdos de LGP. Considera-se que, para além das referidas medidas centradas no aluno, são de grande pertinência as atividades dinamizadas por algumas EREBAS na organização de ações de formação de Língua Gestual Portuguesa para pais e funcionários destas escolas, onde há uma perspetiva que abrange também as famílias e a comunidade escolar.

Como referimos acima, a LGP poderá ser a Língua Materna da criança surda se o seu meio familiar assim o proporcionar, como acontece no caso de pais surdos. No entanto, na maioria das situações a Língua Materna é a língua portuguesa, aquela que é adquirida através de um processo natural e por estímulo social (Correia, 2009). No entanto, estando limitado o acesso aos sons da língua pela audição, a aquisição natural fica comprometida.

Nos últimos 30 anos, a evolução tecnológica na medicina, nomeadamente na área dos aparelhos auditivos, veio trazer um conjunto de novas possibilidades para o tratamento e para a diminuição das limitações associadas à perda auditiva. Em casos com surdez de grau entre o severo grau II e o profundo (Bureau International d'Audiophonologie, 1996), o uso de implante coclear desde idades muito precoces permite a obtenção de níveis de audição funcional ao nível da surdez ligeira, havendo já casos portugueses implantados

antes do ano de idade. O mesmo acontece com o uso de outro tipo de aparelhos auditivos, as próteses auditivas, indicadas para os casos com surdez moderada a profunda, mas em que apenas nos casos com surdez moderada se conseguem níveis de ganho funcional de surdez ligeira (idem). Realça-se que os resultados de discriminação auditiva e de compreensão da fala através da audição, etc., associados ao conceito de “audição funcional” implicam a conjugação do uso do aparelho auditivo com um treino e estimulação auditiva sistemáticos (Juarez & Monfort, 2001) nas várias situações de comunicação da criança.

Nas palavras de Correia (2009, p. 60) “não (...) defendemos uma imersão exclusiva na LGP. (...) a verdade é que o cidadão surdo que viva em Portugal deve dominar de forma o mais proficiente possível o português”. Neste contexto, a escola, como elo central da comunidade educativa, deve proporcionar oportunidades para o desenvolvimento pleno do aluno com surdez, adequando as estratégias, atividades e dinâmicas desenvolvidas às necessidades e potencialidades de cada um. A colaboração família-escola constitui-se como essencial para que os contextos sociais e escolares que o aluno frequenta sejam facilitadores do acesso ao conhecimento, e não barreiras (Organização Mundial de Saúde & Direcção Geral de Saúde, 2003a), onde os pais devem ser verdadeiros parceiros de comunicação dos seus filhos. Quando se decide que a língua gestual é a forma de comunicação mais adequada para uma criança com surdez, é essencial que os pais e pares de comunicação significativos aprendam a comunicar nessa língua. Para que a criança aprenda língua gestual de forma eficaz precisa de ter modelos linguísticos que lhe possibilitem a exposição e a interação através desta língua. O estatuto bilingue da criança com surdez é diferente daquele de uma criança bilingue sem surdez. Enquanto no último caso, a criança é bilingue porque foi exposta à sua língua materna no contexto familiar e é na escola que desenvolve a segunda língua, quando se trata das crianças com surdez a situação é diferente. No início a língua gestual não é usada pela família, mas principalmente noutros contextos como a escola, associações de surdos, podendo a criança não ter em casa modelos linguísticos de comunicação de forma a adquirir a língua gestual como primeira língua.

Também no caso da abordagem de base auditivo-verbal os pais são considerados um elemento essencial, devendo participar em todas as sessões de terapia. Os mentores desta abordagem baseiam-se na premissa de que a aprendizagem da linguagem é feita mais eficazmente pelas crianças através de “*meaningful interactions in a supportive*

environment with significant caretakers” (Estabrooks, 2006a, p. 5). Ao longo da intervenção, os pais podem desenvolver competências para se tornarem nos principais facilitadores do desenvolvimento linguístico do seu filho, nas diversas situações de vida diária.

Segundo Marschark, Lang e Albertini (2002b), crianças com surdez que não tenham acesso efetivo a linguagem na família estão em grande desvantagem perante as restantes crianças. Esta desvantagem irá aumentar ao longo dos anos de escolarização se não houver alterações na qualidade da comunicação familiar. Mesmo com a inclusão de intérpretes e de outros profissionais em sala de aula, manter-se-ão os efeitos negativos da comunicação pobre nos anos de maior desenvolvimento linguístico e da manutenção de uma interação com os pais com poucas bases linguísticas. Por sua vez, crianças e pais que partilham modos de comunicação eficazes, têm os meios para a interação que potencia as funções cognitivas, linguísticas e sociais. A falta de um meio de comunicação significativo e eficaz é, claramente, um dos principais fatores de influência negativa no desenvolvimento da criança com surdez.

O desenvolvimento da autonomia e independência pela criança com surdez é muitas vezes prejudicado pela necessidade de proteção e de controlo dos seus pais (Marschark et al., 2002b). Exceto quando os próprios pais também têm surdez, é difícil a compreensão e aceitação deste diagnóstico. Ao não se sentirem capazes de lidar com uma criança com surdez, podem inconscientemente negar-lhe a oportunidade de ter experiências de crescimento valiosas. O desenvolvimento socio emocional das crianças com surdez é influenciado pelos níveis de *stress* vivenciados pelos pais por causa do diagnóstico dos seus filhos. Os recursos disponíveis para os pais irão permitir-lhes lidar melhor com a situação, e tornarem-se capazes de ser elementos ativos no processo de educação e crescimento dos seus filhos. “A família da criança com surdez desempenha um papel particularmente importante como local central das primeiras experiências sociais, emocionais e cognitivas” (Hintermair, 2006, p. 497).

2.3 ABORDAGEM CENTRADA NA FAMÍLIA

Para que as escolas consigam atender corretamente aos alunos com NEE e suas famílias, é necessário que tenham especial atenção ao que significa “suporte parental”. Na literatura encontram-se referências a “parental involvement” e a “parental engagement”, sendo ambos os termos usados de forma indiferenciada e nem sempre claramente definida (Blandford & Knowles, 2013). Esta abordagem subjetiva faz com que a definição dos parâmetros de um suporte parental efetivo para a aprendizagem das crianças fique aberta à interpretação de cada escola. Como resultado da reflexão de diversos autores tem vindo a ser realçada a natureza distintiva do conceito de “parental engagement” (Desforges, Abouchaar, & Britain, 2003; Harris & Goodall, 2007; s.a., 2008), referindo que o facto de os pais estarem presentes na escola, em atividades como presença em reuniões de pais, assinatura da caderneta do aluno, resposta a questionários, etc., não era sinónimo de maior envolvimento e participação nas aprendizagens dos seus filhos. Assim, neste trabalho, adoptámos o termo “participação parental” como tradução de “parental engagement” de forma a referir um nível mais ativo e pessoal de participação na aprendizagem pela família, incluindo aqui também as aprendizagens informais desencadeadas em e a partir do contexto de casa pelos pais com os seus filhos.

Tal como Harris e Goodall (2007, p. 38) destacam *“is not about engaging with the school, but with the learning of the child”* onde *‘engagement implies that parents are an essential part of the learning process, an extended part of the pedagogic process’*. A participação dos pais na aprendizagem dos seus filhos envolve atividades com um carácter quase diário, como ajudar nos trabalhos de casa e conversar sobre o que aconteceu na escola. Blandford e Knowles (2013) consideram que esta abordagem fornece uma visão holística da participação parental dentro do contexto da melhoria das expectativas de professores, crianças com necessidades elevadas e seus pais.

Arias e Morillo-Campbell consideram que os modelos de participação parental podem ser tradicionais e não-tradicionais (Arias & Morillo-Campbell, 2008) e reconhecem a utilidade de ambos decorrentes da heterogeneidade das famílias. Os modelos tradicionais baseiam-se na categoria proposta por Epstein (1992, citado por Arias & Morillo-Campbell, 2008); e por Smith, Wohlstetter, Kuzin, e Pedro (2011) que considera seis áreas de atuação principais:

1. ajudar as famílias a criar os seus filhos e a ter condições em casa para dar apoio à aprendizagem,
2. transmitir às famílias os programas escolares e o progresso dos alunos,
3. reunir esforços para as famílias serem voluntárias,
4. envolver as famílias nas atividades de aprendizagem em casa (trabalho de casa e outras atividades curriculares relacionadas),
5. incluir as famílias em decisões da escola e na defesa dos seus direitos,
6. apoiar a colaboração e coordenação com o trabalho e recursos da comunidade.

Por sua vez, Arias e Morillo-Campbell denominam como modelos não tradicionais os que evoluem para a visão da família em posição de igualdade, no sentido de uma colaboração verdadeira e de uma comunicação bidirecional entre família-escola, baseada em “*developing a reciprocal understanding of schools and families*” (Arias & Morillo-Campbell, 2008, p. 11). Desta forma é incentivada a inclusão da cultura da família e da comunidade no currículo, a educação dos pais e a defesa dos pais fazendo com que se sintam bem-vindos, livres de levantar questões e fazer sugestões (Edutopia, 2010). Além disso, procura-se o *empowerment* dos pais para que adquiram eles próprios competências para melhor conseguirem acompanhar e desenvolver a educação dos seus filhos (Arias & Morillo-Campbell, 2008). No seguinte quadro (Quadro 1), apresenta-se a proposta de Arias e Morillo-Campbell sobre as diferentes abordagens de participação parental.

Quadro 1: Abordagens Tradicionais e Não Tradicionais de Participação Parental, adaptado de Arias e Morillo-Campbell (2008, p. 13).

Tradicional	Não-tradicional
Apoia as famílias nas competências parentais e educativas, e na criação de condições em casa para dar suporte à aprendizagem.	Escolas e famílias procuram entender as necessidades dos alunos em cada um dos contextos, desenvolvendo uma compreensão recíproca.
Comunica às famílias os programas escolares e o progresso dos alunos.	Inclui no currículo escolar potencialidades das dinâmicas culturais e familiares.
Dinamiza esforços para a inclusão das famílias em atividades de voluntariado e reuniões na escola.	Fornecer formação para os pais que inclui áreas como a literacia e a compreensão do funcionamento da comunidade escolar.
Envolve a família com os filhos em atividades de aprendizagem em casa, nomeadamente trabalho de casa e outras atividades ligadas ao currículo.	Promove competências aos pais através do acesso a informação e formação para a defesa dos direitos dos filhos.
Inclui as famílias como participantes nas decisões da escola, direção, e defesa através da participação em conselhos de decisão e em organizações.	Leva ao <i>empowerment</i> dos pais através de iniciativas ao nível da escola e da comunidade.
Colabora e coordena-se com o trabalho realizado pelos agentes da comunidade, colegas, e outros grupos (p. ex. centros de formação, associações, universidades) para fortalecer os programas escolares.	Implementa práticas adequadas ao nível cultural e linguístico em todos os aspectos da comunicação.

Identificam-se diversas vantagens da maior participação parental, nomeadamente no sucesso académico dos alunos (Harris & Goodall, 2007; Jeynes, 2011; Smith et al., 2011), daí que esta temática tenha vindo a ser cada vez mais explorada, quer por parte de investigadores, quer por parte de entidades governamentais internacionais. A mudança de políticas nesse sentido tem sido uma preocupação, nomeadamente na maior definição do papel dos pais na escola, e na implementação de planos de ação e projetos com o propósito de promover a participação dos pais na escola e a comunicação família-escola (Balls, 2009; Carpentier & Lall, 2005; Department of Education, 2004; Grant, 2009a; A. Johnson, 2007; Lewin & Luckin, 2010; Lopes, 2006; Macfarlane, 2008; Pereira, 2007).

O benefício que existe para o aluno pela maior colaboração entre família e escola é encontrado na influência positiva que se verifica quando a aprendizagem também é promovida em casa pelos pais em vez de o ser apenas na escola (Harris & Goodall, 2007). Hart et al. (2008) identificaram comportamentos parentais favoráveis ao sucesso

educativo, nomeadamente, conversar sobre as atividades da escola, participar em atividades académicas e extracurriculares, proporcionar interações linguísticas de qualidade, responder de forma construtiva e positiva a dúvidas escolares formais e informais, assim como promover a curiosidade e a criatividade. No mesmo sentido, Lucas (2013) refere que algumas das formas através das quais os pais podem ajudar os seus filhos é, por exemplo, tendo conversas regulares e significativas com eles, definindo aspirações elevadas e demonstrando o seu próprio interesse na aprendizagem e no apoio da mesma em casa e na escola. Blanford e Knowles (2013) descrevem que os pais podem apoiar a aprendizagem dos seus filhos nos diferentes contextos, exemplificando que em casa tal pode concretizar-se na ajuda nos trabalhos de casa, conversando com eles e lendo com eles, enquanto na escola podem oferecer-se como voluntários e participar em reuniões de pais, havendo ainda a referência às parcerias escola-casa onde os pais reúnem com os professores para discutir assuntos sobre os seus filhos e o que desejam para eles, definindo objetivos e participando em programas sobre a aprendizagem conjunta entre pais e filhos.

Por sua vez, existem evidências de estratégias usadas pelas escolas que demonstram ser efetivas na melhoria da participação parental. De acordo com Henderson (2013), existem fortes evidências na investigação de que as seguintes formas de promover a participação das famílias podem ter um impacto significativo, sustentado e positivo na aprendizagem dos alunos:

- Construir relações interpessoais e compreensão mútua com as famílias através de reuniões de turma, conversas informais de um para um e visitas ao domicílio;
- Partilhar informações e dados sobre os níveis de competência dos alunos;
- Modelar práticas de ensino de grande impacto como a leitura em diálogo e atividades de aplicação real de matemática para que as famílias as possam usar em casa;
- Escutar as ideias das famílias sobre os interesses e desafios que existem para as crianças, e usar este input para diferenciar as formas de ensino;
- Incorporar conteúdos relacionados com as culturas das famílias na sala de aula.

A mesma autora salienta que não existe falta de dados que evidenciem os benefícios da participação parental e refere um estudo desenvolvido já em 2001 (Westat and Policy Studies Associates, 2001 citados por Henderson, 2013) onde se conseguiu que os alunos obtivessem resultados 50% mais depressa na leitura e 40% na matemática. Tal verificou-se quando os professores acrescentaram às estratégias de ensino-aprendizagem a procura da colaboração das famílias. Esta dinâmica foi medida pela forma como os professores comunicavam com os pais dos alunos com resultados mais baixos através de:

- Encontros presenciais;
- Envio de materiais para as famílias com indicações e sugestões para conseguirem ajudar os filhos em casa;
- Telefonemas mútuos de forma regular e quando as crianças estavam a ter algum problema.

Os pais devem ser entendidos como parceiros e os alunos também devem ter um papel ativo na ligação família-escola (Grant, 2009a), ligando dois espaços essencialmente sociais e avançando para além das fronteiras geográficas. A família, como entidade social, está imbuída de diversidade, daí que os modelos de participação parental também devam refletir esta heterogeneidade (Arias & Morillo-Campbell, 2008). Para melhor conhecer as perceções, expectativas e práticas de participação parental no contexto educativo, têm sido realizados diversos estudos em que são recolhidas as opiniões de alunos, pais, professores e funcionários, através de entrevistas (Grant, 2009a, 2009b; Lopes, 2006), questionários (Dalzell et al., 2007; Department for Education, 2010; Ingber & Dromi, 2010; McLean, 2010; Pereira, 2007; Silva, 2004) e listas de verificação (Stormshak, Connell, & Dishion, 2009) centrados neste tema que contribuem para avaliar a implementação de diversos programas nesta área.

Perante os baixos resultados no aproveitamento escolar obtidos em algumas escolas americanas, têm vindo a ser implementados programas cujos resultados são animadores. Bryk et al, em 2010, conseguiram que houvesse uma grande melhoria na leitura e na matemática através da criação de uma maior ligação com as famílias destas escolas. Esta aproximação foi conseguida através de um maior conhecimento das questões da comunidade e das culturas locais das famílias, do convite às famílias para observar as

aulas, da utilização de recursos da comunidade, do trabalho com as famílias como parceiros na melhoria da aprendizagem dos alunos, e pela resposta às preocupações das famílias sobre as suas crianças (Bryk et al, 2010 citados por Henderson, 2013).

Sabe-se também que quanto mais as crianças e os pais conversarem uns com os outros sobre assuntos pertinentes, significativos, melhores são os resultados conseguidos pelas crianças. Por sua vez, o estudo de George e Kaplan demonstrou que os pais podem influenciar positivamente a atitude dos filhos em relação a disciplinas como Ciências (George & Kaplan, 1998 citados por Lucas, 2010) É ainda de referir as conclusões de Desforges e Abouchar que, ao comparar o impacto da participação parental com o papel da escola, afirmaram que *“Parent involvement [is] a much bigger factor than school effects in shaping achievement”* (Desforges et al., 2003, p. 104).

Nesse sentido, Lucas (2013) considera estranho que atualmente muito do interesse mundial em melhorar os resultados educativos dos alunos se centre no que acontece dentro da escola ao invés de enfatizar as relações entre escolas, famílias e comunidades daqueles que estão a ser ensinados.

Observa-se que, por todo o mundo, a participação parental está a ser reconhecida como uma componente chave da solução para questões específicas como os fracos resultados de crianças e famílias que vivem na pobreza, dos alunos com grandes necessidades, das raparigas que recebem apoio para atingir todo o seu potencial, dos rapazes com fracos resultados em determinadas disciplinas, da educação dos membros de diversos grupos culturais que historicamente não têm sido bem acompanhados, e do uso de tecnologia em comunidades rurais ou dispersas (Lucas, 2013). No entanto, para que a participação parental consiga ser uma realidade na prática existem cinco fatores importantes que devem ser considerados (Henderson, 2013):

- uma definição de participação parental de alto-impacto que seja comum, aceite e extensiva, a qual deve ser vista como tudo o que os membros da família fazem para apoiar a aprendizagem das crianças – orientando-os ao longo da educação, defendendo-os quando surgem problemas e colaborando com os educadores e com os grupos da comunidade para atingirem oportunidades de aprendizagem igualitárias e efetivas. Esta definição deve ser integrada de forma sistemática na

- reforma das legislações educativas, no desenvolvimento profissional, na assistência técnica e na monitorização dos esforços;
- uma capacidade melhorada dos professores para desenvolver dinâmicas de participação parental, sendo que esta é uma área onde referem sentir-se menos preparados e que se constitui como um grande desafio;
 - um aumento das parcerias entre família-escola que são criadas para melhorar os resultados dos alunos e das escolas em geral, o que implica que os organismos de gestão escolar desenvolvam competências nas equipas das escolas para que reconheçam as famílias como fonte de conhecimento, façam a ligação entre participação parental e aprendizagem dos alunos e criem uma cultura inclusiva e convidativa às famílias em cada turma e em cada escola;
 - a criação de ferramentas para cultivar as parcerias escola-família, num processo colaborativo que permita avaliar o ambiente e cultura da escola e permita aos responsáveis identificar áreas que necessitam de intervenção usando procedimentos que envolvam pais, membros da comunidade e alunos;
 - um compromisso substancial para com os pais e a participação parental como um elemento central do trabalho na escola, como sendo parte da sua missão, e não apenas uma oferta adicional.

Como se pode elaborar, são vários os argumentos a favor da participação parental durante a infância dos filhos. Um dos principais motivos é o reconhecimento de que os pais são os primeiros e mais duradouros educadores das crianças, pelo que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a United Nations Children's Fund (UNICEF) defendem ser um direito e um dever fundamental a sua participação na educação dos filhos (OECD, 2012). Existe um enfoque comum a este nível nas recomendações governamentais e políticas no sentido de fortalecer a relação entre casa e estabelecimento educativo como forma de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Além disso, é realçado que uma boa comunicação e coordenação entre pais e profissionais é essencial para conseguir uma qualidade elevada no cuidado e educação das crianças pequenas (MacNaughton & Hughes, 2008; OECD, 2012; Urban, 2009). Outro dos argumentos é o de que os comportamentos dos pais têm um forte efeito na aprendizagem dos filhos, havendo principalmente evidências para

aspectos como a existência de um ambiente familiar rico em literacia, a quantidade e qualidade da estimulação cognitiva, a sensibilidade e suporte emocional centrado na criança e a ênfase no valor da aprendizagem (Kernan, 2012). Identificam-se benefícios para as crianças quando os pais e os profissionais trabalham em parceria, estando na essência desta parceria a capacidade para ouvir o outro com respeito e a partilha de informação entre pais e profissionais sobre as aprendizagens em casa e no jardim de infância/escola, coresponsabilizando ambas as partes, daí que um dos pontos defendidos pela OCDE como forma de melhorar a qualidade da educação dos 0 aos 6 anos é conseguir aumentar a qualidade do envolvimento das famílias e da comunidade neste processo (OECD, 2012). O Conselho Europeu e a Fundação Europeia para a melhoria das condições de vida e do trabalho – Eurofound - alertam para a necessidade de criar serviços de suporte aos pais, para além dos dirigidos às crianças, onde sejam criadas oportunidades para obterem aconselhamento e treino e se sintam mais capazes de se envolver com a aprendizagem dos filhos ao longo da vida, sendo este fator particularmente importante quando as crianças crescem num meio onde estão perante circunstâncias de desvantagem (Council of Europe, 2006; Eurofound, 2010).

Na história da educação especial, nomeadamente nas práticas em intervenção precoce, tem havido uma evolução para um papel cada vez mais ativo dos pais no acompanhamento do processo educativo dos seus filhos. As práticas centradas na criança, como indivíduo com deficiência, decorriam do modelo médico que se baseava no diagnóstico e nas dificuldades apresentadas pela pessoa focando-se em melhorá-las ou eliminá-las. Assim, era atribuída uma grande valorização ao papel dos profissionais - especialistas - como os detentores do conhecimento para tratar a criança/pessoa com deficiência, sendo os pais considerados no processo apenas pela sua relação com a origem da deficiência (etiologia) (L. M. Correia & Serrano, 2000; Organização Mundial de Saúde, 2001; Organização Mundial de Saúde & Direcção Geral de Saúde, 2003a). Ao revelar-se um modelo insuficiente para responder às necessidades da pessoa com deficiência, este evoluiu para um modelo social começando a ser considerado o contexto em que a pessoa vive e de que forma é que aí existem facilitadores ou barreiras à sua maior atividade e participação, como é o caso de pessoas com limitação motora em que se fornecem cadeiras de rodas e constroem rampas de acesso, modificando o meio do indivíduo. Assim, nas abordagens centradas na família, o envolvimento dos pais no

processo de intervenção dos filhos tem vindo a ser cada vez mais considerado como uma mais-valia, em que o que se pretende é que

os pais se tornem elementos competentes, capazes de intervir de forma positiva na educação e desenvolvimento do seu filho em risco, recebendo para isso apoio (i.e. recursos) das redes sociais, formais e informais, existentes na comunidade (L. M. Correia & Serrano, 2000, p. 15).

Assim, observa-se uma mudança de um paradigma centrado na criança para passar a ser centrado na família, e de um enfoque baseado nos défices e pontos fracos para ser centrado nas competências mais fortes, de forma a gerar uma experiência mais positiva e ativa para as famílias que têm um filho com deficiência (Gregg, Rugg, & Souto-Manning, 2011).

O interesse dos investigadores nesta área do saber tem levado à realização de diversos estudos na procura das estratégias mais eficazes para promover dinâmicas de participação parental. Para Gregg, Rugg e Souto-Manning (2011), o uso de um portefólio centrado na família é uma estratégia de comunicação eficaz para reconceptualizar a criança através dos olhos da família, quanto à sua individualidade, pontos fortes e motivações. Este tipo de prática confere um maior controlo à família no seu envolvimento ao lhe dar a oportunidade de expressar as características únicas do seu filho para além da forma como é percebida pela escola. Os autores realçam que o uso de portefólios de transição de informação é uma prática já existente há vários anos, funcionando como uma forma de partilha de dados sobre a criança da passagem para um futuro professor (mudança de ciclo ou de ano letivo) e para a família. No entanto, a utilização mais comum é para transmitir por escrito as vivências que acontecem na escola e registar progressos da criança. Gregg, Rugg e Souto-Manning (2011) citando Jarrett, Browne e Wallin (2006) referem que a construção de um portefólio centrado na família baseado no Programa Educativo Individual, também encoraja as famílias a terem um papel significativo nas reuniões de construção deste documento, pois ao construir o portefólio os pais são incentivados a partilhar os seus pontos de vista e a fornecer informação sobre a dinâmica familiar aos restantes membros da equipa.

O governo britânico apoiou, em 2011, um programa que conseguiu melhorar de forma considerável o desempenho de crianças com necessidades educativas especiais através da maior participação parental na aprendizagem das crianças (Humphrey & Squires,

2011). Na base do programa estão as “*Structured Conversations*” entre professores e pais, com enfoque nas competências de leitura e de matemática. O estudo piloto que abrangeu 454 escolas fez com que os alunos com NEE não só obtivessem ganhos acima da média nacional mas também ultrapassassem os ganhos dos alunos sem NEE (Humphrey & Squires, 2011), o que diminuiu a diferença entre os alunos com NEE e os seus pares etários.

Em 2011, a agência Ofsted (2011), ao escrever sobre as escolas e os pais, referiu haver um maior envolvimento dos pais com a aprendizagem das crianças nas escolas primárias e nas escolas de educação especial. No caso das crianças com NEE, o trabalho conjunto entre casa-escola era a característica comum através dos vários níveis de ensino e tipo de escola que levava a melhores resultados para os alunos. O estudo de Cramm e Nieboet realçava a importância das parcerias escola-família para o bem-estar social e emocional dos pais, melhorando assim a relação com os seus filhos e demonstrando que no caso de crianças com deficiências intelectuais havia um impacto negativo na sua qualidade de vida o baixo estado emocional dos pais (Cramm & Nieboer, 2012).

Vários estudos têm evidenciado que o conhecimento e reconhecimento que profissionais e famílias descrevem sobre a importância da participação parental difere muito do que acontece na prática: ainda há dificuldade na forma como a parceria entre profissionais e pais se desenvolve (Kernan, 2012). Há pouco mais de uma geração atrás os pais ficavam fora dos portões da escola e mesmo hoje eles podem por vezes sentir-se metaforicamente (ou por vez até literalmente) forçados a manter essa situação, induzidos por professores bem intencionados mas aos quais faltam a compreensão e as capacidades para facilitar a necessária parceria entre casa e escola (Lucas, 2013). São diversos os fatores que contribuem para estas circunstâncias, nomeadamente a falta de confiança da parte de ambos ao nível da comunicação, diferentes formas de entendimento e de expectativas quanto ao contributo de cada um para a aprendizagem da criança, e falta de atenção quanto às competências necessárias por parte dos profissionais para trabalhar com pais e famílias (Kernan, 2012).

Tal como já foi referido, a educação especial em Portugal rege-se atualmente pelo Dec. Lei 3/2008, tendo sido realizada em 2010 uma avaliação da sua implementação (Simeonsson et al., 2010). Os dados analisados foram obtidos através da consulta dos processos de alunos, de entrevistas *focus group* (onde se incluíram encarregados de

educação, docentes, terapeutas, psicólogos e médicos) e de questionários aplicados a profissionais e a pais. Um dos resultados obtidos é de que se verifica uma maior participação dos pais no planeamento e avaliação do aluno (colaboração na elaboração do Relatório Técnico Pedagógico e do Programa Educativo Individual (PEI)), mas os autores salientam que esta participação ainda pode ser aumentada. Assim, nas recomendações finais, propõem que a Direção de cada Escola coopere com as Associações de Pais “na disseminação dos seus direitos e deveres, num esforço de promover a sua participação no processo educativo dos filhos, na organização dos horários dos vários profissionais para que seja facilitado o trabalho colaborativo em equipa, assim como no reforço da integração dos pais na equipa para participação ativa no PEI” (Simeonsson et al., 2010, p. 12). Pode ainda ler-se nas recomendações dirigidas ao Ministério da Educação, ao nível de recursos e suportes, o “Desenvolvimento de plataformas de partilha de instrumentos de avaliação e de boas práticas em educação inclusiva” (Simeonsson et al., 2010, p. 13). Consideramos que as comunidades online podem constituir-se como uma resposta facilitadora da implementação destas recomendações, quer para o aluno com necessidades educativas especiais em geral, como especificamente no caso das crianças e jovens com surdez.

CAPÍTULO 3

COMUNIDADES ONLINE EM CONTEXTO EDUCATIVO

O presente capítulo é constituído por duas secções. Na primeira é feito o enquadramento teórico das potencialidades que a web social e as novas tecnologias apresentam para os alunos com surdez. Na segunda parte abordam-se as comunidade de prática na web social e de que forma as mesmas se constituem no contexto educativo, envolvendo famílias e alunos com surdez.

3.1 O POTENCIAL DA WEB SOCIAL PARA OS ALUNOS COM SURDEZ

A evolução tecnológica e a sua aplicação na educação tem sido uma realidade crescente ao longo dos anos. Através dela, estão a surgir novas oportunidades de participação para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Por um lado, é fornecido um acesso mais facilitado à informação mas também se torna possível a utilização de um vasto leque de novas tecnologias e ferramentas que estão constantemente a emergir.

A investigação na área da utilização das novas tecnologias pela população com NEE está num período de grande desenvolvimento. Já em 2003 a agência Becta identificava como principais benefícios a maior autonomia, a possibilidade de o aluno demonstrar o seu potencial e aquisições, e a oportunidade de serem criadas tarefas adequadas às

capacidades e competências individuais (Becta, 2003). Desta forma, as capacidades que o aluno apresenta decorrentes da sua deficiência não são um fator que por si só limita a sua comunicação, a qual se vê agora facilitada pelo recurso à tecnologia existente. De uma maneira geral, torna-se possível que o aluno participe de uma maneira mais equilibrada relativamente aos seus colegas, o que o torna mais motivado e faz com que haja uma potencial melhoria quer dos seus resultados escolares como das suas relações sociais. Os profissionais também saem beneficiados pela utilização das TIC, pois estas podem criar mais meios de comunicação entre si, criar espaços para a partilha de experiências entre colegas (metodologias, estratégias, materiais,...) e para a reflexão e discussão sobre as práticas (Becta, 2003).

3.1.1 ACESSIBILIDADE E DESIGN UNIVERSAL

Apesar das novas tecnologias serem parte integrante da vida das populações dos países desenvolvidos, tal não é sinónimo que a sua utilização esteja acessível a cada um dos indivíduos quer de um ponto de vista “físico” como da usabilidade dos conteúdos disponibilizados. De acordo com Ashok e Jacko (2009, p. 4-1), pode acontecer um fenómeno de exclusão tecnológica pelo facto de serem ignoradas “a presença e necessidades da heterogeneidade demográfica dos seus utilizadores, (que) exclui determinados segmentos da sociedade de beneficiarem com as aplicações tecnológicas”. São vários os fatores de diversidade entre utilizadores, tal como se pode observar no seguinte esquema:

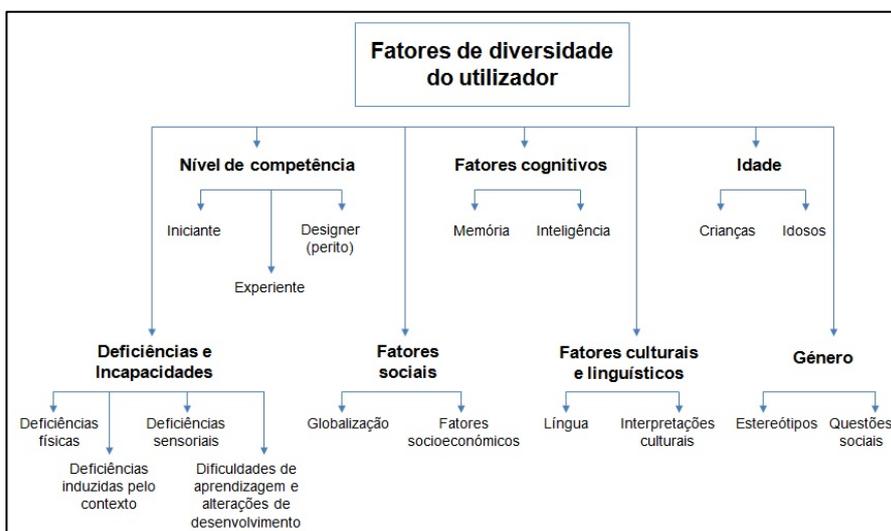


Figura 1: Fatores de diversidade do utilizador de tecnologias, adaptado por Pais, Vasconcelos, Capitão e Almeida (2011, p. 242 de Ashok e Jacko, 2009).

Esta análise dos recursos existentes na sociedade como forma de atender às características e necessidades de cada indivíduo decorre da perspectiva veiculada pela Organização Mundial de Saúde na publicação da Classificação Internacional da Funcionalidade (C.I.F.) (Organização Mundial de Saúde & Direcção Geral de Saúde, 2003b). Esta perspectiva procura que cada vez mais se considere se a forma e os contextos onde o indivíduo atua contribuem ou não para o tornar mais autónomo e participante, desviando o olhar unicamente da deficiência como causa de todas as limitações. Através deste novo modelo - Modelo Social – a deficiência passa a ser vista numa vertente social e as limitações funcionais destes indivíduos (em termos de atividade e participação) passam a ser justificadas não pela deficiência em si, mas pelas falhas existentes no contexto físico e social que não consegue responder às suas necessidades e proceder à sua inclusão (Carson, 2009; Pound, Parr, Lindsay, & Woolf, 2001). Entenda-se que não se trata de negar a existência de deficiências, mas antes de trata-la sem juízos de valor, e procurando aspetos do contexto envolvente que possam ser modificados (Carson, 2009). Sempre que a pessoa encontra menores oportunidades para participar na vida da comunidade de forma equiparada à da restante população por causa de barreiras físicas e sociais existentes, estamos perante uma limitação de atividade (Finkelstein e French, 1993 citados por Pound et al., 2001).

Se considerarmos um contexto educativo à luz desta perspectiva, é pertinente analisar até que ponto os conteúdos estão e são acessíveis a todos os alunos, ao mesmo tempo que se adequam a cada perfil de aprendizagem. De acordo com Vieira e Pereira (1996), está subjacente ao conceito de funcionalidade que tudo o que a criança aprende deve ser suscetível de ser utilizado e contribuir para aumentar a sua autonomia pessoal. Assume-se que o ensino seja feito em função das necessidades da criança e decorra nos seus contextos de vida reais. Apesar disso, o que acaba por se verificar é que a maioria dos recursos educativos, manuais de apoio e ferramentas de trabalho em geral utilizadas pelos alunos são orientadas para o utilizador típico, como se esta se tratasse de uma população uniforme, esquecendo o carácter de heterogeneidade que caracteriza as escolas.

Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico que se tem observado e o crescimento exponencial da *web*, fez também crescer a consciência de que, não basta produzir

conteúdos e disponibilizá-los, sendo necessário torná-los acessíveis a todos. Estas soluções devem ser pensadas ainda na fase de conceção dos produtos, sendo que, apesar de se pensar em termos de público-alvo e segmentos da população específicos, “*each accessible design choice generally benefits several disability groups at once and the Web community as a whole*” (Chisholm, Vanderheiden, & Jacobs, 2001, p. 36). Sierkowski, citando Thatcher, define, então, a acessibilidade na Web como “*the ability for a person using any user agent (software or hardware that retrieves and renders web content) to understand and fully interact with a website’s content*” (Sierkowski, 2002, p. 288), sendo que este acesso é independente do estatuto social, limitações, localização geográfica ou qualquer outra condição específica. Atualmente a questão da acessibilidade torna-se incontornável, estando subjacentes razões de cariz ético e social. Existe legislação específica sobre este assunto, não só normas de carácter mais abrangente, mas também ao nível de cada país, estando constituídos organismos que procuram assegurar e reforçar a importância desta questão, desenvolvendo instrumentos de orientação e validação de produtos. Um desses organismos é o *World Wide Web Consortium (W3c)* do qual emanam uma série de normas que importa seguir quando se desenvolve este tipo de conteúdos (Sierkowski, 2002).

3.1.2 RECOMENDAÇÕES DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM SURDEZ

Todos os utilizadores devem ser capazes de utilizar a tecnologia sem que a mesma se constitua como uma barreira. Considerando três parâmetros essenciais na interação com a tecnologia – percepção, ação e compreensão – Vanderheiden (2009) refere o seguinte: em termos de percepção a pessoa deve ser capaz de receber qualquer informação apresentada, quais são e onde estão as componentes de ação (botões, controlos, etc.) e quando recebem *feedback* das ações realizadas o conseguir entender; por outro lado, o utilizador tem de conseguir realizar as funções necessárias, completar as ações e tarefas no tempo permitido, corrigir erros, ter privacidade e segurança ao agir sobre a tecnologia; quanto à compreensão tem de entender como utilizar o produto e o seu output. Perante uma situação em que a pessoa não consiga usar os dispositivos tecnológicos existentes no seu contexto pode atuar-se de três formas:

- Gerar mudanças no indivíduo;

- Fazer adaptações nos dispositivos e produtos individuais adequando-os à pessoa;
- Modificar os seus contextos, para que a pessoa o consiga usar com as suas capacidades e funcionalidades.

As maiores condicionantes na interação homem-computador, quando existe uma deficiência sensorial da audição, decorrem da dificuldade em perceber os sons ao nível da intensidade, frequência e duração, sendo útil o uso de formas alternativas de comunicação. Assim, tornam-se facilitadores a inclusão de legendas de texto e o uso simultâneo de vídeos com tradução em Língua Gestual. Realça-se que a utilização deste tipo de estratégias na interação com a tecnologia beneficia não só a pessoa com surdez mas também os restantes utilizadores quando não se consegue ouvir o que está a ser transmitido devido a um ambiente ruidoso, que pode limitar temporariamente a audição sendo estas situações consideradas deficiências/incapacidades induzidas pelo contexto (Ashok & Jacko, 2009). Para além de características físicas do contexto, também se inclui no mesmo conceito outro tipo de situações como, por exemplo, estar a realizar várias tarefas em simultâneo, que pode reduzir a concentração. A própria tecnologia pode induzir uma deficiência, como é o caso em que o controlo do volume não permite que seja alto o suficiente, limitando a exploração da tecnologia ou da aplicação como seria esperado. De seguida apresenta-se um quadro, adaptado de Keates (2009, p. 5-5) onde estão indicadas as principais limitações de interação com a tecnologia provocadas por diferentes deficiências, e de que forma, numa perspetiva de *design for all*, podem aplicar-se soluções tecnológicas que facilitem a participação do indivíduo enquanto utilizador da tecnologia.

Quadro 2: Informação das principais limitações de interação com a tecnologia provocadas por diferentes deficiências e respetivas soluções tecnológicas (adaptado por Pais et al, 2011, pp. 246-247, de Keates 2009, pp. 5-5).

TIPO DE LIMITAÇÃO	ATIVIDADE LIMITADA (PARCIAL OU TOTAL)		SOLUÇÃO TECNOLÓGICA	
	Input	Output	Input	Output
Visual	Usar o rato Usar o teclado	Ver o ecran Ver as imagens no tamanho e cores comuns	Leitores de ecran/input de voz Dispositivos de braille	Audio descrição Lupa de ecrã Contraste de cores
Auditiva		Aceder a informações áudio, sistemas de alarme, avisos sonoros		Legendagem texto e transcrições “Sons visíveis”
Motora	Usar rato e/ou teclado Uso das mãos/membros superiores Coordenação motora e óculo-motora Amplitude, velocidade, força e precisão de movimento	Fazer o varrimento visual das informações no ecrã	Input alternativo (ex. voz) Teclas de acesso <i>Switches</i> e dispositivos alternativos de seleção e varrimento (<i>trackball, joystick</i>) Ecrã tátil Preditor de palavras	Audio descrição/fala sintetizada
Cognitiva	Realizar uma sequência de ações Resolver problemas Escrever	Ler e compreender informação	Corretores ortográficos Preditor de palavras Sistema de Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa Input de voz	Ajudas para a leitura-escrita Sistema de Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa

Tal como já abordámos anteriormente, existe uma grande heterogeneidade na população de alunos com surdez cuja caracterização pode diferir em termos do grau de audição, da ajuda auditiva utilizada, da opção de comunicação (mais visual ou mais auditiva, de base oral ou gestual), do perfil de aprendizagem, assim como do facto de nascer numa família com pais ouvintes ou surdos, entre outros. A surdez vem condicionar a aquisição e desenvolvimento da língua oral sendo, por isso, nas áreas da comunicação e da linguagem que ao longo dos tempos se têm centrado as discussões da educação destes alunos, muitas das quais ainda se mantêm na atualidade (Carvalho, 2007).

Segundo a agência Becta (2005b) a inclusão de alunos com surdez em turmas regulares implica uma grande preparação e atenção às necessidades individuais, pois têm de ser considerados fatores como o grau de surdez, o uso ou não de ajudas auditivas, o seu meio de comunicação preferencial, o seu nível de literacia e que input é fornecido pelos diversos interlocutores.

Enquanto as tecnologias auditivas usadas individualmente por cada aluno com surdez vão melhorar a quantidade e qualidade de sons percebidos na sala de aula, as restantes tecnologias podem facilitar a apresentação dos conteúdos curriculares, nomeadamente num estilo mais visual, com textos menos pesados e menos dependente da audição da palavra falada. Assim, os alunos com surdez conseguem estar mais motivados, participar em pleno nas aulas, já que não é negado o acesso a nenhuma informação. Considerando, por exemplo, o caso do quadro interativo, este permite a apresentação clara de informação para toda a turma. O professor deixa de ter a necessidade de escrever, apagar, reescrever durante a aula, estando sempre de frente para a turma, o que ajuda os alunos que fazem leitura de fala. Por outro lado, facilmente pode ser incorporada na imagem uma janela com informação em Língua Gestual, que acompanha a mensagem de texto.

A rapidez de apresentação/partilha de conteúdos em sala de aula, quer por parte do professor quer pelos contributos e comentários dos diversos alunos, nem sempre é acompanhada facilmente pelo aluno com surdez. O recurso a materiais em formato eletrónico facilita a revisão de conteúdos, o foco em pontos específicos, assim como a mais fácil personalização dos materiais às necessidades individuais do aluno. Os alunos com surdez precisam muitas vezes de estudar novamente fora da sala de aula e de levar os conteúdos para casa, trabalhando ao seu próprio ritmo e desenvolvendo uma maior independência no processo de aprendizagem, o que também se torna mais prático com conteúdos em formato eletrónico (Becta, 2005b).

3.1.3 TECNOLOGIAS E APLICAÇÕES PARA SURDEZ E PARA COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES

Existe um grande interesse atual associado à temática da web social e às ferramentas e serviços que lhe estão associados, refletido em diversos estudos do âmbito académico e empresarial (Crook, 2008; Diaz, 2010; Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari, & Punie,

2009). Estima-se que existam milhares de ferramentas associadas a este movimento tecnológico e social, sendo que este número cresce todos os dias, o que é sintomático da sua importância e abrangência. Não se tratando de um conceito que reúna consensos e considerando que, tal como afirma Alexander (2006, p. 33) “*few can agree on even the general outlines of Web 2.0*”, esta *social revolution* (Downes, 2005) aparece invariavelmente associada a aplicações e ferramentas cujo crescimento ocorre a um ritmo alucinante.

O conceito de Web 2.0, apesar de amplamente divulgado, não é consensual, na medida em que a sua transversalidade permite uma multiplicidade de abordagens, sob diferentes perspectivas e contextos. O termo surgiu em 2004 e foi, numa primeira fase, associado a um contexto empresarial (Anderson, 2007), havendo quem o considere uma “*buzzword*” (Serrano & Torres, 2010, p. 11), cuja utilização se generalizou sobretudo por questões de marketing (Anderson, 2007). Esta visão é, até certo ponto, partilhada pelo fundador da world wide web, Tim Berners-Lee, que em 2006 o considerou “*a piece of jargon, nobody even knows what it means*” (citado por Anderson, 2007, p. 5), sublinhando que este não representava uma inovação muito significativa relativamente à anterior web 1.0, mas sim uma aproximação ao que havia sido idealizado desde a génese da web. Neste sentido, tal como afirma Anderson “*‘Web 2.0’ should not (...) be held up in opposition to ‘Web 1.0’, but should be seen as a consequence of a more fully implemented Web*” (Anderson, 2007, p.6). A dificuldade em definir o conceito, não é, no entanto, exclusiva dos que o vêem apenas como uma amplificação do modelo anterior. Um dos seus primeiros utilizadores, Tim O’Reilly reconhece que “*like many important concepts, Web 2.0 doesn’t have a hard boundary, but rather, a gravitational core*”, apresentando-o como um conjunto de princípios e práticas (O’Reilly, 2007, p. 19). Os autores consultados parecem, contudo, concordar que, independentemente da nomenclatura, se verificou uma transformação na Web, tendo esta gradualmente deixado de ser apenas um meio, para passar a ser uma plataforma na qual o conteúdo é criado e partilhado de uma forma diferente (Downes, 2005), passando o utilizador a estar diretamente envolvido no processo de criação e publicação de conteúdos (*UGC – User Generated Contents*), não se limitando a ser consumidor. Sendo assim, a web social assume-se como um movimento descentralizador, na medida em que o seu crescimento e sucesso se encontram intrinsecamente ligados aos utilizadores e àquilo a que O’Reilly designa de “*harnessing the collective intelligence*” (O’Reilly, 2007, p. 2). De acordo com esta perspectiva, e

atendendo ao facto de muitas das aplicações estarem disponíveis num sistema aberto - *open source* - em que se pode aceder aos códigos fonte e editá-los com facilidade, qualquer pessoa pode ajudar a desenvolver os serviços existentes ou mesmo novas aplicações. Paralelamente, a difusão de ferramentas e programas acessíveis ao utilizador comum contribuiu para o aparecimento do que Hendron designa de “*prosumer content*” (2008, p. 15), isto é, conteúdos em que o utilizador, ainda que não um especialista, facilmente se converte em produtor. Nesta rede, que continua a crescer “*organically as an output of the collective activity of all web users*” (O’Reilly, 2007, p. 22), e perante a grande variedade de ferramentas e serviços em constante evolução e ao alcance de todos, é importante rever periodicamente e à luz das evoluções tecnológicas e do impacto social, o enquadramento e finalidades das ferramentas e aplicações que vão re(surgindo), sendo que este trabalho deve centrar-se em contextos de aplicação bem definidos.

Vários autores têm identificado o potencial da internet, nomeadamente dos serviços web, como facilitadores do funcionamento da pessoa com surdez. Pedrosa (2002) considera que a internet vem trazer novas implicações para estas pessoas, uma vez que a comunicação é a área onde enfrentam as principais barreiras. Passam a existir infinitas possibilidades de comunicação pois promovem-se, potencialmente, aprendizagens múltiplas pela utilização da imagem como veículo de apresentação de muitos conteúdos. Além disso, a web também potencia o desenvolvimento da comunicação e da linguagem ao proporcionar o uso da leitura e da escrita em interações com significado e com um grande carácter funcional. Permite ainda fomentar o crescimento de relações interpessoais, de autonomia, de iniciativa, de autoconfiança. Segundo Barak e Sadvosky (2008) a web traz benefícios extra para as pessoas com surdez por duas razões básicas: o modo de comunicação, que é baseado primeiramente em canais visuais (texto e imagem) e não auditivos, e a possibilidade de ocultar a sua deficiência de outros utilizadores, sentindo-se assim mais seguros e com uma maior igualdade na interação. Pela internet as pessoas com surdez conseguem comunicar da mesma forma que os restantes utilizadores: leitura e escrita, trocando livremente mensagens através de e-mail, fóruns, chats e blogues, sem terem de revelar a sua condição de surdez (Power & Power, 2009). O uso cada vez maior de telemóveis e de mensagens curtas (SMS), mensagens de e-mail e outros meios eletrónicos de comunicação também ganharam popularidade entre as pessoas surdas. Estes dispositivos permitem às pessoas com surdez comunicar por telefone com outras pessoas com surdez e pessoas com audição normal em

condições cada vez mais igualitárias. O desenvolvimento de tecnologias que permitem a modificação de SMS-para-voz e de voz-para-SMS, ainda que não tenham sido concebidas para pessoas com surdez, são uma grande vantagem para esta população. Para além disso, o maior acesso e disponibilização de chamadas de vídeo, através de telemóveis e computadores, e via Web, permite-lhes a comunicação direta cara-a-cara e também o acesso a serviços de tradução e interpretação na comunicação com pessoas e serviços em que o interlocutor não domina a língua gestual (Kollock, 1998).

A variedade de ferramentas da web social é imensa e cada vez mais crescente. É possível encontrar recursos para diferentes fins e objetivos, ultrapassando muitas vezes as utilizações iniciais pensadas pelos próprios autores. No caso da educação, também acontece o mesmo e a utilidade do *software* social passa muitas vezes pela criatividade do próprio utilizador na sua capacidade para o fazer responder às suas necessidades. Existem, ainda, ferramentas da web social que já disponibilizam versões pensadas para a área da educação, que incluem características específicas a este nível. De seguida iremos apresentar alguns exemplos de aplicações e recursos existentes na internet, descrevendo de forma sucinta o seu funcionamento e aplicabilidade.

3.1.3.1 BANCOS DE IMAGENS E VÍDEOS

A necessidade de desenvolver competências de comunicação das pessoas com surdez, tanto através dos canais de acesso sensorial visão e audição, faz com que os profissionais tenham um grande cuidado na seleção e utilização deste tipo de estímulos. A necessidade de complementar as informações verbais com imagens é premente na educação de crianças com surdez. Os profissionais não só procuram imagens e/ou sons para melhor ilustrar as mensagens e conteúdos transmitidos, como têm um cuidado especial para que seja um fiel representante do objeto, ação, ser, sentimento que representa, sob pena de originar confusões e mal entendidos. Assim, o conhecimento da existência de bancos de imagens e sons com qualidade e variedade, preferencialmente de acesso gratuito, é uma mais-valia para responder às necessidades das crianças com surdez. Considerando os cuidados que importa ter com os direitos de autor de utilização das imagens e sons, apresentamos no quadro 3 exemplos de repositórios onde é possível ter acesso a estes recursos e selecionar o tipo de licença aplicado a cada um.

Quadro 3: Exemplos de Bancos de Imagens, Sons e Vídeos.

BANCOS DE IMAGENS, SONS E VÍDEOS		
Recurso	Endereço	Descrição
Banco de Imagenes y Sonidos	http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/	Banco de imagens e sons institucional, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Tecnologias Educativas y de Formación del Profesorado (Ministério Educación, Cultura y Deporte, do Governo de Espanha). Os recursos multimédia disponibilizados são de diversos tipos (fotografias, vídeos, sons, ilustrações e animações), com um enfoque em conteúdos de apoio ao ensino. Os arquivos estão disponibilizados em diversos tipos de formato (wmf, cdr, svg, jpg, pdf, avi, wav, mp3, ogg, swf, fla). Todos os materiais estão sob uma licença Creative Commons, o que permite fazer partilhas e adaptações do material, desde que não seja para fins comerciais e se atribuam os devidos créditos ao autor original (Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported).
Creative Commons Search	http://search.creativecommons.org/	Página associada à Creative Commons através da qual é possível pesquisar serviços fornecidos por organizações independentes que têm bancos de fotografias, ilustrações, vídeos, sons, como por exemplo o Flickr, o Google, o Youtube, o SoundCloud, entre outros.
Freesound	www.freesound.org	Base de dados de sons, publicados sob licenças Creative Commons, que autorizam a sua reutilização. A partir da criação de uma conta de utilizador completamente gratuita é possível fazer o upload e download de sons para e desde a base de dados, sob o mesmo tipo de licença. Os sons são de tipos muito variados e a pesquisa é feita de forma bastante simples.

3.1.3.2 EDIÇÃO DE IMAGEM E SOM

Existem também ferramentas online que permitem criar e editar imagens e sons, de uma forma gratuita e simples, sem necessidade de instalar qualquer programa no computador próprio. São descritos seguidamente exemplos deste tipo de recursos.

Quadro 4: Exemplos de Bancos de Imagens, Sons e Vídeos.

EDIÇÃO DE IMAGEM E SOM		
Recurso	Endereço	Descrição
Pixlr: Photo Editing Services	https://pixlr.com/	Ferramenta de edição de imagem, que permite criar uma nova imagem ou editar alguma que exista no arquivo pessoal, num endereço url ou num banco de imagens. Disponibiliza ferramentas de edição semelhantes a programas como o Photoshop, permitindo o download da imagem obtida, em formato jpeg, png, bmp, tiff e pxd.
Befunky	www.befunky.com	A partir de uma fotografia selecionada, esta ferramenta possibilita a edição e aplicação de diversos efeitos à mesma, desde a transformação em caricatura, retrato sépia ou preto e branco, entre outros. Tem ainda a mais valia da integração com redes sociais, como o facebook e o twitter, onde é possível partilhar as fotos criadas.
Audacity	www.audacity.sourceforge.net	O Audacity é um programa que possibilita a edição e gravação de áudio, multi-pista para diversos tipos de sistemas operativos (Windows, Mac OS X, GNU/Linux entre outros). Apresenta diversas funcionalidades como gravações ao vivo, gravar o som que o computador estiver a reproduzir, criar cópias digitais de cassetes ou CDs, editar ficheiros de som do tipo WAV, AIFF, FLAC, MP2, MP3 ou Ogg Vorbis, cortar, copiar, colar ou misturar sons, alterar a velocidade ou a tonalidade de uma gravação, etc. Na página inicial o utilizador faz o download do programa para o seu computador, podendo então utilizar o mesmo sem estar ligado à internet. Trata-se de um Software Livre desenvolvido por um grupo de voluntários e distribuído sob a Licença Pública Geral (GPL) do GNU.

3.1.3.3 PUBLICAÇÃO DE IMAGENS E VÍDEOS

O uso de ferramentas para organizar e publicar fotos e vídeos de eventos decorridos na escola e em casa observa-se em diversos blogues de escolas, de professores e educadores, e também de pais e mães. Nesse sentido, torna-se pertinente abordar alguns exemplos deste tipo de recursos, destacando-se no caso da surdez aqueles que, além de permitir a integração de imagens e sons, também possibilitam o uso de vídeos facilitando assim a comunicação através de LGP.

Quadro 5: Exemplos de Ferramentas e Aplicações para a Publicação de Imagens e Vídeos.

PUBLICAÇÃO DE IMAGENS E VÍDEOS		
Recurso	Endereço	Descrição
Animoto	https://animoto.com/	O Animoto disponibiliza diversos modelos de animações em vídeo, com ilustrações de fundo e propostas de banda sonora, onde é possível incluir fotos pessoais com origem no computador próprio e em álbuns da web como os do picasa ou do facebook. É possível partilhar o vídeo via email, num blog/website, exportar para o YouTube, ou fazer o download para um computador para usar em apresentações.
Photopeach	www.photopeach.com	Através do photopeach é possível criar slideshows através do upload de imagens de álbuns da web (Picasa ou Facebook) ou do computador próprio. São fornecidos diversos modelos de fundos e músicas, com a mais valia de poder inserir legendas em cada imagem e de receber comentários escritos dos utilizadores. Tem ainda a mais valia de se poder criar questionários de escolha múltipla sobre as imagens, dando assim uma componente interativa a esta aplicação.
Smilebox	http://www1.smilebox.com/	O smilebox permite criar slideshows, convites, colagens, scrapbooks e álbuns de fotografias tanto em formato digital como impresso. Tem por base muitos modelos personalizáveis, com oferta variável consoante seja a versão gratuita ou a paga, onde se podem incluir músicas de fundo. O produto final pode ser partilhado através de Email, Facebook, blogue ou site.
Glogster	www.edu.glogster.com	O Glogster EDU é uma plataforma online que tem como base o formato de póster que aqui evolui para um interface digital onde é possível incorporar texto, áudio, imagens, vídeos, gráficos e hiperligações. Disponibiliza diversos modelos personalizáveis, organizados por disciplinas e por temas, dando acesso a vários exemplos de outros utilizadores. Finalmente, a partilha do Glog pode ser feita através de e-mail, nas redes sociais, ou inserindo o código embed.

3.1.3.4 LIVROS DIGITAIS

A oferta de plataformas e sites para a criação de livros digitais também tem vindo a aumentar nos últimos anos, podendo encontrar-se vários exemplos em diferentes blogues e sites (ver por exemplo <http://www.theiteachhub.com/best-storybook-creators-for-kids/>). As opções encontradas na pesquisa realizada ainda se restringem às possibilidades de inserção de imagens e de sons, sem a opção de introduzir vídeos no conto da história, o que limita o uso da Língua Gestual. De qualquer forma, apresentam-se de seguida alguns exemplos.

Quadro 6: Exemplos de Ferramentas e Aplicações para a Construção de Livros Digitais.

LIVROS DIGITAIS		
Recurso	Endereço	Descrição
StoryJumper	www.storyjumper.com	Site destinado a pais, crianças e autores com um conjunto de ferramentas intuitivas para escrever e ilustrar histórias infantis. Apresenta diversos modelos personalizáveis, onde é possível alterar a imagem de fundo, inserir personagens, objetos, vários tipos de balões de fala. A sua maior valia em relação a outros sites deste tipo é a possibilidade de inserir imagens através do upload do computador próprio, permitindo também modificar a cara das personagens com fotos do próprio utilizador. O acesso a estes recursos é conseguido após o registo de uma conta de utilizador. O livro digital pode ter um número de páginas variável e ser partilhado através de link ou código embed. O site oferece ainda um serviço de impressão dos livros, o qual é pago, sendo Portugal um dos países onde fazem entregas internacionais.
StoryBird	www.storybird.com	Trata-se de uma plataforma onde existe uma base de histórias ilustradas, com variados Designs e estilos, onde o utilizador é convidado a escrever histórias a partir das imagens. Os autores referem que se trata de uma das maiores comunidades de contadores de histórias onde já foram criadas mais de 5 milhões de histórias. É necessário fazer o registo de uma conta de utilizador e permite a criação de histórias para todas as idades através de texto e imagem. A partilha pode ser feita através do link ou do código embed.

3.1.3.5 JOGOS E ATIVIDADES INTERATIVAS

O número de sites e de aplicações com jogos para crianças é muito vasto. A maior valia de algumas destas plataformas é a de poderem ser personalizáveis, adaptando as vantagens do uso do jogo a conteúdos educativos. Na grande maioria dos casos encontrados, as possibilidades de criação e personalização de jogos são ao nível da modificação do texto e de imagens, com possibilidades mais restritas em termos de uso de sons para além dos disponíveis no próprio site, e ainda menos opções quanto ao uso de vídeo.

Quadro 7: Exemplos de Ferramentas e Aplicações para a Criação e Realização de Jogos e Atividades Interativas.

JOGOS E ATIVIDADES INTERATIVAS		
Recurso	Endereço	Descrição
Quizlet	http://quizlet.com/	As ferramentas e aplicações do Quizlet incluem cartões de imagens, testes e jogos de estudo interativos. É possível criar listas de vocabulário às quais se podem associar palavras (por exemplo, de outra língua, ou definições) ou imagens (o upload de bancos de imagens da web é gratuito, o upload de um banco de imagens próprio já implica uma conta paga). A funcionalidade de associar áudio ao vocabulário definido está pré-definida para a língua selecionada, havendo a possibilidade do utilizador gravar a sua própria voz na versão paga. Inclui 6 tipos de atividades divididas em dois grupos: um de estudo e outro de jogo. As atividades do tipo estudo incluem cartões de imagens, aprendizagem (treino de escrita através de ditado e de imagem), soletrador e teste (perguntas de legendagem escrita, escolha múltipla, associação, verdadeiro/ falso, podendo ser definido o número limite de questões). No final do teste é possível verificar os resultados, com uma percentagem e uma classificação de A a F, sendo fornecida a solução nos casos errados. Os cartões de imagens e os testes podem ser impressos em formato PDF. A partilha pode ser feita através de link, ou de publicação no Facebook, Twitter e Pinterest.
Edpuzzle	https://edpuzzle.com/	O Edpuzzle permite criar questionários a partir de bancos de vídeos (por exemplo no Youtube, Khan Academy, LearnZillion, Crash Course, etc) ou de upload de vídeos pessoais. Após a incorporação do vídeo, o utilizador tem ao dispor ferramentas de edição de vídeo, de forma a selecionar apenas as partes que lhe interessar. De seguida, pode gravar a sua voz adicionando-a ao vídeo. Ao longo do vídeo é então possível adicionar perguntas, de forma a fornecer feedback imediato aos alunos enquanto estão a ver o vídeo e facilitar a sua compreensão do conteúdo. O vídeo pode ser partilhado através de link ou código embed.
Educaplay	www.educaplay.com	O Educaplay é uma plataforma para a criação de atividades educativas multimédia. Disponibiliza 14 tipos de atividades diferentes, nas quais é possível incorporar texto, imagem, som e vídeo, sendo esta a grande mais valia do Educaplay em relação a outras plataformas. Os tipos de atividades interativas são: mapa interativo, adivinha, completar, crucigrama, diálogo, ditado, ordenar letras, ordenar palavras, relacionar, sopa de letras, teste, coleção, apresentação e vídeoquiz. É possível fazer o upload de imagens do próprio utilizador e gravar os próprios sons, sendo os vídeos inseridos a partir de bancos de vídeos online. Destacamos, por exemplo, a possibilidade de fazer crucigramas a partir de sons e não apenas de imagens como usualmente, e o uso de vídeoquiz com as mesmas funcionalidades que o Edpuzzle, podendo inserir-se perguntas ao longo do vídeo (resposta escrita, ou escolha múltipla que pode surgir em formato de imagem ou de palavra). Permite organizar os materiais em coleções temáticas e em turmas, associando-lhes os alunos e seguindo o seu progresso na realização das atividades. A partilha destes recursos é feita através de link ou de código embed.

A variedade de ferramentas e recursos da web social é crescente e por isso destacámos acima alguns dos que consideramos ser particularmente úteis para as crianças com surdez dadas as suas características. Complementarmente, sugerimos a consulta de alguns sites com listas extensas de recursos gratuitos da web social para a criação de

recursos online como por exemplo os que se encontram em <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/10/14/150-herramientas-gratuitas-para-crear-materiales-didacticos-on-line/> e em <http://elearningindustry.com/321-free-tools-for-teachers-free-educational-technology> .

É de referir que existe também uma grande oferta de aplicações para iPad e para Android. No site <http://www.friendshipcircle.org/apps/> encontram-se sugestões e revisões de aplicações para necessidades educativas especiais, organizado por várias áreas de desenvolvimento. O objetivo do site é ajudar o utilizador a escolher a melhor app, tendo em conta a grande diversidade que se encontra atualmente. É também esse o objetivo do site Smart Apps for Special Needs <http://www.smartappsforspecialneeds.com/> e do site Apps for Children with Special Needs <http://a4cwsn.com/> onde são divulgadas aplicações para este grupo de crianças. Especificamente para a área da surdez, o blogue Getting from There to Hear <http://tinachildress.wordpress.com> disponibiliza uma lista de apps para crianças e adultos com surdez, que é atualizada regularmente, dividida em diversas áreas: *accessibility, advocacy, audiology, classroom tools, hearing test, media player, personal amplifier, sign language, sound level meter, speech_language, telecommunication e resources*. Para cada aplicação/recurso é apresentada uma pequena descrição e o custo da mesma.

3.2 COMUNIDADES DE PRÁTICA NA WEB SOCIAL

3.2.1 DEFININDO CONCEITOS: COMUNIDADE DE PRÁTICA E IDENTIDADE ONLINE

Com a evolução tecnológica e o aparecimento de novas e cada vez mais variadas ferramentas da web social, o acesso à informação através da internet consegue agora ser realizado pelo indivíduo das formas que melhor se ajustem às suas necessidades (Downes, 2005). Os utilizadores participam na construção da sua aprendizagem através de redes de informação e conhecimento, formadas pela permanente ligação a conteúdos e comentários de outros indivíduos, reenquadrando e repensando a informação. Ampliam-se desta forma as possibilidades para a criação de *User Generated Content*,

sendo criado um padrão mutável para a aquisição da aprendizagem, dinâmico e inacabado no próprio desenvolvimento do sujeito (Dias, 2001; Siemens & Tittenberger, 2009). Downes (2005) afirma que a educação e a aprendizagem estão a ser influenciadas pela cada vez maior utilização da web social e do software social para comunicar, interagir, colaborar, conectar-se, partilhar informação, opiniões e pensamentos, gerando um “*future learning environment*” mais centrado na aprendizagem, nas necessidades e interesses, onde o conteúdo pode ser usado e modificado.

A formação de uma comunidade cria um espaço social no qual os participantes podem descobrir e aprofundar uma parceria de aprendizagem (formal ou informal) relacionada a um tema comum (Wenger, Trayner, & de Laat, 2011). Segundo Wenger et al. (2002) uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que partilham uma preocupação ou interesse por algo que fazem, e aprendem a fazê-lo melhor quando interagem regularmente.

Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore to call these kinds of communities communities of practice (Etienne Wenger, 1998, p. 45).

Para Wenger (1998), existe um carácter social no envolvimento com o mundo, que pressupõe uma aprendizagem em conjunto da qual se originam práticas. Através de ações e interações significativas é gerada a produção social de significado, que implica dois processos: participação e reificação. A participação refere-se à ação e associação, em que se toma parte de algo através das relações com os outros. Constitui-se como uma fonte de identidade e verifica-se quando há reconhecimento mútuo entre os participantes. A reificação é a transformação mental de conceitos abstratos em realidades concretas, englobando a materialização (criação de histórias, de símbolos, de novos conceitos) e os produtos resultantes.

A caracterização das comunidades de prática inclui três dimensões: o empreendimento conjunto (*mutual engagement*), o empenhamento mútuo (*joint enterprise*) e o repertório partilhado (*shared repertoire*). Observe-se o esquema seguinte (Wenger, 1998, p. 73).

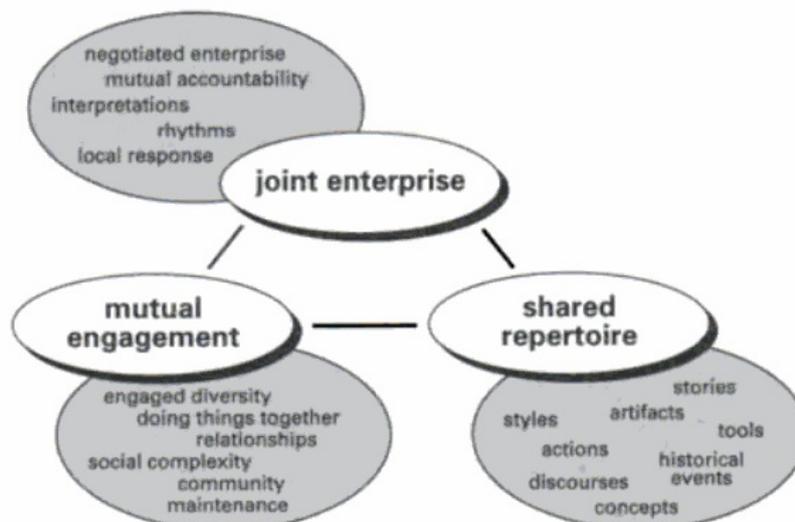


Figure 2.1. Dimensions of practice as the property of a community.

Figura 2: Dimensões da prática de uma comunidade (Wenger, 1998, p. 73).

O empreendimento conjunto vai para além da partilha de um objetivo e da existência de características comuns entre os membros. As pessoas estão envolvidas em ações cujos significados negociam umas com as outras. Por sua vez, o empenhamento mútuo demonstra o funcionamento da comunidade de prática a qual deixa de existir se os membros não estiverem empenhados na aprendizagem social. A partilha de reportório é uma fonte de coesão da comunidade. Ao longo do tempo, os elementos da comunidade criam recursos na busca conjunta de atingir um objetivo comum. Este reportório pode incluir rotinas, palavras, ferramentas, formas de agir, histórias, ações ou conceitos que a comunidade produz ou adota ao longo da sua existência, sendo por isso parte da sua prática.

Em 2002 a perspectiva de Wenger sobre estas dimensões foi revista, na obra publicada em conjunto com McDermott e Snyder (2002). Os três elementos considerados fundamentais nesta abordagem atualizada são o domínio, a comunidade e a prática.

Numa primeira instância, poderia parecer que haveria uma correspondência direta entre empenhamento mútuo, empreendimento conjunto, repertório partilhado e, respetivamente as novas dimensões domínio, comunidade e prática. No entanto, os novos conceitos implicaram também a sua reformulação. Desta forma, os autores supracitados entendem

que o domínio descreve a existência de uma necessidade comum de aprendizagem entre os membros; resultando da negociação entre os participantes, demonstra o seu compromisso perante a partilha de aprendizagem e define a identidade da própria comunidade. A dimensão de comunidade reflete o facto de ser a sua aprendizagem coletiva o elo de ligação entre os membros ao longo do tempo; pressupõe que exista respeito e confiança mútuos, com incentivo à partilha de ideias nas interações e relações entre os membros. Por sua vez, a dimensão da prática está associada à criação de recursos decorrentes das interações na comunidade; engloba um conjunto de formas de ação social, no domínio de conhecimento em que a comunidade se desenvolve, partilha e sustenta. Desta forma, inclui repositórios partilhados pelos membros, formas de comportamento, uma perspetiva relativa a problemas e ideias, um estilo de pensamento e até uma posição ética. Por sua vez, Downes (2006) salienta que uma comunidade se constitui como a principal unidade de aprendizagem, onde o ensino e os recursos à aprendizagem são secundários e decorrentes da comunidade.

Wenger et al. (2002), alertam para o facto de que o simples ato de designar um grupo de pessoas como uma comunidade de prática não garante que esse grupo funcione como tal. Existem diversas condicionantes que podem influenciar o relacionamento entre os elementos e o crescimento da comunidade. Realçam a existência de ligações mais fortes entre determinados membros que façam como que sejam quase exclusivos nas suas interações e impeçam a integração de novas pessoas. Por outro lado, quando o grupo em si tem relações bastante fortes pode ser gerado o pensamento de grupo que restringe o crescimento individual e a criatividade de cada um dos membros. No caso das comunidades de aprendizagem online, questões relacionadas com a privacidade, o domínio das tecnologias online e a capacidade de aceder ao computador podem ser grandes barreiras à capacidade individual para participar (Johnson, 2001). Pensando numa perspetiva ecológica, o dinamismo e a vida de uma comunidade dependem de vários fatores que podem ser agrupados em três grandes grupos: o espaço social, as características dos seus membros e identidade da comunidade (Koper, Pannekeet, Hendriks, & Hummel, 2004). O papel da interação social é fundamental para a sustentação da comunidade em detrimento da orientação para uma tarefa que pode mesmo ter um efeito negativo. Assim, apresentam três pré-requisitos para fomentar a interação social: a continuidade, o reconhecimento e a história.

“If individuals only meet once, they are very much tempted to behave selfishly, which negatively influences the cooperation process. In addition, if individuals are not identifiable and no history of a person's behavior is available, group members are more likely to act selfishly because they cannot be held accountable for their actions” (Kollock, 1998, p. 60)

A forma como os elementos da comunidade se relacionam com a mesma é um fator que determinará o seu funcionamento, podendo distinguir-se diferentes papéis com base em três aspetos: a experiência, as tendências e a participação. Tendo em conta a sua experiência, o papel dos participantes pode ser distinguido em veteranos e “*newbies*” (Brown, 2001). O indivíduo com maior experiência – veterano – apoia e incentiva os colegas, partilha experiências e conhecimentos, de forma a gerar a reflexão constante, enquanto os “*newbies*” têm uma atitude mais dependente dos principais dinamizadores da comunidade. O incentivo à participação pode verificar-se formalmente ou então desenvolver-se num processo de autorregulação. É necessário que haja equilíbrio entre estes dois papéis, não obstante que sejam previstos incentivos aos veteranos para que se mantenham no seu papel de apoio e suporte aos elementos menos experientes e que também não se desenvolvam grupos de especialistas, mais comumente constituídos por veteranos, que leve à diminuição da interação com os “*newbies*”. O papel dos participantes é também descrito com base nas tendências da comunidade podendo encontrar-se os que seguem as tendências e que constituem o grande grupo – *trend-followers*, e os que criam essas tendências denominados por *trend-setters* (Redecker et al., 2009). Ambos os papéis são importantes para o funcionamento da comunidade. Os *trendsetters* formam a “*social glue*” de uma comunidade, quer através das ligações que vão gerando entre os elementos (*connectors*), como pela recolha e disseminação de informação mais especializada (*mavens*) ou pela forma como persuadem os outros elementos a ser mais participativos (*salesmen*). O papel dos *trendfollowers* é, por sua vez, o de manter e desenvolver a reflexão em comunidade. Ao longo da evolução da comunidade e envolvido num determinado contexto podem emergir novos *trendsetters*, os quais, tal como Redecker et al. enfatizam são muito importantes para garantir que exista o sentimento de pertença, confiança e interação social no seio da comunidade. Relativamente à participação, apesar de serem membros de uma comunidade os indivíduos podem decidir contribuir ou não para a mesma (Preece, Nonnecke, & Andrews, 2004), distinguindo-se entre os *posters* e *lurkers*. Para que uma comunidade sobreviva é necessário que existam *posters*, ou seja, elementos que a alimentem com novas publicações. Um *lurker* é alguém que acede à comunidade de forma relativamente frequente mas não contribui para a mesma, podendo isso dever-se ao receio à exposição

ou ao egoísmo. Apesar de parecer um papel de algum modo negativo, o *lurking* pode não o ser quando se trata de uma comunidade muito grande e muito ativa (ibidem).

3.2.2 COMUNIDADES EDUCATIVAS ONLINE

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm sido alvo de diversos estudos para perceber de que forma a sua utilização pode promover o sucesso educativo. A web social, pela cada vez maior presença no quotidiano de cada um, e especificamente dos alunos, é um recurso incontornável na educação dos nossos dias e do futuro. Tal como Castells (2000) defende, a tecnologia está cada vez mais imbuída na vida diária, de tal forma que a sociedade, suas dinâmicas e interações são por ela influenciadas como uma grande fonte de acesso ao conhecimento. As tecnologias digitais oferecem a possibilidade de aprendizagem flexível e distribuída, possibilitando oportunidades de envolvimento com a aprendizagem em diversos contextos e para além do âmbito institucional (Rudd, Gyfford, Morrison, & Facer, 2006). A criatividade e inovação podem ser bastante potenciadas, uma vez que as aplicações existentes possibilitam interações tipo face-a-face sem os constrangimentos de tempo ou espaço, favorecendo a maior troca de conhecimentos e ideias (Coenen, 2005). A possibilidade de serem criadas mais facilmente redes de aprendizagem permite um maior reconhecimento da diversidade, encoraja à mobilização do capital social e de valiosas experiências de colaboração, indo ao encontro das necessidades dos alunos numa sociedade em rede (Rudd et al., 2006). Os sistemas educativos encaram atualmente o desafio de conseguirem uma maior personalização da educação, respondendo às necessidades, interesses e potencial de cada um e de todos os alunos:

Schools could be empowered to better understand the skills, resources and interests of children, parents, and local communities outside the school gate, including these people as experts and participants in more expansive networks of learning (Redecker, 2009, p. 41).

Falando na necessidade de compreender melhor os interesses dos alunos, importa aqui abordar as competências dos alunos do séc. XXI, descritas em detalhe no relatório da organização *The Partnership for 21st Century Skills* (2009). Lucas (2010) considera que neste mundo em constante mudança, os departamentos de educação de cada país estão a reconhecer que aqueles que obtêm sucesso com a aprendizagem não precisam apenas

de uma boa compreensão e um conhecimento elevado (tipicamente medidos pelos exames nacionais e testes escolares) mas também de desenvolver hábitos mentais e mais abrangentes para se tornarem em aprendizes efetivos. Algumas dessas competências incluem o uso de ferramentas de aprendizagem, a resolução de problemas, o ser positivo, o pensamento intuitivo, a adaptação à mudança, a aprendizagem independente, a persistência, o questionamento, a colaboração, a autorregulação, a empatia, a reflexão, entre outras. As competências para os alunos do séc. XXI podem ser organizadas em três grandes grupos: competências para a vida e carreira, competências de aprendizagem e inovação e competências de informação, media e tecnologia. Centrando-nos no grupo das competências de aprendizagem e inovação, a ênfase é colocada: a) na criatividade e inovação, b) no pensamento crítico e resolução de problemas, e c) na comunicação e colaboração (The Partnership for 21st Century Skills, 2009, pp. 3 e 4), onde as TIC e a web social têm a capacidade de fornecer um valioso contributo.

3.2.3 COMUNIDADES EDUCATIVAS ONLINE COM FAMÍLIAS

Através do recurso a plataformas online é possível, por exemplo, que os pais consigam aceder aos diferentes temas que estão a ser tratados em sala de aula, saber que atividades e eventos acontecem na escola numa base diária, tendo informação para mais facilmente dar suporte às aprendizagens escolares dos seus filhos no contexto familiar. No entanto, a utilização da internet como meio de aproximação entre escola e família não é garantia de que tal se verifique. As comunidades criadas online devem ser capazes de potenciar mudanças e amplificar efeitos positivos das comunidades educativas reais onde existe uma heterogeneidade de elementos e de intervenientes que vão para além dos profissionais. Tal como Grant (2009b) realça, a utilização destas plataformas é feita mais comumente para transmitir conteúdos de forma unidirecional pela escola havendo pouca partilha de ideias entre escola e família. De acordo com o relatório da Agência Becta (2008) foram encontradas evidências de que, quando os pais conversam com os filhos sobre o que acontece na escola, as suas experiências e aprendizagens as crianças conseguem obter resultados melhores, havendo um benefício ainda maior quando se trata de um contexto socioeconómico baixo (Becta, 2008). Ao utilizarem plataformas virtuais torna-se mais facilitada esta participação dos pais possibilitando-lhes saber

informação sobre a evolução, assiduidade, trabalho e comportamento dos seus filhos sem constrangimentos de horários de trabalho e de presença física na escola.

Tanto para a escola como para os alunos e para os pais podem existir vantagens no intercâmbio de informações. Por parte da escola, pode haver um menor dispêndio de tempo na partilha de informações sobre as aprendizagens dos alunos. No caso dos alunos, tal pode proporcionar a comunicação entre casa e escola, o acesso a conteúdos nos dois contextos, e ainda fazer com que os pais estejam mais informados e preparados para os assuntos a abordar não só nas reuniões com os professores mas, principalmente, nas conversas com os filhos sobre o que acontece na escola. Nesta maior aproximação entre ambos os contextos os alunos desempenham um papel ativo no estímulo à “*real-time reporting*”, a qual é potenciada pelas discussões online, pela criação de páginas web, pela avaliação de pares e pelo fornecimento de *feed-back* sobre as suas aprendizagens. Por sua vez os pais têm um acesso facilitado a informações sobre os filhos “quando” e “onde” querem, adquirindo maior conhecimento sobre as vivências escolares, uma maior capacidade para apoiarem a educação dos filhos, e ainda um maior diálogo de qualidade com os professores (Becta, 2008).

Apesar de já existir um acesso generalizado à web social e a uma crescente quantidade de plataformas online parece ser premente a necessidade de constituir comunidades de prática uma vez que ainda está longe do que seria ideal a sua utilização para aproximar e fomentar a comunicação entre os vários membros das comunidades educativas.

Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 34)

A community of practice is not just a Web site, a database, or a collection of best practices. It is a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and mutual commitment. Having others who share your overall view of the domain and yet bring their individual perspectives on any given problem creates a social learning system that goes beyond the sum of its parts.

Os participantes das comunidades de prática envolvem-se num processo de aprendizagem conjunta, partilhando interesses comuns, desenvolvendo atividades e discussões entre si, para a interajuda e troca de informações, e também partilham experiências, histórias, práticas e formas de resolver problemas (E. Wenger et al., 2002). Criam-se, assim, oportunidades de inovação pedagógica na aprendizagem com recurso à web social, das quais Redecker (2009) destaca as seis seguintes:

- o fornecimento e acesso a materiais de aprendizagem de uma forma mais imediata e disponível para diversos estilos de aprendizagem;
- a gestão e construção pessoal do conhecimento e de redes de recursos, pela facilitada troca de conhecimento e personalização dos processos de aprendizagem;
- a disponibilização de métodos e instrumentos específicos por áreas, especializando-se a discussão em torno de determinados assuntos e evoluindo-se na forma como os mesmos são abordados;
- a realização individual, ao nível pessoal, académico e profissional;
- o desenvolvimento de competências pessoais, pela maior motivação, participação, socialização e aprendizagem, fazendo com que o indivíduo se envolva ativamente no desenvolvimento das suas próprias competências;
- o desenvolvimento de competências cognitivas e as meta-competências, que incluem a maior reflexão e meta-cognição, aumentando as competências de autoaprendizagem e possibilitando aos indivíduos desenvolverem e conhecerem o seu potencial.

O conceito de comunidades de aprendizagem tem evoluído para uma visão mais abrangente, onde se considera a existência de redes de aprendizagem (Ala-Mutka, 2010; Denning, 2014; Dias, 2013 e Sloep & Berlanga, 2011). Segundo Dias (2013, p.8), a mudança na educação

reflete a emergência de um novo pensamento sobre a natureza cognitiva e social da educação, não só na interação exploratória das múltiplas perspetivas dos conteúdos mas, em particular, na conceção de que a aprendizagem se desenvolve também através da fluidez na rede de relações que definem o contexto e a proximidade para a inclusão e participação.

Estas redes de aprendizagem apresentam várias diferenças relativamente à escola “tradicional” (Denning, 2014). Existe a possibilidade de qualquer um ser o mentor desde que domine um determinado tema ou assunto, deixando de existir a figura única do professor. Os níveis de participação podem ser como observação passiva, experimentação dispersa, ou em projetos mais estruturados. As redes possibilitam a participação a pessoas com pontos de vista divergentes, culturas diferentes, valorizando

estas múltiplas perspetivas no enriquecimento da rede, e incentivando a experimentação e o questionamento. Num relatório da Comissão Europeia sobre a aprendizagem informal em redes e comunidades de aprendizagem, foram identificados fatores de sucesso para a participação nestes contextos, representados no esquema seguinte.

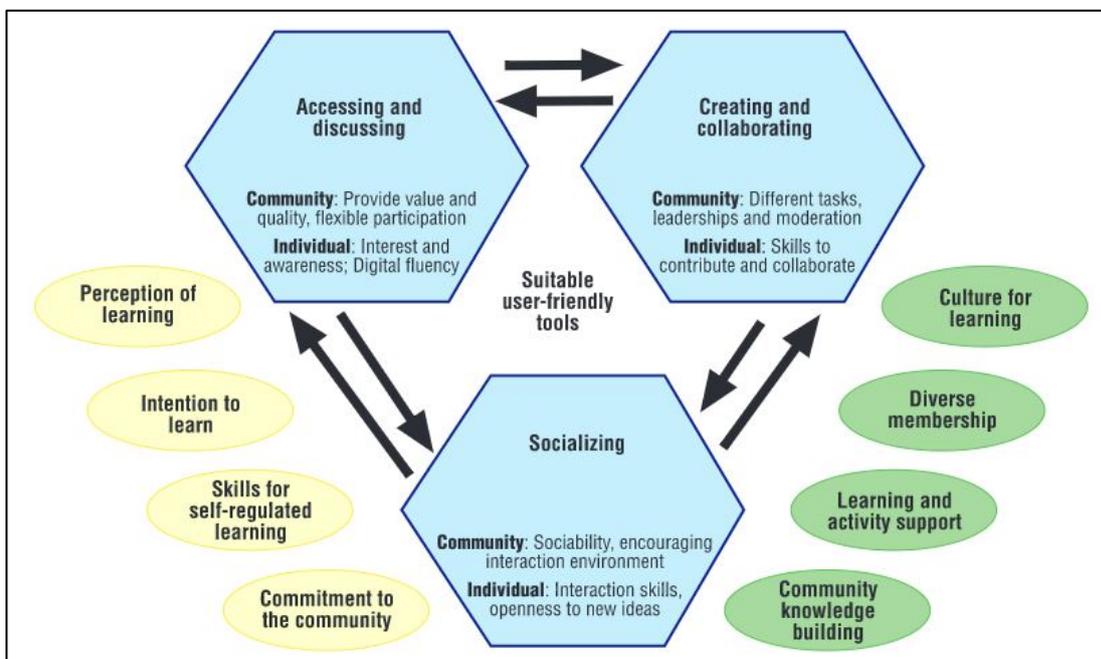


Figura 3: Fatores de sucesso para a participação e aprendizagem em contextos de redes de aprendizagem (Ala-Mutka, 2010, p. 37).

Deste esquema destaca-se, por um lado, o caráter de interligação entre as várias competências, sejam de acesso e discussão, criação e colaboração ou de socialização, bem como a necessidade de utilizar ferramentas *user-friendly* ao longo deste processo. Por outro lado, é colocada a ênfase tanto no contributo individual como no da comunidade para o desenvolvimento destas competências através das redes de aprendizagem.

No que concerne à utilização das potencialidades das redes e comunidades online no contexto educativo, existem escolas que já desenvolvem dinâmicas orientadas para gerar maior capacidade às famílias para se envolverem na aprendizagem dos seus alunos. É fornecido o acesso online ao currículo e a materiais construídos para os pais, assim como cursos presenciais com as famílias sobre o uso das tecnologias e dos recursos disponibilizados. Estes procedimentos vão para além de um procedimento em que a escola assume o simples fornecimento de informação passando para um modelo em que é dado espaço e oportunidade às famílias para falar sobre o que acontece na

escola. Através do acesso a informação online, os pais conseguem apropriar-se de temas de conversa que lhes permitem dar um apoio mais eficaz e numa base diária, o que fará a diferença no sucesso académico dos alunos. No contexto nacional, destacamos o papel do *portaldasescolas.pt* definido como “o sítio de referência das escolas e constitui a maior rede colaborativa em linha da educação em Portugal”. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação no âmbito do Plano Tecnológico para a Educação. Neste site, destinado a pais, professores e alunos de todos os níveis de ensino, é possível aceder, partilhar e utilizar recursos educativos digitais das diversas áreas curriculares para utilização em sala de aula. Apresenta ainda a mais valia de possibilitar o acesso a muitos recursos educativos digitais internacionais por estar integrado com o Banco Europeu de Recursos Educativos Digitais.

No contexto do Reino Unido é de observar o caso do desenvolvimento dos projetos *Home School Project* e *ICT Test Bed*, que visaram promover a integração da tecnologia nas vidas dos alunos. Emergiram resultados interessantes sobre a participação parental (Lewin & Luckin, 2010): a tecnologia ofereceu um meio de integrar os contextos de casa e escola facilitando a ligação entre as aprendizagens nos dois locais e por isso pode contribuir para o envolvimento dos pais e beneficiar alunos e professores. Todavia, os autores destacaram que, para o uso da tecnologia atingir esse propósito, é necessário que:

- o objetivo da sua utilização esteja clarificado para os pais e para os alunos;
- as atividades propostas sejam estruturadas e adequadas (reconhecendo-se que atividades concebidas para a escola não são necessariamente transferíveis para casa, e vice-versa);
- seja disponibilizado suporte e orientação aos pais sobre o uso da tecnologia sempre que solicitem, para se promover a autonomia e independência de alunos e famílias.

Existem também outros exemplos de projetos desenvolvidos com vista à melhoria dos processos de participação parental. Na *Forest Lake Elementary School*, nos EUA, cada aluno possui uma conta no *Blackboard*, um *Learning Management System*, que atualiza diariamente, tendo sido criado também um “*Parent Portal*”, no qual os pais têm uma conta pessoal para receberem informações da avaliação contínua, que é complementado com

um alerta por e-mail sempre que há novas informações. A *Grays School*, no Reino Unido, dinamiza uma plataforma de aprendizagem onde os pais têm acesso a informações diariamente atualizadas sobre as aprendizagens decorridas na escola (Becta, 2009a). A escola também comunica regularmente com os pais por sms ou e-mail. Outra das estratégias é a realização de sessões de formação presencial onde os pais podem aprender partes do currículo dos filhos e como consultar a plataforma. Por sua vez, A *Prospect House School*, no Reino Unido, utiliza plataformas de aprendizagem onde os alunos publicam e acedem a conteúdos. Através da publicação de podcasts com gravações das aulas, alunos e pais consultam e revêm matérias das diferentes disciplinas.

Em Portugal teve início, em 2003, o programa *Kidsmart* nos Jardins de Infância nacionais. A sua principal finalidade foi a integração das TIC na Educação Pré-Escolar (P. Reis et al., 2008). No ano de 2008 foi realizada uma avaliação, através de questionários aos educadores e aos formadores, bem como da análise de cinco estudos de caso de Jardins de Infância participantes, onde se realizaram entrevistas às crianças e aos pais. De entre as várias conclusões descritas no relatório de avaliação resultante, entende-se aqui realçar aquela relacionada com o segundo objetivo do programa que se centrava na constituição de um “elo na relação escola, família e sociedade” (Reis et al., 2008, p. 183). Foi verificada uma maior comunicação entre as três entidades, ainda que este tenha sido considerado um dos objetivos menos conseguidos do programa, indicando-se como possíveis motivos a escassez de recursos tecnológicos, para além de dificuldades inerentes às ações de formação e ao apoio técnico e pedagógico.

De forma paralela ao uso deste tipo de plataformas, o uso das TIC como forma de promover a participação parental de famílias com crianças com deficiência tendo vindo igualmente a ser concretizado através de blogues, de uma forma relativamente generalizada. Em Portugal, existem blogues associados a escolas com alunos com NEE, em que há a publicação de materiais construídos pelos alunos e a partilha de notícias sobre atividades que decorreram ao longo da semana/mês. De uma forma indireta, os pais conseguem aceder a conteúdos relacionados com as aprendizagens dos seus filhos e acompanhar as atividades realizadas na escola, podendo fazer comentários às mesmas. Há também blogues construídos por mães ou famílias, que funcionam como um registo do dia a dia, um testemunho e partilha das vivências e desafios que encontram no quotidiano. O estudo desenvolvido por Maia (2010), concretizou-se na dinamização de

um blogue⁹ com o objetivo específico de desenvolver a interação entre famílias com filhos disléxicos, para promover uma maior comunicação e troca de experiências entre famílias. Encontram-se casos semelhantes para outros tipos de NEE, como é o caso do autismo (o blogue¹⁰ autismo-norte dirige-se especificamente a pais de crianças com autismo). Na área da multideficiência, é de referir o ambiente virtual de aprendizagem¹¹ dirigido a pais e professores de alunos com multideficiência, onde as autoras referem ser possível disponibilizar informação, proporcionar a troca e partilha de experiências, e promover a interação e colaboração entre pais e professores (Nunes, Miranda, & Amaral, 2010). Encontram-se também sites e blogues que abrangem os pais de crianças com NEE em geral, sem haver uma definição específica do tipo de NEE¹².

3.2.4 COMUNIDADES EDUCATIVAS COM PAIS E FILHOS NA SURDEZ

Os pais de crianças com surdez deparam-se com diversas dúvidas e desafios ao longo do crescimento dos seus filhos. A equipa interdisciplinar de profissionais que os acompanha deve conhecer estas necessidades de forma a responder mais eficazmente às famílias e às crianças. O desenvolvimento da criança com surdez e o trabalho em equipa fica potenciado quando as famílias têm um maior acesso a informação e participam em grupos de pais (Dalzell et al., 2007).

Vários investigadores têm vindo a evidenciar que o que os pais sabem sobre a surdez influencia a relação entre pais e filhos e entre pais e profissionais. Diversos estudos têm se centrado na análise das necessidades e expectativas dos pais sobre a forma de comunicação e a ajuda auditiva utilizada (S. Archbold, Sach, O'Neill, Lutman, & Gregory, 2008; Asberg, Vogel, & Bowers, 2008; Dalzell et al., 2007; Hyde et al., 2010; Jackson et al., 2010; Watson, Hardie, Archbold, & Wheeler, 2008; Zaidman-Zait, 2007). Observa-se uma influência positiva no desenvolvimento das crianças quando o conhecimento que os pais têm sobre a surdez é maior. No caso contrário, verificam-se efeitos negativos na qualidade da vida familiar, com um maior nível de stress nos pais e mais problemas sócio-emocionais nos filhos (Asberg et al., 2008; Hintermair, 2006; Jackson et al., 2010).

⁹ <http://www.omeufilhotemdislexia.blogspot.com>

¹⁰ <http://autismo-norte.blogspot.com>

¹¹ <http://multideficiencia.ning.com/>

¹² <http://escolapaisnee.blogspot.com/> e <http://paisemrede.pt/>

Para melhor compreender exatamente que tipo de informação é que as famílias querem conhecer melhor, Zaidman-Zait (2007) questionou diretamente os pais e identificou que estes sentem a necessidade de obter informação sobre estratégias para lidar com os seus filhos. Por sua vez, nas respostas recolhidas por Archbold et al. (2008) as famílias consideraram que, para além de ser importante dominarem mais a informação sobre esta área, a partilha de testemunhos era também uma mais valia. Reconhecendo que atualmente a internet se constitui como um veículo privilegiado de disseminação de informação, foi desenvolvido um estudo, em 2004 (Zaidman-Zait & Jamieson), que analisou em simultâneo a necessidade de informação das famílias de crianças utilizadoras de implante coclear e o potencial da internet para colmatar a mesma. Os autores verificaram que, apesar do valor reconhecido da internet na facilidade de acesso, persistia o perigo da desinformação de pais e crianças (Zaidman-Zait & Jamieson, 2004). Os autores alertam para o facto de *“little attempt was made among the sampled Web sites to direct parents to the public domain of published research”* (p. 423), algo que seria muito importante para que as decisões tomadas pelos pais fossem baseadas em evidências científicas.

Ao navegar pela web conseguem encontrar-se variados conteúdos relacionados com a surdez. Existem diversos recursos com informações específicas sobre este tema, mais orientados para a área da saúde por parte de empresas de distribuição de ajudas auditivas, ou então mais centrados em questões como as opções de comunicação e de educação, legislação em vigor, temas estes que são mais comumente abordadas em sites de associações de pais ou de pessoas com surdez. Em alguns destes casos são disponibilizados recursos digitais em formato de jogos, outros procuram a partilha de materiais através de documentos digitais (vídeos, PDFs), com níveis variáveis de rigor científico. Também são dinamizados fóruns entre pais, profissionais, jovens e adultos surdos, bem como ações de formação em formato de e-learning. Nestes últimos anos tem-se assistido a um número crescente de sites, blogues, páginas e grupos do facebook relacionados com a surdez em Portugal, quer dinamizados por particulares como por escolas, associações e empresas. Verifica-se, mesmo assim, que ainda existe uma grande quantidade de recursos informativos que não existe em língua portuguesa o que limita o acesso à mesma. No âmbito da educação, no contexto nacional, os casos que existem são principalmente relativos a iniciativas de escolas, às vezes de turmas, em que

a ferramenta mais utilizada é o blogue com o objetivo da publicação de trabalhos dos alunos.

No contexto internacional, consideramos importante destacar o exemplo de duas escolas britânicas que promovem a utilização das TIC para a maior inclusão dos seus alunos (Becta, 2005b), das quais fazem parte alunos com surdez de turmas do ensino regular no 1º ciclo (*Reigate Primary School*) e no 2º/3º Ciclo (*Cottenham Village College*). Tal como acontece em Portugal nas EREBAS, tratam-se de estabelecimentos de ensino onde existe uma equipa de profissionais especializados na surdez. Para além disso, as escolas promovem a utilização da tecnologia para uma maior aprendizagem com apoio visual considerando-a também benéfica para os restantes alunos. Os materiais são distribuídos em formato eletrónico tendo em conta o nível de literacia dos alunos com surdez já que são comuns dificuldades de linguagem. Assim, adotam cuidados como o uso de informações e explicações adicionais em texto e em língua gestual. Os materiais construídos individualmente por cada e para cada aluno são armazenados na intranet da escola para uma maior autonomia e personalização da aprendizagem. Nas EREBAS portuguesas começam a surgir alguns projetos em que recorrem a blogues para publicar notícias e trabalhos realizados pelos alunos. Conhecem-se também projetos de interação entre alunos de escolas distanciadas geograficamente, em que se promove a leitura e a escrita pela troca de mensagens em blogues, bem como a criação de laços entre os alunos com surdez de escolas diferentes. No contexto das EREBAS, destaca-se o projetoredes.org, dedicado à divulgação e construção de Recursos Educativos Digitais para a Educação de Surdos, constituindo-se como um centro de recursos multimédia para a educação bilingue destes alunos. Com vista à maior partilha entre profissionais e investigadores desta área, existe o site PorSinal, onde são publicados e partilhados artigos científicos de autores portugueses e estrangeiros, bem como artigos de opinião e é feita a divulgação de notícias e eventos de interesse.

Não se encontram ainda comunidades de prática onde as famílias tenham a possibilidade de desempenhar o mesmo papel que os profissionais na produção e disseminação de conteúdos e informações, considerando-se ser esta uma área lacunar na realidade nacional.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

O capítulo da Metodologia está subdividido em cinco secções. O paradigma e natureza da investigação são descritos na primeira secção, seguindo-se a apresentação do contexto educativo e os critérios de inclusão dos participantes do estudo. Na terceira secção é descrita a comunidade online que foi criada para este estudo e é feita a identificação dos participantes. De seguida é descrito o desenho da investigação sustentado na metodologia de investigação-ação, onde são detalhados os dois ciclos de investigação que fizeram parte deste processo. Nas duas últimas secções apresentam-se as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha e a análise de dados.

4.1 PARADIGMA E NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

A decisão quanto à metodologia da investigação é uma das componentes centrais de um projeto. Procura-se, assim, justificar as opções tomadas enquadrando-as no estudo que se desenvolveu e tendo em conta a finalidade e questões de investigação já definidas no primeiro capítulo.

O interesse na realização deste estudo surge da experiência acumulada em contexto educativo na intervenção ao nível da comunicação de crianças com surdez e suas

famílias. O principal interesse é compreender e encontrar respostas que permitam agir nessa situação fundamentadamente, no sentido da sua melhoria. Assim sendo, o estudo não se encerrou exclusivamente num paradigma interpretativo, mas antes evoluiu para um paradigma sócio-crítico. Segundo Coutinho (2006, p. 3) “se para além de compreender, o meu interesse é intervir no contexto com vista a modificar situações, devo fazer uma abordagem inspirada no paradigma crítico”. Neste paradigma, a investigação apresenta-se como desafiante ao procurar levar a uma mudança pela maior compreensão do problema estudado (Blaxter, Hughes, & Tight, 2006), adquirindo um “*amazing power for social renewal*” (McNiff & Whitehead, 2002, p. 34). O paradigma crítico implica que o investigador entre na realidade e viva a sua própria teoria e conceções na prática, numa atitude de autoquestionamento e reflexão constantes.

Este estudo teve um carácter naturalista ao centrar-se numa realidade social cujo conhecimento e significado atribuído aos acontecimentos foram resultado da consciência do indivíduo mas também da comunidade envolvida, numa construção que se assume como subjetiva (Blaxter et al., 2006). Nesse sentido, os dados recolhidos foram principalmente de natureza qualitativa. Considerando outras características dos estudos qualitativos (Blaxter et al., 2006), identifica-se que este estudo as apresenta ao procurar: compreender comportamentos com base no referencial dos próprios agentes do processo; ter uma perspetiva interna do próprio investigador pela proximidade aos dados e ao contexto; ser orientado ao processo e holístico; e assumir uma realidade dinâmica, sendo esse carácter de mudança constante um dos principais fatores de análise.

Inserida no paradigma crítico, a investigação-ação possibilita a integração do conhecimento teórico e prático na atuação do investigador. O conhecimento torna-se uma prática holística dissolvendo-se as fronteiras entre teoria e prática porque “*theory is lived in practice and practice becomes a form of living theory*” (McNiff & Whitehead, 2002, p. 35). Os princípios da investigação-ação são simultaneamente ontológicos (o que se faz, porquê e como), epistemológicos (como é que se compreende e adquire o conhecimento), metodológicos (como se faz) e orientados socialmente (o que se pretende atingir). As questões de investigação definidas (cf. 1.2 Finalidade e Questões de Investigação) enquadram-se nos princípios de investigação-ação enunciados, e sustentam a opção metodológica apresentada.

Ao centrar-se no processo, a investigação-ação assume que acontecem constantes mudanças e autorrenovações, influenciadas pelo contexto geral e pelas interações humanas que se pretendem estudar. Este estudo emerge da prática de intervenção em terapia da fala junto de crianças com surdez em escolas públicas e procura compreendê-la, descobrindo formas de influenciar a mudança social através da produção de descrições e explicações pelos próprios indivíduos que possam ser consideradas nas práticas pedagógicas dos profissionais (McNiff & Whitehead, 2002) e nas práticas diárias de comunicação com os filhos, na situação dos pais. Tal como Cachapuz defende (1996), a investigação em educação deve envolver os agentes educativos, privilegiar a investigação centrada na sala de aula e de cariz ideográfico, “nomeadamente através de percursos de investigação-ação” (p. 124). Este argumento enquadra o estudo aqui apresentado, ao incluir nos participantes toda a comunidade educativa (cf. 4.2 Contexto e Participantes).

When people undertake action research they aim to improve their work, and because their work is always work with others, the implication is that they are improving their understanding of how better to live with others so that all participants in the process can grow (McNiff & Whitehead, 2002, p. 53).

Neste estudo foi analisado o desenvolvimento de interações numa comunidade educativa, nomeadamente entre os vários profissionais envolvidos (docentes do ensino regular, docentes de educação especial, docentes de Língua Gestual Portuguesa e terapeutas da fala) e as famílias das crianças com surdez dessa comunidade. Através da investigação-

-ação é possível analisar o carácter evolutivo dos processos de participação parental na escola, do caos e ordem que poderão surgir, de espirais de ação-reflexão fluídas que impliquem avanços e recuos durante os ciclos de investigação, prevendo-se que possam haver imprevistos e tendo a certeza do incerto surgir ao longo do processo (McNiff & Whitehead, 2002). A investigação-ação é simultaneamente holística e associada a um contexto, levando a que surjam soluções práticas e novos conhecimentos integrados nas diversas atividades desenvolvidas (Blaxter et al., 2006). Assim, a investigadora comprometeu-se com uma atitude atenta, crítica e de atuação participada ao longo de todo o processo.

4.1.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Concretizaram-se dois ciclos de investigação-ação. Cada ciclo foi constituído pelas etapas de observação, ação, reflexão e modificação, sendo necessária a recolha e análise de dados ao longo do processo, para promover o maior conhecimento e interpretação dos acontecimentos e a identificação de fatores de mudança (Somekh, 2008). Assim, no início de cada ciclo fez-se a recolha de dados dos participantes através de um questionário, nomeadamente quanto às suas expectativas para a participação na comunidade online, de forma a proceder à observação dos comportamentos e dinâmicas de interação ocorridos, agindo sobre os mesmos com base no planeamento feito previamente. Ao longo de todo processo foram analisadas as diferentes ações e reações dos participantes, culminando numa reflexão global sobre o decorrer do ciclo no final do mesmo, propondo-se mudanças sustentadas para o ciclo seguinte. As diferentes etapas da investigação são representadas no esquema seguinte:

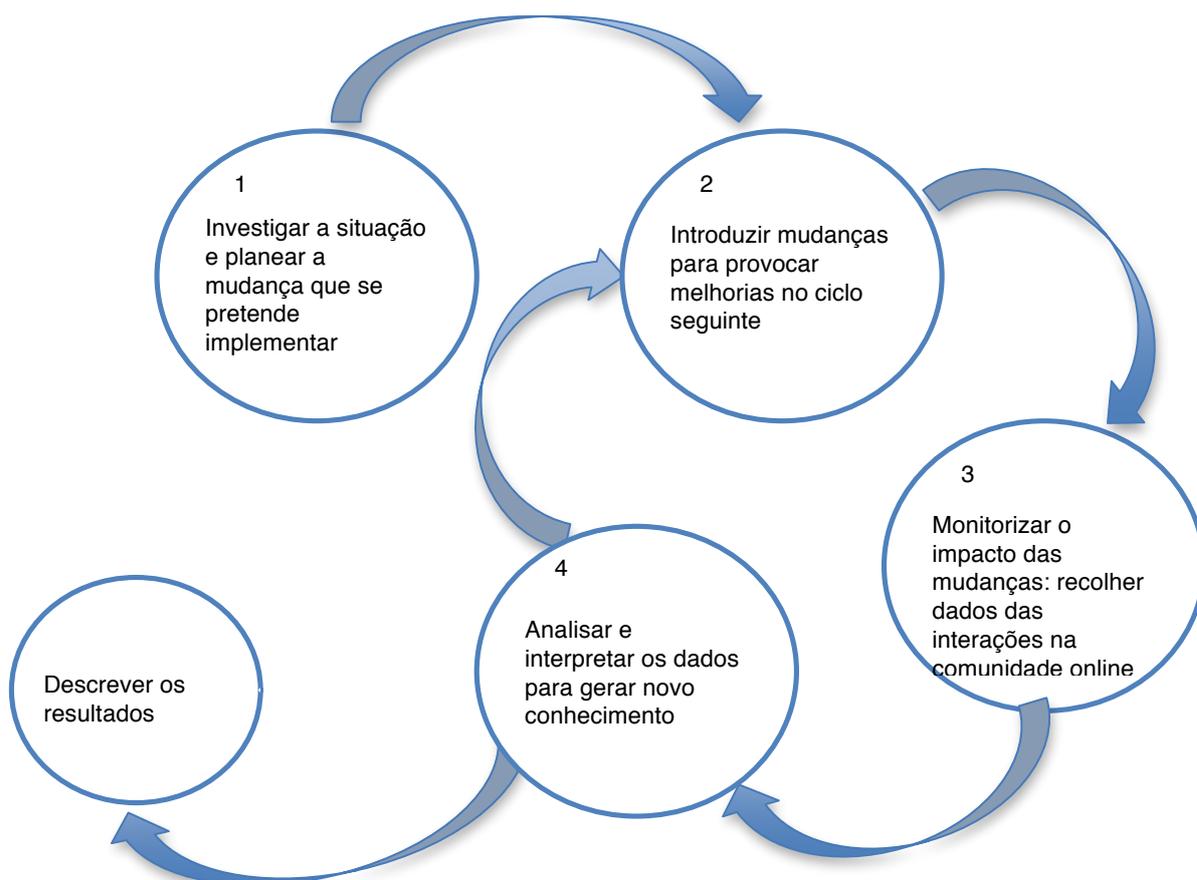


Figura 4: Modelo de Investigação-Ação adaptado de Somekh (2008).

Observação

A Fase 1 deste estudo consistiu na identificação do problema em que nos pretendíamos focar e na definição das questões de investigação referidas no primeiro capítulo. Procedeu-se também à recolha de literatura que permitisse uma melhor compreensão do problema e do seu contexto, de forma a começar a delinear as mudanças a implementar. Estando seleccionado o contexto que iria ser estudado, foram definidos os critérios de inclusão dos participantes. Nesse momento, determinou-se o paradigma e a natureza da investigação que guiaram o desenho metodológico da mesma. Procedeu-se à obtenção de autorizações e consentimentos para a participação no estudo. Foi então necessário desenvolver um instrumento na forma de inquérito por questionário (Cf Apêndice 1) de forma a melhor compreender o problema através da recolha de dados de caracterização dos sujeitos em estudo sobre as suas concepções em relação ao uso das TIC em educação, à participação parental e à surdez. Este instrumento foi aplicado antes da fase seguinte, sendo descrito mais à frente. Foi criada a comunidade online Vozes de Mãos Dadas (VMD), definida a sua estrutura, bem como os requisitos à participação. Os dados recolhidos nos inquéritos por questionário foram analisados, tendo reforçado a necessidade de realizar formação para os participantes conseguirem ter uma maior autonomia na participação online tendo também fornecido pistas para os temas de maior interesse a divulgar na comunidade.

Ação

Na Fase 2 deu-se início ao funcionamento da Comunidade VMD, depois de autorizado o registo dos diversos participantes. Nesta fase foi dinamizada uma Oficina de Formação creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com a designação “As ferramentas da Web 2.0 na educação de alunos com surdez” dirigida aos profissionais (consultar formulário em Apêndice 2). Ao longo da formação, os intervenientes tinham de realizar tarefas de interação na Comunidade VMD através do recurso a ferramentas e serviços da web social divulgados e experimentados durante a oficina, de forma individual e através de trabalhos de grupo. Houve assim a oportunidade de acompanhar os profissionais de forma presencial e à distância durante a fase inicial de utilização do site. Foram também realizadas cerca de 4 sessões de formação com as famílias, durante a semana e ao sábado de manhã, de forma a haver opções de horário de acordo com as suas necessidades. A dinâmica da formação foi mais informal, uma

vez que não havia o requisito de avaliação, e também mais individualizado já que os níveis de domínio das TIC eram muito variados e havia dificuldade em desenvolver atividades de grupo (que facilitariam a interajuda) dada a distância geográfica entre as famílias.

Reflexão

No final do 1º Ciclo de Investigação foi necessário avaliar os resultados (Fase 3). Assim, procedeu-se à recolha dos dados das interações na comunidade VMD. Além deste tipo de dados, considerou-se pertinente ouvir a opinião dos participantes e encontrar, com eles, propostas de mudança e melhoria a implementar no 2º Ciclo IA. Assim, foi criado um guião de entrevista do tipo *focus group* (Cf Apêndice 3), e realizadas as mesmas com cada grupo de participantes.

A análise de conteúdo fez-se com recurso ao *software* WebQDA e dos resultados emergiram reflexões e mudanças que se implementaram no ciclo seguinte.

Modificação e Ação

No 2º Ciclo de Investigação (nova Fase 2) novos participantes integraram a Comunidade VMD o que levou a que fosse necessário realizar novamente a Oficina de Formação dirigida aos profissionais. Relativamente aos familiares a formação neste ciclo foi mais individualizada, aproveitando-se os momentos em que estavam na escola com os profissionais. Além disso, dinamizaram-se mais atividades de exploração da comunidade com as crianças, sendo dada esta sugestão/orientação pela investigadora aos diversos participantes. De igual modo, foram convidados a participar na comunidade os familiares de alunos ouvintes das turmas de ensino regular onde havia alunos com surdez, apesar de as suas interações não serem alvo de análise neste estudo dados os critérios de inclusão definidos inicialmente com base na finalidade do mesmo. Estas alterações emergiram da análise dos resultados obtidos no final do 1º Ciclo de IA, como sendo fatores promotores da maior participação na comunidade.

Reflexão

Os dados das interações na comunidade ao longo do 2º Ciclo foram então analisados com recurso ao WebQDA e procedeu-se à fase final de escrita e discussão dos resultados à luz da revisão da literatura transversal a todas as fases dos ciclos de investigação-ação.

4.2 CONTEXTO EDUCATIVO E CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Este estudo envolveu a dinamização de uma comunidade online que abrangeu a comunidade educativa incluída no processo de ensino-aprendizagem das crianças e alunos com surdez do Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. O 1º Ciclo de Investigação-Ação (IA) decorreu no ano letivo de 2011/2012 e o 2º Ciclo IA em 2013/2014. No seguinte quadro encontra-se a distribuição das crianças com surdez a frequentar esta escola em cada ciclo de investigação, distribuídas por nível de ensino e tipo de turma.

Quadro 8: Distribuição das crianças com surdez por nível de ensino e pelo tipo de turma em cada Ciclo de Investigação-Ação.

	Pré Escolar		1º Ciclo		TOTAL
	Regular	Bilingue	Regular	Bilingue	
1º Ciclo de IA	1	9	11	12	33
2º Ciclo de IA	1	12	8	9	30

O número de crianças abrangidas pelo estudo em cada ciclo de investigação foi sensivelmente semelhante. No nível Pré-Escolar há um número bastante maior de crianças em turma de ensino Bilingue relativamente às que estão em turma de ensino Regular, enquanto no 1º Ciclo essa diferença praticamente não existe. O total de crianças em turma de ensino Regular é de 12 (1 e 11 no 1º Ciclo de IA) e 9 (1 e 8 no 2º Ciclo de IA), respetivamente em cada ciclo de investigação, enquanto o número de crianças em turma de ensino Bilingue é de 21 (9 e 12 no 1º Ciclo de IA) e 20 (12 e 9 no 2º Ciclo de IA).

Os vários elementos da equipa interdisciplinar destas crianças são:

- as suas famílias;
- os educadores de infância (grupo de recrutamento 100 Educação Pré-Escolar);
- os docentes do ensino regular (grupo de recrutamento 110 1º Ciclo do Ensino Básico);
- os docentes de educação especial (grupo de recrutamento 920 Domínio Audição e Surdez);
- os docentes de Língua Gestual Portuguesa;
- os terapeutas da fala.

Os participantes neste estudo foram selecionados tendo por base o critério de inclusão de serem familiares ou profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem destas crianças. Na realidade que se pretende estudar, a família dos alunos é muitas vezes representada na escola pelos seus pais, mas existem também situações em que há uma grande participação de avós, tios, e irmãos. Alguns alunos passam mais tempo com familiares que não os seus pais para poderem frequentar a escola de referência (vivem com tios ou avós durante a semana). Por outro lado, o facto de haver irmãos mais velhos que frequentam o mesmo agrupamento de escolas, faz com que estes consigam ter uma interação mais frequente com a escola, do que os pais. Nesse sentido, nos critérios de inclusão dos participantes familiares incluíram-se não só os pais, mas também outros cuidadores como é o caso de tios, avós e irmãos.

No seguinte quadro encontra-se a distribuição dos vários elementos da equipa interdisciplinar do estabelecimento de ensino onde decorreu o estudo, em cada um dos ciclos de investigação. Enquanto a maioria dos profissionais acompanham alunos exclusivamente de um tipo de turma – regular ou bilingue - no caso dos terapeutas da fala alguns apoiam unicamente crianças de turmas de ensino bilingue, mas verifica-se que a maior parte apoia alunos que estão em turmas de ensino bilingue e também crianças que estão em turmas de ensino regular, sendo identificados como tendo alunos nos dois tipos de turma (“Ambas”).

Quadro 9: Distribuição dos profissionais por nível de ensino e tipo de turma em cada Ciclo de Investigação.

Ciclo de IA	Eds. de Infância		Docentes Ensino Regular	Docentes Ed. Especial		Docentes LGP	Terapeutas da Fala		TOTAL
	Regular	Bilingue	Regular	Regular	Bilingue	Bilingue	Bilingue	Ambas	
1º	1	0	4	2	5	4	2	4	20
2º	2	2	4	3	4	4	1	6	22

Entre os dois ciclos de investigação houve várias condicionantes que fizeram alterar os participantes do estudo: no caso dos alunos mais velhos, o facto de naturalmente terem transitado de ciclo para o 5º ano e, por isso, deixando de cumprir com os critérios de inclusão deste estudo; além disso, também houve alunos novos que passaram a estar matriculados nesta escola no 2º Ciclo IA, quer do nível Pré-Escolar quer do 1º ciclo, assim como outros que foram transferidos para outro estabelecimento de ensino. No caso dos profissionais, apesar de esta se tratar de uma equipa especializada, a colocação dos profissionais está sujeita às condicionantes do concurso geral de professores e de técnicos. O grupo dos educadores de infância, mudou todo entre o 1º e o 2º ciclo IA. Dos docentes do ensino regular apenas um mudou. No entanto houve um dos docentes que passou a estar com outro grupo de alunos (transitaram para o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e este docente passou a acompanhar uma nova turma a que pertencia uma aluna com surdez), e outro dos docentes deixou de ter turma atribuída no segundo ciclo IA (os seus alunos do 1º ciclo de investigação frequentavam o 5º ano à data do segundo Ciclo IA, e ocupou outras funções na escola sem atribuição de turma). Quanto aos docentes de educação especial, mudaram todos os que acompanhavam as turmas de ensino regular e, dos que acompanhavam as turmas de ensino bilingue, apenas dois se mantiveram no 2º ciclo IA. Por sua vez, os docentes de LGP mantiveram-se quase todos, à exceção de um elemento que passou a exercer funções do 2º/3º Ciclo CEB, havendo um novo docente de LGP no nível pré-escolar bilingue no segundo ciclo IA. No caso dos terapeutas da fala, mantiveram-se todos do primeiro para o segundo ciclo IA, com o aumento de mais um destes profissionais para o acompanhamento de crianças no pré-escolar bilingue e no 1º ciclo em turma de ensino regular. Ou seja, no segundo ciclo de investigação houve a inclusão de novos participantes decorrente da organização da resposta educativa com base nos concursos gerais de docentes e de técnicos, bem como

da continuidade pedagógica, que fez com que alguns elementos transitassem para o 2º/3º CEB.

4.2.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Estando definidos os critérios de inclusão dos participantes, foi entregue a cada um deles um documento com uma síntese descritiva onde eram explicados os objetivos deste projeto de investigação e eram convidados a participar no mesmo, através do preenchimento de declaração para o efeito (Cf. Apêndices 4, 5 e 6). Este documento foi entregue em mão aos profissionais e aos encarregados de educação que semanalmente vinham à escola. Nos restantes casos, foi enviado na mochila das crianças, junto com as informações diárias da escola, pedindo-se aos educadores ou docentes responsáveis da turma para recolher os formulários de consentimento e, depois, devolver à investigadora.

No total de sujeitos que apresentavam critérios para integrar este estudo, já detalhados na tabela 1 (familiares correspondentes a cada criança) e na tabela 2, os participantes que integraram o presente estudo apresentam-se nos quadros seguintes.

Quadro 10: Distribuição dos familiares das crianças com surdez que aceitaram participar neste estudo por nível de ensino e pelo tipo de turma em cada Ciclo de Investigação-Ação.

	Pré Escolar		1º Ciclo		TOTAL
	Regular	Bilingue	Regular	Bilingue	
1º Ciclo de IA	0	4	10	4	18
2º Ciclo de IA	0	2	4	3	9

Na transição do 1º para o 2º Ciclo de IA houve 8 das crianças que transitaram para a EB 2/3 e, por isso, os seus familiares não puderam manter-se no grupo de estudo, não tendo sido analisadas as suas interações na comunidade VMD nesse período. Além disso, devido a mudanças na organização das turmas de ensino bilingue do pré-escolar, nomeadamente o facto de passarem a ter como titulares de turma educadores de infância não especializados na área da surdez e que integraram pela primeira vez a equipa técnico-pedagógica, fez com que o contacto próximo com as famílias e entre profissionais que existia no 1º Ciclo IA não se verificasse da mesma forma no 2º Ciclo IA. Assim, dos 9 familiares do 2º Ciclo de IA houve apenas um novo, correspondente a uma aluna do 1º

ciclo em turma bilingue. Ambos os motivos descritos, levaram a uma diminuição do número de participantes entre os ciclos de investigação-ação, obtendo-se então um total de 19 familiares no estudo ao longo dos dois ciclos de investigação.

Quadro 11: Distribuição dos profissionais que aceitaram participar neste estudo por nível de ensino e tipo de turma em cada Ciclo de Investigação.

Ciclo de IA	Eds. de Infância		Docentes Ensino Regular	Docentes Ed. Especial		Docentes LGP	Terapeutas da Fala		TOTAL
	Regular	Bilingue	Regular	Regular	Bilingue	Bilingue	Bilingue	Ambas	
1º	0	0	3	2	5	4	1	4	19
2º	0	1	2	1	4	4	1	5	18

No caso do grupo dos profissionais houve também algumas mudanças decorrentes do concurso geral de docentes e da organização da distribuição de serviço, tal como já foi descrito. Estas alterações levaram à saída de algumas pessoas e à integração de novos elementos na equipa técnico-pedagógica dos alunos com surdez no 2º Ciclo IA. Assim, dos 19 elementos do 1º Ciclo IA mantiveram-se uma docente do ensino regular, duas docentes de educação especial, todas as docentes de LGP e todos os terapeutas da fala, havendo desta forma 4 novos elementos que integraram o grupo de profissionais no 2º Ciclo IA, perfazendo um total de 23 ao longo dos dois anos do estudo.

4.2.2 CONTEXTO

O estabelecimento de ensino em questão insere-se num Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) o qual é constituído por 3 escolas básicas do 1º ciclo, onde existe também jardim de infância, e uma escola básica do 2º e 3º ciclo. O número de alunos com surdez deste agrupamento é de cerca de 80 em cada ano letivo e os elementos da equipa técnico-pedagógica que os acompanham são cerca de 30 ao longo dos vários níveis de ensino. O presente estudo desenvolveu-se na escola básica do 1º ciclo/jardim de infância que é frequentada pelas

crianças com surdez. A escolha deste local foi feita por conveniência, devido ao facto de ser o local onde a investigadora exerce funções como terapeuta da fala de alunos com surdez desde o ano letivo de 2007/08, sendo que intervém com um grupo dos mesmos alunos desde 2004/05. Uma vez que ao longo dos diferentes anos letivos se procura manter a continuidade pedagógica, existem também diversos elementos da equipa técnico-pedagógica que desenvolvem atividades conjuntas há vários anos.

A organização das EREBAS promove a criação de redes de escolas onde é reunido um grande número destes alunos para que tenham acesso a uma equipa de profissionais especializados na surdez. Estas redes tornam-se um contexto privilegiado para o contacto com pares etários e modelos de comunicação com surdos (mais novos e mais velhos) promovendo oportunidades para que os alunos possam desenvolver de forma natural a sua identidade e cultura enquanto pessoas com surdez, nomeadamente entender o que significa ser surdo, que muitas vezes não se resume apenas a ter ou não aparelho auditivo, a saber ou não comunicar em língua gestual, etc. Além disso, também conseguem mais facilmente desenvolver entre si a LGP, em situações de comunicação para além da sala de aula (recreio, cantina, transportes, etc.). Nesse sentido, considerou-se pertinente incluir não apenas os alunos do 1º Ciclo, mas também os da Pré-Escola, de forma a analisar as interações que pudessem decorrer do contacto entre alunos de diferentes idades e com desafios curriculares distintos.

A área de abrangência geográfica de cada uma das EREBAS a nível nacional é bastante alargada, podendo variar de região para região, o que justifica que as crianças beneficiem de transporte escolar gratuito para a deslocação à escola. Esta situação também faz com que, muitas delas, estejam deslocadas da sua área de residência, tornando mais difícil a presença diária das famílias na escola. Reconhecendo a importância da participação dos pais/cuidadores no processo de desenvolvimento destas crianças, considerou-se pertinente encontrar forma de promover a maior participação das famílias do processo educativo das crianças, assim como a maior interação entre famílias com filhos surdos de diferentes idades (Pré-escolar e 1º Ciclo), uma vez que as relações e trocas passíveis de ser dinamizadas poderiam ser uma mais valia para todos.

4.3 CARATERIZAÇÃO DA COMUNIDADE “VOZES DE MÃOS DADAS”

A comunidade online de familiares e profissionais designada por “Vozes de Mãos Dadas” estabelece-se como a principal fonte de dados, tendo sido construída e dinamizada no âmbito deste estudo. A implementação deste projeto de investigação realizou-se, portanto, através da dinamização de uma comunidade educativa online, tendo a escolha da sua denominação – Vozes de Mãos Dadas – decorrido da procura de um nome que englobasse as várias formas de comunicação das crianças com surdez e que ao mesmo tempo transmitisse união, como forma de representar a ligação entre os diversos membros da comunidade. Depois da tomada de decisão pela designação da comunidade, procurou-se desenvolver a sua imagem. Para isso, realizou-se uma atividade com as crianças e com os seus familiares em que as suas mãos foram pintadas e fotografadas. Esta dinâmica foi uma forma de envolver logo desde o momento da criação os familiares e as crianças, no sentido de incentivar ao sentimento de pertença e ao espírito de comunidade. Depois da edição das várias imagens recolhidas, obteve-se o logótipo da Comunidade Vozes de Mãos Dadas, que se pode observar na figura seguinte.



Figura 5: Logótipo da Comunidade “Vozes de Mãos Dadas”.

4.3.1 MEMBROS E ESTRUTURA DA COMUNIDADE “VOZES DE MÃOS DADAS”

A comunidade VMD teve como membros a investigadora principal, os familiares e os profissionais detalhados nos quadros 10 e 11 anteriores. A sua estrutura foi pensada de forma a haver uma área pública e uma área reservada aos utilizadores registados. Assim, integraram a comunidade VMD dois tipos de utilizadores: Administrador e Editores. A função de Administrador foi desempenhada pela investigadora principal deste estudo, a qual tinha permissões para publicar novos conteúdos, editar qualquer publicação (alterar, apagar,...), bem como para aprovar os registos de novos utilizadores, e criar novas áreas

na estrutura da comunidade. O nível de acesso de Editor foi atribuído a todos os familiares e profissionais, dando-lhes permissões para publicar novos conteúdos em todas as áreas e editar as suas próprias publicações. Considerou-se essencial que os participantes tivessem possibilidade de produzir conteúdos e não apenas ler ou comentar o que era publicado, fomentando-se assim o seu papel mais ativo na comunidade VMD e o equilíbrio de participação entre profissionais e familiares.

Ao fazerem o registo na comunidade era solicitado o preenchimento de um pequeno formulário de identificação. No final do mesmo, eram explicadas os termos de utilização da comunidade VMD, as quais tinham de ser aceites pelo utilizador para conseguir aceder. Na figura 5 exemplifica-se este processo, podendo consultar-se em Apêndice 7 os Termos de Utilização.

The image shows a web registration form titled 'Registo de Utilizadores'. On the left, there is a login section with fields for 'Username' and 'Password', a 'Lembrar' checkbox, and links for 'Esqueceu password?', 'Esqueceu username?', and 'Registe-se!'. The main registration area includes fields for 'Nome: (*)', 'E-mail: (*)', 'Nome de utilizador: (*)' (with a note: '(entre 6 e 15 caracteres, não pode conter "admin" ou "administrador")'), 'Palavra-passe: (*)' (with a note: '(entre 6 e 15 caracteres)'), and 'Confirmar a palavra passe: (*)'. Below these are radio buttons for user roles: 'Mãe de uma criança com surdez', 'Familiar de uma criança com surdez', 'Mãe/familiar de uma criança da turma de crianças com surdez', 'Educador de Infância', 'Docente do ensino regular', 'Docente de Educação Especial', 'Docente de Língua Gestual Portuguesa', 'Intérprete de Língua Gestual Portuguesa', 'Terapeuta da Fala', and 'Outro'. At the bottom, there is a 'Termos de Utilização' section with a note: 'Estes Termos de Utilização contém informação importante para poder navegar em "Vozes de Mãos Dadas". Leia com atenção este documento e, se tiver dúvidas, contacte-nos para o seguinte e-mail: admin@vozesmaosdadas.com'.

Figura 6: Registo na comunidade Vozes de Mãos Dadas.

Após o registo, a investigadora principal identificava se o participante pertencia à comunidade educativa em questão, através do correio eletrónico indicado na declaração de consentimento à participação (Cf. Apêndices 4, 5 e 6). De seguida, era fornecido o acesso à área reservada da comunidade VMD. Cada utilizador registado recebia um email de confirmação, podendo a partir desse momento explorar todas as áreas do site.

A organização da Comunidade foi dividida em área pública e área reservada, pelo facto de envolver crianças e a educação das mesmas, considerando-se adequado salvaguardar a sua integridade através do acesso restrito a determinadas áreas a

membros autorizados. São descritas de seguida as diferentes áreas e páginas que constituem a comunidade VMD.

Área pública:

- Início - é a página principal do site, onde aparecem as publicações mais recentes dos outros menus públicos que estejam em destaque (figura 6);
- Apresentação - é feita a apresentação da Comunidade, descrevendo o seu âmbito e o contexto da sua criação. É também disponibilizado um contacto de email para dúvidas e sugestões. A informação é apresentada na forma escrita e em LGP, sendo esta uma página editável apenas pelo Administrador (figura 7);
- Notícias - são publicadas notícias de vários temas e principalmente eventos pelos diversos participantes (figura 8);
- Saber mais - são publicadas informações de teor mais técnico e específico sobre a área da surdez pelos diversos participantes (figura 9).



Figura 7: Apresentação da área “Início” pública.



Figura 8: Apresentação da área “Apresentação” pública.



Figura 9: Apresentação da área “Notícias” pública.



Figura 10: Apresentação da área “Saber mais” pública.

Área reservada:

- Todas as áreas e páginas anteriores;
- Famílias - área dirigida às famílias, que permite a partilha de informações sobre os diferentes temas que se elencam de seguida, mas havendo acesso de todos os

participantes a esta área. As páginas que integra são: “A nossa história”, “Dia a dia”, “Passatempos e Desportos” e “Passeios e Férias” (figura 10);

- Turma - área pensada para os profissionais partilharem o que acontecia em cada turma, havendo uma página para cada uma das turmas. Tal como na área Famílias, todos os participantes tinham acesso a estas páginas e aí podiam fazer publicações e comentários (figura 11);
- Fórum - ao qual todos os participantes tinham acesso e podiam lançar tópicos de discussão e interagir entre si (figura 12);
- Calendário: disponível num menu lateral que surge à direita das páginas “Notícias” e “Saber mais”, depois de se aceder com o nome de utilizador e onde são divulgados os 3 eventos que irão acontecer em breve. No título do menu “Calendário” existe uma hiperligação para a página do calendário onde os participantes podem ver todos os eventos mensais e introduzir novos eventos (figura 13);
- Para Imprimir: este é um menu lateral que surge à direita nas páginas dos submenus de acesso reservado. Aparece com o título “Para Imprimir” e ícones de pastas associadas a cada turma e ainda a temas como oficina de formação e legislação. No título deste menu lateral há uma hiperligação para a página do menu de downloads - “Para imprimir” onde os participantes podem criar novas pastas para partilhar na comunidade. Nessas pastas todos os membros podem colocar documentos em formato zip, rar, pdf, doc, docx, xls, xlsx, jpeg, jpg, gif, png, ppt, pps, pptx, ppsx, com um tamanho máximo de 5048 KB, os quais podem ser descarregados por qualquer participante (figura 14);
- Área Utilizador: depois de colocar os dados de acesso à área reservada surge, na lateral direita de todas as páginas da comunidade, este menu que inclui três itens: “perfil de utilizador”, “criar artigo” e “novo tópico fórum”. Clicando em cada um destes títulos, há uma hiperligação para uma nova página correspondente onde o participante pode realizar as tarefas associadas a cada um dos itens mencionados (figura 15).



Figura 11: Apresentação da Área “Famílias – Passatempos e Desportos”.



Figura 12: Apresentação da Área “Turma – 1º/2º Ano Bilingue”.



Figura 13: Apresentação da Área “Fórum”.

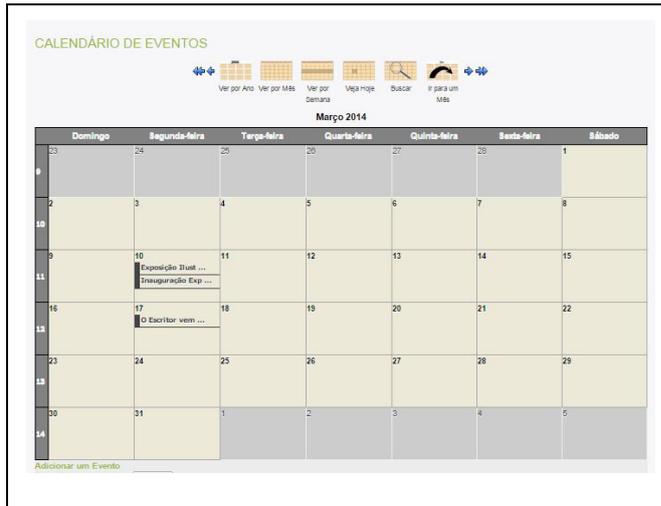


Figura 14: Apresentação da Área “Calendário”.



Figura 15: Apresentação da Área “Para Imprimir-Downloads”.

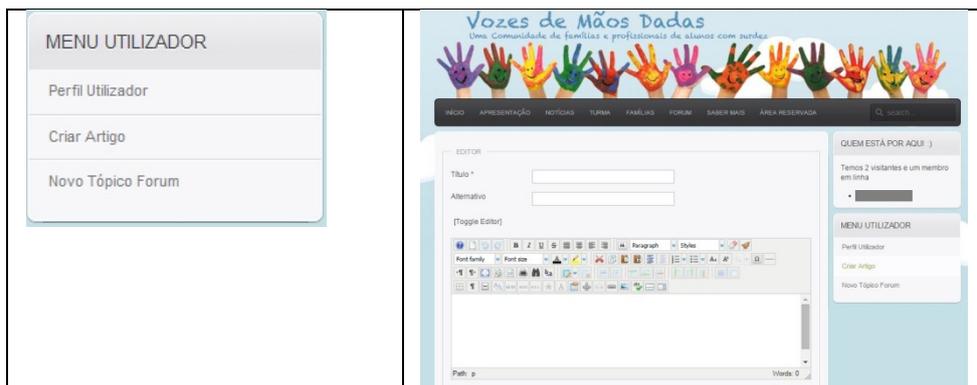


Figura 16: Apresentação da Área “Menu Utilizador - Criar Artigo”.

4.4 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E FONTES DE INFORMAÇÃO

Ao longo do processo de investigação foi necessário recolher diferentes tipos de dados, considerando as diversas implicações subjacentes, nomeadamente em termos éticos e no âmbito das técnicas, instrumentos utilizados e das questões de investigação.

Antes de dar início à recolha de dados, foram consideradas as questões éticas implicadas (Blaxter et al., 2006) e procedeu-se ao pedido de autorização às entidades e participantes envolvidos, nomeadamente aos encarregados de educação, aos profissionais envolvidos e ao agrupamento de escolas onde decorreu o estudo (Cf. Apêndices 4, 5, 6 e 8).

Existem diferentes técnicas de recolha que podem ser usadas na investigação em educação e, de acordo com Blaxter (2006), podem ser identificados quatro grupos principais: análise documental, entrevista, observação e inquérito. No entanto, considera-se que a classificação apresentada por Tuckman (2000) organiza de uma forma mais clara o uso da técnica de inquérito, inserindo a entrevista e o questionário na tipologia de instrumentos que podem ser utilizados na aplicação desta técnica. Além disso, existe ainda a técnica de testagem, mais comumente associada à investigação quantitativa (Lodico, Spaulding, & Voegtle, 2006), mas que se considera ser de incluir nas técnicas enumeradas.

Os instrumentos utilizados na aplicação de cada uma das técnicas também podem ser de diferentes tipos, nomeadamente a ficha de leitura, a lista de verificação, o questionário, a entrevista, o diário do investigador, o portefólio, podendo haver ainda subtipos dentro de cada um dos instrumentos referidos (Esteves, 2008; Flick, 2009).

Nas próximas secções serão descritas e enquadradas as opções de instrumentos e técnicas de recolha de dados que foram utilizadas neste estudo.

4.4.1 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Nesta investigação o grupo de participantes constitui um conjunto relativamente heterogéneo ao incluir todos os elementos de uma equipa educativa com formações de base variadas (cf. 4.2.2. Identificação dos Participantes). Existem também diferenças no papel desempenhado por cada um dos indivíduos no contexto da escola, pois também se incluem neste estudo as famílias. Sendo uma investigação que se debruça sobre a comunicação com crianças com surdez, inclui-se também aqui o contributo dos adultos com surdez, na pessoa dos docentes de LGP e dos pais. Assim, tendo por base as questões de investigação, no início do estudo foi necessário caracterizar os participantes deste estudo quanto a três diferentes temáticas: 1- o seu conhecimento e uso das TIC, 2 - as suas perceções sobre a participação parental e 3 - as suas necessidades em ter acesso e em partilhar informação específica sobre a surdez. Desta forma, para além de se obter uma caracterização detalhada dos participantes do estudo, foi também facilitada a extrapolação de alguns dos resultados para outros grupos semelhantes, nomeadamente outras comunidades educativas de EREBAS.

Para a recolha deste tipo de dados foi construído um inquérito do tipo questionário (Cf Apêndice 1) baseado em diferentes instrumentos existentes na literatura sobre as temáticas incluídas (Dalzell et al., 2007; Department for Education, 2010; Ingber & Dromi, 2010; McLean, 2010; Tréz, 2014; Watson et al., 2008). Através deste tipo de instrumento é possível recolher as opiniões e experiências dos sujeitos de uma forma relativamente simples e rápida, principalmente no caso de serem questionários de autoadministração (Blaxter et al., 2006; Hill & Hill, 2008) como acontece neste estudo.

O questionário foi constituído principalmente por perguntas fechadas mas contendo algumas questões abertas. A decisão pela utilização principalmente de questões fechadas baseou-se no facto de se pretender obter um conjunto variado de informações (relacionadas com as três áreas temáticas já referidas acima) cujo tratamento pudesse ser facilitado através da sua codificação. Incluíram-se perguntas de resposta fechada única (sim/não), múltipla (Ex: “Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comumente acesso: computador/internet/webcam/etc”), e de escala de Likert (Ex: Nada importante – Muito importante), sendo as do último tipo as mais utilizadas. Este instrumento foi aplicado a todos os participantes antes de terem acesso à Comunidade VMD.

Foi criada uma versão preliminar do questionário que foi sujeita a validação interna por um grupo de dois peritos (um docente da área das TIC e um docente especializado na área da surdez) e da qual resultou a versão do questionário para o Estudo Piloto constituído por três secções: Parte I – TIC, Parte II - Comunicação escola-família e Parte III - Necessidades de Informação e Conhecimento sobre a Surdez, o qual se pode consultar no Apêndice 9.

De seguida, fez-se a aplicação do mesmo a um grupo piloto, com o critério de pertencer a uma comunidade educativa com características semelhantes às do presente estudo. Assim, foram seleccionados familiares e profissionais de uma EREBAS, que não a EREBAS do nosso estudo, dos níveis do Pré-Escolar e do 1º Ciclo. A autorização da direcção executiva do Agrupamento foi obtida após o envio do respetivo pedido (Cf. Apêndice 8). Os participantes deste grupo piloto foram contactados previamente por cada uma das colegas terapeutas da fala de cada nível de ensino, de forma que o dia da recolha de dados foi agendado de acordo com a conveniência dos mesmos. No quadro seguinte encontra-se a frequência absoluta de participantes do grupo piloto em cada nível de ensino e por função/papel na comunidade educativa.

Quadro 12: Distribuição de participantes no estudo piloto.

	Pré-Escolar	1º Ciclo	TOTAL
Educador de Infância/Professor do Ensino Regular	2	1	3
Docente de Educação Especial	2	1	3
Docente de LGP	1	1	2
Terapeuta da Fala	1	1	2
Familiar	2	1	3
TOTAL	8	5	13

O tempo médio de preenchimento dos questionários por parte destes participantes do grupo piloto foi de 30 minutos, tendo havido um dos participantes que demorou o tempo mínimo de 20 minutos e dois participantes que demoraram 40 minutos. De uma maneira geral foram detetadas algumas falhas tipográficas e quase não houve respostas às perguntas abertas.

Os dados recolhidos com o Estudo Piloto serviram para melhorar o instrumento, optando-se por retirar algumas das respostas abertas e reformulando alguns dos intervalos de tempo nas escalas de Likert.

Relativamente a cada uma das partes do questionário, houve comentários na Parte I – TIC sobre a falta de acesso à internet no contexto da escola e uma das mães respondeu que não usava muito os computadores logo após a conversa inicial sobre a colaboração no estudo. Sobre a segunda parte do questionário – Comunicação escola-família, foram sugeridas alterações nos intervalos de tempo na escala de Likert quanto à periodicidade da vinda das famílias à escola, propondo 1 vez por mês, mas referindo que era muito variável.

Verificou-se que a maioria das propostas de alteração e melhoria do instrumento surgiram dos profissionais enquanto os familiares fizeram poucos comentários sobre o mesmo.

Foi assim obtida a versão final do Questionário que se pode consultar em Apêndice 1. A sua estrutura integra 3 secções: Parte I – TIC, Parte II - Comunicação escola-família e Parte III - Necessidades de Informação e Conhecimento sobre a Surdez. No quadro seguinte estão descritos sucintamente os objetivos de cada uma das componentes do instrumento.

Quadro 13: Objetivos dos Questionários para a caracterização dos diferentes perfis dos participantes no estudo.

Secção	Pergunta(s)		Objetivos
	Familiares	Profissionais	
I	1 a 3	1 a 3	Caraterizar o conhecimento e a frequência de uso das TIC.
	4	4	Identificar as tecnologias a que os participantes têm acesso.
	5 e 6	5 e 6	Caracterizar a frequência de uso do computador e da internet como suporte à educação das crianças com surdez no contexto de casa e escola.
	7	7	Caraterizar a perceção quanto à importância do uso da internet na educação das crianças com surdez
	8	8	Identificar a necessidade em receber formação em TIC
II	9	9	Caraterizar a frequência do contacto entre as famílias e os profissionais da equipa educativa
	10 a 12	10, 12 e 13	Identificar motivações para a maior participação parental
	-	11	Identificar dificuldades no contacto com as famílias
	13	-	Caraterizar a frequência da comunicação sobre temas da escola no contexto familiar
	14	14	Caraterizar o interesse na participação em atividades relacionadas com a participação familiar
III	15 a 18	15 a 17	Caraterizar a forma de acesso e partilha de informação sobre diversos temas e serviços na área da surdez
	19	18	Identificar a participação atual nalguma comunidade online sobre a educação de crianças com surdez
	20	19	Caraterizar as expetativas sobre a participação numa comunidade online

A recolha de dados do Inquérito por Questionário junto dos participantes deste estudo descritos em 4.2.1 fez-se logo após a recolha da aceitação para colaborar no estudo e, sempre que possível, fez-se a entrega em mão com recolha no próprio momento. O tempo médio de aplicação foi de cerca de 45 minutos. Não se registaram dificuldades e também houve poucas respostas aos itens “outros”. Os dados foram analisados através do software de análise estatística SPSS e do programa Excel onde foram gerados os gráficos que serão apresentados no próximo capítulo desta tese.

4.4.2 INQUÉRITO POR ENTREVISTA DO TIPO *FOCUS GROUP*

No final do primeiro ciclo de investigação foi necessário obter informações quanto às representações dos participantes sobre o funcionamento da comunidade VMD, bem como saber quais as suas sugestões de melhoria a implementar no ciclo de investigação seguinte. Assim, tendo por base as questões de investigação, os objetivos desta etapa foram recolher informação sobre: (i) A perceção dos participantes acerca da influência dos processos de participação na comunidade na comunicação dos alunos com surdez; (ii) As interações entre os participantes na comunidade; e (iii) As possibilidades de desenvolvimento futuro da comunidade online.

O conjunto de participantes envolveu todos os grupos profissionais (docentes do ensino regular e de educação especial, docentes de LGP e terapeutas da fala), assim como os familiares dos alunos com surdez dos níveis Pré-Escolar e 1º Ciclo. No quadro 14 pode consultar-se a distribuição dos participantes pelo nível de ensino e tipo de turma correspondente às crianças.

Quadro 14: Distribuição dos participantes de cada *focus group* por nível de ensino.

PROFISSIONAIS E FAMILIARES ENVOLVIDOS NOS <i>FOCUS GROUP</i>	NÍVEL DE ENSINO		TOTAL
	Pré-Escolar	1º Ciclo	
Docentes ensino regular e de educação especial	1	4	5
Docentes de LGP	2	3	5
Terapeutas da Fala	2	3	5
Familiares	2	3	5

A opção entre a realização de entrevistas *focus group* foi tomada tendo em conta as características do grupo de participantes e os objetivos da recolha de dados, assim como a revisão da literatura que se descreve seguidamente.

De acordo com Straus (2010, pp. 33-34), as entrevistas individualizadas e as entrevistas *focus group* apresentam similaridades no facto de ambas implicarem um papel muito intenso do moderador e terem um grande foco nas metodologias qualitativas. No *focus group* aprofunda-se a dinâmica do grupo, não de cada indivíduo, ao contrário da

entrevista individualizada. Apesar de as entrevistas individualizadas demorarem muito mais tempo a realizar do que os *focus group* (pensando no tempo médio despendido com cada indivíduo), a entrevista individualizada é mais fácil de controlar pelo investigador, já que nos segundos os participantes podem tomar a iniciativa de fazer perguntas e de trazer outros temas para discussão (Gibbs, 1997). Fabra e Domènech (2001) caracterizam o *focus group* da seguinte forma:

O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversação acerca de temas objeto de investigação, durante um período de tempo que pode oscilar entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interação o que constitui o facto distintivo do grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e potencialidade (pp. 33-34).

O objetivo do *focus group* é promover a partilha entre os participantes, ouvir e recolher informações e opiniões, de forma a entender melhor o que as pessoas realmente sentem ou pensam sobre um determinado assunto (Krueger & Casey, 2009). Para o investigador, são uma forma de aprender com os participantes pelas linhas de comunicação que são criadas (Morgan, 1997).

Este tipo de recolha de dados é particularmente útil quando se pretende explorar o nível de consenso sobre um determinado tópico (Gibbs, 1997). Por sua vez, também apresenta utilidade nos estudos que se centram na análise dos contextos escolares e que privilegiam alguns intervenientes, como os professores e os alunos (Fabra & Domènech, 2001).

A seleção dos participantes deve ter em conta a existência de características em comum que os relaciona com o tema do *focus group* (Krueger & Casey, 2009). Neste estudo, os participantes foram selecionados com base no tipo de grupo a que pertenciam, entre os grupos profissionais e os familiares. No caso dos docentes de LGP, estes não foram incluídos no grupo de docentes por uma questão de maior facilidade de comunicação através da LGP, usada como primeira língua este grupo de participantes (ver Quadro 14). Dessa forma, tornou-se possível ao moderador procurar incentivar a interação entre os participantes, permitindo que falassem uns com os outros, fizessem perguntas, expressassem dúvidas e opiniões (Gibbs, 1997), sem os pressionar para atingirem o consenso (Krueger & Casey, 2009). O moderador não toma uma posição de poder ou de influência, pelo que encoraja todos os tipos de comentários (positivos ou negativos), sem fazer julgamentos e controlando a sua linguagem verbal ou não verbal. O seu papel é o

de fazer perguntas, ouvir, manter a conversa no tema e garantir que todos têm oportunidade de partilhar a sua opinião (Krueger & Casey, 2009). Considera-se que na recolha de dados das quatro entrevistas *focus group* estes procedimentos foram cumpridos, o que ficou facilitado pelo facto de a investigadora principal ser investigadora participante e elemento desta comunidade educativa, criando-se um grande à vontade e abertura entre os diversos participantes, que expressaram as suas opiniões e contribuíram com sugestões para além do que estava planeado no guião inicial, que serão descritas no capítulo seguinte.

Os grupos são, em geral, constituídos por cerca de 5 a 10 pessoas, cujo nível de homogeneidade é determinado pela natureza do estudo (Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1997), sendo que neste estudo cada grupo tinha 5 elementos (ver Quadro 14). No caso dos grupos em que o número total de participantes era superior a 5, os representantes a incluir nos *focus group* foram selecionados com base na sua participação e envolvimento na comunidade VMD. O registo dos dados foi através de vídeo e de alguns apontamentos no momento das entrevistas, sendo a transcrição completa feita posteriormente. Neste tipo de recolha de dados valoriza-se o recurso a questões abertas de forma a apresentar uma situação mais naturalista do que na entrevista individualizada já que os participantes se influenciam uns aos outros (Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1997). Assim, foi criado um guião de entrevista (ver Apêndice 3), que teve como base as questões de investigação do estudo, com base no alinhamento do quadro 15.

Quadro 15: Alinhamento de perguntas do *Focus group*.

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES / OBSERVAÇÕES
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> Explicar os objetivos do <i>focus group</i> Motivar o participante a responder sincera e livremente 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar a entrevistadora/moderadora Garantir a confidencialidade Informar as finalidades e os objetivos da entrevista Solicitar a colaboração, já que o seu contributo é imprescindível
B. Perfil do Entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o participante quanto a... 	<ul style="list-style-type: none"> Habilitações académicas Tipo e a natureza das funções que desempenha / Tipo e a natureza da relação familiar com o(s) aluno(s) As suas áreas de interesse
C. Mudanças provocadas pela participação na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informação sobre a perceção dos participantes da influência da participação na comunidade na comunicação dos alunos com surdez 	<ul style="list-style-type: none"> A criação da comunidade “Vozes de Mãos Dadas” provocou alguma mudança no vosso trabalho? Se sim, quais? Se não porquê? / A criação da comunidade “Vozes de Mãos Dadas” provocou alguma mudança na vossa relação com a escola? Se sim, quais? Se não porquê? Como caracterizam a influência da comunidade “Vozes de Mãos Dadas” nas dinâmicas de trabalho de equipa junto com as famílias dos vossos alunos? / Como caracterizam a influência da comunidade “Vozes de Mãos Dadas” nas dinâmicas de trabalho de equipa junto com os profissionais dos vossos alunos? Considera que a participação na comunidade trouxe algum benefício para os alunos com surdez? Se sim, quais? Considera que a participação na comunidade trouxe algum prejuízo para os alunos com surdez? Se sim, quais? Consideraram que a comunicação dos alunos com surdez ficou facilitada pela participação na comunidade dos seus pais/cuidadores? Em que sentido?
D. Fatores de influência na participação na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informação sobre as interações entre os participantes na comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> Identificam algum fator que possa ter tido influência para a maior ou menor participação na comunidade pelos diferentes membros? que vos motiva a participar na comunidade? Dos serviços disponibilizados na comunidade, quais é que consideram ser os mais úteis para promover a educação e a comunicação dos alunos com surdez? Das ferramentas e materiais da web social disponibilizados na comunidade, quais é que consideram ser os mais úteis para promover a educação e a comunicação dos alunos com surdez?
E. Perspetivas futuras e sugestões	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informação sobre as possibilidades de desenvolvimento da comunidade online 	<ul style="list-style-type: none"> E neste momento, o que acham que a comunidade ainda pode oferecer como mais valia no futuro? Há alguma sugestão que queiram dar em relação ao funcionamento da comunidade no próximo ano letivo?
F. Agradecimentos		

Vários autores (Gibbs, 1997; Krueger & Casey, 2009) consideram que os *focus group* podem ser utilizados em fases preliminares ou exploratórias de um estudo; durante o estudo, para avaliar ou desenvolver um programa específico de atividades; ou depois do programa estar terminado, para avaliar o seu impacto ou gerar perspectivas futuras de investigação. No caso do presente estudo, a utilização do *focus group* foi feita durante o estudo, no final do 1º ciclo de investigação-ação. Teve como objetivo obter as representações dos participantes sobre o funcionamento da comunidade, avaliando o mesmo, de forma a permitir identificar atividades e estratégias a melhorar e a desenvolver no segundo ciclo de investigação. Straus (2010) considera que o *focus group* é preferível a outro tipo de entrevista quando se pretende descobrir e explorar novos conceitos, simular uma resposta da vida real/maximizar o realismo, obter uma visão mais geral, explorar a existência ou não de consenso, concentrar o tempo e esforço da investigação, perceber semelhanças e diferenças entre os segmentos explorados e evitar efeitos de transferência e influência do investigador.

Algumas das características do *focus group* podem constituir-se como limitações. A generalização para toda a população é condicionada, já que se constituem por grupos pequenos de participantes que dificilmente são uma amostra representativa (Gibbs, 1997). Esta limitação insere-se nas características do estudo *per se*, já que é assumido de início que a amostra é de conveniência não sendo o *focus group* que irá aumentar esta limitação, mas antes contribuir para um conhecimento mais aprofundado das suas características e funcionamento. Gibbs (1997) ressalva ainda que o controlo do moderador é mais reduzido e torna-se mais difícil predeterminar os resultados obtidos devido à sua forte natureza grupal. Além disso, não se deve partir do princípio que os participantes expressam a sua visão individual já que são influenciados pelas opiniões e trocas que ocorrem entre o grupo ao longo do *focus group*. Este fator observou-se na realização das entrevistas deste estudo ao haver algumas questões que eram respondidas apenas por um ou dois participantes, enquanto os outros se limitavam a concordar com a opinião. Nessas situações, a moderadora teve necessidade de aprofundar alguns pontos de vista, reformulando as respostas obtidas e procurando confirmar junto dos participantes se concordavam com essas afirmações. Assim, durante a dinamização dos *focus group* neste estudo, a moderadora precisou de ter presente a possibilidade de estas últimas limitações referidas influenciarem o mesmo, procurando criar momentos de participação

de cada um dos elementos e usando perguntas para confirmar a opinião individual dos mesmos, aquando da suspeita de influência da opinião do grupo.

Como foi referido anteriormente, o *focus group* torna-se especialmente útil no estudo do contexto escolar (Fabra & Domènech, 2001), bem como em momentos intermédios e finais do estudo (Gibbs, 1997), tal como ao realizar-se no final do 1º ciclo de investigação. O facto de se pretender obter uma visão geral de cada um dos grupos sobre o tema da recolha de dados, e torna-los agentes ativos e intervenientes durante o decorrer da investigação, também é um argumento para a escolha pelo *focus group* já que o moderador é assumidamente o investigador participante mas potencia a partilha de opiniões e procura aprender junto da comunidade de estudo para melhorar o decorrer da investigação (Gibbs, 1997; Krueger, 2002). A escolha pela realização do *focus group* para a recolha de dados no final de cada ciclo de investigação parece, assim, adequar-se aos objetivos desses momentos de investigação e à sua natureza qualitativa e naturalística (Gibbs, 1997).

4.4.3 REGISTOS ELETRÓNICOS

As tecnologias da informação e da comunicação têm potenciado a criação de novas redes de troca e de processamento da informação que colocam novos desafios metodológicos à análise documental dos dados publicados neste tipo de fontes (Peña Vera & Morillo, 2007).

A análise documental é um processo que abrange a seleção, tratamento e interpretação da informação contida em documentos que podem estar em formato escrito, áudio ou vídeo (Carmo & Ferreira, 1998). Também segundo Quivy & Campenhoudt (1992), estes documentos podem ser manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou públicos, privados ou de algum organismo, contendo texto ou números. Gray e Denscombe (1998) enfatizam que a análise documental não se restringe a documentos escritos, podendo também aplicar-se a imagens (fotografias, pinturas, mapas, artefactos), áudios (músicas) e documentos audiovisuais (vídeos). Os mesmo autores consideram que as informações contidas em *web sites*, *blogs*, *wikis*, comunidades *online*, entre outras são também documentos a considerar para análise documental, tendo neste caso, conteúdos digitais.

No presente estudo, a principal fonte de dados foram as interações e publicações observadas e registadas na comunidade VMD. Ao longo de cada ciclo de investigação estes dados foram recolhidos, nomeadamente a informação contida nas diversas áreas e subáreas temáticas, no Fórum, Calendário, e nas mensagens de email que foram sendo trocadas entre a investigadora principal, enquanto administradora da comunidade, e os seus elementos. Estas fontes de informação possibilitaram uma maior concentração de dados para análise.

Nas áreas e subáreas da comunidade VMD foram registadas mensagens escritas, com imagem, com vídeo e algumas com áudio. No caso do Fórum e do Calendário, as mensagens apenas se apresentavam na forma escrita. O recurso ao email possibilitou uma maior aproximação entre a investigadora/administradora da comunidade e os seus intervenientes, contribuindo para esclarecer dúvidas particulares e partilhar necessidades individuais. Esta prática ocorreu principalmente nos momentos iniciais de utilização da comunidade e, no caso das dúvidas, tentou-se incentivar os participantes a colocarem as mesmas no fórum, já que eram uma mais valia para os restantes membros por poderem ser comuns entre eles.

Tornou-se também importante desenvolver a observação participante, sendo a investigadora principal um membro da comunidade educativa em estudo e participando de forma ativa nas interações na comunidade VMD. O uso da observação permite ao investigador descobrir como algo realmente acontece e se processa, sendo que

“a observação participante pode ser definida como a estratégia de campo que simultaneamente combina análise documentos, entrevistas aos informantes, participação e observação direta, e introspeção” (Denzin, 1998, pp. 157-158, citado por Flick, 2014).

O registo da informação recolhida na observação varia com a natureza mais ou menos estruturada da observação, bem como dos objetivos e do contexto onde acontece. No estudo em questão, teve uma índole mais exploratória, decorrente dos contactos pessoais e diários com os vários participantes no estabelecimento de ensino, como das reflexões e análises decorrentes da observação das interações na comunidade VMD. Assim, concretizou-se no registo de notas de campo e na descrição de situações consideradas de relevo observadas ao longo dos dois ciclos de investigação.

4.6 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados recolhidos através dos *focus group* e das interações na comunidade vozes de mãos dadas fez-se através da técnica de análise de conteúdo, definida como “*a research methodology that uses a set of procedures to make valid inferences from text*” (Kanuka & Anderson, 1998, p. 62). Neste tipo de análise estão englobadas duas vertentes: uma dimensão quantitativa, baseada em tabelas de frequências e uma outra dimensão, qualitativa que possibilitou uma maior profundidade.

Os procedimentos metodológicos seguiram a orientação de Elo e Kyngäs (2008) que propõem as etapas de:

a) Preparação dos dados

Para cada entrevista *focus group* fez-se a respetiva transcrição e criaram-se documentos word, cujo conteúdo foi inserido no *Sistema de Fontes* do WebQDA. No caso das interações na comunidade VMD, selecionou-se a funcionalidade *Fontes Internas* e foram criadas pastas correspondentes a cada área e subárea, onde se inseriram os textos das publicações e dos comentários, colocando-se a referência das imagens com a respetiva descrição escrita, procedendo-se da mesma forma para os ficheiros áudio e vídeo.



Figura 17: Pastas criadas através do Sistema de Fontes Internas obtidas com o Software WebQDA.

b) Definição das categorias

Durante a transcrição das entrevistas e na introdução dos dados com fonte na comunidade VMD houve uma leitura pormenorizada dos dados, de onde emergiram algumas ideias para uma proposta de categorização inicial. A investigadora partiu para a realização destes procedimentos com algumas expectativas decorrentes da revisão da literatura (cf. Cap. 2 e Cap. 3), das propostas de categorias de análise dos estudos de Beja (2009), Lopes (2012), Miranda (2009) e Pais et al. (2012), assim como do contacto que foi tendo com os dados ao longo do tempo antes da sua recolha completa, tendo como ponto de partida as questões de investigação. Desta forma, considera-se que, no processo de definição das dimensões de análise (também denominadas por categorias), houve uma abordagem ao mesmo tempo nomotética (apriorística) e idiográfica. Este foi um processo dinâmico à medida que iam sendo incorporadas novas dimensões de análise que surgiam, consideradas enriquecedoras por aprofundarem a visão dos dados.

Assim, inseridos os dados no *Sistema de Fontes Internas* selecionou-se o *Sistema de Codificação* para introduzir um conjunto de categorias de análise. Optou-se por usar as funcionalidades *Nós em Árvore* e *Descritores* e procedeu-se à codificação de todos os dados de forma a ser possível o seu cruzamento e triangulação.

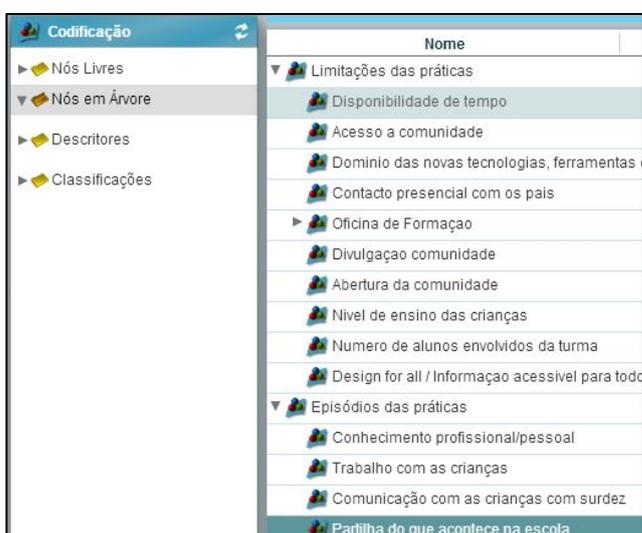


Figura 18: Sistema de Codificação dos Nós em Árvore obtido com o Software WebQDA.

A ferramenta *Nós em Árvore* foi usada para a codificação interpretativa que possibilitou a análise dos dados através das categorias e subcategorias que se apresentam de seguida.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	DESCRIPTORES
1. Episódios das práticas Episódios que decorreram na comunidade VMD, sob a forma de publicações ou de comentários	comunicação com as famílias	troca de informações entre os profissionais e as famílias, incluindo aqui todos os registos em que os familiares comentavam publicações dos profissionais e vice-versa.
	comunicação com outros profissionais	troca de informações entre os profissionais, incluindo aqui todos os registos em que profissionais comentavam as publicações de outros profissionais.
	comunicação com outras famílias	troca de informações entre famílias, incluindo aqui todos os registos em que os familiares comentavam as publicações de outros familiares.
	comunicação com as crianças com surdez	troca de informações entre os profissionais ou as famílias e as crianças, incluindo aqui todos os registos em que estas, através do utilizador de um dos adultos, faziam publicações que eram comentadas por familiares ou profissionais, ou em que as mesmas comentavam as publicações de outros participantes.
	partilha do que acontece na escola	registos de divulgação de atividades, trabalhos, acontecimentos variados que decorreram na escola
	partilha do que acontece na família	registos de divulgação de atividades, trabalhos, acontecimentos variados que decorreram em família
	trabalho com as crianças	registos de utilização da comunidade com as crianças, onde está expressa de forma clara a sua colaboração e realização de atividade de exploração da comunidade VMD
	aumento do conhecimento profissional/pessoal	publicações orientadas para temas que não são específicos de nenhuma atividade da escola nem da família, mas relacionam-se com os temas de interesse dos participantes

Tabela 1: Categoria “Episódios das práticas”, subcategorias e descritores.

A categoria “Episódios das práticas” (Tabela 1) foi organizada em várias subcategorias de forma a identificar as evidências de interações na comunidade VMD ao nível da comunicação entre os diferentes participantes e com as crianças. Nas subcategorias relacionadas com a partilha, identificaram-se as interações onde houve divulgação de atividades na escola ou na família. De forma a perceber como a participação na comunidade VMD serviu de suporte às dinâmicas de ensino e aprendizagem das crianças, criou-se a subcategoria “trabalho com as crianças” para identificar as interações onde é evidenciado o uso da comunidade com e pelas crianças. Incluiu-se ainda uma subcategoria que englobasse temas mais generalizados, não direcionados especificamente a nenhuma turma ou criança.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	DESCRIPTORIOS
Limitações das práticas descritas nos <i>Focus group</i> Situações, características, constrangimentos que influenciaram a participação na Comunidade VMD, de acordo com as afirmações dos sujeitos nos <i>Focus group</i>	Acessibilidade dos conteúdos	Referências ao facto de as informações na comunidade estarem ou não acessíveis a todos os utilizadores, nomeadamente o facto de conterem tradução em LGP, terem imagens como forma de transmissão da informação, haver legendagem,...
	Nº de alunos envolvidos da turma	Considerações sobre a influência de não haver a totalidade dos familiares dos alunos envolvidos na comunidade
	Nível de ensino das crianças	Registos de opiniões sobre a influência do nível de ensino – Pré-escolar ou 1º Ciclo
	Abertura da comunidade	Opiniões sobre o facto de ser uma Comunidade com áreas de acesso reservado
	Divulgação da comunidade	Referências ao facto de ser uma comunidade divulgada e conhecida por outras pessoas da área da surdez e deste contexto educativo
	Oficina de Formação - Duração da formação - Altura do ano letivo - Tipo de Participantes	Considerações sobre as características da oficina de formação e das sessões de formação dirigidas às famílias
	Contacto presencial com os pais	Argumentos a favor da influência do contacto presencial com as famílias no contexto da escola como promotor da maior participação online
	Domínio das novas tecnologias, ferramentas e serviços	Descrição de dificuldades devido à falta de conhecimento e de domínio das ferramentas e serviços da web social
	Acesso à comunidade	Afirmações sobre as dificuldades de acesso à comunidade, como por exemplo por não haver internet
	Disponibilidade de tempo	Considerações sobre dificuldades de gestão de tempo e necessidade de dispêndio de tempo extra para participar na comunidade VMD

Tabela 2: Categoria “Limitações das práticas”, subcategorias e descritores.

Na categoria “Limitações das práticas” (Tabela 2) foram seleccionadas as afirmações dos entrevistados em cada um dos *focus group* onde referiram fatores que influenciaram a participação na comunidade VMD. Nas subcategorias foram incluídas referências ao domínio das tecnologias e das ferramentas da web social utilizadas, a participação nas ações de formação e a dinâmica das mesmas, o número de crianças cujas famílias

participaram de cada turma e a sua influência na participação dos respetivos profissionais, entre outros.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	DESCRITORES
Fatores promotores das interações	Uso pelos profissionais	Evidências de uso da comunidade pelos profissionais, através de publicações e de comentários feitos pelos próprios
	Uso com as crianças	Evidências de uso da comunidade com as crianças, através de publicações e de comentários assinados pelas próprias ou de afirmações nas publicações e comentários dos participantes em que tal esteja patente
	Uso pelas famílias	Evidências de uso da comunidade pelos familiares, através de publicações e de comentários feitos pelos próprios
	Uso de ferramentas e serviços da web social - Arquivo de imagens - Arquivo de vídeos - Arquivo de documentos - Edição de imagem - Mural interativo /Apresentação multimédia - Publicação de imagens - Jogos e atividades interativas - Livro digital - Sites - Videoconferência - Chat - Redes sociais	Registos de uso de cada uma das ferramentas e serviços elencados nesta subcategoria
	Forma de apresentação dos conteúdos - Texto - Imagem - Áudio legendado - Audio não legendado - Vídeo legendado - Vídeo não legendado - Link - com Língua Gestual - Incorporação/Frame	Categorização das publicações quanto à forma de apresentação, conforme estão elencadas nesta subcategoria. A incorporação/iframe foi atribuída sempre que o recurso era inserido através do código de incorporação (código <i>embed</i>) e não em link, para se poder ver e usar o recurso na própria comunidade e também para possibilitar a sua visualização imediata

Tabela 3: Categoria “Fatores promotores das interações”, subcategorias e descritores.

Na categoria “Fatores promotores das interações” (Tabela 3) foram identificadas as interações na comunidade VMD que evidenciaram haver participação na mesma. Assim, foram analisadas as publicações e comentários dos diferentes participantes, bem como o uso da comunidade com as crianças. Além disso, de forma a identificar evidências de “uso das ferramentas e serviços da web social”, criou-se a respectiva subcategoria detalhando os vários recursos utilizados e partilhados na comunidade VMD. No sentido de identificar os principais meios de comunicação usados (escrita, LGP) e o uso de canais de comunicação mais visuais ou auditivos (texto, imagem, vídeo ou áudio), categorizaram-se as publicações na subcategoria “forma de apresentação dos conteúdos”.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIPTORES
4. Estratégias de comunicação-interação	Pedidos Pedido de ajuda/informações Pedido de resposta	Registos em que é feito um pedido aos membros da comunidade
	Partilhas Partilha de informações específicas sobre a surdez Partilha de recursos de apoio Partilha de trabalhos/atividades feitas pelas crianças ou onde aparecem as crianças Partilha de experiências Divulgação de eventos	Evidências da realização de partilhas de diferentes tipos
	Resposta/comentário a uma publicação	Interações realizadas através de comentários a publicações
	Questionamento	Evidência do uso de perguntas no sentido da reflexão sobre as práticas
	Reflexão	Afirmações em que o participante expressava como podia ser utilizada e qual o benefício daquela partilha/recurso para si/para os outros
	Espírito de comunidade	Evidências de incentivo à participação online através de elogios e congratulações e à interação com outros participantes através da sugestões de publicações de interesse

Tabela 4: Categoria “Estratégias de comunicação-interação”, subcategorias e descritores.

Com as subcategorias de “Estratégias de comunicação-interação” (Tabela 4) pretendeu-se identificar as estratégias utilizadas pelos participantes nas suas interações na comunidade VMD, procurando perceber quais as mais utilizadas e associá-las aos diferentes tipos de episódios das práticas dos vários participantes.

A funcionalidade *Descritores* foi usada para a codificação descritiva dos dados dos participantes, de acordo com o descrito na Tabela 11. Desta forma, tornou-se possível a análise e cruzamento dos dados de acordo com características como o tipo de participante, o nível de ensino, o tipo de turma. Para a codificação descritiva das publicações e comentários em termos de data e área da comunidade VMD onde se registaram, também se utilizou a funcionalidade *Descritores* (ver fig. 18 e tabela 5).

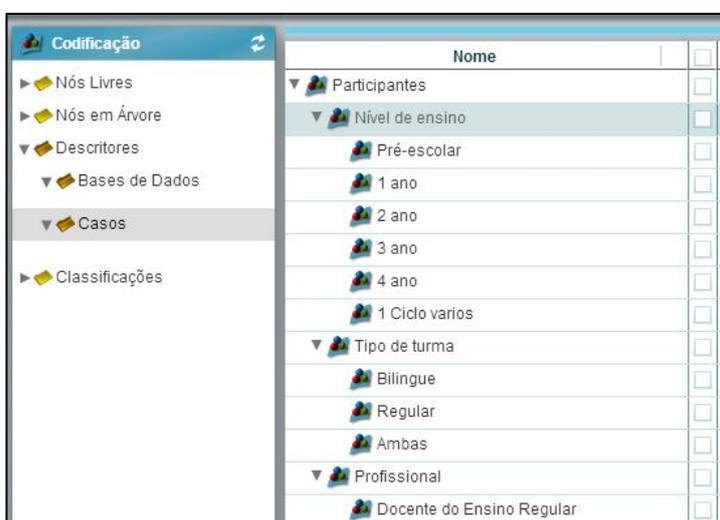


Figura 19: Sistema de Codificação dos Descritores dos Participantes obtido com o Software WebQDA.

PARTICIPANTES	ATRIBUTOS
Nível de ensino	Pré-escolar
	1º ano
	2º ano
	3º ano
	4º ano
Tipo de turma	Bilingue
	Regular
Profissional	Docente do Ensino Regular
	Docente de Educação Especial
	Docente de LGP
	Terapeuta da Fala
	Administrador
Familiar	Mãe
	Pai
	Outro

Tabela 5: Categorização e atributos dos participantes.

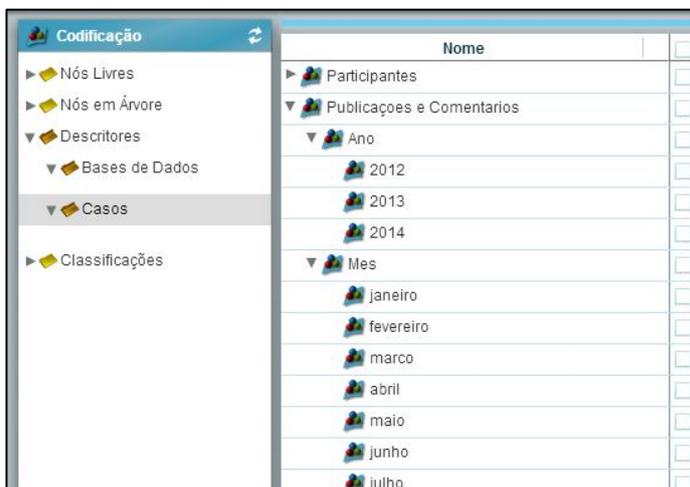


Figura 20: Sistema de Codificação dos Descritores das Publicações e Comentários obtido com o Software WebQDA..

CATEGORIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES E COMENTÁRIOS	ATRIBUTOS
Ano	2012 2013 2014
Mês	janeiro a dezembro
Área	Notícias Saber mais Pré-Escolar Pré-Escolar Bilingue 1º ano 1º/2º ano bilingue 2º ano 3º ano 3º/4º ano bilingue 4º ano Dia a dia Passatempos e Desportos Passeios e Férias Fórum Calendário

Tabela 6: Categorização e atributos das Publicações e Comentários.

c) Definição da unidade de análise

A definição da unidade de análise é um processo importante na análise de conteúdo pois sustenta a codificação que acontece na etapa seguinte (Gunawardena, Lowe, &

Anderson, 1997, Anderson, Rourke, Garrison e Archer, 2001). Na análise de conteúdo dos dados referidos, considerou-se como unidade de análise a frase, mesmo sabendo que poderão incluir-se várias ideias numa mesma frase.

d) Codificação dos dados segundo as categorias de análise

Tal como já foi referido, para proceder à codificação recorreremos à ferramenta informática WebQDA para associar as frases às dimensões de análise entretanto estabelecidas. No caso das imagens e vídeos, estes foram descritos de forma sucinta tendo-se procurado, sempre que possível enquadrá-los nas dimensões supra-citadas.

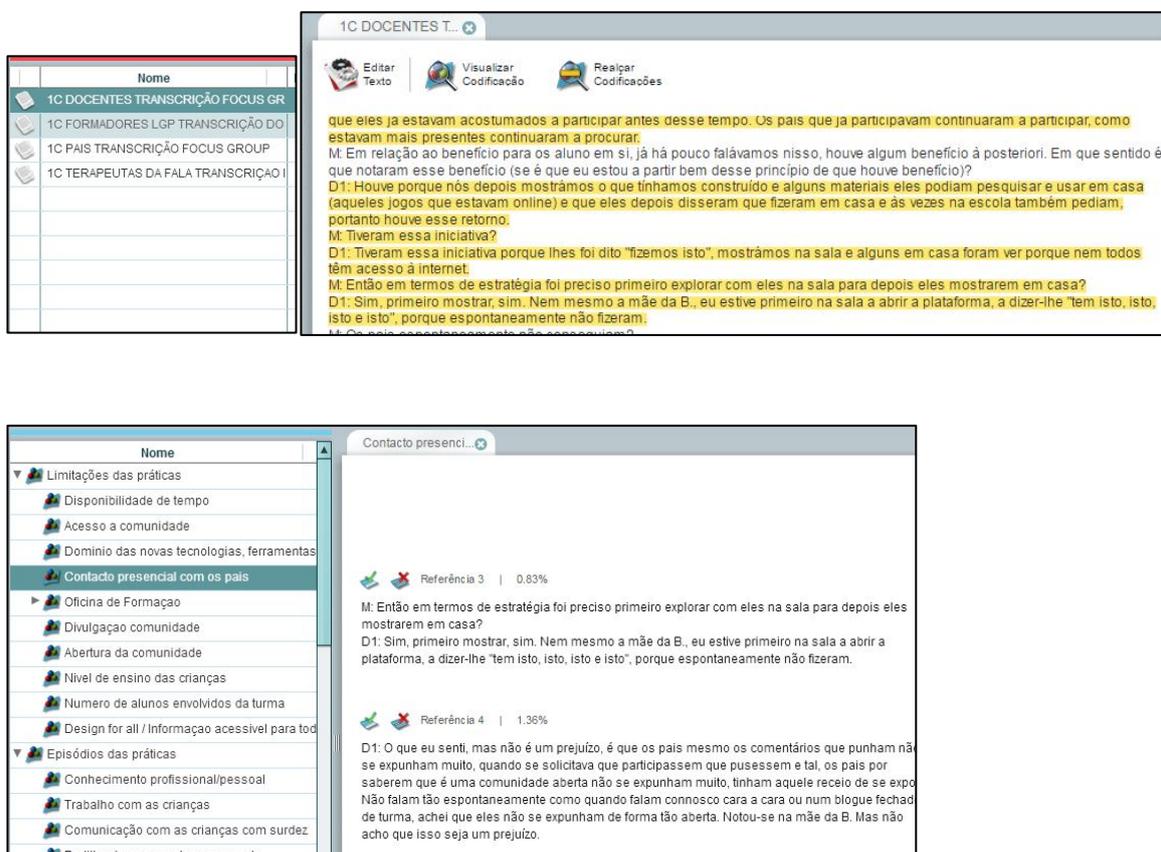


Figura 21: Exemplo do Sistema de Codificação, obtido com o Software WebQDA.

e) Cruzamento de dados

Num nível superior de análise e reflexão, e de forma a ser potenciado o carácter crítico e holístico da investigação-ação, foi realizada a triangulação dos dados. Para esta fase da análise de dados recorreremos também à funcionalidade *Sistema de Questionamento* do

WebQDA, nomeadamente à funcionalidade *Matrizes*. Este recurso permitiu criar perguntas para encontrar relações dos dados entre si, tendo sido uma componente essencial e que possibilitou o cruzamento dos vários dados, permitindo uma maior abrangência mas também profundidade de análise, bem como uma maior consistência metodológica (Flick, 2009) (ver figura 21).

Matriz (E)	Docente d...	Docente d...	Docente d...	Administr...	Terapeuta...	Mãe	Pai	Outro
Reflexão	10	17	10	10	8	0	0	0
Resposta/comentário	20	57	12	29	28	22	0	3
Agradecimento	0	10	2	2	11	2	0	0
Congratulação	1	28	4	12	14	6	0	3
Convite	0	0	1	0	0	0	0	0
Presencial	1	0	0	0	0	0	0	0
Online/ À distância	1	8	0	14	5	1	0	0
Apresentação	1	3	0	1	2	0	0	0
Pedido de ajuda/infor	3	12	2	4	7	2	0	0
Pedido de resposta	2	3	1	3	4	2	0	0
Partilha de recursos c	16	31	9	43	38	11	0	1
Partilha de informaçõ	8	18	7	23	22	9	0	2
Partilha de trabalhos/	15	22	8	25	22	18	0	1
Divulgação de evento	3	6	3	39	18	6	0	0
Partilha de experiênci	5	10	2	12	2	3	0	0
Questionamento	1	4	1	7	1	1	0	0

Figura 22: Sistema de questionamento Matrizes obtidas com o Software WebQDA.

CAPÍTULO 5

PERFIL DOS PARTICIPANTES

Neste capítulo é feita a caracterização dos participantes com base no questionário que foi aplicado previamente à sua entrada na comunidade online VMD, descrito no capítulo da Metodologia. Tornou-se essencial para o decorrer do estudo traçar o perfil inicial dos sujeitos quanto ao seu conhecimento e uso das tecnologias da informação e comunicação e das ferramentas da web social. Além disso, foi possível também descrever as dinâmicas e percepções existentes quanto à participação parental. Na última seção deste capítulo descrevem-se as necessidades de informação sobre a educação e o desenvolvimento das crianças com surdez.

5.1 PARTE I: TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A primeira parte do questionário é constituída por 8 perguntas com as quais se pretendeu recolher informações sobre a utilização das TIC quer para fins pessoais como para facilitar a participação na educação das crianças com surdez.

A distribuição das respostas à primeira pergunta “1. Como caracteriza o seu conhecimento das seguintes TIC como utilizador?” e à segunda pergunta “2. Como caracteriza a sua frequência de uso das seguintes TIC” pode observar-se nos gráficos 1 a 4.

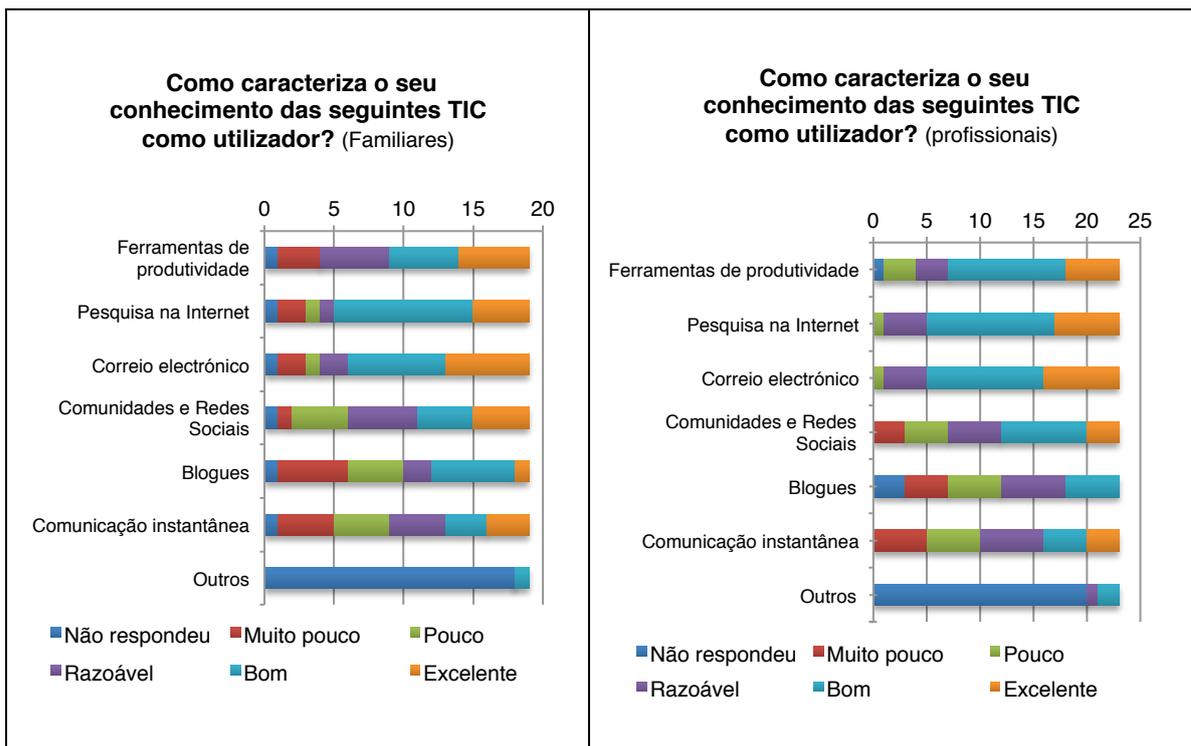


Gráfico 1: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Como caracteriza o seu conhecimento das seguintes TIC como utilizador?” (n=19).

Gráfico 2: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Como caracteriza o seu conhecimento das seguintes TIC como utilizador?” (n=23).

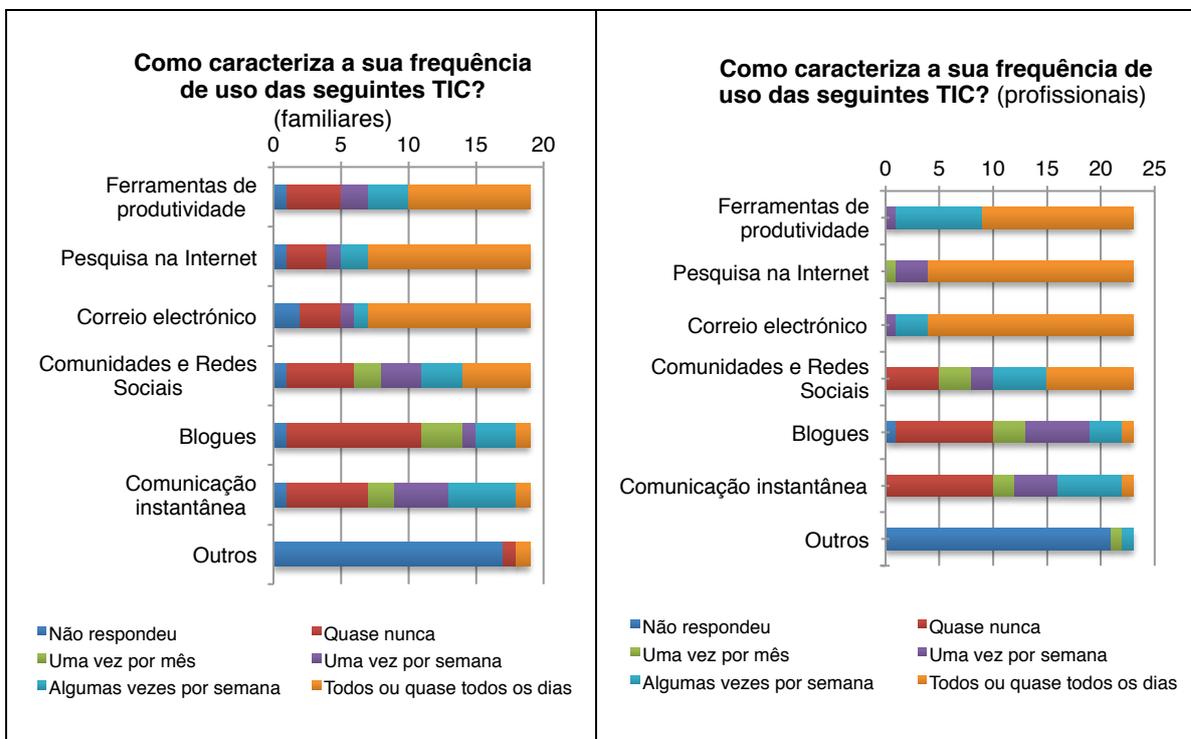


Gráfico 3: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Como caracteriza a sua frequência de uso das seguintes TIC?” (n=19).

Gráfico 4: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Como caracteriza a sua frequência de uso das seguintes TIC?” (n=23).

No caso dos familiares, apenas um número reduzido considerou ter pouco (4 em 19) ou muito pouco (1 em 19) conhecimento das Comunidades e Redes Sociais, mas é de salientar a diferença em relação aos blogues, onde apenas uma minoria considerou ter um conhecimento “Bom” (6 em 19) ou “Excelente” (1 em 19). Por sua vez, os profissionais também descreveram ter um conhecimento predominantemente “Razoável” (5 em 23) ou “Bom” (8 em 23) e, tal como os familiares, assinalaram níveis de conhecimento menores para os Blogues (4 indicaram “Muito pouco” e 5 “Pouco”).

Na questão 3. “Das opções (a., b., c., d., e., f. e g.) que assinalou na questão anterior seleccione as três que mais usa e indique os motivos da sua preferência:” obtiveram-se poucas respostas provavelmente por se tratar de uma pergunta aberta de resposta curta. É possível mesmo assim descrever que houve referências à utilização de ferramentas de produtividade (Word e Excel), correio eletrónico, e sites para pesquisa na Internet.

No caso da pergunta 4. “Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comumente acesso”, os resultados encontram-se nos gráficos 5 e 6.

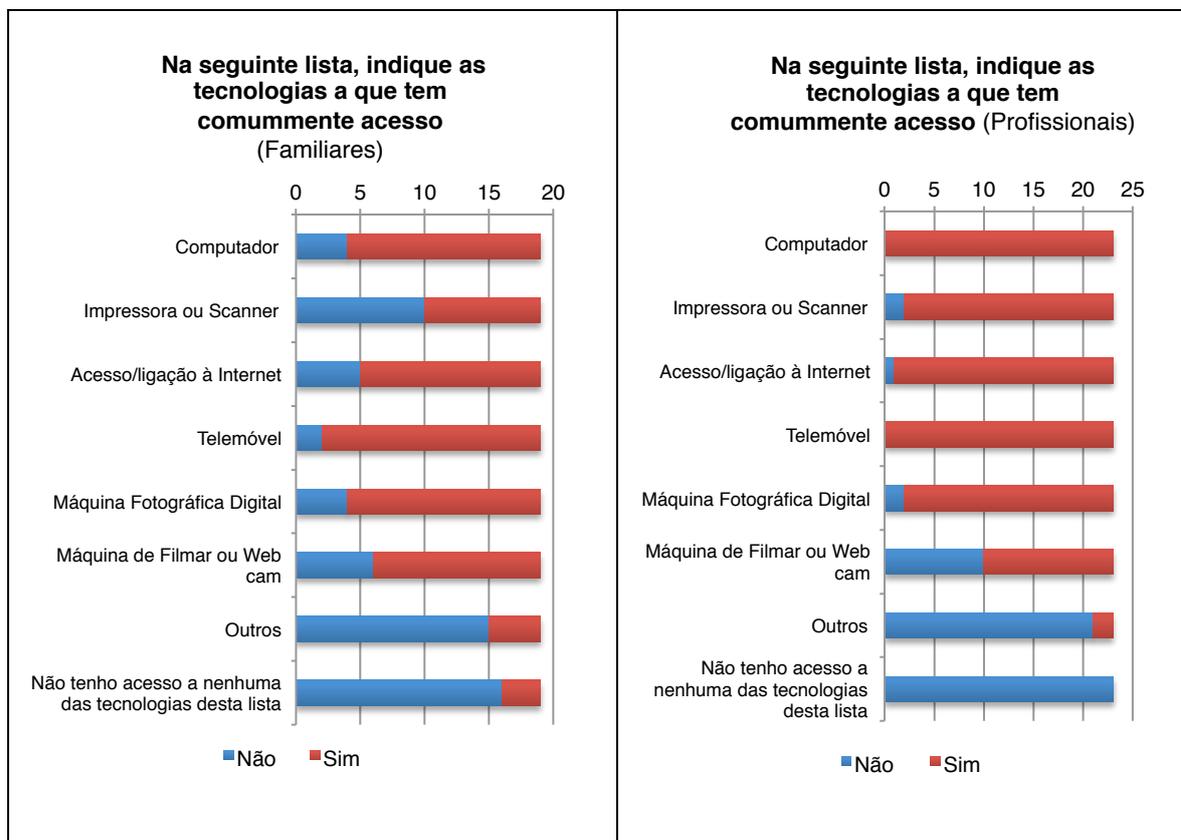


Gráfico 5: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comumente acesso” (n=19).

Gráfico 6: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comumente acesso” (n=23).

Observa-se que quase todos os participantes têm acesso a computador, Internet, telemóvel, máquina de filmar ou webcam. No caso da impressora ou scanner, mais de metade dos familiares não tem acesso a esta tecnologia, o que não se verifica no grupo dos profissionais.

No sentido de perceber os hábitos e perceções quanto ao uso das novas tecnologias e da internet como suporte à aprendizagem, os participantes foram inquiridos não só sobre a frequência de uso das TIC (já detalhado nos gráficos 1 a 4), mas também do computador e da internet. Relativamente ao uso do computador para participar na educação das crianças com surdez, os resultados encontram-se nos gráficos seguintes.

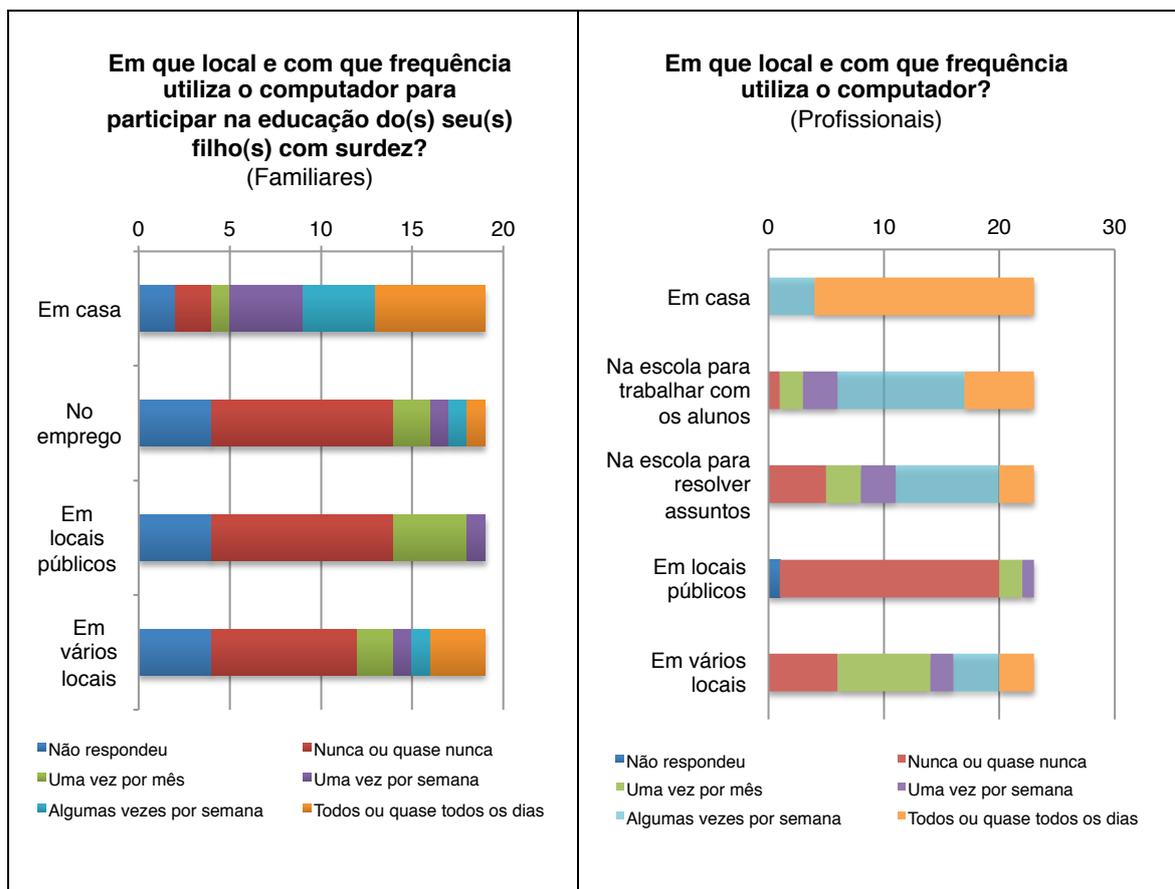


Gráfico 7: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Em que local e com que frequência utiliza o computador para participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez?” (n=19).

Gráfico 8: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Em que local e com que frequência utiliza o computador?” (n=23).

Os resultados indicam que os familiares usam com maior frequência o computador para participar na educação dos seus filhos no contexto de casa (uma vez por semana 4 em 19, algumas vezes por semana 4 em 19 e todos ou quase todos os dias 6 em 19). Noutros locais, como o emprego, locais públicos e outros, a frequência é menor sendo a maior parte das respostas relativas a “nunca ou quase nunca” (10 em 19 no emprego e em locais públicos, 8 em 19 para a opção em vários locais). No caso dos profissionais, houve o cuidado de diferenciar os vários fins do uso do computador na escola, destacando o uso para trabalhar com os alunos e o uso para resolver assuntos administrativos. O computador é usado com maior frequência em casa, todos ou quase todos os dias (19 em 23) e muitos dos sujeitos referiram usá-lo na escola para trabalhar com os alunos com muita frequência (11 em 23 algumas vezes por semana e 6 em 23 todos ou quase todos os dias).

Nos seguintes gráficos podem observar-se os resultados quanto ao uso da internet e à opinião dos participantes relativamente à importância da mesma na educação das crianças com surdez.

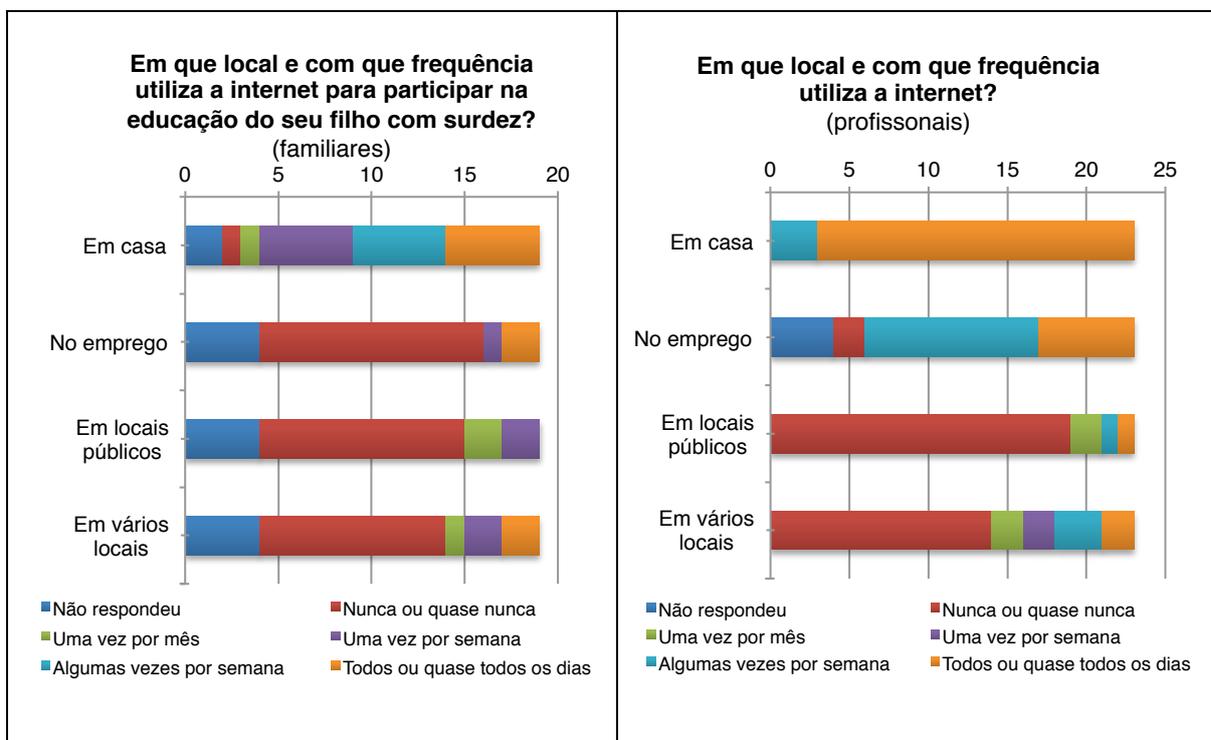


Gráfico 9: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Em que local e com que frequência utiliza a internet para participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez?” (n=19).

Gráfico 10: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Em que local e com que frequência utiliza a internet?” (n=23).

Observa-se que os familiares usam a internet semanalmente em casa como suporte à educação dos filhos, sendo que quase todos o fazem mais do que uma vez por semana (5 fazem-no “algumas vezes por semana” e 5 “todos ou quase todos os dias”). Por sua vez, os profissionais usam a Internet principalmente em casa todos ou quase todos os dias (20 em 23), referindo usá-la no contexto da escola várias vezes por semana (11 “algumas vezes” e 6 “todos ou quase todos os dias”).

Os hábitos de utilização do computador e da Internet podem ter funcionado como facilitadores do uso com as crianças, já que o uso é feito principalmente por ambos os grupos várias vezes por semana nos contextos onde estão com as crianças. A importância que descrevem atribuir à Internet na educação das crianças com surdez está descrita nos gráficos seguintes.

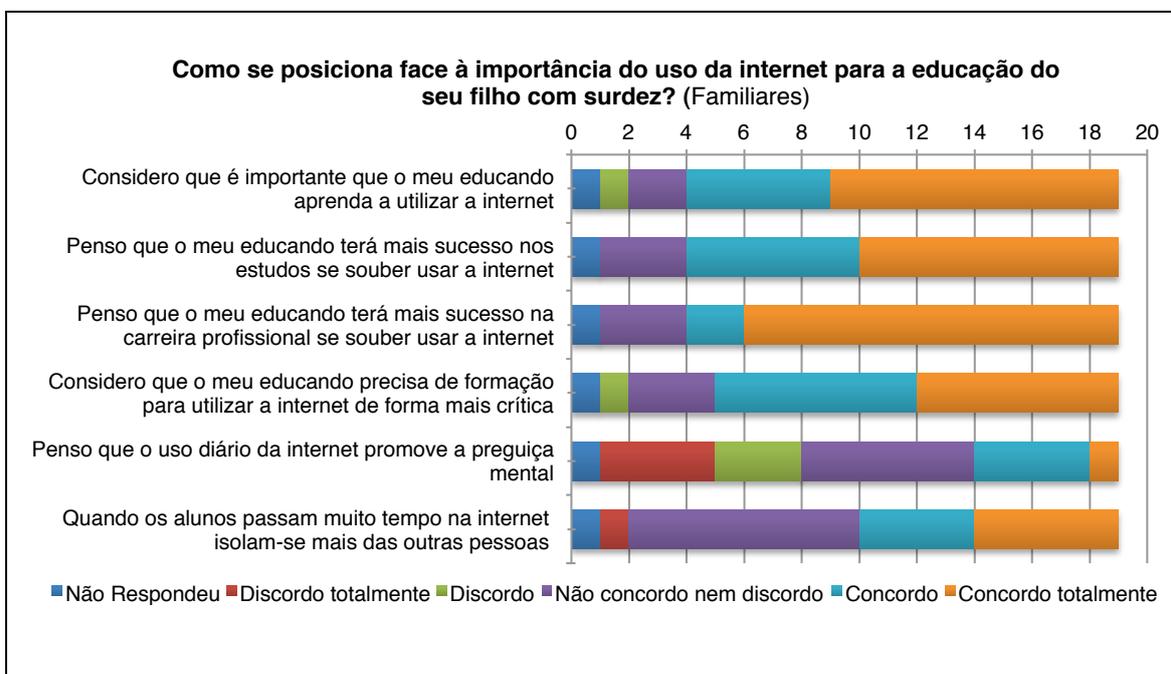


Gráfico 11: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Como se posiciona face à importância do uso da internet para a educação do seu filho com surdez?” ($n=19$).

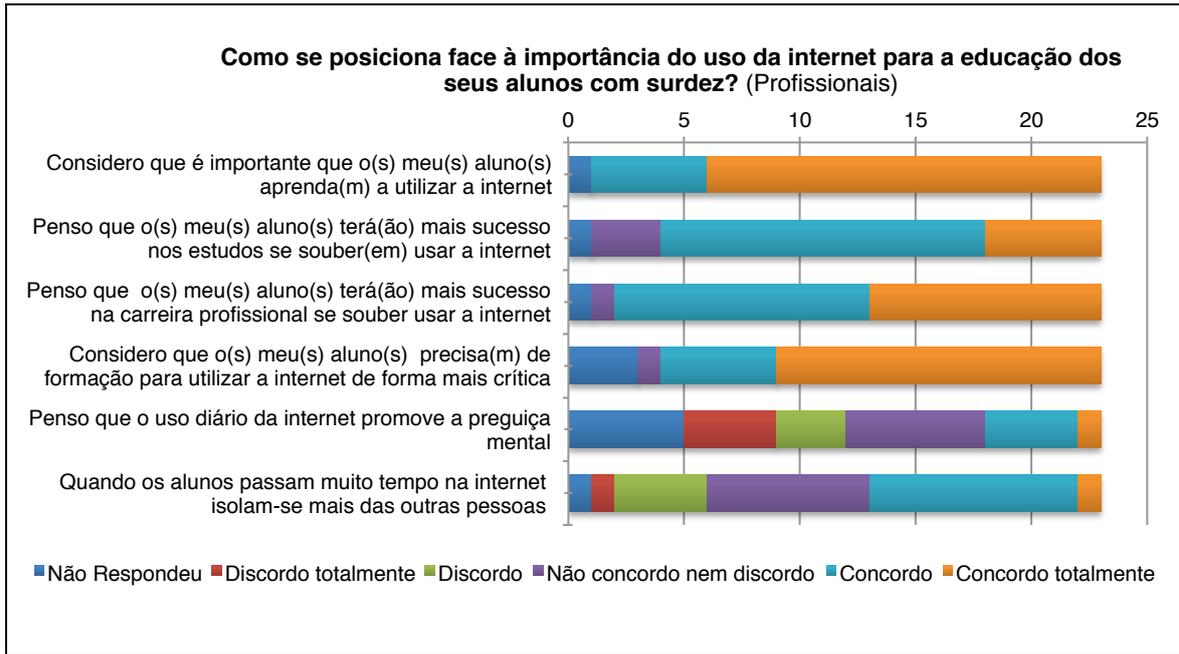


Gráfico 12: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Como se posiciona face à importância do uso da internet para a educação dos seus alunos com surdez?” ($n=23$).

Os resultados no gráfico 11, revelam que a opinião dos familiares é positiva e que consideram que o maior domínio da Internet pelas crianças irá facilitar o seu sucesso escolar e profissional. De qualquer forma, os familiares mostram estar alerta para uma potencial diminuição do contacto com as outras pessoas pelo maior uso da internet (4 concordam e 5 concordam totalmente), ainda não a encarando como um facilitador da comunicação, enquanto que os profissionais não têm uma opinião tão marcada em relação a este facto, havendo um grande número que discorda (4 em 23) ou não concorda nem discorda (7 em 23) e apenas 1 que concorda totalmente.

Na ultima pergunta da primeira parte do questionário 8. “Sente necessidade de receber formação em TIC para estudar com os seus filhos em casa/sobre a integração das TIC em sala de aula?”, procurou-se saber se os participantes consideravam que o seu domínio das TIC poderia ser melhorado através de formação sobre o tema (gráfico 13 e gráfico 14).

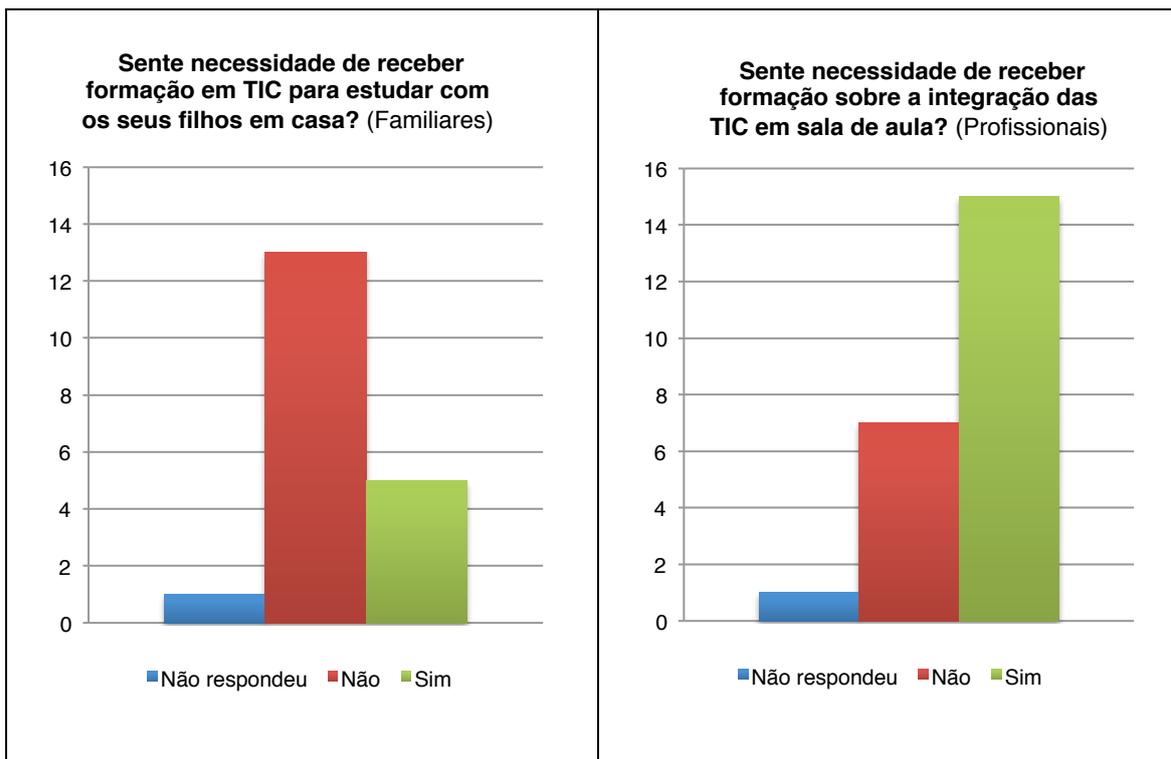


Gráfico 13: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta "Sente necessidade de receber formação em TIC para estudar com os seus filhos em casa?" ($n=19$).

Gráfico 14: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta "Sente necessidade de receber formação sobre a integração das TIC em sala de aula?" ($n=23$).

Ao analisar as respostas dos participantes aos questionários, observou-se que existe uma percepção divergente entre profissionais e familiares sobre a influência da formação como condicionante da participação na comunidade. Ao contrário dos profissionais que, na sua maioria, responderam afirmativamente quando questionados sobre a necessidade de terem formação nesta área (15 em 23), a maioria dos familiares considerou que tal não era necessário (13 em 19).

5.2 PARTE II: COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A segunda parte do questionário “Comunicação escola-família” é composta por 6 perguntas onde se procurou perceber que tipo de informação consideravam ser mais importante partilhar entre ambas, bem como com quem a partilhavam, tentando assim identificar quais as principais atividades de participação parental realizadas.

Na pergunta 9 foi caracterizada a frequência com que os familiares se deslocam à escola para conversar com a equipa educativa (gráfico 15).

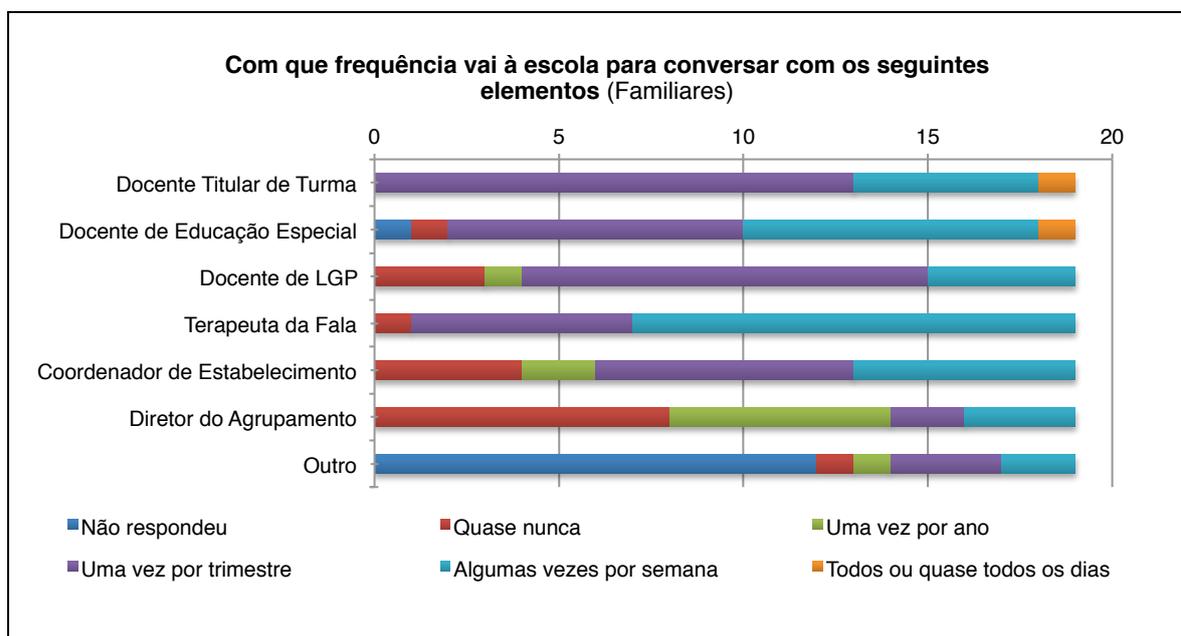


Gráfico 15: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Com que frequência vai à escola para conversar com os seguintes elementos” ($n=19$).

O contacto presencial com os profissionais não foi descrito como sendo feito diariamente, como está expresso no gráfico 15, mas antes predominantemente uma vez por trimestre. Esta questão é pertinente neste contexto uma vez que as dificuldades na comunicação são características destas crianças, sendo uma mais valia o contacto regular com os profissionais que as acompanham para que as famílias consigam saber o tema, a atividade realizada na escola, etc. quando conversam diariamente com as crianças em casa. Assim, na pergunta seguinte, recolheram-se informações quanto ao que motiva os familiares a deslocar-se à escola, na perspetiva dos familiares (ver tabela 13) e dos profissionais (ver tabela 14).

	Não respondeu	Nada importante	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante	Importante	Muito importante
Informar-se sobre o funcionamento e regras da escola	3	0	1	0	10	5
Informar-se acerca do progresso do seu educando	0	0	0	0	3	16
Informar-se sobre o comportamento do seu educando	0	0	0	0	4	15
Assistir/participar em alguma atividade/evento da escola	0	0	0	1	10	8
Receber o “Registo de Avaliação” Trimestral	0	0	0	0	2	16
Discutir o Programa Educativo Individual	1	0	0	2	3	13
Frequentar a Formação em LGP	1	0	0	1	9	8
Participar na Terapia da Fala	1	0	1	1	3	13
Outro motivo	17	0	0	0	1	1

Tabela 1: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Considere os motivos que o(a) poderão fazer deslocar à escola e caracterize a importância de cada um dos abaixo listados” ($n=19$).

	Não respondeu	Nada importante	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante	Importante	Muito importante
Informar-se sobre o funcionamento e regras da escola	0	0	3	1	9	10
Informar-se acerca do progresso do seu educando	0	0	0	0	4	19
Informar-se sobre o comportamento do seu educando	0	0	2	1	6	14
Assistir/participar em alguma atividade/evento da escola	0	0	0	1	11	11
Receber o “Registo de Avaliação” Trimestral	0	0	0	0	7	16
Discutir o Programa Educativo Individual	0	0	0	0	4	19
Frequentar a Formação em LGP	0	0	0	1	5	17
Participar na Terapia da Fala	0	0	0	0	4	19
Outro motivo	20	0	0	0	0	3

Tabela 2: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Considere os motivos que o(a) poderão fazer deslocar à escola e caracterize a importância de cada um dos abaixo listados” ($n=23$).

A maior parte das opções foram consideradas “importante” ou “muito importante” por ambos os grupos de participantes. Para os familiares, “Informar-se acerca do progresso do seu educando”, “Receber o “Registo de Avaliação” Trimestral” e “Informar-se sobre o comportamento do seu educando” são as que obtiveram mais classificações de “Muito importante” (16, 16 e 15 respetivamente). Por sua vez, as três opções que mais foram avaliadas pelos profissionais como “Muito importante” foram: “Informar-se acerca do

progresso do seu educando” (tal como os familiares), “Discutir o Programa Educativo Individual” e “Participar na Terapia da Fala”. Houve também um grande número de profissionais (17 em 23) a assinalar “Frequentar a Formação em LGP” como sendo “Muito importante”, assim como “Receber o “Registo de Avaliação” Trimestral” (16 em 23). Estes dados são pertinentes uma vez que demonstram que nem sempre famílias e profissionais atribuem a mesma importância a questões como a formação em LGP e a discussão do Programa Educativo Individual, reconhecidos como sendo mais importantes pelos profissionais do que pelos familiares. Também é de salientar o facto de haver mais familiares a assinalar a entrega do registo de avaliação trimestral como muito importante do que a discussão do Programa Educativo Individual, dado que a sua participação em ambas é obrigatória e o seu papel ativo na discussão do referido documento ser essencial.

De seguida, foi incluída no questionário dos profissionais a pergunta aberta “Quais as principais dificuldades que sente em receber os pais/cuidadores na escola?”. Foram obtidas 10 respostas nas quais indicaram aspetos como a falta de disponibilidade de tempo, a incompatibilidade de horários perante os que são mais favoráveis às famílias, falta de espaços físicos para a realização de reuniões, e a distância entre casa e escola.

Através da pergunta seguinte, procurou-se saber o que mais motiva os familiares a participar no processo educativo das suas crianças com surdez, estando os resultados expressos na tabela 15 (segundo os próprios) e na tabela 16 (segundo os profissionais).

	Não respondeu	Nada importante	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante	Algo importante	Muito importante
Consultar a "caderneta do aluno" todos os dias	0	0	0	0	4	15
Ajudar o meu educando a fazer os trabalhos de casa	0	0	0	0	3	16
Conversar com o meu educando sobre o dia na escola	0	0	0	0	4	15
Pertencer à Associação de Pais	0	0	0	5	8	6
Reunir com o professor no horário de atendimento mensal	0	0	0	1	7	11
Ir às reuniões de avaliação trimestrais	0	0	0	0	1	18
Preencher questionários enviados pela escola	0	0	0	1	8	10
Participar em atividades da sala de aula	0	1	0	1	7	10
Frequentar a Formação em LGP	1	1	0	1	8	7
Participar na Terapia da Fala	0	1	0	0	4	13
Participar em atividades da escola	0	1	0	3	9	6
Conhecer o currículo das disciplinas	0	0	0	1	5	13
Conhecer o Programa Educativo Individual	0	0	0	1	4	14
Participar na tomada de decisões da escola	0	1	0	1	8	8
Informar a escola sobre necessidades do meu educando	0	0	0	0	3	16
Informar a escola sobre as motivações do meu educando	0	0	0	1	2	16
Consultar a "caderneta do aluno" todos os dias	0	0	0	0	4	15
Ajudar o meu educando a fazer os trabalhos de casa	0	0	0	0	3	16

Tabela 3: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta "Considere as seguintes razões que o(a) poderão motivar a participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez e caracterize cada um dos abaixo listados" (n=19).

	Não respondeu	Nada importante	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante	Algo importante	Muito importante
Consultar a "caderneta do aluno" todos os dias	1	0	0	2	12	8
Ajudar o meu educando a fazer os trabalhos de casa	1	0	0	0	10	12
Conversar com o meu educando sobre o dia na escola	1	0	0	0	7	15
Pertencer à Associação de Pais	0	0	1	7	13	2
Reunir com o professor no horário de atendimento mensal	0	0	1	2	15	5
Ir às reuniões de avaliação trimestrais	0	0	0	1	5	17
Preencher questionários enviados pela escola	0	0	1	5	9	8
Participar em atividades da sala de aula	0	0	1	0	10	12
Frequentar a Formação em LGP	0	0	0	0	4	19
Participar na Terapia da Fala	0	0	0	0	3	20
Participar em atividades da escola	0	0	2	0	9	12
Conhecer o currículo das disciplinas	1	0	0	3	7	12
Conhecer o Programa Educativo Individual	0	0	0	0	7	16
Participar na tomada de decisões da escola	0	0	1	2	14	6
Informar a escola sobre necessidades do meu educando	0	0	0	0	2	21
Informar a escola sobre as motivações do meu educando	0	0	1	0	4	18

Tabela 4: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta "Considere as seguintes razões que poderão motivar os pais/cuidadores a participar na educação dos filhos/educandos com surdez e caracterize cada um dos abaixo listados." (n=23).

Todas as opções apresentadas foram consideradas por ambos os grupos como "Algo importante" ou "Muito importante". Para os familiares, a ida às reuniões trimestrais é a mais assinalada como muito importante (18 em 19), seguida de 16 respostas em 19 para "Ajudar o meu educando a fazer os trabalhos de casa", "Informar a escola sobre necessidades do meu educando", "Informar a escola sobre as motivações do meu educando" e "Ajudar o meu educando a fazer os trabalhos de casa". No caso dos profissionais, a opção mais assinalada como "muito importante" para a participação dos familiares na educação destas crianças foi "Informar a escola sobre necessidades do meu educando" (21 em 23), seguida da participação na terapia da fala (20 em 23), da frequência da formação em LGP (19 em 23) e da informação da escola sobre as motivações do educando (18 em 23). Verifica-se que a ida às reuniões trimestrais é considerada por quase todos como tendo importância elevada, observando-se que conseguiu obter dos familiares mais respostas do tipo "muito importante" do que "informar a escola sobre as necessidades e motivações do meu educando" ou ainda "conversar

com o meu educando sobre o dia na escola”, algo que se verificou de forma contrária no grupo dos profissionais. De qualquer forma, os familiares classificaram entre “muito importante” e “algo importante” a maior parte das opções de resposta, destacando-se a pertença à Associação de Pais onde 5 familiares a consideraram nem muito nem pouco importante tal como a participação em eventos da escola, as quais são atividades que não estão diretamente relacionadas com as atividades específicas da turma de cada criança. É também de destacar que, apesar de em quantidade reduzida, houve familiares que consideraram ser “nada importante” (1 em 19) e “nem pouco nem muito importante” (1 em 19) frequentar a formação em LGP e participar em atividades da sala de aula. Estes dados vêm novamente alertar para as concepções que as famílias têm sobre o seu papel na aprendizagem dos seus filhos através da comunicação com a equipa educativa. Atividades como a presença em reuniões é avaliada como sendo mais importante apesar de ter uma regularidade muito menor do que as conversas diárias com os filhos, para as quais existem evidências de haver um maior impacto positivo no sucesso educativo das crianças (Blanford e Knowles, 2013; Harris & Goodall, 2007; Henderson, 2013; Jeynes, 2011; Smith et al., 2011).

Colocou-se de seguida uma pergunta aberta, tanto aos familiares (pergunta 11) como aos profissionais (pergunta 12), no sentido de averiguar se gostariam que houvesse uma maior participação dos familiares nas atividades dos seus filhos na escola. Dos 19 familiares houve 14 respostas. Dois dos familiares responderam que não gostariam de participar mais porque “já participo q.b.” e porque “já participo bastante, vou à escola, aos apoios e às atividades”. As restantes 12 respostas referiram que sim, gostariam de participar mais, elencando motivos como o poder aprender melhor nas atividades com os filhos, para aprender a comunicar melhor com os filhos, porque cria mais união, a criança fica orgulhosa e conhecem melhor a sua realidade, porque é importante que os pais convivam com os surdos da escola, e para frequentar a formação em LGP. Por sua vez, obtiveram-se 17 respostas dos profissionais dos quais apenas um considerou não ser necessário haver uma maior participação dos familiares que “já participam muito e muitas vezes não podem participar mais por causa do trabalho”. As respostas em que expressaram vontade de ter uma maior participação das famílias elencaram motivos como contribuir para o sucesso escolar dos alunos, para haver uma maior compreensão das dificuldades do aluno, para desenvolverem estratégias de resolução de problemas, para perceberem o que é a educação bilingue para alunos surdos, para que pais e filhos

se compreendam melhor, para dar continuidade ao trabalho em casa, para participarem na formação em LGP e nas sessões de terapia da fala.

Sendo um dos objetivos da criação da comunidade VMD promover a participação dos pais na aprendizagem dos seus filhos, é de considerar a análise das respostas dos familiares sobre os temas de conversa diários em casa (ver gráfico 16).

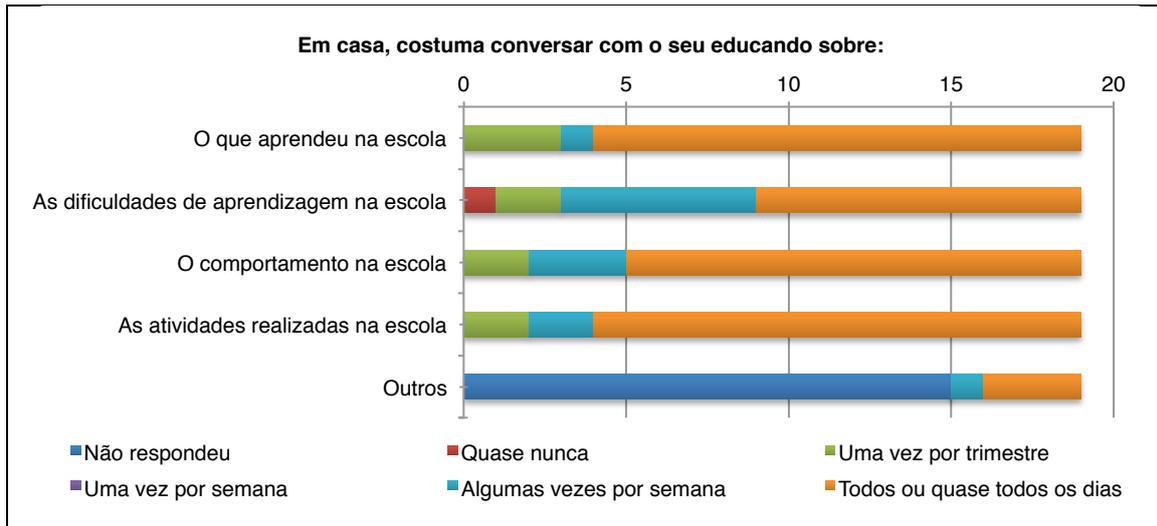


Gráfico 16: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta "Em casa, costuma conversar com o seu educando sobre:" ($n=19$).

Mais de metade dos familiares referiu que conversam diariamente sobre todos os temas propostos. Especificamente sobre as dificuldades com que as crianças se depararam nas aprendizagens apenas 6 familiares assinalaram fazê-lo algumas vezes por semana.

Na última questão da segunda parte do questionário, os participantes foram inquiridos quanto ao tipo de atividades associadas à participação parental em que gostariam de se envolver. Nas tabelas 17 e 18 observam-se, respetivamente, os resultados das respostas dos familiares e dos profissionais.

	Não respondeu	Nada ou quase nada interessado	Pouco interessado	Indiferente	Algo Interessado	Muito interessado
Frequentar uma Ação de formação sobre estratégias de participação dos pais/cuidadores na educação escolar dos alunos	1	0	0	1	7	10
Frequentar sessões de apoio aos pais sobre temáticas que lhes permitam contribuir para o acompanhamento dos seus educandos	1	0	0	2	8	8
Organizar e/ou participar em sessões pontuais de lazer e convívio com a equipa educativa e outros pais/cuidadores ao longo do ano letivo	1	0	0	3	7	8
Fazer voluntariado junto dos profissionais da escola e outros pais/cuidadores para melhorar as condições da escola	1	1	0	3	8	6
Participar em atividades especialmente pensadas para serem desenvolvidas entre pais/cuidadores e filhos (alunos)	1	0	0	2	7	9
Participar numa comunidade online, onde equipa educativa, pais/cuidadores e alunos desenvolvem, em conjunto, temas relacionados com a educação de alunos com surdez	1	0	0	3	4	11
Levar o seu educando a visitar museus, zoológicos e outros locais com caráter educativo	1	0	0	0	5	13
Outras	18	0	0	0	0	1

Tabela 5: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “Considere a possibilidade de se envolver em atividades sobre a participação familiar e assinala, na lista abaixo, em quais estaria interessado(a):” (n=19).

	Não respondeu	Nada ou quase nada interessado	Pouco interessado	Indiferente	Algo Interessado	Muito interessado
Frequentar uma ação de formação sobre estratégias de participação dos pais/cuidadores na educação escolar dos alunos	2	0	2	0	11	8
Frequentar sessões de apoio aos pais sobre temáticas que lhes permitam contribuir para o acompanhamento dos seus educandos	1	0	0	2	12	8
Organizar e/ou participar em sessões pontuais de lazer e convívio com a equipa educativa e outros pais/cuidadores ao longo do ano letivo	2	0	3	3	9	6
Fazer voluntariado junto dos profissionais da escola e outros pais/cuidadores para melhorar as condições da escola	1	2	5	4	7	4
Participar em atividades especialmente pensadas para serem desenvolvidas entre pais/cuidadores e filhos (alunos)	0	1	1	3	8	10
Participar numa comunidade online, onde equipa educativa, pais/cuidadores e alunos desenvolvem, em conjunto, temas relacionados com a educação de alunos com surdez	2	0	0	2	11	8
Levar o seu educando a visitar museus, zoológicos e outros locais com caráter educativo	3	0	2	1	3	14
Outras	23	0	0	0	0	0

Tabela 6: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “Considere a possibilidade de se envolver em atividades sobre a participação familiar e assinala, na lista abaixo, em quais estaria interessado(a):” (n=23).

As atividades que mais familiares referiram estar “muito interessados” em desenvolver foram “Levar o seu educando a visitar museus, zoológicos e outros locais com caráter educativo” (13 em 19), “Participar numa comunidade online, onde equipa educativa, pais/cuidadores e alunos desenvolvem, em conjunto, temas relacionados com a educação de alunos com surdez” (11 em 19) e “Frequentar uma ação de formação sobre estratégias de participação dos pais/cuidadores na educação escolar dos alunos” (10 em 19). No caso dos profissionais, a opção mais assinalada como sendo de muito interesse foi também “Levar o seu educando a visitar museus, zoológicos e outros locais com caráter educativo” (14 em 23), seguida de “Participar em

atividades especialmente pensadas para serem desenvolvidas entre pais/cuidadores e filhos (alunos)” (10 em 23). Houve 8 profissionais que indicaram estar muito interessados na participação numa comunidade online e 11 algo interessados.

5.3 PARTE III: NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE A SURDEZ

A terceira parte do questionário contém 5 perguntas sobre as “Necessidades de Informação e Conhecimento sobre a Surdez”. Procurou-se recolher dados quanto às temáticas relacionadas com a surdez para as quais os participantes possuíam maior conhecimento e demonstravam mais interesse em melhorar o mesmo. Tentou-se ainda fazer a caracterização quanto às habituais fontes de acesso a este tipo de informações de forma a perceber qual o contributo da internet nesse sentido.

Em primeiro lugar os participantes foram questionados quanto à forma como têm acesso à informação, sendo de seguida inquiridos quanto à forma como partilham as informações. Os resultados apresentam-se nas tabelas seguintes.

	Caderneta do Aluno	Conversa com outros pais/cuidadores	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Consulta de livros, jornais e/ou revistas	Troca de emails	Pesquisa na Internet	Comunidades Online ou Redes Sociais	Blogues	Nenhuma	Outra
Atividades do meu educando na escola	8	7	17	2	2	6	4	1	0	0	1
Audição e surdez	0	11	13	11	9	5	10	5	4	1	1
Funcionamento das ajudas auditivas	3	11	8	9	5	3	10	5	2	0	0
Desenvolvimento da comunicação e da linguagem	1	6	13	6	5	1	6	3	3	1	0
Como brincar com o meu educando	0	7	12	5	5	1	5	1	2	2	0
Como conversar com o meu educando	0	7	12	5	6	0	5	0	1	0	0

Como lidar com o comportamento do o meu educando	2	5	12	6	6	0	5	0	1	1	0
Respostas educativas e serviços existentes	4	7	14	5	4	3	8	4	3	0	0

Tabela 7: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “De que forma tem acesso a informação sobre os seguintes temas:” (n=19).

	Caderneta do Aluno	Conversa com pais/cuidadores	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Consulta de livros, jornais e/ou revistas	Troca de emails	Pesquisa na Internet	Comunidades Online ou Redes Sociais	Blogues	Nenhuma	Outra
Atividades dos seus alunos em família	8	17	7	1	0	3	0	0	0	0	1
Audição e surdez	1	5	18	9	11	4	17	3	3	0	0
Funcionamento das ajudas auditivas	2	9	17	12	12	3	12	1	1	0	0
Desenvolvimento da comunicação e da linguagem	2	9	16	6	13	3	12	3	1	0	0
Como brincar com os seus alunos com surdez	0	11	16	2	10	1	13	3	2	2	0
Como conversar com os seus alunos com surdez	0	10	18	5	9	2	14	3	1	0	0
Como lidar com o comportamento dos seus alunos com surdez	3	14	20	6	9	2	10	1	0	0	0
Respostas educativas e serviços existentes	2	5	18	6	7	5	13	3	1	0	0

Tabela 8: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “De que forma tem acesso a informação sobre os seguintes temas:” (n=23).

	Caderneta do Aluno	Conversa com outros pais/cuidadores	Conversa com a Equipa Educativa	Troca de emails	Comunidades Online ou Redes Sociais	Blogues	Nenhuma	Outra
Atividades em família	5	6	12	2	3	0	0	0
Atividades lúdicas do meu educando	5	7	12	2	4	0	0	0
Aprendizagens desenvolvidas em família	1	7	13	2	3	1	1	0
Aprendizagens desenvolvidas na escola	5	5	14	1	2	0	0	0
Dúvidas que surgem em família sobre a educação do meu educando	4	7	15	3	2	1	0	0

Tabela 9: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “De que forma partilha informação sobre os seguintes temas:” (n=19).

	Caderneta do Aluno	Conversa com pais/cuidadores	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Troca de emails	Comunidades Online ou Redes Sociais	Blogues	Nenhuma	Outra
Atividades na escola	15	17	8	3	5	0	1	0	0
Atividades lúdicas do aluno	10	16	10	2	3	0	0	0	0
Aprendizagens desenvolvidas na escola	8	19	11	3	4	1	0	0	0
Aprendizagens desenvolvidas em família	5	17	10	2	2	0	0	0	0
Dúvidas que surgem no processo de ensino-aprendizagem	5	18	17	5	3	0	0	0	0

Tabela 10: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “De que forma partilha informação com os pais/cuidadores dos seus alunos com surdez sobre os seguintes temas:” ($n=23$).

Observa-se que a maior parte das informações sobre atividades na escola são transmitidas através conversa entre pais e equipa educativa, havendo também o uso da caderneta do aluno e a troca de emails, embora em número mais reduzido. Os restantes tipos de informações, quer sejam sobre especificidades clínicas e tecnológicas associadas à surdez, como sobre estratégias e serviços de suporte à educação destas crianças, são conseguidas e partilhadas tanto pelos familiares como pelos profissionais principalmente nas conversas com a equipa educativa e com outros pais/cuidadores assim como através de pesquisa na internet. Verifica-se ser muito reduzido o acesso a informações através de comunidades online e blogues. Ambos os grupos indicam a conversa entre equipa educativa e pais/cuidadores como sendo a principal forma de partilha de informações. No caso dos familiares, referem que fazem mais partilhas que são simplesmente de atividades do que partilhas referentes aos processos de aprendizagem da criança.

A questão seguinte procurou saber de que forma os familiares obtinham informações quanto a serviços de suporte para lidar com determinadas questões que surgem ao longo do desenvolvimento e educação das crianças com surdez (ver tabela 23).

	Conversa com outros pais/cuidadores	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Troca de emails	Pesquisa na Internet	Blogues	Comunidades Online ou Redes Sociais	Consulta de livros, jornais e/ou revistas	Nenhuma	Outra
Aceitar a surdez do meu educando	7	12	9	2	7	2	4	6	2	1
Explicar a surdez a outras pessoas	11	10	8	3	6	2	3	6	2	1
Participar em grupos de suporte a pais	8	6	5	4	3	2	5	2	5	1
Aceder a testemunhos de outras famílias	13	7	5	4	5	5	4	5	2	2
Conhecer adultos com surdez	5	7	5	3	5	4	4	2	4	1

Tabela 11: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “De que forma sente que recebe apoio para:” (n=19).

Os resultados indicam que o apoio para aceitar a surdez e explicá-la a outras pessoas é conseguido principalmente através da equipa educativa (12 em 19) e da conversa com outros pais/cuidadores (7 em 19 e 11 em 19). O encontro com outras famílias, tanto para participar em grupos de suporte como para aceder a testemunhos é feito principalmente através de outros pais/cuidadores (8 em 19 e 13 em 19). No caso de conhecer outros adultos com surdez esse apoio é conseguido principalmente através da equipa educativa (7 em 19).

Na questão seguinte procurou-se saber de que forma os participantes tinham conhecimento de serviços da comunidade local da residência destas famílias. Observem-se as tabelas 24 e 25.

	Conversa com outros pais/cuidadores	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Troca de emails	Pesquisa na Internet	Blogues	Comunidades Online ou Redes Sociais	Consulta de livros, jornais e/ou revistas	Nenhuma	Outra
Creches, jardins-de-infância, escolas	12	11	4	2	9	1	4	3	0	1
Profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)	7	13	10	2	9	3	4	3	2	0
Serviços de interpretação em língua gestual	9	14	2	2	6	2	4	2	2	1

Tabela 12: Resultados dos questionários da resposta dos familiares à pergunta “De que forma tem conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local:” (n=19).

	Conversa com outros pais/cuidadores	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Troca de emails	Pesquisa na Internet	Blogues	Comunidades Online ou Redes Sociais	Consulta de livros, jornais e/ou revistas	Nenhuma	Outra
Creches, jardins-de-infância, escolas	13	21	7	4	11	3	5	2	0	0
Profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)	7	19	10	3	7	3	2	1	0	0
Serviços de interpretação em língua gestual	3	18	4	2	12	3	2	2	0	0

Tabela 13: Resultados dos questionários da resposta dos profissionais à pergunta “De que forma tem conhecimento de serviços existentes na comunidade local dos seus alunos com surdez?” ($n=23$).

De acordo com os familiares o conhecimento de serviços relativos a estabelecimentos educativos é conseguido através de outros familiares (12 em 19) e da equipa educativa (11 em 19), sendo também esta a perceção dos profissionais (13 em 23 e 21 em 23, respetivamente). No caso de outros serviços, ao nível médico, social e lúdico os familiares referem ser principalmente através da equipa educativa (13 em 19) e de saúde (10 em 23) que obtêm estas informações, que é novamente semelhante à opinião dos profissionais (19 em 23 e 10 em 23, respetivamente). Quanto aos serviços de tradução e interpretação em LGP, tanto os familiares como os profissionais indicaram ser a equipa educativa a forma principal de acesso a esta informação (14 em 19 e 18 em 23, respetivamente), realçando-se que o recurso à pesquisa na internet foi também assinalado por 11 dos profissionais. A Internet foi assinalada por menos de metade dos participantes em todas as opções, tendo sido de qualquer forma o meio de acesso à informação online mais assinalado, em detrimento dos blogues, comunidades online e redes sociais.

Na penúltima pergunta questionou-se os participantes quanto à sua atual participação em alguma comunidade online relacionada com a educação dos seus filhos/alunos com surdez. Os resultados encontram-se nos gráficos seguintes.

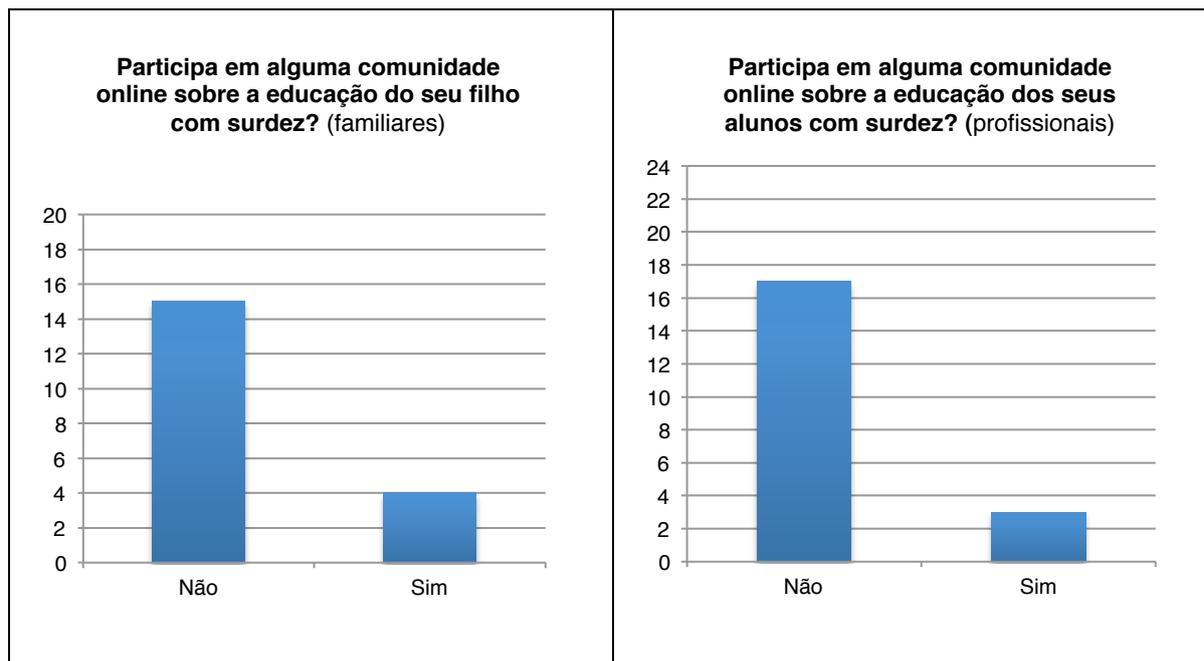


Gráfico 17: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “Participa em alguma comunidade online sobre a educação do seu filho com surdez?” (n=19).

Gráfico 18: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “Participa em alguma comunidade online sobre a educação dos seus alunos com surdez?” (n=23).

Analisando os gráficos anteriores é possível verificar que apenas um número reduzido de familiares (4 em 19) e profissionais (3 em 23) é que já participavam nalguma comunidade online relacionada com a educação destas crianças.

Na última pergunta do questionário, tentou-se caracterizar as expectativas dos participantes relativamente à participação numa comunidade online. Para facilitar a análise dos resultados, as respostas foram divididas em “Ter acesso a informação sobre” (gráfico 19 e gráfico 20), “Partilhar informação sobre” (gráfico 21 e gráfico 22) e “Receber apoio para”

(gráfico 23 e gráfico 24).

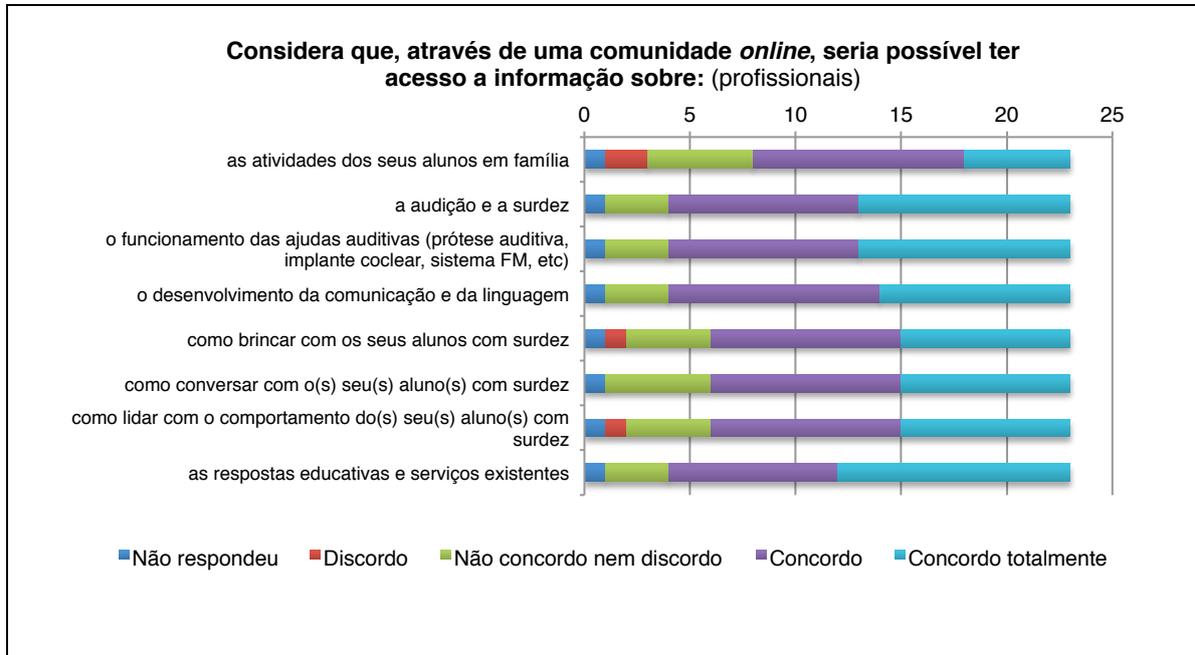


Gráfico 19: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “ Considera que, através de uma comunidade online, seria possível ter acesso a informação sobre:” (n=23).

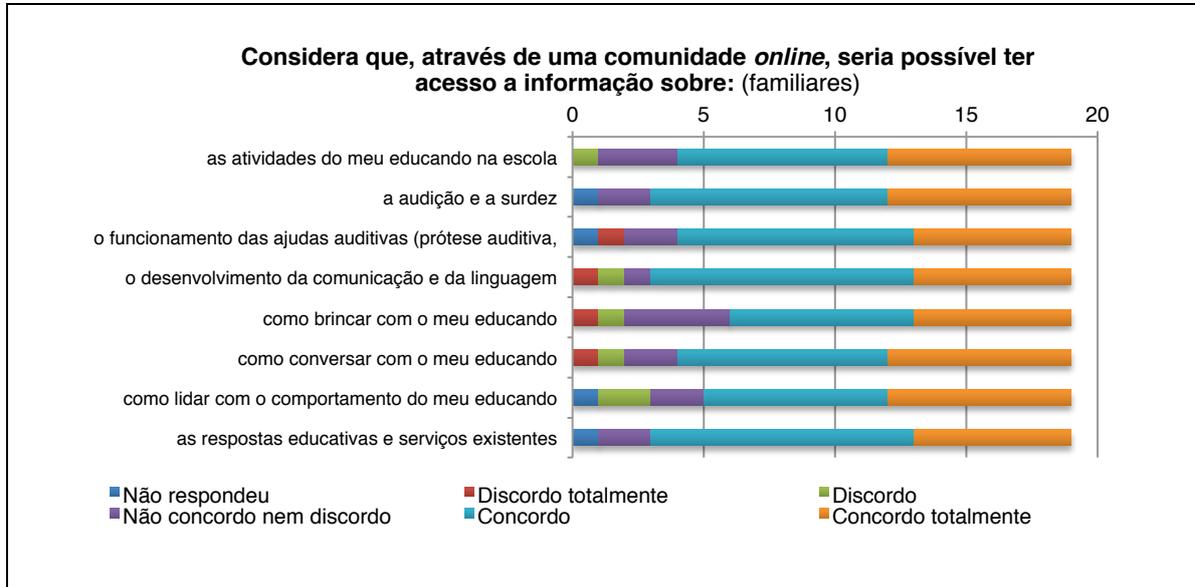


Gráfico 20: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “ Considera que, através de uma comunidade online, seria possível ter acesso a informação sobre:” (n=19).

Verifica-se que quase todos os participantes referiram “concordo” e “concordo totalmente” com a possibilidade de terem acesso à informação sobre os diferentes temas.

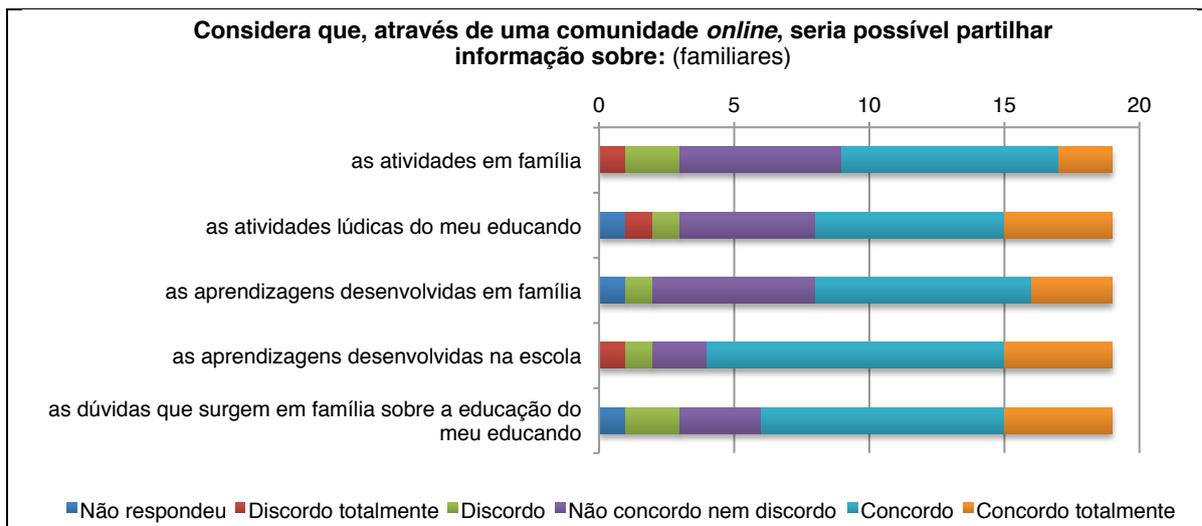


Gráfico 21: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “ Considera que, através de uma comunidade online, seria possível partilhar informação sobre:” (n=19).

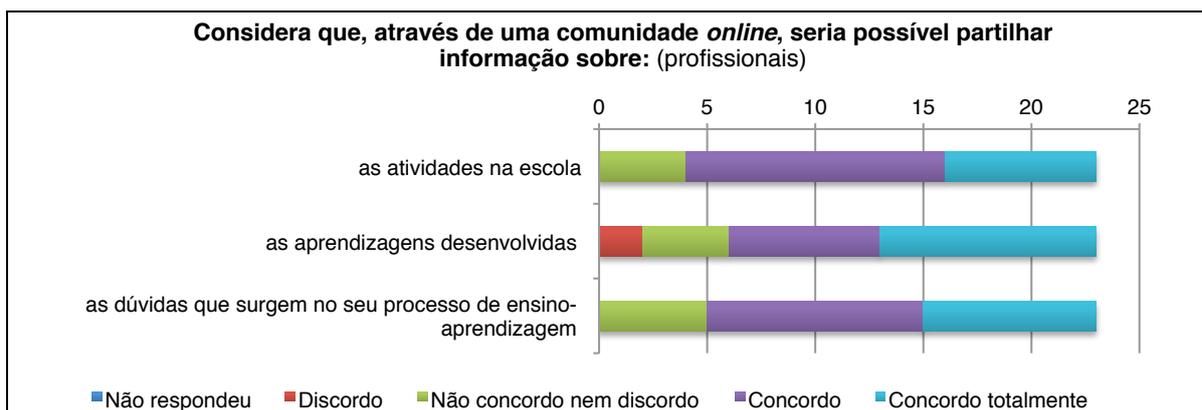


Gráfico 22: Resultados das respostas dos profissionais à pergunta “ Considera que, através de uma comunidade online, seria possível partilhar informação sobre:” (n=23).

Quanto à partilha de informação, também se observou que quase todos os participantes indicaram “concordo totalmente” e “concordo” com a possibilidade de o fazer através de uma comunidade online.

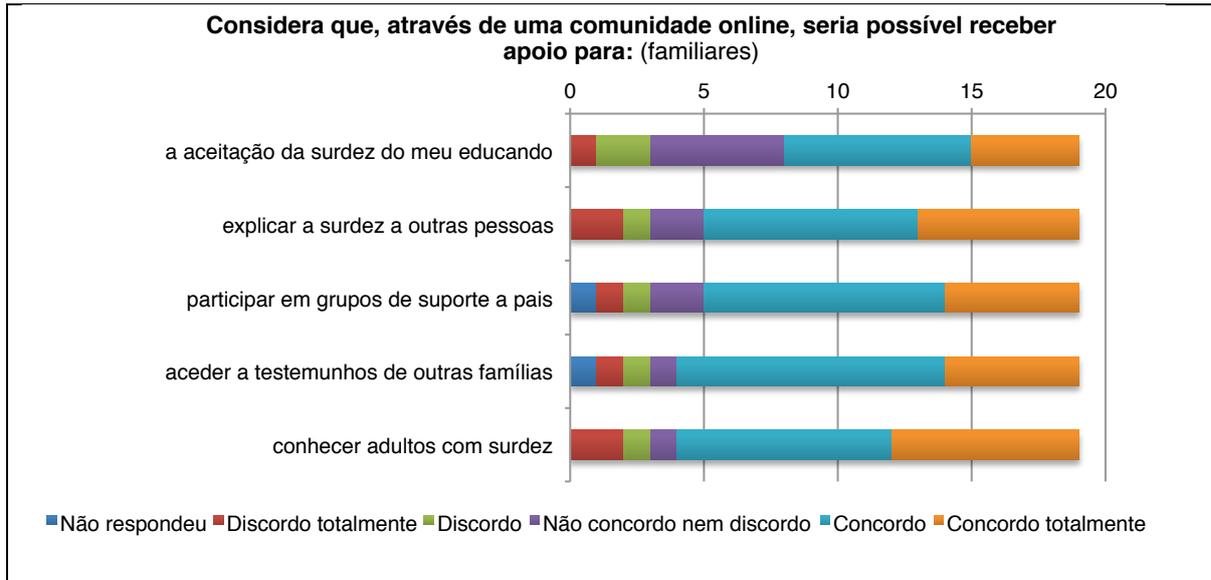


Gráfico 23: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “Considera que, através de uma comunidade online, seria possível receber apoio para:” ($n=19$).

As expectativas demonstradas pelos familiares sobre a obtenção de apoio através de uma comunidade online indicaram que mais de metade “concordo” ou “concordo totalmente”. De qualquer forma, é de referir que houve sempre pelo menos 2 familiares a assinalar as opções de discordância em todas as opções apresentadas.

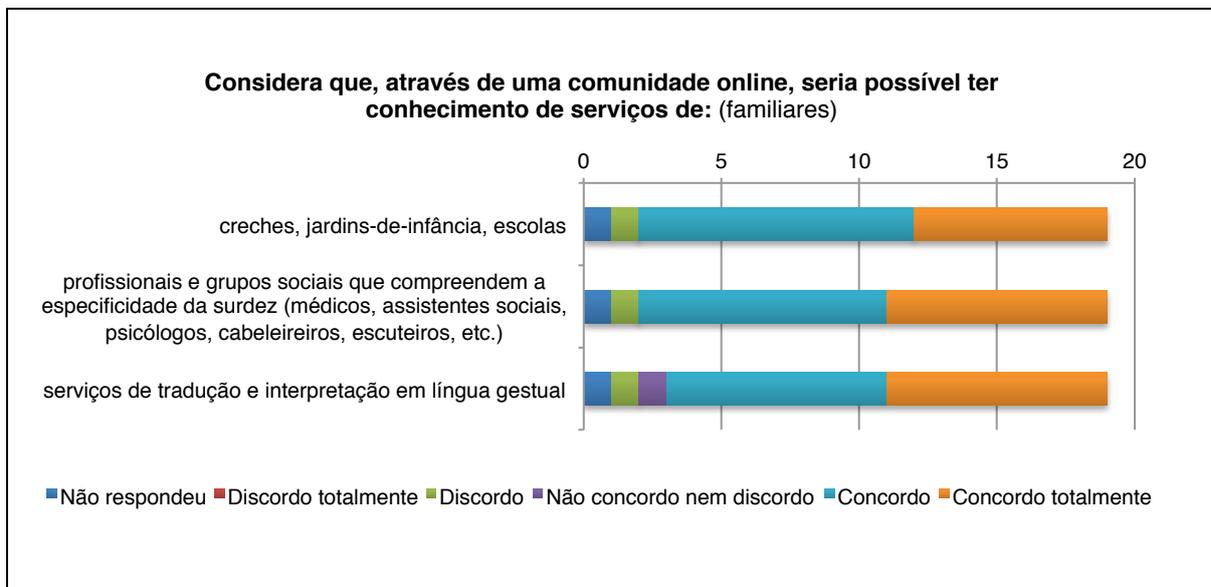


Gráfico 24: Resultados das respostas dos familiares à pergunta “Considera que, através de uma comunidade online, seria possível ter conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local de:” ($n=19$).

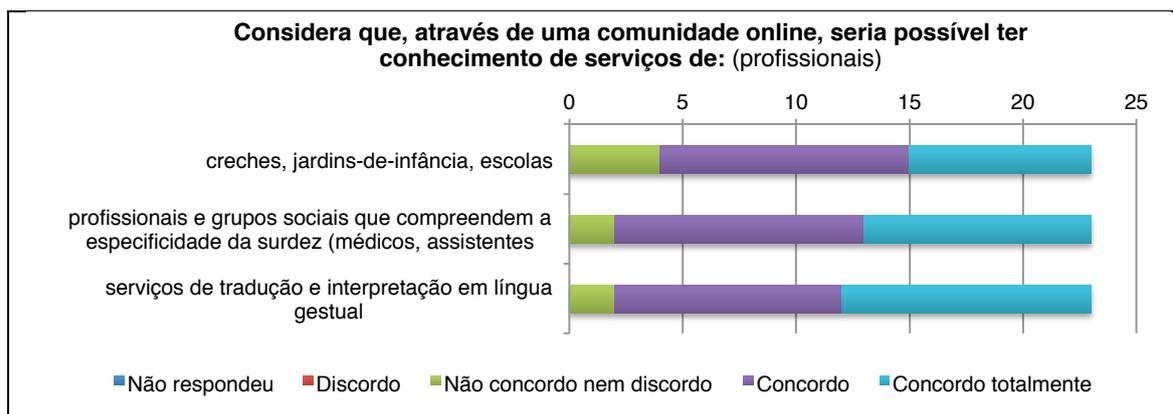


Gráfico 25: Resultados das respostas dos profissionais à pergunta “Considera que, através de uma comunidade online, seria possível ter conhecimento de serviços existentes na comunidade local dos seus alunos com surdez?” ($n=23$).

Por fim, quanto à possibilidade de conhecer serviços existentes na comunidade local das crianças com surdez através de uma comunidade online, houve também a indicação de “concordo” e “concordo totalmente” por quase todos os participantes.

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo é feita a apresentação e a discussão dos resultados que constituem o corpus da tese. No conjunto de dados incluem-se as respostas aos inquéritos por questionário (descritas no capítulo 5), as entrevistas realizadas aos participantes, assim como as dinâmicas estabelecidas através da Comunidade VMD.

A análise dos dados dos questionários permitiu uma melhor caracterização dos níveis de literacia digital dos participantes, bem como das suas representações quanto à participação parental e às necessidades de conhecimento sobre a surdez. Estes resultados tornaram possível identificar, numa fase inicial, necessidades de formação e condicionantes da participação na comunidade online criada. Por outro lado, estes dados permitiram também a triangulação com as práticas dos intervenientes na Comunidade VMD.

Relativamente às entrevistas do tipo *focus group* que foram realizadas com cada um dos grupos de participantes, a análise de conteúdo dos dados teve como base as questões de investigação e as observações feitas ao longo das próprias entrevistas, o que orientou a organização inicial das categorias de análise. O facto de se ter conseguido o contributo dos quatro grupos de participantes – docentes, docentes de LGP, terapeutas da fala e famílias - com vários representantes de cada um, facilitou a identificação de

comportamentos e necessidades específicas que influenciaram as interações observadas na comunidade online.

Os resultados recolhidos das dinâmicas estabelecidas na comunidade VMD foram estudados com base num conjunto de categorias de análise que se basearam nas questões de investigação, na classificação de Wenger, White, & Smith (2009, p. 258), das propostas de categorias de análise dos estudos de Beja (2009), Lopes (2012), Miranda (2009) e Pais et al. (2012), tendo também emergido dos dados. Sendo esta a principal fonte de dados da presente investigação, aqui é feita a apresentação e discussão detalhada dos resultados, relacionando com os dados dos questionários e das entrevistas.

Assim, este capítulo organiza-se em torno das categorias que baseiam a análise de conteúdo dos dados recolhidos (já descritas no capítulo 4. Metodologia), as quais passamos a elencar:

- Episódios das práticas dos participantes na comunidade VMD;
- Limitações à participação na comunidade VMD;
- Fatores promotores das interações dos participantes na comunidade VMD;
- Estratégias de comunicação-interação usadas entre os participantes na comunidade VMD.

6.1 EPISÓDIOS DAS PRÁTICAS

Após a análise das interações na comunidade VMD foi possível agrupá-las em 8 categorias principais, tal como descrito no capítulo da metodologia. No gráfico seguinte observa-se a distribuição das categorias pelas interações de cada grupo de participantes.

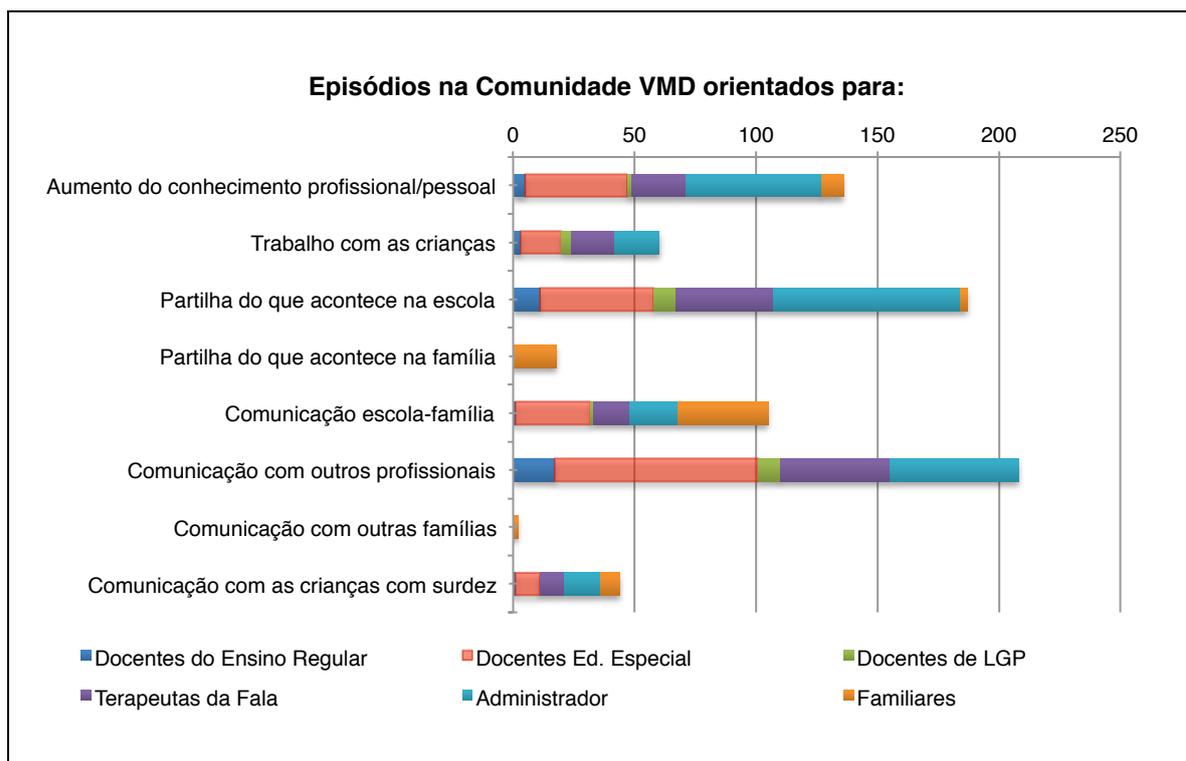


Gráfico 26: Distribuição das interações na Comunidade VMD ($n=760$) em que houve evidências dos diferentes Episódios das Práticas para cada grupo de participantes.

Pela análise dos resultados gerais expressos no gráfico anterior pode afirmar-se que a maior parte das interações na Comunidade VMD foram no sentido da comunicação entre profissionais (208 em 760), havendo também bastantes partilhas sobre o que acontece na escola (187 em 760), seguidas de interações orientadas para o maior conhecimento profissional ou pessoal (136 em 760). Entre famílias, ao contrário do que aconteceu com os profissionais, quase não houve interações (2 em 760). No entanto, também foram observadas interações com vista à comunicação entre escola-família (105 em 760), considerando-se neste caso todas as interações em que um participante associado à escola recebia um comentário de um familiar ou vice-versa. Apesar de em menor número (60 em 760), houve também evidências de uso da comunidade como suporte ao trabalho e à comunicação com as crianças. A diminuta interação entre famílias que foi registada pode ser explicada por esse não ter sido este o principal enfoque da dinamização da comunidade, mas antes a implementação de dinâmicas promotoras da participação parental pela maior comunicação e partilha com os profissionais que acompanham os seus filhos. Por sua vez, a projeção da comunidade educativa de profissionais para a

própria comunidade promoveu a partilha de práticas e experiências, no sentido do crescimento profissional.

Para além da distribuição geral por grupo profissional, foi possível analisar também os diferentes episódios pelo tipo de turma associada a cada participante (ver gráfico 27 e gráfico 28). Por se ter observado que a maioria das publicações associadas a participantes que acompanham crianças de turmas bilingues e de turmas regular (ambas) correspondiam ao Administrador, considerou-se pertinente criar dois gráficos onde esses dados ficassem expressos e assim se poder perceber melhor a distribuição das publicações pelos restantes participantes.

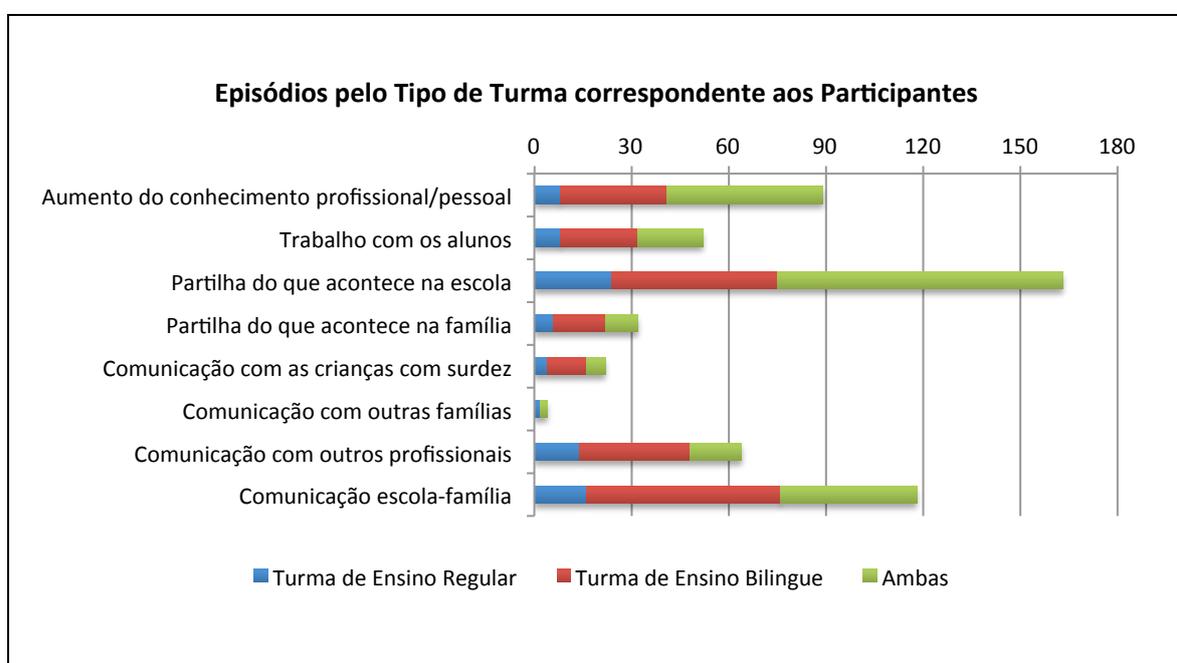


Gráfico 27: Distribuição das interações na Comunidade VMD em que houve evidências de Episódios das Práticas ($n=586$) por cada tipo de turma.

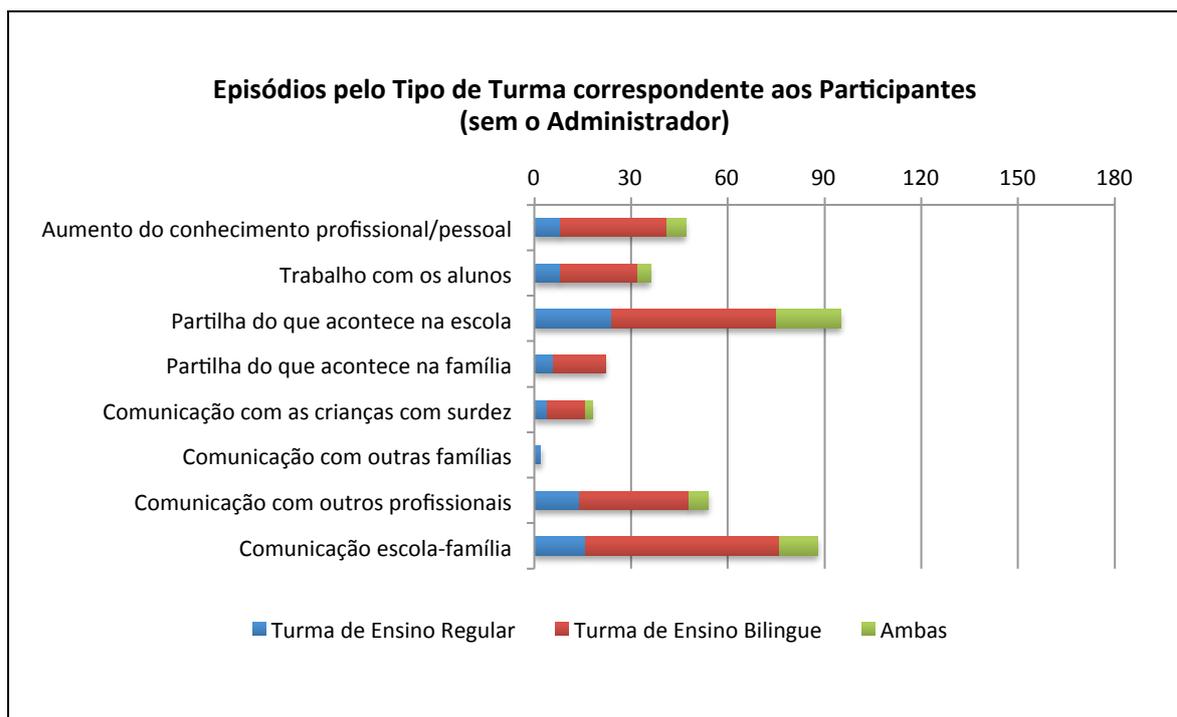


Gráfico 28: Distribuição das interações na Comunidade VMD excluindo as do Administrador em que houve evidências de Episódios das Práticas ($n=347$) por cada tipo de turma.

Registaram-se todos os tipos de episódios nas interações dos participantes correspondentes a turmas de ensino regular e a turmas de ensino bilingue, exceto no caso da “comunicação com outras famílias” que apenas se registou em publicações/comentários dos participantes correspondentes a turmas de ensino regular (2 em 347).

6.1.1 COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Ao fazer o perfil dos participantes (Cf. Cap. 5) foi possível perceber que as principais formas de acesso e partilha de informação sobre atividades na escola eram feitas através da caderneta do aluno e da conversa com outros profissionais e familiares (Cf. tabelas 7 e 8). Relativamente a informações mais específicas sobre a surdez (caraterísticas clínicas, tecnologias de apoio à audição, serviços de suporte, etc.) eram obtidas e partilhadas não só junto da equipa educativa e de outros pais/cuidadores mas também recorrendo a pesquisa na internet.

6.1.2 PARTILHA DO QUE ACONTECE NA ESCOLA

Uma das evidências que se observou com a criação da comunidade VMD foi o seu uso pelos profissionais para divulgar o que acontecia na escola, fosse através da publicação dos trabalhos dos alunos ou pela divulgação de eventos, entre outros. Verificou-se que a maior parte das partilhas partiram do Administrador, dos Docentes de Educação Especial e dos Terapeutas da Fala, como se observou no gráfico 26.

Considera-se pertinente analisar, através da matriz triangular que se apresenta de seguida, a relação entre os diferentes tipos de episódio e o episódio em análise “partilha do que acontece na escola”.

	Aumento do conhecimento profissional/pessoal	Trabalho com as crianças	Comunicação com as crianças com surdez	Partilha do que acontece na escola	Partilha do que acontece na família	Comunicação com outras famílias	Comunicação com outros profissionais	Comunicação escola-família
Aumento do conhecimento profissional/pessoal	65							
Trabalho com as crianças	7	41						
Comunicação com as crianças com surdez	4	15	19					
Partilha do que acontece na escola	27	34	11	154				
Partilha do que acontece na família	5	5	6	5	21			
Comunicação com outras famílias	2	1	1	2	1	3		
Comunicação com outros profissionais	30	18	9	45	4	1	74	
Comunicação escola-família	12	11	9	19	12	2	14	31

Tabela 14: Matriz triangular dos episódios das práticas, obtida através do software WebQDA.

As partilhas do que acontece na escola realizaram-se através de publicações e de comentários dos participantes (ver figura 22 e figura 23). Deste tipo de episódios, houve 34 que serviram para também trabalhar com as crianças, tal como se observa no exemplo da figura 24, 27 que contribuíram para o aumento do conhecimento pessoal/profissional e 11 registos no caso da comunicação com as crianças (consultar exemplo na figura 28). Para a comunicação escola-família, foram usadas 19 partilhas do que acontece na escola, à semelhança do que se verificou nos exemplos das figuras 26 e

27. A maior parte da comunicação com outros profissionais realizou-se através deste tipo de partilhas, num total de 45; podem consultar-se exemplos na figura 27 e na figura 28.

De seguida, apresentam-se alguns exemplos de episódios das práticas classificados como “partilha do que acontece na escola”. O primeiro exemplo trata-se da divulgação de uma atividade realizada por uma turma de ensino bilingue.

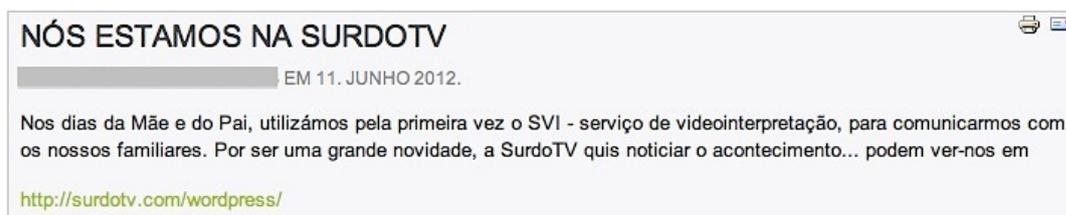


Figura 23: Publicação “Nós estamos na SurdoTV”, na página do 3º/4º ano bilingue.

Através deste tipo de publicação foi possível verificar a existência de interação entre escola-família, uma vez que se registaram comentários a esta publicação por parte de familiares e colegas de equipa (neste caso da mãe de um dos alunos e de outros profissionais). Ao longo de ambos os ciclos de investigação houve vários exemplos deste género em que eram divulgadas atividades do dia a dia dos alunos, com recurso a fotos e vídeos, uso de frases escritas pelos alunos e etc.

Também se observou a partilha do que acontece na escola através de comentários, no seguimento de publicações sobre temas relacionados com a surdez. No exemplo seguinte, uma docente de educação especial divulgou na área da sua turma a existência no mercado de uma boneca a usar uma ajuda auditiva e obteve um comentário de um terapeuta da fala onde descrevia de que forma tinham adaptado no contexto educativo. Observe-se a figura seguinte.



Figura 24: Publicação “Boneca com Aparelho”, na área Notícias.

Relativamente a eventos mais gerais, relacionados com atividades de toda a escola ou atividades que se inseriam em projetos das turmas (como parcerias com as autarquias, visitas de estudo...), fez-se a partilha através de uma publicação na área Calendário.

No caso dos profissionais, registaram-se ainda episódios em que a partilha do que acontece na escola também foi uma forma de realizar atividades educativas com as crianças, como por exemplo, para fazer tarefas de escrita de frases, resumos de acontecimentos, etc. Observe-se o exemplo seguinte (figura 24) em que a professora descreve que foi a aluna que escreveu a frase no computador para fazer a publicação, onde se pode ver também a aluna a fazer o gesto da palavra escolhida.



Figura 25: Publicação “Trabalho da (nome da criança)”, na página 1º/2º Ano Bilingue.

As publicações ao longo do ano possibilitaram também a comunicação com as famílias e com as crianças. No exemplo que se segue (figura 25) foi criada uma apresentação no *Prezi* onde se incorporaram imagens e vídeos, usando outras ferramentas para publicação de imagens – *Photopeach* (Matemática e LP como L2) e *Vuvox* (Expressão Plástica) – e de vídeos – *Youtube* (LGP como L1), incluindo a narração da história em LGP pela docente de LGP desta turma. Os profissionais usaram esta publicação para partilhar com os membros da comunidade VMD como estavam a desenvolver atividades com as crianças nas diferentes áreas (matemática, expressão musical, etc.).



Figura 26: Publicação “Projeto Branca de Neve”, na página Pré-escolar bilingue.

Esta publicação fomentou também a comunicação entre os diversos participantes da comunidade, familiares, profissionais e até crianças. Os comentários deixados pelos familiares, que inicialmente foram apenas de congratulação (Ex: Muito bom!), foram complementados por partilhas mais personalizadas quanto à utilidade desta publicação para as famílias e crianças, depois de haver a solicitação direta de um profissional, como se pode ver nas figuras seguintes.

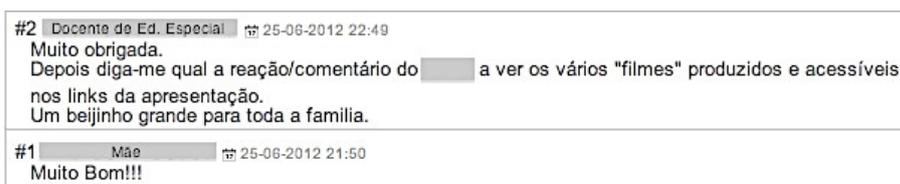


Figura 27: Comentário de uma mãe à publicação “Projeto Branca de Neve”, página Pré-escolar bilingue.

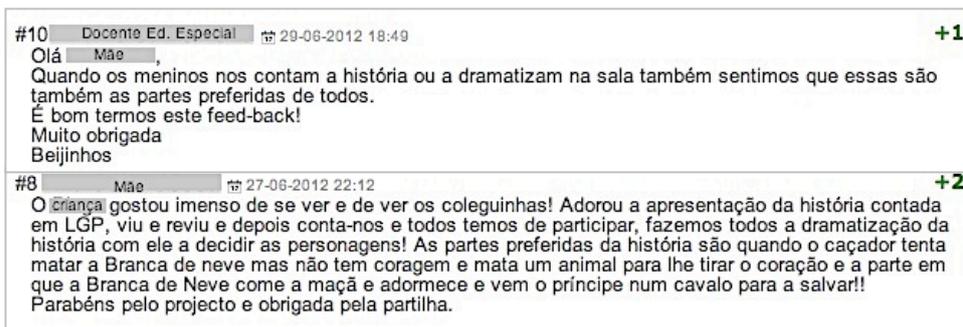


Figura 28: Publicação “Projeto Branca de Neve”, na subárea Pré-escolar bilingue - troca de comentários entre uma mãe e uma docente de ed. especial após o pedido direto de informações pela última.

Por sua vez, o comentário deixado por uma criança evidencia o uso da comunidade em momentos de interação entre pais e filhos já que a publicação é realizada através do Login da sua mãe (ver figura 28).

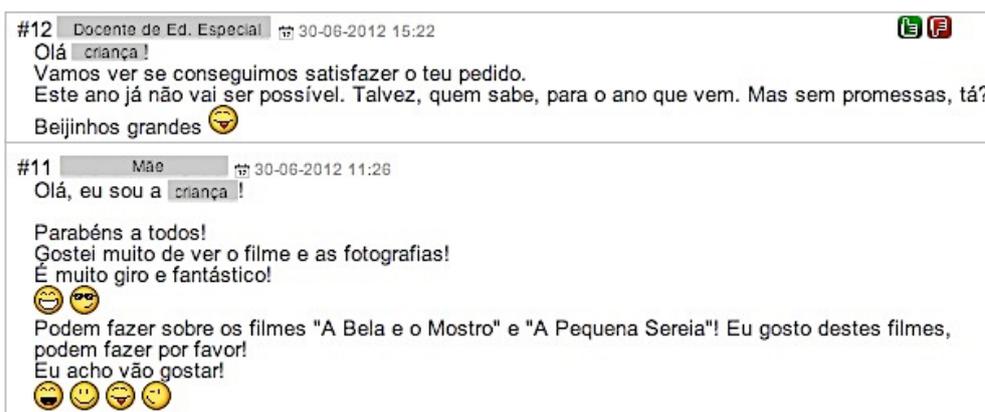


Figura 29: Publicação “Projeto Branca de Neve”, na subárea Pré-escolar bilingue - troca de comentários entre uma criança e uma docente de ed. especial.

Durante as entrevistas os próprios pais realçaram a mais valia do uso da comunidade VMD para a comunicação com os seus filhos.

P1: Muitas vezes é uma forma de mostrar aquilo que eles fazem aqui (na escola), de vermos realmente o que é que eles fizeram e que vem compensar a falta de vocabulário que o meu filho tem e é uma forma de ele me ajudar a perceber aquilo que ele faz aqui.

P2. Muitas coisas ficava a saber e ia lá pesquisar e até doutras coisas, quando eles foram aos passeios, fotografias que estavam lá, quando eles foram a Aveiro.

(P1 – Mãe de aluno do 1º Ciclo, P2 – Mãe de aluna do Pré-escolar; excerto da Entrevista focus group)

Mesmo os profissionais, nas suas entrevistas, referiram ter recebido *feedback* dos pais sobre a utilização da comunidade em casa com os filhos.

F4: Ah, também uma coisa importante. Eu lembro-me da mãe da (criança) me contar que nas férias grandes abriu a comunidade e viu o filme da Branca de Neve, as fichas para pintar, e isso foi muito positivo.

D1: Houve porque nós depois mostrámos o que tínhamos construído e alguns materiais eles podiam pesquisar e usar em casa (aqueles jogos que estavam online) e que eles depois disseram que fizeram em casa e às vezes na escola também pediam, portanto houve esse retorno.

(F4 – Docente de LGP do Pré-escolar, D1 - Docente de Educação Especial do nível Pré-escolar; excerto da Entrevista *focus group*)

Pode assim verificar-se o contributo da participação nesta comunidade para a melhoria da comunicação entre pais e filhos, registado não só durante a entrevista feita pela investigadora aos pais mas também nas conversas dos mesmos com a equipa educativa.

Por sua vez, a maior parte da comunicação entre profissionais foi realizada através de partilhas de atividades da escola, tal como já foi referido. Observou-se um exemplo na figura 23 e encontra-se um outro na figura 29, no qual acontece a troca de mensagens entre os profissionais, que conversam sobre a aula de LGP dos alunos da sua turma de ensino regular.

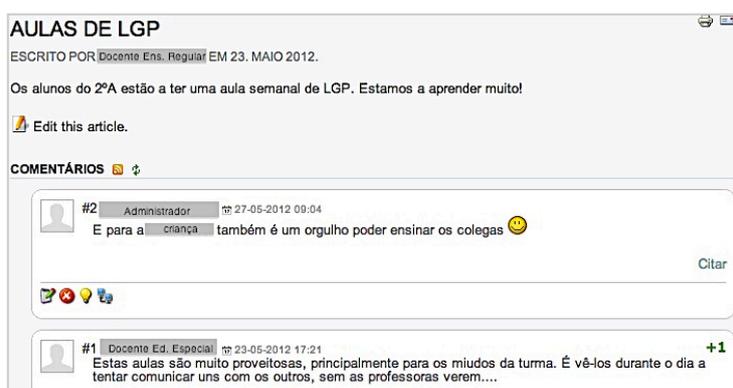


Figura 30: Publicação “Aulas de LGP”, na página 2º Ano.

Durante as entrevistas *focus group*, houve várias referências dos profissionais em relação à maior facilidade de acesso a informações sobre o que acontece na escola e à troca de ideias entre profissionais pelo uso da comunidade VMD.

TF2: sobretudo conhecer o trabalho que é feito na restante comunidade escolar, porque eu só estava aqui e continuo a estar numa turma de segundo ano, portanto praticamente eu não sabia o que era feito no resto da escola. (...) E eu acho que também promoveu muito, já há mas ainda houve mais, trabalho em equipa entre os vários profissionais para fazer esse tipo de trabalho, na minha área acho que pronto fez com que nos juntássemos, falássemos, debatêssemos...

D3: Mas se for uma fonte de colegas que trabalham no mesmo sítio, claro que vai ser para alargar, mas a comunidade somos nós, nós que trabalhamos no mesmo sítio, se calhar estamos a trabalhar as mesmas coisas, temos alunos que conhecemos é mais fácil e mais rapidamente ali encontramos aquilo que queremos para aquele momento, e como já encontramos já não precisamos de ir às outras fontes. Mas só por isso, porque temos alunos em comum e nos conhecemos.

(TF2 – Terapeuta da Fala do 1º Ciclo, D3 - Docente de Educação Especial do 1º Ciclo; excerto da Entrevista *focus group*)

Assim, pode verificar-se a melhoria na comunicação e partilha entre os diversos profissionais da equipa educativa facilitada pelo uso da comunidade VMD. Salienta-se a referência à mais valia destas interações online como reforço e complemento dos contactos presenciais já existentes no dia a dia da escola.

6.1.2 PARTILHA DO QUE ACONTECE EM FAMÍLIA

Apesar de ter sido criada uma área na comunidade onde as famílias podiam publicar informações sobre o seu dia a dia, a sua história, passatempos e férias, a troca de mensagens entre profissionais e familiares ocorreu maioritariamente a partir das partilhas sobre o que acontece na escola, tal como se registou na matriz triangular da tabela 26 e se observou em alguns dos episódios já exemplificados anteriormente. Como se pode observar no gráfico 26, apesar de haver uma área específica para promover as partilhas das famílias, este tipo de episódio foi em muito menor número do que o descrito anteriormente.

Nas subáreas de “Famílias”, nomeadamente na subárea “Passeios e Férias” e “Passatempos e Desportos”, foram registadas interações sobre “Atividades em família”, “Atividades lúdicas do educando” e “Aprendizagens desenvolvidas em família” (de entre as áreas temáticas incluídas nos questionários (gráfico 20)). Não se observaram publicações referentes a “Dúvidas que surgem sobre a educação”.

Nas figuras seguintes estão retratadas partilhas sobre as férias de uma criança que foi publicada na área Passeios e Férias, e a segunda surgiu na área da sua turma, mostrando-se assim que os familiares também usaram as áreas das turmas para fazer as partilhas, ao invés de o fazerem nas áreas das Famílias como se esperava que acontecesse quando a comunidade foi construída.

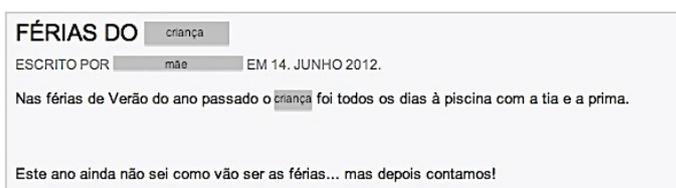


Figura 31: Publicação “Férias do (nome da criança)” na subárea Passeios e Férias.

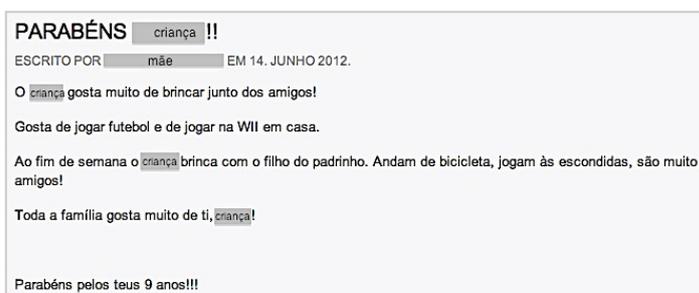


Figura 32: Publicação “Parabéns (nome da criança)” na subárea 3º/4º ano bilingue.

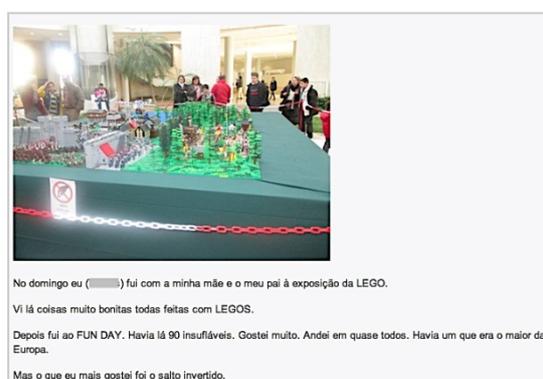


Figura 33: Publicação “Visita à Exposição da Lego e ao Fun Day” na página Passatempos e Férias.

Nos dois exemplos anteriores a mãe da criança não usou imagens ou vídeos, apenas texto, apesar de se tratar de uma adulta que tem surdez e comunica em LGP. O mesmo não se verificou no exemplo seguinte, em que foram partilhadas fotos da criança a realizar as atividades.

Esta publicação surgiu depois da vinda da mãe a uma sessão de terapia da fala, em que lhe foi sugerido que partilhasse esta atividade. Pelo facto de ter havido comentários a esta publicação por parte de outras crianças (através do *login* do administrador) e de uma docente de educação especial (ver figura 33), observaram-se também evidências da comunicação entre família-escola e comunicação com outras crianças.

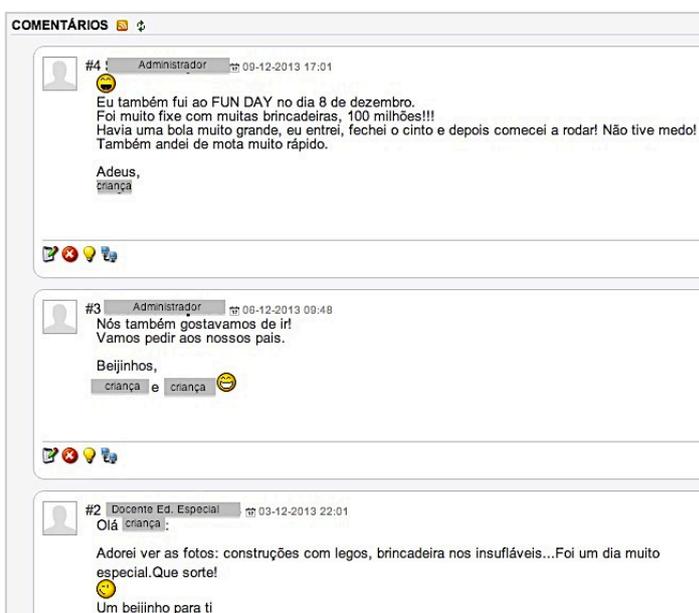


Figura 34: Troca de comentários à publicação “Visita à Exposição da Lego e ao Fun Day” na página Passatempos e Férias.

Realça-se ainda um outro exemplo, em que a partilha do que acontece na família surge nos comentários em resposta a uma publicação de um profissional. Neste caso, o tema para a publicação também decorreu de uma interação presencial ocorrida numa sessão de terapia da fala.

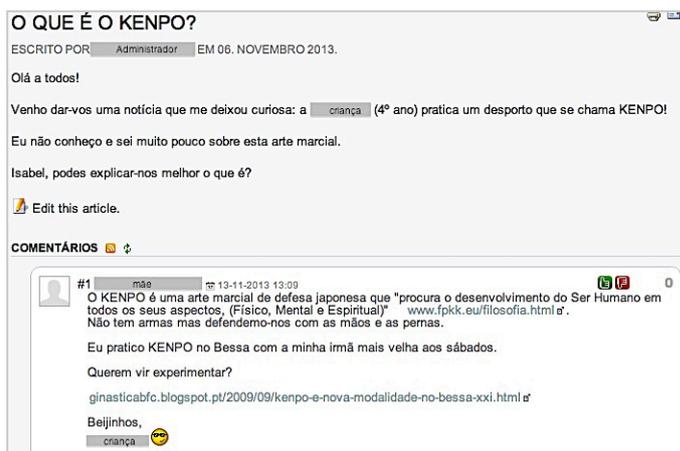


Figura 35: Publicação e comentários a “O que é o Kenpo”, na página Passatempos e Desportos.

Importa ainda elencar um episódio em que foram registadas interações sobre Aprendizagens desenvolvidas em família. Este tipo de episódio aconteceu unicamente na resposta a publicações feitas por profissionais, como aconteceu na publicação “Projeto Branca de Neve” com os comentários da fig. 27.

Não se observaram partilhas mais específicas sobre as aprendizagens desenvolvidas em família, nem sobre dúvidas que os pais/cuidadores pudessem ter. No momento das entrevistas *focus group* os diversos participantes identificaram a importância do acesso a informações sobre as vivências em família e que a mesma ficou facilitada com a existência da comunidade VMD. De qualquer forma tanto os familiares como os profissionais referiram ter havido uma influência positiva e facilitadora da comunicação em casa.

TF2: as famílias podem pôr o que fizeram, contar os fins de semana, as férias, nós sabermos o que eles fizeram e poder através disso, sei lá, motivá-los mesmo para a própria terapia, falar sobre as realidades deles fora da escola que nós muitas vezes nem sabemos o que é que se passa.

D3: A mais valia também foi essa ponte familiar com a escola. Eu acho que trouxe mais os pais.

P1: Creio que sim, foi uma forma de facilitar a comunicação que ele tinha em casa. O contrário não aconteceu porque geralmente eu tive uma participação pouco ativa era isso que eu estava a falar há pouco com a professora, "Olha aqui está um meio de ele dizer o que fez nas férias". Partilhar porque, se calhar, o (criança) não diz o que fez por falta de vocabulário. Realmente é um meio que ele pode utilizar.

(TF2 – Terapeuta da Fala do 1º Ciclo, D – Docente de Educação Especial do 1º Ciclo, P1 – mãe de aluno do 1º Ciclo; excerto da Entrevista *focus group*)

6.1.3 CONHECIMENTO PESSOAL/PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

As publicações orientadas para o conhecimento pessoal ou profissional foram das que mais se verificaram (208 em 760), como se observou no gráfico geral dos Episódios das Práticas (gráfico 26). Partindo das áreas temáticas elencadas nos questionários, vieram a registar-se partilhas sobre “Audição e surdez”, “Funcionamento das ajudas auditivas”, “Desenvolvimento da comunicação e da linguagem”, “Como conversar com...”, e “Respostas educativas e serviços existentes”. Não existiram publicações sobre “Como brincar com...”, nem sobre “Como lidar com o comportamento”. Estes episódios foram registados maioritariamente nas áreas Notícias e Saber mais. De seguida, serão apresentados exemplos de cada uma destas partilhas.

É possível observar-se um exemplo de publicação sobre o tema “Audição e surdez” na figura seguinte.

COMO FUNCIONA A AUDIÇÃO?

ESCRITO POR Administrador 09. NOVEMBRO 2013.

Muitas vezes tentamos explicar o que é a surdez e porque é que algumas pessoas conseguem ouvir e outras não. Neste vídeo podem ver melhor o caminho do som.

Video about Hearing and How it Works | MED-EL

200 Hz
400 Hz
600 Hz
800 Hz
1.000 Hz
1.500 Hz
2.000 Hz
3.000 Hz
4.000 Hz
5.000 Hz
7.000 Hz
20.000 Hz

0:00 / 3:08

Para assistirem ao vídeo com legendas, basta clicar no lado inferior direito da janela do vídeo do Youtube como mostra esta imagem.

Assim que a membrana do tímpano começa a vibrar, cada célula ciliada começa a se mover

Legendas
Português (Brasil)
ATIV. DESATIV. Opções

0:28 / 3:08

Figura 36: Publicação na área Saber mais de um vídeo explicativo do funcionamento da audição, onde também é descrito como ativar as legendas do vídeo.

Quanto ao “Funcionamento das ajudas auditivas”, as publicações abordaram várias das tecnologias existentes realçando-se, na figura 36, o Sistema FM.



Figura 37: Publicação na área Saber mais de um vídeo explicativo das mais valias do uso de um Sistema FM em contexto de sala de aula.

No que diz respeito a publicações com o intuito de divulgar informações sobre o “Desenvolvimento da comunicação e da linguagem”, registaram-se diversos episódios em que o enfoque era dado à Língua Gestual, mostrando as suas diferentes formas de expressão como histórias ou músicas (ver figs. 37 e 39). Os profissionais divulgaram ainda informações sobre opções de comunicação em que são utilizados outros recursos facilitadores da aquisição e desenvolvimento da linguagem. No exemplo da fig. 37 aborda-se o uso de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação com alguns alunos no ensino bilingue.



Figura 38: Publicação na área Notícias sobre um grupo de artistas suecos que interpreta músicas em Língua Gestual.



Figura 39: Publicação na área Saber Mais sobre o uso de signos gráficos como facilitador das comunicação na educação bilingue de crianças com surdez com outras problemáticas associadas.

Desta forma, foi possível aos participantes da comunidade VMD conhecer diversos recursos já existentes na internet relacionados com formas de melhoria da comunicação e do funcionamento das crianças com surdez, aumentando também o seu conhecimento sobre as áreas relacionadas com o seu desenvolvimento e educação.

Inseridos na temática “Como conversar com...” incluem-se os dois exemplos seguintes. A figura 38 divulga uma nova tecnologia que permite a tradução imediata de uma conversação de língua oral para língua gestual e desta para escrita. No caso da figura 39, foi partilhado um vídeo sobre a comunicação entre dois namorados em que um é ouvinte e outro surdo, ilustrando a possibilidade de usar a escrita como mediador quando o domínio da Língua Gestual é limitado.

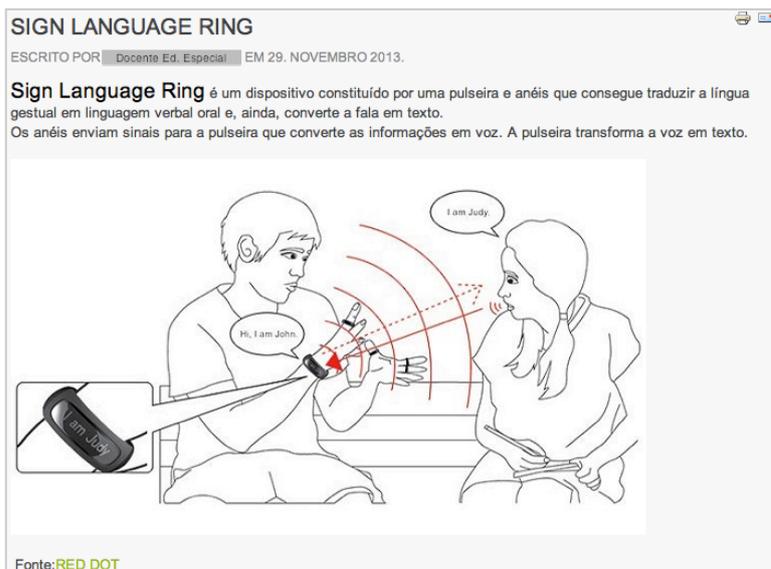


Figura 40: Publicação na área Notícias sobre um dispositivo que faz a tradução automática da fala para língua gestual e da última para texto.



Figura 41: Publicação na área Saber mais de um vídeo que descreve a comunicação entre um jovem ouvinte e uma jovem com surdez.

Por sua vez, registaram-se também algumas publicações sobre as “Respostas educativas e serviços existentes”, como é o caso do exemplo na figura 20. Esta é uma publicação na qual foi divulgado um vídeo que retrata os modelos oralistas usados no passado de forma obrigatória na educação de surdos. Nos comentários a este vídeo, os profissionais clarificam que as respostas educativas já evoluíram do modelo aí descrito.



Figura 42: Publicação na área Saber mais do vídeo de um poema em LGP que descreve o modelo oralista na educação de surdos.

A partir das publicações relacionadas com o conhecimento pessoal/profissional, a investigadora procurou desencadear trocas de ideias e partilhas sobre as práticas na escola e em família colocando perguntas e solicitando diretamente o comentário aos participantes. No entanto, tal veio a observar-se menos profícuo em publicações deste tipo do que nas publicações do tipo partilha descritas anteriormente, talvez pelo carácter menos pessoal que este tipo de publicação insere. De qualquer forma, dos exemplos apresentados realçam-se duas publicações em que houve bastantes comentários: “Nós estamos na Surdo TV” (SVI serviço de vídeo interpretação) e “Poema” (modelo oralista). O primeiro acaba por ser simultaneamente uma publicação que promove o conhecimento sobre ferramentas facilitadoras da comunicação e uma partilha do que acontece na escola, sendo que esta última poderá justificar o maior número de comentários. No caso da publicação “Poema”, a mensagem que é transmitida descreve o modelo oralista falando do sofrimento dos alunos surdos durante o período em que a Língua Gestual era proibida nas escolas e era obrigatório que todos conseguissem falar. Os comentários emergiram dos terapeutas da fala, no sentido de clarificar que esse já não é o modelo

atualmente em vigor na educação de surdos e que a maior parte das crianças com surdez se sentem felizes na terapia da fala. A publicação serviu até para conversar com os alunos sobre esse tema, tendo estes dado a sua opinião sobre a mensagem veiculada, após visualizarem o vídeo, como se pode ler nos comentários à publicação.

6.2 LIMITAÇÕES À PARTICIPAÇÃO

De forma a perceber o que poderia ter condicionado as interações decorridas na comunidade VMD, a investigadora perguntou a cada um dos grupos de participantes, durante as entrevistas do tipo *focus group*, se identificavam algum fator que pudesse ter influenciado a maior ou menor participação na comunidade dos diferentes membros (ver Apêndice 3 - Guião de entrevista). Os resultados gerais obtidos encontram-se no Gráfico 29.

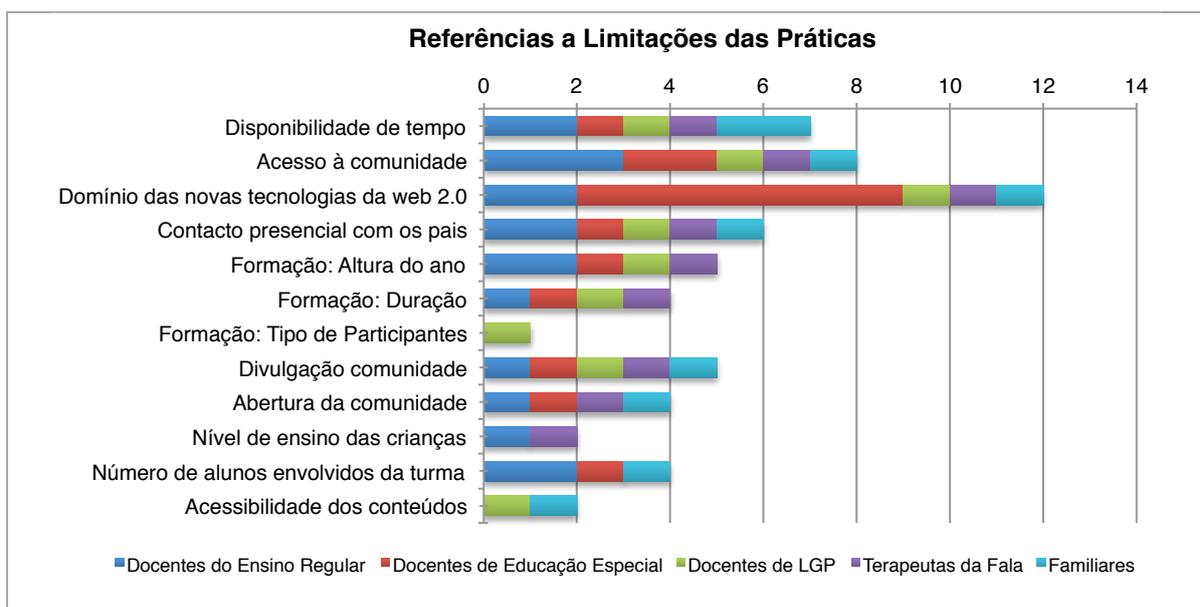


Gráfico 29: Distribuição das referências a limitações das práticas referidas pelos participantes durante as entrevistas *focus group* num total de 60 referências.

Na realização das entrevistas *focus group* registou-se um total de 60 referências a limitações das práticas. Numa análise sumária pode observar-se que a falta de domínio de novas tecnologias, ferramentas e serviços da web social (12/60) foi a limitação mais referida. As dificuldades no acesso à comunidade (8/60), a reduzida disponibilidade de

tempo (7/60) registaram também bastantes referências. A possibilidade de haver contacto presencial com as famílias, permitindo a exploração conjunta, com os profissionais, da comunidade VMD, teve 6 referências distribuídas por todos os grupos de participantes. Destaca-se também a evidência de que a existência de informação acessível para todos (2/60) foi elencada como uma limitação apenas por Docentes de LGP e por familiares. Os docentes do ensino regular, os familiares e os docentes de educação especial mencionaram ainda a quantidade de alunos da turma (4/60). Em relação à formação, os familiares não fizeram qualquer referência, e apenas os docentes de LGP indicaram questões sobre o facto de haver participantes com surdez e participantes sem surdez na mesma formação (Tipo de Participantes: 1/60). O gráfico 29 permite uma visão geral dos dados sendo feita de seguida a análise dos mesmos, com maior detalhe.

6.2.1 DOMÍNIO DE NOVAS TECNOLOGIAS DA WEB SOCIAL

Verifica-se que a falta de domínio de novas tecnologias, ferramentas e serviços da web social foi o fator mais referido pelos participantes como condicionante da participação na comunidade online. Torna-se pertinente relacionar estes dados com as respostas obtidas nos inquéritos por questionário sobre o conhecimento e uso das novas tecnologias e da internet que pode observar-se nos gráficos 1 a 4 (cf. Capítulo 5).

Considera-se que os participantes, ao serem unânimes em indicar a falta de domínio das tecnologias e das ferramentas da web social como uma das condicionantes, estavam a demonstrar a necessidade que sentiram em aprender a realizar tarefas que não seriam tão usadas na participação nas Redes Sociais e noutras comunidades, quer pelo facto de serem mais intuitivas (por exemplo: a inserção de vídeos sem código *embed*¹³), quer pelo contacto com ferramentas da web social variadas que vão para além da simples publicação de texto e vídeo, ou do comentário às publicações dos outros membros, tal como refere esta docente de educação especial:

D1: É muito icónico, diz lá publicar, pronto já está. Apagar diz apagar, é tudo muito fácil de usar. Aparece lá a informação procurar amigos, aparece ao lado, quer dizer, é tudo muito, está ali tudo. As pessoas aprendem a usar aquilo sem precisar de saber como é que aquilo

¹³ O código embed é um tipo de tag de metadados que adiciona um ativo externo específico a um sub. Ficheiro, para que esse ativo fique acessível a um programa. (Moock, C. Essential Action Script 3.0. O'Reilly Media, Inc. USA, 2007.)

funciona. E a comunidade não: tu tiveste de nos dar alguma formação a nós e aos pais a explicar como é que aquilo funciona. E mesmo a edição não é fácil, ajustar o tamanho, quer dizer não é fácil, não é intuitivo. É a diferença do facebook para estas plataformas que depois não conseguem ter aquela dimensão.

(D1 - Docente de Educação Especial, excerto retirado da Entrevista *focus group*)

Através da análise das respostas às perguntas 1 a 4 dos questionários (Cf. Capítulo 5, gráficos 1 a 4) foi possível verificar que as ferramentas e serviços da web 1.0 ainda são os mais usados diariamente. Além disso, as comunidades online e os blogues foram descritos como sendo usados com uma regularidade variável entre os participantes: os itens “quase nunca” e “todos ou quase todos os dias” obtiveram o maior número de respostas demonstrando grande heterogeneidade a este nível. O mesmo não se verifica em relação aos Blogues, onde a maior parte das respostas incidem no item “quase nunca” (para 10 dos 19 familiares e para 9 dos 23 profissionais). Destaca-se também o facto de não ter havido quase nenhuma referências a outros serviços e ferramentas da web, registando-se uma elevada ausência de respostas.

6.2.2 FORMAÇÃO SOBRE AS FERRAMENTAS E SERVIÇOS DA WEB SOCIAL

De forma a garantir que a falta de domínio das tecnologias tivesse uma menor influência nas interações na comunidade, foi disponibilizada formação sobre a web social, suas ferramentas e serviços desde o momento inicial do funcionamento da comunidade VMD. Essa formação dirigiu-se a todos os participantes e incluiu sessões práticas de utilização e interação na comunidade VMD. Mesmo assim, aquando das entrevistas *focus group*, os participantes continuaram a indicar a falta de domínio das ferramentas e serviços da web social como uma das principais condicionantes à participação na comunidade VMD, referindo a necessidade de ter mais formação.

D1: Eu acho que poderia ter sido diferente se nós, já à partida, dominássemos as ferramentas e pudéssemos construir os materiais com elas. Nós partimos para a formação sem dominarmos as ferramentas portanto não dava para construir com os miúdos sem nós dominarmos os materiais, as ferramentas.

D4: Primeiro, dominarmos mais alguma coisa daquilo que estivemos a aprender. Ao passo que na altura da formação tivemos algum tempo para aprender e só depois é que nos estivemos a debruçar e a experimentar, e é com a experiência que uma pessoa vai (conseguindo) e daí ter sido pouco tempo para se fazer isso. Agora se começássemos uma nova formação já tínhamos algumas luzes, não é? Já sabíamos alguma coisa.

(D1 - Docente de Educação Especial do nível Pré-escolar, D4 - Docente de Educação Especial do 1º Ciclo; excerto da Entrevista *focus group*)

Quando questionados sobre as necessidades de formação (cf. Cap 5, gráficos 13 e 14), mais de metade dos familiares consideraram não sentir essa necessidade, ao contrário dos profissionais que deram 15 respostas afirmativas (em 23). Tal opinião voltou a verificar-se no momento do *focus group* (ver gráfico 29) onde se observa que apenas os profissionais mencionaram a Formação como sendo uma condicionante.

Quando se referiram à formação que frequentaram no âmbito da comunidade VMD, os profissionais realçaram aspetos como a duração da formação e a altura do ano letivo em que decorreu. Sobre a altura da formação no 1º Ciclo de Investigação consideraram que teria sido melhor ter decorrido no início do ano letivo e quanto à duração referiram ser benéfico haver formação com regularidade ao longo do ano letivo, para esclarecer as dúvidas que fossem surgindo.

D2: Se calhar, para nós, se tivesse sido no início do ano teria sido melhor (D5 acena em concordância).

F3: nós tivemos formação sobre a VMD em maio e era melhor ter sido em setembro quando começa o ano letivo. Em maio é complicado já há muita coisa para fazer. Nós precisávamos de ter 2 horas semanais para ter formação, praticar na internet, trocar ideias e materiais.

(D2 e D5- Docentes do Ensino Regular do 1º Ciclo, F2 - Docente de LGP do 1º Ciclo; excertos das Entrevistas *focus group*)

O grupo de docentes de LGP considerou ser mais benéfico dinamizar formação unicamente com participantes surdos, de forma a facilitar a comunicação e a torná-la mais orientada para as suas necessidades específicas. Propuseram que no 2º Ciclo de Investigação se realizassem sessões de formação com este grupo, ao longo do ano letivo.

F3: Se fosse só o grupo de surdos era melhor. Às vezes havia uma palavra que não conhecíamos e já não conseguíamos avançar. Era melhor ser separado.

F4: Sim, era melhor.

F3: Na minha opinião, não é preciso formação se combinarmos uma vez e nós levamos a lista de dúvidas e tu explicas. Pronto assim já se torna mais claro. Mas, um grupo de formação só conosco. Porque os professores têm outras necessidades, outros interesses. É um nível diferente. No tema da internet mas um grupo só nosso centrado, nas nossas necessidades. É mais fácil e é mais próximo. (Todos acenam em concordância).

(F3 - Docente de LGP do 1º Ciclo, F3 e F4 - Docentes de LGP do Pré-Escolar; excertos das Entrevistas *focus group*)

Mesmo em relação ao fator “contacto presencial com pais” e à sua influência na participação na comunidade, os participantes relacionaram-no com a formação já que os profissionais aproveitavam a vinda dos pais à escola para os ajudar a aprender a fazer publicações e comentários, como um complemento à formação que foi dinamizada pela investigadora com o grupo de familiares.

P2. essa parte do Zoomarine foi tudo com a Educadora e foi ela que me explicou. Que eu também não acedi muitas vezes.

M. Isso foi importante, ter alguém a orientar ao seu lado?

P2. Sim.

M. Houve uma formação para os pais, a P2 falou de ter participado mais quando estava comigo ou quando estava com educadora. Acham que isso teve alguma influência?

P4. Eu acho que só por ter vindo cá é que estou a par. Se não tivesse havido essa formação não teríamos ido lá (à Comunidade VMD).

M: Então em termos de estratégia, foi preciso primeiro explorar com eles na sala para depois eles mostrarem em casa?

D1: Sim, primeiro mostrar, sim. Nem mesmo a mãe P2, eu estive primeiro na sala a abrir a plataforma, a dizer-lhe "tem isto, isto, isto e isto", porque espontaneamente não o fizeram.

D1: Eu notei mais na mãe P2 porque estava sempre cá, mas também funcionou porque ela estava cá. Eu sei do feedback porque a mãe vinha cá e também falava muito connosco, e nós dizíamos "já foi à comunidade?". E ela quando foi ao zoo com a B. disse que ia por - "Então ponha" . e íamos falando. Porque se fosse só comunidade por comunidade eu acho que não funcionava tão bem.

M: Ou seja, aquilo que é online, só, não chega.

D1: Temos de manter o face-to-face. Não substitui.

M: Ou seja, aqueles pais que presencialmente também não são participativos...

D4: Também não são. (D2, D3 e D5 acenam em concordância)

(D1 - Docente de Educação Especial do Pré-escolar, D2 e D5 – Docentes do Ensino Regular do 1º Ciclo, D3 e D4 - Docentes de Educação Especial do 1º Ciclo; P2 – Mãe de uma criança do Pré-Escolar, P4 – Mãe de uma criança do 1º Ciclo, M - Moderadora; excertos das Entrevistas *focus group*).

6.2.3 CONTACTO PRESENCIAL

A possibilidade de haver contacto presencial entre os participantes foi mencionada como tendo influência na participação. Por um lado, pelo facto de proporcionar momentos de formação sobre o uso da comunidade, como já foi descrito na secção anterior, mas também por permitir partilhar com os pais informações específicas sobre os seus filhos.

D1: Eu acho que é muito importante sermos nós próprios a puxar pelos pais quando vêm à escola - "Então, não respondeu?". No meu caso eu senti muito nas publicações da sala, os pais que foram ver as coisas que implicavam os filhos deles, iam ver as fotografias dos filhos, iam muito nesse sentido.

D3: E dizer aos alunos para perguntarem aos pais e para lhes mostrarem em casa.

T3: Eu acho que eles estiveram muito motivados para isso, especialmente depois do final do ano letivo, porque encaravam aquilo como quase um centro de recursos próprio de férias, um conjunto de fichas de atividades que eu também já tinha trabalhado com eles nas sessões e que poderia haver algum tipo de continuidade no período de férias já que eram muito boas. (...) eu sei que naquelas semanas finais mesmo após as aulas terem terminado os pais do A. ainda vieram aqui algumas vezes e disseram que tinham ido, tinham tirado algumas atividades não sei é se o continuaram durante as férias mas daquilo que me deu a entender eles estavam muito interessados e o pai mostrou-se muito, muito interessado no que é que poderia estar disponível lá.

(D1 - Docente de Educação Especial do Pré-escolar, D3 - Docente de Educação Especial do 1º Ciclo; TF3 – Terapeuta da Fala do 1º Ciclo; excertos das Entrevistas *focus group*)

Nesse sentido, os participantes reconheceram a potencialidade desta comunidade educativa online enquanto forma de proporcionar situações de aprendizagem flexível e distribuída, bem como o envolvimento com a aprendizagem em diversos contextos e para além da escola.

Para além disso, os profissionais também identificaram como uma mais valia do funcionamento online o acesso facilitado aos pais que estão mais distantes geograficamente ou que por motivos pessoais/profissionais não podem estar presencialmente na escola.

D2: Por exemplo, é mais fácil eles acederem à comunidade e aprenderem. Houve agora a questão da formação de LGP e nem todos os pais podem vir naquele horário, é muito pouca gente. Enquanto se houvesse o acesso à comunidade online se calhar havia muita gente que à noite em casa ia "olha, vamos ver o que aconteceu, vamos ver como é que se faz isto".

D1: Podia haver na comunidade uma janela aberta das sessões em oovoo para quando a formação de pais estivesse a decorrer dar em simultâneo quando a formação estivesse a começar em tempo real por exemplo na comunidade.

D1: E os pais que não pudessem estar cá presencialmente podiam assistir em casa à formação através do oovoo ou de outra plataforma qualquer.

TF3: Tornou-se um ponto de comunicação entre a escola e a família e depois nós temos pais que trabalham por turnos, que não conseguem vir cá, que não conseguem muitas vezes ter a noção do que é que se passa aqui na escola, a plataforma sempre dá a possibilidade de um vislumbre daquilo que nós fazemos aqui e fazer a passagem de material, de informação, de dinâmicas de trabalho que de acordo com a motivação dos pais e com aquilo que estão dispostos a fazer poderá ter algum tipo de efeito.

(D1 - Docente de Educação Especial do Pré-escolar, D4 – Docente de Educação Especial do 1º Ciclo e D5– Docente do Ensino Regular do 1º Ciclo, TF3 – Terapeuta da Fala do Pré-Escolar; excertos das Entrevistas *focus group*)

6.2.4 ACESSO À COMUNIDADE E DISPONIBILIDADE DE TEMPO

As dificuldades de acesso à comunidade foram um dos fatores mais referidos nas entrevistas *focus group* como limitador da maior participação (gráfico 29). Na descrição do perfil dos participantes (cf. Capítulo 5) observou-se que quase todos os participantes têm acesso a computador, Internet, telemóvel, máquina de filmar ou webcam (cf. gráficos 5 e 6), e que têm hábitos regulares de uso do computador e da internet (cf. gráficos 7 a 10). No entanto, nas entrevistas os profissionais consideraram que existem pais que têm computador mas sem acesso à internet (em casa), tendo referido uma situação similar relativamente a si próprios por terem tido muita dificuldade no acesso à internet no contexto da escola.

TF5: se eu quisesse que houvesse outro tipo de participação da parte da família não era possível, nem que fosse para ele fazer alguma coisa em casa. Não há internet, nem sequer há condições para isso.

(TF5 – Terapeuta da Fala do 1º Ciclo, excerto da Entrevista *focus group*)

D7: Na escola raramente tenho net, por isso muitos dos recursos não estão, infelizmente, a ser aproveitados. Provavelmente se eles os realizassem na escola iriam também querer fazê-los em casa. Temos ainda de criar muitas pontes com as famílias. Há muito trabalho ainda a fazer...

(D7 – Docente de Educação Especial do 1º Ciclo, mensagem de correio eletrónico para o Administrador)

Estas dificuldades poderão explicar o uso reduzido da comunidade com as crianças, como se poderá observar mais à frente na análise das interações ocorridas.

Por sua vez, a falta de disponibilidade de tempo foi considerada por muitos participantes como uma razão para não conseguirem participar tanto quanto gostariam na comunidade VMD, como evidenciam as seguintes opiniões.

D1: Uma coisa que eu acho é que atualmente estes sites, blogues, plataformas, nascem como cogumelos. Esta é uma comunidade muito específica ligada à escola. Eu acho que agora há tanta coisa que as pessoas acabam por se dispersar e não têm tempo para estar a participar em tudo. Há os facebook, há o REDES, há os blogues das turmas, há os blogues

das escolas, das escolas de referência, quer dizer, as pessoas acabam por ter tanto por onde procurar tanto por onde participar que acaba por haver dispersão. E se as pessoas não são de facto verdadeiramente implicadas acabam por não sentir necessidade em ir nem de usar.

D3: E (os pais) precisam de disponibilidade que é uma coisa que nós não podemos dar-lhes.

(D1 – Docente de Educação Especial do Pré-Escolar, D3 - Docente de Educação Especial do 1º Ciclo, excertos da Entrevista *focus group*)

Criar materiais educativos orientados para estas crianças e torná-los acessíveis para todos fica dificultado pela disponibilidade de tempo, de acordo com os profissionais. Mesmo em relação à dificuldade em ter uma participação onde se desenvolvesse a partilha de experiências, os profissionais indicaram a dificuldade de tempo. Com efeito, veio a verificar-se que houve um número reduzido de publicações na comunidade com recurso a estratégias de reflexão, questionamento, partilha de experiências profissionais, como se poderá analisar no seguimento deste trabalho.

F2: Nós fazemos muitos registos com LGP, muitos materiais, mas não temos tempo para fazer a edição e montar os filmes para publicar.

F4: E dá muito trabalho a legendagem.

F2: Para a legendagem era preciso um intérprete, e para isso não há disponibilidade.

F3: O problema é o tempo.

F2: Pois, por isso é que eu digo que nós precisávamos de ter no horário tempo para estar contigo e tu nos ensinares.

F4: Sim, uma sessão só sobre o Prezi. Depois é que avançávamos para outra.

F2: É, sobre o Prezi eu gostava muito. Sim, e depois sobre outras, podia ser.

F2: Nós ficamos sempre preocupadas para que eles levem materiais para as férias que são muito grandes. E ficamos sempre a pensar que não há tempo para preparar tudo e tirar as fotocópias. Com a VMD dá para ir pondo aos poucos e poucos e eles vão vendo em casa.

Por isso é que eu acho que nós precisávamos de 2 horas semanais para prepararmos os materiais. Para participarmos no teu projeto, fazermos publicações, temos de ter tempo, 2 horas no horário. Se eu continuar a não ter tempo vai ser muito difícil participar na VMD.

D4: E quando nós apresentamos um material aos alunos não estamos propriamente a explicar-lhes que é para trabalhar isto ou aquilo, mas ao publicar temos de contextualizar o material e em tudo isso depois também se perde tempo.

(F2 e F3 – Docentes de LGP do 1º Ciclo, F4 – Docente de LGP do Pré-Escolar, D1 – Docente de Educação Especial do Pré-Escolar, D4 - Docente de Educação Especial do 1º Ciclo, excertos da Entrevista *focus group*)

Das citações transcritas acima, observa-se que a condicionante de tempo é usada como justificação para a menor construção e partilha dos recursos educativos bem como para a

menor partilha de experiências, através das quais seria possível descrever a utilidade dos materiais partilhados e a forma de estes serem utilizados com e pelas crianças.

6.2.5 ACESSIBILIDADE DOS CONTEÚDOS E *DESIGN FOR ALL*

Os docentes de LGP referiram como sendo uma limitação à sua participação o uso reduzido de conteúdos acessíveis a todos os participantes na Comunidade VMD. Apesar de haver a possibilidade de fazer a publicação de vídeos na comunidade, a utilização do português escrito como meio de comunicação foi descrita como sendo uma barreira à sua maior participação.

F3: Por outro lado, nós achamos difícil participar nos comentários (perguntas e respostas) porque nos sentimos inseguras, há uma quebra de comunicação.

F1: Por causa da dificuldade no português.

F2: As outras pessoas comentavam "achei positivo por causa disto, disto..." e eu não conseguia responder assim por causa da dificuldade no português.

F3: Pois, mas e responder em português? Isso é que é difícil... Acabamos por responder só "obrigada", "muito positivo", que é como falam as crianças pequenas... Escrever um pequeno comentário com a nossa opinião, tal como fazem as outras pessoas, acaba por ser mais complicado. Com a preocupação de os pais irem ler o que escrevemos.

F2: Os surdos leem frase a frase e vão confirmando se perceberam à medida que avançam, mas tendo o vídeo em LGP é ainda mais fácil eles confirmarem que entenderam a mensagem e sentirem-se mais tranquilos do que ficar na insegurança de ter percebido ou não. É isso, são esses dois aspetos que teriam influência no interesse.

(F2 e F3 – Docentes de LGP do 1º Ciclo, excertos da Entrevista *focus group*)

Os restantes profissionais da comunidade educativa, assim como os familiares, nem sempre têm conhecimento destas dificuldades no domínio do português escrito pelos adultos surdos que são docentes de LGP. Desta forma, nas publicações e partilhas é frequente o uso do português escrito como forma de comunicação online. A língua que é usada pela maioria dos participantes é a que é mais utilizada, limitando dessa forma a participação da minoria retratada em cima. A necessidade de ter a LGP a ser utilizada com a mesma fluência e frequência que o português evidencia-se como premente para os docentes de LGP, de forma a garantir o mesmo nível de acesso e participação às pessoas que usam a LGP como língua preferencial de comunicação.

6.2.6 ABERTURA E DIVULGAÇÃO DA COMUNIDADE

Houve também participantes que consideraram que as características da comunidade, em termos de abertura, condicionaram a participação. Os participantes referiram que o facto de a dimensão da comunidade VMD ser muito menor do que de outras comunidades e redes sociais, como o *facebook*, faz com que a sua utilização habitual e regular mais dificilmente se torne uma rotina, como se evidencia nas seguintes citações.

D4: Mas é assim, também estamos a falar aqui de uma comunidade ainda restrita, que ainda não tem muita visibilidade. Se isto tomasse umas proporções de um facebook, ou por aí fora, (D1 acena em concordância) acredito que fosse diferente, porque já é alguma coisa instituída. Toda a gente conhece, toda a gente sabe, se calhar até se partilha coisas, como diz a D1, do dia a dia, o que fez o que não fez, acaba por ser uma coisa mais prática. Agora estamos a falar de uma comunidade simples, com poucos utilizadores ainda, pouca gente conhece, só alguns. Não é propriamente uma comunidade que nós vamos ao computador e lembramo-nos logo "olha vamos ali", não é? Ao passo que ao facebook já toda a gente vai, por exemplo.

D3: Não é uma limitação, pode ser fechada, é o facto de ser difícil tomar conhecimento de que existe.

P1. Se calhar também lembrar a existência do site, se calhar mandar um mail para os pais a fazer um bocadinho publicidade ao site... Eu posso fazer esse trabalho... Se calhar haver alguma publicidade dessa parte com link para aceder à página e depois através da associação de pais enviar para toda a gente poder fazer parte da comunidade, poder aceder, dar a conhecer se calhar um bocadinho mais essa página.

(D3 e D4 - Docente de Educação Especial do 1º Ciclo, P1 – mãe de uma criança do Pré-Escolar; excertos das Entrevistas *focus group*)

Na tentativa de identificar o que poderia estar a condicionar a participação das famílias, profissionais e familiares referiram aspetos diferentes. Os profissionais consideraram que era positivo o facto de a comunidade ser de acesso restrito a membros da comunidade educativa estudada, mas que as famílias poderiam mesmo assim sentir-se pouco à vontade para expor as suas dúvidas e vivências.

D1: O que eu senti, mas não é um prejuízo, é que os pais mesmo os comentários que punham não se expunham muito, quando se solicitava que participassem que pusessem e tal, os pais por saberem que é uma comunidade aberta (a várias pessoas da escola) não se expunham muito, tinham aquele receio de se expor. Não falam tão espontaneamente como quando falam connosco cara a cara ou num blogue fechado de turma, achei que eles não se expunham de forma tão aberta. (...) Mas não acho que isso seja um prejuízo.

(D1 - Docente de Educação Especial do Pré-Escolar; excerto da Entrevista *focus group*)

Por outro lado, no caso das crianças que frequentam turmas de ensino regular, os profissionais e os familiares de alunos com surdez destas turmas referiram ser importante a abertura da comunidade às outras famílias envolvendo assim um maior número de alunos da turma. Uma vez que no 1º ciclo de investigação a comunidade incluiu apenas as famílias cujos filhos tinham surdez, não foi dado acesso aos familiares dos restantes colegas da turma (que não têm surdez), algo que só veio a acontecer no 2º ciclo de investigação.

D2: Até porque mesmo os outros miúdos, se virem em casa com os pais, acaba por ser muito mais interessante do que se for apenas para aqueles alunos. Os outros aprendem sempre.

P1: Acho que é interessante, os meninos da escola também pedirem acesso ao site ... ver o trabalho que eles fazem. O meu filho anda na nataçãõ com alguns meninos desta escola e eu sei que eles fizeram uma história qualquer em que cada um dos miúdos participou numa parte da história em língua gestual e fizeram um vídeo. Eu fiquei a saber isso por um menino de lá da nataçãõ. Ele veio ter com o meu filho e disse "Eu conheço-te, tu participaste num vídeo lá minha escola. Eu quero ser teu amigo. Tu queres?" (...) Eu tenho visto uma diferença muito grande entre os meninos da turma... são os meninos das outras turmas e se calhar pode ser um meio por aí de eles poderem aceder e de meio de aproximação mas em relação às outras turmas ainda há muito trabalho a fazer e se calhar a divulgação do site podia ser uma mais-valia.

(D2 - Docente do Ensino Regular do 1º Ciclo; P1 – Mãe de um aluno do 1º Ciclo, excerto da Entrevista *focus group*)

Desta forma, a privacidade foi descrita como uma condicionante do funcionamento desta comunidade online. Por outro lado, quando alguns dos participantes comparam esta comunidade online com outro tipo de plataformas parecem não ter uma conceção clara da distinção entre si. A necessidade de haver uma construção de relações entre os participantes pelas interações decorridas com base numa visão, necessidade e motivação comuns levará ao desenvolvimento de um sentimento de pertença e comprometimento mútuo, segundo os mesmos autores, mas os resultados obtidos apontam também para fatores como a partilha com um maior número de pessoas e a maior visibilidade dos conteúdos para uma maior motivação à participação.

6.3 FATORES PROMOTORES DAS INTERAÇÕES

Na análise de conteúdo das interações decorridas na Comunidade VMD foram identificados fatores que influenciaram a maior participação online relacionados, por um lado, com os participantes e com o facto de serem familiares, profissionais e/ou alunos e, por outro lado, associados à forma de apresentação da informação multimédia e a sua acessibilidade aos participantes.

6.3.1 USO DA COMUNIDADE VMD PELOS PROFISSIONAIS, PELAS FAMÍLIAS E COM AS CRIANÇAS

O uso da comunidade pelos participantes teve características diferentes ao longo do tempo, associadas a cada ciclo de investigação, sendo que o 1º ciclo decorreu de abril a julho de 2012 e o 2º ciclo de novembro a março de 2014.

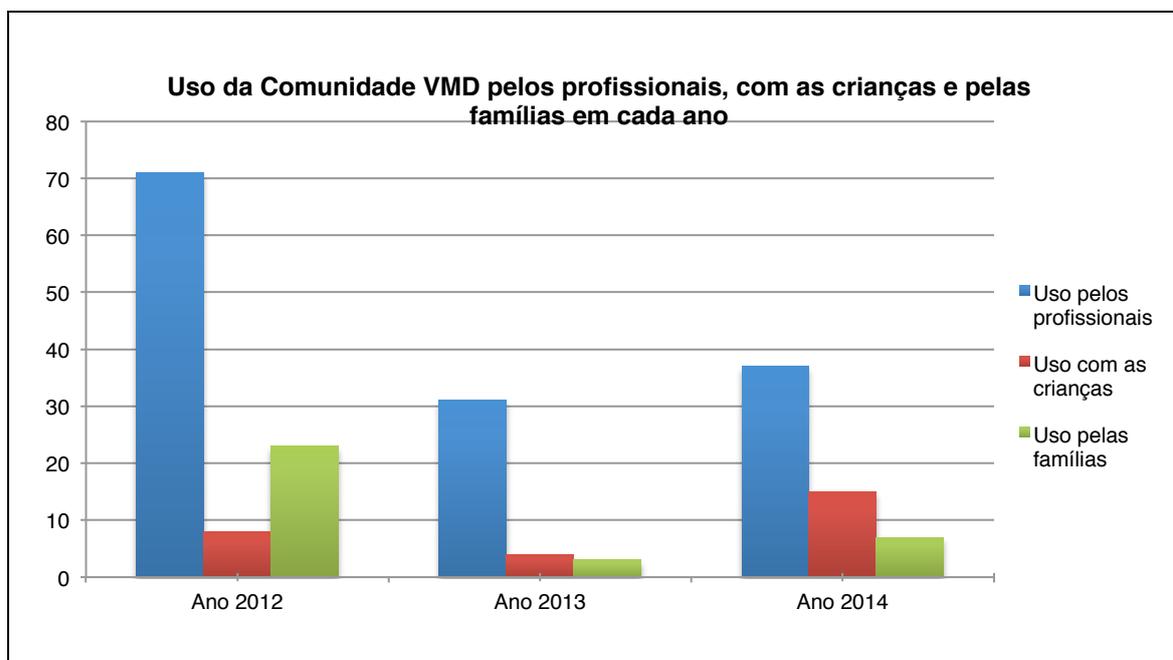


Gráfico 30: Distribuição das interações online em 2012, 2013 e 2014 pelos profissionais, famílias e com as crianças.

No gráfico 36 pode observar-se que o 1º ciclo de investigação foi aquele em que houve maior participação dos profissionais. A participação foi influenciada pela formação presencial, registando-se uma maior participação nos períodos em que a mesma decorreu, sendo esta uma condicionante identificada e já descrita anteriormente.

Por outro lado, houve um grande aumento do uso com as crianças, entre 2012 e 2014 que foi uma estratégia utilizada para fomentar a maior participação dos familiares. Nas entrevistas *focus group* realizadas no final do 1º Ciclo de Investigação, os familiares expressaram que o uso da comunidade com os seus filhos seria um maior fator de participação.

P4. Eu acho que é uma ideia puxar o (filho com surdez), a (filha com surdez) e mesmo a (filha sem surdez). Se eles são mais ativos, eu sou mais ativa.

P1. O filho com surdez também é capaz de o fazer e se calhar até é ele o primeiro a puxar-me para orientar para ele poder entrar e escrever alguma coisa que ele não saiba. Essa responsabilização deles para ver em casa, dar uma continuidade ao trabalho que vocês fazem...

(P4 – Mãe de dois alunos do 1º ciclo, P1 – mãe de um aluno do 1º ciclo; excertos da Entrevista *focus group*)

Numa análise mais detalhada das interações dos vários participantes pelas diferentes áreas privadas da comunidade VMD (gráfico 37) observa-se que a separação da área Família e da área Turma não fez com que os participantes apenas procurassem o seu menu correspondente, havendo evidências de interações de profissionais com famílias na área Família e vice-versa.

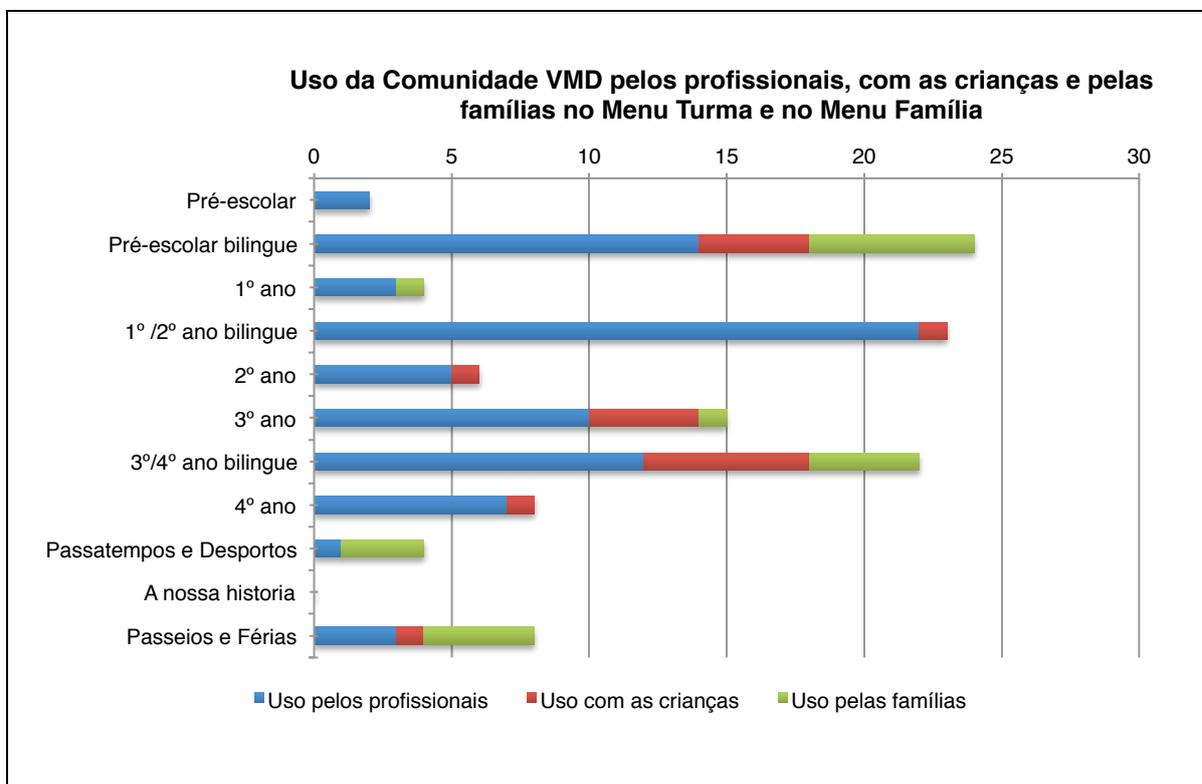


Gráfico 31: Distribuição das interações online em 2012, 2013 e 2014 pelos profissionais, famílias e com as crianças.

Há evidências de partilhas das famílias nas áreas que lhes estão associadas, com maior prevalência nos “Passeios e férias” mas sem registos em “A nossa história”. Por sua vez, nas áreas das turmas é nas áreas das turmas bilingues que há uma maior participação das famílias. A maior parte dos episódios dos profissionais são registados nas áreas correspondentes, ou seja, um profissional que tem alunos no 1º ano publica predominantemente nessa área, havendo também interação com as famílias em comentários aos “Passatempos e desportos” bem como aos “Passeios e férias”, evidenciando-se mais uma vez a comunicação entre escola e família que foi descrita anteriormente.

6.3.2 FERRAMENTAS E SERVIÇOS DA WEB SOCIAL

Neste trabalho foi possível perceber que ferramentas da web social foram mais utilizadas para a comunicação entre família e escola, onde existe a especificidade de haver participantes com surdez.

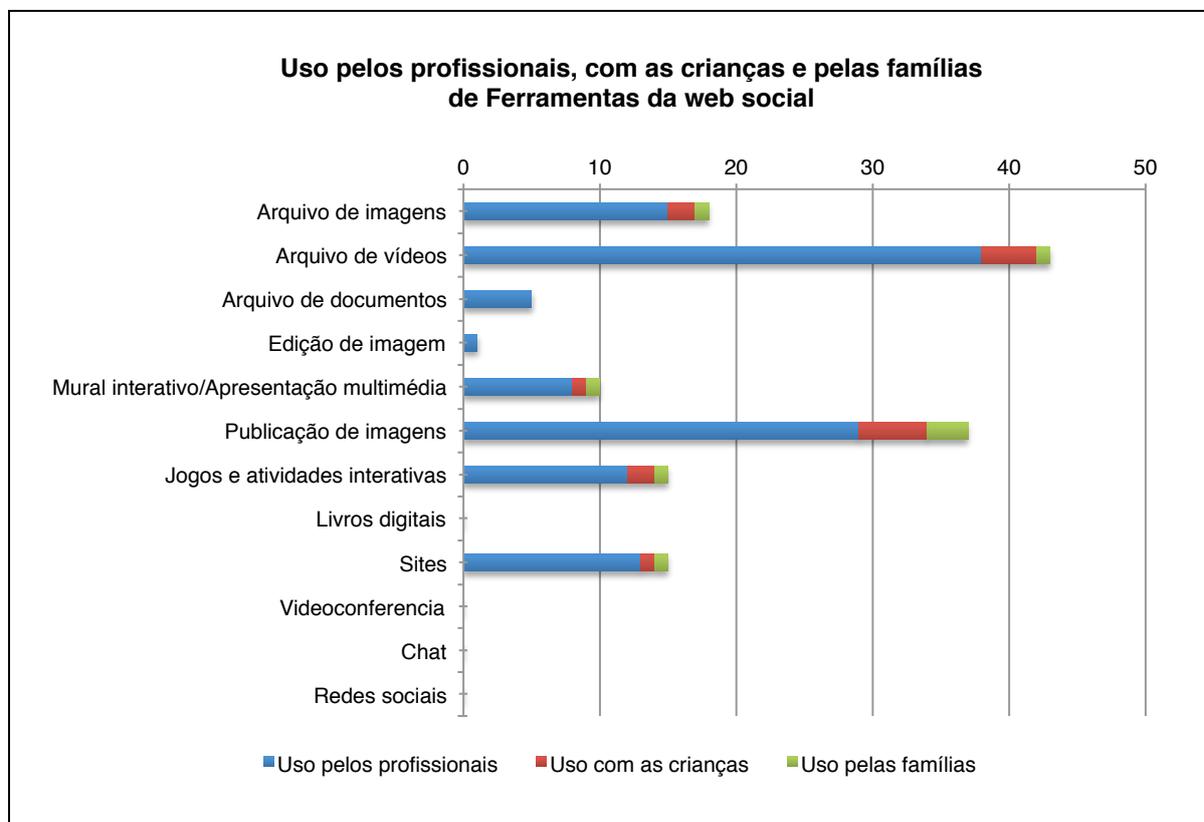


Gráfico 32: Ferramentas da web social usadas pelos participantes nas interações online.

Analisando o gráfico anterior verifica-se que os arquivos de vídeos e as ferramentas de publicação de imagens são os mais utilizados pelos participantes. Foi utilizado principalmente o *youtube* para fazer a publicação de vídeos tanto sobre atividades desenvolvidas na escola com ou sem vídeos das crianças (ver figuras 42 a 44), assim como relacionadas com temas diversificados como o trabalho em equipa que se elenca na figura 45.



Figura 43: Publicação na área Turma-Pré-escolar Bilingue de um vídeo de uma atividade realizada por este grupo no recreio da escola.

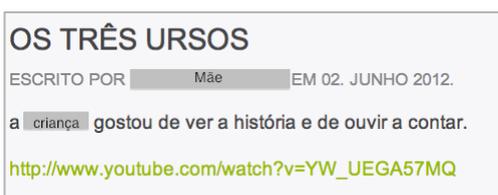


Figura 44: Publicação de uma mãe na área Turma-Pré-escolar Bilingue do link de um vídeo de uma história contada em sala de aula.



Figura 45: Publicação na área Turma-3º Ano de um vídeo sobre um tema abordado em sala de aula.



Figura 46: Publicação na área Saber mais sobre a importância de trabalhar em equipa para ultrapassar as dificuldades.

Na categoria “publicação de imagens” observaram-se episódios em que foi publicada a imagem diretamente no texto (como por exemplo na figura 2 e na figura 3 já apresentadas) e outras em que foram utilizadas ferramentas da web social para publicar sequências de imagens (figuras 45 e 46) e pósteres (figura 47), nomeadamente *Animoto*, *Photopeach* e *Smilebox*.

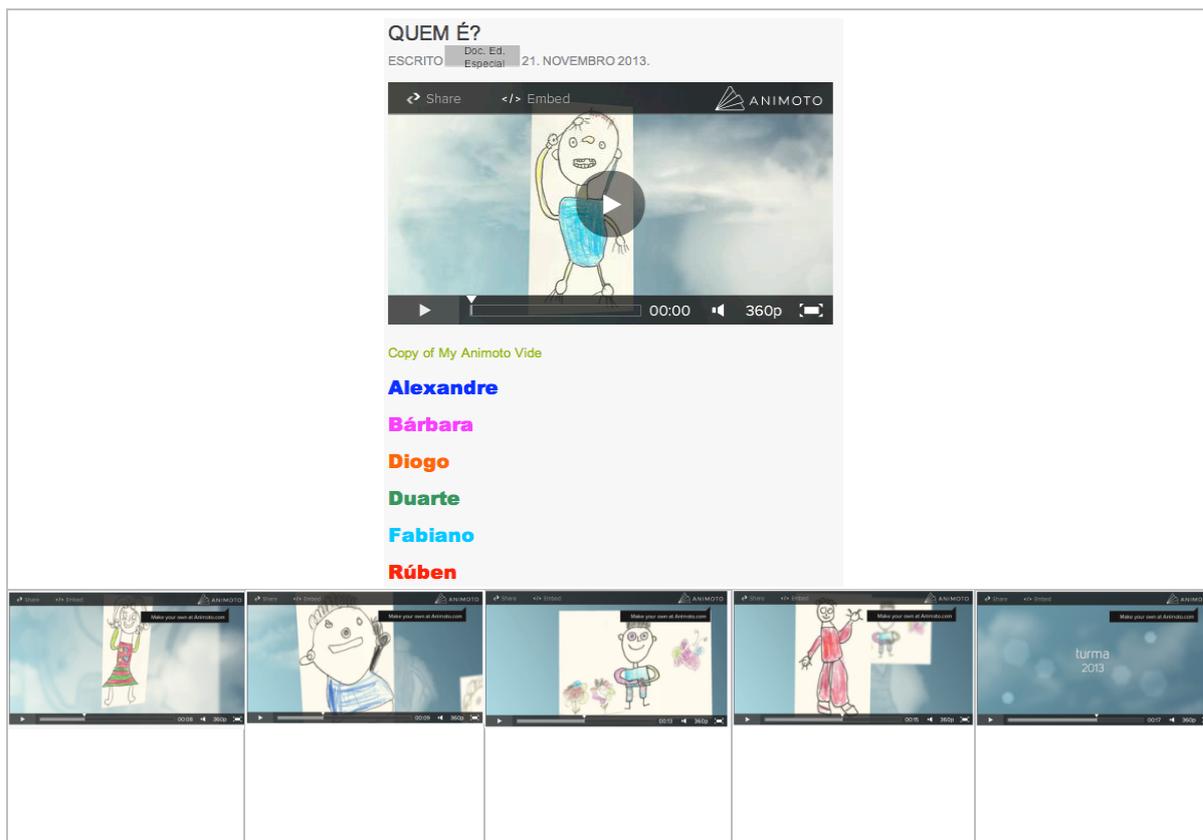


Figura 47: Publicação na área Turma-1º/2º Ano Bilingue de desenhos feitos pelas crianças através da ferramenta Animoto.

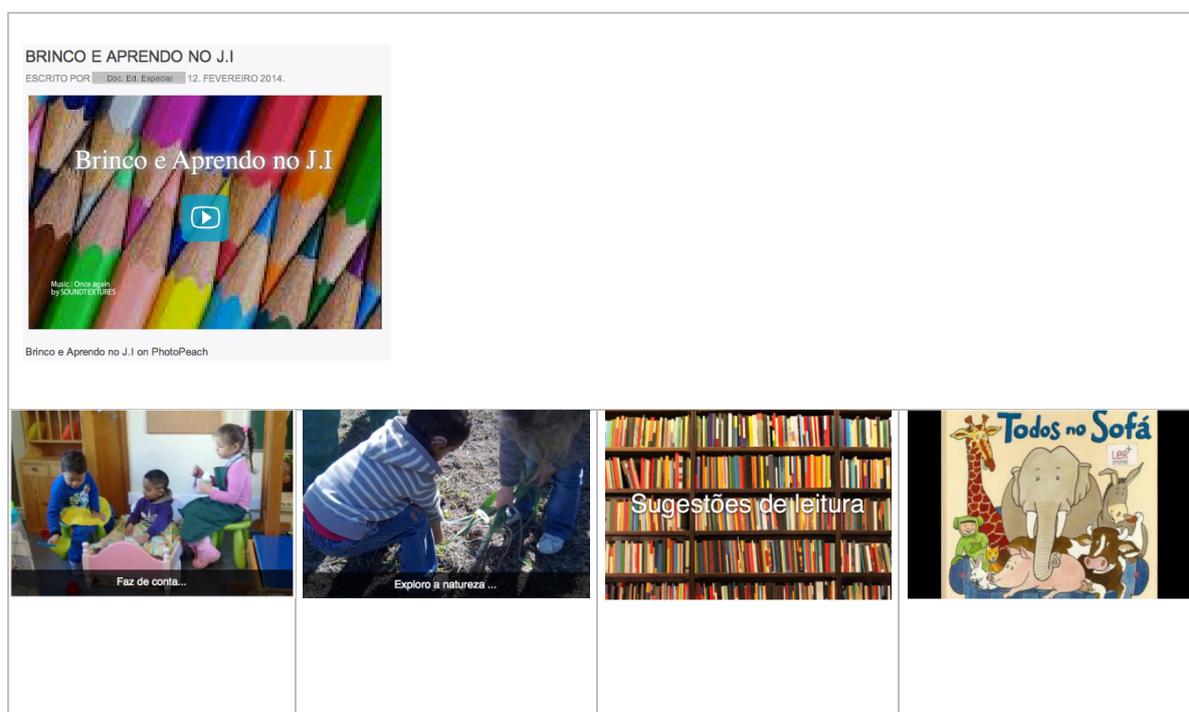


Figura 48: Publicação na área Turma – Pré Escolar bilingue de fotos e imagens relacionadas com atividades desenvolvidas na escola, através da ferramenta PhotoPeach.



Figura 49: Publicação na área Turma-3º Ano de um pôster com várias fotografias que aparecem uma de cada vez na apresentação, relativas a uma atividade decorrida em sala de aula.

O recurso a arquivos de imagens disponíveis online verificou-se em diferentes episódios, acompanhando um texto relacionado. Tal pode verificar-se na publicação ilustrada na figura 23 ao partilhar a existência de uma boneca com aparelho auditivo e na figura 38 quando é divulgado o projeto *sign language ring*.

Os participantes também usaram muitas vezes ligações de sites nas suas publicações, principalmente no caso de sites institucionais ou em que não havia a possibilidade de colocar a informação através de código *embed*. Observa-se um exemplo na seguinte figura 49.



Figura 50: Publicação na área Família-Passeios e Férias em que é utilizada a ligação ao site institucional da Câmara Municipal da Maia.

O conhecimento de ferramentas para a criação de atividades interativas em formato de jogos e de mural (onde é possível colocar várias imagens e vídeos em simultâneo) suscitou bastante interesse nos participantes, algo que referiram não só nas entrevistas mas também no fórum da comunidade.

TF5: Gostei do Prezi, do Voicethread, do Glogster.

TF2. Pelo menos para mim foi essa do Voicethread e o Glogster, também gostei.

D1: É assim, para mim, a nível pessoal foi muito boa aquela formação sobretudo pelas ferramentas com as quais eu contactei. Percebi que existiam e que havia aquela panóplia toda que tu apresentaste, para o caso de quererem fazer isto ou aquilo podem usar isto, aquilo que tu apresentaste na 2ª sessão.

D4: E grátis, principalmente.

D1: E grátis! Acho que para mim a nível pessoal e depois também na turma se repercute, a grande mais valia foi essa.

F2: Ah, as ferramentas, eu fiquei curiosa com muita coisa! Muitas coisas novas, muito interessante! Mas foi um tempo muito curto para aprender tudo. Era preciso parar para me ensinar.

F3: Sim, é verdade. Gostei muito daquele que andava para cima e para baixo, e aumentava

M: O Prezi?

F3: Sim, esse!

(TF5 e TF2 – Terapeutas da Fala do 1º Ciclo, D1 – Docente de Educação Especial do Pré-escolar, D4 - Docente de Educação Especial do 1º Ciclo, F2 e F3- Docente de Língua Gestual Portuguesa do 1º Ciclo; excertos das Entrevistas *focus group*)

Bom dia!

Considero que as ferramentas mais úteis são aquelas que facilitam a comunicação pela facto de serem interativas e todas as que permitem executar atividades didáticas com base lúdica.

Utilizei bastante o "quizlet".

Penso que a própria plataforma da comunidade funciona como ferramenta só pelo facto de conseguirmos que os alunos escrevam comentários acerca do que visualizam nos vários campos do site.

(Terapeuta da Fala do 1º Ciclo, no Fórum da Comunidade VMD)

Olá!

As ferramentas da Web 2.0 são profícuas na intervenção educativa pois permitem-nos a criação e a partilha de diversos recursos educativos on-line, com diferenciado grau de interatividade pelos utilizadores.

Há ferramentas que são relativamente acessíveis, possibilitando a participação ativa dos alunos na construção de diversas atividades.

O "ideal" será experimentar e conhecer diferentes ferramentas para depois as selecionarmos de acordo com o (s) objetivo (s) pretendido (s). Das que experimentei, até à presente data, a que me pareceu mais eclética foi a plataforma do educaplay. Os recursos educativos produzidos poderão minimizar a separação entre a escola e o meio familiar, cada vez mais dominado pelo acesso aos serviços proporcionados através da Internet

Constrangimento: ausência de net na escola e em casa.

(Docente de Educação Especial do 1º Ciclo, no Fórum da Comunidade VMD)

Ao longo do funcionamento da comunidade, e principalmente através das sessões de formação dinamizadas pela investigadora no início de cada ciclo de investigação, foram sendo partilhadas várias ferramentas online já existentes, as quais serão descritas de seguida. Além disso, foram também divulgadas outras ferramentas que, entretanto, passaram a ser do conhecimento de um ou outro participante e partilhadas por estes com toda a comunidade. Como mural interativo foram bastante utilizados o Prezi e o Glogster. Em ambos é possível fazer a incorporação de conteúdos multimédia em formato de texto, imagem, audio e vídeo, o que os torna bastante facilitadores da utilização de vídeos com informação em LGP. Para além disso, revelaram-se bastante intuitivos para o utilizador comum.

O Prezi foi utilizado principalmente para construir apresentações sobre as várias atividades que decorreram ao longo do ano como se exemplifica na figura 49.



Figura 51: Publicação na área Turma – 3º/4º Ano Bilingue onde foi utilizado o Prezi para apresentar as várias atividades realizadas ao longo do ano através de texto, imagens, fotografias e vídeos.

Já o Glogster foi utilizado na construção de materiais, desde histórias com narração em LGP e em LP (figura 50), glossários bilingues (figura 51) e pôsteres temáticos com ligações externas a jogos online sobre o tema em questão onde a informação sobre a tarefa a realizar era passada em LGP e LP (figura 52).

The image shows a Glogster presentation titled "3 URSOS". The header includes "ESCRITO POR Doc. Ed. Especial 23. MAIO 2012." and "História dos 3 Ursos... LGP + LP escrito + LP falado. Descubra!". The main content is divided into several sections:

- Top Left:** An animated scene from the story showing a room with a bed, a window, and a chair.
- Top Right:** A video of a teacher in a yellow shirt gesturing, with a large purple play button overlaid. The Glogster logo and "EDU" are visible.
- Center:** A yellow speech bubble containing the text "Os tres ursos" above three small bear icons.
- Bottom Left:** A photograph of three teddy bears on a table, labeled "PAI URSO", "MÃE URSO", and "FILHO URSO".
- Bottom Right:** A photograph of a young boy sitting at a table, eating.

To the right of the Glogster presentation is a screenshot of a website interface for "JUNIOR" (www.junior.pt). The page features a navigation menu with icons for "HOME", "LÍNGUA", "MATEMÁTICA", "CIÊNCIAS", "ARTES", "MÚSICA", "Educação Especial", "Educação Física", "Educação Tecnológica", and "Educação Ambiental". A central red television screen displays a cartoon scene of a red house in a forest. Below the screen, there are two interactive prompts: "Estava tão cansada que decidiu entrar." and "Clica na menina para ela entrar." with a speaker icon.

Figura 52: Publicação na Turma-Pré-escolar bilingue que apresenta uma história através de: um vídeo do *youtube* com a história em desenhos animados (em cima à esquerda), o vídeo da narração da história em LGP pela docente de LGP da turma (em cima à direita), fotografias da dramatização da história na sala de aula, e ainda uma ligação externa (ao clicar no título no centro do Glogster) para a história legendada e narrada em português e algumas atividades interativas (imagens na lateral).

DICIONÁRIO MULTIMÉDIA

ESCRITO POR [Doc. Ens. Regular](#) | 27. JUNHO 2012.

Ao longo do ano lectivo, decorrente das dificuldades encontradas nas nossas práticas pedagógicas com alunos surdos, foram construídos e utilizados powerpoint's interactivos no sentido de facilitar o acesso à informação específica relacionada com as temáticas abordadas.

Depois de contactarmos com a Web 2.0 e as suas diferentes ferramentas, transformamos o material construído anteriormente num Dicionário Multimédia, com o qual pretendemos criar uma ferramenta aberta e passível de ser utilizada por toda a comunidade educativa.

Este dicionário não se pretende estanque, mas sim o princípio de um trabalho contínuo que, esperamos, todos possam usar, completar e partilhar.

Enjoy!

Oscincodavidaairada!!!

=)

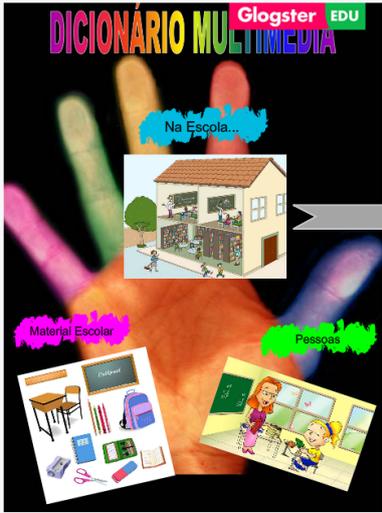



Figura 53: Publicação na Turma-1º Ano de dicionário bilingue sobre “a escola”. Existe um *Glogster* principal, com ligações para outros *Glogsters* de cada subtema (exemplo na figura à direita - *Glogster* do subtema “espaços da escola” com uma fotografia, o nome escrito, o vídeo da nomeação oral e a fotografia do nome em LGP).

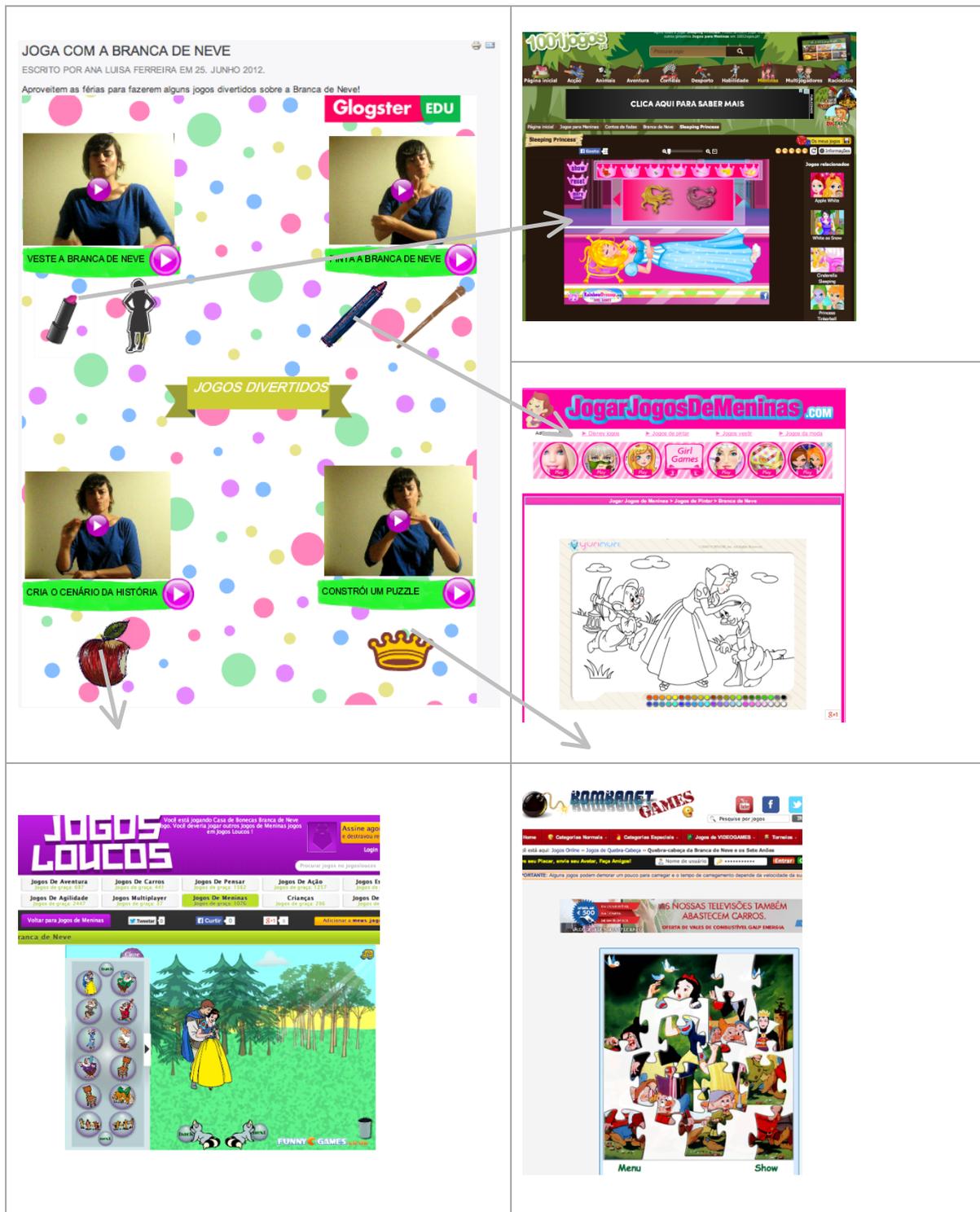
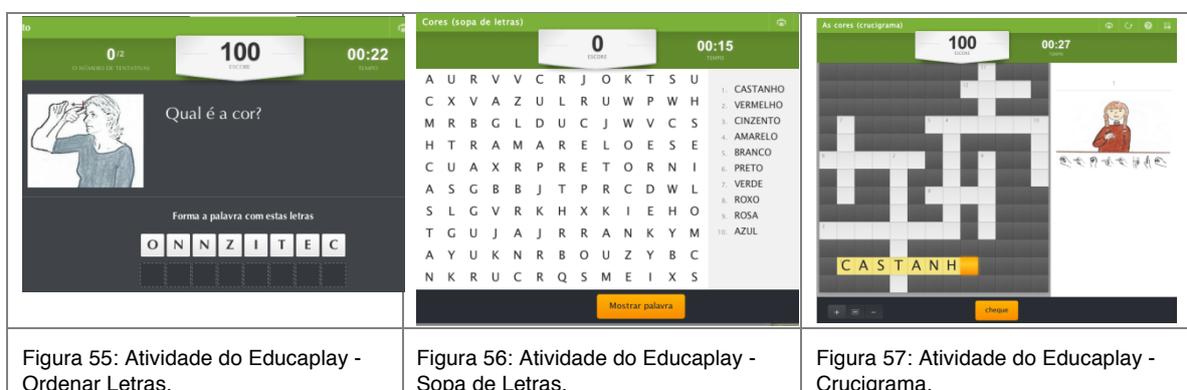


Figura 54: Publicação na Turma-Pré-escolar Bilingue. O Glogster junta numa única publicação várias ligações a jogos existentes online sobre o tema que estava a ser abordado na escola – a História da Branca de Neve. É explicada cada uma das atividades através da LP escrita e falada (áudio) e do vídeo da LGP com a docente de LGP da turma. Ao clicar nas imagens é feita a ligação para outros sites (figuras indicadas pelas setas).

Nas figuras anteriores é possível observar a utilidade do *Glogster* na construção de recursos educativos. A sua maior valia para esta comunidade educativa foi a possibilidade de facilmente serem incorporados vídeos, facilitando assim o uso da LGP, para além da forma intuitiva e simples com que permite inserir imagens, sons, vídeos e links externos. O *Glogster* tem uma oferta de modelos de *design* pré-definidos, que facilitam a criação de recursos esteticamente apelativos e relativamente simples de construir, cativando diferentes faixas etárias. O facto de, como foi possível observar nas já apresentadas figuras 30, 31 e 32, o *Glogster* permitir a criação de recursos tão variados, em termos de estrutura, de organização dos elementos multimédia e de público-alvo, demonstra que as suas características o tornam bastante útil nesta comunidade educativa.

Por sua vez, os jogos interativos foram construídos pelos participantes principalmente através do *Educaplay* e da componente *Quiz* do *Photopeach* que permite criar atividades interativas.

O *Educaplay* permite fazer vários tipos de atividades e houve participantes que utilizaram esta ferramenta para construir jogos interativos de apoio às temáticas abordadas na escola e com desenhos dos alunos, LGP, e vídeos de filmes de animação. De entre o tipo de atividades disponibilizadas pelo *Educaplay*, foram publicados os seguintes tipos de atividades: ordenar letras (fig. 53), sopa de letras (fig. 54), crucigrama (fig. 55), adivinha - com desfocagem (fig. 56), mapa interativo (fig. 57), quiz (fig. 58) e videoquiz (fig. 59). As atividades das três primeiras figuras estão todas incluídas na mesma coleção – As Cores – uma funcionalidade do *Educaplay* que permite agrupar várias atividades para que seja mais fácil ao utilizador navegar de umas para as outras.



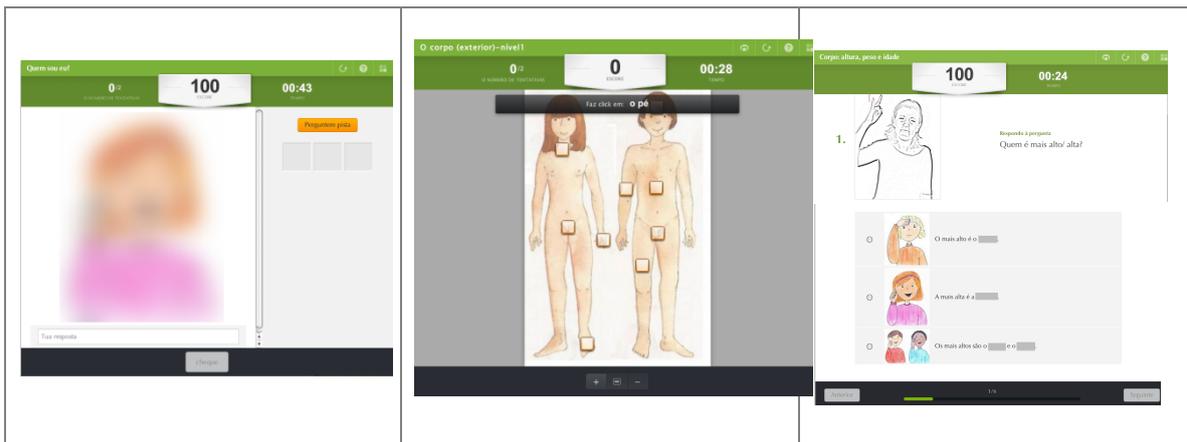


Figura 58: Atividade do Educaplay - Adivinha (com desfocagem).

Figura 59: Atividade do Educaplay - Mapa Interativo.

Figura 60: Atividade do Educaplay - Quiz.

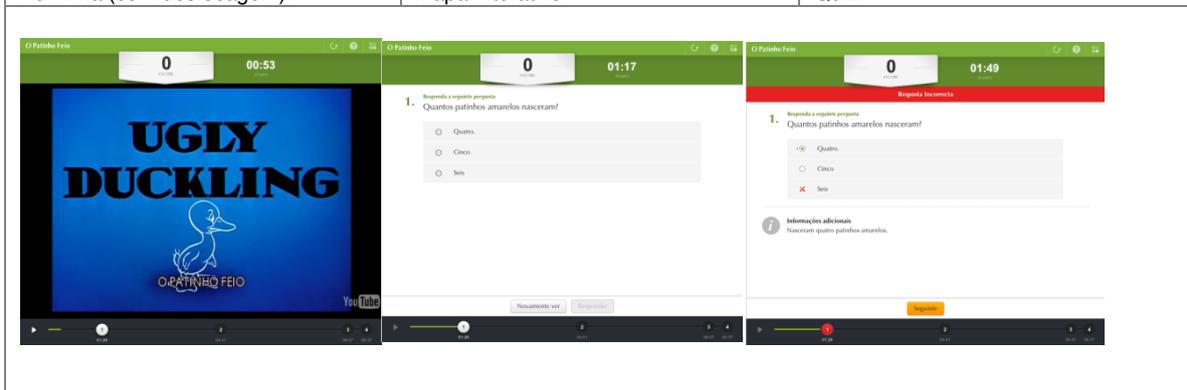


Figura 61: Atividade do Educaplay - Videoquiz.

Através do *Photopeach* foram criadas atividades interativas do tipo *Quiz*, observando-se um exemplo na seguinte figura.



Figura 62: Atividade de Quiz através do Photopeach, por uma docente do 1º ciclo na página da sua turma.

A possibilidade de construir este tipo de atividades personalizadas aos temas abordados em sala de aula, incluindo materiais feitos pelos e com os alunos, foi uma das mais valias da utilização destas ferramentas.

6.3.3 ACESSIBILIDADE DOS CONTEÚDOS

A maior parte das publicações caracterizou-se pela utilização de linguagem simples complementada com imagens e com vídeos. Nos dois gráficos seguintes apresenta-se a distribuição das publicações em termos de forma de apresentação da informação por cada um dos grupos de participantes (gráf. 33) e por cada área da comunidade (gráf. 34).

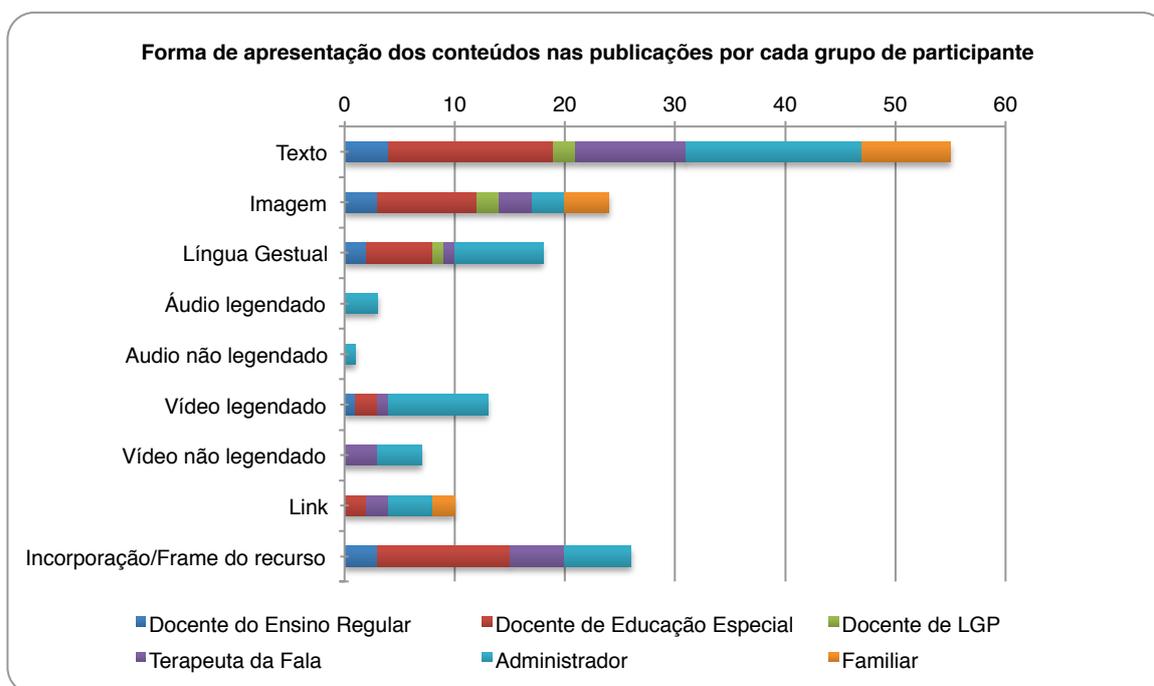


Gráfico 33: Forma de apresentação dos conteúdos nas publicações pelos diversos grupos de participantes.

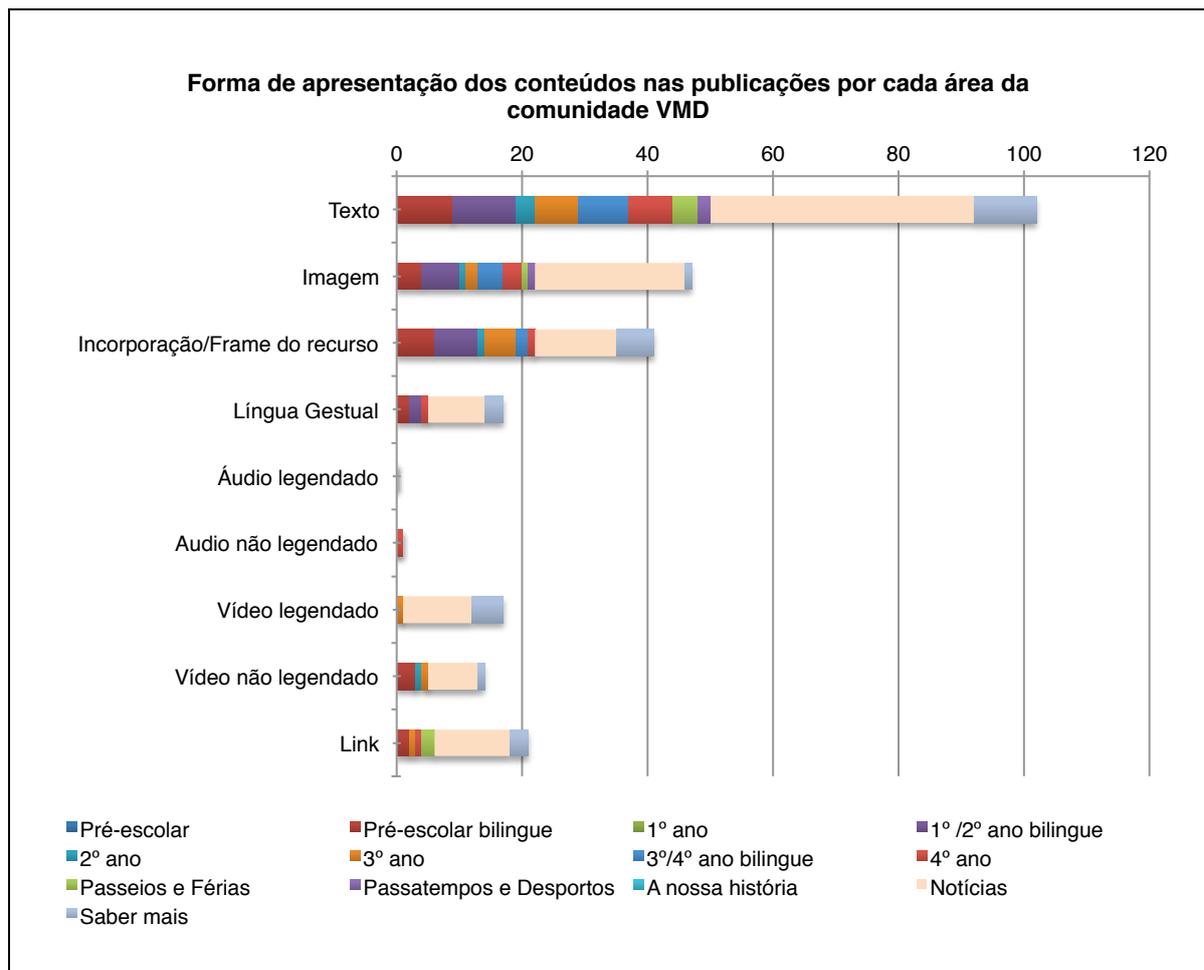


Gráfico 34: Forma de apresentação dos conteúdos nas publicações pelas diversas áreas da comunidade VMD.

O que se pode observar nos gráficos anteriores é que as publicações incluíram, na sua maioria, alguma informação escrita (texto). Pelo contrário, o uso de publicações unicamente com áudio foi muito reduzido. Houve um grande número de publicações que recorreram à imagem e onde se observou a incorporação do *iframe* do vídeo, ao invés de unicamente o seu link, para que houvesse um acesso visual mais facilitado ao conteúdo do vídeo. O uso da legendagem também se verificou nalgumas das publicações, havendo um maior uso de vídeos legendados do que não legendados. O uso da Língua Gestual ocorreu em cerca de 15 publicações com incorporação do *iframe* de vídeos.

De forma complementar, e para uma análise mais detalhada, foi gerada uma matriz do WebQDA em que se fez o cruzamento entre o tipo de ferramenta da web social utilizada nas publicações e as características de acessibilidade, tendo sido obtido o gráfico seguinte.

	Arquivo de imagens	Arquivo de vídeos	Arquivo de documentos	Edição de imagem	Mural interativo	Publicação de imagens	Jogos e atividades interativas	Livros digitais	Sites
Texto	16	27	5	1	4	26	13	0	14
Imagem	17	5	4	1	1	27	7	0	9
Áudio legendado	0	0	0	0	0	0	2	0	1
Audio não legendado	0	0	0	0	0	0	3	0	1
Vídeo legendado	2	22	1	0	0	1	2	0	0
Vídeo não legendado	1	14	1	0	0	2	1	0	1
Link	6	6	3	0	0	4	2	0	11
com Língua Gestual	0	19	0	0	1	5	3	0	0
Incorporação/iFrame do recurso	0	28	0	0	5	6	10	0	0

Tabela 15: Matriz triangular entre o tipo de ferramenta web social utilizada e a forma de apresentação, obtida através do software WebQDA.

Observa-se que tanto o texto como as imagens foram usados nas publicações com diversos tipos de ferramentas da web social. A Língua Gestual foi usada em publicações que recorreram a arquivos de vídeos (por exemplo, na figura 59 já apresentada anteriormente) mas também em imagens publicadas pelos participantes onde se observavam fotos de gestos de LGP (ver figura 24). A incorporação do *iframe* verificou-se não só para os arquivos de vídeos mas também nos murais e jogos interativos e na publicação de imagens, como se pode observar em várias figuras já apresentadas anteriormente.

6.4 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO-INTERAÇÃO

Os participantes recorreram a diferentes tipos de estratégias para fomentar a interação na comunidade, as quais foram anteriormente descritas no capítulo da Metodologia, Tabela 4. No gráfico seguinte observa-se a distribuição das publicações pelo tipo de estratégia.

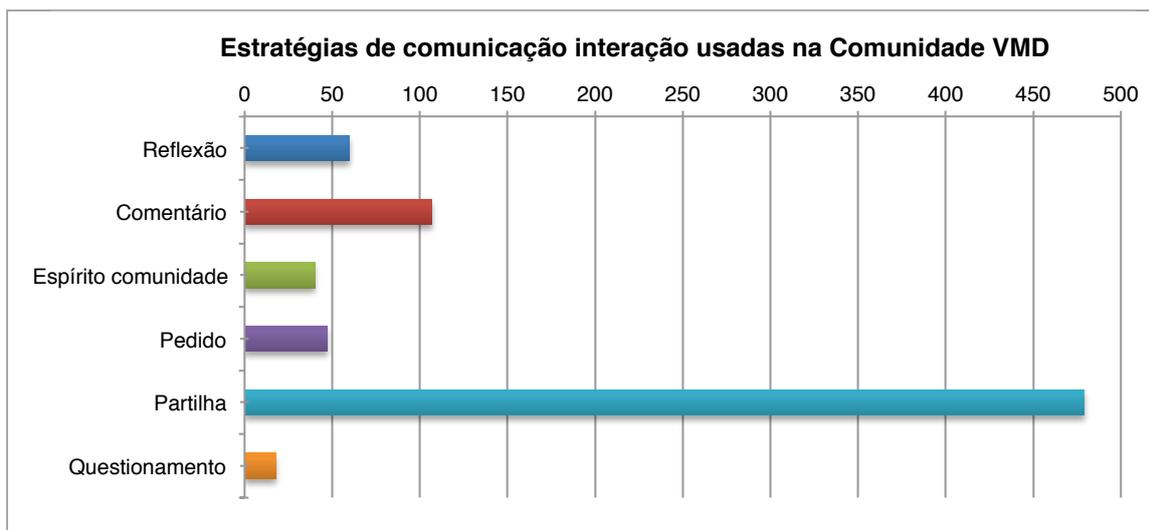


Gráfico 35: Distribuição das publicações dos participantes na comunidade VMD pelo tipo de estratégia de comunicação-interação.

6.4.1 TIPO DE PARTILHAS OBSERVADAS NA COMUNIDADE VMD

No gráfico anterior pode observar-se que a estratégia mais frequente foi a partilha e o comentário a publicações entre participantes. Nesse sentido, importa analisar em maior detalhe o tipo de partilhas que ocorreram, através do gráfico 42.

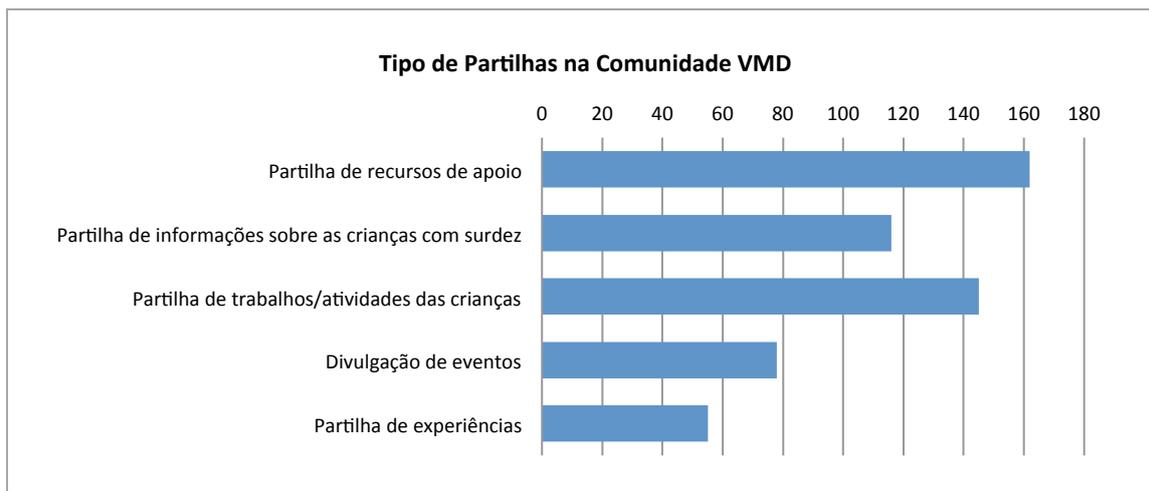


Gráfico 36: Distribuição do tipo de partilhas que ocorreram na comunidade Vozes de Mãos Dadas.

Verifica-se que a maior parte das partilhas foram de recursos de apoio às aprendizagens das crianças, bem como de trabalhos e atividades que eram feitas com ou pelas crianças. São exemplo deste tipo de publicações várias das figuras que já foram apresentadas neste capítulo, como por exemplo a figura 26. É um dado importante o número elevado de partilhas “de informações específicas sobre as crianças”, uma vez que permitiu evidenciar que as partilhas foram para além de informações mais gerais sobre o funcionamento das turmas.

Na resposta aos questionários (cf. Capítulo 5, gráfico 16), os familiares referiram conversar diariamente com as crianças sobre as aprendizagens e atividades da escola. Nas entrevistas de grupo, os participantes reconheceram que a participação na comunidade VMD teve essa mais valia, ao expressarem opiniões como as que já foram destacadas na descrição dos episódios das práticas e algumas semelhantes à que se encontra na seguinte transcrição.

M. E convosco, houve alguma situação em que através da comunidade conseguissem comunicar melhor com eles?

P4. Eu acho que a partilha de informações...

P3. É estar a par do que vai acontecendo.

P4. A partilha, a comunicação, queremos ir lá ver...

M. E o facto de aqui conseguirem estar a par do que está acontecer também ajuda a que em casa consigam conversar?

P4. Sim, sim, quando eles não contam.

P1. Como no dia da língua gestual portuguesa!

P4. Às vezes esses dias passam despercebidos, eles chegam a casa e não dizem e só sabemos umas semanas depois e portanto...

P3. Pode acontecer.

(P4 – mãe de dois alunos surdos do 1º Ciclo, P3 – mãe de uma aluna do 1º Ciclo, P1 – mãe de um aluno do 1º Ciclo, M - moderadora ; excerto da Entrevista *focus group*)

Já no caso do contacto presencial com os profissionais, o que foi descrito através dos questionários iniciais era que acontecia predominantemente uma vez por trimestre (cf. Capítulo 5, gráfico 15), mais frequente pela participação na comunidade VMD.

6.4.2 COMENTÁRIOS NA COMUNIDADE VMD

A participação na comunidade através de comentários e respostas a outras publicações foi também bastante intensa, como foi possível observar no gráfico 41. Identificaram-se principalmente comentários em que eram feitos agradecimentos ou congratulações, sendo as últimas em maior número (ver gráfico 37).

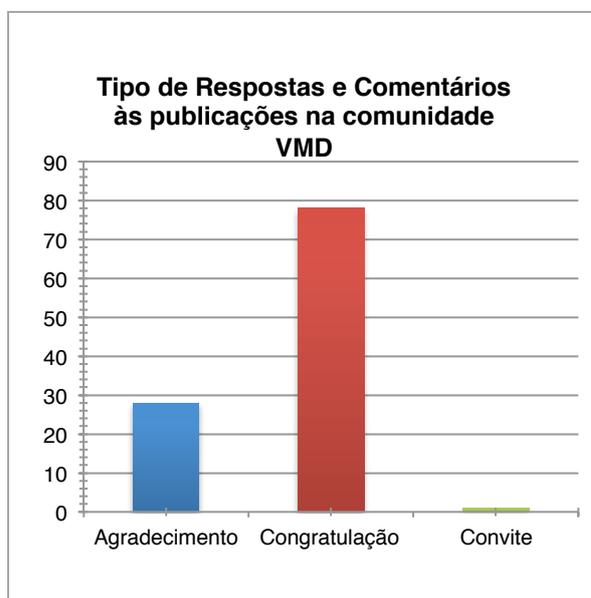


Gráfico 37: Tipo de respostas e comentários dos participantes às publicações na comunidade VMD.

As duas publicações que obtiveram o maior número de comentários foram uma partilha de um concerto de piano de uma aluna do 2º ano no espaço comercial FNAC e uma apresentação da turma do pré-escolar bilingue onde através de vídeos e fotos explicam

de que forma aplicam a pedagogia de projeto nesta turma. Foram selecionados exemplos dos comentários a cada uma das publicações que ilustram as subcategorias “agradecimento” e “congratulação”.

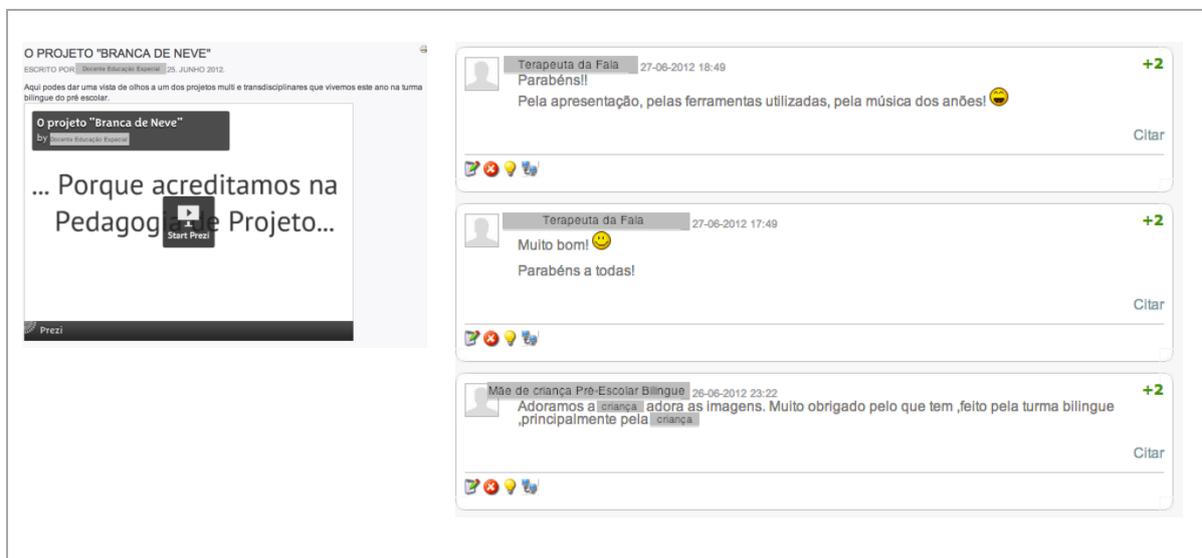


Figura 63: Comentários à publicação “Projeto Branca de Neve” na turma Pré-escolar bilingue.

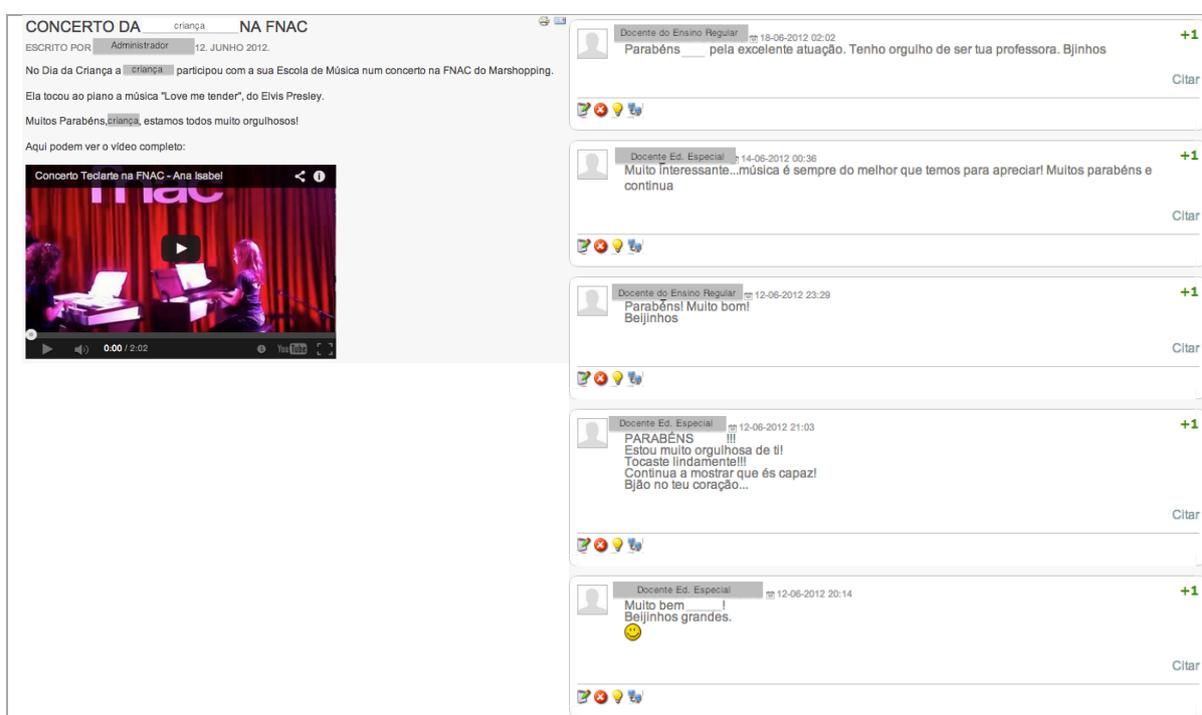


Figura 64: Comentários à publicação “Concerto da... na FNAC” na área Notícias.

O maior número de comentários a estas duas publicações pode explicar-se pelo facto de uma delas ser a partilha de um evento num espaço comercial de algum renome onde

uma criança com surdez está a realizar uma atividade que revela um elevado nível de participação ao ultrapassar a barreira do domínio da música existente à partida perante uma surdez. No caso da outra publicação, terá sido a integração da teoria com a prática numa explicação simples e clara através de imagens e vídeos o que fomentou o grande número de comentários. Ao mesmo tempo, ambas as publicações cativaram os diversos tipos de participantes pelo conteúdo e pela forma como fizeram estas partilhas.

6.4.3 ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO ESPÍRITO DE COMUNIDADE

Relativamente à estratégia “espírito de comunidade”, procurou-se observar de que forma as interações *online* foram ou não potenciadas pelo incentivo ao espírito de comunidade online e/ou presencialmente, encontrando-se os resultados no gráfico 38.

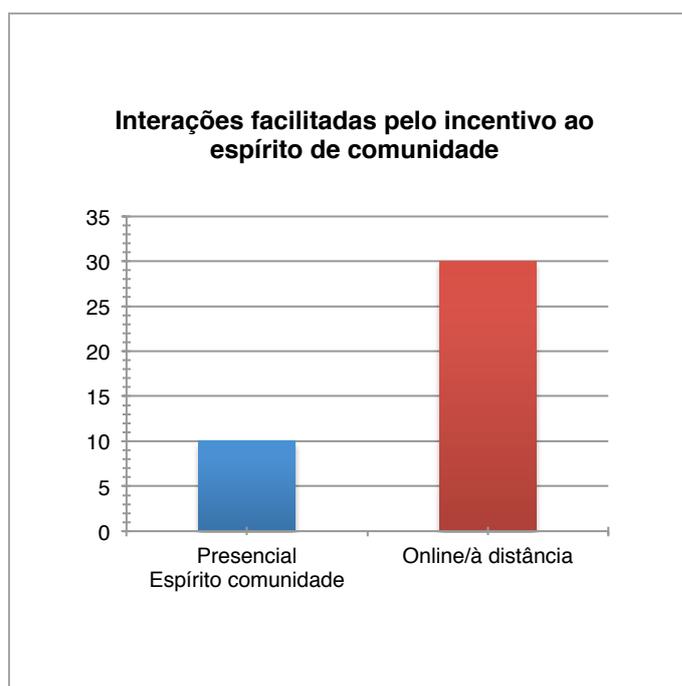


Gráfico 38: Interações online potenciadas pelo contacto presencial e pelo contacto à distância.

Pode verificar-se que houve mais evidências de uso de estratégias potenciadoras do espírito de comunidade em interações à distância, mas verificou-se que também houve influência do contacto presencial naquelas que decorreram online.

Nos gráficos 39 e 40 pode observar-se a distribuição das publicações ao longo dos ciclos de investigação e verifica-se que o maior número de publicações coincide com os momentos em que decorreram as oficinas de formação com os profissionais e as sessões de formação com as famílias.

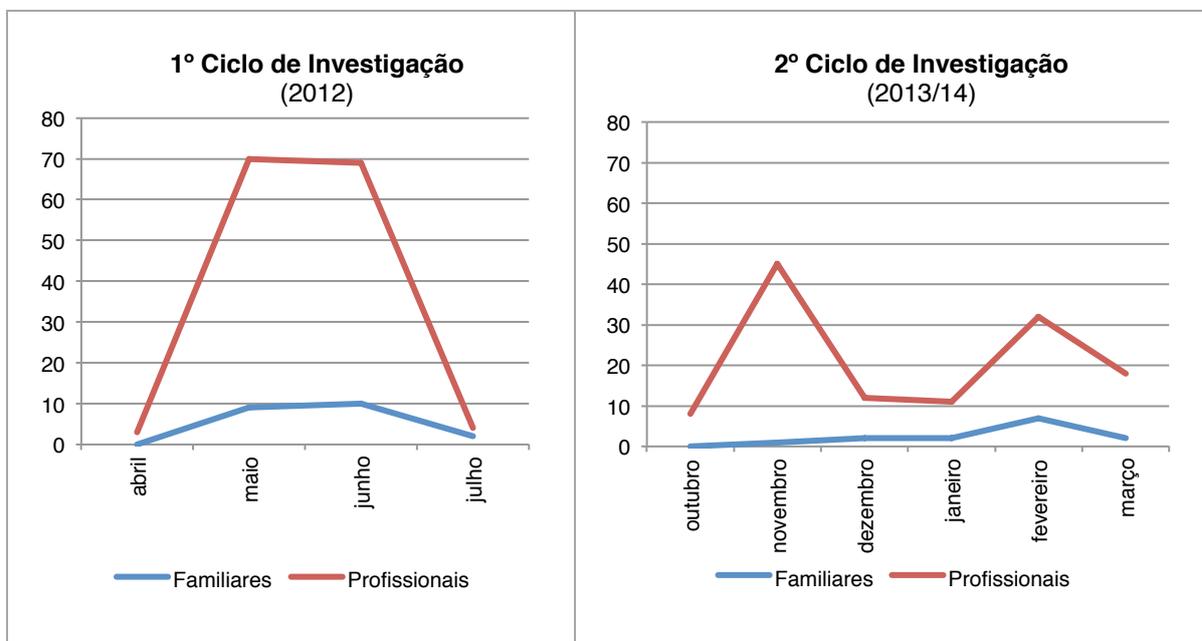


Gráfico 39: Número de publicações no 1º Ciclo de Investigação.

Gráfico 40: Número de publicações no 2º Ciclo de Investigação.

Observou-se que as interações realizadas pelos familiares no 1º Ciclo de Investigação ocorreram maioritariamente durante as sessões de formação ou em momentos em que vinham à escola reunir com os profissionais. Por sua vez, no 2º Ciclo de Investigação, as publicações e comentários feitos por este grupo de participantes associam-se a momentos em que estiveram presentes na terapia da fala com os seus filhos, ou após publicações feitas pelos seus filhos. A maior dinamização de publicações com as crianças, durante o 2º Ciclo de Investigação, decorreu das informações obtidas aquando da entrevista *focus group*, em que os familiares referiram que a sua maior motivação era ser algo importante para os filhos e que, se os filhos participassem, eles também participariam.

P1. O T. também é capaz de o fazer e se calhar até é ele o primeiro a puxar-me para o orientar para ele poder entrar e escrever alguma coisa que ele não saiba. Essa responsabilização deles para ver em casa, dar uma continuidade ao trabalho que vocês fazem...

P4. Eu acho que é uma ideia puxar o V., a M. e mesmo a F.. Se eles (os meus filhos) são mais ativos, eu sou mais ativa.

(P1 – Mãe de um aluno do 1º Ciclo; excerto da Entrevista *focus group*)

Assim, no 2º Ciclo de investigação houve um maior número de publicações feitas com as crianças em que as mesmas se identificavam na autoria das publicações e comentários. Verificou-se a influência da comunicação por correio eletrónico (contacto direto) com os familiares de forma a incentivar à publicação e ao comentário na comunidade, que veio a gerar a sua maior participação. Houve até troca de mensagens através de correio eletrónico entre uma criança e a mãe, com a ajuda da respetiva terapeuta da fala, que fomentou uma grande interação na comunidade.

*Olá mãe!
Tenho gmail!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
Quando quiseres fala comigo!
Um beijinho do teu filho*

*É o meu filho V. ??????????
A sério?????????
Então que novidades são essas????
Bjs, Mãe*

*Sim sou !!!!!
É verdade!
Envio-te a atividade que fiz hoje com a F. (Terapeuta da Fala):
<http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1199827/antonimos.htm>
Diverte-te!
Beijinhos!*

*Hoje publiquei um artigo com a F. (Terapeuta da Fala), quando puderes vai lá ver!!!!!!
Abraços e beijinhos do teu filho*

*Olá querido filho V.
É muito gira essa atividade.
Podes enviar à Mãe mais atividades?
Gosto muito destes desafios.
Bjs da Mãe*

Além disso, também se observou que havia publicações depois de situações de vinda dos familiares à escola. Nessas alturas, os profissionais falaram com os mesmos sobre a comunidade ou ajudaram-nos a fazer publicações e comentários, algo que os participantes referiram aquando das entrevistas:

D1: Eu acho que é muito importante sermos nós próprios a puxar pelos pais quando vêm à escola - "Então, não respondeu?".

D3: E dizer aos alunos para perguntarem aos pais e para lhes mostrarem em casa.

TF3: Eu acho que eles estiveram muito motivados para isso, especialmente depois do final do ano letivo, porque encaravam aquilo como quase um centro de recursos próprio de férias, um conjunto de fichas de atividades que eu também já tinha trabalhado com eles nas sessões e que poderia haver algum tipo de continuidade no período de férias já que eram muito boas. Eu sei que naquelas semanas finais mesmo após as aulas terem terminado os pais do A. ainda vieram aqui algumas vezes e disseram que tinham ido, tinham tirado algumas atividades não sei é se o continuaram durante as férias mas daquilo que me deu a entender eles estavam muito interessados e o pai mostrou-se muito, muito interessado no que é que poderia estar disponível lá.

(D1 – Docente de Educação Especial do Pré-escolar, D3 – Docente de Educação Especial do 1º Ciclo, TF3 – Terapeuta da Fala do 1º Ciclo; excertos das entrevistas *focus group*)

Por outro lado, os profissionais também referiram ser uma mais valia o uso de meios de comunicação à distância, através da comunidade VMD, no sentido do acesso aos pais que estão mais longe geograficamente ou que por motivos pessoais/profissionais não podem estar presencialmente na escola.

D2: Por exemplo, é mais fácil eles acederem à comunidade e aprenderem. Houve agora a questão da formação de LGP e nem todos os pais podem vir naquele horário, é muito pouca gente. Enquanto se houvesse o acesso à comunidade online se calhar havia muita gente que à noite em casa ia "olha, vamos ver o que aconteceu, vamos ver como é que se faz isto".

D1: Podia haver na comunidade uma janela aberta das sessões em oovoo para quando a formação de pais estivesse a decorrer dar em simultâneo quando a formação estivesse a começar em tempo real por exemplo na comunidade.

D5: (Acena em concordância).

D1: E os pais que não pudessem estar cá presencialmente podiam assistir em casa à formação através do oovoo ou de outra plataforma qualquer.

D4: Ou mesmo a própria gravação.

D1: Pelo menos a mãe da B. não pode vir porque tem os miúdos já em casa àquela hora porque já vêm da escola e não pode vir. Por exemplo, se tivesse a transmissão do oovoo ou de outro sistema qualquer, se calhar podiam assistir, se calhar podiam participar. Se quisessem participar participavam quando estavam a ver, mas se calhar em diferido também. Se calhar era uma mais valia para a escola.

TF3: Constitui-se como um ponto de comunicação entre a escola e a família e depois nós temos pais que trabalham por turnos, que não conseguem vir cá, que não conseguem muitas vezes ter a noção do que é que se passa aqui na escola, a plataforma sempre dá a possibilidade de um vislumbre daquilo que nós fazemos aqui e fazer passagem de material, de informação, de dinâmicas de trabalho que de acordo com a motivação dos pais e com aquilo que eles estão dispostos a fazer poderá ter, poderá ter algum tipo de efeito.

(D2 e D5 – Docentes do Ensino Regular do 1º Ciclo, D1 – Docente de Educação Especial do Pré-escolar, D4 – Docente de Educação Especial do 1º Ciclo, TF3 – Terapeuta da Fala do 1º Ciclo; excertos das entrevistas *focus group*)

O incentivo ao espírito de comunidade foi bastante observado nas interações online, como evidenciado no gráfico 47, categorizando-se neste ponto todas as evidências de que a Administradora indicava diretamente aos outros para “ir ver”, “deixar o seu comentário”, destacava publicações na comunidade que podiam ser do interesse para um determinado participante, ou eram utilizados emails para incentivar a interação. Observem-se alguns exemplos de seguida.

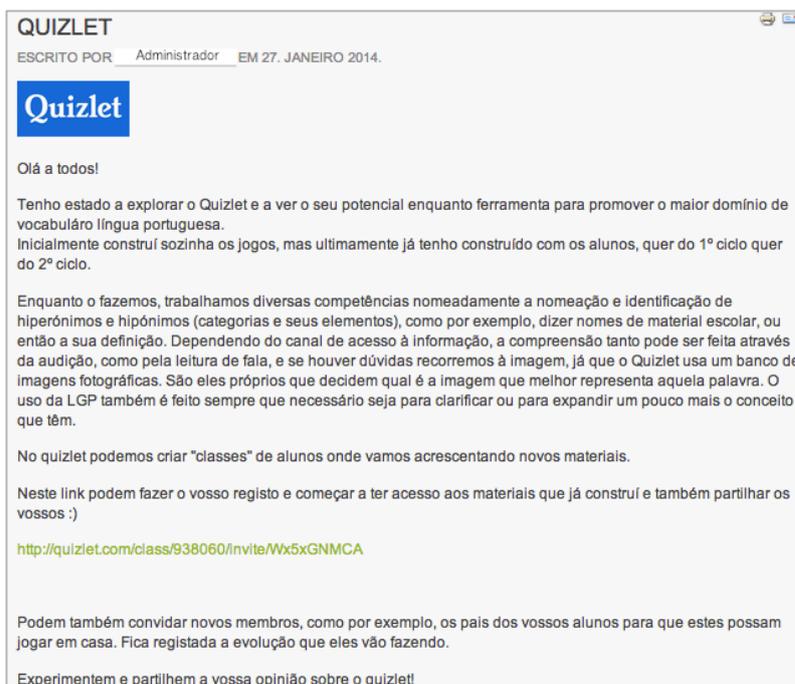


Figura 65: Publicação na área Saber Mais onde é pedido aos participantes para partilhar a sua opinião.

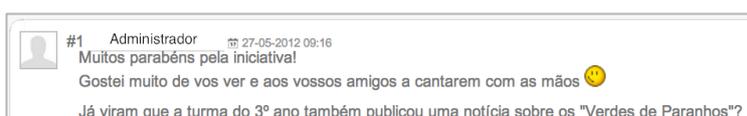


Figura 66: Comentário da Administradora à publicação “Verdes de Paranhos”, onde é sugerido que vejam uma outra publicação relacionada com esta mesma publicação.

Bom dia!

A Comunidade Vozes de Mãos Dadas está cada vez mais dinâmica, com muitos jogos e histórias sobre os vários acontecimentos e aprendizagens deste 2º Período.

Ainda hoje, a professora (Docente do Ensino Regular) mostrou na aula o registo sobre o Dia da Amizade da passada 6ª feira onde os colegas partilharam entre si o que é ser amigo. Também estão lá palavras-cruzadas sobre os Antónimos, as Plantas, e etc.

Espreite na área da Turma - 3º ano e deixe o seu comentário!

Caso tenha alguma dificuldade no Registo ou no Acesso ao site estou ao dispor para ajudar. Administrador

(mensagem de correio eletrónico da Administradora para os familiares dos alunos do 3º ano)

Nos três exemplos anteriores, a Administradora incentiva os membros da comunidade a explorar a mesma, realçando os recursos que nela encontram e tentando fazer sugestões de interação de acordo com os interesses dos participantes com base nas atividades e nas turmas que lhes correspondiam.

Depois de analisar em detalhe as diferentes estratégias, considerou-se pertinente perceber de que forma a sua utilização se relacionava com os episódios das práticas, tendo sido gerada uma matriz cujos resultados estão expressos no gráfico seguinte. Por uma questão de maior facilidade de leitura dos dados, estes são apresentados para cada uma das categorias principais das estratégias. Existe apenas a exceção da estratégia “partilha”, cujas subcategorias podem observar-se no gráfico, dado o número elevado de registos nessa única estratégia.

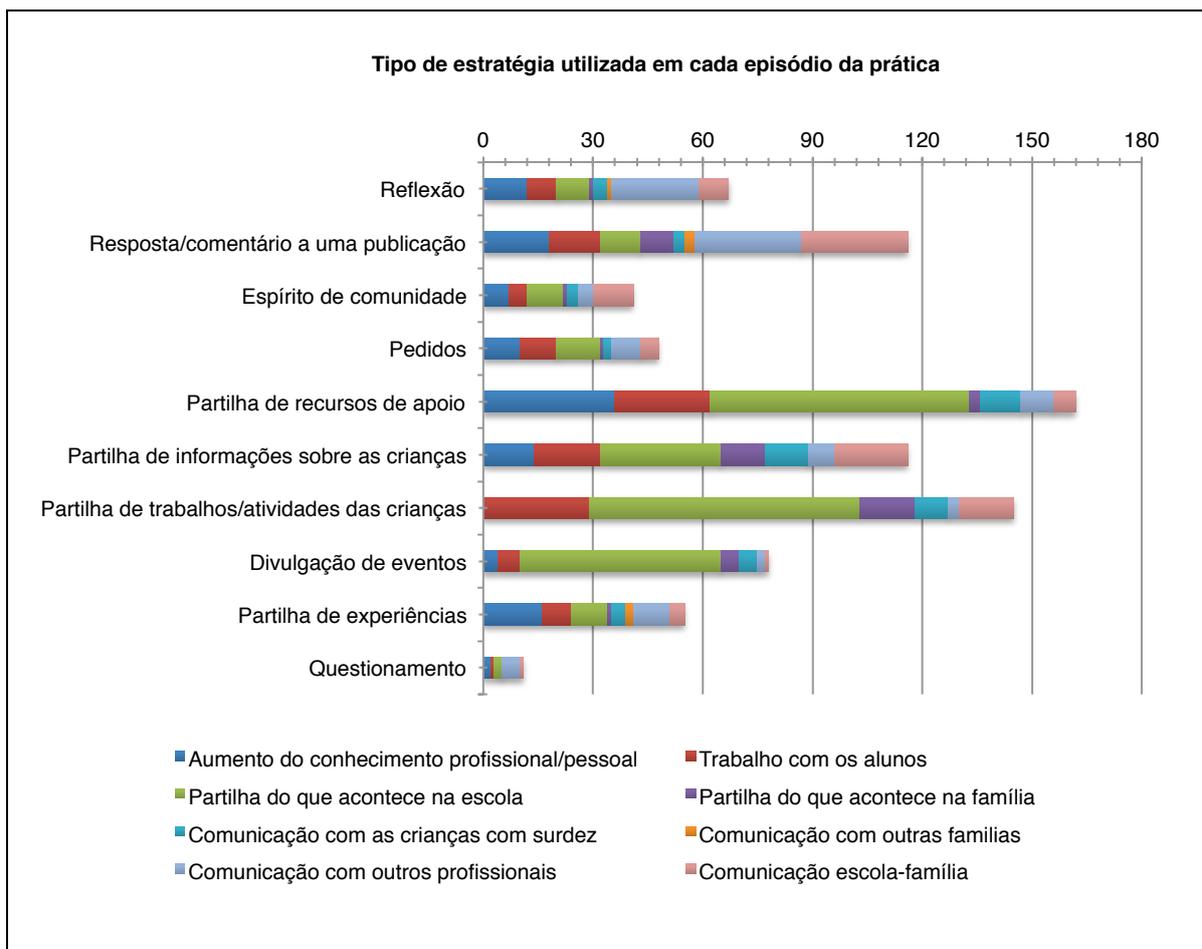


Gráfico 41: Distribuição das estratégias utilizadas na participação na comunidade VMD em cada um dos episódios das práticas.

Assim, pode observar-se que o questionamento foi usado principalmente na comunicação com outros profissionais (5 em 11). Os episódios em que se observou maior partilha de experiências foram os que estavam orientados para o aumento do conhecimento profissional/pessoal (16 em 55) e a comunicação com outros profissionais (10 em 55). A divulgação de eventos (55 em 78), partilhas de atividades (74 em 145) e partilhas de informações sobre as crianças (33 em 116) foram estratégias principalmente utilizadas nos episódios de partilha do que acontece na escola. As respostas e comentários a publicações serviram para a comunicação entre profissionais (29 em 116) e entre escola-família (29 em 116). A reflexão observou-se, maioritariamente, em episódios de aumento do conhecimento pessoal/profissional (12 em 67) e na comunicação com outros profissionais (24 em 67). Numa análise orientada para os episódios, é de salientar que a partilha do que acontece na escola foi feita principalmente através da partilha de recursos de apoio, trabalhos das crianças e divulgação de eventos. Já no caso da partilha do que acontece na família, foram usadas não só a partilha de atividades das crianças mas também de informações específicas sobre as mesmas. A comunicação com as crianças com surdez foi facilitada maioritariamente através do uso de estratégias de partilha. A comunicação entre famílias registou-se principalmente através de comentários a uma mesma publicação. A comunicação entre profissionais foi conseguida através das estratégias de reflexão e de resposta a uma publicação, verificando-se a partilha de experiências, apesar de em menor número. Por último, na comunicação escola-família foram usadas sobretudo respostas a publicações, partilhas de informações e de trabalhos das crianças.

No sentido de analisar o uso das diferentes estratégias por cada tipo de participante, foi criada a matriz com o cruzamento desses dados, representados no gráfico 51.

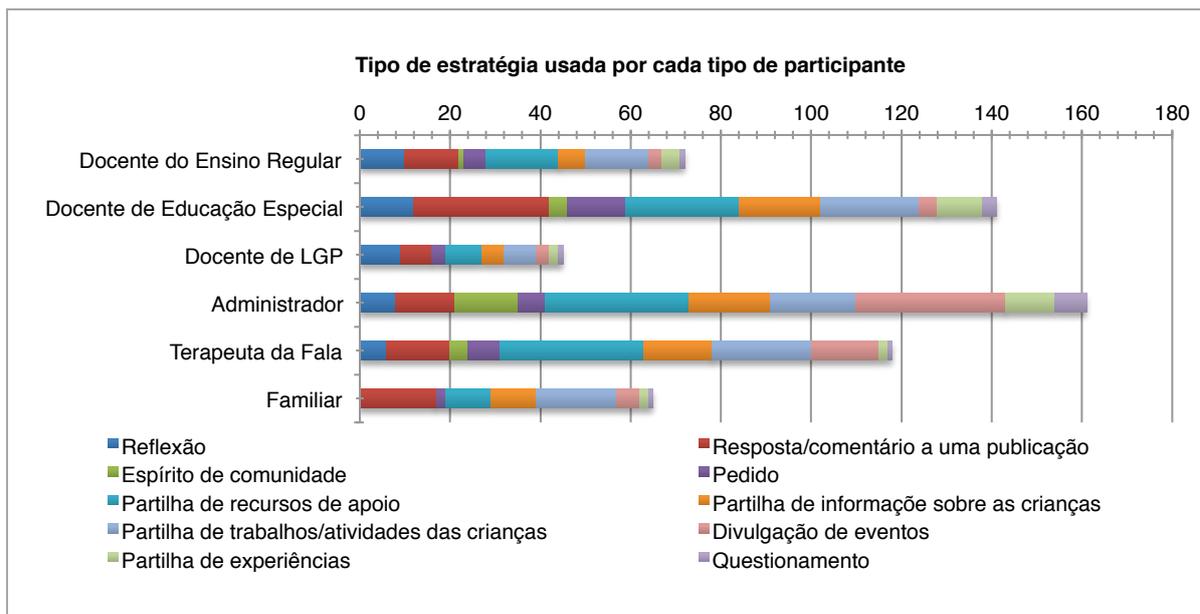


Gráfico 42: Distribuição das estratégias utilizadas na participação na comunidade VMD por cada tipo de participante.

Pode observar-se que, no caso dos familiares, as interações foram realizadas principalmente através de respostas/comentários a publicações (ver exemplos nas figuras 5, 6 e 7) e partilha de atividades das crianças (como nos exemplos das figuras 11 e 42). No grupo dos terapeutas da fala houve uma grande utilização das estratégias de partilha, tal como nos docentes que não de LGP, mas tendo um maior número de publicações associadas à divulgação de eventos. No caso da Administradora da comunidade, evidencia-se a partilha de recursos de apoio e a divulgação de eventos, sendo esta a participante com mais registos ao nível do questionamento e do espírito de comunidade. Nas estratégias usadas pelos docentes de LGP não se destaca especialmente nenhuma das categorias. Por sua vez, os docentes de educação especial usaram as estratégias de partilha de recursos de apoio e de trabalhos, mas também houve um grande número de interações através de respostas, reflexões e na partilha de informações específicas sobre as crianças. Os docentes do ensino regular usaram em maior número a partilha de recursos de apoio (como os exemplos das figuras 50, 51 e 52) e de trabalhos das crianças (como os exemplos das figuras 23 e 45).

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

Neste capítulo final são apresentadas as conclusões, à luz da questão e sub-questões de investigação definidas para este estudo. Seguidamente, são elencadas as limitações do trabalho realizado e, no final, são apresentadas sugestões para investigação a desenvolver no futuro.

7.1. CONCLUSÕES

O desenvolvimento deste estudo baseou-se na procura da resposta à questão de investigação “Que estratégias de interação numa comunidade online favorecem a participação parental de famílias de alunos surdos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico?”. De forma a melhor responder a esta questão, foram definidas três questões subsequentes a partir das quais estão organizadas as conclusões que se descrevem de seguida.

7.1.1 EXPECTATIVAS APRESENTADAS PELOS PAIS E PROFISSIONAIS DE CRIANÇAS COM SURDEZ SOBRE A PARTICIPAÇÃO NUMA COMUNIDADE ONLINE

No início deste estudo os participantes descreveram ter hábitos de utilização da internet para procurar informações relativas a questões do foro clínico e tecnológico da surdez, bem como estratégias e serviços de suporte à educação destas crianças. O uso de algum tipo de plataforma online para fornecer informações específicas sobre a aprendizagem

das crianças não foi uma prática descrita pelo maioria dos participantes, tendo antes sido realçado que esse tipo de partilhas acontecia principalmente no contacto presencial com elementos da equipa educativa. A maior parte dos familiares referiu usar a internet mais do que uma vez por semana para apoiar a educação dos seus filhos. Por sua vez, os profissionais indicaram também recorrer à internet de forma regular, mas principalmente no contexto de casa, comparativamente com o da escola, o que indicava um uso reduzido com os alunos. O tipo de ferramentas e serviços que indicaram usar numa base diária foram principalmente os da web 1.0, revelando uma grande falta de conhecimento e domínio de recursos da web social (registou-se inclusivamente um número elevado de ausência de respostas às perguntas sobre este tema incluídas nos questionários). O conhecimento que descreveram ter sobre comunidades online e redes sociais foi reduzido para a maior parte dos familiares. Verificou-se ser igualmente muito diminuído o acesso a informações através de comunidades online e blogues. Observa-se que ambos os grupos indicaram a conversa entre equipa educativa e pais/cuidadores como sendo a principal forma de partilha de informações. No caso dos familiares, estes referiram que fazem mais partilhas de atividades realizadas do que partilhas referentes aos processos de aprendizagem da criança durante essas mesmas atividades. Este resultado alerta para a necessidade de ajudar as famílias a perceber que informações e que conhecimentos são mais pertinentes para os seus filhos, indo ao encontro das recomendações do Conselho Europeu e da Agência Eurofound que indicam a necessidade de criar serviços que apoiem os pais a obter prática e aconselhamento para conseguirem participar na aprendizagem dos filhos ao longo do seu crescimento (Council of Europe, 2006; Eurofound, 2010).

Os familiares demonstraram ter uma opinião positiva quanto à importância da internet para a aprendizagem destas crianças concordando que esta seria um fator facilitador do sucesso escolar e profissional. De qualquer forma, mostraram ter receio que esta fosse uma forma de maior isolamento, quando há maior uso da mesma, indicando, na fase inicial do estudo, que ainda não viam os recursos e novas ferramentas da web como facilitadores da comunicação para as crianças com surdez.

Ao longo da interação na comunidade VMD, nos dois ciclos de investigação-ação que se concretizaram, os participantes identificaram diferentes potencialidades da utilização de uma comunidade educativa online para a educação e comunicação com as crianças e com os diferentes elementos da equipa. Destacam-se aqui referências à maior facilidade

de acesso a informações sobre o que acontece na escola, maior troca de ideias entre profissionais e maior acesso a informações sobre vivências na família. Os episódios que se registaram nas interações na comunidade VMD evidenciaram que houve efetivamente muito maior troca de informações sobre aprendizagens na escola do que em família, mas é interessante verificar que foi possível criar a expectativa, nos vários participantes, de que a participação na comunidade VMD potenciase também as partilhas vindas da família, apesar das mesmas terem sido em número reduzido e maioritariamente através de comentários a publicações. Os profissionais realçaram o potencial que a utilização desta comunidade poderia trazer para os pais que não conseguem vir à escola com regularidade e que teriam oportunidade para aceder a vídeos para aprender LGP, com base nos temas da formação para pais em LGP e, assim, compensarem a sua ausência presencial nestas situações. Desta forma, os participantes confirmaram as possibilidades identificadas por Rudd et al (2006) e por Coenen (2005) sobre o uso das tecnologias digitais ao elencar a vantagem da aprendizagem flexível e distribuída, em diversos contextos para além do institucional, possibilitando interações sem constrangimentos de tempo ou espaço, promotoras da maior troca de ideias e informações.

7.1.2 CRIAÇÃO E CONTRIBUTO DAS REDES DE SUPORTE ENTRE PAIS E PROFISSIONAIS, NUMA COMUNIDADE ONLINE DE UMA ESCOLA COM CRIANÇAS COM SURDEZ

Através da comunidade VMD houve uma grande interação entre profissionais e entre pais e profissionais. Desta forma, as redes já existentes de trabalho em equipa na escola foram potenciadas, bem como a participação parental, pela maior comunicação com os profissionais que acompanham os seus filhos. Neste sentido, pode ser explicada a reduzida interação direta entre pais, uma vez que a sua motivação principal era conhecer e partilhar informações sobre os seus próprios filhos, fazendo-o através do comentário a publicações sobre atividades dos mesmos.

Um dos resultados de relevo, neste contexto, relaciona-se com o aumento da comunicação entre escola-família nas turmas de ensino bilingue. A maior parte das interações com as famílias conseguiram-se através de partilhas de acontecimentos na escola; mas é também de referir que houve muitas interações entre pais e profissionais através de publicações sobre vivências em família, publicações que demonstraram servir

para trabalhar com as crianças (por exemplo, para elas escreverem no computador, fazerem o registo de passeios, deixarem a sua mensagem ou comentário, para fazerem jogos interativos,...), e também publicações sobre temas mais gerais, orientados para o aumento do conhecimento profissional ou pessoal. Os pais referiram, nas entrevistas, que a participação na comunidade VMD contribuiu para a comunicação com os seus filhos por esta ter possibilitado que eles mostrassem o que faziam na escola de uma forma mais visual, compensando a falta de vocabulário destas crianças e dando meios aos pais para se apropriarem dos temas de conversa e dos assuntos do seu interesse, numa base diária - um dos comportamentos da participação parental descrito como tendo grande impacto por autores como Hart e Risley (2008), Lucas (2013) e Blanford e Knowles (2013).

Também os profissionais referiram nas entrevistas ter recebido esse *feedback* das famílias, relativamente a terem usado em casa com os filhos materiais digitais feitos pelos profissionais e publicados na comunidade VMD, chegando até a solicitar mais recursos desse género. A comunicação escola-família foi principalmente potenciada pelo uso de estratégias como a resposta a uma publicação, a partilha de trabalhos e atividades das crianças, bem como a partilha de informações específicas sobre as crianças. Estes resultados mostram a importância da comunicação bi-direcional entre escola e família, e da partilha de conteúdos que se dirijam claramente aos pais, ao abordarem especificamente o que acontece com os seus filhos, ao invés de falar de acontecimentos mais generalistas de eventos da escola. Tal como Lewin e Luckin (2010) concluíram, para que a tecnologia consiga facilitar a ligação das aprendizagens decorrida em casa e na escola é preciso que o objetivo da sua utilização esteja claro para os pais e para os alunos, e que as atividades propostas sejam estruturadas e adequadas a cada um dos contextos e a cada uma das famílias. Para além disso, os resultados obtidos vêm alertar para a necessidade de clarificar o papel das famílias na aprendizagem dos seus filhos junto das mesmas e dos próprios profissionais, cuja formação de base ainda precisa de ser melhorada no que se refere ao desenvolvimento de competências para dinamizar de forma efetiva a participação parental (Goodall & Vorhaus, 2011). As famílias ainda não estão habituadas a ter iniciativa perante a aprendizagem dos seus filhos, esperando que a escola lhes peça as informações de forma direta. A existência de relações de parceria entre todos os elementos envolvidos na educação da criança, defendida pelo Decreto-Lei 3/2008, ainda se encontra em construção, daí que tenha sido feita a recomendação ao

Ministério da Educação para uma maior divulgação dos direitos e deveres das famílias de forma a conseguirem ter uma maior participação no processo educativo dos seus filhos (Simeonson et al., 2010, p. 12).

Com este estudo, também houve uma maior comunicação entre profissionais, principalmente a partir de partilhas de atividades da escola e de publicações orientadas para o aumento do conhecimento profissional/pessoal. Na opinião dos profissionais, o uso da comunidade levou a uma maior facilidade de acesso a informações sobre o que acontece na escola e a uma maior troca de ideias entre profissionais que atuam com diferentes turmas, sendo assim possível conhecer o tipo de trabalho que está a ser desenvolvido e também os recursos e materiais utilizados. Para além disso, foi possível o maior desenvolvimento profissional pela publicação de informações sobre diversos temas, nomeadamente “Audição e surdez”, “Funcionamento das ajudas auditivas”, “Desenvolvimento da comunicação e da linguagem” e “Como conversar com...”, “Respostas educativas e serviços existentes”. Observou-se, no entanto, que as trocas de ideias entre os participantes através de comentários às publicações foram mais registadas em partilhas de atividades da escola do que partilhas de informações mais gerais e menos personalizadas como as dos temas mencionados. A comunicação entre profissionais aconteceu principalmente quando foram utilizadas estratégias como a partilha de recursos de apoio, a partilha de trabalhos e atividades das crianças, a divulgação de eventos e a partilha de informações específicas sobre as crianças.

Estas dinâmicas de interação foram influenciadas por diversos fatores que afetaram a participação na comunidade. A falta de domínio das novas tecnologias, ferramentas e serviços da web social foi uma das mais mencionadas pelos participantes nas entrevistas. Apesar de terem sido realizadas duas edições de uma Oficina de Formação com os profissionais bem como sessões de formação em grupo ou individuais com as famílias, esta condicionante foi uma das mais referidas, tendo inclusivamente sido indicada a necessidade de mais formação na utilização das ferramentas da web social. As competências de literacia digital, tanto dos profissionais como dos pais, foram um fator que influenciou a participação na comunidade VMD. O que os participantes descrevem é principalmente a falta de domínio das tecnologias online, e não tanto questões de privacidade e de acesso ao computador, como indicado no estudo de Johnson (2001). A heterogeneidade dos membros também é uma condicionante a realçar, como muito evidente, nesta comunidade, tal como apontado por autores como Koper, Pannekeet,

Hendriks e Hummel (2004) já que a VMD reuniu pessoas com formação profissional diversificada e com motivações pessoais de várias ordens (o papel das famílias vs o papel dos profissionais), a que acrescem os fatores de diversidade dos utilizadores elencados por Ashok e Jacko (2009), e salientados pelo grupo de docentes de LGP.

A altura do ano letivo em que decorreu a formação foi também mencionada pelos profissionais que sugeriram ser mais benéfico o início de ano letivo. No entanto, o que se registou nas interações na comunidade VMD foi uma maior interação aquando da formação que decorreu no final do ano letivo em detrimento da que decorreu no 1º período. Outro dado sobre a formação foi a necessidade de organizar a mesma dirigida unicamente aos adultos com surdez (docentes de LGP ou familiares) como forma de facilitar a compreensão e tornar mais rápida e eficaz a resolução de problemas e esclarecimento de dúvidas. Ainda se verificou haver influência das interações presenciais no maior número de interações online. Foi coincidente o registo de maior atividade na comunidade VMD durante os períodos em que decorreram as sessões de formação e após vindas dos pais à escola para reunir com os profissionais. Desta forma realçou-se a perceção de que o funcionamento online, por si só, não é suficiente, já que as redes que se criam e que já existem na comunidade educativa, tanto entre os profissionais como entre os profissionais e as famílias, se prolongam e fortalecem na comunidade online mas não se sustentam unicamente na mesma. Este fortalecimento das redes foi reconhecido pelos profissionais principalmente em relação aos pais que estão geograficamente mais longe da escola tornando-se mais fácil acederem aos conteúdos e conhecerem os temas que estão a ser tratados em sala de aula, cujas evidências foram diversas nas interações registadas na comunidade VMD. Infelizmente, foram ainda descritas dificuldades de acesso à internet na escola como um motivo para a menor utilização da comunidade nomeadamente pelos profissionais com as crianças.

Durante as sessões de formação os participantes tomaram conhecimento da necessidade de tornar acessíveis os conteúdos à heterogeneidade de indivíduos participantes na comunidade VMD, tendo sido partilhadas as soluções oferecidas pelas novas tecnologias no sentido da maior acessibilidade às pessoas com surdez. Mesmo assim, os docentes de LGP consideraram que a sua participação esteve limitada pelo facto de haver um uso predominante da língua portuguesa escrita como meio de comunicação principal. De qualquer forma, registou-se a utilização de muitos vídeos e imagens como forma complementar e até principal de publicar conteúdos e informações; mas este é um aspeto

que ainda tem de ser melhorado nomeadamente ao nível dos comentários às publicações que são feitos através da escrita. Pensando nas recomendações de acessibilidade para pessoas com surdez, seria ainda de melhorar o uso de adaptações nos conteúdos publicados para os adequar a estes indivíduos (como propõe Vanderheiden (2009)), tanto pela maior inclusão de legendagem de texto como de vídeos em LGP, algo também sugerido por Ashok & Jacko (2009).

Tratando-se de uma comunidade educativa cujos alunos com surdez frequentam turmas de ensino bilingue e turmas de ensino regular, no final do 2º ciclo de investigação-ação foi levantada a necessidade de abrir a comunidade à participação das famílias de todos os alunos das turmas de ensino regular e não só às dos alunos com surdez. Tanto os profissionais como os familiares destas turmas consideraram ser uma mais valia também para os pais dos outros alunos o acesso à comunidade VMD, por um lado pelos recursos aí disponibilizados que seriam úteis para todos e, por outro lado, para fomentar o maior conhecimento de como é a educação das crianças com surdez (em turma bilingue e em turma regular) e do que é “ser surdo” promovendo assim a maior inclusão, empatia e sentimento de pertença a esta comunidade educativa alargada. Foi neste contexto que a privacidade foi descrita como uma condicionante do funcionamento desta comunidade online, corroborando Johnson (2001). Por outro lado, quando alguns dos participantes comparam esta comunidade online com outro tipo de plataformas, parecem não ter uma conceção clara do que as distingue, como Wenger, McDermott e Snyder (2002) clarificam ao definir comunidade de prática. A necessidade de haver uma construção de relações entre os participantes pelas interações decorridas com base numa visão, necessidade e motivação comuns levará ao desenvolvimento de um sentimento de pertença e comprometimento mútuo, segundo os mesmos autores; no entanto, os resultados obtidos apontam também para fatores como a partilha com um maior número de pessoas e a maior visibilidade dos conteúdos para uma maior motivação à participação.

7.1.3 MAIS-VALIAS E FRAGILIDADES DOS RECURSOS EDUCATIVOS E DAS ESTRATÉGIAS DINAMIZADOS NESTA COMUNIDADE ONLINE IDENTIFICADAS PELA SUA COMUNIDADE EDUCATIVA

Ao longo deste estudo os participantes tiveram conhecimento de diversas ferramentas e recursos da web social tendo havido o cuidado da divulgação de opções gratuitas, relativamente simples e intuitivas de utilizar.

Nas interações registadas na comunidade VMD as ferramentas de arquivos de vídeos e de publicação de imagens foram as mais utilizadas. No caso dos arquivos de vídeos, o *Youtube* foi a plataforma mais escolhida e na publicação de imagens as mais utilizadas foram o *Animoto*, o *Photopeach* e o *Smilebox*. Tal como já foi referido, o recurso a imagens nas publicações foi também muito frequente, havendo também evidências de utilização de ligações a sites. Foi, no entanto, o conhecimento de serviços e ferramentas para a criação de atividades interativas através de jogos e de murais de apresentação com incorporação de vídeo, imagem e som o que suscitou um maior interesse pelos participantes. No caso das crianças com surdez em turmas bilingues, raramente é utilizado o manual escolar uma vez que a maior parte da informação está em português escrito e é necessário que sejam construídos materiais adaptados e personalizados. A possibilidade de incorporar a LGP em formato de vídeo nestas ferramentas da web social é uma grande vantagem em relação a fazê-lo através de fotografias em fichas de papel ou mesmo em vídeo através do *Power Point*, onde é necessário gravar o vídeo na mesma pasta da apresentação para que as hiperligações funcionem o que ocupa muito espaço de armazenamento. O *Prezi* e o *Glogster* foram bastante utilizados enquanto opções de murais interativos, sendo descritos como muito atrativos e cativantes pelos participantes. A mais valia destes recursos, pela possibilidade de incorporar vídeos, tornou-se facilitadora da construção de materiais com informação em LGP e a sua componente de incorporação de áudio permitiu a inserção de sons gravados pelos utilizadores com maior qualidade para a compreensão auditiva, dadas as características do público-alvo. No caso dos jogos interativos, as ferramentas *Educaplay* e *Photopeach* (componente *quiz*) foram as mais utilizadas. No caso do *Educaplay*, é possível construir atividades e jogos de diferentes tipos, muitos dos quais com a utilização de sons, imagens e vídeos quer do arquivo pessoal do utilizador como de arquivos de bases de dados da internet. Desta forma, houve a construção de uma grande variedade de recursos educativos personalizados às crianças com surdez, que se revelaram bastante

apelativos para as mesmas, fomentando não só a sua motivação como a sua autonomia na aprendizagem e também a comunicação com as famílias no contexto casa onde estes recursos eram também utilizados. Através da participação na comunidade VMD foi possível que as famílias, os profissionais e as crianças desenvolvessem as suas competências para a criação autónoma de recursos educativos personalizados e contextualizados às aprendizagens e motivações de cada um e de cada turma, facilitado pelo uso dos meios digitais.

A falta de domínio deste tipo de ferramentas foi considerada pelos participantes como uma das fragilidades à sua maior utilização. Na caracterização feita no início do estudo, observou-se que o conhecimento que tinham das mesmas era muito reduzido. Assim, torna-se necessário promover mais momentos de formação junto de profissionais e famílias para que possam aproveitar todo o potencial destes recursos da web social em benefício das crianças com surdez. Também referiram a falta de tempo para explorarem e construírem os materiais, alegando a grande necessidade de personalização dos mesmos. Consideraram ser benéfica a partilha de materiais entre si, no sentido de mais facilmente identificarem formas de os utilizar e conhecerem os novos serviços que vão sendo divulgados na comunidade.

Considera-se que o uso de uma comunidade online para publicação de recursos digitais foi uma mais valia por facilitar a adaptação dos materiais às crianças com surdez, tal como referido por Vanderheiden (2009). A acessibilidade aos conteúdos educativos ficou facilitada pela maior personalização dos materiais às necessidades individuais (uma vantagem identificada também pela agência Becta em 2005), tendo sido utilizadas diversas soluções tecnológicas (uso de imagens, legendas, LGP), o que também Keates considera ser uma vantagem (2009). Além disso, foi possível potenciar a maior independência e autonomia das crianças por poderem rever conteúdos em casa e ao seu próprio ritmo (Becta, 2005).

7.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A realização deste estudo deparou-se com diversas limitações. Por um lado, as questões inerentes à situação atual da educação pública e a mudança de profissionais entre anos letivos. Este fator fez com que o grupo de participantes se alterasse entre os dois ciclos

de investigação, levando à necessidade de proporcionar mais formação e acompanhamento. Não se pode ignorar que a vinda de profissionais novos para estas equipas alterar sempre a sua dinâmica e influenciar as relações construídas com as famílias.

O acesso limitado à internet no contexto da escola foi uma das grandes limitações. Mesmo aquando da realização da Oficina de Formação, nem sempre houve um acesso rápido à exploração da comunidade e das várias ferramentas e serviços, dificultando a realização de atividades práticas e o esclarecimento de dúvidas no momento. Desta forma, foi necessário acompanhar os participantes à posteriori, presencialmente e à distância.

Outra das limitações foi tratar-se de um grupo bastante heterogéneo de vários pontos de vista (por exemplo, o facto de abranger diversos grupos profissionais e famílias de crianças de vários níveis de ensino), o que influenciou as diferentes motivações à participação e não favoreceu a criação de um sentimento de pertença, considerando as dificuldade na partilha de perspetivas e leituras comuns perante a surdez; tal teve também implicações na própria comunicação entre os participantes uma vez que o português escrito não era acessível a todos nem da mesma forma.

7.3. LINHAS POSTERIORES DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no contexto de uma das várias EREBAS existentes a nível nacional. Nesse sentido, considera-se que seria uma mais valia alargar a comunidade VMD aos profissionais, famílias, crianças e jovens com surdez a todas estas equipas do país. Seria também pertinente incluir neste grupo de participantes, agentes mais relacionados com a área da saúde, como médicos, audiologistas ou psicólogos que, muitas vezes, apresentam pouco conhecimento sobre as respostas educativas na surdez. Por outro lado, o seu contributo também seria muito valioso na divulgação de informações atualizadas e apropriadas às dúvidas e necessidades de pais e profissionais. Desta forma, seria possível criar uma maior partilha de experiências e de práticas.

A dinamização da comunidade VMD veio alertar para a necessidade de melhorar as competências de literacia digital dos vários grupos envolvidos. Seria importante criar um plano de ação nesse sentido, criando ofertas de formação diferenciadas para profissionais, famílias e pessoas com surdez. Para além disso, considera-se que deveria haver um enfoque específico nas questões relacionadas com a acessibilidade e o *design for all*, uma vez que os participantes adultos surdos referiram ter sentido a sua participação condicionada por ser mais intuitiva e imediata à maior parte dos participantes a utilização da escrita do que do vídeo e da imagem como veículos de partilha de informação.

A identificação de ferramentas e aplicações da web social com maior potencial de utilidade para os participantes desta comunidade foi uma mais valia deste estudo. No entanto, e dada a proliferação e crescimento constante deste tipo de ferramentas, é necessário haver uma atualização constante e respetiva divulgação junto dos diversos utilizadores. Considera-se pertinente criar espaços de partilha e análise crítica destes recursos, para que o seu potencial possa ser partilhado por profissionais, famílias e alunos, no sentido da sua adequação às necessidades que vão surgindo.

A caracterização das dinâmicas de participação parental no contexto de uma comunidade educativa com crianças com surdez foi o enfoque deste estudo. Considera-se, no entanto, que em estudos futuros se deveria melhorar estas práticas conciliando as práticas *online* com o maior acompanhamento presencial das famílias. Assim, tendo por base os vários estudos que descrevem as práticas de participação parental com maior

impacte nos resultados escolares dos alunos (Blanford e Knowles, 2013; Council of Europe, 2006; Cramm & Nieboer, 2012; Eurofound, 2010; Goodall & Vorhaus, 2011; Grant, 2009; Gregg, Rugg e Souto-Manning, 2011; Harris & Goodall, 2007; Hart et al., 2008; Henderson, 2013, Humphrey & Squires, 2011; Jeynes, 2011; Kernan, 2012; Lucas, 2013; MacNaughton & Hughes, 2008; OECD, 2012; Simeonsson et al., 2010; Urban, 2009; Smith et al., 2011) seria pertinente dar continuidade a este estudo no sentido de promover a implementação dessas práticas com o apoio da interação e partilha na comunidade VMD. Desta forma, conseguir-se-ia reforçar a construção de relações entre as famílias dos alunos com surdez para além do contexto *online* e para além do tempo em que decorreu este projeto.

7.4. CONTRIBUTOS DO ESTUDO PARA AS PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO PARENTAL

Como principais contributos da realização deste estudo destacamos a identificação de práticas promotoras de participação parental com o suporte das novas tecnologias, nomeadamente das ferramentas e serviços da web social, com o desafio acrescido de englobar um grupo heterogéneo de participantes, onde se incluem crianças e adultos com surdez. Os resultados mostraram ser possível melhorar a compreensão mútua entre famílias e profissionais, bem como aumentar a participação das crianças na sua própria aprendizagem. Considera-se de realçar a importância das seguintes práticas para a melhoria da participação parental:

- criar espaços para conversas informais de um para um, sobre temas relacionados com as aprendizagens na escola e em casa (facilitado na comunidade online pela troca de comentários entre os participantes);
- partilhar informações sobre os níveis de competência das crianças (dando um enfoque positivo às suas aquisições e mostrando o que são capazes de fazer – em casa e na escola);

- fornecer exemplos concretos sobre a forma como as atividades propostas e realizadas pelas crianças na escola se podem transpor para o contexto de casa, incluindo orientações e sugestões específicas às famílias;
- propor atividades orientadas para o contexto em que vão ser realizadas, reconhecendo que as que são executadas na escola não são diretamente generalizáveis para a família e vice-versa;
- ter uma atitude de verdadeira parceria com as famílias, procurando receber os seus contributos quanto às necessidades, interesses e desafios percebidos relativamente aos seus filhos, e incluindo a sua cultura e comunidade local como forma diferenciadora e individualizadora do ensino-aprendizagem;
- utilizar principalmente recursos e ferramentas de utilização gratuita e intuitiva, com especial cuidado na utilização de linguagem simples, maior recurso à imagem como forma de exemplificar as atividades de ensino e aprendizagem (fotografia e vídeo);
- tornar claro o objetivo da utilização das atividades e recursos propostos;
- fomentar a partilha de informações numa base regular, de forma a dar suporte às conversas diárias entre pais-filhos sobre a sua aprendizagem;
- envolver as crianças e jovens em todo o processo de ensino-aprendizagem, como forma de promover a sua autonomia e independência, encarando-os como facilitadores na aproximação entre escola e família.

A necessidade de formação sobre a utilização das novas tecnologias mas também sobre o próprio conceito e dinâmicas relacionadas com a participação parental foi realçada tanto pelos profissionais como pelos familiares. Tendo em conta algumas das limitações elencadas pelos participantes deste estudo, considera-se ser também pertinente englobar os organismos responsáveis pelas políticas educativas locais (cada agrupamento de escolas) e nacionais (Ministério da Educação) para a necessidade de implementação das práticas referidas, incluindo ainda de forma mais generalizada as entidades responsáveis pela legislação laboral e social através da qual as famílias conseguirão melhores condições para a participação na educação dos seus filhos.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO (PROFISSIONAIS E FAMILIARES)

Inquérito por Questionário (Profissionais)

Este questionário integra-se num projeto de investigação no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro. Tem o objetivo de obter informações acerca da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), da comunicação família-escola e das necessidades de formação nas áreas abordadas.

Este estudo é **anónimo** e todas as informações recolhidas são estritamente **confidenciais**. Por favor, responda com **sinceridade** pois não há respostas corretas ou incorretas. Todas as respostas são igualmente válidas para este estudo. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e vontade em colaborar ao preencher este questionário.

Por favor, preencha os espaços em branco e assinale com um "X" as respostas que correspondem à sua opinião ou utilize as linhas disponibilizadas para responder, sempre que solicitado.

Parte I - TIC

1- Como caracteriza o seu conhecimento das seguintes TIC como utilizador?

(Numa escala de 1 a 5, entre "Muito pouco" e "Excelente", assinale com um "x" o seu nível de conhecimento)

1 Muito pouco 2 Pouco 3 Razoável 4 Bom 5 Excelente

a. Ferramentas de produtividade (Ex.: <i>Word, Excel, Powerpoint</i>)	1	2	3	4	5
b. Pesquisa na Internet (Ex: <i>Google, Yahoo, Sapo</i>)	1	2	3	4	5
c. Correio electrónico (Ex: <i>Gmail, Hotmail, Outlook</i>)	1	2	3	4	5
d. Comunidades e Redes Sociais (Ex: <i>Facebook, Hi5, LinkedIn</i>)	1	2	3	4	5
e. Blogues	1	2	3	4	5
f. Comunicação instantânea por <i>Chats</i> , Vídeo-conferência (Ex: <i>Skype, Messenger, ooVoo, Google Talk</i>)	1	2	3	4	5
g. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

2- Como caracteriza a sua frequência de uso das seguintes TIC?

(Numa escala de 1 a 5, entre "Quase nunca" e "Todos ou quase todos os dias", assinale com um "x" a sua frequência de uso)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Ferramentas de produtividade (Ex.: <i>Word, Excel, Powerpoint</i>)	1	2	3	4	5
b. Pesquisa na Internet (Ex: <i>Google, Yahoo, Sapo</i>)	1	2	3	4	5
c. Correio electrónico (Ex: <i>Gmail, Hotmail, Outlook</i>)	1	2	3	4	5
d. Comunidades e Redes Sociais (Ex: <i>Facebook, Hi5, LinkedIn</i>)	1	2	3	4	5
e. Blogues	1	2	3	4	5
f. Comunicação instantânea por <i>Chats</i> , Vídeo-conferência (Ex: <i>Skype, Messenger, ooVoo, Google Talk</i>)	1	2	3	4	5
g. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

3- Das opções (a., b., c., d., e., f. e g.) que assinalou na questão anterior selecione as três que mais usa e indique os motivos da sua preferência:

1º lugar: _____

Para quê? _____

2º lugar: _____

Para quê? _____

3º lugar: _____

Para quê? _____

4- Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comummente acesso (pode indicar várias opções):

Computador

Impressora e/ou Scanner

Acesso/ligação à Internet

Telemóvel

Máquina Fotográfica Digital

Máquina de Filmar ou *Web cam*

Outros. Quais? _____

Não tenho acesso a nenhuma das tecnologias desta lista

5- Em que local e com que frequência utiliza o computador?

(Numa escala de 1 a 5, entre “nunca ou quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” o seu nível de utilização em cada local em que utiliza o computador)

1 **Nunca** ou
quase nunca

2 Uma vez por **mês**

3 Uma vez por **semana**

4 Algumas vezes por **semana**

5

Todos ou quase todos
os **dias**

a. Em casa	1	2	3	4	5
b. Na escola para trabalhar com os alunos	1	2	3	4	5
c. Na escola para resolver assuntos administrativos	1	2	3	4	5
d. Em locais públicos (Ex: cafés, bibliotecas, centros comerciais, etc.)	1	2	3	4	5
e. Em vários locais (posso computador portátil)	1	2	3	4	5

6- Em que local e com que frequência utiliza a internet?

(Numa escala de 1 a 5, entre “quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” a sua frequência de utilização do computador em cada local)

1 **Nunca** ou
quase nunca

2 Uma vez por **mês**

3 Uma vez por **semana**

4 Algumas vezes por **semana**

5

Todos ou quase todos
os **dias**

a. Em casa	1	2	3	4	5
b. No emprego	1	2	3	4	5
c. Em locais públicos (Ex: cafés, bibliotecas, centros comerciais, etc.)	1	2	3	4	5
d. Em vários locais (posso computador portátil ou telemóvel com internet)	1	2	3	4	5

7- Como se posiciona face à importância do uso da internet para a educação do(s) seu(s) aluno(s) com surdez?

(Numa escala de 1 a 5, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Não concordo nem discordo 4 Concordo 5 Concordo totalmente

a.	Considero que é importante que o(s) meu(s)aluno(s) aprenda(m) a utilizar a internet	1	2	3	4	5
b.	Penso que o(s) meu(s)aluno(s) terá(ão) mais sucesso nos estudos se souber(em) usar a internet	1	2	3	4	5
c.	Penso que o(s) meu(s)aluno(s) terá(ão) mais sucesso na carreira profissional se souber(em) usar a internet	1	2	3	4	5
d.	Considero que o(s) meu(s)aluno(s) precisa(m) de formação para utilizar a internet de forma mais crítica	1	2	3	4	5
e.	Penso que o uso diário da internet promove a preguiça mental	1	2	3	4	5
f.	Quando os alunos passam muito tempo na internet isolam-se mais das outras pessoas	1	2	3	4	5

8- Sente necessidade de receber formação sobre a integração das TIC em sala de aula para melhorar a sua utilização destes recursos?

Não

Sim. Especifique em quê: _____

Parte II-Comunicação escola-família

9- Na maioria dos casos, com que regularidade costuma chamar à escola os pais/cuidadores do(s) seu(s) aluno(s) com surdez?

(circunde o número correspondente à sua resposta)

1 Nunca ou quase nunca 2 Uma vez por ano 3 Uma vez por trimestre 4 Uma vez por mês 5 Uma vez por semana

10- Considere os motivos que poderão fazer deslocar à escola os pais/cuidadores dos seus alunos com surdez e caracterize a importância de cada um dos abaixo listados

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada importante” e “muito importante”, assinale com um “x” o seu nível de importância)

1 Nada importante 2 Pouco importante 3 Nem muito nem pouco importante 4 Algo importante 5 Muito importante

a.	Informar-se sobre o funcionamento e regras da escola	1	2	3	4	5
b.	Informar-se acerca do progresso do seu educando	1	2	3	4	5
c.	Informar-se sobre o comportamento do seu educando	1	2	3	4	5
d.	Assistir/participar em alguma atividade/evento da escola (Ex: Venda de Natal, Festa Fim de Ano)	1	2	3	4	5
e.	Receber o “Registo de Avaliação” Trimestral	1	2	3	4	5
f.	Discutir o Programa Educativo Individual	1	2	3	4	5
g.	Frequentar a Formação em LGP	1	2	3	4	5
h.	Participar na Terapia da Fala	1	2	3	4	5
i.	Outro motivo. Qual? _____	1	2	3	4	5

11- Quais as principais dificuldades que sente em receber os pais/cuidadores na escola?

12- Considere as seguintes razões que poderão motivar os pais/cuidadores a participar na educação dos filhos/educandos com surdez e caracterize cada um dos abaixo listados:

(Numa escala de 1 a 5, entre “Nada importante” e “Muito importante”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Nada importante 2 Pouco importante 3 Nem muito nem pouco importante 4 Importante 5 Muito importante

a. Consultar a “caderneta do aluno” todos os dias	1	2	3	4	5
b. Ajudar o educando a fazer os trabalhos de casa	1	2	3	4	5
c. Conversar com o educando sobre o dia na escola	1	2	3	4	5
d. Pertencer à Associação de Pais	1	2	3	4	5
e. Reunir com o professor no horário de atendimento mensal	1	2	3	4	5
f. Ir às reuniões de avaliação trimestrais	1	2	3	4	5
g. Preencher questionários enviados pela escola	1	2	3	4	5
h. Participar em atividades da sala de aula	1	2	3	4	5
i. Frequentar a Formação em LGP	1	2	3	4	5
j. Participar na Terapia da Fala	1	2	3	4	5
k. Participar em atividades da escola como a organização de atividades e eventos escolares (visitas de estudo, exposições, festas)	1	2	3	4	5
l. Conhecer o currículo das disciplinas	1	2	3	4	5
m. Conhecer o Programa Educativo Individual	1	2	3	4	5
n. Participar na tomada de decisões da escola	1	2	3	4	5
o. Informar a escola sobre necessidades do educando	1	2	3	4	5
p. Informar a escola sobre as motivações do educando	1	2	3	4	5

13- Gostaria de ter uma maior participação dos pais/cuidadores nas atividades escolares dos seus alunos com surdez?

Não. Porquê? _____

Sim. Porquê e em quais? _____

Sem opinião.

14- Considere a possibilidade de se envolver em atividades sobre a participação familiar e assinala, na lista abaixo, em quais estaria interessado(a):

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada ou quase nada interessado” e “muito interessado”, assinale com um “x” o seu interesse)

1 Nada ou quase nada interessado 2 Pouco interessado 3 Indiferente 4 Algo interessado 5 Muito interessado

ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA

a.	Frequentar uma ação de formação sobre estratégias de participação dos pais/cuidadores na educação escolar dos alunos	1	2	3	4	5
b.	Frequentar sessões de apoio aos pais sobre temáticas que lhes permitam contribuir para o acompanhamento dos seus educandos	1	2	3	4	5
c.	Organizar e/ou participar em sessões pontuais de lazer e convívio com a equipa educativa e os pais/cuidadores ao longo do ano letivo	1	2	3	4	5
d.	Fazer voluntariado junto dos pais para melhorar as condições da escola	1	2	3	4	5

ATIVIDADES REALIZADAS EM FAMÍLIA

a.	Participar em atividades especialmente pensadas para serem desenvolvidas entre pais/cuidadores e filhos (alunos)	1	2	3	4	5
b.	Participar numa comunidade online, onde equipa educativa, pais/cuidadores e alunos desenvolvem, em conjunto, temas relacionados com a educação de alunos com surdez	1	2	3	4	5
c.	Incentivar os pais a levarem o seu educando a visitar museus, zoológicos e outros sítios com caráter educativo	1	2	3	4	5
d.	Outras. Quais? _____	1	2	3	4	5

17- De que forma tem conhecimento de serviços existentes na comunidade local dos seus alunos com surdez:

(Assinale a resposta com um "x". Pode indicar várias opções)

	Conversa com os pais/cuidadores	Conversa com a Equipe Educativa	Conversa com a Equipe de Saúde	Consulta de Livros, Jornais ou Revistas	Pesquisa na Internet	Comunidades <i>Online</i> ou Redes Sociais	Troca de emails	Blogues	Nenhuma	Outra. Qual?
a. creches, jardins-de-infância, escolas										_____
b. profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)										_____
c. serviços de interpretação em língua gestual										_____

18- Participa em alguma comunidade *online* sobre a educação dos seus alunos com surdez?

Não Sim. Qual? _____

19- Considera que, através de uma comunidade *online*, seria possível:

(Numa escala de 1 a 5, entre "discordo totalmente" e "concordo totalmente", assinale com um "x" o seu nível de concordância)

1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Não concordo nem discordo 4 Concordo 5 Concordo totalmente

Ter acesso a informação sobre:

as atividades dos seus alunos em família	1	2	3	4	5
a audição e a surdez	1	2	3	4	5
o funcionamento das ajudas auditivas (prótese auditiva, implante coclear, sistema FM, etc)	1	2	3	4	5
o desenvolvimento da comunicação e da linguagem	1	2	3	4	5
como brincar com os seus alunos com surdez	1	2	3	4	5
como conversar com o(s) seu(s) aluno(s) com surdez	1	2	3	4	5
como lidar com o comportamento do(s) seu(s) aluno(s) com surdez	1	2	3	4	5
as respostas educativas e serviços existentes	1	2	3	4	5

Partilhar informação com os pais/cuidadores sobre:

as atividades na escola	1	2	3	4	5
as aprendizagens desenvolvidas	1	2	3	4	5
as dúvidas que surgem no seu processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5

Ter conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local dos seus alunos com surdez:

creches, jardins-de-infância, escolas	1	2	3	4	5
profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)	1	2	3	4	5
serviços de tradução e interpretação em língua gestual	1	2	3	4	5

O preenchimento deste questionário terminou. Muito obrigada pela sua colaboração.

Inquérito por Questionário (Pais ou Cuidadores)

Este questionário integra-se num projeto de investigação no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro. Tem o objetivo de obter informações acerca da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), da comunicação família-escola e das necessidades de formação nas áreas abordadas.

Este estudo é **anónimo** e todas as informações recolhidas são estritamente **confidenciais**. Por favor, responda com **sinceridade** pois não há respostas corretas ou incorretas. Todas as respostas são igualmente válidas para este estudo. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e vontade em colaborar ao preencher este questionário.

Por favor, preencha os espaços em branco e assinale com um "X" as respostas que correspondem à sua opinião ou utilize as linhas disponibilizadas para responder, sempre que solicitado.

Parte I - TIC

1. Como caracteriza o seu conhecimento das seguintes TIC como utilizador?

(Numa escala de 1 a 5, entre "muito pouco" e "excelente", assinale com um "x" o seu nível de conhecimento)

1 Muito pouco 2 Pouco 3 Razoável 4 Bom 5 Excelente

a. Ferramentas de produtividade (Ex.: <i>Word, Excel, Powerpoint</i>)	1	2	3	4	5
b. Pesquisa na Internet (Ex: <i>Google, Yahoo, Sapo</i>)	1	2	3	4	5
c. Correio electrónico (Ex: <i>Gmail, Hotmail, Outlook</i>)	1	2	3	4	5
d. Comunidades e Redes Sociais (Ex: <i>Facebook, Hi5, LinkedIn</i>)	1	2	3	4	5
e. Blogues	1	2	3	4	5
f. Comunicação instantânea por <i>Chats, Vídeo-conferência</i> (Ex: <i>Skype, Messenger, ooVoo, Google Talk</i>)	1	2	3	4	5
g. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

2. Como caracteriza a sua frequência de uso das seguintes TIC?

(Numa escala de 1 a 5, entre "Nunca ou quase nunca" e "Todos ou quase todos os dias", assinale com um "x" a sua frequência de uso)

1 Nunca ou quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Ferramentas de produtividade (Ex.: <i>Word, Excel, Powerpoint</i>)	1	2	3	4	5
b. Pesquisa na Internet (Ex: <i>Google, Yahoo, Sapo</i>)	1	2	3	4	5
c. Correio electrónico (Ex: <i>Gmail, Hotmail, Outlook</i>)	1	2	3	4	5
d. Comunidades e Redes Sociais (Ex: <i>Facebook, Hi5, LinkedIn</i>)	1	2	3	4	5
e. Blogues	1	2	3	4	5
f. Comunicação instantânea por <i>Chats, Vídeo-conferência</i> (Ex: <i>Skype, Messenger, ooVoo, Google Talk</i>)	1	2	3	4	5
g. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

3. Das opções (a., b., c., d., e., f. e g.) que assinalou na questão anterior seleccione as três que mais usa e indique os motivos da sua preferência:

1º lugar: _____

Para quê? _____

2º lugar: _____

Para quê? _____

3º lugar: _____

Para quê? _____

4. Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comumente acesso (pode indicar várias opções):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Computador | <input type="checkbox"/> Máquina Fotográfica Digital |
| <input type="checkbox"/> Impressora e/ou Scanner | <input type="checkbox"/> Máquina de Filmar ou <i>Web cam</i> |
| <input type="checkbox"/> Acesso/ligação à Internet | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ |
| <input type="checkbox"/> Telemóvel | <input type="checkbox"/> Não tenho acesso a nenhuma das tecnologias desta lista |

Considere o uso que faz das TIC para participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez:

5. Em que local e com que frequência utiliza o computador para participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez?

(Numa escala de 1 a 5, entre “nunca ou quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” o seu nível de utilização em cada local em que utiliza o computador)

1 **Nunca** ou quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Em casa	1	2	3	4	5
b. No emprego	1	2	3	4	5
c. Em locais públicos (Ex: cafés, bibliotecas, centros comerciais, etc.)	1	2	3	4	5
d. Em vários locais (posso computador portátil)	1	2	3	4	5

6. Em que local e com que frequência utiliza a internet para participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez?

(Numa escala de 1 a 5, entre “nunca ou quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” a sua frequência de utilização do computador em cada local)

1 **Nunca** ou quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Em casa	1	2	3	4	5
b. No emprego	1	2	3	4	5
c. Em locais públicos (Ex: cafés, bibliotecas, centros comerciais, etc.)	1	2	3	4	5
d. Em vários locais (posso computador portátil ou telemóvel com internet)	1	2	3	4	5

7. Como se posiciona face à importância do uso da internet para a educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez?

(Numa escala de 1 a 5, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Não concordo nem discordo 4 Concordo 5 Concordo totalmente

a.	Considero que é importante que o meu educando aprenda a utilizar a internet	1	2	3	4	5
b.	Penso que o meu educando terá mais sucesso nos estudos se souber usar a internet	1	2	3	4	5
c.	Penso que o meu educando terá mais sucesso na carreira profissional se souber usar a internet	1	2	3	4	5
d.	Considero que o meu educando precisa de formação para utilizar a internet de forma mais crítica	1	2	3	4	5
e.	Penso que o uso diário da internet promove a preguiça mental	1	2	3	4	5
f.	Quando os alunos passam muito tempo na internet isolam-se mais das outras pessoas	1	2	3	4	5

8. Sente necessidade de receber formação em TIC para poder apoiar o(s) seu(s) filho(s) com surdez nos estudos em casa?

Não

Sim Especifique em quê: _____

Parte II – Comunicação escola-família

9. Com que frequência vai à escola para conversar com os seguintes elementos?

(Numa escala de 1 a 5, entre “quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” o seu nível de frequência)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **ano** 3 Uma vez por **trimestre** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a.	Educador/Professor Titular de Turma	1	2	3	4	5
b.	Docente de Educação Especial	1	2	3	4	5
c.	Formador de Língua Gestual Portuguesa	1	2	3	4	5
d.	Terapeuta da Fala	1	2	3	4	5
e.	Coordenador de Estabelecimento (JI e EB1)	1	2	3	4	5
f.	Diretor do Agrupamento de Escolas	1	2	3	4	5
g.	Outro. Quem? _____	1	2	3	4	5

10. Considere os motivos que o(a) poderão fazer deslocar à escola e caracterize a importância de cada um dos abaixo listados.

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada importante” e “muito importante”, assinale com um “x” o seu nível de importância)

1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Nem muito nem pouco importante	4 Importante	5 Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------------	--------------	--------------------

a. Informar-se sobre o funcionamento e regras da escola	1	2	3	4	5
b. Informar-se acerca do progresso do seu educando	1	2	3	4	5
c. Informar-se sobre o comportamento do seu educando	1	2	3	4	5
d. Assistir/participar em alguma atividade/evento da escola (Ex: Venda de Natal, Festa Fim de Ano)	1	2	3	4	5
e. Receber o “Registo de Avaliação” Trimestral	1	2	3	4	5
f. Discutir o Programa Educativo Individual	1	2	3	4	5
g. Frequentar a Formação em LGP	1	2	3	4	5
h. Participar na Terapia da Fala	1	2	3	4	5
i. Outro motivo. Qual? _____	1	2	3	4	5

11. Considere as seguintes razões que o(a) poderão motivar a participar na educação do(s) seu(s) filho(s) com surdez e caracterize cada um dos abaixo listados:

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada importante” e “muito importante”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Nem muito nem pouco importante	4 Algo importante	5 Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------------	-------------------	--------------------

a. Consultar a “caderneta do aluno” todos os dias	1	2	3	4	5
b. Ajudar o meu educando a fazer os trabalhos de casa	1	2	3	4	5
c. Conversar com o meu educando sobre o dia na escola	1	2	3	4	5
d. Pertencer à Associação de Pais	1	2	3	4	5
e. Reunir com o professor no horário de atendimento mensal	1	2	3	4	5
f. Ir às reuniões de avaliação trimestrais	1	2	3	4	5
g. Preencher questionários enviados pela escola	1	2	3	4	5
h. Participar em atividades da sala de aula	1	2	3	4	5
i. Frequentar a Formação em LGP	1	2	3	4	5
j. Participar na Terapia da Fala	1	2	3	4	5
k. Participar em atividades da escola como a organização de atividades e eventos escolares (visitas de estudo, exposições, festas)	1	2	3	4	5
l. Conhecer o currículo das disciplinas	1	2	3	4	5
m. Conhecer o Programa Educativo Individual	1	2	3	4	5
n. Participar na tomada de decisões da escola	1	2	3	4	5
o. Informar a escola sobre necessidades do meu educando	1	2	3	4	5
p. Informar a escola sobre as motivações do meu educando	1	2	3	4	5

12. Gostaria de participar mais nas atividades escolares do(s) seu(s) filho(s) com surdez?

- Não. Porquê? _____

- Sim. Porquê e quais? _____

- Sem opinião.

13. Em casa, costuma conversar com o seu educando sobre:

(Numa escala de 1 a 5, entre “nunca ou quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” o grau de frequência correspondente)

1 Nunca ou quase nunca	2 Uma vez por mês	3 Uma vez por semana	4 Algumas vezes por semana	5 Todos ou quase todos os dias
-------------------------------	--------------------------	-----------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------

a. O que aprendeu na escola	1	2	3	4	5
b. As dificuldades de aprendizagem na escola	1	2	3	4	5
c. O comportamento na escola	1	2	3	4	5
d. As atividades realizadas na escola	1	2	3	4	5
e. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

14. Considere a possibilidade de se envolver em atividades sobre a participação familiar e assinale, na lista abaixo, em quais estaria interessado(a):

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada ou quase nada interessado” e “muito interessado”, assinale com um “x” o seu interesse)

1 Nada ou quase nada interessado	2 Pouco interessado	3 Indiferente	4 Algo interessado	5 Muito interessado
----------------------------------	---------------------	---------------	--------------------	---------------------

ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA						
a.	Frequentar uma ação de formação sobre estratégias de participação dos pais/cuidadores na educação escolar dos alunos	1	2	3	4	5
b.	Frequentar sessões de apoio aos pais sobre temáticas que lhes permitam contribuir para o acompanhamento dos seus educandos	1	2	3	4	5
c.	Organizar e/ou participar em sessões pontuais de lazer e convívio com a equipa educativa e outros pais/cuidadores ao longo do ano letivo	1	2	3	4	5
d.	Fazer voluntariado junto dos profissionais da escola e outros pais/cuidadores para melhorar as condições da escola	1	2	3	4	5
ATIVIDADES REALIZADAS EM FAMÍLIA						
a.	Participar em atividades especialmente pensadas para serem desenvolvidas entre pais/cuidadores e filhos (alunos)	1	2	3	4	5
b.	Participar numa comunidade <i>online</i> , onde equipa educativa, pais/cuidadores e alunos desenvolvem, em conjunto, temas relacionados com a educação de alunos com surdez	1	2	3	4	5
c.	Levar o seu educando a visitar museus, zoológicos e outros locais com carácter educativo	1	2	3	4	5
d.	Outras. Quais? _____	1	2	3	4	5

17. De que forma sente que recebe apoio para:

(Assinale a resposta com um "x". Pode indicar várias opções)

	Conversa com outros pais	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Consulta de livros, jornais e/ou revistas	Pesquisa na Internet	Troca de emails	Blogues	Comunidades <i>Online</i> ou Redes Sociais	Nenhuma	Outra. Qual?
a. aceitar a surdez do meu educando										_____
b. explicar a surdez a outras pessoas										_____
c. participar em grupos de suporte a pais										_____
d. aceder a testemunhos de outras famílias										_____
e. conhecer adultos com surdez										_____

18. De que forma tem conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local:

(Assinale a resposta com um "x". Pode indicar várias opções)

	Conversa com outros pais	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Consulta de livros, jornais e/ou revistas	Pesquisa na Internet	Blogues	Troca de emails	Comunidades <i>Online</i> ou Redes Sociais	Nenhuma	Outra. Qual?
a. creches, jardins-de-infância, escolas										_____
b. profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)										_____
c. serviços de interpretação em língua gestual										_____

19. Participa em alguma comunidade *online* sobre a educação do seu filho com surdez?

Não

Sim. Qual? _____

20. Considera que, através de uma comunidade *online*, seria possível:

(Numa escala de 1 a 5, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Não concordo nem discordo 4 Concordo 5 Concordo totalmente

Ter acesso a informação sobre:

as atividades do meu educando na escola	1	2	3	4	5
a audição e a surdez	1	2	3	4	5
o funcionamento das ajudas auditivas (prótese auditiva, implante coclear, sistema FM, etc)	1	2	3	4	5
o desenvolvimento da comunicação e da linguagem	1	2	3	4	5
como brincar com o meu educando	1	2	3	4	5
como conversar com o meu educando	1	2	3	4	5
como lidar com o comportamento do meu educando	1	2	3	4	5
as respostas educativas e serviços existentes	1	2	3	4	5

Partilhar informação sobre:

as atividades em família	1	2	3	4	5
as atividades lúdicas do meu educando	1	2	3	4	5
as aprendizagens desenvolvidas em família	1	2	3	4	5
as aprendizagens desenvolvidas na escola	1	2	3	4	5
as dúvidas que surgem em família sobre a educação do meu educando	1	2	3	4	5

Receber apoio para:

a aceitação da surdez do meu educando	1	2	3	4	5
explicar a surdez a outras pessoas	1	2	3	4	5
participar em grupos de suporte a pais	1	2	3	4	5
aceder a testemunhos de outras famílias	1	2	3	4	5
conhecer adultos com surdez	1	2	3	4	5

Ter conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local:

creches, jardins-de-infância, escolas	1	2	3	4	5
profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)	1	2	3	4	5
serviços de tradução e interpretação em língua gestual	1	2	3	4	5

O preenchimento deste questionário terminou. Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE 2: PROPOSTA DE AÇÃO - OFICINA DE FORMAÇÃO DIRIGIDA AOS PROFISSIONAIS

Proposta de ação – Oficina de Formação

1. Designação da ação:

As ferramentas da Web 2.0 na educação de alunos com surdez

2. Formador acreditado (nome completo e nº de Bilhete de Identidade):

Susana Maria Capitão da Silva Alves
 BI: 11949713

3. Área de Formação/Código:

Área (assinalar): A B C D

Código		Nº Horas	presenciais	15	autónomas	15
--------	--	----------	-------------	----	-----------	----

4. Destinatários:

Profissionais que trabalham com alunos com surdez do nível Pré-escolar e 1º Ciclo: Educadores de Infância (Grupo 100- Educação Pré-Escolar), Docentes do 1º Ciclo (Grupo 110- 1º Ciclo do Ensino Básico) e Docentes de Educação Especial (Grupo 920- Educação Especial 2).

5. Razões justificativas da acção: Problema/Necessidade de formação identificado (uma introdução com a fundamentação da realização da acção e com a identificação do problema/necessidade de formação):

As TIC e a Web 2.0 vieram trazer novas oportunidades de inovação pedagógica e facilitar o acesso ao conhecimento, de uma forma especial para os alunos com surdez. Para esta população, o recurso a imagem e vídeo em diversos materiais pedagógicos é uma prática de sucesso já identificada mas nem sempre posta em prática por falta de domínio das TIC e/ou falta de conhecimento das ferramentas Web 2.0 existentes e seu potencial.

Nesse sentido, a formação dos profissionais que trabalham com estes alunos deve incluir o domínio das ferramentas da Web 2.0, no sentido da atualização e inovação contínua, adequando às necessidades específicas de cada aluno.

Nesta Oficina de Formação participará uma comunidade educativa de profissionais, para além dos pais e alunos de um JI/EB1, que é referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos.

A necessidade de formação foi identificada pela aplicação de questionários aos profissionais, em cujas respostas referiram ter níveis baixos de conhecimento e de uso de ferramentas da Web 2.0, nomeadamente para efeitos profissionais;
também o plano de ação do Centro prevê a concretização de formação na área das necessidades educativas especiais, onde esta se integra.

6. Efeitos a produzir: Mudança de práticas, procedimentos ou materiais didáticos:

Esta ação de formação assume-se como uma "Oficina de Formação" na medida em que se pretende que os formandos integrem, dinamizem e avaliem, em contexto formal e não formal, as ferramentas disponíveis na web 2.0 em geral, e as suportadas na comunidade online "Vozes de mãos dadas". Esta comunidade também será dinamizada no âmbito da Tese de Doutoramento "Participação Parental: papel da web social numa comunidade educativa com alunos surdos", e pretende fornecer um meio de partilha de informações, vivências e experiências entre a família e a escola, no contexto de uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.

Com esta oficina de formação, os profissionais envolvidos terão a oportunidade de desenvolver competências de utilização dos recursos da web 2.0 e dominar o funcionamento da comunidade online, para que sua participação possa ser facilitada.

As horas de formação em trabalho autónomo concretizar-se-ão, também e sobretudo, em projetos de desenvolvimento, com a aplicação das ferramentas e serviços trabalhados na formação presencial, junto do grupo de Alunos com quem o formando trabalha regularmente, de modo a criar condições de inovação e de melhoria nas aprendizagens que se venham a verificar nos jovens.

Assim, os objetivos esperados são:

a) Sensibilizar para a necessidade constante de uma atualização sobre os meios e tecnologias usados como suporte e dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem, nomeadamente na educação de alunos com surdez;

b) Identificar situações de aprendizagem que possam ser melhoradas com recurso a ferramentas da Web 2.0;

c) Construir recursos digitais com as ferramentas da Web 2.0 para alunos com surdez;

d) Partilhar os referidos recursos digitais e reflexões sobre práticas

pedagógicas e metodológicas com alunos com surdez;

e) Desenvolver criatividade, autonomia e competências de pesquisa de recursos, técnicas e tecnologias adequados às necessidades individuais dos alunos com surdez.

7. Conteúdos da acção (detalhados e com as horas para cada módulo/tema, não esquecendo algumas horas para avaliação final dos formandos, do formador e da acção):

A "Oficina de Formação" irá decorrer ao longo de 30 horas, das quais 15h serão sessões presenciais conjuntas e as restantes 15h sessões de trabalho autónomo.

Nas sessões presenciais:

1 - (3h) Apresentação da ação de formação: objetivos, metodologias e avaliação.

Formação dos grupos de trabalho

Apresentação da comunidade online "Vozes de Mãos dadas" e das ferramentas e serviços disponibilizados

Exploração orientada das ferramentas e serviços disponibilizados pela plataforma e pela Web 2.0, seguida de um momento de exploração livre

- Forum
- Chats e vídeo-conferência
- Publicação de vídeos, fotos, documentos, notícias e comentários
- Mecanismos de sindicância
- Privacidade de informação
- Componente social

2 - (4h) O conceito de Web 2.0, as teorias de aprendizagem: momento expositivo e de troca de ideias e experiências.

Construção coletiva de um mapa mental com os conceitos e abordagens resultantes da reflexão sobre as práticas pedagógicas com alunos com surdez

Implicações e potencial da web 2.0 na educação de alunos surdos

Apresentação do trabalho projeto e explicitação do trabalho a desenvolver na sessão de trabalho autónomo

3 - (4h) Espaço para trabalho em grupo

Apresentação e discussão dos projetos desenvolvidos no trabalho colaborativo de intervenção em contexto letivo

4 - (4h) Apresentação dos trabalhos finais (desenvolvidos com os Alunos e na comunidade)

Reflexão sobre a atividade desenvolvida e discussão de novas possibilidades de utilização dos serviços e ferramentas da comunidade "Vozes de Mãos Dadas" e da Web 2.0

Nas sessões de trabalho autónomo, os formandos desenvolverão as seguintes atividades:

A - (4h) Cada grupo de trabalho deverá descobrir, organizar e apresentar o problema identificado e a atividade a dinamizar;

B - (11h) Dinamização das atividades com os alunos e publicações/participações semanais na comunidade

Trabalho autónomo dos grupos de trabalho será acompanhado através da comunidade "Vozes de Mãos Dadas", através de publicações semanais com reflexão sobre as dinâmicas desenvolvidas com os alunos, e comentários entre os participantes.

8. Metodologias de realização da acção (se possível, com a indicação do impacto/das alterações nas intervenções que se espera que aconteçam no trabalho posterior, por exemplo com os alunos, bem como o tipo de trabalho a desenvolver nas horas autónomas e a prática reflexiva que decorre das metodologias aplicadas na acção e na sua implementação):

As sessões presenciais teórico-práticas irão incidir nos conceitos base sobre a Web 2.0 na educação, com maior especificidade na educação de surdos, e nas teorias de aprendizagem subjacentes. O decorrer das sessões será desenvolvido de forma a promover momentos de reflexão e troca de ideias entre os formandos, apropriando-se de conceitos, ferramentas e serviços da Web 2.0, e sua potencialidade na atividade docente com alunos surdos.

Nas sessões de trabalho autónomo decorrerá trabalho colaborativo para a

identificação de necessidades dos alunos a suprir com recurso a ferramentas da Web 2.0, o desenvolvimento de recursos digitais com as ferramentas da Web 2.0, e dinamização dos projetos com os alunos.

Também deverá existir a partilha de informações, questões, recursos e reflexões na comunidade "Vozes de Mãos Dadas". Prevê-se também que durante o trabalho autónomo seja realizada a preparação da apresentação sobre todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo da "Oficina de Formação", o que acontecerá na sessão presencial final.

Durante a formação, o formador irá desenvolver tutoria através de correio electrónico, instant messaging e comentários a publicações dos formandos na comunidade online, dentro e fora do horário da formação autónoma prevista. Tal como já foi referido, planeia-se que, nos momentos de trabalho autónomo, os formandos utilizem a comunidade online para estabelecer contactos entre si.

Assim, desenvolverão uma maior autonomia e domínio das ferramentas disponibilizadas pela comunidade online. Serão propostas tarefas online como a participação em fóruns temáticos, a publicação de notícias, links, vídeos, comentário a posts dos participantes e partilha de recursos digitais de interesse para a educação de alunos surdos.

As horas de formação em trabalho autónomo concretizar-se-ão, também e sobretudo, em projetos de desenvolvimento, com a aplicação das ferramentas e serviços trabalhados na formação presencial, junto do grupo de Alunos com quem o formando trabalha regularmente, de modo a criar condições de inovação e de melhoria nas aprendizagens que se venham a verificar.

Os formandos, em momentos posteriores e em trabalho desenvolvido com os seus pares, em reuniões de grupo e destacamento, mesmo em reuniões de equipa pedagógica, partilharão saberes e práticas, para além das ferramentas e serviços, que resultaram do processo formativo.

9. Regime de avaliação dos formandos (segue já o conteúdo normal neste item, mas podem ser introduzidas outras formas ...):

Regime presencial - mínimo 2/3 de presenças;

Avaliação quantitativa e qualitativa dos(as) formandos(as);

Os(as) formandos(as) serão avaliados(as) tendo em consideração os seguintes referenciais/critérios e instrumentos, para além da auto-avaliação:

Assiduidade, pontualidade, interesse demonstrado, participação e produção; resultados das actividades das sessões e da formação global; elaboração de trabalho final ou relatório crítico individual.

A avaliação será quantitativa, numa escala de 0 a 10, com a correspondente menção qualitativa, de acordo com a lei em vigor.

A avaliação dos formandos será feita com base em:

Assiduidade e pontualidade (10%)

Interesse e participação (50%)

- Participação nas tarefas de partilha propostas na comunidade online – 10%
- Elaboração de recursos educativos para alunos com surdez através das ferramentas da Web 2.0 – 40%

Produção (40%)

- Apresentação de grupo final sobre as dinâmicas desenvolvidas com os alunos através dos recursos/ferramentas educativos construídos – 25%
- Relatório crítico individual com reflexão sobre a auto-aprendizagem ao longo da formação – 15%

10. Forma de avaliação da acção (segue já o conteúdo normal neste item, mas podem ser introduzidas outras formas ...):

1. Avaliação quantitativa e qualitativa da formação e do(a) formador(a);
2. A formação será avaliada através de testes de reacção, no âmbito dos conteúdos, da organização, do ambiente e do impacto/satisfação pessoal;
3. O(a) formador(a) pelo mesmo processo, no âmbito científico/pedagógico, relacional, na organização/desenvolvimento e na forma como concretizou a

avaliação, a que acresce a auto-avaliação.

4. Acresce, ainda:
5. Avaliação pelos vários intervenientes com base nos seguintes elementos:
6. 1. Formandos: resposta a um questionário sobre a pertinência dos conteúdos abordados, a organização da formação, o impacto na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e a satisfação pessoal.
7. 2. Formador: relatório de auto-avaliação final que incidirá nos conteúdos científico/pedagógicos abordados, na organização e dinamização da ação de formação e da avaliação dos formando, e a sua auto-avaliação.

11. Bibliografia fundamental/outros suportes:

- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education: JISC Technology and Standards Watch.
- Coutinho, C. P., Junior, B., & Batista, J. (2007). Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0.
- Cullen, J., Cullen, C., Hayward, D., & Maes, V. (2009). Good Practices for Learning 2.0: Promoting Inclusion. An In-depth Study of Eight Learning 2.0 Cases: JRC Technical Note.
- Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(1), 4-10.
- Fen, W., & Cheng, X. (2010). *Using educational technology to support education for deaf students*.
- Figueiredo, A. (2010). A Geração 2.0 e os Novos Saberes. Paper presented at the Jornadas "Cá Fora Também se Aprende", Lisboa. http://coimbra.academia.edu/adf/Papers/174349/A_Geracao_2.0_e_os_Novos_Saberes
- Jones, C., & Sclater, N. (2010). Learning in an age of digital networks. *International Preservation News*, 55, 6-10.
- Keith, S., Whitney, G., & Petz, A. (2009). Design for all as focus in European ICT teaching and training activities.
- Parton, B., Hancock, R., & Dawson, J. (2010). Augmented Reality for Deaf Students: Can Mobile Devices Make It Possible? *Human-Computer Interaction*, 309-312.
- Redecker, C. (2009). Review of learning 2.0 practices: study on the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe. JRC Scientific and Technical Reports.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. London: Sage Publications Company.

- Sapp, W. (2009). Universal Design: Online Educational Media for Students with Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(8), 6.
- Taborda, M. J., Cardoso, G., & Espanha, R. (2010). A Utilização de Internet em Portugal. Lisboa: Lisbon Internet and Networks Institute, UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento.
- Toffler, A. (1981). The rise of the prosumer. *The Third Wave*, New York, 265-288.

APÊNDICE 3: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PARTICIPANTES NA COMUNIDADE VMD

APÊNDICE 4: SUMÁRIO DESCRITIVO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO DIRIGIDO AOS PARTICIPANTES

Sumário Descritivo do Projeto

O projeto intitulado *Participação Parental – papel da web social numa Comunidade Educativa com Alunos Surdos*, insere-se na Tese de Doutoramento em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro da doutoranda Susana Maria Capitão da Silva Alves, sob a orientação dos Professores Margarida Almeida e Rui Vieira. A doutoranda exerce funções como terapeuta da fala na Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) do [REDACTED]

De forma sucinta, neste estudo pretende-se desenvolver uma Comunidade *Online* que possibilite e promova a interação entre famílias, alunos e profissionais dos alunos com surdez dos níveis Pré-Escolar e 1º Ciclo da EREBAS, e avaliar os efeitos desta interação proporcionada pela web social na relação entre a família e a escola, e no processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Nessa comunidade procurar-se-á promover a partilha de saberes e experiências, sendo que a participação dos pais e dos profissionais implicará, entre outros, a resposta a inquéritos – nos momentos pré e pós implementação da comunidade *online* (site) – o acompanhamento da referida comunidade, e a recolha de dados de caracterização dos alunos.

Ao trabalho de campo seguir-se-á a análise confidencial dos dados obtidos de forma a concluir acerca da utilidade da web social enquanto ferramenta de comunicação fomentadora de um maior conhecimento sobre a surdez dos participantes e da mais próxima relação entre as famílias que partilham experiências comuns e entre estas famílias e a escola.

Disponível para qualquer esclarecimento adicional,

Susana Capitão

Contacto: 916417252

susanacapitao@ua.pt

**APÊNDICE 5: DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO
NO ESTUDO**

DECLARAÇÃO

Eu, _____, encarregado/a de educação do aluno/a _____, declaro que aceito participar num estudo sobre o papel da web social na participação parental numa comunidade educativa de alunos com surdez e que tenho conhecimento que tal inclui o preenchimento de um questionário e a participação na comunidade online Vozes de Mãos Dadas. Desta forma, autorizo a utilização confidencial dos dados referentes à minha participação no estudo, declarando que fui informado acerca dos objetivos e procedimentos do mesmo.

No caso de aceitar colaborar neste estudo, agradecemos que escreva o seu contacto de e-mail aqui _____ e, assim, lhe enviarmos o convite para poder ter acesso à comunidade *online*.

Data: _____

APÊNDICE 6: DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS PARA A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

DECLARAÇÃO

Eu, _____, elemento da equipa educativa de alunos surdos do Pré-Escolar e/ou 1º Ciclo declaro que aceito participar num estudo sobre o papel da web social na participação parental numa comunidade educativa de alunos com surdez e que tenho conhecimento que tal inclui o preenchimento de um questionário e a participação numa comunidade online. Desta forma, autorizo a utilização confidencial dos dados referentes à minha participação no estudo, declarando que fui informado acerca dos objetivos e procedimentos do mesmo.

No caso de aceitar colaborar neste estudo, agradecemos que escreva o seu contacto de e-mail aqui _____ e, assim, lhe enviarmos o convite para poder ter acesso à comunidade *online*.

Data: _____

APÊNDICE 7: TERMOS DE UTILIZAÇÃO DA COMUNIDADE VOZES DE MÃOS DADAS

Termos de Utilização

Estes Termos de Utilização contêm informação importante para poder navegar em "Vozes de Mãos Dadas". Leia com atenção este documento e, se tiver dúvidas, contacte-nos para o seguinte e-mail: admin@vozesmaosdadas.com

A "Vozes de Mãos Dadas" é uma comunidade online que pretende promover e facilitar o acesso a informação e conteúdos educativos na Internet (incluindo textos, vídeos, imagens e gráficos), bem como dinamizar e aproximar a comunidade educativa (familiares, docentes, não docentes e alunos) de alunos com surdez através da Internet. No futuro poderão vir a ser disponibilizadas novas funcionalidades e características, tendo em vista a prossecução do objectivo acima referido, o que pode incluir alterar a apresentação, estrutura, desenho e configuração da plataforma.

Deve ter em atenção as seguintes regras de utilização:

Se quiser utilizar os conteúdos disponibilizados na área "Para Imprimir" deve respeitar as licenças que protegem esses conteúdos. As licenças são documentos que estabelecem o que pode ou não fazer com esses conteúdos. Cada conteúdo tem assinalado a licença que rege a sua utilização.

Relativamente a todos os outros conteúdos não pode alterá-los ou utilizá-los para fins comerciais ou que sejam por qualquer forma remunerados. Deverá ainda referir a fonte da informação.

Não utilize os conteúdos da "Vozes de Mãos Dadas" de qualquer forma que seja ilegal, como seja em associação com conteúdos que promovam a discriminação em função de qualquer motivo ou que incitem à violência.

Não utilize os conteúdos da "Vozes de Mãos Dadas" de forma que possa ser considerada ofensiva ou que possa ferir a sensibilidade de terceiros, como seja em associação com conteúdos violentos, excepto, em relação a estes últimos, se essa associação for relevante do ponto de vista educativo e desde que aqueles conteúdos estejam devidamente enquadrados.

Não introduza na "Vozes de Mãos Dadas" ou difunda através da "Vozes de Mãos Dadas", vírus ou outros ficheiros ou programas que possam danificar, alterar ou apagar os conteúdos aqui disponibilizados, bem como que possam interromper, destruir ou limitar a funcionalidade de qualquer computador, sistema informático ou equipamento de comunicações.

Não recolha, armazene ou disponibilize, sob qualquer formato, informações pessoais sobre outros utilizadores; Não remova qualquer aviso de direitos de autor, marca, logótipo ou outros elementos identificativos constantes da "Vozes de Mãos Dadas". Não utilize a "Vozes de Mãos Dadas" ou os seus conteúdos para disponibilizar ou transmitir qualquer conteúdo não solicitado ou não autorizado, nomeadamente para remeter correio electrónico não solicitado de forma massiva e/ou repetitiva a terceiros (SPAM).

Por fim, relembramos que a utilização que faça da "Vozes de Mãos Dadas", bem dos conteúdos e informação disponibilizados, é efectuada por sua conta e risco, sendo o único responsável por qualquer dano causado ao seu sistema e/ou equipamento informático ou por outros danos ou prejuízos, incluindo perda ou danificação de dados, que resultem da utilização dos materiais, conteúdos ou informações obtidas, por qualquer forma, através do "Vozes de Mãos Dadas".

Submissões e Publicação de Conteúdos

Como membro da comunidade "Vozes de Mãos Dadas" pode publicar conteúdos, fazer comentários e downloads de materiais e recursos, desde que esteja devidamente registado.

O registo não é automático: depois de recebermos os seus dados, enviaremos para o seu e-mail um nome de utilizador e uma palavra-chave, os quais constituem um código de acesso com carácter pessoal e intransmissível.

Pode a qualquer momento alterar o seu nome de utilizador e a sua palavra-chave. Recomendamos que escolha uma palavra-chave com letras e algarismos.

Note que é exclusivamente responsável pela confidencialidade e segurança da sua palavra-chave, não devendo nomeadamente divulgar o seu nome de utilizador e a sua palavra-chave a terceiros ou navegar na Internet em condições que permitam a sua descodificação e cópia por terceiros. Deve informar imediatamente a administração da "Vozes de Mãos Dadas" de qualquer uso não autorizado do seu nome de utilizador e da sua palavra-chave.

Depois de estar registado, pode começar a aceder e colocar conteúdos na "Vozes de Mãos Dadas".

Deve ter em atenção que, ao utilizar a "Vozes de Mãos Dadas", está a aceitar estes Termos de Utilização e deve por isso respeitar todas as suas regras. Podem, a qualquer momento, sem necessidade de aviso prévio e com efeitos imediatos, ser modificados, total ou parcialmente, os presentes Termos de Utilização. É seu dever consultar os Termos de Utilização em cada acesso que efetue à "Vozes de Mãos Dadas", devendo abster-se de a utilizar no caso de não concordar com alguma das suas regras.

Os presentes Termos de Utilização são regulados pela lei portuguesa.

(*)

Concordo

APÊNDICE 8: DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DO DIRETOR DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Susana Maria Capitão da Silva Alves
Rua da Circ. Alto de S. Domingos, 51C, 3º esq.
4590-165 Paços de Ferreira

Assunto: pedido de colaboração

Porto, 23 de Novembro de 2011

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento 

Eu, Susana Maria Capitão da Silva Alves, portadora do B.I. no 11949713, doutoranda do curso de Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, venho por este meio, no âmbito da tese de doutoramento intitulada *Participação Parental – papel da web social numa Comunidade Educativa com Alunos Surdos*, solicitar a encarecida colaboração do V/ Agrupamento no sentido de promover o contacto com pais/cuidadores de alunos com surdez e profissionais da equipa educativa destes alunos, do nível Pré-Escolar e do 1º Ciclo, eventualmente, interessados na participação no estudo.

De forma sucinta, o objectivo da participação é a validação dos instrumentos de recolha de dados que serão utilizados no estudo, respondendo a um questionário durante a fase piloto.

Despeço-me com elevada consideração e apresento a minha total disponibilidade para qualquer procedimento que considere necessário,

Susana Maria Capitão da Silva Alves

APÊNDICE 9: INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO DO ESTUDO PILOTO DIRIGIDOS AOS PARTICIPANTES

Inquérito por Questionário (Pais ou Cuidadores)

Este questionário integra-se num projeto de investigação no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro. Tem o objetivo de obter informações acerca da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), da comunicação família-escola e das necessidades de formação nas áreas abordadas.

Este estudo é **anónimo** e todas as informações recolhidas são estritamente **confidenciais**. Por favor, responda com **sinceridade** pois não há respostas corretas ou incorretas. Todas as respostas são igualmente válidas para este estudo. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e vontade em colaborar ao preencher este questionário.

Por favor, preencha os espaços em branco e assinale com um "X" as respostas que correspondem à sua opinião ou utilize as linhas disponibilizadas para responder, sempre que solicitado.

Parte I - TIC

1. Como caracteriza o seu conhecimento das seguintes TIC como utilizador?

(Numa escala de 1 a 5, entre "muito escasso" e "excelente", assinale com um "x" o seu nível de conhecimento)

1 Muito escasso 2 Pouco 3 Razoável 4 Bom 5 Excelente

a. Ferramentas de produtividade (Ex.: <i>Word, Excel, Powerpoint</i>)	1	2	3	4	5
b. Pesquisa na Internet (Ex: <i>Google, Yahoo, Sapo</i>)	1	2	3	4	5
c. Correio electrónico (Ex: <i>Gmail, Hotmail, Outlook</i>)	1	2	3	4	5
d. Comunidades e Redes Sociais (Ex: <i>Facebook, Hi5, LinkedIn</i>)	1	2	3	4	5
e. Blogues	1	2	3	4	5
f. Comunicação instantânea por <i>Chats, Vídeo-conferência</i> (Ex: <i>Skype, Messenger, ooVoo, Google Talk</i>)	1	2	3	4	5
g. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

2. Como caracteriza a sua frequência de uso das seguintes TIC?

(Numa escala de 1 a 5, entre "Quase nunca" e "Todos ou quase todos os dias", assinale com um "x" a sua frequência de uso)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Ferramentas de produtividade (Ex.: <i>Word, Excel, Powerpoint</i>)	1	2	3	4	5
b. Pesquisa na Internet (Ex: <i>Google, Yahoo, Sapo</i>)	1	2	3	4	5
c. Correio electrónico (Ex: <i>Gmail, Hotmail, Outlook</i>)	1	2	3	4	5
d. Comunidades e Redes Sociais (Ex: <i>Facebook, Hi5, LinkedIn</i>)	1	2	3	4	5
e. Blogues	1	2	3	4	5
f. Comunicação instantânea por <i>Chats, Vídeo-conferência</i> (Ex: <i>Skype, Messenger, ooVoo, Google Talk</i>)	1	2	3	4	5
g. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

3. Das opções que assinalou na questão anterior seleccione as três que mais usa e indique os motivos da sua preferência:

1º lugar: _____

Para quê? _____

2º lugar: _____

Para quê? _____

3º lugar: _____

Para quê? _____

4. Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comumente acesso:

(pode indicar várias opções)

Computador

Impressora e/ou Scanner

Acesso/ligação à Internet

Telemóvel

Máquina Fotográfica Digital

Máquina de Filmar ou *Web cam*

Outros. Quais? _____

Não tenho acesso a nenhuma das tecnologias desta lista

5. Considere o uso que faz das TIC para participar na educação do seu filho com surdez:

5.1. Em que local e com que frequência utiliza o computador para participar na educação do seu filho com surdez?

(Numa escala de 1 a 5, entre “quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” o seu nível de utilização em cada local em que utiliza o computador)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Em casa	1	2	3	4	5
b. No emprego	1	2	3	4	5
c. Em locais públicos (Ex: cafés, bibliotecas, centros comerciais, etc.)	1	2	3	4	5
d. Em vários locais (posso computador portátil)	1	2	3	4	5

5.2. Em que local e com que frequência utiliza a internet para participar na educação do seu filho com surdez?

(Numa escala de 1 a 5, entre “quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” a sua frequência de utilização do computador em cada local)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Em casa	1	2	3	4	5
b. No emprego	1	2	3	4	5
c. Em locais públicos (Ex: cafés, bibliotecas, centros comerciais, etc.)	1	2	3	4	5
d. Em vários locais (posso computador portátil ou telemóvel com internet)	1	2	3	4	5

6. Como se posiciona face à importância do uso da internet para a educação do seu filho com surdez?

(Numa escala de 1 a 5, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Não concordo nem discordo 4 Concordo 5 Concordo totalmente

a.	Considero que é importante que o meu educando aprenda a utilizar a internet	1	2	3	4	5
b.	Penso que o meu educando terá mais sucesso nos estudos se souber usar a internet	1	2	3	4	5
c.	Penso que o meu educando terá mais sucesso na carreira profissional se souber usar a internet	1	2	3	4	5
d.	Considero que o meu educando precisa de formação para utilizar a internet de forma mais crítica	1	2	3	4	5
e.	Penso que o uso diário da internet promove a preguiça mental	1	2	3	4	5
f.	Quando os alunos passam muito tempo na internet isolam-se mais das outras pessoas	1	2	3	4	5

7. Sente necessidade de receber formação em TIC para poder apoiar o seu filho com surdez nos estudos em casa?

Não

Sim Especifique em quê: _____

Parte II – Comunicação escola-família

8. Com que frequência vai à escola para conversar com os seguintes elementos?

(Numa escala de 1 a 5, entre “quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” o seu nível de frequência)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **ano** 3 Uma vez por **trimestre** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a.	Professor titular de turma	1	2	3	4	5
b.	Docente de Educação Especial	1	2	3	4	5
c.	Formador de Língua Gestual Portuguesa	1	2	3	4	5
d.	Terapeuta da Fala	1	2	3	4	5
e.	Coordenador de Estabelecimento (JI e EB1)	1	2	3	4	5
f.	Diretor do Agrupamento de Escolas	1	2	3	4	5
g.	Outro. Quem? _____	1	2	3	4	5

9. Considere os motivos que o(a) poderão fazer deslocar à escola e caracterize a importância de cada um dos abaixo listados.

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada importante” e “muito importante”, assinale com um “x” o seu nível de importância)

1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Nem muito nem pouco importante	4 Importante	5 Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------------	--------------	--------------------

a. Informar-se sobre o funcionamento e regras da escola	1	2	3	4	5
b. Informar-se acerca do progresso do seu educando	1	2	3	4	5
c. Informar-se sobre o comportamento do seu educando	1	2	3	4	5
d. Assistir/participar em alguma atividade/evento da escola (Ex: Venda de Natal, Festa Fim de Ano)	1	2	3	4	5
e. Receber o “Registo de Avaliação” Trimestral	1	2	3	4	5
f. Discutir o Programa Educativo Individual	1	2	3	4	5
g. Frequentar a Formação em LGP	1	2	3	4	5
h. Participar na Terapia da Fala	1	2	3	4	5
i. Outro motivo. Qual? _____	1	2	3	4	5

10. Considere as seguintes razões que o(a) poderão motivar a participar na educação do seu filho/educando com surdez e caracterize cada um dos abaixo listados:

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada importante” e “muito importante”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Nem muito nem pouco importante	4 Algo importante	5 Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------------	-------------------	--------------------

a. Consultar a “caderneta do aluno” todos os dias	1	2	3	4	5
b. Ajudar o meu educando a fazer os trabalhos de casa	1	2	3	4	5
c. Conversar com o meu educando sobre o dia na escola	1	2	3	4	5
d. Pertencer à Associação de Pais	1	2	3	4	5
e. Reunir com o professor no horário de atendimento mensal	1	2	3	4	5
f. Ir às reuniões de avaliação trimestrais	1	2	3	4	5
g. Preencher questionários enviados pela escola	1	2	3	4	5
h. Participar em atividades da sala de aula	1	2	3	4	5
i. Frequentar a Formação em LGP	1	2	3	4	5
j. Participar na Terapia da Fala	1	2	3	4	5
k. Participar em atividades da escola como a organização de atividades e eventos escolares (visitas de estudo, exposições, festas)	1	2	3	4	5
l. Conhecer o currículo das disciplinas	1	2	3	4	5
m. Conhecer o Programa Educativo Individual	1	2	3	4	5
n. Participar na tomada de decisões da escola	1	2	3	4	5
o. Informar a escola sobre necessidades do meu educando	1	2	3	4	5
p. Informar a escola sobre as motivações do meu educando	1	2	3	4	5

11. Gostaria de participar mais nas atividades escolares do(s) seu(s) filho(s) com surdez?

Não. Porquê? _____

Sim. Porquê e quais? _____

Sem opinião.

12. Em casa, costuma conversar com o seu educando sobre:

(Numa escala de 1 a 5, entre “quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” o grau de frequência correspondente)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. O que aprendeu na escola	1	2	3	4	5
b. As dificuldades de aprendizagem na escola	1	2	3	4	5
c. O comportamento na escola	1	2	3	4	5
d. As atividades realizadas na escola	1	2	3	4	5
e. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

13. Considere a possibilidade de participar em atividades sobre a participação familiar e assinale, na lista abaixo, em quais estaria interessado(a) em participar:

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada ou quase nada interessado” e “muito interessado”, assinale com um “x” o seu interesse)

1 Nada ou quase nada interessado 2 Pouco interessado 3 Indiferente 4 Algo interessado 5 Muito interessado

ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA

a. Frequentar uma ação de formação sobre estratégias de participação dos pais/cuidadores na educação escolar dos alunos	1	2	3	4	5
b. Frequentar sessões de apoio aos pais sobre temáticas que lhes permitam contribuir para o acompanhamento dos seus educandos	1	2	3	4	5
c. Organizar e/ou participar em sessões pontuais de lazer e convívio com a equipa educativa e outros pais/cuidadores ao longo do ano letivo	1	2	3	4	5
d. Fazer voluntariado junto dos profissionais da escola e outros pais/cuidadores para melhorar as condições da escola	1	2	3	4	5

ATIVIDADES REALIZADAS EM FAMÍLIA

a. Participar em atividades especialmente pensadas para serem desenvolvidas entre pais/cuidadores e filhos (alunos)	1	2	3	4	5
b. Participar numa comunidade <i>online</i> , onde equipa educativa, pais/cuidadores e alunos desenvolvem, em conjunto, temas relacionados com a educação de alunos com surdez	1	2	3	4	5
c. Levar o seu educando a visitar museus, zoológicos e outros locais com carácter educativo	1	2	3	4	5
d. Outras. Quais? _____	1	2	3	4	5

16. De que forma sente que recebe apoio para:

(Assinale a resposta com um "x". Pode indicar várias opções)

	Conversa com outros pais	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Consulta de livros, jornais e/ou revistas	Pesquisa na Internet	Troca de emails	Blogues	Comunidades <i>Online</i> ou Redes Sociais	Nenhuma	Outra. Qual?
a. aceitar a surdez do meu educando										_____
b. explicar a surdez a outras pessoas										_____
c. participar em grupos de suporte a pais										_____
d. aceder a testemunhos de outras famílias										_____
e. conhecer adultos com surdez										_____

17. De que forma tem conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local:

(Assinale a resposta com um "x". Pode indicar várias opções)

	Conversa com outros pais	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Consulta de livros, jornais e/ou revistas	Pesquisa na Internet	Blogues	Troca de emails	Comunidades <i>Online</i> ou Redes Sociais	Nenhuma	Outra. Qual?
a. creches, jardins-de-infância, escolas										_____
b. profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)										_____
c. serviços de interpretação em língua gestual										_____

18. Participa em alguma comunidade online sobre a educação do seu filho com surdez?

Não

Sim. Qual? _____

19. Considera que, através de uma comunidade online, seria possível:

(Numa escala de 1 a 5, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Não concordo nem discordo 4 Concordo 5 Concordo totalmente

Ter acesso a informação sobre:

as atividades do meu educando na escola	1	2	3	4	5
a audição e a surdez	1	2	3	4	5
o funcionamento das ajudas auditivas (prótese auditiva, implante coclear, sistema FM, etc)	1	2	3	4	5
o desenvolvimento da comunicação e da linguagem	1	2	3	4	5
como brincar com o meu educando	1	2	3	4	5
como conversar com o meu educando	1	2	3	4	5
como lidar com o comportamento do meu educando	1	2	3	4	5
as respostas educativas e serviços existentes	1	2	3	4	5

Partilhar informação sobre:

as atividades em família	1	2	3	4	5
as atividades lúdicas do meu educando	1	2	3	4	5
as aprendizagens desenvolvidas em família	1	2	3	4	5
as aprendizagens desenvolvidas na escola	1	2	3	4	5
as dúvidas que surgem em família sobre a educação do meu educando	1	2	3	4	5

Receber apoio para:

a aceitação da surdez do meu educando	1	2	3	4	5
explicar a surdez a outras pessoas	1	2	3	4	5
participar em grupos de suporte a pais	1	2	3	4	5
aceder a testemunhos de outras famílias	1	2	3	4	5
conhecer adultos com surdez	1	2	3	4	5

Ter conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local:

creches, jardins-de-infância, escolas	1	2	3	4	5
profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)	1	2	3	4	5
serviços de tradução e interpretação em língua gestual	1	2	3	4	5

O preenchimento deste questionário terminou. Muito obrigada pela sua colaboração.

Inquérito por Questionário (Profissionais)

Este questionário integra-se num projeto de investigação no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro. Tem o objetivo de obter informações acerca da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), da comunicação família-escola e das necessidades de formação nas áreas abordadas.

Este estudo é **anónimo** e todas as informações recolhidas são estritamente **confidenciais**. Por favor, responda com **sinceridade** pois não há respostas corretas ou incorretas. Todas as respostas são igualmente válidas para este estudo. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e vontade em colaborar ao preencher este questionário.

Por favor, preencha os espaços em branco e assinale com um "X" as respostas que correspondem à sua opinião ou utilize as linhas disponibilizadas para responder, sempre que solicitado.

Parte I - TIC

1- Como caracteriza o seu conhecimento das seguintes TIC como utilizador?

(Numa escala de 1 a 5, entre "Muito pouco" e "Excelente", assinale com um "x" o seu nível de conhecimento)

1 Muito pouco 2 Pouco 3 Razoável 4 Bom 5 Excelente

a. Ferramentas de produtividade (Ex.: <i>Word, Excel, Powerpoint</i>)	1	2	3	4	5
b. Pesquisa na Internet (Ex: <i>Google, Yahoo, Sapo</i>)	1	2	3	4	5
c. Correio electrónico (Ex: <i>Gmail, Hotmail, Outlook</i>)	1	2	3	4	5
d. Comunidades e Redes Sociais (Ex: <i>Facebook, Hi5, LinkedIn</i>)	1	2	3	4	5
e. Blogues					
f. Comunicação instantânea por <i>Chats</i> , Vídeo-conferência (Ex: <i>Skype, Messenger, ooVoo, Google Talk</i>)	1	2	3	4	5
g. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

2- Como caracteriza a sua frequência de uso das seguintes TIC?

(Numa escala de 1 a 5, entre "Quase nunca" e "Todos ou quase todos os dias", assinale com um "x" a sua frequência de uso)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Ferramentas de produtividade (Ex.: <i>Word, Excel, Powerpoint</i>)	1	2	3	4	5
b. Pesquisa na Internet (Ex: <i>Google, Yahoo, Sapo</i>)	1	2	3	4	5
c. Correio electrónico (Ex: <i>Gmail, Hotmail, Outlook</i>)	1	2	3	4	5
d. Comunidades e Redes Sociais (Ex: <i>Facebook, Hi5, LinkedIn</i>)	1	2	3	4	5
e. Blogues	1	2	3	4	5
f. Comunicação instantânea por <i>Chats</i> , Vídeo-conferência (Ex: <i>Skype, Messenger, ooVoo, Google Talk</i>)	1	2	3	4	5
g. Outros. Quais? _____	1	2	3	4	5

3- Das opções que assinalou na questão anterior seleccione as três que mais usa e indique os motivos da sua preferência:

1º lugar: _____

Para quê? _____

2º lugar: _____

Para quê? _____

3º lugar: _____

Para quê? _____

4- Na seguinte lista, indique as tecnologias a que tem comumente acesso:

(pode indicar várias opções)

Computador

Impressora e/ou Scanner

Acesso/ligação à Internet

Telemóvel

Máquina Fotográfica Digital

Máquina de Filmar ou *Web cam*

Outros. Quais? _____

Não tenho acesso a nenhuma das tecnologias desta lista

5- Em que local e com que frequência utiliza o computador?

(Numa escala de 1 a 5, entre “quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” o seu nível de utilização em cada local em que utiliza o computador)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Em casa	1	2	3	4	5
b. Na escola para trabalhar com os alunos	1	2	3	4	5
c. Na escola para resolver assuntos administrativos	1	2	3	4	5
d. Em locais públicos (Ex: cafés, bibliotecas, centros comerciais, etc.)	1	2	3	4	5
e. Em vários locais (posso computador portátil)	1	2	3	4	5

6- Em que local e com que frequência utiliza a internet?

(Numa escala de 1 a 5, entre “quase nunca” e “todos ou quase todos os dias”, assinale com um “x” a sua frequência de utilização do computador em cada local)

1 Quase nunca 2 Uma vez por **mês** 3 Uma vez por **semana** 4 Algumas vezes por **semana** 5 Todos ou quase todos os **dias**

a. Em casa	1	2	3	4	5
b. No emprego	1	2	3	4	5
c. Em locais públicos (Ex: cafés, bibliotecas, centros comerciais, etc.)	1	2	3	4	5
d. Em vários locais (posso computador portátil ou telemóvel com internet)	1	2	3	4	5

7- Como se posiciona face à importância do uso da internet para a educação do(s) seu(s) aluno(s) com surdez?

(Numa escala de 1 a 5, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Não concordo nem discordo 4 Concordo 5 Concordo totalmente

a.	Considero que é importante que o(s) meu(s)aluno(s) aprenda(m) a utilizar a internet	1	2	3	4	5
b.	Penso que o(s) meu(s)aluno(s) terá(ão) mais sucesso nos estudos se souber(em) usar a internet	1	2	3	4	5
c.	Penso que o(s) meu(s)aluno(s) terá(ão) mais sucesso na carreira profissional se souber(em) usar a internet	1	2	3	4	5
d.	Considero que o(s) meu(s)aluno(s) precisa(m) de formação para utilizar a internet de forma mais crítica	1	2	3	4	5
e.	Penso que o uso diário da internet promove a preguiça mental	1	2	3	4	5
f.	Quando os alunos passam muito tempo na internet isolam-se mais das outras pessoas	1	2	3	4	5

8- Sente necessidade de receber formação sobre a integração das TIC em sala de aula para melhorar a sua utilização destes recursos?

Não

Sim. Especifique em quê: _____

Parte II–Comunicação escola-família

9- Com que regularidade costuma chamar à escola os pais/cuidadores dos seus alunos com surdez? (circunde o número correspondente à sua resposta)

1 Quase nunca 2 Uma vez por ano 3 Uma vez por trimestre 4 Algumas vezes por semana 5 Todos ou quase todos os dias

10- Considere os motivos que poderão fazer deslocar à escola os pais/cuidadores dos seus alunos com surdez e caracterize a importância de cada um dos abaixo listados

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada importante” e “muito importante”, assinale com um “x” o seu nível de importância)

1 Nada importante 2 Pouco importante 3 Nem muito nem pouco importante 4 Algo importante 5 Muito importante

a.	Informar-se sobre o funcionamento e regras da escola	1	2	3	4	5
b.	Informar-se acerca do progresso do seu educando	1	2	3	4	5
c.	Informar-se sobre o comportamento do seu educando	1	2	3	4	5
d.	Assistir/participar em alguma atividade/evento da escola (Ex: Venda de Natal, Festa Fim de Ano)	1	2	3	4	5
e.	Receber o “Registo de Avaliação” Trimestral	1	2	3	4	5
f.	Discutir o Programa Educativo Individual	1	2	3	4	5
g.	Frequentar a Formação em LGP	1	2	3	4	5
h.	Participar na Terapia da Fala	1	2	3	4	5
i.	Outro motivo. Qual? _____	1	2	3	4	5

11- Quais as principais dificuldades que sente em receber os pais/cuidadores na escola?

12- Considere as seguintes razões que poderão motivar os pais/cuidadores a participar na educação dos filhos/educandos com surdez e caracterize cada um dos abaixo listados:

(Numa escala de 1 a 5, entre “Nada importante” e “Muito importante”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Nada importante 2 Pouco importante 3 Nem muito nem pouco importante 4 Importante 5 Muito importante

a. Consultar a “caderneta do aluno” todos os dias	1	2	3	4	5
b. Ajudar o educando a fazer os trabalhos de casa	1	2	3	4	5
c. Conversar com o educando sobre o dia na escola	1	2	3	4	5
d. Pertencer à Associação de Pais	1	2	3	4	5
e. Reunir com o professor no horário de atendimento mensal	1	2	3	4	5
f. Ir às reuniões de avaliação trimestrais	1	2	3	4	5
g. Preencher questionários enviados pela escola	1	2	3	4	5
h. Participar em atividades da sala de aula	1	2	3	4	5
i. Frequentar a Formação em LGP	1	2	3	4	5
j. Participar na Terapia da Fala	1	2	3	4	5
k. Participar em atividades da escola como a organização de atividades e eventos escolares (visitas de estudo, exposições, festas)	1	2	3	4	5
l. Conhecer o currículo das disciplinas	1	2	3	4	5
m. Conhecer o Programa Educativo Individual	1	2	3	4	5
n. Participar na tomada de decisões da escola	1	2	3	4	5
o. Informar a escola sobre necessidades do educando	1	2	3	4	5
p. Informar a escola sobre as motivações do educando	1	2	3	4	5

13- Gostaria de ter uma maior participação dos pais/cuidadores nas atividades escolares dos seus alunos com surdez?

Não. Porquê? _____

Sim. Porquê e quais? _____

Sem opinião.

14- Considere a possibilidade de participar em atividades sobre a participação familiar e assinale, na lista abaixo, em quais estaria interessado(a) em participar:

(Numa escala de 1 a 5, entre “nada ou quase nada interessado” e “muito interessado”, assinale com um “x” o seu interesse)

1 Nada ou quase nada interessado 2 Pouco interessado 3 Indiferente 4 Algo interessado 5 Muito interessado

ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA

a.	Frequentar uma ação de formação sobre estratégias de participação dos pais/cuidadores na educação escolar dos alunos	1	2	3	4	5
b.	Frequentar sessões de apoio aos pais sobre temáticas que lhes permitam contribuir para o acompanhamento dos seus educandos	1	2	3	4	5
c.	Organizar e/ou participar em sessões pontuais de lazer e convívio com a equipa educativa e os pais/cuidadores ao longo do ano letivo	1	2	3	4	5
d.	Fazer voluntariado junto dos pais para melhorar as condições da escola	1	2	3	4	5

ATIVIDADES REALIZADAS EM FAMÍLIA

a.	Participar em atividades especialmente pensadas para serem desenvolvidas entre pais/cuidadores e filhos (alunos)	1	2	3	4	5
b.	Participar numa comunidade online, onde equipa educativa, pais/cuidadores e alunos desenvolvem, em conjunto, temas relacionados com a educação de alunos com surdez	1	2	3	4	5
c.	Incentivar os pais a levarem o seu educando a visitar museus, zoológicos e outros sítios com caráter educativo	1	2	3	4	5
d.	Outras. Quais? _____	1	2	3	4	5

16- De que forma partilha informação com os pais/cuidadores dos seus alunos com surdez sobre os seguintes temas:

(Assinale a resposta com um "x". Pode indicar várias opções)

	Caderneta do Aluno	Conversa com os pais/cuidadores	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Comunidades <i>Online</i> ou Redes Sociais	Troca de emails	Blogues	Nenhuma	Outra. Qual?
a. Atividades na escola									_____
b. Atividades lúdicas do aluno									
c. Aprendizagens desenvolvidas na escola									_____
d. Aprendizagens desenvolvidas em família									
e. Dúvidas que surgem no processo de ensino-aprendizagem									_____

17- De que forma tem conhecimento de serviços existentes na comunidade local dos seus alunos com surdez:

(Assinale a resposta com um "x". Pode indicar várias opções)

	Conversa com os pais/cuidadores	Conversa com a Equipa Educativa	Conversa com a Equipa de Saúde	Consulta de Livros, Jornais ou Revistas	Pesquisa na Internet	Comunidades <i>Online</i> ou Redes Sociais	Troca de emails	Blogues	Nenhuma	Outra. Qual?
a. creches, jardins-de-infância, escolas										_____
b. profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)										_____
c. serviços de interpretação em língua gestual										_____

18- Participa em alguma comunidade online sobre a educação dos seus alunos com surdez?

Não

Sim. Qual? _____

19- Considera que, através de uma comunidade online, seria possível:

(Numa escala de 1 a 5, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, assinale com um “x” o seu nível de concordância)

1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Não concordo nem discordo 4 Concordo 5 Concordo totalmente

Ter acesso a informação sobre:

as atividades dos seus alunos em família	1	2	3	4	5
a audição e a surdez	1	2	3	4	5
o funcionamento das ajudas auditivas (prótese auditiva, implante coclear, sistema FM, etc)	1	2	3	4	5
o desenvolvimento da comunicação e da linguagem	1	2	3	4	5
como brincar com os seus alunos com surdez	1	2	3	4	5
como conversar com o(s) seu(s) aluno(s) com surdez	1	2	3	4	5
como lidar com o comportamento do(s) seu(s) aluno(s) com surdez	1	2	3	4	5
as respostas educativas e serviços existentes	1	2	3	4	5

Partilhar informação com os pais/cuidadores sobre:

as atividades na escola	1	2	3	4	5
as aprendizagens desenvolvidas	1	2	3	4	5
as dúvidas que surgem no seu processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5

Ter conhecimento de serviços existentes na sua comunidade local dos seus alunos com surdez:

creches, jardins-de-infância, escolas	1	2	3	4	5
profissionais e grupos sociais que compreendem a especificidade da surdez (médicos, assistentes sociais, psicólogos, cabeleireiros, escuteiros, etc.)	1	2	3	4	5
serviços de tradução e interpretação em língua gestual	1	2	3	4	5

O preenchimento deste questionário terminou. Muito obrigada pela sua colaboração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ala-Mutka, K. (2010). *Learning in Informal Online Networks and Communities*. European Commission, Institute for Prospective Technological Studies (EUR 24149 EN).
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning. *Learning, 41*(2), 32-44.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos, Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education*: JISC Technology and Standards Watch.
- Archbold, S., Sach, T., O'Neill, C., Lutman, M., & Gregory, S. (2008). Outcomes from cochlear implantation for child and family: Parental perspectives. *Deafness & Education International, 10*(3), 120-142.
- Archbold, S., & Tait, M. (1994). Rehabilitation: a practical approach. In B. McCormick, S. Archbold, M. Sheppard & S. Sheppard (Eds.), *Cochlear Implants for Young Children*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Arias, M. B., & Morillo-Campbell, M. (2008). *Promoting ELL Parent Involvement: challenges in contested times*. Arizona: The Great Lakes Center for Education Research & Practice.
- Asberg, K. K., Vogel, J. J., & Bowers, C. A. (2008). Exploring correlates and predictors of stress in parents of children who are deaf: Implications of perceived social support and mode of communication. *Journal of Child and Family Studies, 17*(4), 486-499. doi: 10.1007/s10826-007-9169-7
- Ashok, M., & Jacko, J. A. (2009). Dimensions of User Diversity. In C. Stephanidis (Ed.), *The Universal Access Handbook (pp. 4-1 – 5-1)*. New York: CRC Press.
- Associação Portuguesa de Técnicos de Audiologia. (2013). *Hospitais onde se efetua o Rastreio Auditivo Neonatal Universal*. Disponível em <http://www.apta.org.pt/index.php/rastreio-auditivo-neonatal-universal/hospitais-onde-se-efectua-ranu>
- Balls, E. (2009). *Your child, your schools, our future: building a 21st century schools system*. Norwich: UK Government, Department for Children, Schools and Families.
- Barak, A., & Sadovsky, Y. (2008). Internet use and personal empowerment of hearing-impaired adolescents. *Computers in Human Behavior, 24*(5), 1802-1815.

- Becta. (2003). *What the Research says about ICT supporting special educational needs (SEN) and inclusion. ICT Research.* Disponível em www.becta.org.uk/research/ictrn
- Becta. (2005a). *How to use ICT to support the inclusion of the deaf child.* Disponível em <http://schools.becta.org.uk>
- Becta. (2005b). *Using ICT to support the inclusion of deaf pupils in mainstream schools. Include ICT.* Disponível em http://foi.becta.org.uk/content_files/corporate/resources/foi/archived_publications/include_ict_see_hear.pdf
- Beja, M. J. G. P. (2009). *Escola e família: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional (estudo exploratório no 1º ciclo do Ensino Básico).* PhD, Universidade da Madeira, Funchal, Madeira. (02/D/200)
- Blandford, S., & Knowles, C. (2013). Parent and Family Engagement and its Impact on Students with High Needs in England. In G. Education (Ed.), *A Powerful Impact: The Importance of Engaging Parents, Families and Communities in improving Students Success: Copytech.* Disponível em www.copytech.com.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2006). *How to research: Open Univ Pr.*
- Brocardo, J. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009.* Lisboa: Editora Cercica.
- Brown, R. E. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous learning networks, 5(2), 18-35.*
- Bureau International d'Audiophonologie (BIAP). (1996). *Audiometric Classification of Hearing Impairments - BIAP Recommendation n° 02/1 bis. 85.* Disponível em [biap - International Bureau for Audiophonology website: http://www.biap.org/biapanglais/rec021eng.htm](http://www.biap.org/biapanglais/rec021eng.htm)
- Cachapuz, A. F. (1996). Que investigação para a melhoria da educação? In B. Campos (Ed.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 120-127). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Carney Hall, K. C. (2008). Understanding current trends in family involvement. *New Directions for Student Services, 2008 (122), 3-14.*
- Carpentier, V., & Lall, M. (2005). *Review of Successful Parental Involvement Practice for "hard to reach" Parents.* London: Department of Education.
- Carson, G. (2009). *The Social Model of Disability.* Disponível em <http://www.saifscotland.org.uk/fileuploads/low-res-saif-social-model-8338.pdf>
- Castells, M. (2000). *The Information age: Economy, Society and Culture* (2nd ed. Vol. III). Cambridge: Blackwell.

- Chisholm, W., Vanderheiden, G., & Jacobs, I. (2001). Web content accessibility guidelines 1.0. *interactions*, 8(4), 35-54.
- Coenen, T. (2005). *How social software and rich computer mediated communication may influence creativity*. Artigo apresentado na International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Web Based Communities, Algarve, Portugal.
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2011). *Children with Hearing Loss: Developing Listening and Talking, birth to six* (2nd ed.). San Diego: Plural Publishing.
- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental. *Exedra*, 1, 57-68.
- Correia, L. & Serrano, A. (2000). Intervenção Precoce Centrada na Família: Uma Perspectiva Ecológica de Atendimento. In L. M. Correia & A. M. Serrano (Eds.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (Vol. 2). Porto: Porto Editora.
- Council of Europe. (2006). *Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to Member States on policy to support positive parenting*. Disponível em <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507&Site=CM>.
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Artigo apresentado no Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone International de Reserche Scientifique en Education, 14, 2006 – “Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005 : teorias e práticas : actas do Colóquio da AFIRSE”. Lisboa, Portugal.
- Cramm, J. M., & Nieboer, A. P. (2012). Longitudinal Study of Parents’ Impact on Quality of Life of Children and Young Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(1), 20-28.
- Crook, C. (2008). *Web 2.0 Technologies for Learning: The Current Landscape: Opportunities, Challenges and Tensions*: Becta.
- Dalzell, J., Nelson, H., Haigh, C., Williams, A., & Monti, P. (2007). Involving families who have deaf children using a Family Needs Survey: a multi agency perspective. *Child: care, health and development*, 33(5), 576-585.
- Denning, P. (2014). The Profession of IT Learning for the New Digital Age. *Communications of the ACM*, 57 (9), 29-31.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Philadelphia: Open University press.
- Department for Education. (2010). *Parental opinion survey 2010 (Report DFE-RR061)*. London: UK Government.
- Department of Education. (2004). *Parental Involvement: Title I, Part A*. Disponível em www2.ed.gov/programs/titleiparta/parentinguid.doc.

- Desforges, C., Abouchaar, A., & Britain, G. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment - A literature review*. Nottingham.
- Dias, P. (2001). Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. *Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, 85-94.
- Dias, P. (2013). Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias (julho - dezembro, 2013)*, 6 (2),4-14.
- Diaz, V. (2010). Web 2.0 and emerging technologies in online learning. *New Directions for Community Colleges*, 2010(150), 57-66.
- Direção Geral de Educação (2014). *Dados Educação Especial*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/dados-educacao-especial>.
- Dorziat, A. (2005). *Deficiente Auditivo e Surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos*. Disponível em <http://d91601.tinf28.tuganet.info/artigo.asp?idartigo=78>
- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *eLearn magazine*, 2005(10).
- Downes, S. (2006). *Learning Networks and Connective Knowledge*. Disponível em <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/DownesPaper92.pdf>
- Edutopia. (2010). *Home-to-school Connection Guide*. Disponível em <http://www.edutopia.org/home-to-school-connections-guide>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Estabrooks, W. (1998). *Cochlear implants for kids*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Estabrooks, W. (2006a). Auditory Verbal Therapy and Practice. In W. Eastabrooks (Ed.), *Auditory-Verbal Therapy and Practice* (pp. 1-22). Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Inc.
- Estabrooks, W. (2006b). Auditory Verbal Therapy and Practice. In W. Eastabrooks (Ed.), *Auditory-Verbal Therapy and Practice*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Inc.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Eurofound. (2010). *Developing support to parents through early childhood services, workshop report - Brussels*. Dublin: Eurofound - European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Fabra, M. L., & Domènech, M. (2001). *Hablar y Escuchar*. Barcelona: Paidós.

- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (2 ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8).
- Grant, L. (2009a). *Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies*. 23. Disponível em www.futurelab.org.uk/projects/home-school-relationships
- Grant, L. (2009b). *Learning in Families: A review of research evidence and the current landscape of Learning in Families with digital technologies*. Bristol: Futurelab.
- Grant, L. (2010). *Developing the home-school relationship using digital technologies*. 15-16. Disponível em http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/home-school_relationships.pdf
- Gregg, K., Rugg, M., & Souto-Manning, M. (2011). Fostering Family-Centered Practices Through a Family-Created Portfolio. *The School Community Journal*, 21(1), 53-70.
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement: Do Parents Know They Matter?* Warwick: University of Warwick.
- Hart, R., Bober, M., & Pine, K. (2008). *Learning in the Family: Parental Engagement in Children's Learning with Technology*: Intuitive Media Research Services/University of Hertfordshire.
- Henderson, A. (2013). High Impact Family Engagement: A Core Strategy for School Improvement. In G. Education (Ed.), *A Powerful Impact: The Importance of Engaging Parents, Families and Communities in improving Students Success*: Copytech.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493-513. doi: 10.1093/deafed/enl005
- Humphrey, N., & Squires, G. (2011). *Achievement for All national evaluation: final report* Sheffield: UK Government Department for Education, Trans.
- Hyde, M., Punch, R., & Komesaroff, L. (2010). Coming to a decision about cochlear implantation: Parents making choices for their deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 162.
- Ingber, S., & Dromi, E. (2010). Actual versus desired family-centered practice in early intervention for children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 59-71.
- Jackson, C. W., Wegner, J. R., & Turnbull, A. P. (2010). Family Quality of Life Following Early Identification of Deafness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, American Speech-Language-Hearing Associations*, 41, 194-205.

- Jeynes, W. H. (2011). Parental Involvement Research: Moving to the Next Level. *The School Community Journal*, 21(1), 9-19.
- Johnson, A. (2007). *Every parent matters*. Nottingham: UK Government-Department for Education and Skills.
- Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *The Internet and Higher Education*, 4(1), 45-60.
- Juarez, A., & Monfort, M. (2001). *Algo que decir*. Madrid: Enthaediciones.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction. *Journal of distance education*, 13(1), 57-74.
- Keates, S. (2009). Motor Impairments and Universal Access. In C. Stephanidis (Ed.), *The Universal Access Handbook (pp.5-1 a 6-1)*. New York: CRC Press.
- Kernan, M. (2012). Parental Involvement in Early Learning: A review of research, policy and good practice. International Child Development Initiatives & Bernard Von Leer Foundation (Eds.), Disponível em http://bernardvanleer.org/files/Parental_involvement_in_early_learning.pdf
- Kinsey, A. A. (2011). *ATAS: Congresso de Milão 1880*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos.
- Kollock, P. (1998). Design principles for online communities. *PC Update*, 15(5), 58-60.
- Koper, R., Pannekeet, K., Hendriks, M., & Hummel, H. (2004). Building communities for the exchange of learning objects: theoretical foundations and requirements. *Research in Learning Technology*, 12(1).
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. UK: Pine Forge Press.
- Lewin, C., & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54(3), 749-758.
- Ling, D. (1989). *Foundations of Spoken Language for Hearing Impaired Children*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*. USA: Jossey-Basse.
- Lopes, F. M. D. d. S. (2006). *Participação Organizacional e Educativa dos Pais na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades e limites*. Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Lopes, S. (2012). *Web 2.0, PC e EFA: impactes de uma oficina de formação de professores*. PhD Degree, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Lucas, B. (2010). The impact of parent engagement on learner success: A digest of research for teachers and parents, *Centre for Real-World Learning: Research into practice*. Disponível em www.winchester.ac.uk/realworldlearning
- Lucas, B. (2013). Engaging Parents in Schools. In G. Education (Ed.), *A Powerful Impact: The Importance of Engaging Parents, Families and Communities in improving Students Success*: Copytech. Disponível em www.copytech.com.
- Macfarlane, K. (2008). Playing the game: examining parental engagement in schooling in post-millennial Queensland. *Journal of Education Policy*, 23(6), 701-713.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2008). Parents, partnerships and power. In F. d. Graaff & A. v. Keulen (Eds.), *Making the Road as We Go, Parents and Professionals as Partners Managing Diversity in Early Childhood Education*: Den Haag, Bernard van Leer Foundation.
- Maia, C. S. (2010). *A Interacção entre família e a relação família-escola: o Impacte das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Educativas Especiais*. PhD, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002a). *Educating Deaf Students: from research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002b). Education begins at Home *Educating Deaf Students, from research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002c). Educational programs and Philosophies *Educating Deaf Students, from research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- McLean, N. (2010). *"I'm stuck can you help me?" A report into parents' involvement in school work at home*. Coventry: Becta.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2 ed.). London: Routledge.
- Miranda, M. (2009). *Processos de Colaboração e Liderança em Comunidades de Prática Online - O Caso da @rcaComum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Morgan, D. L. (1997). *The focus group guidebook*. Los Angeles: Sage Publications, Incorporated.
- Napier, J., Leigh, G., & Nann, S. (2007). Teaching sign language to hearing parents of deaf children: an action research process. *Deafness & Education International*, 9(2), 83-100.
- Northern, J. L., & Downs, M. P. (2001). *Hearing in children*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

- Nunes, C., Miranda, G. L., & Amaral, I. (2010). *Apoio a Pais e Professores de Alunos com Multideficiência: concepção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. Artigo apresentado no I Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: Desafios Técnicos e Metodológicos, Aveiro.
- O'Reilly, T. (2007). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. . *International Journal of Digital Economics*, (65), 17-37. Disponível em <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/4578/>
- Obasi, C. (2008). Seeing the Deaf in Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 455.
- OECD. (2012). *Research brief: Parental and Community Engagement Matters, Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*.
- Ofsted. (2011). *Schools and Parents*. London: Ofsted
- Organização Mundial de Saúde. (2001). *International Classification of Functioning (ICF), Disability and Health* Disponível em <http://www.who.int/classifications/icf/en/>
- Organização Mundial de Saúde, & Direcção Geral de Saúde. (2003a). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Edusp.
- Organização Mundial de Saúde, & Direcção Geral de Saúde. (2003b). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.
- Pais, F., Vasconcelos, S., & Capitão, S. (2012). Blogues educativos: análise de conteúdo e factores de longevidade. *Internet Latent Corpus Journal*, 2(2), 37-55.
- Pais, F., Vasconcelos, S., Capitão, S., & Almeida, M. (2011). Tecnologias Emergentes no design for all: um projeto para o 1º Ciclo. *Indagatio Didactica*, 3(2).
- Pedrosa, N. (Cartographer). (2002). *A Internet e a Deficiência Auditiva*. Disponível em www.intervir.net
- Peña Vera, T., & Morillo, J. (2007). La Complejidad de Análisis Documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16(55-81).
- Pereira, C. (2007). *Comunicação e Relação Escola/Família - O caso do 1º Ciclo*. Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pound, C., Parr, S., Lindsay, J., & Woolf, C. (2001). *Beyond Aphasia - Therapies for Living with Communication Disability*. United Kingdom: Speechmark Publishing, Ltd.
- Power, D., & Power, M. R. (2009). Communication and culture: signing deaf people online in Europe. *Technology and Disability*, 21(4), 127-134.
- Pray, J. L., & Jordan, I. K. (2010). The Deaf Community and Culture at a Crossroads: Issues and Challenges. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 9(2), 168-193.

- Preece, J., Nonnecke, B., & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. *Computers in human behavior*, 20(2), 201-223.
- Redecker, C. (2009). *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Luxembourg: European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*.
- Reis, M. J. (2005, 8 a 10 de dezembro). *Unidades de apoio à educação de alunos surdos: A caminhada. Apresentação de dados do relatório dos apoios educativos*. Artigo apresentado no II Encontro Nacional das UAEAS, Luso.
- Reis, P., Linhares, E., Costa, F., Luís, H., Campos, J., Alves, M., & Figueiredo, M. (2008). *Relatório de Avaliação: Kidsmart early learning program*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rudd, T., Gyfford, C., Morrison, J., & Facer, K. (2006). *What if...Re-Imagining Learning Spaces*. Bristol: Futurelab.
- Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994).
- s.a. (2008). *The Impact of Parental Involvement on Children's Education*. Nottingham: UK Government - Department for Children, Schools and Families Publications.
- s.a. (2009). *How primary and secondary schools help parents and carers to improve their child's learning- Guidance for schools*. Nottingham: UK Government - Department for Children, Schools and Families Publications.
- Schwartz, S. (1996). *Choices in deafness: a parents' guide to communication options*: Woodbine House.
- Serrano, N., & Torres, J. (2010). Web 2.0 for Practitioners. *Software, IEEE*, 27(3), 11-15.
- Sherbert Research. (2009). *Parents as Partners -'Harder to Engage' Parents Qualitative Research*: UK Government - Department for Children, Schools and Families.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. Canada: University of Manitoba Manitoba.
- Sierkowski, B. (2002). Achieving web accessibility. SIGUCCS '02 Proceedings of the 30th annual ACM SIGUCCS conference on User services, 288-291.
- Silva, M. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no Jardim-de-Infância*. Master, Universidade do Minho, Braga.
- Simeonsson, R. J., Ferreira, M. S., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. I. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-lei n.º 3/2008*

- *Relatório Final*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sloep, P. & Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizagem, aprendizagem em red. *Comunicar*, 37, v. XIX, 2011, *Scientific Journal of Media Literacy*, 55-63.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C. A., & Pedro, K. D. (2011). Parent Involvement in Urban Charter Schools: New Strategies for Increasing Participation. *The School Community Journal*, 21(1), 71-94.
- Somekh, B. (2008). Action Research *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* Disponível em http://www.sage-reference.com/research/Article_n4.html
- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). Language Development, Languages and Language Systems *Evidence-Based Practice in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students*. Oxford: Oxford University Press.
- Stormshak, E. A., Connell, A., & Dishion, T. J. (2009). An adaptive approach to family-centered intervention in schools: Linking intervention engagement to academic outcomes in middle and high school. *Prevention Science*, 10(3), 221-235.
- Straus, R. A. (2010). *When and Why to Choose Focus Groups vs. One-on-One Interviews* Disponível em <http://researchplaybook.wordpress.com/2010/01/21/when-and-why-to-choose-focus-groups-vs-one-on-one-interviews/>
- Tejedor, A. C. (2004). *Aprendiendo a Oír - Manual práctico de educación auditiva para la adaptación de prótesis e implantes cocleares*. Madrid: Editorial Cepe.
- The Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions*. Disponível em http://www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=504&Itemid=185
- Tréz, T. (2014). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Ensino Básico: Contributos da Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação e do Envolvimento Familiar nos Primeiros Anos de Escolaridade*. PhD, Universidade de Aveiro.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Urban, M. (2009). Early Childhood Education in Europe: Achievements, challenges and possibilities. *Education International*.
- Vanderheiden, G. C. (2009). Accessible and Usable Design of Information and Communication Technologies. In C. Stephanidis (Ed.), *The Universal Access Handbook* (pp. 3-1 a 4-1). New York: CRC Press.
- Vaz de Carvalho, P. (2007). *História dos Surdos no Mundo e em Portugal* Lisboa: Surd'Universo - Livraria Especializada, Lda.

- Vieira, F. D., & Pereira, M. C. (1996). *Se houvera quem me ensinara... A educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviços de Educação.
- Watson, L. M., Hardie, T., Archbold, S. M., & Wheeler, A. (2008). Parents' views on changing communication after cochlear implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 104-116.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. The Netherlands: Ruud de Moor Centrum.
- Zaidman-Zait, A. (2007). Parenting a child with a cochlear implant: A critical incident study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 221-241.
- Zaidman-Zait, A., & Jamieson, J. R. (2004). Searching for cochlear implant information on the internet maze: Implications for parents and professionals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 413-421.

ANEXOS

ANEXO 1: LISTA DA REDE DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS EXISTENTES NO PAÍS

(fonte: <http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=56>)

Rede de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

Ano letivo 2013/14

Região	Concelho	Unidades Orgânicas	Nível de educação ou de ensino
Norte	Porto	AE Eugénio de Andrade	Pré-escolar/Ensino Básico
		AE Alexandre Herculano	Ensino Secundário
		Escola Artística Soares dos Reis	Ensino Secundário
	Braga	AE D. Maria II	Pré-escolar/Ensinos Básico e Secundário
Centro	Coimbra	AE de Coimbra Centro	Pré-escolar/Ensinos Básico e Secundário
	Aveiro	AE de Ílhavo	Pré-escolar/Ensinos Básico e Secundário
	Castelo Branco	AE Afonso de Paiva	Pré-escolar/Ensino Básico
		AE Amato Lusitano	Ensino Secundário
Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	AE Quinta de Marrocos	Pré-escolar/Ensino Básico
		AE Vergílio Ferreira	Ensino Secundário
		Escola Artística António Arroio	Ensino Secundário
	Seixal	AE Terras de Larus	Pré-escolar/Ensino Básico
		ES da Amora	Ensino Secundário
	Torres Novas	AE Torres Novas n.º 2	Pré-escolar/Ensinos Básico e Secundário
Alentejo	Évora	AE Manuel Ferreira Patrício	Pré-escolar/Ensino Básico
		AE n.º 2 de Évora	Ensino Secundário
Algarve	Faro	AE João de Deus	Pré-escolar/Ensinos Básico e Secundário