



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

***Orientação Vocacional de Jovens Surdos no 3º Ciclo***

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

**- Especialidade Educação Especial -**

**Joaquim de Ascensão Noia Marote**

**2011**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

***Orientação Vocacional de Jovens Surdos no 3º Ciclo***

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialidade Educação Especial -

**JOAQUIM DE ASCENSÃO NOIA MAROTE**

Sob a orientação dos Professores Doutores Francisco Vaz da Silva e Teresa  
Maria Santos Leite

2011

Este estudo é o resultado do contributo de todos os que nele participaram. A todos e a cada um dirijo o meu agradecimento pelos contributos prestados de vária ordem para que fosse possível a conclusão da presente dissertação.

À Professora Doutora Teresa Leite e ao Professor Doutor Francisco Vaz da Silva, meus orientadores, pelo apoio incansável, disponibilidade, orientação e supervisão científica.

A todos os profissionais que participaram neste estudo, pois sem eles este estudo não teria sido possível, pela sua disponibilidade e, por vezes, sugestões/incentivos para este trabalho.

Para a Ana Leonísea, Laura Rodrigues e Maria José Camacho, pelo apoio incondicional prestado nos momentos em que o estudo parecia não avançar.

Para a minha família em especial para a Inês Marote que esteve sempre presente em todo o percurso da realização desta tese, para me ouvir e dar apoio.

À Direcção Regional de Administração e Gestão Educativa (DRAE) pelo ano sabático concedido.

Ao Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira (CITMA) pela bolsa de estudo concedida.

O presente estudo, de natureza qualitativa, visou explorar a forma como a orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB estava a ser levada a cabo nas escolas de referência para o ensino bilingue, da área de Lisboa.

Utilizámos entrevistas semi-directivas, de forma a conhecer a percepção dos profissionais sobre o processo de orientação referido anteriormente. Posteriormente entrevistámos os alunos do ensino secundário que já passaram ou estão a passar pelo processo de escolha vocacional. Foram entrevistados 8 profissionais (4 professores e 4 psicólogos) e 6 alunos.

No presente estudo, a partir do cruzamento dos resultados das entrevistas foi possível obter a percepção dos dois grupos sobre o tema em estudo e compará-las. Assim, pudemos concluir que os profissionais identificam as suas necessidades de formação na área da LGP e sobre o trabalho com esta população. Consideram a orientação importante, mas necessitando de mais investimento por parte de uma equipa pluridisciplinar, devendo ser iniciada o mais precocemente possível.

Identificam a barreira da comunicação como o principal entrave dos alunos no acesso à informação, daí a necessidade de diferenciar a orientação vocacional da dos ouvintes, para fazer frente a uma oferta formativa das escolas de referência escassa e com apoios limitados. Em suma, defendem a implementação de um programa de orientação vocacional sistemático e mais prolongado no tempo que vá ao encontro das necessidades deste grupo específico de alunos.

Os alunos entrevistados, por sua vez, corroboram, na maioria das vezes, as afirmações dos profissionais sendo mais directos nas suas afirmações. Assim, consideram que a orientação vocacional é ineficiente, com lacunas formativas na área das profissões, sendo o apoio escasso e iniciado tardiamente, sem individualização e/ou diferenciação em relação aos alunos ouvintes. Acresce a insatisfação com a escolha, devido, em grande parte, às barreiras relativas ao sucesso em alguns cursos do secundário, e no acesso a algumas profissões que põem em causa a realização do sonho profissional, referido pela maioria dos alunos entrevistados.

**Palavras-chave:** Surdez; Orientação vocacional; formação vocacional; projecto de vida; programas de orientação vocacional.

The main goal of this study – qualitative in nature – is to explore how vocational guidance of deaf students of the middle school is taken course in mainstream schools for de deaf, in Lisbon area.

We decided to use semi-direct interviews, in order to Know/understand professionals' perception about vocational guidance that is taking course. Later, we interviewed high school students who have gone or are going through the process of vocational choice. Eight professionals were interviewed (four teachers and four psychologists) and 6 students.

In this study, from the cross analysis of the interviews of these two groups it was possible to have the insight of the two groups on the subject under study and compare them. Thus, we concluded that professionals identify their training needs in the area of Portuguese Sign Language LGP and the teaching of this specific group. The professionals see vocational guidance as an important subject, but requiring more investment by a multidisciplinary team and should be initiated as earlier as possible.

Professionals identify the communication barrier as the main obstacle in students' access to information; therefore the need to differentiate the vocational guidance of the hearing pairs, to face limited support and the low offer of cures of the high schools for the deaf. Thus, this professionals agree that the implementation of a scheduled program for vocational guidance that meets the needs of this specific group of students is needed.

The interviewed students, corroborate, in most issues, the professionals point of view but are more direct in their statements. So, they consider that vocational guidance is inefficient, with gaps in training about professional area, with the same support that their hearing peers, with no individual counseling, that vocational guidance starting only in the 9<sup>th</sup> grade and with an insufficient time of special needs class support.

The interviewed students are not satisfied with their vocational choice specially due to the barriers to success in some courses of high school settings, and access to some professional areas that enables them to reach their professional's goal of the most of students interviewed.

**Keywords:** Deafness; vocational guidance, vocational training, life project, programs of vocational guidance.

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	4
1. Orientação Vocacional e Projecto de Vida: Da Intervenção para Alunos Ouvintes à Intervenção com Alunos Surdos .....	4
2. A Comunicação e a Socialização dos Surdos .....	14
2.1. A Barreira da Comunicação e o Acesso à Informação dos Surdos .....	14
2.2. A Socialização dos Surdos .....	17
3. Formação Vocacional no Ensino dos Alunos Surdos.....	20
4. Programas de Intervenção no Ensino dos Surdos.....	24
4.1. Programa de Intervenção do Centro Laurent Clerc da Universidade Gallaudet.....	24
4.2. Programa de Intervenção no Instituto Adelaide na Austrália .....	25
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO</b> .....	28
1. Contextualização Histórica da Problemática .....	28
2. Definição da Problemática e Questões de Investigação.....	31
3. Objectivos e Natureza do Estudo.....	34
4. Caracterização dos Participantes.....	38
5. Metodologia de Recolha e Análise de Dados .....	40
5.1 - As entrevistas .....	41
5.2 – Análise de Conteúdo .....	43

<b>CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>48</b>
1. Resultados das Entrevistas aos Profissionais .....	48
a) Orientação Vocacional no 3º CEB .....	49
b) Preparação para a Vida em Sociedade .....	73
2. Resultados das Entrevistas aos Jovens Surdos .....	84
a) Orientação Vocacional no 3º CEB dos alunos surdos .....	85
b) Preparação para a vida em sociedade .....	94
3. Comparação entre os Resultados das Entrevistas aos Profissionais e aos Alunos .....	99
a) Orientação Vocacional no 3º CEB .....	99
b) Preparação para a Vida em Sociedade .....	102
<b>CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>120</b>

Índice dos anexos

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Caracterização dos profissionais	39
<b>Quadro 2</b> - Caracterização dos alunos	40
<b>Quadro 3</b> - Totais das Unidades de Registo por temas (profissionais)	48
<b>Quadro 4</b> - Totais das Unidades de Registo por subcategoria (1º tema)	49
<b>Quadro 5</b> - Totais das Unidades de Registo por subcategoria (2º tema)	74
<b>Quadro 6</b> - Totais das Unidades de Registo por temas (alunos)	84
<b>Quadro 7</b> - Totais das Unidades de Registo por subcategoria (1º tema)	85
<b>Quadro 8</b> - Totais das Unidades de Registo por subcategoria (2º tema)	95
<b>Quadro 9</b> – Quadro dos objectivos do programa de orientação vocacional	117

## **SIGLAS E ACRÓNIMOS**

**ES** – Ensino Secundário

**Fem.** – Género feminino

**LG** – Língua gestual

**LGP** – Língua gestual Portuguesa

**Masc.** – Género Masculino

**UR** – Unidades de registo

**Tempo serv.** - Tempo de serviço

**Tempo serv. Ed. Esp.** - Tempo de serviço na Educação Especial

**Total UR** – Total unidades de registo

**Total UR p/ Cat.** - Total de unidades de registo por categoria

**3º CEB** - Terceiro Ciclo do Ensino Básico

O ensino das crianças e jovens surdos visa garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e de transição para a vida activa. O ambiente escolar deve ser equacionado de forma a dinamizar o máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Sabemos de antemão que a comunicação assume fulcral importância no desenvolvimento da linguagem, na obtenção de informação, mas também na participação em geral de um indivíduo na comunidade onde se insere.

É consensual que a surdez acarreta limitações na aquisição de conhecimentos que sejam veiculados oralmente e restrições na interacção na comunidade escolar ou em sociedade. Essas limitações podem comprometer o desenvolvimento almejado para estes alunos e colocá-los em desvantagem, num sistema de ensino que se quer equitativo.

A importância da actividade laboral na vida de um indivíduo, a forma como se adequa às suas preferências às suas capacidades e à sua vida, em geral, toma contornos que consideramos de elevada relevância. A escola deve ter um papel preponderante na prossecução dessas preferências e na adequação das capacidades de cada um às competências exigidas por cada profissão/área profissional escolhida, não olvidando toda uma panóplia de competências transversais que devem ser ensinadas a todos os futuros profissionais e, em particular, a este grupo específico de futuros profissionais.

Da nossa experiência profissional, a orientação vocacional dos alunos surdos tem vindo a ser levada a cabo juntamente com os ouvintes, nos mesmos moldes de orientação destes, sem qualquer diferenciação ao nível da abordagem que se pretende ser dirigida para as necessidades específicas deste grupo. Como refere Estanqueiro (2006) “a eficácia de um sistema educativo deve ser comprovada pelo sucesso da maioria dos alunos” (p.193). Perante esta constatação, e tendo em conta o número de alunos surdos que atingem um desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social adequado à idade, aquando da conclusão de estudos, teremos certamente a percepção que, para os surdos, este sistema não se tem mostrado adequado ao propósito para que foi criado: o acesso e sucesso educativo dos alunos surdos.

Com este estudo, pretende-se conhecer a orientação vocacional de jovens surdos, no 3º CEB, nas escolas de referência para o ensino bilingue, da área de Lisboa e para tal procurámos: conhecer a percepção dos profissionais e dos alunos surdos sobre a orientação vocacional desenvolvida no 3º CEB e sobre a transição destes alunos para o ensino secundário; identificar as dificuldades no processo de orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB, na perspectiva dos profissionais e na perspectiva dos alunos surdos; identificar as propostas dos profissionais e dos alunos surdos para melhoria desse processo; conhecer as perspectivas dos alunos surdos sobre o mundo do trabalho e a forma como os profissionais equacionam a entrada destes alunos nesse mundo; conhecer os projectos de vida equacionados pelos alunos surdos e a forma como os profissionais os ajudam a perspectivar esses projectos.

No que concerne aos aspectos estruturais, organizámos o trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo contempla os pressupostos teóricos que serviram de base a este estudo, começando por uma abordagem aos conceitos de orientação vocacional e projecto de vida para a sociedade, em geral, e depois particularizámos para a população surda. Posteriormente, explanámos os aspectos referentes à comunicação e socialização dos surdos assim como a formação vocacional deste grupo. Por último abordámos alguns programas de intervenção de instituições de referência mundial ao ensino dos surdos, nomeadamente, o Centro Laurent Clerc da Universidade Gallaudet nos Estados Unidos da América e o Instituto Adelaide na Austrália.

No segundo capítulo, apresentámos as orientações metodológicas e o plano de estudo, começando por delinear uma contextualização histórica da problemática, seguido da definição do problema e das questões de investigação. Abordámos depois a natureza e os objectivos do estudo que nortearam toda a acção. Em seguida, descrevemos a metodologia utilizada em relação à escolha dos participantes, à recolha dos dados e respectiva análise, a qual foi desenhada em função da procura de respostas para as questões de investigação. Por último, procurámos justificar a credibilidade da análise dos dados, de acordo com os critérios utilizados num estudo de natureza qualitativa.

No terceiro capítulo apresentámos os resultados obtidos neste estudo, interpretando-os à luz do enquadramento teórico descrito no primeiro capítulo. Começámos por apresentar os dois temas resultantes das entrevistas dos profissionais, ou seja, a orientação vocacional no 3º CEB e a preparação para a vida

em sociedade para, posteriormente, apresentar os mesmos temas mas resultantes das entrevistas aos alunos. Finalmente, procedemos à comparação entre os tópicos mais referidos pelos profissionais e pelos alunos.

No último capítulo apresentámos as conclusões a que chegámos, tendo por base as questões orientadoras e os objectivos delineados. Deste modo, começámos por apresentar as percepções dos profissionais e dos alunos em relação à orientação vocacional, no 3º CEB, as suas dificuldades encontradas e as propostas dos mesmos para a melhoria desse processo. De seguida, apresentámos as perspectivas dos alunos surdos sobre o mundo do trabalho e a forma como os profissionais equacionam a entrada destes alunos nesse mundo assim como os projectos de vida equacionados pelos alunos surdos e a forma como os profissionais os ajudaram a perspectivá-los.

Considerou-se importante, nas conclusões, estruturar um modelo de orientação vocacional com o enfoque na formação sobre as profissões/áreas profissionais que fosse ao encontro do que foi alvitrado pelos profissionais e pelos alunos, assim como, alguns aspectos que emergiram a nossa pesquisa bibliográfica. Este modelo está delineado em traços gerais e deverá ser aprofundado para a realidade educacional de cada contexto educativo, de acordo com as necessidades encontradas nos alunos surdos, pelos profissionais que trabalham na área.

Por último, sugerimos algumas propostas para posteriores estudos, uma vez que o presente estudo se reveste de um carácter exploratório e descritivo, pelo que a análise e interpretação efectuada levou à formulação de alguns problemas susceptíveis de ser pesquisados em estudos posteriores.

## **1. Orientação Vocacional e Projecto de Vida: Da Intervenção para Alunos Ouvintes à Intervenção com Alunos Surdos**

Brown (2002) refere que os conceitos que estão na base das teorias do desenvolvimento da carreira na actualidade são os trabalhos pioneiros de Franck Parsons. Este considerava que os indivíduos que se envolvessem activamente na escolha da sua vocação em vez de deixar a escolha de um emprego ao acaso, estavam mais satisfeitos com as suas carreiras.

Assim, a teoria de Parsons (1909, citado em Brown, 2002) considerava que numa escolha vocacional consciente, três factores importantes tinham de ser tomados em consideração:

*“(1) Compreensão clara de si próprio, das aptidões, capacidades, interesses, ambições, recursos e limitações e conhecimento das suas causas; (2) um conhecimento dos requisitos, condições de sucesso, vantagens e desvantagens, compensação, oportunidades e perspectivas em diferentes áreas profissionais; (3) reflexão consciente sobre as relações entre os dois itens anteriores” (p. 3).*

Parsons (1909, citado em Brown, 2002) acrescentava que havia vantagens na aplicação da sua teoria, tanto para o empregado como para o empregador porque: se a escolha vocacional fosse feita de forma consciente os empregados eram mais produtivos; os custos dos empregadores com os empregados diminuían; e as perspectivas de sucesso profissional eram maiores.

Posteriormente, esta teoria foi sendo aperfeiçoada e modificada passando a ser centrada no cliente com os trabalhos de Rogers (1942, 1951, citado em Brown, 2002), e Ginzberg (1972, citado em Brown, 2002), desta forma o desenvolvimento da carreira passa a ser considerado um processo desenvolvimental, que se desenrola ao longo de toda a carreira. No entanto, estes modelos explicativos não tiveram grande impacto na prática.

Só com a publicação por Super (1953, citado em Brown, 2002) da sua teoria do desenvolvimento e escolha da carreira é que esta perspectiva centrada no cliente teve maior impacto no pensamento e investigação neste campo. Esta teoria foi sendo aperfeiçoada por Super durante toda a sua carreira.

O contributo principal da teoria do desenvolvimento da carreira ao longo da vida foi o de aliar à perspectiva desenvolvimental do estudo das carreiras, a das escolhas profissionais. Ou seja, considera que os indivíduos desempenham vários papéis que seguem uma ordem cronológica, que ao longo da vida pode ser o papel de filhos, estudantes, fruidores de actividades de lazer, cidadãos, trabalhadores (empregados ou desempregados), cuidadores de casa. Esta teoria considera que estes papéis estão inter-relacionados em cada momento da vida. É da interacção destes papéis que emerge a carreira de um indivíduo. Considera ainda que, em geral, a casa, a comunidade, a escola, o local de trabalho são os quatro principais espaços ou cenários onde se desenrolam estes papéis (Super, Savickas & Super, 1996, citados em Serafim, 2001; Super, 1991).

Segundo Serafim (2001) os principais pressupostos da teoria dos estilos de vida ao longo dos ciclos de vida (Life-Span, Life-Space) são:

- as pessoas são distintas no que concerne às suas capacidades, necessidades e valores;
- as preferências profissionais de cada indivíduo evoluem ao longo do tempo, de acordo com os estádios de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desprendimento ou declínio, podendo o mesmo ciclo verificar-se durante transições de carreira ou de estádio;
- a maturidade profissional indica o grau de desenvolvimento vocacional de um indivíduo que, por sua vez, depende das capacidades pessoais (afectivas e cognitivos) e das exigências da tarefa a desempenhar;
- o desenvolvimento dos estágios faz-se através da maturação (dos interesses, capacidades, competências), que deve ser feita da forma mais realista possível, a par com o desenvolvimento do auto conceito;
- a ocupação profissional é a dimensão fundamental na organização da personalidade da maioria dos indivíduos.

Mais recentemente, a teoria de Super é denominada de teoria “arco-íris da carreira ao longo da vida” (*The Life-Carrer Rainbow*) (Super, 1991, p.51) porque

considera duas dimensões: a do espaço e a do tempo. A primeira representa os papéis inerentes à situação social vivida pelo indivíduo. A segunda, a dimensão temporal, faz com que coincidam os estádios de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio com as fases da vida da infância, adolescência, idade adulta, meia-idade e velhice, realçando as alterações e transições que caracterizam, geralmente o percurso da carreira de um indivíduo. Desta forma pode haver concomitantemente os papéis de filho, estudante, sujeito de lazer, cidadão, trabalhador, pai de família. As características pessoais (biológicas e psicológicas) e as situacionais (sócio-económicas e históricas) são factores determinantes. (Serafim, 2001)

Segundo Serafim (2001), a dimensão espacial tem por base o contexto, isto é, uma mesma função ou tarefa pode ter significados diferentes para indivíduos que vivem em situações diferentes uma vez que nem todos os papeis que cada indivíduo desempenha tem a mesma importância para este, no entanto, é a estrutura total dessas funções que constitui o padrão de carreira de cada um.

Esta autora acrescenta ainda que a dimensão temporal, por sua vez, faz com que essa configuração não seja estática uma vez que, na fase do crescimento, se ganham hábitos e atitudes que serão úteis no futuro. Na fase de exploração, o indivíduo é confrontado com as tarefas de clarificar, especificar, implementar uma escolha profissional. É este o período considerado de desenvolvimento da maturidade profissional.

Savickas (2002) refere que no primeiro estágio do desenvolvimento da carreira, o estágio do crescimento, que vai dos quatro aos treze anos, envolve a formação do auto-conceito vocacional. Define-se, assim, quatro linhas orientadoras do desenvolvimento que farão com que na adolescência o indivíduo tenha atitudes, crenças e competências que serão fundamentais para a escolha de uma profissão e a construção da sua carreira. Esses tópicos constituem os recursos para lidar com prontidão às quatro tarefas do desenvolvimento vocacional que a sociedade impõe às crianças.

A primeira tarefa está relacionada com a consciencialização do seu futuro como trabalhador. Para Savickas (2002) as preocupações/interesses na carreira é a base do desenvolvimento vocacional, têm por base a sua relação com os pais e com as relações interpessoais. Ficou demonstrado que quando as crianças estabelecem uma relação de confiança com os pais aprendem a confiar em si e nos outros tornando-as capazes e seguras quando exploram o mundo do trabalho quando

adolescentes e, mais tarde, comprometem-se com as suas ocupações e relacionam-se positivamente com os superiores e colegas de trabalho, quando adultos.

A segunda tarefa refere-se ao controlo da carreira e é baseada na independência dos pais e aumentada pela autonomia interpessoal e pela força de vontade intrapessoal. Esta tarefa é considerada como sendo de extrema importância pois considera que o indivíduo é dinamizador do seu próprio desenvolvimento. Na infância, comportamentos proactivos tais como tomada de decisão, atraso da recompensa, negociação e defesa dos seus direitos, aumentam a sua autonomia interpessoal. Estes comportamentos são preditivos de um adolescente decidido e competente na sua escolha por uma carreira (Savickas, 2002).

A tarefa seguinte, concepção da carreira, é baseada na interdependência com outras pessoas e aumentada pela iniciativa interpessoal. Esta tarefa desenvolvimental tem início quando a curiosidade das crianças promove a exploração de quem são, o que querem ser e como querem viver. A conceptualização de como deve ser a vida inclui a formação de ideais sobre como as escolhas da carreira devem ser feitas (Savickas, 2002).

A confiança na carreira constitui a quarta tarefa e baseia-se nos sentimentos de igualdade para com os outros e é aumentada pela sua capacidade de realização e autoconfiança. Ser autoconfiante significa antecipar o sucesso nos desafios encontrados e ultrapassar obstáculos. Posteriormente, o indivíduo adquire a consciência da sua utilidade e produtividade levando a que, na adolescência, sejam capazes de construir a sua carreira e adquiram competências de resolução de problemas. No fim da infância as quatro tarefas convergem tornando-se na base da construção da carreira (Savickas, 2002).

O segundo estágio da carreira, a exploração, entre os catorze aos vinte e quatro anos, é referido por Savickas (2002) com sendo a adequação do mundo pessoal ao mundo do trabalho. A exploração envolve o ajuste do indivíduo na sociedade de forma a unificar o mundo interior e exterior. Nesta fase a sociedade espera que os jovens aprendam quem e o que querem ser. Ao longo do tempo é esperado que o autoconceito vocacional se transforme numa escolha vocacional. A procura de informação providencia experiências e conhecimentos para lidar com as três tarefas do desenvolvimento vocacional da exploração para sair das teorizações individuais sobre uma ocupação para um emprego, numa determinada profissão.

A primeira fase da exploração é a cristalização de uma escolha vocacional, para tal os adolescentes devem explorar amplamente as várias áreas profissionais através de experiências reais em campo, formando as primeiras preferências sobre um determinado grupo de ocupações. Várias competências são postas à prova nesta fase tais como planeamento, resolução de problemas e de decisão (Savickas, 2002).

A especificação, a segunda fase da exploração, consiste na escolha de uma profissão propriamente dita para que possa explorá-la mais em pormenor. Esta exploração pode também consistir em mais formação na área ou mais treino específico nas actividades dessa ocupação tendo mesmo acesso a experiências reais.

A última fase, a actualização, envolve a realização de experiências profissionais dentro de uma ocupação específica e é denominada de fase de transição da escola para uma profissão. Durante esta fase de transição para um emprego estável, e através de várias experiências eliminatórias, o indivíduo atinge um nível de proficiência em que as suas competências se adequam a uma profissão e se sente realizado (Savickas, 2002).

Tomando a óptica da perspectiva desenvolvimentista, a carreira é então considerada uma multiplicidade de tarefas que levam ao desenvolvimento pessoal ao longo da vida que culminará, na medida do possível, com o indivíduo social e profissionalmente idealizado.

Para Pinto (2004) o modelo de desenvolvimento vocacional levaram à criação de programas organizados de forma sequencial, que se destinavam aos diferentes estádios e tarefas de um indivíduo, tendo em consideração diversos papéis de vida desempenhados, nos diferentes cenários, assim como a respectiva interacção entre eles. A sua aplicação em contexto escolar organiza e implementa o projecto vocacional de cada aluno, planeando o seu papel futuro como trabalhador.

Nascimento (2006) considera que o projecto de vida se define como as ambições e desejos de realização em relação ao futuro que têm por base a forma como um determinado indivíduo vê o mundo e se idealiza nele.

Segundo este autor, o projecto de vida de um indivíduo é fruto da complexidade de interacções sociais que levam à aquisição de competências assim como do conhecimento sobre si e sobre o ambiente que o rodeia.

Nascimento refere que o

*“projecto de vida e a identidade caminham juntos e constroem-se mutuamente. Esses projectos são organizados desde a infância e evidenciam-se na adolescência em virtude de novas demandas biopsicossociais do sujeito, porém não se exaurem com ela nem apresentam todos os seus significados partilhados pelo grupo. Significa que, ao longo da vida, estes projectos são redimensionados e/ou modificados consoante a história individual de cada um e as novas relações grupais” (p.7). “As questões: Quem sou eu? O que eu posso ser? O que fazer para ser o que eu quero? O que eu quero para o meu futuro? Como posso me preparar para realizar meu projecto de vida?, dentre outras, espelham uma dinâmica plena de questões que os adolescentes fazem para si e para o mundo” (p.5).*

O autor reforça ainda que se pode constatar que as brincadeiras de infância onde são representados papéis de pais, mães e filhos entre outros, com toda a vivacidade, levam à aquisição de competências e aptidões de socialização que mais tarde poderão fazer parte do repertório do adulto. É desta forma que, já na infância, são delineados projectos de vida que, com o crescimento e amadurecimento e a aquisição de novos saberes por parte do indivíduo, são remodelados ajustados a novas realidades ou, por vezes postos completamente de parte, perante uma evidência que inviabiliza tal projecto de vida (Nascimento, 2006).

Para Nascimento (2006)

*“as concepções sobre a adolescência, embora com algumas diferenças entre si, evidenciam que este é um momento de crise, de transformações que culminam com um processo de construção da identidade, diferenciado do processo anterior ocorrido na infância. Novas buscas, papéis, escolhas e relações estruturam-se, o que provoca, em grande parte dos adolescentes, ansiedade, medo e insegurança” (p.4).*

Destarte, o autor refere que a superação desses conflitos vai depender grandemente da forma como os significativos (sejam eles pais e/ou educadores) intervêm junto desses adolescentes.

Por outro lado, Marcelino (2009) considera que a adolescência é um momento em que são feitas escolhas e dão-se início à construção de projectos não havendo, forçosamente, um momento de crise. Dos projectos elaborados pelos adolescentes

emerge a perspectiva que cada adolescente tem de si, dos seus talentos e do que deseja almejar.

Nesta perspectiva, Marcelino ainda refere que o desenvolvimento pessoal e social de um indivíduo está intimamente ligado com a construção do projecto de vida, sendo importante que um adolescente se sinta preparado para essa construção, a par com a construção da sua identidade, e a dê a conhecer aos outros.

Desta forma o projecto de vida está associado a um conjunto de características que estão inerentes ao indivíduo. É através dessas características que o sujeito se define perante os outros pelo que a estruturação de um projecto de vida apresenta as marcas pessoais, das pessoas que o rodeiam e que lhe são significativas e do contexto social onde está inserido.

De salientar que o projecto de vida de um indivíduo representa, de certa forma, a sua carta de apresentação à sociedade. É através dela que dá a conhecer os seus planos os seus objectivos para ao futuro: que profissão deseja; se quer casar; ter filhos; ter vivenda ou apartamento, etc. Constatar que o projecto de vida assenta na interacção entre o indivíduo e o mundo que o rodeia.

Segundo Marcelino (2009) a escola é um ambiente de construção da subjectividade, por isso, deve ser também um lugar relevante para a construção do projecto de vida, especialmente nos níveis de ensino que compreendem a fase da vida em que os adolescentes sentem a pressão emergente para que se realize uma escolha profissional. Assim, a escola deve estar consciente desta indigência e proporcionar os meios necessários a estes adolescentes para a prossecução dos seus objectivos.

Nesta sequência Nascimento (2006) refere que a escola não está a assumir o seu papel de preparar os adolescentes para a vida uma vez que deveria, por um lado, desenvolver capacidades para lidar com o quotidiano e suas adversidades assim como desenvolver capacidades académicas que dê suporte às transformações necessárias para aceder ao bem-estar pessoal e social e profissional.

Um estudo feito por este autor revela que a escola, por um lado, é representada no discurso dos adolescentes inquiridos como

*“importante e fundamental, pois possibilita conhecer, compreender, saber e, sobretudo, oferecer a oportunidade de uma vida melhor” (Nascimento 2006, p.14).*

Mas, por outro, essa mesma escola, para esses mesmos adolescentes, devido à forma como ela se encontra,

*“representa um obstáculo: pelas condições de ensino, pela ausência de projectos socioeducacionais que contribuam para a construção e a realização de projectos actuais e futuros de vida desses adolescentes”*  
(Nascimento, 2006, p.14).

Os estudos feitos sobre orientação vocacional de surdos não são muito extensos, no entanto, os investigadores realçam, na mesma linha de raciocínio que para os ouvintes, a importância do desenvolvimento da maturidade vocacional e o desenvolvimento de competências e atitudes para a exploração da carreira dos adolescentes. Essas competências serão determinantes para negociar a transição da escola para o mercado do trabalho com sucesso e atingir bons resultados no que se refere ao acesso e sucesso profissional, particularmente num mundo do trabalho em rápida mudança que se verifica actualmente no mundo ocidental (Punch, 2005).

Segundo Punch (2005), os adolescentes surdos ou com dificuldades auditivas, as dificuldades de comunicação associadas a barreiras ambientais e atitudinais podem constituir potenciais obstáculos em atingir os resultados pretendidos tanto ao nível educacional como ao nível profissional. O autor considera importante que estes alunos enveredem na exploração e planeamento de uma carreira de forma ponderada e consciente, minimizando estas potenciais desvantagens e evitando o ciclo de desemprego e emprego menos qualificado que caracteriza os percursos vocacionais de muitos destes indivíduos. Estudos demonstram que boas capacidades de decisão da carreira estão associados a menores índices de desistência de cursos superiores dos alunos surdos e, por conseguinte maior sucesso profissional.

Considerando o desenvolvimento da carreira, a maturidade vocacional é comumente tomada em consideração como uma boa referência do grau de preparação de um indivíduo. Este conceito deriva da teoria do desenvolvimento da carreira de Super e refere-se à habilidade individual para executar com sucesso determinadas tarefas relacionadas com a tomada de decisão consciente para esse estágio em comparação com os seus pares da mesma faixa etária. Esta capacidade tem vindo a ser empiricamente relacionada com a satisfação ocupacional aos vinte e cinco anos e com uma transição mais satisfatória nove meses após a conclusão dos estudos secundários, pelo que é particularmente crucial que os alunos com surdez sejam capazes de ultrapassar com sucesso os obstáculos vocacionais inerentes à sua diferença (Punch, 2005).

É importante aqui realçar que a indecisão é um dos seis itens avaliados na maturidade vocacional e convém referir que a indecisão vocacional é

*“uma fase do desenvolvimento vocacional por onde os indivíduos passam, em geral, para chegar a uma decisão” (Osipow, 1999, citado em Punch, 2005, p.147).*

A avaliação da indecisão vocacional envolve a identificação de dificuldades que impedem a realização da tomada de decisão pelo que os estudos demonstram que quanto menor for a indecisão vocacional maior é a maturidade vocacional de um indivíduo (Punch, 2005).

Santos (2007) faz referência a estudos que analisaram a relação entre a ansiedade e o grau de certeza vocacional que concluem que a ansiedade era mais elevada em indivíduos com elevado grau de incerteza vocacional, sendo bastante evidente que os estudantes que se consideravam completamente indecisos evidenciavam os níveis mais elevados de ansiedade. O autor alvitra uma intervenção que reduza a ansiedade, com o objectivo de aumentar a capacidade de decisão vocacional dos indivíduos, como estratégia de facilitação do processo de decisão vocacional.

Punch (2005) refere que factores como a baixa audição associados a uma menor experiência em trabalho de part-time durante o ensino secundário poderão comprometer o desenvolvimento da carreira, pelo que é de esperar que estes indivíduos tenham menores níveis de maturidade vocacional do que os seus pares ouvintes. Os estudos feitos neste sentido sugerem que os adolescentes com problemas auditivos apresentam resultados mais baixos do que os seus pares ouvintes na maturidade vocacional, tendo menor conhecimento sobre os percursos vocacionais e menores competências de tomada de decisão sobre a sua carreira. No entanto, estes estudos baseiam-se em alunos surdos parcialmente integrados em escolas regulares, não havendo estudos sobre os alunos que estão completamente integrados em turmas do ensino regular.

Punch (2005) realizou assim um estudo com o intuito de avaliar o nível de desenvolvimento da carreira dos alunos completamente integrados em comparação com os seus pares ouvintes: Esses alunos, como na maioria dos países de língua oficial inglesa, são acompanhados por um professor itinerante (cerca de 84% dos alunos surdos da Austrália), sendo a comunicação predominantemente oral, tendo por base os seus ganhos auditivos através do recurso à tecnologia disponível para esse

fim. De referir que só uma pequena minoria (16%), é que frequenta unidades de educação especial em escolas de ensino regular, onde predomina a língua gestual. Os alunos destas unidades assistem a aulas do ensino regular com um grau que se adequa à necessidade de cada um.

As conclusões do estudo revelaram que a única diferença significativa encontrada entre o grupo de estudo e o grupo de ouvintes, foi o conhecimento sobre o desenvolvimento da carreira, em que os alunos surdos pontuaram acima do grupo dos ouvintes. Na atitude sobre o desenvolvimento da carreira, outro dos seis itens avaliados, ao nível da maturidade vocacional, não foram encontradas diferenças significativas. Assim, no grau de reflexão e planeamento sobre actividades do desenvolvimento da carreira, o seu conhecimento e habilidade para encontrar e usar bons recursos para o planeamento da carreira deste grupo de alunos surdos está ao mesmo nível dos seus pares ouvintes. Desta forma, o grau de conhecimento destes alunos surdos sobre o mundo do trabalho e a sua habilidade para aplicar princípios e métodos de tomada de decisão na escolha da sua carreira excedeu a dos seus pares ouvintes desta amostra (Punch, 2005).

Com os resultados desta investigação a expectativa de que os alunos surdos pontuam abaixo dos seus pares ouvintes nos testes de maturidade vocacional, não foi verificada. Uma possível explicação para estes resultados poderá ter a ver com a abordagem curricular feita no que concerne à educação e ao desenvolvimento para a carreira. Seria importante referir a possibilidade de o contributo dos professores e psicólogos envolvidos no ensino dos alunos, por saberem de antemão das dificuldades deste grupo, tivessem providenciado assistência extra. Também podemos considerar a possibilidade dos seus pais, tendo consciência das necessidades acrescidas dos seus educandos nesta área, tivessem enveredado por uma aproximação mais atenta e cuidada sobre assuntos relacionados com o desenvolvimento da carreira dos seus filhos do que os pais dos alunos ouvintes. Investigação adicional é necessária para indagar sobre estas possibilidades (Punch, 2005).

O autor conclui que, dos resultados obtidos nesta investigação, algumas implicações práticas devem ser tomados em consideração no que concerne ao facto de ser importante encorajar os alunos surdos e com dificuldades de audição a terem confiança em explorar, planear e tomar decisões sobre o seu futuro ocupacional e no desenvolvimento e manutenção de um optimismo sobre os resultados destas explorações da mesma forma que os seus pares adolescentes ouvintes.

Depreende-se assim, perante estas evidências, da necessidade de nortear uma abordagem educativa diferenciada, para os alunos surdos integrados em escolas regulares, a fim de proporcionar-lhes oportunidades de crescimento para a concretização dos objectivos delineados para as suas vidas.

Consideramos digno de registo que, para o tema em estudo, os resultados do estudo de Punch (2005) revestem-se de mor importância, uma vez que ficou demonstrado que uma intervenção diferenciada nestes alunos minimizam e até corrigem os usuais atrasos que alguns estudos referem. Desta forma, os alunos surdos deste estudo estavam ao nível dos seus pares ouvintes, e em alguns itens até superaram, nos itens do desenvolvimento da carreira.

## **2. A Comunicação e a Socialização dos Surdos**

### **2.1. A Barreira da Comunicação e o Acesso à Informação dos Surdos**

Amaral (2009) refere, a propósito dos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo, que as crianças surdas que não possuem um sistema comunicativo apresentam limitações na formação de pensamentos complexos e, por consequência, no seu desenvolvimento intelectual global. A título de exemplo, ainda em relação aos estudos de Vygotsky, a autora refere que as crianças surdas aprenderam, sem muita dificuldade as palavras mesa, cadeira, sofá, etc., mas o termo mobília tornou-se de grande dificuldade para ser assimilado.

*“Descobrimos que, num certo nível de desenvolvimento, a criança é incapaz de passar “verticalmente” do significado de uma palavra para o de outra, isto é, de entender as suas relações de generalidade” (Amaral, 2006, p.110).*

Consequentemente, o processo de generalização de formação de conceitos não é assimilado por grande parte das crianças surdas.

*“a palavra não é um símbolo directo de um conceito mas sim uma imagem, uma figura, um pálido esboço de um conceito; trata-se portanto de um estágio primitivo, anterior ao desenvolvimento do significado das palavras [...] no caso da criança surda sem linguagem todos os seus conceitos estão ao mesmo nível, referindo-se directamente a objectos*

*que são delimitados entre si, tal como os próprios objectos são delimitados” (Amaral, 2006, p.110).*

A autora, no desenvolvimento deste tema, conclui que quando os surdos não têm acesso à linguagem o seu desenvolvimento cognitivo apresenta-se a um nível que não ultrapassa o das operações mentais mais elementares. No entanto, quando os surdos têm acesso à língua gestual os resultados obtidos são superiores às expectativas muitas vezes tidas em relação a estas crianças e que o meio ambiente desempenha um papel muito importante na estimulação para aquisição de competências.

É importante aqui referir que, para os Surdos, e segundo Jokinen (2006), é através da estrutura de uma língua que um indivíduo adquire a cultura assim como o respectivo sistema de símbolos a ela inerentes. É na óptica de uma estrutura linguística que um indivíduo procede à estruturação e interpretação do ambiente que o rodeia, infere sobre a sua interacção com este e, eventualmente, intenta sobre o lugar de destaque ou não, que ocupa nesse ambiente.

Daqui se pode inferir que, se um Surdo não tem acesso a uma língua estruturada para a organização do seu pensamento apresentará, inevitavelmente, comprometimentos que irão reflectir-se na aquisição de uma panóplia de informações no que se refere ao auto-conhecimento, isto é, saber quais são as suas aptidões e interesses, à compreensão de como se organiza a sociedade, os costumes e tradições inerentes à sua cultura assim como a visão holística sobre o mundo em geral.

Para Duarte e Almeida (2006) o acesso à informação dos Surdos é limitado pela barreira da comunicação que vai desde a comunicação do dia-a-dia até à relação interpessoal porque

*“as pessoas surdas vêem frequentemente cerceados os seus direitos de acesso à informação nos meios de comunicação de massa, onde a informação é prioritariamente sonora” (Duarte & Almeida, 2006, p.223).*

Estes autores sugerem ainda que em ambiente escolar, devem ser disponibilizados meios de acesso à informação aos alunos e restante comunidade surda tais como: painéis informativos digitais; tradução e interpretação em língua gestual de todas as actividades da escola; tradução e interpretação em língua gestual de toda a informação em ambiente de sala de aula. Só desta forma é que os surdos não serão marginalizados de toda e qualquer vivência escolar, seja ela académica ou de interacção social.

Ricou (2006), por sua vez, refere outro aspecto importante em relação à barreira da comunicação que se prende com a relação terapêutica psicólogo-cliente surdo. Na sua esmagadora maioria os psicólogos são ouvintes e como não partilham a mesma língua que o cliente, sobretudo se for uma criança, a desconfiança é acrescida. Sendo a confiança a base da relação terapêutica, percebe-se logo que as dificuldades são acrescidas levando a uma discrepante avaliação dos surdos.

Ainda sobre a barreira da comunicação em contexto terapêutico Lane (1992) refere os testes psicológicos aplicados aos surdos, descrevendo assim a interacção entre psicólogo e cliente surdo:

*“a criança surda senta-se no seu lugar, e o psicólogo ou professor distribui uma brochura que constitui o enunciado do teste e uma folha para as respostas. A criança deve ler o primeiro item do questionário, seleccionar uma resposta entre as várias possibilidades plausíveis, a maior parte delas falsas, codificar a resposta escolhida com o número ou letra correspondente, marcar o lugar correspondente na folha de respostas e avançar imediatamente para a segunda questão. Alguns clientes surdos têm feito muitos testes, outros não, mas em geral por mais que sejam sofisticados os testes, [os surdos] não conseguem saber o que lhes é exigido através do teste especial a que são submetidos; normalmente estão perplexos e o examinador é de certa forma obrigado a exprimir aquilo que tem de ser feito sem insinuar nada sobre a forma de o conseguir” (p.58).*

O cerne da questão aqui reside no facto de que este procedimento é confuso para os surdos e a esmagadora maioria das vezes eles não compreendem o que é pedido levando a que os resultados sejam enviesados sem qualquer significado. Como também refere Amaral (2009) esta situação

*“ levou a que alguns resultados se tornassem descontextualizados, destituídos de valor científico e extremamente limitativos” (p.124).*

Acresce ainda, segundo Lane (1992) que

*“alguns especialistas acham que o difícil grupo de clientes surdos é excluído devido ao duplo problema do desconhecimento dos testes e da incapacidade do examinador em comunicar as instruções para a realização do teste. Sentindo-se encurralado, o examinador, que normalmente não conhece a língua gestual recorre a uma pantomima*

*ad hoc para exprimir o que a criança ou adulto surdo tem de fazer com o teste que tem à sua frente” (p.58).*

Este autor é da opinião que face a um psicólogo ouvinte, que não sabe língua gestual, sem ter um intérprete, o cliente surdo é sempre prejudicado.

Conclui-se que uma vez que não tendo a certeza de que os surdos compreendem as instruções é difícil tirar elações com base nos resultados obtidos reiterando a necessidade de um examinador fluente em língua gestual e conhecedor dos aspectos comunicativo, cultural e social da comunidade surda, uma condição que raramente é satisfeita.

Transpondo para o objecto de estudo desta tese, estes condicionamentos traduzir-se-ão na falta de informação relevante sobre as profissões e sobre o mundo do trabalho, no que concerne à avaliação consciente e realista das suas capacidades e interesses levando a que a formulação de uma escolha vocacional seja menos informada e, conseqüentemente, a um desempenho profissional futuro condicionado, e aquém daquilo que, noutra cenário, iria ao encontro das expectativas profissionais do aluno.

Podemos concluir que o acesso à linguagem e, conseqüentemente, o acesso à informação sobre o mundo em geral, irá condicionar a tomada de decisão sobre o seu futuro, no que se refere ao percurso vocacional do Surdo, assim como ao seu projecto de vida. Como consequência, a realização de uma escolha consciente e informada tomando em linha de conta as suas capacidades, habilidades e limitações assim como a um conjunto consideravelmente amplo de especificidades no que concerne às diferentes profissões irão condicionar uma escolha vocacional consciente e bem formulada.

## **2.2. A Socialização dos Surdos**

A barreira da comunicação é também evidente na socialização dos Surdos. A este propósito, e com o intuito de perceber os efeitos inerentes ao grau de integração dos alunos surdos em escolas regulares em relação aos que se encontram em escolas especiais, Musselman, Mootilal e MacKay (1996) referem, numa breve revisão bibliográfica, vários estudos em que os alunos integrados, apesar de apresentarem maior nível de aquisições académicas, apresentam-se socialmente mais isolados,

sentem maior solidão e uma auto-estima mais baixa, resultando num menor enquadramento social que os alunos que se encontram em escolas especiais.

Segundo estas autoras, estes estudos referem que o ajustamento social dos alunos surdos varia com o grau de integração dos mesmos. Ou seja, com o aumento do grau de integração os alunos demonstram ter menos habilidades na área das competências sociais embora interagissem com maior número de alunos ouvintes do que os alunos surdos em escolas especiais. Para além disso, e independentemente do grau de integração dos alunos surdos, estes escolhem preferencialmente interagir com os seus pares surdos em detrimento dos pares ouvintes.

Esta situação, e segundo os referidos estudos, está intrinsecamente relacionada com a capacidade destes alunos surdos, integrados em escolas regulares, comunicar oralmente. Ou seja, a sua capacidade de se relacionar com os seus pares ouvintes (em maior número do que os alunos surdos, em escolas regulares) é tanto maior quanto maior for o domínio da oralidade. Esta situação não se verificava com os alunos surdos das escolas especiais uma vez que estes estão rodeados de pares surdos que comunicavam através da língua gestual logo, em ambiente escolar, afiguravam-se socialmente mais enquadrados. Não obstante, as autoras referem que alguns estudos revelam que uma abordagem curricular diferenciada, para os alunos surdos integrados em escolas regulares, melhora as suas competências relacionais com os seus pares ouvintes (Musselman, Mootilal e MacKay, 1996).

Das conclusões do estudo de Musselman, Mootilal e MacKay (1996) emergem várias evidências que convém aqui ressaltar. Assim, os alunos surdos em escolas especiais diferiam sistematicamente do grupo dos alunos surdos integrados em várias características. Os primeiros apresentavam uma acuidade auditiva muito menor e uma menor competência comunicativa no que concerne ao domínio da língua oral, levando a resultados mais baixos nas provas de QI verbal, com um domínio da língua gestual relativamente bom; os alunos integrados, que apresentavam uma maior acuidade auditiva, apresentavam maior competência comunicativa no que concerne ao domínio da língua oral, apresentando melhores resultados nas provas de QI verbal, tendo menor domínio da língua gestual do que os alunos surdos das escolas especiais, por não necessitarem ou não terem tantas oportunidades para gestualizar.

Emergiu também deste estudo a evidência de que os alunos surdos em escolas especiais evidenciavam um menor nível de ajustamento, tanto com os pares ouvintes como com os pares surdos, no que se refere a competências sociais. As pobres competências sociais destes alunos com os seus pares ouvintes devem-se às

baixas capacidades no domínio da língua oral, no entanto, não ficou claro neste estudo, a razão para o desajuste com os seus pares surdos uma vez que nenhum dos indivíduos dos dois grupos demonstrava resultados de QI que sugerisse um deficit cognitivo. Uma possibilidade avançada pelas autoras para estes resultados reside no facto do isolamento dos alunos *per se* levasse a uma esfera comunicativa mais restrita.

Ainda em relação à socialização dos alunos surdos, Gregory (1998) refere que os vários estudos sobre o impacto na vida social dos alunos surdos que optam pelo ensino integrado relatam dificuldades na socialização. Exceptuando alguns estudos onde são feitas intervenções educativas diferenciadas, a maioria dos alunos surdos inquiridos que estão integrados em escolas regulares referem sentimentos de solidão, isolamento e de rejeição social. A autora adita que a grande dificuldade sentida por estes alunos reside na incapacidade de seguir os conteúdos de uma conversação em grupo, perdendo-se grande parte da informação.

No que concerne à iniciação e manutenção de amizades ou de um grupo de amigos, Gregory (1998) alude que há surdos que usufruem de uma vida social variada e rica, mas alguns têm de viajar consideráveis distâncias para se encontrarem com os seus amigos surdos. No entanto, há relatos de solidão extrema e sentimentos de isolamento, havendo dificuldades em fazer amizades e mantê-las. Referem ainda terem grandes períodos de solidão e sentimentos de não pertença a um grupo, ou de não saberem como fazer amigos ou serem excluídos das brincadeiras do grupo.

Estas evidências revestem-se de maior importância quando se tem em conta que, convencionalmente, é na escola, nas actividades de lazer, no trabalho ou em contactos sociais casuais que se fazem amizades. No entanto, no estudo realizado por esta autora, há relatos de situações onde os inquiridos surdos referem não ter amigos na escola ou no trabalho. Os que referem terem feito amigos nestes locais, sensivelmente metade destas amizades estão confinadas às relações na escola ou no trabalho não se encontrando foram dos referidos ambientes. Uma das explicações avançadas para esta situação reside no facto de ser difícil para os surdos manterem uma conversação em simultâneo com as actividades laborais. Outra explicação avançada refere-se à relutância sentida pelos surdos em se juntar a grupos de ouvintes devido à grande probabilidade de serem excluídos, mesmo com a melhor das intenções dos colegas daí os surdos preferirem fazer os seus contactos informais através de organizações de surdos.

Gregory (1998) refere que mesmo quando os amigos de trabalho ou de escola se encontram fora desse ambiente são em ocasiões mais formais do que informais. As festas de noivados ou casamentos, para as raparigas, e jogos de futebol ou de dardos, para os rapazes, eram mais usuais serem convidados. Ajuntamentos mais desestruturados tornavam-se menos frequentes uma vez que os procedimentos eram menos previsíveis e envolveriam mais negociação verbal. Um casamento ou uma actividade desportiva tem as suas próprias regras ou protocolos, mais fáceis de serem seguidas pelos surdos. Num encontro menos formal não é tão fácil seguir o grupo ou basear-se numa rotina pré-estabelecida.

A socialização, pelo que anteriormente foi dito, poderá ser também um factor limitativo do seu sucesso pessoal e profissional, pois é de extrema importância o relacionamento dos surdos com os seus pares de profissão assim como com os demais indivíduos (surdos e ouvintes) do seu ambiente social.

Apraz referir que Musselman, Mootilal e MacKay (1996) referem que uma intervenção educativa diferenciada nestes alunos, será uma mais-valia para maximizar as competências sociais/interaccionais. Será neste sentido que o ensino dos alunos surdos deverá evoluir.

### **3. Formação Vocacional no Ensino dos Alunos Surdos**

Jacoby (2005) refere que a escola deve ter um papel preponderante no processo de facultar, aos alunos surdos ou com problemas de audição, conhecimentos na área das profissões. Esta autora começa por referir que, se olharmos para uma classe de um jardim-de-infância, observamos que as crianças nas suas interacções fingem ser chefes, professores, mães, pais, artistas, desenvolvendo opiniões sobre tudo: desde o que querem para o lanche; que nome a dar ao animal de estimação; ou o que pensam fazer quando a escola acabar nesse dia.

Nesta sequência, a autora considera que no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, há que colocar aos alunos, desde muito cedo, a seguinte questão: O que é eu quero fazer quando crescer? A questão mantém-se por vezes até a adolescência ou até mesmo nos alunos já adultos, que já frequentam o ensino secundário, quando reflectem o que vão fazer após terminarem os estudos, enveredando assim na construção do seu projecto de vida. Na procura de respostas, alguns alunos do ensino secundário assistem a aulas para a exploração da carreira,

encontram-se com os seus conselheiros de orientação vocacional ou participam em experiências pré-profissionais.

Para Jacoby (2005) os estudantes necessitam, antes de mais, de boas bases académicas. Necessitam de desenvolver técnicas de aprendizagem para usar durante toda a sua vida, para aceder e usar novos conhecimentos que chegam até nós num mundo sempre em mudança. Nestas técnicas estão incluídas capacidades de comunicar, de pensar, de resolução de problemas, de interacção interpessoal e de auto-determinação. Por último, mas não menos importante, proporcionar oportunidades para aprender e praticar estas capacidades e ver como os outros as aplicam.

Uma outra questão colocada pela autora é: como é que eu aprendo o que eu necessito saber? Ou seja, onde posso obter essa informação. Aqui podemos levantar uma outra questão: como é que as escolas preparam os alunos surdos ou com problemas de audição para a transição, que vai depender da capacidade de pensar e na habilidade em aplicar o que eles aprenderam na escola, em novos ambientes e em constante evolução? A autora considera que as escolas devem ter aqui um papel dianteiro em assegurar que os alunos desenvolvam o seu auto-conhecimento e a sua auto-determinação uma vez que os alunos necessitam de explorar, definir e planear o seu próprio futuro, para tal eles necessitam conhecer as suas capacidades, habilidades e desejos, que é a base do seu projecto de vida e do seu desenvolvimento futuro (Jacoby, 2005).

A questão: como é que os professores poderão preparar os alunos? A autora considera que só é possível a escola responder eficazmente a esta questão se o planeamento da carreira for parte integrante de qualquer currículo escolar, sendo o poder de auto-avaliação e a auto-determinação as primeiras capacidades a serem trabalhadas no planeamento da carreira (Danek & Busby, 1999 citados em Jacoby, 2005). Jacoby (2005) considera que o planeamento da carreira deve ser, para cada aluno, o foco de qualquer programa curricular. Assim, se um aluno identifica no seu plano um objectivo do ensino secundário que pode ser atingido com base naquilo que sabe ou naquilo que valoriza em si mesmo, então este aluno torna-se num participante activo na criação do seu futuro.

Acrescenta ainda que, para serem auto-determinados, os alunos surdos ou com problemas de audição têm que, primeiro, ser auto-conscientes, ou seja, têm de entender os seus próprios interesses, habilidades, necessidades, e os seus próprios processos de aprendizagem. Os alunos surdos ou com problemas de audição, como

quaisquer outras crianças, necessitam de oportunidades para a auto-exploração do que gostam de fazer, do que é que valorizam e em que é que acreditam, de que forma trabalham melhor, do que necessitam para se sentirem bem sucedidos e de qual é o papel que querem desempenhar na sociedade.

Cada um destes aspectos da auto-consciência é importante para o sucesso do planeamento da carreira. Assim, estes alunos também vão necessitar de definir metas e planos de concretização para poderem atingir cada uma das habilidades relacionadas com a auto-consciência.

Jacoby (2005) refere que há mais uma questão que tem muita pertinência: como é que os professores vão encontrar o tempo necessário para a realização destas tarefas? A autora responde dizendo que os professores devem utilizar de forma vantajosa o decorrer das suas aulas e dos seus currículos disciplinares, assim como em todas as actividades da escola para que possam abarcar as aprendizagens académicas e o desenvolvimento das competências para a transição<sup>1</sup>. Basta fazer com que a aprendizagem e aplicação das competências para a transição sejam intencionais e explicitá-las aquando da exploração dos programas existentes para cada nível de educação, demonstrando aos alunos que as capacidades que eles usam na escola para serem bem sucedidos são as mesmas que eles vão necessitar para serem bem sucedidos na sua vida futura.

Os professores ao focarem explicitamente as competências para a transição podem fazer com que os alunos se consciencializem de que a escola é importante para eles. Com que frequência os alunos perguntam por que é que têm que aprender algo? Quando a ligação entre a escola, o trabalho, e a comunidade está clarificada, os alunos podem desenvolver um sentido crítico em relação a aquilo que estão aprendendo e como é que isso se ajusta à sua vida. Podemos então perguntar: onde é está a ligação entre as competências para a transição e o currículo académico? Pura e simplesmente em qualquer oportunidade para aprender, num dia escolar normal, desde o pré-escolar até o secundário, numa grande variedade de objectivos educacionais (Jacoby, 2005).

Segundo Jacoby (2005), os professores, os profissionais da área vocacional e os pais, reconhecem que a planificação para a transição deve ser compreensível e deve começar logo no início da escolaridade da criança surda. No pré-escolar e no jardim-de-infância, os alunos criam as bases para a aprendizagem sobre si e sobre o

1- Do Inglês: Transition skills

mundo que os rodeia. Desta forma, e desde muito cedo as crianças, em qualquer contexto de sala de aula, ou até mesmo no recreio, aprendem a se relacionar com os outros, aprendem a planear no calendário ou no relógio, aprendem a assumir a responsabilidade pelos seus actos durante o lanche ou na aula de desenho, ou a seguir instruções ao cuidar de um animal de estimação da sua sala.

Esta aprendizagem centrada nas competências para a transição deve continuar durante todo o primeiro Ciclo. Por exemplo, durante o recreio, as crianças desenvolvem as suas competências de socialização e de resolução de problemas. É neste ambiente que tem iniciar a tomada de decisões, neste caso, ainda muito básicas: “Devo brincar ao baloiço ... com a Carolina ou... jogar futebol com o João e o António?” A escola é a altura apropriada para construção de competências e auto-exploração, assim como a melhor altura para definirem e redefinirem o seu papel (Jacoby, 2005).

Nas aulas de geometria, os alunos usam suas habilidades cognitivas críticas, desenvolvem a perseverança, e vêm a aplicação no dia-a-dia das competências em matemática. Nas aulas de Português, os alunos analisam as emoções e o comportamento dos personagens de uma história e como é que isso influencia as acções destes e o enredo da história. Nas aulas de teatro os alunos aprendem a comunicar com eficiência usando a linguagem, a expressão facial, e o movimento. Em cada uma destas actividades, se a auto-consciência e as competências de transição são explicitadas, os alunos podem ganhar discernimento sobre si e sobre o valor das competências que estão a desenvolver.

Com o intuito de consciencializar para as competências de transição, os professores devem colocar ênfase nessas competências em toda a sua actividade docente; para tal não necessitam mudar os seus planos para fazê-lo. Quando os professores desenvolvem uma unidade de ensino sobre electricidade, selecciona o jogo da mola, ou faz planos para a prática de futebol, podem ajudar os alunos a descobrir e compreender as competências de transição relacionadas que estão envolvidas em cada tarefa. Para tal, basta os professores referirem a relevância das actividades que envolvem tomada de decisão, o trabalho de equipa, a comunicação, ou descoberta dos factos aos estudantes. Assim, podem ajuda-los a ver como estas competências são necessárias para terminar com sucesso muitas actividades escolares, são as mesmas competências que necessitarão quando forem para a faculdade ou para o mercado do trabalho. Quanto mais os estudantes virem que as

suas actividades na escola são oportunidades para praticar as competências que irão necessitar na faculdade ou nas suas carreiras profissionais, mais provavelmente quererão melhorá-las (Jacoby, 2005).

Cada professor pode apoiar as competências de transição fazendo um compromisso para identificar e direccionar as competências de transição na aula ou nas actividades da escola.

## **4. Programas de Intervenção no Ensino dos Surdos**

### **4.1. Programa de Intervenção do Centro Laurent Clerc da Universidade Gallaudet**

O programa proposto para a educação dos alunos surdos do centro Laurent Clerc da Universidade de Gallaudet é constituído por cinco níveis que são transversais aos níveis de ensino (desde o jardim-de-infância até ao 12º ano). Em cada um dos níveis são trabalhadas competências que, conforme o nível de ensino, revestem-se de outro grau de exigência para essa competência.

Assim, por exemplo, uma das competências a trabalhar é o auto-conceito (*self-awareness*) que, no jardim-de-infância é solicitado ao aluno que seja capaz de identificar características em si. No primeiro ao terceiro ano do ensino básico, já deverá de ser capaz de exprimir atributos e capacidades suas. Do quarto ao quinto ano deverá ser capaz de identificar pequenos objectivos pessoais (académicos, sociais e profissionais). Nos níveis de ensino quarto ao sétimo, deverá ser capaz de identificar capacidades pessoais e atributos necessários para o sucesso em família, na escola e comunitário. Já no nono deverá ser capaz de ligar as capacidades pessoais e académicas para atingir objectivos ao nível pessoal, social, educacional e profissional, assim como as competências necessárias para o seu sucesso profissional.

No décimo nível de ensino deve desenvolver e implementar um plano de competências necessárias para objectivos futuros e rever os objectivos pós escolares e os planos traçados, e garantir que reflectem as suas capacidades e competências. No décimo primeiro nível de ensino deverá ser capaz de reflectir sobre os seus progressos e actualizar o plano de competências desenhado no nível anterior. Para no décimo segundo nível de ensino ser capaz de actualizar e implementar o seu plano de competências traçado.

Para este nível transversal, para além do auto-conceito (*self-awareness*) são ainda trabalhados os direitos e responsabilidades, argumentação e auto-capacitação (*empowerment*) e interpretação que, como as competências anteriores têm uma escala de evolução para os vários níveis de ensino.

No nível dois deste programa o tópico geral é: o aluno demonstra conhecimento na exploração, preparação e planeamento educacional e da carreira. É trabalhado a exploração e planeamento da carreira, preenchimento de formulários, planeamento educacional, estudo/aprendizagem de competências e o planeamento dos vários papéis a desempenhar na vida (*life-role planing*).

No nível três tem como tópico: o aluno desenvolve hábitos de trabalho práticos e positivos, capacidades e atitudes num ambiente de trabalho. São desenvolvidas a competências referentes ao pragmatismo e cortesia social, resolução de conflitos, trabalho de equipa, hábitos e atitudes face ao trabalho, gestão de tempo e de recursos, comunicação em ambiente de trabalho, resposta (*feedback*), desempenho e auto-avaliação, auto-gestão e tecnologia e equipamento.

No quarto nível exige-se que o aluno demonstre o conhecimento e as capacidades necessárias para viver com sucesso de forma independente. Para tal são desenvolvidas competências referentes à segurança pessoal e ambiental, emergência, gestão do dinheiro e poupança, compra e negociação, nutrição, vestuário e higiene.

No último nível, o tópico: o aluno demonstra conhecimentos sobre a sua comunidade, o seu papel nela e nos recursos disponíveis, sendo trabalhadas as competências referentes a viajar, papéis em comunidade e responsabilidades, lazer e serviços e recursos comunitários.

#### **4.2. Programa de Intervenção no Instituto Adelaide na Austrália**

O programa proposto para a educação dos alunos surdos do Instituto Adelaide na Austrália foi incluído nos programas de orientação vocacional das escolas de ensino regular devido às dificuldades encontradas pelos alunos surdos ou problemas auditivos, uma vez que embora na escola possam usar a língua gestual, nas universidades o sistema de ensino usa o inglês como língua para comunicar. Esta situação pode colocar os alunos surdos em desvantagem significativa quando procuram educação superior ou emprego. Para tal, este programa visa promover os

serviços necessários para apoiar os alunos com surdez ou problemas auditivos no ensino regular a traçar percursos de vida.

Este programa baseia-se no ensino de competências, conceitos teóricos e capacidades necessárias para um determinada profissão. Está estratificado em seis níveis desde o básico até os mais avançados. É oferecido aos estudantes treino em variados ramos industriais, incluindo mecânica, construção, horticultura e electrónica. As áreas mais solicitadas são administração, economia, serviços e transportes.

Os principais objectivos deste programa são:

- aumentar o acesso e a participação em todas as áreas do conhecimento de pessoas com surdez ou problemas auditivos;
- focalizar a formação nos objectivos profissionais;
- promover a aprendizagem ao longo da vida;
- capacitar as pessoas com necessidades especiais para contribuir mais eficientemente para a sociedade em termos da sua participação económica e social.

A formação vai desde o ensino de artes visuais ao *catering*. Pode ter uma duração de seis meses a quatro anos. Todos os alunos têm disponível um gabinete que se responsabiliza pela colocação dos alunos em oportunidades de emprego assim como a dinamização de fóruns de emprego para elucidá-los.

É disponibilizado aos alunos surdos serviços de suporte que podem incluir:

- Intérpretes para a tradução em língua gestual;
- apoios governamentais para programas de estudo nos casos de dificuldades em literacia e numeracia;
- aulas de língua gestual;
- conselheiros para orientação pessoal, académica ou integracional;
- serviços individualizados para alunos que necessitem de apoio em trabalhos escolares;

As estruturas dos cursos ajustam-se às necessidades individuais de cada aluno, através da dinamização de um currículo que tem como objectivos o seu sucesso escolar, social e profissional.

Estes programas, no entanto, não referem como se processa a sua implementação. Supomos que seja toda a equipa de profissionais, ou seja, professores psicólogos, terapeutas da fala e outros técnicos que se considere necessários. Também não há referência aos resultados obtidos com a implementação destes programas mas consideramos que por serem os programas ventilados por estas instituições de renome internacional, deverão apresentar os ganhos esperados nos alunos surdos, nas áreas de intervenção a que são destinados. Desta feita, consideramos que estes programas deverão constituir um guia para uma abordagem educativa estruturada e diferenciada no ensino dos alunos surdos do nosso país.

Este capítulo apresenta as orientações e o plano do estudo realizado. Começa-se por delinear a problemática de investigação, assim como as questões e objectivos que nortearam toda a acção. Seguidamente apresenta-se a metodologia no que concerne à escolha dos participantes, a recolha de dados e a análise de conteúdo realizada, que visaram a indagação por respostas às questões da investigação.

### **1. Contextualização Histórica da Problemática**

A educação dos Surdos tem sido, ao longo dos tempos, pouco consensual. Desde os primórdios, o processo de ensino-aprendizagem foi sempre rodeado de controvérsia e, por vezes, de algum secretismo. Na antiguidade a referência aos surdos variava conforme a civilização, se para os Egípcios eram considerados seres superiores, para os Gregos eram vistos como não humanos por não possuírem linguagem. Já na idade média, ter um filho surdo, era um castigo divino dos seus progenitores (Carvalho, 2007).

Pedro Ponce de León foi considerado o primeiro professor de surdos iniciando a educação dos surdos primogénitos de famílias abastadas de Espanha e fundando uma escola para surdos em Madrid, onde o ensino era individualizado. Teve vários seguidores do seu trabalho como Juan Pablo Bonet que depois Jacob Rodrigues Pereira utilizaria como referência. Em França Charles Michel L'Épée cria a considerada primeira língua gestual, que sistematizou e cujo uso dinamizou como base comunicativa para e com a população surda (Carvalho, 2007).

Na mesma altura, em França, Jacob Rodrigues Pereira, foi professor de surdos com base na oralização. Utilizava os gestos para o ensino da fala, para dar instruções, ou explicações lexicais. Modificou o alfabeto manual de Bonet, fazendo corresponder a cada configuração da mão, a posição e o movimento dos órgãos da fala adequado para a produção de um som. Manteve o seu método em segredo, nunca publicando os seus estudos, sendo aquilo que se sabe, na sua maioria, referido através de testemunhos dos seus alunos (Carvalho, 2007).

Resultante da constante disputa entre o oralismo e o gestualismo o congresso de Milão, em 1880 delibera o uso do oralismo como único meio de comunicação, proibindo a língua gestual na educação dos surdos. No entanto Laurent Clerc e Thomas Gallaudet, nos Estados Unidos, não seguem esta directiva, mantendo o ensino dos surdos com o apoio da língua gestual, e no mesmo sentido seguiu a Suécia.

Nos Estados Unidos da América, os seguidores de Thomas Gallaudet prosseguem a divulgação do método gestual no ensino dos alunos surdos, introduzindo algumas inovações que se enquadram na filosofia da comunicação total e do bilinguismo (Ferreira, 2006).

No que concerne ao ensino dos surdos em Portugal, este iniciou-se com Per Arong Borg, professor sueco mandado chamar por D. João VI para fundar o primeiro instituto de “*surdos-mudos*” que, com efeito, inicia a sua actividade em 1823, em Lisboa, inicialmente a expensas do rei, passando mais tarde da tutela da Casa Pia de Lisboa. O trajecto do ensino é atribulado entre mudanças de tutela e extinções e entre oralismo e gestualismo, estas últimas, ao sabor das mudanças internacionais. Só em 1992 é que se adapta o modelo bilingue para o ensino de surdos, no instituto Jacob Rodrigues Pereira, sob a direcção de Maria Augusta Amaral (Carvalho, 2007).

Segundo Cabral (2000, citado em Carvalho, 2007) é publicada a Lei 9/89, Lei de Bases de Prevenção e de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, na qual se refere que a pessoa surda se enquadra no conceito de pessoa com deficiência e, desta forma, goza do direito à reabilitação. No ano seguinte o Decreto-Lei 35/90 define a escolaridade básica obrigatória para alunos com necessidades especiais.

No ano seguinte, é publicado o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto. No preâmbulo deste decreto é evidente a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, fazendo referência aos “*alunos com necessidades educativas especiais*” e co-responsabilizando as escolas regulares pelo ensino destes alunos, na perspectiva do “*ensino para todos*”. No entanto, não faz referência específica ao ensino dos alunos surdos, sendo estes englobados na totalidade das necessidades educativas especiais.

Em 1994, Portugal assina a Declaração de Salamanca, a qual, no seu ponto 21, refere que os surdos devem ter acesso a língua gestual do seu país para o acesso à educação, devendo cada país reconhecer a sua língua gestual. Esta mesma

declaração, no ponto 56, refere também a necessidade de acompanhar a transição para a vida activa de todos os jovens com necessidades educativas especiais tendo a escola, para o efeito, proporcionar aprendizagens de competências para a vida diária, formação na área da comunicação e socialização, experiências em situações reais fora da escola, entre outros. Refere que os currículos destes alunos em anos terminais devem incluir programas específicos de transição, e treino vocacional para os preparar para a sua inclusão em comunidade, como membros independentes (Salamanca, 1994).

É com a publicação do Despacho 7520/98 de 6 de Maio que a educação para os alunos surdos em Portugal passa a ter suporte ao nível legislativo. Com efeito, a publicação deste documento, reitera a Declaração de Salamanca no que concerne aos princípios da educação dos surdos, dos quais Portugal, ao consagrar na alínea h) do artigo 74º da Constituição República Portuguesa desde 1976 (Carvalho, 2007), tornou público as suas intenções, consolidando posteriormente, com o disposto no referido despacho.

Assim, foram constituídas as unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos a funcionar nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário. Estas unidades de apoio concentravam grupos de alunos surdos de uma dada região e tinham *“como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens surdos com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar”* (Despacho 7520/98; n.º 2.1, p. 6084).

Estas unidades, criadas pelos directores regionais de educação, tinham como linhas orientadoras promover o ensino dos alunos surdos em ambiente bilingue, os quais, no Jardim de Infância e 1º CEB se agrupavam em turmas de surdos de forma a desenvolver a língua gestual e a promover o acesso ao currículo e nos 2º e 3º CEB e no ensino secundário frequentavam turmas de ouvintes com intérprete de LG ou turmas só para surdos (Despacho 7520/98).

A língua gestual passa a ser considerada a primeira língua para a comunicação e transmissão de conteúdos, promovendo-se também o domínio do português escrito. Fomenta-se a terapia da fala para os alunos que dela eventualmente beneficiem. No que concerne aos meios, a escola deveria constituir uma equipa onde incluísse professores especializados em educação especial na área da surdez ou da linguagem, preferencialmente com formação em LGP, formadores de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

É parte integrante deste diploma, no seu ponto 7 alínea g) *“promover e apoiar o processo de encaminhamento profissional dos alunos”* (Despacho 7520/98). Seria importante aqui referir que embora o documento não explicita a orientação vocacional, não será possível, no nosso entender, proceder a um encaminhamento profissional sem, primeiro, indagar das suas preferências e capacidades formando no aluno o seu auto-conceito vocacional para que posteriormente possa cristalizá-lo através de experiências profissionais ou pré-profissionais.

Assim, este despacho determina pela primeira vez, em Portugal, a necessidade de fazer a transição para a vida activa dos alunos surdos. Embora só fazendo referência que compete às escolas com unidades de surdos promover e apoiar os processos de transição, não referindo especificamente quem deve fazer o quê, e em que moldes deve se proceder, podemos considerar que o processo de orientação vocacional dos alunos surdos ganha legitimidade com este despacho.

Volvidos dez anos, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro veio reafirmar a posição do anterior despacho. No ponto 2 do art. 1º refere que todos os alunos com necessidades educativas especiais devem ser preparados para *“uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego”*. Embora esta referência não seja específica para os alunos surdos, estes também estão incluídos.

Este decreto-lei, cria por despacho ministerial, as escolas de referência para educação bilingue de alunos surdos e reitera o disposto no despacho 7520/98, acrescentando algumas especificidades que consideramos dignas de registo. Clarifica o conceito de primeira língua (L1) a língua gestual portuguesa e o de segunda língua (L2) o português segunda língua que devem ser veiculadas do pré-escolar ao ensino secundário (Dec.-Lei n.º 3/2008; art. 18.º, n.º 3, p. 158).

## **2. Definição da Problemática e Questões de Investigação**

No que concerne à transição para a vida activa o Dec.-Lei n.º 3/2008 refere somente que se deve *“organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar”* (Dec.-Lei n.º 3/2008; art. 23.º, n.º 25, e), p. 161) sendo, mais uma vez vago, na nossa opinião, no que concerne à orientação vocacional que deve ser proporcionada a este grupo específico de crianças com necessidades educativas

especiais de carácter permanente, pois não refere quais são os conteúdos a ser transmitidos e quem os deve transmitir.

Por consulta do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, que cria os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e define as suas linhas orientadoras, podemos observar que uma das competências atribuídas a este serviço refere-se ao apoio aos *“alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projecto de vida”* (Dec.-Lei 190/91; art. 6º, n.º 5, a), p. 2667). Acrescenta no ponto seguinte que deve também *“planear e executar actividades de orientação escolar e profissional (...) e de apoio individual ao seu processo de escolha”* (Dec.-Lei 190/91; art. 6º, n.º 5, b), p. 2667). Embora estas orientações são para todos aos alunos da escola, um SPO de uma escola de referência para educação bilingue de alunos surdos deverá, na nossa opinião, proporcionar uma orientação vocacional diferenciada a estes alunos.

Acresce que, no referido decreto, também é da competência do SPO *“realizar acções de informação escolar e profissional, sob modalidades diversas, garantindo a participação activa dos alunos na exploração e técnicas utilizadas”* (Dec.-Lei 190/91; art. 6º, n.º 5, c), p. 2667) e, também *“colaborar no planeamento e acompanhamento de vistas de estudo, experiências de trabalho, estágios e outras formas de contacto dos alunos como meio e mundo das actividades profissionais”* (Dec.-Lei 190/91; art. 6º, n.º 5, d), p. 2667).

Reiteradamente, em toda a legislação consultada, não há qualquer referência específica a orientação vocacional diferenciada da dos ouvintes, assim a orientação vocacional dos alunos surdos é englobada na orientação dos restantes alunos da escola, inclusive os que não apresentam necessidades especiais, não havendo obrigatoriedade legal para proceder a uma orientação diferenciada. Consideramos importante indagar, portanto, como está a ser conduzida a orientação vocacional deste grupo de alunos, dada a sua especificidade e a barreira da comunicação que daí decorre.

Na nossa opinião, é consensual o facto de que a comunicação assume fulcral importância no desenvolvimento da linguagem, na obtenção de informação, mas também, na participação em geral de um indivíduo na comunidade onde se insere. Indubitavelmente, a surdez severa/profunda acarreta limitações na aquisição de conhecimentos que sejam veiculados oralmente e restringe, consideravelmente, a interacção em comunidade seja ela escolar ou não.

Foi essa incapacidade de acesso à informação veiculada oralmente, que uma criança ou um jovem surdo experiencia, que nos levou ao tema proposto para dissertação. Pois para eles, o acesso à informação referente a uma conversa entre os pares ouvintes num recreio, ou outro local, é-lhes praticamente inacessível. Todavia, se através da leitura labial alguma informação é percebida, ela será incompleta ou deturpada. Esse conteúdo só poderia ser devidamente assimilado, se fosse veiculado através da língua gestual, podendo ser seguida, ou não, de eventuais esclarecimentos sobre alguns conceitos que não fossem do seu conhecimento. Na nossa opinião, este condicionamento poderá traduzir-se na falta de informação relevante sobre as profissões e sobre o mundo do trabalho.

Por outro lado, os técnicos dos serviços de orientação das escolas não têm, no geral, formação em surdez, não dominam a língua gestual portuguesa e conhecem pouco sobre a cultura da população surda. Neste sentido, o trabalho de orientação que desenvolvem com alunos surdos pode não ser eficaz no que respeita a uma avaliação consciente e realista das suas capacidades e interesses, levando a que a formulação de uma escolha vocacional seja menos informada, como foi referido por alguns autores, no capítulo anterior.

Desta forma, o acesso à linguagem e, conseqüentemente, o acesso à informação sobre o mundo em geral, irá condicionar a tomada de decisão do aluno surdo sobre o seu futuro, no que se refere ao seu percurso vocacional e ao seu projecto de vida. Como consequência, a realização de uma escolha consciente e informada tomando em linha de conta as suas capacidades, habilidades e limitações assim como a um conjunto consideravelmente amplo de especificidades no que concerne às diferentes profissões estará comprometida, condicionando assim uma escolha vocacional consciente e bem formulada.

Tendo como ponto de partida o problema atrás exposto e tomando em linha de conta o quadro referencial fornecido pela revisão da literatura no primeiro capítulo, considerámos que o estudo deveria ser organizado em dois grandes eixos: orientação vocacional dos alunos surdos no 3º Ciclo; preparação dos alunos surdos para a vida em sociedade. Tendo em conta estes dois eixos, formulámos as seguintes questões:

- Que percepção têm os profissionais (psicólogos, professores) e os alunos surdos sobre o processo de orientação vocacional levado a efeito no 3º CEB?

- Que problemas, dificuldades ou limitações percebem os profissionais e os alunos surdos no processo de orientação profissional e na transição para o ensino secundário?

- Que propostas fazem os profissionais e os alunos surdos para melhorar a orientação profissional no 3º CEB?

- Que perspectivas têm os profissionais e os alunos surdos sobre a inserção destes últimos no mundo do trabalho?

- Como é que os profissionais ajudam os alunos surdos a formular um projecto de vida e como é que esses alunos o perspectivam?

### **3. Objectivos e Natureza do Estudo**

Tendo em conta as questões anteriormente formuladas, o presente estudo tem como objectivos:

- Conhecer a percepção dos profissionais e dos alunos surdos sobre a orientação vocacional desenvolvida no 3º CEB e sobre a transição destes alunos para o ensino secundário;

- Identificar as dificuldades no processo de orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB, na perspectiva dos profissionais e na perspectiva dos alunos surdos;

- Identificar as propostas dos profissionais e dos alunos surdos para melhoria desse processo;

- Conhecer as perspectivas dos alunos surdos sobre o mundo do trabalho e a forma como os profissionais equacionam a entrada destes alunos nesse mundo;

- Conhecer os projectos de vida equacionados pelos alunos surdos e a forma como os profissionais os ajudam a perspectivar esses projectos.

Para a consecução destes objectivos, será necessário auscultar os profissionais que trabalham directamente com os alunos surdos do 3º ciclo na área da orientação vocacional (psicólogos e professores) e ainda os próprios alunos que vivenciaram ou estão a vivenciar esse processo.

Uma vez que pretendemos conhecer a percepção e vivência dos actores, o estudo enquadra-se no paradigma interpretativo e desenvolve-se através de uma metodologia qualitativa, concretizada pela realização de entrevistas a oito profissionais que trabalham directamente com os alunos surdos (quatro professores e quatro psicólogos) e a seis alunos surdos.

O paradigma interpretativo reveste-se *“do ponto de vista ontológico de uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas –, inspira-se numa epistemologia subjectivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento”* (Coutinho, 2008:7), ou seja, pretende-se compreender o mundo pessoal dos indivíduos tentando *“saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles”* (Latorre, 1996, citado em Coutinho, 2008:7) com o intuito de apreender a complexidade do contexto em estudo, na perspectiva dos sujeitos.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa deve ter em consideração algumas particularidades. A primeira remete para a recolha de dados em ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal dessa recolha.

A recolha dos dados deve ser feita de forma descritiva, recorrendo a citações dos intervenientes para ilustrar e substanciar o fenómeno a observar. Para tal, na investigação qualitativa, o investigador não deve reduzir as narrativas, mas sim, tentar analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, o mais possível, a forma original. Este aspecto é importante dado que a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto no registo dos dados como na apresentação dos resultados. Os autores acrescentam ainda que uma abordagem qualitativa *“exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”* (Bogdan e Biklen, 1994: 49).

O terceiro ponto considerado por estes autores é que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo propriamente dito do que pelos resultados obtidos. Daqui a importância em descrever de forma clara e ordenada um determinado procedimento que poderá ser esclarecedor dos resultados obtidos nesse estudo.

Em quarto lugar, nesta metodologia, segundo estes autores, a análise dos dados deve ser feita de forma indutiva. Ou seja, a recolha dos dados não tem como

objectivo a confirmação de hipóteses pré-definidas, mas sim, chegar às abstrações através do agrupamento dos dados que foram recolhidos, com base na sua inter-relação. Isto é, a construção de um quadro teórico faz-se gradualmente à medida que se recolhem e examinam as partes. Desta forma, *“um investigador que planeia elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos”* (Bogdan e Biklen, 1994:50).

Por último, estes autores consideram que o significado que os sujeitos atribuem à sua realidade é de extrema relevância. Deste modo, o interesse dos investigadores recai essencialmente sobre a forma como cada indivíduo dá significado às suas experiências quotidianas nas suas vidas, pois *“ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para um observador exterior”* (Bogdan e Biklen, 1994:51).

Segundo Lessard-Hérbert (1994) uma investigação qualitativa deve obedecer a vários critérios de cientificidade. Este autor define a objectividade segundo várias perspectivas: por um lado, pode ser considerada como *“a construção de um objecto científico que passa pelo confronto dos conhecimentos ou das ideias com o mundo empírico e pelo consenso social”* (Kirk e Miller, 1986, citado em Lessard-Hérbert, 1994:66); por outro lado a objectividade é definida como *“a independência do processo (desde a determinação da problemática até à verificação ou à acção) equacionada no âmbito dos pressupostos, ideologias, postulados, orientações teóricas e outros apriorismos do investigador”* (Van der Maren, 1987, citado em Lessard-Hérbert 1994:67). Em suma, estes autores consideram que a objectividade deve ser vista em função da fidelidade (a capacidade de um procedimento de medida obter a mesma resposta, independentemente do como e do quando da sua produção) e da validade (definida em função da capacidade de um procedimento produzir a resposta correcta) das suas observações.

Este último critério, a validade, prende-se com a necessidade de fazer com que os dados *“correspondam àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico”* (Gauthier, 1987, citado em Lessard-Hérbert, 1994:68), ou seja, a validade está intrinsecamente relacionada com o processo de codificação e selecção da informação.

A Fidelidade, por sua vez, é conseguida através da explicitação descritiva dos procedimentos da investigação, ou seja, a fidelidade não incide directamente sobre os

dados mas sim sobre as técnicas e os instrumentos de medida (Lessard-Hérbert, 1994).

O presente estudo tem um carácter exploratório e descritivo. Entende-se como exploratório na medida em que não existem muitos estudos sobre esta problemática, pelo que a análise e interpretação de uma dada situação poderão levar à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis em estudos posteriores. Entende-se como descritivo, na medida em que pretende *“estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação”* (Carmo e Ferreira, 2008: 231). Estes autores referem que uma investigação descritiva implica uma recolha de dados através de entrevistas, questionários ou observações, incidindo sobre atitudes, opiniões, comportamentos, procedimentos, etc. Tendo em conta que um estudo deste tipo se debruça sobre questões que ainda não tinham sido formuladas, os autores sugerem que, na maior parte dos casos, é necessário criar um instrumento de recolha próprio, eventualmente baseado noutros, já existentes (Carmo e Ferreira, 2008).

Os estudos descritivos podem ser levados a efeito sob diferentes formatos, dos quais salientamos os estudos de inquérito. *“Em Ciências Sociais e Humanas, o inquérito é uma designação genérica de processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poderem ser comparados”* (Carmo e Ferreira, 2008: 139), processos que se distinguem entre si pelo grau de directividade das questões e pela presença ou ausência do investigador no acto de questionamento. Assim, o inquérito pode ser levado a efeito através de processos pouco directivos e com a presença do investigador, como é o caso das entrevistas, ou através de processos mais directivos e sem a intervenção directa do investigador no acto de inquirição, como sucede com a aplicação de questionários. No presente estudo, uma vez que se trata de um estudo exploratório e pretendíamos recolher dados sobre o tema com alguma profundidade, optou-se pela realização de entrevistas.

O desenho de uma investigação qualitativa deve prever ainda processos de triangulação (De Ketelle, 1999). A triangulação *“consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar”* (Coutinho, 2008:9). No que concerne a este tópico, o nosso estudo prevê a triangulação das fontes, tanto do mesmo estatuto (diferentes grupos profissionais) como de estatuto diferente (entre profissionais e alunos).

#### 4. Caracterização dos Participantes

Participaram neste estudo oito profissionais, quatro professores e quatro psicólogos, que trabalham com alunos surdos em Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, da área de Lisboa

Participaram ainda no estudo seis alunos do ensino secundário destas escolas/instituições, os quais passaram pelo processo de orientação;

Assim, trata-se de uma amostra de conveniência uma vez que se utiliza “*um grupo de indivíduos que esteja disponível*” e não probabilística porque os inquiridos foram seleccionados “*tendo por base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra*” (Carmo e Ferreira, 2008:215).

Desta forma, a nossa amostra não é representativa da população em estudo porque nem todos os indivíduos que a constituem têm a mesma probabilidade de serem incluídos na amostra (Carmo e Ferreira, 2008), pelo que os dados e as conclusões deste estudo não podem ser generalizados a outras situações para além do contexto em estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Como em todas as amostras de conveniência, foi necessário definir critérios de selecção dos participantes. Para a selecção dos profissionais, tivemos em conta os critérios seguintes:

- trabalhar em Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos na região de Lisboa;
- trabalhar com alunos do 3º CEB ou do ES;
- estar directamente ligado à orientação vocacional destes alunos.

Para seleccionar os alunos surdos, considerámos como critério:

- ser portador de surdez severa ou profunda e usar predominantemente a LGP;
- frequentar o Ensino Secundário em Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos na região de Lisboa, tendo passado por um processo de orientação vocacional no 3º CEB.

Para preservar o anonimato, aos profissionais e aos alunos entrevistados foram atribuídos códigos. Para caracterizar dos professores e psicólogos, procedeu-se à recolha de dados sócio-demográficos e profissionais, obtendo-se o quadro que se segue.

Quadro 1

Caracterização dos profissionais

Profissional	Idade	Género	Tempo serv. Ensino	Tempo serv. Ed. Esp.	Experiência com alunos surdos	Nº de alunos surdos que apoia presentemente	Formação docência	Formação Psicologia
P1B	52	Fem.	30 anos	28 anos	28 anos	7 alunos	Sim	Não
P2B	42	Fem.	19 anos	19 anos	10 anos	2 alunos	Não	Sim
P3B	52	Fem.	29 anos	23 anos	23 anos	60 alunos	Não	Sim
P4B	58	Fem.	16 anos	12 anos	12 anos	26 alunos	Sim	Não
P1S	49	Fem.	27 anos	22 anos	20 anos	12 alunos	Sim	Não
P2S	58	Fem.	30 anos	30 anos	~ 10 anos	2 alunos	Não	Sim
P3S	48	Fem.	23 anos	20 anos	~ 20 anos	8 alunos	Não	Sim
P4S	43	Fem.	20 anos	14 anos	~ 10 anos	6 alunos	Sim	Sim

Por observação do quadro 1, verifica-se que os anos de serviço variam entre 16 anos (uma psicóloga) e os 30 anos (uma professora e uma psicóloga). Já no que concerne aos anos de serviço em educação especial, estes variam entre os 14 e os 30 anos. Relativamente à experiência com alunos surdos, esta varia entre dois profissionais que têm, aproximadamente, 10 anos de experiência (P2S e P4S) e um profissional (P1B) com 28 anos de experiência.

Em relação ao número de alunos surdos apoiados pelos SPO, no presente ano lectivo, os números são tão díspares quanto 60 e 2 alunos. Quanto aos professores, o número varia entre 6 e 26 alunos surdos apoiados.

No que se refere à formação de base, quatro professores têm formação na área do ensino, sendo que uma também tem formação na área da psicologia embora não exerça essas funções. Todos os docentes entrevistados são especializados na área da surdez. Quanto aos psicólogos, os quatro têm formação na área da orientação escolar, mas somente uma com especialização em surdez.

Procedeu-se também à recolha de dados sócio-demográficos e escolares dos alunos entrevistados, obtendo-se o quadro que se segue.

Quadro 2

### Caracterização dos alunos

Aluno	Idade	Género	Ano de escolaridade	Curso escolhido no ensino secundário
A1	20	Masc.	10º ano	Profissional de Informática
A2	18	Fem.	10º ano	Profissional de Informática
A3	19	Masc.	10º ano	Tecnológico de Arquitectura e Desenho
A4	19	Masc.	10º ano	Tecnológico de Arquitectura e Desenho
A5	19	Masc.	11º ano	Tecnológico de Multimédia
A6	20	Masc.	11º ano	Tecnológico de Cerâmica

No que concerne aos alunos entrevistados, como se pode verificar no quadro 2, são todos maiores de idade, com idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos. São todos do género masculino à excepção de uma aluna (A2), quatro frequentam o 10º ano de escolaridade e dois frequentam o 11º ano de escolaridade. Em relação aos cursos, os alunos escolheram ou cursos tecnológicos ou profissionais.

## 5. Metodologia de Recolha e Análise de Dados

Dada a metodologia qualitativa pela qual se optou para este estudo exploratório, recorreremos, como já referimos, ao inquérito através de entrevista, que considerámos o processo mais adequado para obter as informações que dêem resposta às nossas questões de investigação e atingir os objectivos. Os dados recolhidos através das entrevistas foram posteriormente tratados por análise de conteúdo.

## 5.1- As Entrevistas

O inquérito na sua forma oral, isto é, por recurso a entrevistas semi-directivas aos profissionais e aos alunos é um *“meio único que permite a exploração de um campo de estudo novo (...) [que] vai permitir referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais, etc., das pessoas”* (Portois e Desmet 1988, citado em Lessard-Hérbert, 1994). O recurso às entrevistas deve-se, também, à necessidade de perante o entrevistado termos a possibilidade de aprofundar determinada informação que se considere pertinente para o nosso estudo.

Para Quivy e Campenhoudt (2003:192) a entrevista caracteriza-se por *“um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores”* que proporcionam uma *“verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”*. O investigador deve ser um facilitador do diálogo, garantindo que não haja afastamentos dos objectivos da investigação e *“permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade”*.

Por sua vez, Werner e Schoepfle (1987, citados em Lessard-Hérbert, 1994) consideram que a entrevista permite *“recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos”* que visa a recolha de informação sobre a percepção ou o ponto de vista do nosso interlocutor ou de um grupo de interlocutores têm sobre uma dada situação.

Bogdan e Biklen (1994:134) definem a entrevista como sendo uma *“conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) com o objectivo de obter informação (...) [ou] dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”*.

Assim, podemos afirmar que uma entrevista é uma técnica de recolha de dados onde o investigador, em contacto directo com o entrevistado, irá recolher informação sobre um determinado tema que é o seu objecto de estudo, retendo o ponto de vista do entrevistado abarcando as suas crenças e formas de ver o tema proposto para a entrevista, no prisma da sua experiência de vida. A intervenção do investigador deve se resumir à recondução do diálogo para os objectivos da entrevista que não foram abordadas pelo entrevistado, colocando perguntas no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

Para Carmo e Ferreira (2008:142) o *“objectivo de uma entrevista é abrir [uma] área livre entre os dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista”*. Essa área livre é conseguida através da apresentação do investigador, apresentação do problema e a explicação do papel do entrevistado. Desta forma, permitimos ao entrevistado entender a sua importância como fornecedor de informação e, por consequência, a sua utilidade para a investigação em curso. Quando este entendimento é conseguido, o entrevistado tende a colaborar por perceber o patamar onde se vai decorrer o diálogo, havendo partilha voluntária de informação.

No que concerne à estruturação da entrevista, optou-se por uma entrevista semi-estruturada (Bogdan e Biklen, 1994) ou semi-directiva (Quivy e Campenhoudt, 2003), uma vez que com este tipo de entrevista *“fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”* (Bogdan e Biklen, 1994:135) e porque com este tipo de entrevista *“geralmente o entrevistador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber a informação da parte do entrevistado (...) [deixando] tanto quanto possível (...) o entrevistado (...) falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier”* (Quivy e Campenhoudt, 2003:192-193).

Assim, os guiões de entrevista elaborados para este estudo (Anexos II e III) são constituídos por diferentes blocos. No que concerne ao primeiro bloco, este é idêntico nos dois guiões, constituído pela legitimação da entrevista e a motivação do entrevistado. Para a entrevista aos profissionais, o segundo bloco é constituído pela indagação sobre a sua experiência na área da surdez; o terceiro bloco incide sobre a formação e orientação vocacional que é veiculada aos alunos surdos, no final do 3º ciclo e as necessidades dos alunos e dos profissionais. Por último, um quarto bloco debruça-se sobre a preparação para a transição para a vida activa dos alunos surdos.

No que concerne ao guião dos alunos surdos, o segundo bloco é constituído pela recolha de informação sobre a formação vocacional no 3º ciclo e a razão da escolha vocacional do aluno e, no terceiro bloco, sobre o apoio dos profissionais aos alunos no 3º ciclo e a opinião dos alunos sobre o mesmo. O quarto bloco incide sobre a preparação para a vida em sociedade. Estas entrevistas foram efectuadas na presença de um intérprete de língua gestual portuguesa que fez a tradução e interpretação em simultâneo. As entrevistas foram gravadas em vídeo, após autorização dos alunos e encarregados de educação (Anexo I) e posteriormente transcritas.

As entrevistas foram realizadas durante o ano lectivo de 2009/10 aos profissionais e aos alunos nas escolas onde os professores exerciam/que os alunos frequentavam, em data e hora previamente combinada, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. No início das entrevistas informou-se do propósito do estudo, da importância da sua participação para a persecução do estudo, informou-se da confidencialidade das informações prestadas e do anonimato do entrevistado. Para garantir o anonimato, as entrevistas foram codificadas. Assim os profissionais do 3º ciclo com as siglas PB (profissional, ensino básico) intercalado com um algarismo que diferencia cada um deles (P1B; P2B; P3B e P4B), da mesma forma para os profissionais do secundário (P1S; P2S; P3S e P4S). Para os alunos a codificação foi feita da seguinte forma (A1; A2; A3; A4; A5 e A6).

A transcrição do conteúdo das entrevistas foi realizada logo após a sua recolha, e foram facultadas aos entrevistados para a sua verificação e para corrigirem o que considerassem pertinente. Foram propostas, por alguns dos entrevistados, pequenas alterações que se prendem com a facto das entrevistas terem sido transcritas *ipsis verbis*, do conteúdo áudio, pelo que alguns termos de uso oral foram corrigidos para uma linguagem menos coloquial.

## **5.2 - Análise de Conteúdo**

Após a realização das entrevistas, os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2008:40) a análise de conteúdo *“é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) [levando] à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência este que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”*.

Para Berelson (1952, 1968, citado em Carmo e Correia, 2008:269) a análise de conteúdo é *“uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação”*. Este autor aditam que a objectividade pretende que a análise seja feita de acordo com determinadas regras, e pautar-se por instruções claras e precisas para que um outro investigador, abordando o mesmo conteúdo, obtenha os mesmos resultados.

A definição de análise de conteúdo de Berelson é elucidativa das preocupações metodológicas das Ciências humanas e Sociais na década de 50 do século passado. Em oposição à perspectiva de Berelson, na década de 60 surge uma nova concepção de análise de conteúdo. Stone (1966, cit. in: Carmo e Ferreira, 1998), define análise de conteúdo como *“uma técnica que permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”*. Na mesma linha, Holsti (1968, cit. In Esteves 2006: 108) refere que *“a análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências, por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”*. Para este autor, *“a análise de conteúdo, mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências (...), a interpretação e (...) a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.”* (p. 108).

Como explica Bardin (2008), as categorias que agrupam os dados considerados pertinentes, podem ser criadas segundo dois tipos fundamentais de procedimentos: procedimentos dedutivos ou fechados e procedimentos indutivos ou abertos. No primeiro caso, o investigador cria uma grade prévia de categorias elaborada a partir do referencial teórico ou dos resultados de outros estudos empíricos. No segundo caso, mais adequado a estudos exploratórios, as categorias emergem do próprio material em análise. Como o nome indica, este é um processo essencialmente indutivo, no qual os dados recolhidos criam a grade categorial. Segundo Esteves (2006), no caso das entrevistas, uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada *“pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas”* (p.110).

Bardin (2008), considera que a técnica de organização da análise de conteúdo deve pautar-se pelas fases de pré-análise, seguida da exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A autora considera que a pré-análise é um processo de algum modo intuitivo, mas tendo como objectivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais *“de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”* (Bardin, 2008:121). Desta forma, o investigador estabelece uma estrutura que podendo ser flexível, para que se possa proceder à introdução de novas informações no decurso da análise.

A primeira leitura, deve ser uma leitura “flutuante”, que consiste no primeiro contacto com a documentação a analisar, onde o investigador deve se deixar invadir pelas impressões, sendo que a *“leitura vai se tornando mais precisa, em função das*

*hipóteses emergentes, da projecção das teorias adaptadas sobre o material*” (Bardin, 2008:122). Esta autora refere que uma vez estando o universo de documentos demarcado é necessário constituir o *corpus* de análise, isto é, um *“conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”* (Bardin, 2008: 122); no entanto, o processo de selecção do *corpus* de análise não é necessário quando este é produzido especificamente para uma dada investigação, como é o caso das entrevistas.

A exploração do material, segundo Bardin (2008: 127), baseia-se essencialmente em operações de *“codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”*. Assim a codificação é uma transformação dos dados em bruto do texto, por *“recorte, agregação e enumeração [que] permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível e esclarecer o analista acerca das características do texto”* (Bardin, 2008:129). O recorte consiste na escolha das unidades de registo, a qual pode ser definida como a *“unidade se significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”* (Bardin, 2008:130). Para além da unidade de registo, Bardin (2008) considera ainda a unidade de contexto, que é a parte do texto necessária para garantir a interpretação da unidade de registo.

O modo de quantificação das unidades de registo, por seu lado, segue regras de enumeração que devem estar definidas à partida e que podem relacionar-se com a presença/ausência, a frequência, a frequência ponderada, a intensidade, a co-ocorrência (Bardin, 2008). O recurso a operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (Bardin, 2008).

Após a codificação, procede-se à categorização, a qual consiste em classificar *“os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos”* (Bardin, 2008:145) e tendo por base um processo inferencial (Bardin, 2008).

Neste estudo, seguimos de perto a metodologia de Bardin (2008) descrita anteriormente. Desta forma, o *corpus* documental deste estudo é constituído por oito

entrevistas efectuadas aos profissionais e seis entrevistas efectuadas aos alunos surdos do ensino secundário.

Efectuou-se uma primeira leitura, uma leitura “flutuante” e procedeu-se ao recorte em unidades de registo, as quais tiveram por base “o tema” (Bardin, 2008), ou seja, foram consideradas unidades de registo os enunciados com uma significação completa, quer correspondessem a uma frase, quer a uma parte de frase ou mesmo a um conjunto de frases que se intercompletavam. Considerámos como unidade de contexto todo o protocolo da entrevista. A unidade de registo foi usada como unidade de enumeração, o que significa que um mesmo indicador pode surgir mais do que uma vez no discurso de um mesmo entrevistado. O tipo de enumeração usado foi, portanto a frequência, considerando-se que “*a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência da aparição*” (Bardin, 2008: 134).

Para a categorização utilizaram-se procedimentos indutivos ou abertos (Bardin, 1977; 2008; Esteves, 2006), pelo que as categorias emergiram do discurso dos entrevistados, mas tendo como referência os blocos temáticos e os objectivos específicos do guião.

Assim, as unidades de registo foram transformadas em indicadores, os quais sintetizavam a ideia-chave da unidade de registo, permitindo agrupar, distinguir e comparar o discurso dos vários entrevistados e ainda o discurso intra-entrevistado. Os indicadores foram depois agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais foram inseridas nos temas que constavam no guião das entrevistas. Este processo foi seguido para a primeira entrevista e as categorias e subcategorias foram reformuladas pela introdução dos indicadores decorrentes da análise das entrevistas seguintes. Esta reformulação foi realizada tantas vezes quantas as necessárias até se obter um quadro classificatório que nos pareceu coerente (com categorias homogéneas) e pertinente face aos objectivos do estudo.

Neste processo, tivemos em conta os princípios enunciados por Bardin (2008) para a categorização: i) a exaustividade porque foi tratado todo o *corpus* de análise; ii) a homogeneidade porque procurámos criar categorias com a mesma dimensão de análise; iii) a pertinência porque tivemos sempre como referência os objectivos do estudo; iv) a exclusão mútua, porque um mesmo indicador só podia pertencer a uma categoria ou subcategoria (Bardin, 2008).

Para as entrevistas dos profissionais, a codificação e categorização deu origem a dois temas: **orientação vocacional no 3º CEB** e **preparação para a vida em**

**sociedade.** O primeiro tema decorreu do segundo e terceiro blocos do guião da entrevista a estes profissionais: formação e orientação vocacional que é veiculada aos alunos surdos, no final do 3º ciclo: que necessidades dos alunos e dos profissionais. Na formação e orientação vocacional, considerámos todos os indicadores relacionados com formação para orientação vocacional, percepção dos profissionais sobre os processos de orientação vocacional, dificuldades/especificidades inerentes à escolha vocacional dos alunos surdos, problemas e necessidades dos profissionais na orientação vocacional.

O segundo tema - **preparação para a vida em sociedade** – emergiu do quarto bloco do guião da entrevista a estes profissionais: perceber qual é preparação para a transição para a vida activa dos alunos surdos. Considerámos como preparação para a transição para a vida activa todos os indicadores que dizem respeito ao desenvolvimento integral /holístico do aluno surdo, à perspectivação do mundo do trabalho e à perspectivação de um projecto de vida.

No que concerne às entrevistas aos alunos, o processo de codificação e categorização deu origem aos mesmos temas: **orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB** e **preparação para a vida em sociedade**.

No que concerne ao primeiro tema, este decorreu do segundo e terceiro blocos do guião da entrevista aos alunos: recolher informação sobre a existência de formação vocacional no 3º ciclo e a razão da escolha realizada pelo aluno; apoio dos profissionais aos alunos no 3º ciclo e a opinião dos alunos sobre o mesmo. Incluímos na orientação vocacional, todos os indicadores relacionados com critérios de escolha dos cursos do ensino secundário ou escolha de profissões e dificuldades inerentes à escolha vocacional dos alunos. Considerámos apoio dos profissionais aos alunos no 3º ciclo e a opinião dos alunos sobre esse apoio, todos os indicadores referentes às percepções sobre o processo de orientação vocacional no 3º CEB e aspectos positivos da orientação vocacional.

O segundo tema - **preparação para a vida em sociedade** – emergiu do quarto bloco do guião da entrevista aos alunos: preparação para a transição para a vida activa. Na preparação para a vida a vida activa incluímos todos os indicadores relacionados com perspectivação do mundo do trabalho e perspectivação do projecto de vida.

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procede-se à apresentação dos resultados das entrevistas, procurando interpretá-los com base no enquadramento teórico delineado no primeiro capítulo. Apresenta-se, primeiramente, a análise das entrevistas feitas aos profissionais, professores e psicólogos, uma vez que os temas das entrevistas eram os mesmos nos dois grupos.

Numa segunda fase apresentam-se os resultados referentes às entrevistas realizadas aos alunos surdos que frequentam o ensino secundário, tendo passado pelo processo de transição do 3º Ciclo para o Secundário e conseqüente escolha vocacional.

Por último, procede-se à comparação dos resultados dos dois grupos.

#### 1. Resultados das Entrevistas aos Profissionais

A análise de conteúdo completa das 8 entrevistas efectuadas aos profissionais (professores e psicólogos) encontra-se em anexo IV. No quadro seguinte, apresentamos os resultados globais, distribuídos por 2 temas: orientação vocacional no 3º CEB e preparação para a vida em sociedade.

Quadro 3

Totais das Unidades de Registo por temas

Temas	Total UR	% UR
Orientação vocacional no 3º CEB	784	68,1%
Preparação para a vida em sociedade	368	31,9%
Total das unidades de registo das entrevistas aos profissionais	1152	100%

Por análise do quadro 3, verifica-se que de todas as entrevistas resultou um total de 1152 unidades de registo. A orientação vocacional no 3º CEB é o tema mais focado pelos profissionais nas entrevistas com cerca de 68,1% da frequência total de unidades de registo.

Podemos inferir destes resultados que os profissionais deram mais ênfase à orientação vocacional dos alunos do que a preparação para a vida em sociedade.

Estas quantificações, no entanto, têm um valor meramente indicativo, uma vez que é possível que decorram do próprio guião da entrevista.

### a) Orientação Vocacional no 3º CEB

O tema da orientação vocacional no 3º CEB foi organizado em sete categorias, como se pode verificar no quadro 4.

Quadro 4

Totais das Unidades de Registo por subcategoria (1º tema)

Tema	Categorias	Subcategorias	Total UR	Total UR p/ Cat	
Orientação vocacional no 3º CEB	Necessidades de formação para orientação vocacional de alunos surdos	Uso da LGP nas interações com surdos	15	24	
		Necessidade de formação em orientação vocacional	9		
	Percepção dos profissionais sobre os processos de orientação vocacional		Importância da orientação vocacional	8	388
			Necessidade de iniciação precoce da orientação vocacional	38	
			Necessidade de equipa multidisciplinar para orientação vocacional	9	
			Necessidade de maior investimento dos profissionais na orientação vocacional	64	
			Necessidade de maior investimento dos alunos surdos na orientação vocacional	6	
			Necessidade de uma orientação vocacional diferenciada da dos ouvintes	91	
			Programa de orientação vocacional aplicado no 3º CEB	28	
			Papel das famílias na orientação vocacional	49	
			Necessidade de repensar a intervenção com os alunos surdos	70	
			Perspectiva dos profissionais face ao processo de orientação vocacional	25	
	Limitações à escolha vocacional dos alunos surdos		Escolha limitada pela oferta formativa e de estruturas de apoio no secundário	61	156
			Escolha por influência do grupo de pares surdos	30	
			Escolha condicionada pela falta de informação	65	
	Problemas dos profissionais na orientação vocacional		Necessidade de criação de parcerias	8	56
			Necessidade de domínio da LGP	27	
			Necessidade de aprofundar conhecimentos no ensino dos surdos	21	
	Perspectiva dos profissionais do secundário sobre a transição dos alunos surdos do 3º CEB		Perspectiva dos profissionais do secundário sobre a orientação vocacional do 3º CEB	49	96
			Estratégias de remediação dos profissionais no secundário	23	
Falta de articulação entre níveis de ensino			18		
Reunião entre os profissionais para encaminhamento dos alunos que transitam de escola			6		
Necessidades emergentes de orientação vocacional		Necessidade de operacionalizar um programa de orientação vocacional	36	64	
		Co-responsabilização interprofissional	19		
		Reflexão sobre a oferta educativa da escola	9		

Por observação do quadro 4, verifica-se que a categoria **necessidades de formação para orientação vocacional de alunos surdos** apresenta duas subcategorias, tendo no total 24 unidades de registo. A subcategoria: uso da LGP nas interacções com surdos tem associada três indicadores (os indicadores encontram-se em Anexos II), os quais incidem sobre: uso da LGP para comunicar com os alunos; ausência de uso da LGP; recurso a intérprete para comunicar com os alunos. Desta subcategoria podemos concluir que o uso da LGP para comunicar com os alunos não é significativo. Por exemplo, uma das psicólogas refere em relação ao uso da LGP *“não uso muito [a LGP] porque quando eles estão integrados, normalmente conseguimos comunicar sem utilizar a LGP, quando estão numa turma de surdos (...) têm intérprete, eu peço intérprete para a orientação”*(P2B). Outra psicóloga refere: *“eu não sei língua gestual, portanto não a posso usar...”*(P3S) e ainda uma docente refere *“Eu uso português gestual não uso LGP”*(P4S).

No que se refere à subcategoria necessidade de formação em orientação vocacional há a realçar o facto de uma das docentes especializadas também ter formação na área da psicologia pelo que existem 3 unidades de registo para o indicador: sem formação na área vocacional e 5 unidades de registo para o indicador: com formação na área vocacional. Podemos assim inferir que prevalecem os inquiridos os com formação nesta área da orientação vocacional.

A categoria **percepção dos profissionais sobre os processos de orientação vocacional** apresenta 10 subcategorias, tendo um total de 388 unidades de registo e sendo a que apresenta o maior número de unidades de registo deste tema, assim como de todos os temas da análise de conteúdo das entrevistas.

A subcategoria importância da orientação vocacional, referida somente por professores, apresenta 8 unidades de registo, organizadas em 2 indicadores. Segundo uma das docentes, a orientação vocacional foi sempre uma preocupação, afirmando: *“tenho esta preocupação, este ano estou a apoiar o oitavo ano, e a psicóloga ainda não veio falar sobre a orientação relativamente ao trabalho com esta turma, mas eu acho que tem que ser”*(P1B). A mesma docente refere ainda que a orientação vocacional é necessária para surdos e para ouvintes.

A subcategoria necessidade de iniciação precoce da orientação vocacional, com 38 unidades de registo, apresenta 4 indicadores.

Nesta subcategoria, incluímos os enunciados em que os entrevistados realçam a importância de começar a orientação vocacional no 3º CEB e a possibilidade de esta

ser trabalhada, nesse ciclo, na área projecto. Em relação ao primeiro indicador, uma psicóloga sublinha que “ (...) no caso dos alunos surdos, o que temos verificado é que temos de começar mais cedo” (P2B) e uma docente refere “(...) mas eu comecei a notar que fazer isso só no nono ano era muito apertado”(P1B). Uma outra psicóloga clarifica bem a questão, “(...) nos últimos anos percebemos que se calhar era importante começar mais cedo e, pelo menos 2 anos, seria importante para os alunos surdos, e mesmo para os ouvintes. Porque quando chegávamos ao último momento da tomada de decisão ainda havia muitas indecisões, e as decisões eram muitas vezes questionadas no último momento e sentimos que ainda havia pouca consistência, havia ainda muito trabalho a fazer e que se calhar deveria ser feito com maior antecedência”(P3B).

No que se refere ao segundo indicador, relativo à possibilidade de trabalhar a orientação vocacional durante o 3º CEB na área projecto, é importante aqui relembrar Jacoby (2005) que refere que se deve começar no jardim-de-infância a trabalhar estas questões, sempre de forma transversal, uma vez que os alunos surdos têm de entender os seus próprios interesses, habilidades, necessidades para mais tarde, através de oportunidades de auto-exploração, perceberem qual é o papel que querem desempenhar na sociedade. Neste sentido, o indicador que refere que as profissões devem ser trabalhadas na área projecto, torna-se redutor.

Já no que se refere às profissões serem trabalhadas no 8º ano, de forma que essa intervenção de preparação da orientação seja visível na orientação de 9º ano, referido pela mesma psicóloga, levanta-se uma questão: e se as profissões fossem trabalhadas no jardim-de-infância como defende Jacoby? Qual era a visibilidade desta intervenção no 9º ano?

A necessidade de equipa multidisciplinar para orientação vocacional é uma subcategoria pouco referida, na qual há a realçar a constatação, por 3 dos entrevistados, que a orientação vocacional deve ser um trabalho de equipa multidisciplinar. Como sublinha uma professora, “ [o tempo de] *orientação vocacional* é muito pouco para os surdos, e tem de ser um trabalho mais multidisciplinar, e feito com outros professores que não só a psicóloga do SPO e não só o professor de educação especial”(P1B). A mesma docente afirma ainda que aproveita os apoios para fazer também orientação vocacional, contribuindo com a sua parte para a formação dos alunos no que concerne às profissões, como excerto seguinte ilustra: “como professora de educação especial, nos apoios converso muito com os alunos, e uma das coisas que tenho sempre a preocupação é de lhes falar de profissões”(P1B).

A subcategoria necessidade de maior investimento dos profissionais na orientação vocacional, com 64 unidades de registo, apresenta 7 indicadores, sendo maioritariamente referido por psicólogos.

Destes 7 indicadores, o que apresenta maior número de unidades de registo relaciona-se com a necessidade de mais tempo e dedicação na área da orientação vocacional no 3º CEB. A este propósito uma docente afirma: *“acho que é uma área que se devia investir mais”* (P3S) e uma psicóloga considera: *“acho que tem de haver um trabalho mais aprofundado, em termos de orientação”* (P2B). Outra docente refere que *“nunca ninguém de facto perde... perde entre aspas, muito tempo com eles para discutir essas questões”* (P1S) e, por último, refere outra docente *“por isso é assim, uma hora por semana de orientação vocacional é muito pouco para os surdos”*(P1B). Destes excertos podemos perceber que há uma preocupação nos profissionais para que o investimento seja maior, sendo bem claro que ainda não o é. Os profissionais inquiridos consideram ainda que há aspectos a melhorar na orientação vocacional, não especificando porém exactamente o que há a melhorar. Uma docente refere que é necessário *“melhorar muito, melhorar muita coisa”*(P1B) e *“mas eu reforço que para os surdos estas coisas têm de ser ainda mais pensadas”*(P1B) e uma psicóloga afirma: *“pois eu tenho a ideia que não há muito investimento, nessa área. Compreendo porque eu própria não faço muito investimento aqui, portanto eu acho que é uma área que anda o bocadinho abandonada”* (P3S). Uma outra docente refere, a propósito de várias repetições de uma aluna: *“(...) para já uma aluna que perde estes anos todos, é uma péssima orientação vocacional, provavelmente não existiu (...) eu pessoalmente acho que ela nem sequer teve essa orientação”*(P4S).

Nesta sequência, os profissionais consideram que os alunos surdos têm mais necessidades de apoio que um ouvinte, sendo necessário investir mais tempo na sua orientação vocacional, reiterando a opinião de que a orientação vocacional feita aos alunos surdos é escassa. A este propósito refere uma psicóloga: *“eu acho que precisam sobretudo mais apoio (...) precisam de mais de ser mais orientados, mais trabalho e de mais sessões e de mais trabalho sistémico”*(P3B). Acresce ainda o facto, salientado por alguns dos inquiridos, de a orientação vocacional dos alunos surdos corresponder a 1 hora semanal, em grupo.

Por outro lado, estas insuficiências na orientação vocacional agudizam-se quando os agregados familiares dos alunos surdos são pouco estimulantes. Este indicador, associado ao anterior, reforça o facto de o apoio ser insuficiente sobretudo para os alunos de agregados familiares que não estimulam os seus educandos.

Um outro indicador refere que são os próprios surdos que, já no mercado do trabalho, fazem pesquisa sobre novas oportunidades de emprego, o que nos remete para a constatação de Punch (2005) relativa à necessidade de estes alunos enveredarem de forma consciente na exploração e planeamento de uma carreira, de forma a minimizar as suas desvantagens e evitar o ciclo de desemprego e emprego menos qualificado que caracteriza os seus percursos vocacionais. Ainda a este propósito, as fases de crescimento e exploração referidas por Savickas (2002) poderão não ter sido indagadas visto que os alunos surdos, já no mercado do trabalho, é que fazem eles próprios as suas explorações. Teriam eles necessidade de fazer essa pesquisa se a escolha vocacional já estivesse cristalizada, na fase da exploração vocacional?

A subcategoria menos referida foi a necessidade de maior investimento dos alunos surdos na orientação vocacional; segundo os psicólogos entrevistados, os alunos surdos têm de se esforçar mais e devem ser motivados para investirem na orientação vocacional.

Das dez subcategorias, aquela a que apresenta a frequência de indicadores mais elevada (91 unidades de registo) é a necessidade de uma orientação vocacional diferenciada da dos ouvintes tendo um total de 12 indicadores, referida equitativamente pelos dois grupos de profissionais. Dentro desta subcategoria os entrevistados salientam a necessidade de a orientação vocacional dos alunos surdos deve recorrer a mais saídas de campo, provavelmente porque consideram que esta população tem pouco contacto com o mundo do trabalho e a realidade social. Os excertos que se seguem são exemplos dessa preocupação:

*“(é necessário) proporcionar-lhes mais visitas, mais saídas, mais contacto com as diferentes profissões (...) os alunos presenciarem, perceberem o que é que é um trabalho, as voltas que um iogurte dá, é preciso perceber quem faz” (P1B); “Faltam mais visitas a locais de trabalho.” (P1B); “(é necessário) fazer visitas a locais de trabalho, sobretudo de profissões mais... menos conhecidas” (P1S); “ (...) acho que era extremamente importante levá-los a visitar, não ficar apenas pela conversa, irem visitar espaços profissionais que vejam as pessoas a trabalhar” (P4S).*

Tanto os professores como os psicólogos referem a importância de utilizar depoimentos/histórias de vida de profissionais surdos, na orientação vocacional, para sensibilizar os alunos. De referir que os profissionais consideram importante

consciencializar os alunos sobre as vivências de profissionais surdos, através do relato presencial do seu percurso de vida:

*“ (...) o facto de verem adultos surdos que já estão a trabalhar, que fizeram a sua vida familiar etc., dá-lhes uma esperança muito maior e dá-lhes essa crença (...) afinal eu posso, eu... sou capaz, se puserem os meios e se eu lutar por isso eu sou capaz” (P2B); “ (...) através do testemunho de adultos surdos que nós temos aqui na escola a trabalhar” (P2B); “ (...) surdos, que tem a sua profissão, que encontraram barreiras e imensas dificuldades mas que foram lutando” (P2B); “ (...) trazer os profissionais à escola para falar sobre as suas profissões, acho que é extremamente importante, sei lá, um médico um advogado, um mecânico, portanto trazer-se um profissional à escola que fale o que é ser-se naquela área, porque se ficarmos só no plano das palavras para um surdo é tudo muito abstracto e importante um surdo contactar com as profissões” (P4S); “ (...) acho que talvez houvesse vantagem em acentuar estas dimensões experienciais, acho que se calhar apostava mais aí”(P3S).*

Como vimos no primeiro capítulo, a este respeito, Savickas (2002) refere que é com a procura de informação que são providenciadas experiências e conhecimentos para lidar com as três tarefas do desenvolvimento vocacional da exploração. Com efeito, providenciar experiências/histórias de vida podem incentivar a exploração por parte dos alunos.

Para assegurar uma boa compreensão por parte dos alunos surdos é referido que a sua orientação vocacional deve basear-se em materiais visuais para dar a conhecer um maior leque de contextos profissionais. Por exemplo, os profissionais referem que podemos usar *“imagens vivenciadas, (...) quer dizer, com filmes nós podemos quase estar lá e ver, e há sítios onde é impossível ir” (P1B)* ou *“eles têm que ter materiais mais visuais (...) coisas mais visuais” (P2B)* ou, ainda *“trazer uns vídeos ilustrativos daquilo que fazem, imagem, imagem daquilo que fazem para eles contextualizarem a profissão” (P4S).*

Os profissionais inquiridos referem ainda que ser necessário que a orientação vocacional dos alunos surdos seja mais enriquecida em termos de conteúdos. Sobre este assunto, os profissionais referem *“eu penso é que têm de ser enriquecidas em termos de conteúdos” (P1B)* *“e depois também mais o enriquecimento dos conteúdos” (P1B); “[mais] informação sobre o mundo do trabalho sobre as profissões, sobre*

*regras de funcionamento do trabalho” (P3B); “eu acho que os surdos têm pouca preparação nesta área” (P4S). Esta ideia de que os alunos devem ser munidos de mais informação especialmente na área vocacional vai ao encontro da já referida proposta de Savickas (2002) sobre este assunto.*

Os entrevistados salientam também a necessidade de trabalhar a questão da identidade. A este propósito os profissionais referem:

*“ (...) também temos que ir à identidade do Surdo, e eu acho que é um ponto-chave na orientação dos surdos”(P2B); “ (...) é que cada vez mais os miúdos, em termos de identidade, tão pouco trabalhados...” (P2B); “ (...) porque têm muito de trabalhar estas coisas da identidade, que os ouvintes também têm, mas eles por têm uma deficiência, não é? Têm que olhar para dentro, e ser capaz de conviver com isto e isso exige um trabalho extra” (P2B); “ (...) depois podia trabalhar as questões da identidade as expressões da comunidade surda (...) portanto era uma boa ponte com a comunidade surda em termos da escola”(P3B).*

Estas declarações vão ao encontro do que Jokinen (2006) defende, uma vez que “o falante nativo de língua gestual adquire não só a sua língua mas também a forma de pensar, as normas de comportamento, os valores e outros elementos característicos da sua cultura, dos quais depende a formação da sua identidade linguística e social” (Jokinen 2006:84).

A necessidade de acompanhar mais de perto o processo de evolução dos alunos é ainda sublinhada pelos profissionais, como forma de obter *feed back* do percurso dos alunos surdos. A este propósito, referem os profissionais: “ (...) eu acho que tem que ser este trabalho feito naturalmente com mais acuidade eventualmente num registo de apoio individualizado e não em grupo” (P2S); “(...) a equipa ia assistir às reuniões de avaliação para registarmos a avaliação dos alunos e viam quais eram as áreas que eles estava mais seguros, com mais dificuldades e isso servia-lhes de base para (...) trabalhar com eles as suas competências relativamente à profissão” (P4B); “nós aproveitávamos os momentos de avaliação para devolver também ao conselho de turma o ponto da situação e também como é que os alunos... qual era o sentir dos alunos naquele momento, como é que estávamos em termos do processo e isso levava também os professores a envolverem-se” (P3B). Estas expressões demonstram a atenção dos profissionais para que haja o envolvimento de toda a equipa no acompanhar da evolução do percurso dos alunos e até eventualmente fazer

as devidas correcções/achegas de forma a atingir a prossecução dos objectivos traçados para os alunos.

Só uma psicóloga abordou expressamente a ideia de que é necessário maior investimento dos profissionais para que os surdos tenham o mesmo nível de conhecimento dos ouvintes no que concerne à orientação profissional, referindo que *“não se pode fazer da mesma maneira que se faz para os ouvintes... a própria maneira deles captarem é diferente, tem que se ir repetindo, em espiral, para eles irem apanhando e integrando... os ouvintes podemos ir mais em linha recta, não é? Portanto isso demora mais tempo, no caso dos surdos é diferente... (P2B)*. Esta entrevistada acrescenta ainda que *“talvez demore mais tempo [com os alunos surdos], talvez tenha que ter uma trabalho extra, talvez alguma explicação mais... algum reforço... algum complemento de aprendizagens” (P2B)* dando bem ênfase ao facto de que, na orientação vocacional dos surdos, devemos investir mais para atingir o mesmo nível de que um ouvinte. Nesta sequência, 3 profissionais salientam que os alunos surdos têm mais necessidades de formação que os ouvintes. Um deles considera que como *“eles têm uma deficiência, não é? Têm que olhar para dentro, e ser capaz de conviver com isto e isso exige um trabalho extra, é uma necessidade de formação maior, eu acho que é... (P2B)*; outro profissional refere *“Sim, [os surdos têm] algumas necessidades de formação”(P3B)*, o que corrobora o que atrás foi dito.

Também um elemento do SPO entrevistado refere que o programa de orientação vocacional dos ouvintes deve ter ajustamentos para os surdos. Segundo o entrevistado: *“(...) um programa [de orientação vocacional] a fazer para surdos deve ter ajustamentos: tem que ter uma intérprete pelo menos em alguns dos momentos e tem que ter alguns ajustamentos, introduzindo mais coisas da ordem do concreto e mais da ordem experiencial” (P3S)*.

Outro dos ajustamentos referidos tem a ver com as baterias de testes que se usam para os surdos que *“podemos usar as mesmas normas [referindo-se a baterias de testes] mas não é bem a mesma coisa, não temos testes próprios para surdos, mas enfim (...) acho que precisava de ajustamentos, pelo trabalho que se faz aqui com alunos surdos” (P3S)* ilustra bem, a este propósito, a necessidade dos ajustamentos tanto nos programas de orientação como nas baterias de avaliação. Lane (1992) refere, sobre esta temática, que, nos testes de personalidade aplicados aos surdos usando a língua oral e depois a língua gestual, se obtinham resultados tão diferentes que os investigadores chegaram à conclusão que era como se tratasse de dois testes diferentes. Por isso que, para Lane (1992), um psicólogo ouvinte que não sabe língua

gestual necessita de ter um intérprete, para que o cliente surdo não seja prejudicado. Ainda sobre este assunto, Amaral (2009) considera que a aplicação de testes que não estão aferidos à população surda “levou a que alguns resultados se tornassem descontextualizados, destituídos de valor científico e extremamente limitativos” (Amaral, 2009:124).

Um profissional, neste caso uma docente, sublinha ainda que a orientação vocacional deve levar os alunos a questionarem-se sobre as profissões mais adequadas aos surdos, pelo que considera importante que estes procurem *“profissões que se adequem à condição de ser surdo... Eu acho que passa por isso, e serem eles próprios a questionarem-se, se faz sentido ou é possível aquela profissão para eles enquanto surdos. Ou se não faz, quais são as limitações, como é que isso se pode ultrapassar ou não pode, de todo, ultrapassar, e portanto, encontrar outros caminhos, como este exemplo do actor. Se calhar actor não dá, mas então, dentro do teatro, há outras coisas que ele pode fazer e quem sabe até puder... é um bocado descoberta deles e pô-los a pensar... que é o que eles não fazem muito... (P1S)*. Este excerto ilustra bem o facto de que nem todas as profissões se adequem à diferença destes alunos e vai ao encontro do que refere Punch (2005), quando afirma que, para os adolescentes surdos, as dificuldades de comunicação associadas às barreiras ambientais e atitudinais podem constituir potenciais obstáculos em atingir os resultados pretendidos, tanto ao nível educacional como ao nível profissional. Por isso, o autor defende que é importante que estes alunos enveredem na exploração e planeamento de uma carreira de forma ponderada e consciente, de forma a minimizar estas potenciais desvantagens e evitar o ciclo de desemprego e/ou emprego menos qualificado, que caracteriza os percursos vocacionais de muitos destes indivíduos.

Uma das professoras entrevistadas refere também a necessidade de os profissionais proporcionarem aos alunos surdos o tipo de vivências e informações que os alunos ouvintes desenvolvem, afirmando que *“tudo aquilo que nos entra (...) pelos ouvidos (...) que é a maioria das coisas, nós temos que ensinar os nossos alunos de uma maneira formal”*(P1B). Acrescentando mais à frente que *“todas as outras vertentes na educação dos surdos, nós precisamos, dizendo na palavra da moda, esmiuçar, desde muito cedo tudo, todo o tipo de vivências que nas outras crianças são naturais”* (P1B).

Por último, uma psicóloga sublinha que o programa de orientação vocacional deve ser mais baseado em estágios profissionais/execução de actividades seguido de uma análise reflectida. Na opinião desta profissional os alunos devem passar por

várias experiências e depois escolher o que mais se adequa às suas preferências. Refere que na *“disciplina de projecto eles vão desenvolver projectos e trabalhos e em sequência ao longo do ano vão passando por uma espécie de workshops. Cerâmica, design gráfico, fotografia, vão mesmo experimentar (...) e, portanto, esta é uma oportunidade de experimentação que a escola dá aos alunos em geral e que para estes alunos em particular acho que é muito interessante”* (P3S). Esta sugestão vai ao encontro do que defende Savickas (2002), na fase de exploração, quando refere que os alunos devem realizar experiências concretas nas várias áreas profissionais para então proceder à cristalização de uma área de preferência.

Na subcategoria programa de orientação vocacional aplicado no 3º CEB, há a realçar o facto de que esta subcategoria só ser referida, praticamente, por uma psicóloga. Esta refere que a teoria de Super é a teoria subjacente à orientação vocacional dos alunos surdos e que, à teoria de Super é acrescentada a teoria dos sociocognitivistas de Savikas. Esta constatação vai ao encontro do que é referido na revisão bibliográfica por Savickas (2002) e Serafim (2001) de que a teoria “arco-íris da carreira ao longo da vida” (*The Life-Carrer Rainbow*) (Super, 1991) são os pressupostos teóricos subjacentes à orientação vocacional e Punch (2005) afirma que esta teoria está na base da orientação vocacional dos surdos, com as devidas adequações. No entanto, a mesma psicóloga refere que a orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB se baseia neste programa de orientação da carreira mas com algumas adaptações, nomeadamente os testes de aptidão, que são os mesmos que os ouvintes, mas com mais tempo de resolução para os alunos surdos. De realçar que Lane (1998) considera inapropriado o uso deste procedimento por haver necessidade de ter em atenção a especificidade desta população, como já foi referido em parágrafos anteriores, aquando da análise da subcategoria necessidade de uma orientação vocacional diferenciada da dos ouvintes.

Neste sentido, é referido por outra psicóloga, nesta subcategoria, a necessidade de instrumentos de avaliação adaptados aos surdos. Assim refere *“também o aspecto dos instrumentos, nós temos um problema relativamente grave em relação aos instrumentos usados na psicologia que não estão adaptados à população surda, os questionários não podemos usar da forma como deveriam ser usados, por exemplo o da avaliação dos interesses, não utilizamos”* referindo mais à frente *“Não há! Os questionários estão aferidos à população portuguesa, não estão é adaptados aos surdos”* (P3B), o que também se enquadra no que foi referido por Lane (1998) no que concerne à necessidade de rever a intervenção psicológica nos surdos.

A subcategoria papel das famílias na orientação vocacional, com 49 unidades de registo, apresenta 7 indicadores. Em termos gerais, os profissionais, maioritariamente psicólogos, consideram que é importante a participação da família na orientação vocacional dos alunos surdos. Sobre esta participação refere uma psicóloga: “(...) *as famílias eram envolvidas desde o início, portanto nós explicávamos qual era o objectivo desta intervenção, assinavam um consentimento como concordavam*” (P3B), acrescentando “ (...) *que as famílias estejam muito envolvidas, porque eu acho que as famílias são sempre importantes, mas quando se trata de jovens com necessidades específicas eu acho que ainda são mais importantes*” (P3B). Os entrevistados referem ainda que é solicitada a colaboração dos pais. Um aspecto importante é que, como sublinha uma psicóloga, os alunos mais empenhados na orientação vocacional têm uma família que também se envolve. Como refere Punch (2005), é possível que os pais de jovens surdos, tendo consciência das necessidades extra dos seus educandos enveredem por uma aproximação mais atenta e cuidada sobre assuntos relacionados com o desenvolvimento da carreira dos seus filhos do que os pais dos alunos ouvintes.

No entanto, por vezes o papel das famílias pode não ser abonatório ao sucesso dos seus educandos. Assim, alguns dos entrevistados salientam que as famílias não dão apoio à orientação vocacional e que têm dificuldades em comunicar com os seus filhos surdos. Para além disso, consideram ainda que há famílias/Encarregados de Educação com expectativas muito elevadas, as quais pressionam o seu educando surdo para que siga o mesmo percurso que um ouvinte. Outras famílias, por excesso de protecção, dificultam a orientação vocacional dos alunos surdos. O que pode ser elucidativo de uma participação das famílias ao aquém daquilo que defende Savickas (2002) quando ao desenvolvimento das preocupações/interesses do desenvolvimento vocacional que têm por base a relação parental. É que, segundo este autor, quando as crianças estabelecem uma relação de confiança com os seus progenitores, aprendem a confiar em si e nos outros tornando-as mais capazes e mais seguras quando exploram o mundo do trabalho, na adolescência, e tendem a demonstrar um maior comprometimento com as suas ocupações profissionais, na idade adulta.

A subcategoria que se apresenta em segundo lugar no que se refere ao número de unidades de registo é necessidade de repensar a intervenção com os alunos surdos com 70 unidades de registo, organizadas em 11 indicadores.

Destes onze indicadores, o que apresenta maior número de unidades de registo refere-se à necessidade de articular psicólogos e professores, de modo a

trabalhar as profissões integrando-as nos conteúdos programáticos das disciplinas. Uma psicóloga refere *“envolver os professores no processo de orientação vocacional, cada professor na sua disciplina teria que identificar de alguma forma identificar objectivos que pudessem fazer uma ponte com a orientação vocacional, e trabalhar esses objectivos em articulação”* (P3B). E acrescenta que deve ser feita uma *“infusão curricular porque o objectivo era infundir objectivos no programa regular, de orientação vocacional, e haver aqui um entrosamento porque isto tornava mais consistente o processo de orientação”* (P3B), uma outra psicóloga também refere *“cada vez mais se falava das estratégias efusivas, o que é que são as estratégias efusivas? É, no fundo, o psicólogo é como se fosse um polvo com vários tentáculos, e depois cada tentáculo vai fazer a sua actividade. E nós, podemos fazer isso com a orientação, pedir ajuda ao professor de Área Projecto, pedir ajuda ao professor de Formação Cívica”* (P2B). Torna-se patente nestas declarações a necessidade dos profissionais envolvidos na formação dos alunos surdos articularem entre si, para que as competências possam ser trabalhadas de forma integrada. Ainda neste sentido uma outra psicóloga refere *“[o aluno] ser capaz de pensar num projecto e depois saber os passos para dar, talvez fosse uma perspectiva de trabalho: trabalhar com os professores tornando-os mais conscientes que trabalhar essas coisas ajuda a melhorar o sucesso do futuro deles em termos profissionais”* (P3S). Estas declarações vão no mesmo sentido do que refere Jacoby (2005) que considera que o planeamento da carreira deve ser parte integrante de qualquer currículo escolar, porque deve constituir o foco de qualquer programa curricular.

Esta questão é também abordada pelos docentes, os quais salientam a necessidade de introduzir nos conteúdos programáticos dos alunos surdos a temática das profissões. Como refere uma docente, esta é uma abordagem necessária *“especialmente com os surdos (...) porque vivem num mundo de ouvintes e é fundamental todo o tipo de informação, seja em relação às profissões seja em relação a vários comportamentos sociais, sei lá, tudo isso é fundamental, que se tenha em mente que isso tem de ser veiculado aos surdos. Sempre!”* (P4B).

No entanto, um outro indicador remete-nos para uma outra realidade escolar: o apoio oferecido no 3º CEB resume-se a um maior número de horas de apoio aos alunos surdos. Esta questão é abordada por uma das entrevistadas, psicóloga, a qual refere que *“ (...) aquilo que eu tenho consciência é que a diferenciação se traduz em mais apoio, horas de trabalho, mais horas de apoio, mais, mais, e mais... também não sei se o caminho é esse...”* (P2S), ficando bem patente que a intervenção não deve resumir-se ao aumento do número de horas de apoio.

Reiterando esta posição de necessidade de mudança na intervenção com os alunos surdos, alguns dos inquiridos afirmam que a diferenciação que é feita aos alunos surdos no 3º CEB consiste essencialmente no aligeiramento da avaliação. Neste sentido, uma psicóloga refere *“o que eu sinto é que muitas vezes o tipo de apoio que é feito no 3º ciclo é aligeirar os procedimentos de avaliação”* (P2S). Uma professora considera que há uma atitude paternalista dos professores em relação aos alunos surdos, sendo referido que *“outro factor que tem a ver também... agora mais nas características do ensino... dos surdos... não é bem o ensino... tem a ver com a forma como os profissionais ainda encaram o ensino dos surdos. Que ainda é, lamentavelmente, na minha perspectiva é muito, nalguns casos, paternalista. E há muito boa gente a trabalhar com surdos, inclusive professores, na perspectiva do coitadinho, deixa lá a gente faz e tal...”* (P1S). Outra professora afirma, por sua vez: *“eu acho que há pouca exigência em relação aos surdos”* (P4S). Os profissionais consideram, assim, que o paternalismo dos professores cria nos alunos uma cultura de facilitismo. Neste indicador refere-se que *“isso vai criando uma própria cultura, que é interiorizada por eles, de algum facilitismo”*(P1S), inferindo-se que os professores inculcam nos alunos hábitos que podem por em jogo a aquisição de autonomia nas suas actividades escolares.

Ainda em relação à subcategoria necessidade de repensar a intervenção com os alunos surdos (abordada equitativamente pelos dois grupos de entrevistados) é referido que só é feita orientação vocacional de alunos surdos no 9º ano. Uma docente refere que *“logo no início do ano, em Setembro do ano terminal, (é necessário) começarem a fazer testes com os alunos e a trabalhar com eles a suas competências relativamente à profissão (...) no 9º ano eles tinham esta orientação”* (P4B), acrescentando que *“vão acompanhando percurso escolar do aluno e depois vão acompanhando seja 9º, seja 12º ano, passam a fazer então uma intervenção mas directa e mais específica de orientação vocacional propriamente dita”*(P4B). Estas declarações são elucidativas do facto de a orientação vocacional só ocorrer nos anos terminais de ciclo (9º ou no 12º ano). Acrescenta-se ainda à intervenção tardia o facto de a orientação dos surdos ser feita em grande grupo, como é referido por esta psicóloga: *“(...) portanto, o ano passado foi um apoio em grupo (...) a maior parte deles que estavam nesse grupo, do ano passado, eram surdos profundos”*(P2S). Uma outra profissional, também psicóloga, refere que *“[os alunos surdos] estão integrados numa turma de orientação[vocacional]”* (P2B). Desta forma, é possível concluir os alunos surdos têm a sua orientação vocacional em conjunto, sendo esporádicas as sessões individuais com a psicóloga para trabalhar questões mais específicas, o que é

ilustrado pelo excerto seguinte: *“então, se há um aluno com mais dúvidas sobre o que quer, aí fazer outro tipo de... sessões, mais individuais, específicas, só para esse aluno, que esteja mais perdido (P1S).*

Por outro lado, a necessidade de agrupar os alunos surdos na mesma escola agudiza as dificuldades em respeitar a escolha vocacional de cada aluno. A este propósito refere uma psicóloga *“há dois alunos que querem ir para a António Arroio, há 2 alunos que querem ir para a Vergílio Ferreira, há 2 alunos... mas quer dizer, 2 alunos não fazem uma turma. Por exemplo, é preferível que eles vão 4 e já fazem uma turma, mas eles podem não querer ir todos para a mesma escola... não, porque não têm de gostar todos de artes ou informática... portanto, acabam por ser um bocadinho... quase que os estamos a formatar, se não temos cuidado, quase que os estamos a formatar, para eles irem para aquele sítio” (P2B).* É referido, ainda a este propósito, que a orientação vocacional é feita exclusivamente pela psicóloga o que centraliza a decisão numa só pessoa, como refere uma professora: *“havia o tal projecto [de orientação vocacional] que era feito pela psicóloga”(P4B)* e é confirmado por uma psicóloga *“ sim o programa é feito por mim, estou sozinha com o grupo todo”(P2B).*

A subcategoria perspectiva dos profissionais face ao processo de orientação vocacional, com 25 unidades de registo, apresenta 6 indicadores e só foi referida por psicólogos.

As dificuldades dos profissionais na orientação dos surdos é o indicador mais referido nesta subcategoria. Estas dificuldades reportam-se ao facto de que *“uma pessoa que está a trabalhar com orientação de alunos surdos no 9º ano está ali limitada com as opções que eles têm” (P3S)*, sendo referido por uma psicóloga que *“eu em relação à orientação dos surdos, tenho sempre esta dificuldade... é uma coisa que me custa...”(P2B).* Acresce o facto de haver falta de tempo para investir na orientação vocacional dos alunos surdos e subsistirem dúvidas em relação aos cursos que os alunos podem seguir. Estes problemas estão associados às dificuldades decorrentes dos surdos serem uma minoria o que exige, por parte dos profissionais do SPO inquiridos, compreensão em relação ao desânimo dos alunos surdos face a reduzida oferta educativa. Estas declarações dos profissionais devem ser alvo de uma reflexão... será que não é possível um maior investimento por parte dos profissionais na orientação vocacional destes alunos? Ou esta situação deriva simplesmente de uma conjuntura educacional inerente a políticas educativas desfavorável a estes alunos? Por aquilo que já foi referido anteriormente em relação à fase de crescimento

e exploração defendido por Savickas (2002) parecem existir argumentos para uma reflexão sobre esta matéria.

Em síntese, nesta categoria os profissionais referem a importância da orientação vocacional e a necessidade de iniciar precocemente com a intervenção de uma equipa pluridisciplinar para um maior investimento nessa orientação.

Está bem patente nas suas preocupações, a diferenciação que é necessária fazer face à orientação dos ouvintes, dada a especificidade deste grupo. Referem a necessidade de haver mais saídas de campo, sessões de depoimentos/histórias de vida de profissionais surdos, uso de materiais visuais para dar a conhecer um leque abrangente de contextos profissionais e o enriquecimento dos conteúdos ao nível das profissões. Referem também a necessidade de trabalhar a identidade do surdo para que os alunos se consciencializem da sua diferença, assim como de um acompanhamento mais próximo da sua evolução/percurso escolar, por parte de toda a equipa pluridisciplinar, onde deve ser incluída a família que, por vezes, não colabora e, outras vezes, dadas as suas expectativas elevadas e irrealistas, dificultam a orientação.

Os profissionais sentem que há aspectos a repensar na orientação dos alunos, nomeadamente a articulação entre profissionais para veicular os conteúdos referentes às profissões, os aspectos relacionados com a simplificação irreflectida do processo de avaliação, as respostas educativas/profissionais propostas aos alunos, a rentabilização dos apoios e evitar o facilitismo e o paternalismo patente na intervenção de alguns profissionais. Nesta sequência, referem ainda o facto de que a orientação vocacional só se fazer no 9º ano e em grande grupo, só havendo, esporadicamente, sessões individuais assim como a necessidade de agrupar os alunos na transição para uma escola secundária, não respeitando a escolha vocacional do aluno.

Os psicólogos entrevistados fazem referência ao modelo de orientação vocacional de Super e Savickas, que tem por base a intervenção com os alunos, as limitações de aplicação de alguns testes por não terem as devidas adequações, dado não estarem aferidos à população surda portuguesa.

A categoria **limitações à escolha vocacional dos alunos surdos** aparece em segundo lugar no que concerne ao número de unidades de registo (157) e apresenta 3 subcategorias: escolha condicionada pela falta de informação, escolha limitada pela oferta formativa e de estruturas de apoio no secundário e escolha por influência do grupo de pares surdos.

A subcategoria escolha limitada pela oferta formativa e de estruturas de apoio no secundário apresenta 4 indicadores. A este propósito refere uma psicóloga: “*para fazer a formação profissional, encontram mais barreiras (...) há surdos que sem um intérprete, se calhar não vão conseguir acompanhar e portanto, não têm tanto acesso... não há um grau tão grande de liberdade na escolha*” (P2B) e refere mais adiante “*as únicas escolas com apoio são estas duas (...) para ti, com apoios só A e B!*” (P2B). Por sua vez, uma professora relata: “*por exemplo, em Lisboa existem duas escolas de referência no secundário. E portanto, logo a 1ª selecção, que não tem a ver com os interesses dele, pode não ter a ver com os interesses dele, tem a ver com a oferta das escolas de referência do ensino secundário, para alunos surdos*” (P1S), uma outra professora refere ainda “*os alunos que vêm da Quinta de Marrocos só têm duas opções: ou vão para artes ou vão para matemática, não há grandes opções para os surdos*”(P4S).

Reiterando o que atrás foi dito, os inquiridos consideram que são oferecidas poucas estruturas de apoio aos alunos surdos, o que leva a que os alunos acabem por escolher uma das duas escolas de referência que têm uma estrutura de apoio à surdez. A este propósito, refere uma psicóloga “*acabam por ir mais para as escolas de referência e isso é uma barreira*”(P2B). Por outro lado, segundo os entrevistados, são poucos os alunos surdos que seguem cursos superiores relacionados com a escolha feita no secundário. Na verdade, é natural que os surdos optem por uma das duas escolas de referência que lhes garantem, pelo menos, estruturas de apoio, pelo que é de esperar que essa escolha não será, na maioria dos casos, resultado da exploração efectuada sobre aquilo que considera ser a sua preferência (Savickas, 2002). A este propósito, Punch (2005) refere estudos empíricos que relacionam as boas capacidades de decisão da carreira com menores índices de desistência de cursos superiores dos alunos surdos. A maturidade vocacional pode também estar comprometida, uma vez que este constructo é comumente tomado em consideração como uma boa referência do grau de preparação de um indivíduo. Esse grau de preparação, por sua vez, reflecte a satisfação ocupacional aos vinte e cinco anos e também uma transição mais satisfatória nove meses após a conclusão dos estudos secundários.

A subcategoria escolha por influência do grupo de pares surdos apresenta 6 indicadores, do qual o mais referido enuncia uma das estratégias que os profissionais usam para consciencializar os alunos surdos da importância de uma escolha consciente, a saber: a necessidade de conversar com os alunos surdos, para que percebam que a escolha profissional não pode ter por base o grupo de pares. A este

propósito, uma professora refere: *“tive uma conversa com ele, percebi: o que é que tu tens medo, tens medo de estar sozinho entre ouvintes, tens medo de perder os teus amigos”* (P1B) e, mais à frente acrescenta: *“bom, eu penso que isto acontece com todos eles, medo de perder os pares”*(P1B). Por sua vez, uma psicóloga afirma: *“(é) a influência social, às vezes, como não sabem muito bem, estão um bocado perdidos encostam-se a um colega que já tem uma ideia um bocadinho mais definida...”*(P3S).

Nesta linha de raciocínio, os inquiridos consideram que há tendência para os alunos surdos optarem pela mesma escola, em vez de optarem conscientemente por uma área vocacional, porque os alunos não querem perder os seus pares. Assim, segundo uma professora, *“muitas vezes eu sinto, e é uma luta, que os alunos não vão uns atrás dos outros, e sim que sigam os seus impulsos, aquilo para que, de facto têm apetências”*(P1B). Para que eles não se limitem a ir para escolas secundárias onde há outros surdos, os profissionais consideram necessário trabalhar com os alunos surdos e as famílias, como é referido por esta professora: *“a mãe estava quase a ceder porque via o seu filho infeliz e estava preocupada (...) e então reuni com eles e reuni com o aluno”* (P1B). Outra estratégia utilizada pelos profissionais é a promoção de contratos com os alunos surdos para que eles sigam o seu percurso vocacional, como explica esta professora *“o que eu fiz, foi vários contratos com ele, contratos de que a família iria deixar que ele tivesse contactos, continuaria a permitir que ele aos fins-de-semana, fins de tarde, mantivesse os contactos com os seus pares surdos”* (P1B). Na opinião dos entrevistados, estas estratégias justificam-se porque há tendência para os alunos surdos fazerem a mesma escolha que o líder do seu grupo e ainda porque é necessário que os alunos surdos percebam que a escolha profissional é pessoal. Este comportamento dos alunos surdos está bem documentado na literatura. Com efeito, já Musselman, Mootilal e MacKay (1996) referem que, independentemente do grau de integração dos alunos surdos, estes escolhem preferencialmente interagir com os seus pares surdos em detrimento dos pares ouvintes. Gregory (1998) acrescenta que os vários estudos sobre o impacto na vida social dos alunos surdos que optam pelo ensino integrado relatam dificuldades na socialização. Assim, somos da opinião que, perante estes factos, não será de esperar que os alunos surdos optem por escolher uma escola ou uma formação em função das escolhas dos seus pares? Acrescendo ainda o facto de que o seu conhecimento sobre profissões ser diminuto, e a sua socialização limitada pela barreira da comunicação não será legítima esta posição dos alunos surdos?

No que respeita à subcategoria escolha condicionada pela falta de informação, os entrevistados consideram que o acesso à informação dos alunos surdos é

condicionado pela barreira da comunicação. A este respeito, uma professora refere “a dificuldade que os surdos têm de acesso à informação, que é muito superior aos outros, como nós sabemos” (P1S) e uma das psicólogas salienta “porque eles têm a barreira da comunicação ao longo da sua vida e, portanto, normalmente chegou-lhes menos informação ou mesmo que lhes tenha chegado, essa informação não está arrumada, não está organizada, e às vezes, até nem é muito verdadeira: São coisas que eles vêem nos filmes ou que leram na revista” (P2B). Esta última profissional acrescenta, mais à frente: “Eu acho que eles têm a barreira da comunicação e essa barreira... eu acho que... eu acho não, tenho a certeza! E os professores também constataam isso por exemplo, em termos de vocabulário... o oleiro trabalho com a argila... se calhar eles não sabem o que é a argila e um ouvinte sabe...” (P2B).

Ainda relativamente à mesma questão, outra psicóloga afirma: “uma coisa que é senso comum, qualquer pessoa pode chegar a essa conclusão, que eles não ouvindo não têm acesso a informação que é veiculada por uma série de meios auditivos. Que o acesso à informação é muito menor, mas que depois se observa em situações práticas” (P3S) enquanto outra salienta: “enquanto um aluno ouvinte vai ouvindo ao longo da sua vida muito sobre profissões, sobre o trabalho dos pais sobre informação que passa nos média, enfim um aluno surdo essa informação não chega durante o seu percurso de vida e portanto há lacunas ao nível da informação”(P3B). Por sua vez, uma professora explica: “nós, ouvintes nascemos e toda a informação seja de vária ordem, nós naturalmente recebemos essa informação e os surdos não têm esse tipo de informação. Portanto eu acho que temos de ter essa preocupação de lhes explicar tudo, tudo, tudo! O que funciona na nossa sociedade nomeadamente as profissões que será o ganha-pão deles para o futuro não é? E a sua inserção na sociedade” (P4B).

Nestas afirmações estão bem nítidas as consequências da barreira da comunicação, a falta de vocabulário, de conhecimentos sobre as profissões e sobre o mundo, em geral, Não será demais remeter para Duarte e Almeida (2006) quando afirmam que o acesso à informação dos Surdos é limitado pela barreira da comunicação que vai desde a comunicação do dia-a-dia até à relação interpessoal. O que podemos fazer? Os mesmos autores referem que em ambiente escolar, devem ser disponibilizados meios de acesso à informação aos alunos tais como: painéis informativos digitais; tradução e interpretação em língua gestual de todas as actividades da escola; tradução e interpretação em língua gestual de toda a informação em ambiente de sala de aula.

Os restantes indicadores desta subcategoria podem ser considerados consequência da barreira da comunicação, já que incidem sobre o desconhecimento e/ou falta de informação dos alunos surdos sobre profissões; o desconhecimento, por parte dos alunos surdos, da oferta formativa da escola; a escolha da profissão pelos alunos surdos de entre um leque muito restrito, uma vez que tendem a optar pelas poucas profissões que conhecem ou com as quais já contactaram. Em todo o caso, estes indicadores põem em evidência a falta de informação dos alunos surdos sobre assuntos fulcrais, tais como as profissões, evidenciando a ausência de transmissão de informação sobre este assunto; ausência também de informação sobre a oferta formativa das escolas, o que os leva a escolher uma profissão sobre a qual têm alguma informação, que poderá não ser a mais adequada para si, mas será, provavelmente, de entre a magra escolha, a que se apresenta disponível.

Sintetizando, os resultados nesta categoria põem a descoberto os entraves, considerados pelos entrevistados, à escolha vocacional dos alunos surdos. Referem a limitada oferta das escolas de referência, assim como a facto de só existirem duas escolas na região de Lisboa, impossibilitando um maior leque de opções por não haver, noutras escolas, estruturas de apoio à surdez.

Outra limitação presente no diálogo dos entrevistados prende-se com a influência do grupo de pares surdos. Com o intuito de minimizar esta situação os profissionais dialogam com os alunos consciencializando-os da importância da sua escolha e propondo contratos que envolvem os alunos e as famílias. No entanto, a ênfase dos profissionais no que concerne a barreiras, recai sobre a comunicação. É esta barreira que, segundo eles, vai ditar o desconhecimento dos alunos sobre as profissões, sobre o vocabulário, nomeadamente da área profissional, sobre a oferta formativa das escolas, o que leva a uma restrição significativa na escolha de uma profissão que geralmente recai sobre as que já conhecem ou que já tiveram contacto. Podemos inferir que se os alunos tivessem contacto com maior leque de profissões poderia levá-los a uma cristalização da escolha da profissão mais atempadamente.

A categoria **problemas dos profissionais na orientação vocacional**, com 56 unidades de registo, apresentou 3 subcategorias, como quadro 4 mostrava: necessidade de domínio da LGP; necessidade de criação de parcerias; necessidade de aprofundar conhecimentos no ensino dos surdos. A primeira subcategoria, foi a mais focada, sendo evidente a falta de domínio da LGP dos psicólogos que fazem orientação vocacional dos alunos surdos, em LGP. Por exemplo, uma professora afirma: *“portanto, a nossa psicóloga tem feito a orientação vocacional de todos os*

*alunos. É uma pessoa que não sabe língua gestual, tem sempre intérprete” (P1B), enquanto uma psicóloga refere que “sim, tive. Tive uma formação de LGP de 3 meses ou assim, aprendi os rudimentos” (P3S).*

Os professores também consideram que necessitam de ter maior proficiência na LGP, admitindo que não dominam ou dominam pouco. Uma professora refere “*Eu uso português gestual não uso LGP (...) pronto, não tenho domínio da LG para respeitar as regras da gramática e tudo*” (P4S) outra refere “*também uso a língua gestual... não de uma forma muito eficiente, não tenho uma grande eficiência em termos de língua*” (P1B), no entanto alguns professores referem ter domínio da LGP. Vários autores são da opinião que os profissionais que trabalham com os alunos surdos devem dominar LG. Ricou (2006) é bastante claro ao referir a barreira da comunicação na relação terapêutica psicólogo-cliente surdo, mas já Lane (1992) referia a problemática dos testes psicológicos aplicados aos surdos.

Acresce à problemática descrita no parágrafo anterior, o facto de haver necessidade de aprofundar conhecimentos no ensino dos surdos. Nesta subcategoria refere-se a falta de interesse por parte da psicóloga do SPO da escola pela área da surdez. Segundo uma professora, a psicóloga da escola “*também não é uma pessoa que se tenha ainda dedicado aos surdos*” (P1B) porque no seu entender há que “*trabalhar com a psicóloga neste sentido, não é? Pronto, fazê-la gostar desta componente da surdez, eu gostaria que ela se dedicasse também*”(P1B). Neste sentido, os profissionais afirmam que há necessidade de pesquisar mais sobre o ensino dos alunos surdos e que é importante que quem trabalha com os surdos conheça a sua cultura. É também apontada a necessidade de, na formação especializada, serem veiculadas mais estratégias para o ensino dos surdos.

Em síntese, os professores consideram um obstáculo na orientação vocacional dos alunos surdos a falta de proficiência em LGP dos psicólogos. No entanto, os professores também admitem não usarem ou usarem a LGP de forma pouco eficiente. Está também patente na opinião dos profissionais o facto de ser necessário aprofundar os conhecimentos no ensino dos surdos, tanto por parte dos profissionais do SPO como dos próprios. A necessidade de criação de parcerias com associações de surdos (que deu origem a uma subcategoria) também foi apontada como forma de colmatar/minimizar esta situação.

A categoria **perspectiva dos profissionais do secundário sobre a transição dos alunos surdos do 3º CEB**, com um total de 96 unidades de registo, apresenta 4 subcategorias. Na subcategoria perspectiva dos profissionais do secundário sobre a

orientação vocacional do 3º CEB emergiram 7 indicadores, de entre os quais se salienta a ideia de que os alunos vêm mal orientados vocacionalmente quando chegam ao secundário, não tendo o mesmo grau de desenvolvimento que os ouvintes. A este propósito, refere uma psicóloga: *“estes meninos não chegam ao final do 3º Ciclo com o mesmo nível de desenvolvimento que os outros colegas têm”*(P2S), uma outra psicóloga refere *“os alunos vêm bastante mal preparados do 3º Ciclo para o secundário”* (P3S). Um dos aspectos em que se reflecte esta falta de preparação é o desconhecimento dos alunos surdos sobre profissões o que leva a uma escolha muito pouco informada do curso secundário. Para além disso, os alunos surdos acabam o 3º CEB com poucas competências para lidar com o secundário, sobretudo a nível social.

Outros indicadores desta subcategoria apontam que a orientação vocacional no 3º CEB deve ser mais sistemática mais prolongada no tempo. Em relação ao primeiro indicador, não podemos deixar de transcrever a declaração de uma professora: *“eu acho que não é feito, na realidade que eu conheço de Lisboa, não é feito, verdadeiramente, um trabalho de facto sério, sério no sentido sistemático e cuidadoso relativamente à informação sobre as diferentes profissões”* (P1S). Por sua vez, uma outra professora refere: *“a orientação vocacional não pode ser feita apenas com alguns encontros esporádicos e com algumas conversas, a orientação vocacional tem que ser feita com um programa montado com não sei quantas sessões em que se sabe que se vai observar aqueles alunos e ver quais são as suas competências, as suas inclinações o que é faz de melhor”* (P4S). Os resultados desta subcategoria vêm, de certa forma corroborar que os alunos chegam ao ensino secundário com uma preparação aquém das expectativas e que a escolha de uma formação foi feita sem conhecimento de causa, devido à falta de informação essencialmente na área da orientação vocacional. Na nossa opinião, estas sugestões deverão ser tidas em consideração aquando da planificação de uma intervenção na área da orientação vocacional deste grupo específico de alunos aliando ao que defende Jacoby (2005) que a intervenção ser iniciada no jardim-de-infância.

A outra subcategoria, estratégias de remediação dos profissionais no secundário, incide sobre o trabalho de orientação vocacional que é feito no secundário e sobre as estratégias para que os alunos ganhem autonomia. Estes indicadores remetem-nos para uma intervenção numa perspectiva de colmatação de lacunas existentes na área da orientação vocacional numa altura em que seria importante consolidar a sua exploração vocacional. A este propósito Jacoby (2005) refere que alguns alunos do ensino secundário assistem a aulas para a exploração da carreira, encontram-se com os seus conselheiros de orientação vocacional ou participam em

experiências pré-profissionais. Neste sentido, é de todo evidente que a orientação deve continuar no ensino secundário, especialmente para aqueles alunos em que ainda não está bem cristalizada a sua escolha vocacional.

A subcategoria falta de articulação entre os níveis de ensino foi referida os profissionais porque consideram que é necessário que haja articulação na orientação vocacional do 3º CEB e o secundário para que assim haja continuidade no secundário da orientação vocacional que é feita no 3º CEB porque, segundo os profissionais inquiridos, há desconhecimento sobre o que é feito ao nível da orientação vocacional no outro nível de ensino. A outra subcategoria vem, de certa forma, contradizer a categoria anterior porque há reuniões entre os profissionais para encaminhamento dos alunos que transitam de escola. Na verdade, um dos indicadores refere que é feita a passagem de processos dos alunos entre o docente do 3º CEB e o do secundário e o outro indicador refere que é feita a passagem de processos dos alunos entre os SPO's do 3º CEB e do secundário e que os profissionais do secundário referem as necessidades/dificuldades encontradas com os alunos surdos, mas o que está a funcionar menos bem? Se são feitas reuniões porque é referido que não há articulação entre o 3º CEB e o Secundário?

Em síntese, os profissionais entrevistados são unânimes em considerar que os alunos chegam ao secundário mal orientados vocacionalmente no que concerne ao conhecimento sobre as profissões, o que leva a que façam uma escolha pouco informada, e também que tenham uma fraca bagagem de competências para lidar com o secundário nomeadamente ao nível da socialização. Propõem, por isso, para o 3º CEB uma orientação vocacional mais sistemática e mais prolongada no tempo.

Como estratégias de remediação, os profissionais do secundário referem uma intervenção que vise a consolidação da exploração vocacional e o ganho de autonomia. Apontam a falta de articulação entre os níveis de ensino para a continuidade da orientação vocacional dos alunos, embora referindo a existência de reuniões de passagem de processos entre os SPO's e entre os professores dos dois níveis de ensino demonstrando, provavelmente, insuficiência no número de reuniões ou de informações transferidas para um cabal encaminhamento.

A categoria **necessidades emergentes da orientação vocacional** apresenta-se com 54 unidades de registo, organizadas em 3 subcategorias: necessidade de operacionalizar um programa de orientação vocacional; co-responsabilização interprofissional; e reflexão sobre a oferta educativa da escola.

A subcategoria necessidade de operacionalizar um programa de orientação vocacional evidenciou-se com 5 indicadores, sendo o mais referido aquele que enuncia a necessidade de um programa de orientação vocacional estruturado no 3º CEB. Refere uma professora *“esse aprofundamento relativamente às profissões que existem e que eles poderão abraçar é uma coisa relativamente pontual não existe como projecto que é uma coisa fundamental”* (P4B), uma psicóloga adita *“acho que se calhar um programa desses que viesse desde o 7º ano, vamos supor, com um programa das actividades de visitas, em que todos os anos tivessem que fazer um estágio, uma semana que fosse, uma empresa numa determinada actividade podia ajudá-los a perceber melhor, ter uma visão mais correcta da realidade e a perceberem onde é que eles se identificam mais...”* (P3S). Acresce ainda que a psicóloga usa o programa de orientação da carreira dos ouvintes mas com adaptações para os surdos e que o programa de orientação vocacional é voluntário para os alunos surdos. Ora, segundo Punch (2005) é importante encorajar os alunos surdos e com dificuldades de audição a terem confiança em explorar, planear e tomar decisões sobre o seu futuro ocupacional, por isso não nos parece ser desejável um programa de orientação vocacional voluntário.

A subcategoria co-responsabilização interprofissional, contém 5 indicadores. O primeiro refere-se à mudança da responsabilidade da orientação vocacional, que era unicamente dos SPO e que, segundo as novas orientações normativas, passou a ser destes serviços e do professor de EE. Uma das professoras entrevistadas discorre sobre este assunto, afirmando, a certa altura: *“eu sei que iniciei a coordenação e deixo-me conta de coisas que achava estranho... então vai...ai não, isso é da responsabilidade de... então aqui não há responsabilidades conjuntas?”*(P1B).

Por outro lado, alguns dos psicólogos entrevistados salientam a necessidade de envolver os professores no processo de orientação vocacional, na mesma linha já expressa antes, de integrar a questão das profissões nos conteúdos curriculares, pelo menos na área de projecto. No entanto, outra psicóloga refere que já existe colaboração entre os profissionais da escola. Este panorama remete-nos, novamente, para a necessidade de haver uma equipa pluridisciplinar na intervenção com os alunos surdos na orientação vocacional.

Por último, a subcategoria reflexão sobre a oferta educativa da escola, com 9 unidades de registo, tem 3 indicadores, no entanto revela alguns factos interessantes. Com efeito, os entrevistados consideram que há dificuldades dos professores do ensino regular em diferenciar estratégias para os alunos surdos. A este respeito, uma psicóloga relata: *“de facto os professores queixam-se que é difícil diferenciar*

*estratégias, quando se tem 20 alunos na turma (...) e depois não basta dizer diferencie-se! Há todo um apoio ao trabalho da diferenciação dentro da sala de aula, que eu não sei se tem sido suficientemente induzido, especificado”(P2S), enquanto outra salienta: “por outro lado a adaptação curricular... haver mais opções de adaptações curriculares de acordo com grandes áreas vocacionais...”(P4B). É referido também que os professores, perante a nova legislação, estão a repensar as adequações curriculares e as propostas de formação educativa a oferecer aos surdos. Este aspecto é referido por uma única docente que diz “o decreto-lei 3 não permite tanto estas situações, mas agora temos que pensar é que tipo de adequações curriculares, que tipo de adaptações se pode fazer nos programas, e que respostas diversificadas podemos continuar a oferecer aos alunos surdos” (P1B).*

Desta categoria sobressai do diálogo dos entrevistados (à excepção de um) a necessidade de operacionalizar um programa de orientação vocacional no 3º CEB aos alunos surdos, que seja da responsabilidade conjunta de uma equipa pluridisciplinar. Evidencia-se, novamente, a preocupação dos profissionais no que se refere à pouca oferta educativa aos alunos que, na opinião deles, deve ser repensada a par com as adequações no processo de ensino-aprendizagem, à luz da nova legislação (DL nº 3/2008).

No cômputo geral, o tema da orientação vocacional no 3º CEB traz à luz dos factos vários aspectos que consideramos dignos de referência. Primeiramente, o domínio/competência em LGP referido pelos entrevistados (professores e psicólogos), e considerado uma necessidade de formação para trabalhar com este grupo específico de alunos, mas também uma necessidade das famílias.

Não obstante, os profissionais entrevistados têm uma visão clara de que os alunos necessitam de interlocutores significativos que dominem a LG para ter acesso à informação. Estão conscientes da necessidade de mais saídas de campo, para que os alunos observem, *in loco*, o exercício dessa profissão. No caso de impossibilidade, propõem o recurso a vídeos alusivos a essas profissões ou, ainda, recorrer à narrativa, por parte de profissionais surdos, do seu percurso escolar e profissional onde os obstáculos encontrados e a sua superação possam incutir nos alunos motivação para a sua própria exploração e desenvolvimento vocacional acrescentando ainda desses testemunhos a consolidação da uma identidade surda.

Apraz referir que há a preocupação destes profissionais em veicular a informação que aos alunos surdos não lhes chega ou chega deturpada, devido à barreira da comunicação, e de consciencializar os alunos para as suas limitações mas

também das suas potencialidades, canalizando-as para uma exploração vocacional consciente e reflectida, passando pela experimentação em forma de estágios para consolidar competências e/ou limar desajustes, procedendo depois a uma análise reflectida sobre todo o processo, de preferência em conjunto com as famílias. O facto de envolverem as famílias sugere a preocupação evidente de que estas são um elemento essencial na equipa. A sua participação pode ajudar, primeiramente, a que estas não criem falsas expectativas e sejam um elemento aglutinador no processo de orientação vocacional dos seus educandos, servindo de suporte/dinamizador em todo o processo.

Preocupam-se também com o facto de que, como refere uma psicóloga entrevistada, estes alunos no secundário e após a escolha vocacional se sintam a-situados, talvez porque a opção foi condicionada pela falta de informação sobre as profissões e agravada pela pouca exploração vocacional aliada, ainda, a uma restrita oferta educativa das escolas de referência.

A articulação entre professores e psicólogos para que as profissões sejam abordadas em contexto de sala de aula em simultâneo com o trabalho que é feito nas sessões de orientação vocacional, como forma de concertação de sinergias entre a equipa é uma preocupação também referida pelos entrevistados. Emerge dos depoimentos de forma inequívoca a necessidade de implementar um programa de orientação vocacional no 3º CEB que seja sistemático e mais prolongado no tempo, talvez começando no primeiro ciclo ou, como refere Jacoby (2006), no jardim-de-infância.

Acresce ainda a estes profissionais, especialmente aos psicólogos, a necessidade de haver testes adaptados à população surda portuguesa, referem minimizar esta situação dando mais tempo para a resolução dos testes, mas referem que alguns deles não serem passíveis de serem aplicados a esta população o que está bem patente no que é referido na literatura sobre este assunto por Lane (1992) e Amaral (2009).

## **b) Preparação para a Vida em Sociedade**

O segundo tema decorrente da análise de conteúdo das 8 entrevistas efectuadas aos profissionais é o da preparação para a vida em sociedade, com 368 unidades de registo o que corresponde a 31,9% da frequência total das unidades de

registo de todas as entrevistas. Foram estruturadas três categorias em função dos assuntos referidos: desenvolvimento integral/holístico do aluno surdo; perspectivação do mundo do trabalho; perspectivação de um projecto de vida.

#### Quadro 5

Totais das Unidades de Registo por subcategoria (2º tema)

Tema	Categorias	Subcategorias	Total UR	Total UR p/ Cat
Preparação para a vida em sociedade	Desenvolvimento integral /holístico do aluno surdo	Necessidades /especificidades no percurso escolar	38	201
		Necessidades na autonomia e socialização	63	
		Particularidades inerentes à realização pessoal	12	
		Necessidades ao nível da maturidade	57	
		Necessidades na transmissão da cultura e identidade	14	
		Necessidades dos alunos surdos ao nível emocional	17	
	Perspectivação do mundo do trabalho	Expectativas irrealistas face ao mercado do trabalho	14	95
		Sensibilização da sociedade	20	
		Barreiras percebidas pelos profissionais em relação aos alunos surdos	20	
		Capacitação dos alunos surdos na área profissional	13	
		Criação de expectativas realistas	28	
	Perspectivação de um projecto de vida	Ausência de planeamento de um projecto de vida	43	72
		Ausência de motivação e investimento nos estudos	13	
		Preocupações dos profissionais em relação ao projecto de vida	16	

Por observação do quadro 5, podemos verificar que, no cômputo geral deste tema, os entrevistados se pronunciam mais sobre o desenvolvimento integral/holístico dos alunos surdos, seguindo-se as questões inerentes ao mundo do trabalho para, por último, se referirem ao projecto de vida dos alunos.

Assim, a categoria **desenvolvimento integral/holístico do aluno surdo** apresenta 6 subcategorias, das quais a mais referida é a que corresponde às necessidades na autonomia e socialização.

Nesta subcategoria, os inquiridos salientam a necessidade de trabalhar a autonomia dos alunos surdos. Uma professora considera que: “(.) *vão crescendo fisicamente, mas por dentro são sempre umas criancinhas grandes, com falta de autonomia, responsabilidade, e por aí fora*”(P1S); outra professora refere “(...) *esta questão da autonomia passa por também por irem a um banco fazer um depósito, ir a um restaurante e escolher a ementa (...) preencher bilhetes de identidade preencher...*

*essas pequenas coisas que nos tornam autónomos” (P4B). Para além disso, os inquiridos consideram que, a par com a orientação vocacional, deve ser trabalhada a socialização e frisam a importância de preparar os surdos para interagir numa sociedade ouvinte. Assim, segundo uma professora “(...) há situações em que não têm intérprete, e eu acho que tem de lhes ser proporcionadas também, às vezes, essas situações para eles se esforçarem (...) vai ser na vida profissional, vai ser na vida familiar, na vida social eles vão encontrar muitas situações dessas... têm que aprender a estar confortáveis também nessas situações” (P1B). Neste sentido, alguns dos entrevistados reconhecem que a terapia da fala pode ser usada como ferramenta de promoção da autonomia. É desta forma que os profissionais vêem a preparação dos alunos surdos porque consideram importante que estes saiam do 3º CEB com o máximo de competências para os preparar para o secundário/futuro. Segundo uma professora “(...) é muito importante preparar os surdos para aquilo que se vão deparar quando acabarem o 12º ano e ao longo da sua vida toda, é importante eles aprenderem, eles se relacionarem com os ouvintes” (P4S).*

Da subcategoria necessidades na autonomia e socialização pode realçar-se a importância da socialização. Musselman, Mootilal e MacKay (1996) mencionam vários estudos em que os alunos integrados se apresentam socialmente mais isolados, sentem maior solidão e uma auto-estima mais baixa, que resulta num menor enquadramento social. O factor determinante encontrado que minimiza esta situação foi a capacidade destes alunos surdos comunicarem oralmente. Gregory (1998), sobre este assunto, também refere que os alunos surdos que optam pelo ensino integrado relatam dificuldades na socialização, tendo a maioria deles sentimentos de solidão, isolamento e de rejeição social. A autora adita que a grande dificuldade sentida reside na incapacidade de seguir os conteúdos de uma conversação em grupo, perdendo-se grande parte da informação. É importante realçar que se forem feitas intervenções educativas diferenciadas através de um programa de intervenção vocacional esta situação é minimizada.

Na subcategoria necessidades ao nível da maturidade, um dos aspectos referidos pelos profissionais foi que os alunos surdos chegam ao secundário imaturos e pouco preparados para se relacionarem com o mundo que os rodeia. Os entrevistados consideram que esta falta de maturidade se revela no facto de os alunos surdos seguirem para cursos que parecem aos adultos a melhor opção. Consideram ainda que é necessário trabalhar o auto-conceito dos alunos surdos. A este respeito, uma psicóloga declara “(...) é difícil trabalhar as questões do auto-conceito, porque nós chegamos ao final do ano e eles continuam a usar expressões do tipo: o teste

*deu-me não sei quê. O teste disse que eu era assim. Quando efectivamente todo o nosso trabalho ao longo do programa é propor actividades, entre as quais os testes, para que eles organizem a imagem que têm de si próprios, para que eles façam o seu auto-retrato psicológico”(P2S). É importante realçar que estes profissionais consideram ainda que, devido ao anteriormente exposto, os alunos surdos têm de ser resilientes para superar os desafios inerentes à surdez. Com efeito, uma psicóloga refere “(...) naturalmente que estas pessoas têm de ganhar uma força e uma resistência diferente... mas há um sofrimento que é inultrapassável, não é? E se não há esse sofrimento, se não há essa aprendizagem no sofrimento também não há essa capacidade de adaptação”(P2S) e uma professora reconhece que “(...) é preciso ter muita coragem, é surda profunda e ir trabalhar para uma loja que está ali em contacto com o público” (P4S).*

No que se refere às necessidades/especificidades no percurso escolar dos alunos surdos os professores referem essencialmente a aquisição de competências de leitura e escrita e de mais vocabulário. Referem que é necessário que os alunos surdos adquiram competências de leitura e escrita, porque “(...) se eles trabalharem muito as competências de comunicação de escrita, isso é importantíssimo por exemplo, para poderem ir a uma qualquer repartição pública... Não é só a questão da profissão, é como é que eles vão conviver com a sua vida diária” (P2B). Por isso, os profissionais também defendem que é necessário que os alunos surdos desenvolvam a língua gestual muito precocemente, reconhecendo que “(...) até há bem pouco tempo atrás eles chegavam com 5-6 anos e não tinham nenhuma língua estruturada, estavam a começar tudo aos 5-6 anos, no início da escola, quando já deviam ter uma língua estruturada para poder aprender se iniciar uma leitura e uma escrita”(P3B). Segundo Amaral (2009) as crianças surdas que não possuem um sistema comunicativo apresentam limitações na formação de pensamentos complexos e, por consequência, no seu desenvolvimento intelectual global, “o processo de generalização de formação de conceitos é vedado a grande parte das crianças surdas, sem linguagem todos os seus conceitos estão ao mesmo nível, referindo-se directamente a objectos que são delimitados entre si, tal como os próprios objectos são delimitados” (Amaral, 2006:110). Jokinen (2006) acrescenta que é através de uma estrutura linguística que um indivíduo procede à estruturação do seu pensamento daí a importância da aprendizagem de um língua que estruture o pensamento.

Os profissionais também referiram, em quarto lugar, as necessidades dos alunos surdos ao nível emocional, salientando que a consciencialização das limitações ao nível da escolha profissional leva a que tenham uma baixa auto-estima. A título de

exemplo, transcrevemos a conclusão de uma psicóloga: “(...) é complicado... às vezes, a orientação mexe um bocado com eles por vai confrontá-los com a realidade...” (P2B), pelo que há desânimo por parte dos alunos surdos devido à reduzida oferta educativa no secundário, “é um bocadinho frustrante... mostrar tantas coisas... abrir, abrir, abrir, mas depois dizer, mas para ti, com apoios só A e B” (P2B). Assim, há assuntos mal resolvidos emocionalmente que é necessário trabalhar nos alunos surdos, como relata uma outra psicóloga: “havia uma zanga muito grande com a própria sociedade, uma zanga muito grande com a escola, mas zangas mal tratadas”(P2S.). Noutros alunos, surge uma aceitação passiva da opção vocacional oferecida. Uma psicóloga refere a este propósito “julgo que se tratava muito de uma opção, digamos assim, pela negativa, portanto em que eram afastadas outras opções, e portanto, eles acabavam por se conformar com uma orientação que... enfim que... vinha neste sentido” (P2S). De uma perspectiva do desenvolvimento vocacional, a baixa auto-estima destes alunos pode ser atribuída a uma escolha que não é a preferida, dadas as limitações formativas, de referir, novamente Punch (2005) que os alunos surdos devem enveredar na exploração e planeamento de uma carreira de forma ponderada e consciente.

Um pouco na sequência da subcategoria anterior, os profissionais também referem as particularidades inerentes à realização pessoal, salientando que os alunos têm baixas expectativas, mas que há necessidade de mostrar que são capazes e que por vezes são casos de sucesso.

As necessidades na transmissão da cultura e identidade, também foram identificadas pelos profissionais, porque consideram que os alunos surdos necessitam do seu grupo de pertença, o qual é essencial para o seu bem-estar uma vez que “eles crescem, têm crescido num ambiente, felizmente neste ambiente onde podem ter a sua língua, onde têm pares onde desenvolvem a sua língua, onde comunicam, onde são jovens como outros quaisquer, têm pares para partilhar e comunicar tudo o que faz parte da vida, o seu crescimento, os seus afectos” (P1B). Os entrevistados reconhecem também a necessidade de veicular informação sobre a cultura e identidade surda. Como salienta um dos profissionais, os surdos necessitam de saber: “(...) que identidade é que eu tenho, onde é que eu pertenço, o que é que é isto da comunidade surda, portanto achamos que estas questões eram importantes serem trabalhadas dentro da orientação vocacional”(P3B). O que vai ao encontro do que, em parágrafos anteriores, foi referido em relação à socialização e contacto com os seus pares por Musselman, Mootilal e MacKay (1996) e Gregory (1998) para que, como refere Jokinen (2006), através dessa interacção haja assimilação dos valores e outros

elementos característicos da sua cultura, dos quais depende a formação da sua identidade.

Em síntese, os entrevistados referem que, para o desenvolvimento integral dos alunos surdos, deve ser trabalhada a autonomia e responsabilização no que concerne às actividades de vida diária e em comunidade, como ter capacidade de aceder a repartição pública e outras instituições congéneres para tratar de assuntos do seu interesse. Para tal é necessário munir os alunos das competências necessárias para a prossecução deste objectivo, tais como capacidades no que concerne à leitura e escrita que consideram ser ainda insuficientes.

A capacidade de oralizar em situações do quotidiano onde não há intérprete foi também referida, para o sucesso da integração destes alunos, numa sociedade ouvinte. Para tal consideram importante recorrer à terapia da fala para a capacitação dos alunos.

A maturidade dos alunos, segundo estes profissionais, também está aquém daquilo que é exigido no secundário e, futuramente, em sociedade. Apontam um auto-conceito pouco consolidado, não sendo abonatório, por considerarem que estes alunos têm de ser resilientes para superar os desafios inerentes à surdez. Em relação à auto-estima referem ser baixa, essencialmente, devido à consciencialização de que a sua escolha profissional é limitada pela sua surdez, levando-os a reagir exteriorizando em forma de zanga ou aceitando passivamente. No entanto, os mesmos profissionais têm uma concepção clara dos problemas que os alunos têm de enfrentar e mostram admiração pela forma como alguns deles lidam com a sua diferença e enfrentam o mundo ouvinte.

Por último, a cultura e a identidade surda é referida como sendo importante para o desenvolvimento holístico do aluno surdo no que concerne à descoberta e compreensão do seu lugar em sociedade.

Dentro do tema preparação para a vida em sociedade emerge, também a categoria **perspectivação do mundo do trabalho**, com 95 unidades de registo e 5 subcategorias. A mais referida, criação de expectativas realistas, apresentou 28 unidades de registo e 5 indicadores. Destes, destaca-se a necessidade de os profissionais desenvolverem expectativas realísticas para os alunos surdos. Uma professora, a este respeito, refere “(...) *tem que se tratar as coisas com realismo, criando neles suficientes expectativas para se desenvolverem, mas não expectativas que venham esmorecer depois uns anos mais tarde por não poderem fazer esta ou*

*aquela profissão”(P1B). Uma psicóloga relata “(...) é que a maioria deles tinham expectativas muito irrealistas e depois havia um confronto com a realidade que geravam situações muito complicadas para alguns deles” e a título de exemplo refere “lembro-me de um jovem surdo que queria ser cantor, e achava que podia ser cantor! (...) era um aluno surdo profundo, sem nenhuma oralidade e queria ser cantor” (P3B). Por isso, os profissionais consideram que os alunos surdos desconhecem as suas limitações/dificuldades e que é necessário que se consciencializem das suas limitações assim como das suas potencialidades profissionais. Como sugere um dos entrevistados: “portanto a questão profissional não está logo ali ao virar da esquina, não é? Importa ir percebendo a relação com as profissões mas como nós formos percebendo formação é um X e pode dar acesso a N profissões e N empregos” (P2S). Por isso é importante: dar conhecimento aos alunos surdos da oferta educativa no secundário, de modo a que estes criem expectativas profissionais.*

A subcategoria sensibilização da sociedade foi referida somente por uma professora, a qual, no entanto, se espraiou sobre este assunto. A professora considera necessário sensibilizar a sociedade para a problemática da surdez “é preciso começar a chamar a atenção dos media, façam reportagens sobre a comunidade surda, falem o que é que é a comunidade surda, despertar os ouvintes para tirar cursos de LGP” (P4S) e refere mais à frente “portanto não é só despertar a comunidade ouvinte para o que é um surdo, mas acima de tudo, ajudar o surdo a funcionar na comunidade em geral”(P4S).

Na subcategoria barreiras percebidas pelos profissionais em relação aos alunos surdos, surgem indicadores relacionados com as limitações dos alunos para aceder a determinadas profissões/áreas profissionais. Uma professora refere: “por exemplo, não podem ser pilotos de avião porque isso já não podem ser. Também lhes digo que não é possível ser piloto de avião”; uma outra refere “um advogado por exemplo há... bem um advogado não era possível eles por enquanto ainda precisam de... mas há profissões em eles próprios surdos poderiam desenvolver competências nessa área” (P4B). Outro aspecto referido: os alunos surdos encontram mais barreiras que os ouvintes para encontrar emprego, complementa a primeira ideia sendo de destacar “Os surdos encontram, no meio ambiente, mais barreiras que os ouvintes por exemplo, em encontrar emprego (...) não têm tanto acesso... não há um grau tão grande de liberdade na escolha” (P2B) uma outra professora refere “um aluno que era muito inteligente, surdo, e que gostava imenso de ter seguido gestão hoteleira e depois não conseguiu precisamente pela questão da comunicação”(P4B).

As expectativas irrealistas face ao mercado do trabalho vêm no sentido das subcategorias anteriores mas põem a descoberto uma informação relevante: as falsas expectativas face às oportunidades laborais devem-se a uma sobrevalorização das competências dos alunos surdos ou a uma certificação discrepante dos conhecimentos adquiridos. A este propósito a única professora que despoletou esta subcategoria refere *“reduziam-se imenso também os programas, as adaptações curriculares eram uma coisa extraordinária e o aluno passava porque tinha correspondido àquelas adaptações. O que era preciso era adaptar até o aluno conseguir passar. E portanto tivemos alunos que nunca deviam ter feito um 12º ano”*(P1B). Por isso, a discrepância entre a certificação e as expectativas dos alunos surdos pode ser a causa do desemprego, como esta docente refere *“esses estão sobretudo desempregados, ou estão com trabalhos para os quais não tinham expectativas... portanto, com trabalhos que socialmente se calhar menos considerados, e por isso não tinham... ao fazer o 12º ano tinham expectativas de outros tipos de trabalhos”* (P1B).

Finalmente a subcategoria capacitação dos alunos surdos na área profissional é a solução que os profissionais referiram para, no seu entender, minimizar esta situação: a importância da consciencialização por parte dos alunos de que quanto mais capacidades/conhecimentos tiverem maior poderá ser o sucesso profissional, lembrando que as capacidades de comunicação são fundamentais para o sucesso dos alunos surdos e que os alunos surdos devem ser preparados para o mercado de trabalho.

Estas três últimas subcategorias vão no sentido do que refere Punch (2005), e já referido anteriormente, que os alunos surdos devem enveredar na exploração e planeamento de uma carreira de forma ponderada e consciente, de forma a minimizar as potenciais desvantagens e o ciclo de desemprego ou emprego menos qualificado que caracteriza esta população. Também Jacoby (2005) é da opinião que a responsabilidade da escola trabalhar as competências necessárias para que aos alunos surdos ou com problemas de audição adquiram conhecimentos na área das profissões para que a transição para o mercado de trabalho seja feita com sucesso.

Desta categoria sobressai o facto de que, para uma boa perspetivação do mundo do trabalho os alunos têm que desenvolver expectativas realistas e devem conhecer as suas limitações assim como as suas potencialidades.

A sensibilização da sociedade para a problemática da surdez também foi referida como sendo um aspecto a ser equacionado.

No que concerne a barreiras para aceder a determinadas profissões por parte dos alunos, os entrevistados consideram que estas são superiores às encontradas pelos ouvintes. Para além do acesso, a dificuldade em encontrar emprego agrava-se para este grupo específico de indivíduos, dada a sua diferença. Esta situação agudiza-se ainda mais, pelo facto dos alunos terem expectativas irrealistas face ao mercado do trabalho que, segundo os profissionais, devem-se a uma sobrevalorização das competências dos alunos ou a uma certificação discrepante dos conhecimentos adquiridos. Entendem então, que é necessário capacitar os alunos na área profissional como estratégia para minimizar a situação.

A última categoria **perspectivação de um projecto de vida**, com 72 unidades de registo apresentou 3 subcategorias, das quais a mais referida é a ausência de planeamento de um projecto de vida. Os profissionais salientam que, quando o aluno surdo sai do 3º CEB, não faz uma escolha de uma formação relacionada com a área profissional pretendida. Uma professora relata o discurso dos alunos: *“vou para a António Arroio porque é uma escola de arte ou porque eu quero ir para arquitectura ou para pintura ou para escultura... eu não penso que seja assim, sinceramente, eu acho que seja uma questão de competências eu não tenho competências nenhuma para a matemática para que é que eu vou para a Vergílio Ferreira? É a percepção que eu tenho”* (P4S), enquanto uma psicóloga refere *“há alunos que vêm com projectos mais seguros e outros que vêm sem saber o que é que pretendem”*(P3S). Por isso, os profissionais concluem que os alunos surdos não têm um projecto de vida quando acedem ao secundário, como refere uma professora *“está tudo ligado, não podemos falar na ausência de orientação vocacional, não é? E depois dizer que eles têm um projecto de vida, está tudo ligado, ou deveria estar, a construção do projecto de vida com a orientação”* (P1S).

Neste sentido é também referido que a orientação vocacional deve ser feita a par com a construção de do projecto de vida dos alunos surdos. No entanto, os entrevistados reconhecem que os alunos surdos muitas vezes estão não só alienados em relação à questão vocacional mas também a todas as outras questões relacionadas com um o projecto de vida, como se pode depreender desta declaração de uma psicóloga: *“A expressão que eu senti foi: estes meninos estão a-situados na vida. A tracinho situados, não situados na vida. O sentimento que eu tive é que eles eram seres que planavam na vida, portanto, que não tinham chão por baixo, percebe (...) portanto eles não estavam a-situados relativamente à problemática vocacional eles estavam a-situados em tudo”*(P2S). Perante isto, é fácil perceber porque é que os profissionais afirmam que existe desconforto/insatisfação face à escolha efectuada no

secundário e que nem todos os alunos surdos atingem o sucesso. Como resultado desta situação, quando saem da escola, os alunos surdos vão trabalhar onde encontram emprego, sendo bem claro neste excerto de uma professora, no qual faz, de certa forma um apanhado de toda esta subcategoria *“Eles vêm para aqui em grupo e uma minoria é que de facto segue cursos que estão relacionados com as nossas áreas, outros até não vão estudar mais. Pura e simplesmente acabam o 12º ano e pronto! Vão trabalhar noutras coisas, onde encontram emprego”* (P1S).

A subcategoria preocupações dos profissionais em relação ao projecto de vida, com 16 unidades de registo remete-nos para 3 indicadores. O primeiro indicador refere-se à necessidade de os alunos projectarem o seu futuro, como uma psicóloga refere *“pô-los a olhar para a frente para o futuro e perceberem o que vão escolher agora... seja, irem trabalhar, seja escolher um curso profissional, prosseguir os estudos e ir para um curso superior tem implicação depois na vida”* (P2B). Outro indicador relaciona-se com a necessidade de esclarecer os alunos a importância de pensarem no seu futuro, uma psicóloga refere *“mas agora é o momento decisivo e portanto têm de pensar nisso e convém que se preparem para isso”* (P2B). Por último, surge um indicador que frisa as incertezas em relação ao futuro dos alunos surdos. Neste sentido, uma psicóloga reconhece *“nós nunca sabemos, em relação ao futuro dos surdos, o que é que os espera, não é? As coisas também... dão muitas voltas e ... portanto... o que eu tento trabalhar neles, é que eles próprios não se afunilem, quer dizer, o nosso país já os afunila um bocado, o nosso sistema educativo também os afunila, se eles também se afunilam mais...”* (P2B)

Por último, a subcategoria ausência de motivação e investimento nos estudos, relaciona-se com a necessidade de motivar os alunos para o futuro, levando a que estudem mais, porque, como refere uma professora *“(...) há que abrir horizontes, há que lhes dar perspectivas de que eles podem lutar, mas têm que ser bons, e então têm que estudar, têm que ler, têm que ser cultos como os outros”* (P1B), Os entrevistados reconhecem que, sem motivação é de esperar que os alunos, por vezes, desistam de projectar o futuro e consequentemente desistam da escola.

A categoria **perspectivação do projecto de vida**, que temos vindo a analisar, refere-se portanto à ausência de motivação para o planeamento do mesmo e as afirmações dos profissionais são bem elucidativas desse facto. A este respeito, vários autores referem a importância da formulação de um projecto de vida. Nascimento (2006) afirma que já na infância, são delineados projectos de vida que, com o crescimento e amadurecimento são remodelados ajustados a novas realidades ou, por

vezes postos completamente de parte, perante uma evidência que inviabiliza tal projecto. Para além disso, é através do projecto de vida que um indivíduo dá a conhecer os seus planos os seus objectivos para ao futuro: que profissão deseja; se quer casar; ter filhos. É com a construção do projecto de vida que os alunos surdos podem visualizar o seu futuro, projectar as suas aspirações profissionais e pessoais, sem ele é de esperar que a motivação e investimento na exploração de uma possível profissão não seja aliciante, o que leva a um ciclo vicioso em que, menos investimento leve a menos exploração e conseqüentemente a menores possibilidades de uma estruturação consciente do seu futuro. Por sua vez, Marcelino (2009) considera que é na adolescência que são feitas escolhas e se dá início à construção de projectos onde o adolescente se projecta a si mesmo através das suas qualidades e daquilo que deseja alcançar. Aprox referir que na ausência de tal projecto, e como refere uma psicóloga, os alunos ficarão alienados, a-situados, não só vocacionalmente como também a-situados em relação à sociedade e ao mundo que os rodeia, falhando a escola em os preparar para a vida em sociedade.

Em síntese, os profissionais nesta categoria referem que os alunos não têm perspectivado um projecto de vida. A proposta avançada para a colmatação desta situação refere-se à possibilidade de trabalhar conjuntamente a orientação vocacional e o projecto de vida nas sessões para este fim, superando a alienação dos alunos ao planeamento do seu futuro assim como minimizando a possibilidade de insatisfação com a profissão futura.

Os profissionais mostraram-se preocupados com o facto de os alunos não projectarem o seu futuro, considerando importante esclarecê-los para tal situação de forma a dissipar as incertezas sentidas e motivá-los para o investimento nos estudos para que consigam a prossecução dos seus objectivos escolares e profissionais.

No cômputo geral deste tema de preparação para a vida em sociedade, os profissionais entrevistados demonstram preocupações referentes ao desenvolvimento holístico dos alunos. Referem, novamente, necessidades inerentes ao percurso escolar destes alunos no que concerne à aquisição de vocabulário e competências de leitura e escrita assim como uma boa capacidade de comunicação oral para superar os desafios que lhe serão colocados ao longo do seu percurso escolar mas também, no decorrer do seu “life space” na gíria vocacional.

Para singrarem com sucesso, os profissionais também apontam para a aquisição de competências na área da autonomia e da socialização, pois um indivíduo socialmente integrado interage com os seus colegas de trabalho, com os seus vizinhos

além do seu grupo de pertença. Só assim irão sentir-se profissional, social e emocionalmente realizados.

Dada a sua diferença, a necessidade de se sentirem integrados não pode ser dissociada do seu sentido de pertença a uma cultura e identidade surda e se sentirem bem com a sua diferença. Para tal, há que consolidar a seu auto-conceito e elevar a sua auto-estima, mesmo perante a consciencialização das limitações inerentes à sua surdez, e ter uma perfeita aceitação porque também têm potencialidades que podem maximizar.

Estes profissionais sentem-se confrontados com as limitações ao nível vocacional, com as reduzidas ofertas educativas oferecidas, com as poucas escolas de referência, com as limitações de algumas áreas profissionais, que aflige quem trabalha no dia-a-dia com estes alunos. Por vezes, sentem-se incomodados e incapazes de inverter o estado das coisas, sentem que há um imenso trabalho a fazer e uma luta constante com a falta de tempo e, por vezes, de estratégias para fazê-lo. Sentem ainda uma sociedade que está alienada da problemática da surdez, pelo que muito há a fazer nesta área.

## 2. Resultados das Entrevistas aos Jovens Surdos

Da análise de conteúdo das 6 entrevistas efectuadas aos alunos surdos surgiram 2 temas: orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB e preparação para a vida em sociedade.

Quadro 6

Totais das Unidades de Registo por temas

Temas	Total UR	% UR
Orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB	290	83,6%
Preparação para a vida em sociedade	57	16,4%
Total das unidades de registo das entrevistas aos profissionais	347	100%

Por análise do quadro 4 verifica-se que, de todas as entrevistas resultou um total de 347 unidades de registo. A orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB é o tema mais focado pelos próprios nas entrevistas com cerca de 83,6% da frequência total de unidades de registo. A grelha completa de análise de conteúdo encontra-se em anexo III.

### a) Orientação Vocacional no 3º CEB dos alunos surdos

O tema da orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB apresenta 290 unidades de registo o que corresponde a 83,6% da frequência total das unidades de registo de todas as entrevistas e foi organizado em quatro categorias.

Quadro 7

Totais das Unidades de Registo por subcategoria (1º tema)

Tema	Categorias	Subcategorias	Total UR	Total UR p/ Cat	
Orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB	Critérios de escolha dos cursos do ES/profissões	Escolha por preferência pessoal	19	24	
		Escolha pelo estatuto da profissão	5		
	Percepção sobre o processo de orientação vocacional no 3º CEB	Necessidade de formação sobre profissões no 3º CEB	Necessidade de uma orientação vocacional diferenciada e mais eficiente	34	121
			Necessidade de apoio da família e amigos na escolha vocacional	34	
			Necessidade de maior acompanhamento na escolha do curso/profissão	22	
			Necessidade de maior motivação dos alunos	25	
				6	
	Dificuldades inerentes à escolha vocacional dos alunos surdos	Escolha condicionada pelas estruturas de apoio a alunos surdos no ensino secundário	Escolha condicionada pelo apoio na orientação vocacional	25	130
			Escolha condicionada pela falta de informação sobre a estrutura e organização escolar	37	
			Barreiras relativas à possibilidade de sucesso em alguns cursos do secundário	11	
			Dificuldades de escolha devida à influência do grupo de pares surdos	12	
			Insatisfação com a escolha vocacional efectuada	12	
				18	
	Aspectos positivos da orientação vocacional	Apoio por parte da EB23	Apoio por parte dos colegas surdos	11	15
				4	

Por observação do quadro 7 verifica-se que a categoria **critérios de escolha dos cursos do ES/profissões**, com 19 unidades de registo, apresenta 2 subcategorias. Na primeira subcategoria, os alunos referem que a sua escolha teve por base os seus interesses pessoais em relação à escolha do curso/agrupamento, afirmando, por exemplo: *“Eu escolhi o curso de informática porque estava ligado... porque eu tenho muito o vício de estar no computador (risos), eu gosto muito disso e isso está ligado ao meu interesse”*(A1). Outro aluno refere: *“É simples, não é muito de complicado. Na minha opinião, eu gosto muito de informática e de computadores e a minha escolha está ligada com isso. Eu podia ter escolhido outro curso, mas vi que são muito complicados”* (A2) e outro ainda elucida: *“Porque eu gosto. Eu amo este curso, há muitos anos que eu gostava disto. Não é bem a arquitectura, eu gosto mais é do desenho”*(A4). Importante realçar que, embora os alunos refiram que a escolha

vai ao encontro dos seus interesses, existe alguma contradição no seu discurso, uma vez que, em simultâneo, admitem que essa opção foi também devida ao grau de dificuldade de outros cursos, que os levou a optar por uma segunda opção.

Na subcategoria escolha pelo estatuto da profissão, com 2 indicadores, os alunos referem que escolheram [a profissão] com base na remuneração e/ou nas regalias/contrapartidas dessa profissão que antevêm: *“Informática, isso é uma profissão do futuro, também ganham bem” (...)* *“há muitos engenheiros e que ganham bem, engenheiros informáticos e que ganham bem. E eu pensei, e fiquei muito interessado”*. O mesmo aluno explica, mais à frente: *“eu vi que o meu interesse também era com os computadores ... há eu queria ser rico, ser rico para ter uma casa e não fazer nada e viajar” (A1)*. Outro aluno refere *“Por exemplo um técnico de informática, ganha bem! (A2)*.

Em síntese, a maioria dos jovens surdos entrevistados afirma ter escolhido o curso do ES/profissão por gosto pessoal. No entanto, admitem que os outros cursos lhes pareceram mais complicados ou difíceis, mostrando assim preocupações mais pragmáticas. Este pragmatismo está presente ainda quando explicam que outro dos motivos da sua opção é o elevado estatuto remuneratório e/ou social que antevêm para a profissão escolhida.

A categoria **percepção dos alunos surdos sobre o processo de orientação vocacional no 3º CEB** foi organizada em 5 subcategorias, como o quadro anterior mostra.

Uma dessas 5 subcategorias refere a necessidade de formação sobre profissões no 3º CEB. Dentro desta subcategoria, o indicador com mais unidades de registo relaciona-se com a ausência de formação sobre profissões no 3º CEB. A este propósito, um aluno refere *“ninguém me disse nada, relacionado com o curso de cabeleireiro, programas do curso (...) eu gostava de ter mais informação, não me disseram nada” (A3)*. Outro aluno refere a necessidade e saber mais sobre um determinado curso que queria seguir, afirmando: *“foi uma grande confusão os objectivos da fisioterapia, mas eu não sei explicar muito bem”*. O jovem mostra que, embora já frequente o secundário, não clarificou os objectivos do curso com que sonhara, acabando por optar pela informática. Também será importante aqui referir que quando um dos alunos foi questionado sobre o que poderiam os profissionais fazer, no 3º CEB, para ajudar os alunos surdos a fazer bem a sua escolha profissional/curso do ES, este responde: *“falar-lhes sobre profissões...” (A4)*. Daqui se pode inferir que os alunos consideram que não tiveram suficiente informação sobre

profissões e que essa informação era crucial para uma escolha consciente e informada.

Outro aspecto que os alunos enunciam como ajuda possível à escolha da profissão é a realização de visitas de estudo especialmente às escolas secundárias de referência para indagar sobre os cursos do secundário. A este respeito, os alunos afirmam: *“viemos fazer uma visita de estudo, conheci a escola e fiquei muito admirado, vi quais são os cursos que há, os vários cursos, disseram que também havia informática e eu fiquei muito espantado”*(A1). Outro aluno refere: *“a psicóloga decidiu juntar-nos e fomos numa visita de estudo para tentar ver como é que era a forma dos cursos, como é que era o ensino, como é que eram as escolas e depois juntarmos essas informações”* (A2). Só um aluno referiu que era importante o contacto directo com profissionais, explicando que *“a professora de Francês ligou para alguma pessoa para vir cá falar e explicar como era essa profissão, foi uma entrevista como esta que eu estou a fazer agora. E então os surdos e os ouvintes foram todos a essa entrevista e então fizeram assim um grupo”* (A1). O mesmo aluno refere que usavam: a área projecto para trabalhar as profissões (4 unidades de registo), *“[a] professora de Francês, num trabalho de grupo da área projecto, ela teve algumas ideias e ajudou-me a escolher uma profissão e fizemos um trabalho sobre esse tema e eu escolhi informática”* (A1). A este propósito, como vimos antes, Punch (2005) alerta para a importância do desenvolvimento da maturidade vocacional e o desenvolvimento de competências e atitudes para a exploração da carreira dos adolescentes surdos, uma vez que as dificuldades de comunicação associadas a barreiras ambientais e atitudinais podem constituir potenciais obstáculos em atingir os resultados pretendidos tanto ao nível educacional como ao nível profissional. O autor considera importante que estes alunos enveredem na exploração e planeamento de uma carreira de forma ponderada e consciente, minimizando estas potenciais desvantagens e evitando o ciclo de desemprego e emprego menos qualificado que caracteriza os percursos vocacionais de muitos destes indivíduos.

A subcategoria necessidade de uma orientação vocacional diferenciada e mais eficiente refere outros aspectos que os alunos consideram que devem ser repensados. O indicador relativo à necessidade de individualizar as sessões de orientação é um exemplo disso, sendo o mais referido pelos jovens. Um dos alunos refere, por exemplo: *“a psicóloga também faz entrevistas de grupo e influencia todos. E então devia fazer também algumas entrevistas individuais (...) normalmente a psicóloga faz entrevistas de grupo, por exemplo a 4 alunos, “o que é que queres, o que é que*

*queres fazer?” E depois cada um influencia o outro, e então a psicóloga também pode influenciar e cada um acaba por ser influenciado e isso não pode ser” (A2).*

Outra crítica que os alunos fazem relaciona-se com o insuficiente número de sessões de orientação durante o 3º ciclo. Quando perguntámos a um aluno quantas vezes por semana e durante quantos anos, este respondeu: *“uma vez, acho, por semana, durante um ano” (A6)*, explicitando depois que essa orientação ocorreu durante o 9º ano. Quando se perguntou quando devia começar a orientação, um aluno respondeu *“Com a psicóloga? No 8º. Porque 2 anos já é bom. 2 anos já é tempo suficiente para acompanhar um aluno e esclarecer todas as dúvidas e quando ele chagar ao 10º ano já sabe qual é a área que quer escolher” (A2)*. Neste sentido, é possível concluir que os estudantes são de opinião que a orientação vocacional deve começar antes do 9º ano.

Outro dos aspectos referidos pelos alunos nesta subcategoria diz respeito ao facto de a orientação vocacional ser igual a surdos e a ouvintes. Afirma um aluno: *“a psicóloga deu a mesma orientação que deu aos ouvintes mas isso não pode ser assim. Quer dizer, nós somos diferentes, eu tenho a dificuldade que eu não oiço. Ela devia me procurar uma saída profissional especial, quer dizer, não tenho acesso e depois, fico desempregada” (A2)*. Para além disso, outro aluno refere que havia dúvidas por parte da psicóloga na orientação para uma vocação devido à surdez, *“a psicóloga tinha algumas dúvidas, por que eu sou surdo, então como é que eu ia trabalhar...”(A1)*.

A par das necessidades referidas nas subcategorias anteriores, os discentes também sentem necessidade de maior acompanhamento na escolha do curso/profissão. Um dos indicadores que surgiu com maior frequência refere-se à indecisão vocacional. A este propósito, os estudantes referem: *“a psicóloga deu-me várias opções mas se escolhi certo ou não, não sei (...) eu estava indeciso entre fotografia e cerâmica dependia das cadeiras” (A6)*. Outro refere *“eu gosto de fisioterapia sim, mas também fiquei indecisa com este curso, eu sempre estive indecisa também, não sabia se era mesmo fisioterapia que queria, sabia que gostava! Mas eu não sabia se queria isso, por isso que eu mudei porque estava indecisa”(A2)*. Acresce à indecisão o sentimento de medo generalizado relativamente à escolha da profissão, o qual é expresso por um dos alunos deste modo: *“Não sei responder... da minha cabeça, eu acho que não é bem fácil, mas olhando para a vida real, é pior ainda...” (A5)*. A propósito da indecisão destes alunos Savickas (2002) refere que é na primeira fase, na fase da exploração, que deve ser feita a cristalização de uma escolha

vocacional. Caso essa tarefa ainda não tenha sido superada os alunos não avançam para as tarefas seguintes uma vez que envolve a experimentação em campo da escolha cristalizada. Savickas avança com a sugestão de que para superar esta tarefa são necessárias competências de planeamento, resolução de problemas e de decisão, podemos inferir que deve ser por falta destas competências que os alunos mantêm-se indecisos. Punch (2006) refere que é através da maturidade vocacional que se avalia o grau de preparação de um indivíduo para a tomada de decisão, pelo que se pode concluir que os alunos surdos entrevistados, dada a sua indecisão, ainda não superaram a fase de exploração da carreira. Por outro lado, Santos (2007) refere estudos que relacionam a ansiedade com o grau de certeza vocacional e concluem que a ansiedade é mais elevada em indivíduos com elevado grau de incerteza vocacional.

Nesta categoria, surge ainda a necessidade de apoio da família e amigos na escolha vocacional. Os alunos, a este propósito, mencionam que dialogam com os familiares, para que estes os apoiem na escolha vocacional. Um dos entrevistados considera que *“Os pais falam mais no futuro, na vida, no futuro”* (A4). Outros alunos, quando questionados sobre quem os apoiou na escolha do curso/profissão, mencionam: *“a minha família apoiou-me”* (A3) ou *“a minha mãe aconselhou-me a escolher entre 2 ou informática ou um curso ligado a ciências”* (A2). Este mesmo aluno refere, mais à frente *“Eu falei com a minha mãe, com a minha prima, com outra prima, pedi a opinião delas”*(A2). Por outro lado, o diálogo com os amigos é também referido como suporte na escolha, como sugere um dos entrevistados: *“os meus amigos que têm essa profissão contaram-me como é que é, e que gostam muito”* (A1).

Na subcategoria necessidade de maior motivação dos alunos é referida a falta de interesse pela escola. Um aluno menciona: *“eu não tinha nenhum interesse na escola (...) eu não queria saber das aulas”* (A1). No entanto, esta falta de motivação estende-se também ao desinteresse pela escolha vocacional, como nos diz este aluno: *“eu sei que muitos deles nem sequer têm interesse, não ligam, acabam a escola e nem sequer sabem o que é que vão fazer”*(A2). Para Jacoby (2005) se os professores focarem explicitamente as competências para a transição podem fazer com que os alunos se consciencializem de que a escola é importante para eles, a ligação entre a escola, o trabalho e a comunidade ficará clarificada. Os alunos podem desenvolver um sentido crítico em relação àquilo que estão aprendendo e como é que isso se ajusta à sua vida, motivando-os para a escola e levando-os a projectar o seu futuro.

Em síntese, é possível concluir que os alunos surdos inquiridos têm uma perspectiva crítica sobre o processo de orientação vocacional no 3º CEB e uma ideia clara sobre o que seria necessário para melhorar essa orientação. Assim, sugerem que a orientação vocacional seja desenvolvida durante o 3º ciclo e não apenas no 9º ano, que seja levada a efeito individualmente, para além das reuniões de grupo e que haja uma maior diferenciação para os alunos surdos, uma vez que os problemas desta população lhes conferem alguma especificidade no que respeita à escolha do curso/carreira.

A categoria **dificuldades inerentes à escolha vocacional dos alunos surdos** apresenta 6 subcategorias sendo a que apresenta o maior número de unidades de registo deste tema, assim como de todos os temas da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos.

A subcategoria mais referida pelos alunos é a escolha condicionada pelo apoio na orientação vocacional. Desta subcategoria o indicador relativo ao descontentamento com a orientação da psicóloga foi o mais referido. A este propósito, os alunos referem, por exemplo: *“A orientação da psicóloga não foi boa. Porque ela dizia um curso e outro curso e outro curso e quais as disciplinas que tinha, mas ela não me disse ao certo quais eram os objectivos e então eu não percebia nada (...) a psicóloga parecia que tinha pressa, não deu toda a informação necessária”* (A2); *“porque a psicóloga, ela... às vezes nós começávamos a falar no tema da informática e ela desviava muito a conversa”* (A1). Um aluno afirma mesmo que a orientação vocacional [foi] confusa, nas suas palavras *“foi uma grande confusão”* (A2). Acresce ainda, segundo outro aluno, que havia influência da psicóloga para a escolha de um agrupamento/escola, explicitando: *“eu acho que o acompanhamento que ela fez .... há porque eu acho que a ideia dela é pôr-nos na António Arroio (...) e ela insistiu imenso para nós irmos para lá (...) mas eu não queria essa escolha, isso era um problema dela, eu não tenho interesse nenhum ir para lá”* (A1). Os alunos sugerem ainda que a insistência da psicóloga para a escolha da mesma escola visava a formação de uma turma de surdos, referindo: *“sim para fazer um grupo... para fazer uma turma de surdos”* (A1). Perante esta situação, afirmam conhecer colegas que se arrependeram de ceder à pressão da psicóloga: *“Na minha turma, por exemplo o D., um colega meu, ele escolheu ir para lá mas ele não tinha interesse nenhum (...) e então ele foi para a António Arroio, continua na António Arroio, e agora? Não tem interesse nenhum, as notas são muito más...”* (A1). Gostaríamos de referir que, quando um dos alunos foi questionado sobre o que poderiam os profissionais fazer, no 3º CEB, para ajudar os alunos surdos a fazer bem a sua escolha profissional, este respondeu: *“ter uma boa*

*psicóloga e uma boa orientação vocacional” (A2), o que expressa bem a noção que os alunos têm da necessidade de uma orientação vocacional direccionada às suas características individuais.*

Outra das subcategorias mais referidas relaciona-se com a escolha condicionada pelas estruturas de apoio a alunos surdos no ensino secundário. Os alunos referem que sentem dificuldades de acesso à informação, sugerindo: *“É preciso mais informação, se calhar, para saberem o que vão fazer no futuro, e o que é que gostam (...) então podem ir com a mãe, conversar com a mãe, e ver quais são as profissões ou artes por exemplo, pronto ter esse tipo de apoio, e ver como é que fazem no futuro, para poderem decidir” (A1)*. Também consideram que a escolha dos cursos é limitada pelas escolas de referência existentes. A este propósito, menciona um aluno: *“eu queria escolher cerâmica ou professor, tinha tantas opções, mas depois só tinha a escola António Arroio, só pôde escolher aquela portanto e depois acabei por ficar só com cerâmica ou fotografia. As outras não tinham esses cursos, portanto acabei por ficar um bocadinho mais limitado”(A6)*.

Outra condicionante encontrada foi a falta de intérpretes/apoios para o prosseguimento de estudos. Acresce a estes condicionamentos a não-aceitação de alunos surdos por algumas escolas secundárias. Com efeito, um dos estudantes afirma: *“não aceitavam alunos com problemas auditivos”(A5)* e, quando lhe perguntámos se tinham dado justificação para tal, respondeu *“porque eu tinha um problema de audição” (A5)*. Também foi referido por um aluno, que a escolha de formação no secundário foi condicionada por ter de sair da casa dos pais, explicando: *“eu não queria sair de casa porque não queria me afastar da minha família e o curso era fora de Lisboa, era para Coimbra ou para o Porto” (A2)*.

Destes resultados, é possível concluir que vários aspectos têm de ser tomados em consideração em relação à escolha do curso do ES/profissão e que os alunos surdos inquiridos têm consciência deles. Em primeiro lugar, a questão do acesso à informação, como referem Duarte e Almeida (2006) que é limitada pela barreira da comunicação, com a agravante de, no estágio da exploração, entre os catorze aos vinte e quatro anos, ser necessário que os jovens procurem informação e se munam de conhecimentos para lidar com as três tarefas do desenvolvimento vocacional (Savickas, 2002). Além disso, este condicionamento traduzir-se-á na falta de informação relevante sobre as profissões e sobre o mundo do trabalho, no que concerne à avaliação consciente e realista das suas capacidades e interesses, levando a que a formulação de uma escolha vocacional destes alunos seja menos

informada. Outro aspecto referido por alguns alunos foi a incapacidade de sair da casa dos pais para enveredar por uma formação específica o que pode revelar falta de autonomia interpessoal (Savickas, 2002).

A insatisfação com a escolha vocacional efectuada foi também referida pelos alunos. Com efeito, alguns estudantes mostram desagrado perante a escolha, afirmando, por exemplo: *“Não me sinto bem, sinto grandes dificuldades neste agrupamento”* (A3). Outros tiveram necessidade de optar pelo curso em segunda opção, como explica este aluno: *“Eu queria ir para desporto. Mas eu tentei entrar na escola, mas não havia condições para eu poder entrar. E foi preciso escolher outra escola”* (A5). Esta necessidade relaciona-se, pelo menos num caso, com questões financeiras. No entanto, na maior parte dos casos, não se consegue perceber bem os motivos da insatisfação com a escolha vocacional efectuada, a qual poderá ter vários motivos: Será que tem a ver com a falta de pré-requisitos/conhecimentos que os leve a sentir desconforto? Ou terá a ver com uma escolha não cristalizada? Ou, ainda, porque forçados a uma segunda opção, não se sentem confortáveis com essa situação?

As barreiras relativas à possibilidade de sucesso em alguns cursos do secundário levou a que os alunos mudassem para um curso menos complicado, como nos é sugerido neste excerto: *“eu vi que essa área era muito complicada e achei melhor trocar para este curso, que era mais leve, e não era preciso tanta preocupação como com as ciências, em que tenho de estudar todos os dias e tenho exames. Então eu mudei para este curso e decidi experimentar”* (A2). Noutras situações, a mudança de curso ocorreu por sugestão da escola, como explica este estudante: *“quando a minha mãe foi fazer a matrícula, entregou e escolheu o curso de ciências. Mas a senhora da escola telefonou à minha mãe e disse que não era muito boa escolha, porque viram as minhas notas ligadas à média das ciências e às matemáticas e aconselhou que era melhor um curso profissional”* (A1).

A escolha por influência do grupo de pares surdos, aparece também como factor condicionante à escolha vocacional. Os alunos referem que há a tentativa de influência dos colegas surdos para que a escolha recaia num determinado sentido, afirmando: *“os meus colegas tentaram influenciar-me: a António Arroio é bom! A António Arroio é bom! Porque eu tenho colegas lá! E para os surdos é fácil! É só desenhar! E não têm que desenhar muito. Mas eu pensei, eu não quero ser influenciado!”* (A1). Noutros casos, essa influência não se fica pela tentativa, é efectivamente exercida, como sugere este estudante surdo: *“alguns colegas também*

*tem influência dos outros, também são influenciados por outros (...) aí, vão olhar em volta e vão ver que foram todos influenciados. E que não tomaram a decisão sozinhos e que não escolheram o que queriam mesmo. Foram influenciados e acharam que isso era bom. E depois vão bater no fundo e eu não quero isso” (A2).* Esta questão da influência por parte dos colegas pode evidenciar a não cristalização da escolha vocacional na fase da exploração porque os adolescentes não exploraram ou não lhes foi facultada a possibilidade de explorar várias áreas profissionais, através de experiências reais em campo, formando preferências sobre um determinado grupo de ocupações/profissões o que pode levar à indecisão vocacional (Savickas, 2002). Por outro lado, ela pode decorrer também da normal pressão dos pares, característica desta idade (Sprinthall e Sprinthall, 1993), pressão que, nos surdos, é ainda mais forte, uma vez que os pares são os que falam a mesma língua e com quem há possibilidades de comunicação.

No que se refere à subcategoria escolha condicionada pela falta de informação sobre a estrutura e organização escolar, um dos alunos entrevistados afirma desconhecer a organização curricular do ensino secundário, explicando-se assim: *“então ela [a professora] disse que o objectivo era ter notas positivas, que eu não podia ter notas negativas (...) um amigo meu contou-me aqui não havia testes, eram 50 fichas que nós fazíamos. Ele estava a provocar-me, estava a querer-me assustar. E então eu fui perguntar à minha directora de turma: Ó professora! É verdade que não há testes? Não! Ai! Que alívio!” (A1).* Nesta subcategoria surge ainda a referência ao desconhecimento dos conteúdos dos cursos do ensino secundário, afirmando um aluno, por exemplo: *“ele pensava que as artes eram mais fáceis era fazer desenhos e descansar” (A1)* e o desconhecimento sobre os exames a realizar para aceder ao curso superior *“não sei quais os exames que tenho de fazer” (A1).* Estas evidências corroboram o facto de os alunos estarem pouco informados em relação às escolhas possíveis no ensino secundário, a sua organização e menos abonatório, a possíveis saídas profissionais.

Em síntese, os resultados obtidos nesta categoria permitem perceber que os alunos têm noção dos condicionamentos que subsistem na escolha profissional, condicionamentos que não se limitam à falta de informação. Com efeito, os estudantes entrevistados afirmam que a escolha dos cursos do ES/profissões é influenciada pelos serviços de psicologia que, na maior parte das vezes, sugerem cursos de acordo com a deficiência e sem ter em conta as características e gostos pessoais. Por outro lado, apenas algumas escolas secundárias são consideradas de referência para alunos surdos, o que também condiciona as escolhas uma vez que, se quiserem frequentar

cursos que apenas existem noutras escolas, poderão não ter o apoio de que necessitam. A falta de informação sobre o funcionamento do ES e a previsão de insucesso em alguns cursos limitam também as escolhas destes alunos. Por sua vez, a pressão dos pares faz-se sentir com alguma acuidade, agravada pelo facto de os pares surdos serem os interlocutores sociais de preferência, devido à língua comum. Neste sentido, a escolha de um curso que seja leccionado numa escola em que não existam outros surdos implicará forçosamente o surgimento de barreiras comunicativas e, em consequência, alguma solidão.

Mas os estudantes não identificam apenas problemas, referindo também **aspectos positivos da orientação vocacional**. Nesta categoria, surge-nos, assim, o apoio por parte da EB23, subcategoria na qual o apoio do professor da educação especial é especialmente mencionado. A este propósito, refere um aluno: *“E mais importante foi que a professora do ensino especial, a professora M.M. ajudou-me imenso, ela salvou-me, ela ajudou-me a procurar e agora estou muito satisfeito”* (A1). Alguns alunos mencionam ainda o apoio do director de turma.

Para além destes apoios, os estudantes referem também o apoio por parte dos colegas surdos, salientando a entreaajuda entre colegas surdos e o apoio do grupo de pares surdos para superar as dificuldades. A este propósito, um dos alunos refere: *“quando eu tenho dúvidas a A. ajuda-me, toda a gente me ajuda aqui, estou muito contente, sinto-me muito bem”* (A1).

Concluindo a apresentação deste tema, parece-nos importante sublinhar a consciência que os jovens surdos têm das dificuldades que encontram na transição para o ES e na escolha de um curso/profissão, dificuldades que vão desde a falta de informação às estruturas de apoio, passando pelas suas próprias dificuldades académicas. Parece interessante sublinhar que, nas condicionantes identificadas, os jovens não referem a surdez como limitação dessa escolha, embora mencionem a necessidade de apoio e a pressão de alguns profissionais para que frequentem escolas de referência para ensino bilingue de surdos (cf. DL nº3/2008).

## **b) Preparação para a vida em sociedade**

Observando o quadro 7, verifica-se que este tema apresenta 57 unidades de registo o que corresponde a 16,4% da frequência total das unidades de registo de todas as entrevistas e foi organizado em duas categorias: perspectivação do mundo do trabalho e perspectivação do projecto de vida.

## Quadro 8

### Totais das Unidades de Registo por subcategoria (2º tema)

Tema	Categorias	Subcategorias	Total UR	Total UR p/ Cat
Preparação para a vida em sociedade	Perspectivação do mundo do trabalho	Barreiras percebidas no acesso a determinadas profissões	9	24
		Necessidade de adquirir conhecimentos nas áreas profissionais de preferência	15	
	Perspectivação do projecto de vida	Adiamento da decisão sobre o projecto de vida	16	33
		Ausência de apoio na formulação de um projecto de vida	17	
		Necessidades de apoio para a constituição de família/na formação do agregado familiar	7	

Por observação do quadro 8, verifica-se que a categoria **perspectivação do mundo do trabalho**, com 24 unidades de registo, apresentou duas subcategorias. Em relação à necessidade de adquirir conhecimentos nas áreas profissionais de preferência os alunos referem ter necessidade de aprender/conhecer mais sobre uma área profissional, explicando: *“eu fui procurar na internet as áreas e o programa, fui à biblioteca ver como é que era essa profissão no futuro e fiquei muito espantado com toda a informação que encontrei”*(A1). A ausência de orientação vocacional foi o outro aspecto referido pelos alunos, que expressam assim as suas dúvidas: *“perguntava-me qual era o meu objectivo, se eu gostava de fisioterapia, e eu dizia que sim que gostava de fisioterapia então acabava-se a conversa ali. Não me dizia quais eram as características dessa profissão nem nada, só dizia boa ideia, boa ideia”* (A2).

Quanto à subcategoria relativa a barreiras percebidas no acesso a determinadas profissões, a análise dos dados mostra que, no entender deste jovens, estas se devem a obstáculos na realização do sonho profissional, *“é assim, o meu sonho era fisioterapia mas, isso está ligado com ciências, mas disseram-me [que era] muito complicado”* (A2) e outro aluno refere *“o meu objectivo é sempre o mesmo, quando acabar o 12º, eu quero ir, na mesma, atrás do meu sonho vou para a faculdade de desporto vou tentar na mesma”* (A5). Os alunos também têm a percepção de dificuldades para os surdos em relação a algumas profissões *“Algumas coisas são difíceis para os surdos, mas depende do que gostam de fazer...”* (A1).

Em síntese, nesta categoria os alunos exprimem a necessidade de ter mais conhecimento sobre as profissões da sua preferência. Esta necessidade é

consequência da inexistência de uma orientação vocacional onde estes assuntos sejam abordados/clarificados.

O desânimo destes alunos na prossecução do seu sonho profissional é claro no seu discurso, os entraves apresentados vão desde a complexidade do curso do ensino secundário às limitações dada a sua surdez ao exercício de uma determinada profissão.

A categoria **perspectivação do projecto de vida** é a mais referida e inclui três subcategorias.

A ausência de apoio na formulação de um projecto de vida é a subcategoria que aparece em primeiro lugar. Nesta, o indicador relativo à necessidade dos profissionais indagarem, no 3º CEB, quais as preferências/objectivos dos alunos, é referido por todos os alunos entrevistados. A este propósito os alunos referem: *“podiam apoiar a pensar na decisão do aluno e depois encaminhá-los para ver qual é o caminho que eles deviam seguir. Eu acho que isso, era antes prepararem, para depois escolherem”* (A6) e *“Se os professores souberem o que os alunos querem podiam ajudar”* (A5) e, ainda *“ver qual é a opinião dos alunos para poder ajudá-los a escolher”* (A2). Consideram também que há necessidade do psicólogo ajudar a projectar o futuro, isto é, para além dos professores, *“o psicólogo, se calhar, pode ajudar em qualquer coisa ligado a isso. Como é que eu vou fazer quando entrar no mundo do trabalho”* (A1). Para além disso, referem também a necessidade de uma reflexão individual sobre a escolha vocacional, afirmando: *“primeiro queria saber no 10º ano o que é que eu queria fazer, até o 12º. Quero ir para a universidade, acabar o 12º e ir para a universidade, depois quero ir trabalhar”* (A1).

O adiamento da decisão sobre o projecto de vida aparece em segundo lugar e corresponde, de algum modo, à recusa dos alunos em reflectir sobre o futuro. Um dos jovens assume mesmo que: *“os meus pais tentaram sempre dizer para pensar no futuro, para escolher melhor os meus caminhos, mas eu nunca pensei nisso”* (A5). Ou, então, adiam para o final do secundário a tomada de decisão sobre o seu projecto de vida, como sugere um dos entrevistados: *“quando eu acabar o 12º ano logo vejo, vou decidir, até lá vou pensando”* (A6). Neste sentido, alguns dos entrevistados assumem a necessidade de decidir sobre o futuro.

As necessidades de apoio para a constituição de família/na formação do agregado familiar aparecem referidas em último lugar desta categoria. Os alunos entrevistados sugerem a necessidade de ajuda para cuidar dos futuros filhos. Por

exemplo, um dos jovens responde da forma seguinte à questão sobre este tópico: *“isso não sei, isso não sei mesmo. Mas isso, a minha mãe pode me ajudar, e a minha namorada pode me ajudar, se ela souber”* (A1). No entanto os alunos referem ter gosto por crianças. É possível, também, que este desconhecimento seja comum a todos os alunos desta idade/nível de ensino e não seja, portanto, específico deste grupo de jovens ou da sua condição de surdos.

Nesta categoria, os alunos demonstram ter necessidade de, no 3º CEB, os profissionais perscrutarem sobre as suas preferências/objectivos e darem suporte sobre elas. Acresce o facto de considerarem importante que o SPO ajude a projectar o futuro. Provavelmente devido ao desconhecimento sobre assuntos de vária ordem inerentes ao projecto de vida estes alunos adiam para o fim do secundário ou, nalguns casos recusam-se mesmo a reflectir sobre o seu futuro.

Em síntese, do tema da preparação para a vida em sociedade emergem do diálogo dos alunos, alguns tópicos dignos de registo. Primeiramente, a forma como os alunos vêem o mundo do trabalho é incerta devido ao desconhecimento sobre as profissões da sua preferência aliadas a uma orientação vocacional que, segundo eles, era ausente, agravada pelo facto de já ter sido feita a escolha do curso do secundário.

A aceitação passiva de alguns alunos contrasta com a força de vontade de outros em prosseguir o seu sonho após a conclusão dos estudos secundários. No entanto, sentimos alguma reserva, pois persistem-nos algumas dúvidas em relação à preparação que deve ser feita para a prossecução destes objectivos, nomeadamente, quais são os exames nacionais necessários para ingressar nesse curso e por conseguinte, que disciplinas deverão frequentar e que médias deverão alcançar para o ingresso na universidade/licenciatura pretendida.

As dúvidas explanadas anteriormente baseiam-se no facto dos alunos entrevistados não estarem conscientes de que é necessário planear/perspectivar estas situações atempadamente. É o que acontece com o planeamento do projecto de vida que, ou por recusa (até, por vezes, desconhecimento) em reflectir sobre ele ou por adiamento para uma fase posterior (após a conclusão do secundário). Os alunos, no entanto, justificam-se no facto de que, segundo eles, não há por parte dos profissionais do 3º CEB, uma reflexão sobre as suas preferências e objectivos para depois ajudarem na escolha e entrada no mundo do trabalho. Essa ajuda, quanto a nós, poderia estender-se à projecção/perspectivação da forma como constituir um agregado familiar incluindo, indubitavelmente, a puericultura.

A este propósito parece-nos importante lembrar, na sequência do que defende Nascimento (2006), que a construção do projecto de vida reveste-se de mor importância para um indivíduo, desde saber qual a profissão pretendida, se quer casar, ter filhos, ter uma casa, etc. o que induz à uma reflexão sobre o futuro. Nascimento (2006) considera, no entanto, que projecto de vida de um indivíduo é fruto da complexidade de interacções sociais que levam à aquisição de competências assim como do conhecimento sobre si e sobre o ambiente que o rodeia, pelo que se pode inferir que existirão competências que ainda não foram adquiridas pelos alunos.

Este mesmo autor considera que a escola não está a assumir o seu papel de preparar os adolescentes para a vida, uma vez que deveria, por um lado, desenvolver capacidades para lidar com o quotidiano e as suas adversidades assim como desenvolver capacidades académicas que dêem suporte às transformações necessárias para aceder ao bem-estar pessoal e social e profissional. Possivelmente, para além das necessidades referentes à escolha vocacional, parece-nos evidente que se põe a descoberto o facto de que existem competências não adquiridas na área da puericultura e/ou formação de um agregado familiar...

Nascimento refere ainda que a superação das dificuldades vai depender em grande parte da forma como os interlocutores significativos (sejam eles pais e/ou educadores) intervêm junto desses adolescentes. Levanta-se assim, a questão: terão os profissionais, que trabalham com estes alunos, proporcionado momentos educacionais de partilha para que os alunos superassem essas dificuldades? O estudo feito por este autor, com alunos no ensino secundário e superior, segundo os adolescentes inquiridos, o papel da escola, no estudo feito por Nascimento (2006). A escola é "importante e fundamental, pois possibilita conhecer, compreender, saber e, sobretudo, oferecer a oportunidade de uma vida melhor", mas também pode ser "um obstáculo: pelas condições de ensino, pela ausência de projectos sócioeducacionais que contribuam para a construção e a realização de projectos actuais e futuros de vida desses adolescentes" (citado em Nascimento 2006:14).

No cômputo geral, consideramos importante concluir que não deverá ser possível falar em maturidade vocacional e em capacidade de ultrapassar com sucesso os obstáculos vocacionais inerentes à surdez (Punch, 2005), se não são proporcionados momentos de aprendizagem aos alunos surdos sobre as profissões. Este mesmo autor refere que a baixa audição associada a uma menor experiência em trabalho de part-time durante o ensino secundário poderão comprometer o desenvolvimento da carreira. Nas entrevistas aos alunos, não foi referida qualquer

experiência profissional ou pré-profissional, pelo que se pode deduzir que não lhes foram proporcionadas experiências profissionais, o que pode ter dificultado ainda mais o processo de escolha vocacional.

Por último, consideramos importante referir que no estudo feito por Punch (2005), em relação aos alunos surdos da Austrália a quem foi dado um acompanhamento diferenciado no seu percurso escolar, levou a que os alunos pontuassem nos testes de desenvolvimento da carreira, ao mesmo nível dos seus pares ouvintes, havendo itens em que até pontuaram acima. Assim somos da opinião que uma intervenção programada, impreterivelmente sistemática e prolongada no tempo, poderá trazer a estes alunos ganhos substâncias nas áreas em que pontuam abaixo dos seus pares, supra citadas, contribuindo, inexoravelmente para um futuro mais acolhedor, adequado às expectativas destes alunos que dignifiquem a sua condição de Surdo.

### **3. Comparação entre os Resultados das Entrevistas aos Profissionais e aos Alunos**

Procede-se, seguidamente, à comparação entre os tópicos mais referidos pelos profissionais e pelos alunos, tendo por base a análise de conteúdo efectuada anteriormente.

#### **a) Orientação Vocacional no 3º CEB**

Da análise conjunta das entrevistas aos dois grupos sobre este tema, podemos observar que os profissionais e os alunos têm percepções convergentes no que concerne à necessidade de maior apoio, na óptica dos alunos, e investimento, na óptica dos profissionais, na orientação vocacional no 3º CEB. Nesse apoio/investimento são unânimes na diferenciação que deve ser feita da orientação dos ouvintes, na individualização dessa orientação e na precocidade (começar no 8º ano). Referem conjuntamente, também que a abordagem do tema das profissões na disciplina da área projecto, ao que os alunos acrescentaram que deve ser mais eficiente. Por seu lado, os profissionais aditam a importância da mesma e a necessidade de ser trabalhada por uma equipa pluridisciplinar. Assim podemos inferir que a orientação vocacional no 3º CEB, segundo os entrevistados, deverá ser diferenciada da dos ouvintes prolongada no tempo, abordar mais em profundidade as

profissões e ser trabalhada por uma equipa pluridisciplinar. Acresce, a necessidade de investir na formação em LGP.

A necessidade de mais formação sobre profissões (para além do abordado na disciplina de área projecto) é também uma preocupação de ambos os grupos. Com efeito, focam a necessidade de mais saídas de campo e a utilização de depoimentos/histórias de vida de profissionais surdos. Neste tópico, os profissionais acrescentam a necessidade de usar materiais visuais e enriquecimento de conteúdos elucidativos das profissões, assim como trabalhar as questões da cultura e identidade surda. Quanto a nós, e sendo só referido por uma profissional entrevistada, devem aos alunos surdos ser facultadas experiências profissionais ou pré-profissionais *in loco* para que estes tenham contacto directo com o mercado do trabalho para, como já referimos anteriormente consolidar competências previamente treinadas e/ou corrigir/ensinar aspectos que ainda necessitem de ser aprimorados. É curioso salientar que os alunos nunca focaram este aspecto da pré-profissionalização talvez porque nunca lhes foi proposto, logo não têm conhecimento dessa possibilidade.

A corroborar a necessidade de uma orientação vocacional diferenciada, é referido por uma psicóloga que tem de haver mais investimento por parte dos profissionais para que os alunos atinjam o mesmo nível de conhecimento que um ouvinte. Aqui, apraz recordar um aspecto referido por outra psicóloga que se refere ao apoio se traduzir apenas no aumento de horas. Consideramos importante salvaguardar esta situação, referindo a necessidade de planear a médio e longo prazo o apoio a proporcionar a estes alunos no que se refere à formação sobre as profissões, entre outros de igual importância, promovendo a formação integral do aluno.

São também os psicólogos que referem a necessidade de fazer adaptações no programa de orientação vocacional dos alunos surdos, residindo o busílis da questão nas baterias de testes que, por não estarem adaptadas à população surda, causa grandes dificuldades na avaliação psicológica deste grupo, o que é referido na revisão da literatura por Amaral (2009), Lane (1992) e Punch (2005). Nesta situação, é importante referir que, noutros países, existem já adaptações específicas para a população surda.

Um dos assuntos em que os profissionais e os alunos têm opiniões diametralmente opostas é no apoio das famílias. Se, por um lado, os profissionais referem que as famílias não dão apoio na esmagadora maioria dos casos e por vezes até dificultam, os alunos, por sua vez, contam que dialogam com as famílias em

relação à escolha e sentem o apoio que necessitam. Perante esta situação, somos da opinião que provavelmente ambos têm razão, isto é, para os alunos os seus familiares dão o apoio que eles consideram necessário o que pode não ser suficiente para os professores. Há, no entanto, a ressalvar o facto de os alunos poderem não perceber se os pais têm expectativas irrealistas em relação ao seu futuro, porque eles próprios podem incorrer do mesmo problema.

Os alunos foram muito específicos ao referir que necessitam de maior acompanhamento na escolha do curso/profissão. Por seu lado, os profissionais referem, de forma mais abrangente, que necessitam de repensar a intervenção com estes alunos abrindo assim mais o leque de necessidades: as questões da avaliação no que respeita ao aligeiramento da mesma, o paternalismo e facilitismo de alguns profissionais, referindo novamente o facto de a orientação ser feita somente no 9º ano, e em grupo, havendo só esporadicamente sessões individualizadas e a necessidade de adicionar mais conteúdos à orientação vocacional. Parece-nos que este aspecto do facilitismo e paternalismo por parte de alguns professores poderá ter a ver com a necessidade intrínseca dos mesmos em ajudar os alunos. Provavelmente de forma inconsciente sobre as consequências futuras no que se refere a lacunas de conhecimentos e competências que devem ser adquiridas pelos alunos em cada nível de ensino, e porque não tinham outros meios para poder proporcionar aos alunos, decidiram, baseando-se na natureza pouco clara da legislação em vigor nessa altura (cf. DL nº 319/91) adequar o currículo através da redução e eliminação de objectivos e competências. Consequência desta situação é a discrepância entre a certificação dos alunos e os conhecimentos que efectivamente possuem, o que os levou a criar expectativas para determinadas profissões quando, na verdade, não tinham as qualificações exigidas, ficando-se por empregos menos qualificados ou até mesmo no desemprego. Os efeitos desta situação ao nível emocional não poderão ser descurados assim como o impacto social na vida destes surdos que daí pode decorrer. Esta situação é também abordada na revisão da literatura por Punch (2005).

Os dois grupos de entrevistados relatam haver dúvidas por parte dos profissionais, em relação aos cursos que os alunos podem enveredar. Acresce aqui existir, por parte dos profissionais, baixas expectativas em relação ao sucesso dos alunos. Perante as ilações já referidas anteriormente, somente queremos acrescentar que, na nossa opinião, este aspecto pode não ser abonatório para o processo de orientação dos alunos, uma vez que, partindo de um pressuposto de insucesso o investimento dos profissionais pode ficar aquém das expectativas. Consideramos ser importante reflectir sobre as profissões que mais se adequem a cada um dos alunos e

que essa reflexão, na nossa opinião, deve ser conjunta, para levar a cabo com sucesso o encaminhamento profissional dos mesmos.

Consideramos também digno de referência que os profissionais não fizeram menção a um único aspecto positivo em todas as entrevistas, em relação ao tema da orientação vocacional dos alunos, no entanto os próprios alunos referem o apoio por parte dos colegas e dos professores da educação especial e do director de turma da EB23, para a prossecução desse objectivo. Parece-nos que este facto vem corroborar as baixas expectativas em relação ao sucesso dos alunos referido anteriormente.

Há também unanimidade nos dois grupos de entrevistados no que se refere aos condicionamentos da escolha dos alunos. Referem a falta de estruturas de apoio, a fraca oferta formativa das escolas de referência, a falta de informação sobre as profissões e sobre a organização escolar e a influência dos pares surdos. Acresce, em cada um dos grupos, barreiras percebidas separadamente. Por um lado, os profissionais referem a barreira da comunicação, por outro, os alunos referem barreiras no acesso a alguns cursos do ensino secundário e o condicionamento decorrente da orientação vocacional oferecida no 3º CEB. Na verdade, parece possível afirmar que, no cômputo geral, os alunos se encontram insatisfeitos com a escolha efectuada. Seria importante referir que os alunos entrevistados não consideraram a barreira da comunicação como entrave à sua escolha, mas sim no acesso a algumas profissões. Digno de referência é ainda que os alunos considerem a orientação vocacional do 3º CEB como uma condicionante, quando deveria ser considerado por eles, na nossa opinião, um apoio indispensável. Tendo este aspecto sido referido por vários alunos, parece-nos que ele apela a uma séria reflexão sobre o modo como tem vindo a decorrer esta orientação.

## **b) Preparação para a Vida em Sociedade**

Neste tema, os profissionais foram mais abrangentes que os alunos, abordando aspectos que consideraram necessários para o desenvolvimento holístico/integral dos alunos tais como a autonomia, a socialização, a maturidade, o desenvolvimento emocional e o conhecimento da sua cultura e identidade.

Ambos os grupos entrevistados abordaram a perspectivação do mundo do trabalho sendo unânimes em expor as barreiras no acesso a algumas profissões/áreas profissionais. No que toca aos outros itens, enveredaram por perspectivas diferentes.

Os alunos referiram a necessidade de adquirir conhecimentos sobre as profissões da sua preferência, enquanto os profissionais referiram as expectativas irrealistas dos alunos face ao mercado do trabalho, a capacitação para os mesmos e a sensibilização da sociedade. Consideramos digno de registo a necessidade de sensibilizar a sociedade para a problemática da surdez. O profissional entrevistado referia-se ao facto de os meios de comunicação fazerem reportagens sobre a surdez. Somos da opinião que a iniciativa deve partir da escola, promovendo actividades para o exterior sobre este tema ou de actividades em que participem os alunos surdos e aí convidarem os meios de comunicação para fazerem a cobertura do evento. Desta forma, dando o pontapé de saída poderá surtir o efeito desejado por aumento da curiosidade da população em geral. Outra forma que nos parece plausível e que ao mesmo tempo beneficia os alunos, são as experiências profissionais dos alunos surdos, promove-se a inserção em sociedade destes e sensibiliza os seus pares em contexto de trabalho.

No que concerne ao projecto de vida, os profissionais referem ausência de planeamento enquanto os alunos falam de ausência de apoio. Os alunos preferem adiar a decisão sobre o seu projecto de vida e os profissionais falam em ausência de motivação e investimento nos estudos, por parte dos alunos, o que é para visto pelos primeiros com uma preocupação em relação ao futuro dos alunos. Sobre este assunto, no culminar das nossas elações apraz-nos referir que, por todos os aspectos negativos referidos anteriormente em relação ao futuro dos alunos surdos, não nos surpreende que desmotivem e não queiram, ou não saibam como projectar o futuro. Cabe a nós, profissionais que trabalhamos com eles no dia-a-dia, contrariar este sentimento e apontar baterias para um futuro mais risonho para estes alunos. Consideramos que o espírito criativo que tanto caracteriza os profissionais do ensino será abonatório à formulação de sugestões, a maioria referidas anteriormente neste trabalho, para pôr mãos à obra nesta tarefa de cariz educacional.

O presente estudo visou explorar a forma como a orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB estava a ser levada a cabo nas Escolas de Referência para o ensino bilingue, da área de Lisboa. Dado que, na legislação consultada, como referido no capítulo II, não há qualquer referência específica para que a orientação vocacional destes alunos seja diferenciada da dos ouvintes, consideramos importante indagar como é que esta está a ser conduzida neste grupo de alunos, dada a sua especificidade e a barreira da comunicação que daí decorre.

Com efeito, a não obrigatoriedade da legislação a uma orientação vocacional diferenciada para os alunos surdos, dá liberdade às escolas e respectivas equipas pluridisciplinares para implementarem os programas de orientação vocacional de acordo com aquilo que entendem ser mais adequado à população que atendem. Daqui ressaltam algumas questões: quais as perspectivas dos participantes (profissionais e alunos) sobre os programas de orientação vocacional implementados? Que tipo de adaptações são feitas, ou deveriam ser na opinião dos profissionais, para responder às necessidades particulares dos alunos surdos?

A inexistência ou existência de poucos estudos sobre este tema faz com que o presente se revista de um carácter exploratório pelo que, apesar de os resultados não poderem ser generalizados, a análise e interpretação das situações estudadas poderá levar à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses que podem ser transferidos para o estudo de outras situações.

Seguidamente iremos, tendo em consideração os objectivos e as questões de partida, apresentar as conclusões a que os dados recolhidos e analisados nos conduziram, sugerindo em primeiro lugar as propostas dadas pelos entrevistados e colocando em evidência determinados tópicos considerados dignos de registo com questões que consideramos pertinentes.

Em relação ao primeiro objectivo, **conhecer a percepção dos profissionais e dos alunos surdos sobre a orientação vocacional desenvolvida no 3º CEB e sobre a transição destes alunos para o ensino secundário**, os dados recolhidos mostram que os profissionais inquiridos neste estudo consideram a orientação importante e reconhecem ser necessário um de maior investimento nesta área.

Os psicólogos e professores inquiridos referem que o desenvolvimento da orientação vocacional com alunos surdos requer condições específicas (este assunto será explanado mais em profundidade no terceiro objectivo), admitindo as suas necessidades de formação na área da LGP.

Para além disso, consideram também que estes alunos têm mais necessidades de formação do que os seus pares ouvintes uma vez que os surdos têm menos oportunidades de acesso a informação por conseguinte têm menos informação sobre as profissões e sobre o mundo em geral. Estes alunos são, muitas vezes, mais protegidos pelas famílias e pelo próprio sistema escolar o que leva a que apresentem frequentemente níveis inferiores de maturidade e autonomia, comparativamente com pares ouvintes. Reconhecem, por isso, a necessidade de iniciar este trabalho o mais precocemente possível para minimizar as lacunas encontradas aquando da escolha vocacional no final do 3º CEB.

Para este efeito deveriam ser criadas equipas pluridisciplinares para o efeito (de referir que os alunos comungam da mesma opinião, isto é, que deve iniciar-se mais cedo a orientação vocacional e falar sobre profissões). Nesta sequência, os profissionais salientam pela negativa o facto de que a orientação vocacional só se fazer no 9º ano e em grande grupo, só havendo, esporadicamente, sessões individuais, não fazendo referência à frequência que estas sessões deveriam ter. Os alunos consideram, por sua vez, que as sessões deveriam ser sempre individuais para que o psicólogo ajude na projecção do futuro e para minimizar a influência mútua entre os colegas.

Por outro lado, os profissionais admitem que a necessidade de agrupar os alunos na transição para uma escola secundária na qual exista apoio específico para os alunos surdos cria situações que nem sempre respeitam a escolha vocacional do aluno. Esta necessidade de agrupar os alunos é, quanto a nós, um tema que se pode transferir para o estudo de outras realidades.

Com efeito, foi um dos profissionais que levantou esta questão, referindo a necessidade de agrupar os alunos na mesma escola, para formar uma turma. Não avançou com sugestões para contrariar esta situação, referindo somente que os alunos surdos são em pequeno número o que dificulta a formação de turmas. Este aspecto foi também referido pelos alunos, isto é, que a psicóloga insistia na escolha da mesma escola para a formação de uma turma de surdos. Quanto a nós, várias questões se levantam: se depois de todo o investimento nesta área da orientação

vocacional não é respeitada a escolha vocacional do aluno, não haverá necessidade de reflectir urgentemente esta questão? Como poderemos contrariar esta situação?

Estes profissionais aditaram ainda que o apoio que é oferecido no 3º CEB aos alunos surdos se resume a mais horas de apoio, e que a diferenciação curricular consiste essencialmente em aligeirar a avaliação, daí considerarem que os professores têm uma atitude paternalista o que cria nos alunos uma cultura de facilitismo.

Em síntese na perspectiva dos profissionais inquiridos, a orientação vocacional é importante, deve iniciar-se precocemente, com maior investimento da sua parte mas há que ter em conta algumas condições específicas. A apreciação que fazem das condições e dos resultados do seu trabalho transmite uma imagem algo pessimista, de insatisfação.

Face ao exposto, a imagem menos positiva sobre os resultados da orientação vocacional no 3º ciclo que os profissionais responsáveis dão a entender é corroborada pelos seus colegas do ensino secundário, que consideram que os alunos chegam mal orientados vocacionalmente a este nível de ensino.

No que concerne ao modelo de orientação vocacional que tem por base a intervenção com os alunos, e segundo uma das psicólogas entrevistadas, este baseia-se na teoria de Super. À teoria de Super é acrescentada a teoria dos sociocognitivistas de Savikas. Esta constatação vai ao encontro do que é referido por Savickas (2002) e Serafim (2001) de que a teoria “arco-íris da carreira ao longo da vida” (*The Life-Carrer Rainbow*, Super, 1991) desenvolve os pressupostos teóricos subjacentes à orientação vocacional em geral. Punch (2005) afirma que esta teoria está na base da orientação vocacional dos surdos, com as devidas adequações não referindo, no entanto, quais as adequações a serem implementadas.

Destarte, a mesma psicóloga refere que a orientação vocacional dos alunos surdos, no 3º CEB, baseia-se neste programa de orientação da carreira mas com algumas adaptações, nomeadamente nos testes de aptidão, que são os mesmos que os ouvintes, mas com mais tempo de resolução para os alunos surdos. De realçar que Lane (1998) considera inapropriado o uso deste procedimento por haver necessidade de ter em atenção a especificidade desta população.

Por parte dos alunos, no que respeita à orientação vocacional, sobressai das entrevistas, a necessidade de maior apoio e de mais formação sobre as profissões no 3º CEB para além da que é dada na área projecto. Consideram também que a

orientação vocacional deve ser diferenciada da dos ouvintes (este assunto será explanado mais em profundidade no terceiro objectivo) e mais eficiente.

Assim, é possível concluir que os profissionais e os alunos surdos consideram, em termos gerais, que a orientação vocacional realizada com estes últimos no 3º CEB não é suficiente para gerar uma escolha informada e consciente, precisando de ser melhorada, como explanaremos no terceiro objectivo.

Em relação ao segundo objectivo, **identificar as dificuldades no processo de orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB, na perspectiva dos profissionais e na perspectiva dos alunos surdos**, os dados recolhido indicam que os profissionais consideram que a escolha é limitada pela oferta formativa e escassez de estruturas de apoio no secundário o que leva a que os alunos acabem por ser encaminhados para os cursos que existem numa das duas escolas de referência da região de Lisboa. Essa escolha, segundo estes profissionais, é também condicionada pela influência do grupo de pares surdos, que consideram negativa por levar os alunos a escolher o grupo em detrimento de uma escolha vocacional consciente. Esta importante questão reflecte o permanente dilema relativo à colocação educativa de crianças e jovens surdos que opõe opções inclusivas em turmas com pares ouvintes, a opções que agrupam alunos surdos facilitando as possibilidades de ensino em língua gestual. Opções que, como vimos anteriormente, apresentam vantagens e desvantagens. Neste caso, a opção de colocação em escolas de referência onde se agrupam alunos surdos, justificada com a possibilidade de apoio e presença de falantes de língua gestual, tem como condicionante negativa a significativa menor variedade de oferta de opções profissionais, conseqüentemente, acomodação das diferentes vocações dos alunos.

Em relação às famílias, os profissionais entrevistados salientam que estas não dão apoio à orientação vocacional e que têm dificuldades em comunicar com os seus educandos. Para além disso, consideram ainda que há famílias/Encarregados de Educação com expectativas muito elevadas, os quais pressionam o seu educando para que siga o mesmo percurso que um ouvinte. Outras famílias, por excesso de protecção, dificultam também a orientação vocacional. Contrariamente, os alunos referem que têm apoio de familiares e amigos no processo de escolha vocacional mas que necessitam de se sentir mais motivados por parte dos profissionais.

Os profissionais elegem a barreira da comunicação como o principal entrave dos alunos surdos no acesso à informação. Se, por um lado, vai ditar o desconhecimento dos alunos sobre as profissões, sobre o vocabulário,

nomeadamente da área profissional o que leva a uma restrição significativa na escolha de uma profissão, por outro, leva ao desconhecimento sobre a oferta formativa das escolas e sobre a estruturação do secundário.

Por outro lado, a oferta formativa proposta pelas escolas, a par com os apoios/recursos necessários para este grupo, são aspectos considerados difíceis de contornar, daí as limitações referidas na orientação destes alunos. A estas dificuldades acresce, segundo os entrevistados, a inadequação de algumas áreas profissionais para os surdos, sendo referido por alguns a impossibilidade por parte deste grupo em exercer determinadas profissões, factor agravado ainda, pelo desconhecimento por parte dos alunos das suas limitações.

Outras dificuldades na orientação dos alunos prendem-se com a articulação entre os níveis de ensino e entre profissionais para veicular os conteúdos referentes às profissões, embora refiram a existência de tais reuniões, leva-nos a inferir que sejam insuficientes, ou pouco rentabilizadas. Acresce, ainda a falta de tempo para investir na orientação e dúvidas sobre que cursos os alunos podem seguir.

Em relação à formação dos profissionais para a interacção com este grupo, embora alguns profissionais entrevistados refiram que usam a LGP para comunicar com os alunos, estes, referem posteriormente a ausência de uso ou uso rudimentar da LGP. Assim, podemos concluir que a necessidade de formação em LGP para comunicar com os alunos é significativa. Acresce a este facto que os próprios profissionais consideram que necessitam de aprofundar conhecimentos relativos ao ensino dos surdos e de criar parcerias, embora não refiram com quem, somos da opinião que as associações de surdos são uma possibilidade viável, por poder dinamizar formação na área da LGP e sobre a cultura e identidade surda. Outra possibilidade seria com as instituições universitárias, como a Escola Superior de Educação de Lisboa.

Das entrevistas dos alunos, as dificuldades apontadas relacionam-se com a falta de apoio na orientação vocacional porque é insuficiente o número de horas de orientação e porque a orientação vocacional começa tardiamente (só no 9º ano). A escassez de estruturas de apoio no ensino secundário e das poucas escolas de referência é também apontada como factor que vai influenciar a escolha, aliada à influência do grupo de pares surdos, que os alunos referem ser negativa no que concerne à escolha vocacional, e à falta de informação sobre a estrutura e organização escolar. Relatam também a necessidade de maior apoio na escolha dos cursos do ES/profissões por parte dos profissionais que com eles trabalham. Todos

estes aspectos reflectem-se no seu estado emocional, levando-os à desmotivação e falta de investimento nos estudos e na orientação.

Os alunos deram ênfase ao facto da escolha dos cursos do ES/profissões ser influenciada pelos serviços de psicologia, considerando confusa a forma como a orientação se desenvolve. Neste sentido, salientam que os próprios serviços mostravam dúvidas sobre os possíveis cursos que poderiam seguir, orientando-os para saídas profissionais, sem ter em conta as características e gostos pessoais.

Os alunos referem ainda barreiras relativas ao acesso a alguns cursos/escolas do ensino secundário mencionando mesmo a não-aceitação de alunos com problemas de surdez em escolas secundárias que não as de referência. Perante estes factos, resulta que os alunos, à excepção de um, mostram-se insatisfeitos com a escolha vocacional efectuada, por terem de optar por uma segunda opção e anseiam por seguir o seu sonho profissional, após conclusão do secundário.

Em síntese é de salientar que, perante o exposto: dificuldade em ter apoios fora das escolas de referência; percepção de que alguns cursos são demasiado exigentes para as competências actuais dos alunos, que está comprometida a garantia de acessibilidade destes alunos, isto é, os dados recolhidos dão a entender que, em muitos casos, os alunos surdos não têm um aproveitamento académico satisfatório e a escola não está também a contribuir como deveria para a sua formação como pessoas, como cidadãos. Assim estes jovens chegam ao final do 3º ciclo com grandes lacunas, quer em relação à informação sobre profissões e o mundo do trabalho, quer a nível pessoal, relativamente à capacidade de compreender problemas e tomar decisões. Por outro lado, porque os surdos são um grupo pequeno e porque a sociedade não tem também uma noção das suas potencialidades, mantendo perspectivas negativas e paternalistas, as oportunidades que efectivamente são disponibilizadas para os surdos são em menor número e, muitas vezes, de menor qualidade.

**Identificar as propostas dos profissionais e dos alunos surdos para melhoria do processo de orientação vocacional**, foi o terceiro objectivo proposto para este trabalho.

Os psicólogos e professores entrevistados apontam algumas especificidades para o desenvolvimento da orientação vocacional com alunos surdos, tais como iniciar mais precocemente para trabalhar o tema das profissões porque, por vezes, são os alunos que já no mercado de trabalho, fazem pesquisa sobre novas oportunidades de

emprego. Referem ainda que necessitam de mais saídas de campo, isto é, visitarem os locais de trabalho para se inteirarem, *in loco*, o exercer dessa profissão. O recurso a experiências profissionais ou pré-profissionais para que os alunos tenham contacto directo com o mercado do trabalho para consolidar competências previamente treinadas e/ou corrigir/ensinar aspectos que ainda necessitem de ser tratados.

O uso de depoimentos/histórias de vida de profissionais surdos foi também avançado como forma de sensibilizar os alunos para os desafios profissionais e elucidar para a necessidade de os alunos formularem a sua escolha dentro de um leque possível trabalhando, simultaneamente, a identidade e cultura surda.

Dada a especificidade deste grupo os profissionais também consideram importante utilizar materiais visuais para dar a conhecer um maior leque de contextos profissionais enriquecendo assim a intervenção em termos de conteúdos. Este facto torna-se relevante porque os profissionais consideram que estes alunos têm mais necessidades de formação do que os seus pares ouvintes para atingirem o mesmo nível de informação e consciencialização na área vocacional.

Os profissionais entrevistados consideram que o desenvolvimento holístico do aluno surdo deve passar por aumentar a sua autonomia, socialização e a sua maturidade. Referem ainda especificidades do percurso escolar, na realização pessoal, de transmissão da cultura e identidade e emocionais a serem abordadas. Os profissionais do secundário referem que recorrem a estratégias de remediação, tais como consolidação da exploração vocacional para cristalizar a escolha vocacional dos alunos.

No que se refere à periodicidade, um programa de orientação vocacional a ser implementado, deve ser sistemático e mais prolongado no tempo, com base em sessões de grupo e individuais conforme se considere necessário a cada aluno e utilizar testes da área vocacional adaptados à população surda portuguesa.

No que toca aos alunos, estes referem necessidade de mais formação sobre profissões no 3º CEB, realização de visitas de estudo especialmente às escolas secundárias, que a orientação vocacional seja diferenciada da dos ouvintes, mais eficiente, e desenvolvida ao longo do 3º ciclo e individualmente. A individualização pode ser abonatória a este grupo devido à sua heterogeneidade, os alunos referem a necessidade dos profissionais, no 3º CEB, indagarem sobre as suas preferências/objectivos para depois poderem encaminhá-los. Pelo que os profissionais

devem de ir ao encontro da especificidade de cada um, tendo em conta que os problemas desta população no que respeita à escolha do curso/carreira.

Face às dificuldades sentidas pelos profissionais, referidas na secção anterior, parece-nos importante realçar algumas das propostas de melhoria dos profissionais. Primeiramente, é, quanto a nós, consensual o facto de a orientação vocacional iniciarse o mais precocemente possível, pois haverá mais tempo para trabalhar e consolidar o tema das profissões assim como todas as restantes dimensões pessoais, sociais e profissionais evitando o ciclo de desemprego ou emprego menos qualificado citado anteriormente, assim como o facto de se utilizar testes da área vocacional adaptados à população surda portuguesa.

Já no que toca às experiências profissionais ou pré-profissionais estas revestem-se de extrema importância uma vez que, mesmo que os alunos façam visitas de estudo aos locais de trabalho, na nossa opinião, só com a experimentação é que se pode consolidar toda uma panóplia de competências necessárias para singrar no mundo do trabalho. Aspectos tão simples como o cumprimento dos horários estabelecidos, a realização das tarefas inerentes à profissão, a relação com os colegas de trabalho e com os superiores hierárquicos (que deverão ser, na sua esmagadora maioria ouvintes), entre outros, poderão ser áreas problemáticas inesperadas. Para tal, propomos a criação de parcerias com entidades laborais que viabilizem estas experiências, de maior importância para a capacitação dos alunos.

No que concerne à influência do grupo de pares surdos, somente uma professora referiu recorrer a contratos pedagógicos com os alunos para que eles compreendam a importância de uma escolha com base na sua preferência e não com base na escolha do grupo. Parece-nos uma boa estratégia embora haja sempre a necessidade destes alunos de estarem com os seus pares, como referimos, um dilema multidimensional difícil de contornar.

Reflectindo sobre estratégias sugeridas pelos profissionais para contornar a barreira da comunicação, estas fazem apelo à experiência concreta, procuram usar informação visual, testemunhos directos de adultos surdos o que se adequa a estes alunos porque invoca as capacidades que os surdos dominam, são formas de transmitir informação que lhes é mais acessível e trata-se de informação mais concreta (operações concretas, não operações formais – adequação em termos desenvolvimentais). No entanto, em relação ao programa de orientação vocacional sugerido só referem que deve ser sistemático e mais prolongado no tempo, não referindo que temas/tópicos deveriam ser abordados.

Concordamos em absoluto com os profissionais quando referem que a autonomia, a socialização e a maturidade devem ser aumentadas destes alunos, pois sem estas dimensões trabalhadas não será possível implementar eficazmente quaisquer experiências profissionalizantes nem prepará-los para a vida em sociedade.

Quanto a nós o papel das famílias em todo o processo de orientação vocacional é determinante. Das entrevistas a estes profissionais está patente o facto de os familiares não serem colaborativos. Afigura-se-nos importante que haja, a par da intervenção nos alunos, uma abordagem aos respectivos familiares de forma e elucidá-los e co-responsabilizá-los uma vez que, estes devem ser um aliado incondicional no processo de orientação vocacional dos seus educandos.

Apraz referir que, no que toca às limitações inerentes à oferta formativa e escassez de estruturas de apoio do ES, nenhuma sugestão foi avançada. No entanto, estamos conscientes que este item tem mais a ver com aspectos da organização escolar proveniente das orientações ministeriais às quais, os profissionais pouco ou nada podem fazer.

Relativamente ao quarto objectivo deste estudo, **conhecer as perspectivas dos alunos surdos sobre o mundo do trabalho e a forma como os profissionais equacionam a entrada destes alunos nesse mundo**, os profissionais consideram importante a criação de expectativas realistas nos alunos face ao mercado do trabalho. A criação dessas expectativas deve passar pela capacitação na área profissional e pelo recurso à terapia da fala para o ganho de autonomia que vai facilitar a interacção dos alunos em sociedade. Este trabalho de capacitação reverter-se-á na responsabilização no que concerne às actividades de vida diária e em comunidade, assim como, ser capaz de oralizar em situações do quotidiano onde não há intérprete, situação que será muito frequente, numa sociedade maioritariamente ouvinte.

Gostaríamos de salientar que este trabalho de preparação para o mundo do trabalho, quanto a nós, parece-nos ainda estar nos seus primórdios face ao que é esperado/exigido para este grupo de alunos na área profissional e social. Estar apto ao mundo do trabalho e à sociedade em geral deve passar também pela consciencialização das suas capacidades mas também pelas suas limitações. Um dos entrevistados refere a necessidade de que os alunos façam pesquisa sobre as profissões que mais se adequem às suas capacidades seguida de uma análise conjunta, somos da opinião que deve ser dada ênfase a muitos aspectos na referida análise. A começar pelas aptidões de cada um, passando pelas preferências mas nunca descurando das suas limitações versus capacidades que devem ser

cabalmente equacionadas para cada indivíduo, pois a sua heterogeneidade inerente a: grau de surdez/ganhos auditivos; maior/menor capacidade de oralizar; se é implantado que ganhos; o seu grau de resiliência perante adversidades; grau de socialização com ouvintes/surdos; autonomia; entre outros aspectos que têm de ser levados em conta.

Os alunos entrevistados, por sua vez, vêem barreiras no acesso a algumas profissões, pelo que necessitam de mais conhecimentos sobre as áreas profissionais de preferência e sobre o mundo do trabalho. Esta situação, segundo eles, impossibilita-os de concretizar o seu sonho profissional e deve-se ao facto de não existirem momentos onde estes assuntos são abordados/clarificados. Na sequência do que referimos no parágrafo anterior, as constatações dos alunos corrobora a nossa posição, pois também consideram necessitar de ser mais bem preparados para os desafios que os esperam na área profissional e social para levantar barreiras que antevêm nestas áreas.

Em síntese, podemos concluir que os profissionais estão conscientes da necessidade de preparar cabalmente os alunos para o mercado de trabalho e para a sociedade em geral. Para tal, propõem maior capacitação profissional e social com recurso a competências transversais que viabilizem esses objectivos: mais conhecimento sobre o mundo do trabalho e maior autonomia em sociedade graças à co-responsabilização dos alunos no processo. No entanto, como referimos anteriormente, há alguns aspectos que consideramos que devem ser repensados. Os alunos, por sua vez, também conscientes dos entraves no acesso a algumas profissões, vão ao encontro do que referem os profissionais, acrescentando que esses assuntos já deveriam ter sido abordados.

No que concerne ao último objectivo, **conhecer os projectos de vida equacionados pelos alunos surdos e a forma como os profissionais os ajudam a perspectivar esses projectos**, os alunos consideram que não têm um projecto de vida formulado devido a ausência de apoio na sua formulação. Todos os entrevistados referem a necessidade dos profissionais indagarem sobre as suas preferências/objectivos e alguns acrescentam a necessidade do psicólogo ajudar a projectar o futuro que, como já referimos anteriormente, este aspecto pode ser abonatório de uma individualização das sessões de orientação vocacional. Por outro lado, alguns alunos referem adiar a projecção do seu futuro, preferindo não pensar sobre o assunto tendo, no entanto, estão conscientes da importância de decidir/pensar sobre o mesmo.

No que respeita ao projecto de vida, os profissionais consideram que este é, por vezes, inexistente devido a não haver planeamento do mesmo, por parte dos alunos, por falta de motivação e investimento, o que preocupa os profissionais. Consideram que o projecto de vida deve ser feito a par com a orientação vocacional para que os alunos percebam a necessidade de pensar no futuro.

Perante este quadro, somos da opinião que o desenvolvimento da autonomia e capacidade para fazer escolhas e tomar decisões dos alunos está aquém daquilo que será desejável. Se comparamos os alunos surdos com os seus pares ouvintes serão os primeiros tão diferentes dos seus pares ouvintes da mesma idade? Ou serão idênticas? Estas questões surgem após a análise de conteúdo das entrevistas pelo que não temos a percepção dos profissionais entrevistados.

Em relação ao projecto de vida, da análise de conteúdo das entrevistas, não avançadas propostas para a minimização desta situação, ou seja o que é que a escola está a fazer ou pode fazer para alterar esta situação? São propostas actividades que visem experiências profissionais ou pré-profissionais ou são dinamizadas sessões que individuais/em grupo que se aborde o planeamento de um projecto de vida e a importância deste? Consideramos ser necessária mais investigação nesta área, em estudos posteriores.

Em relação às questões que colocamos inicialmente em relação ao facto de dever existir um programa para todos os alunos, somos da opinião que deverá existir um programa de base igual para todos com sessões individuais para atender à diversidade de cada aluno, dada a heterogeneidade do grupo. Em relação às escolas, cada uma deve ajustar o programa à sua realidade escolar.

Perante as conclusões/elações deste capítulo, consideramos importante referir, novamente, o estudo de Punch (2005), em relação aos alunos surdos da Austrália a quem foi dado um acompanhamento diferenciado no seu percurso escolar (embora não seja referido no estudo em que moldes), que levou a que os alunos pontuassem nos testes de desenvolvimento da carreira, ao mesmo nível dos seus pares ouvintes, havendo itens em que até pontuaram acima. Assim somos da opinião que uma intervenção programada, impreterivelmente sistemática e prolongada no tempo, poderá trazer a estes alunos ganhos substanciais nas áreas em que pontuam abaixo dos seus pares, supra citadas, contribuindo para a sua capacitação e indo ao encontro das suas expectativas.

A partir dos resultados obtidos neste estudo, poderíamos delinear linhas orientadoras para um programa de orientação vocacional diferenciado para alunos surdos no 3º ciclo, que resolvesse/minimizasse as dificuldades referidas neste estudo.

Propomos, assim, um programa que se iniciasse, pelo menos no 7º ano, com a duração mínima de 3 anos, com um número de sessões semanais que se considere suficiente e que pode ser ajustado face à evolução do aluno. No entanto, parece-nos plausível que dos anos iniciais de orientação vocacional para os terminais este número tenda a aumentar. As sessões individuais poderiam ter lugar em determinados períodos mas com objectivos concretos de intervenção, podendo para cada caso, ser avaliado a necessidade das mesmas.

A continuidade desta orientação no secundário parece-nos pertinente pois é neste nível de ensino que a tomada de decisão é mais consolidada ou poderá haver a necessidade de alterações, caso a equipa assim o entendesse (a equipa, idealmente, deverá ser constituída por: aluno, família, professores do ensino regular e do ensino especial, docentes de LGP, intérpretes, psicólogos e terapeutas da fala).

A articulação entre professores e psicólogos e demais equipa deverá ser levada a cabo para que as áreas curriculares disciplinares, os apoios especializados e as sessões de orientação funcionassem em uníssono, isto é, sempre que um assunto fosse abordado em contexto de sala de aula, era também reforçado no apoio especializado de educação especial e trabalhado na orientação vocacional numa perspectiva contextualizada/contextualizadora do tema, no mundo do trabalho e na sociedade, em geral. Desta forma, a probabilidade de não aquisição do saber/competência será minimizada. Esta articulação pautar-se-á por reuniões/encontros de afinamento de sinergias/estratégias, com uma periodicidade tal que fosse possível manter o planeamento das actividades com avanço nunca inferior a duas semanas.

Os conteúdos/competências a serem trabalhados na orientação vocacional deverão ser, sempre que o programa das diferentes disciplinas o permitam, abordados também em contexto de sala de aula, devendo o professor do regular dar ênfase ao tópico vocacional ou mundo do trabalho ou, ainda, CTSA (ciência, tecnologia, sociedade e ambiente) que está a ser abordado. Os restantes temas/tópicos que, manifestamente, os alunos não dominam ou não tenham conhecimento deverão ser ministrados/abordados nos encontros semanais de grupo, não omitindo as questões da cultura e identidade surda.

Os conteúdos dessas sessões semanais deverão ter em conta os aspectos aqui referidos: áreas profissionais/profissões, todo o conjunto de competências relativas/referentes ao mundo do trabalho e de vida em sociedade tendo em atenção utilizar estratégias adequadas a este grupo, tais como, uso de materiais visuais, visitas de estudo aos locais de trabalho/saídas de campo, uso do depoimentos/histórias de vida de profissionais surdos, seguida de uma análise reflectida sobre o tema e eventuais entraves/barreiras aos surdos.

No programa de orientação vocacional propriamente dito deve ser tido em conta Savickas (2002) e os estádios do desenvolvimento da carreira, o crescimento, a exploração, e a actualização, a teoria do “arco-íris da carreira” de Super (1991) e as considerações de Punch (2005), assim como utilizar baterias/testes de avaliação vocacional adaptados à população surda portuguesa (Lane, 1992).

Neste programa deverão ser equacionadas experiências pré-profissionais, *in loco*, nas áreas de preferência dos alunos, como sugere Punch (2005), seguida de reflexão conjunta sobre todo o envolvente da experiência. Estas experiências pré-profissionais não devem ser únicas para que o aluno possa ter um termo de comparação e decidir sobre a que mais se adequa à sua realização pessoal, profissional e social (Super, 1991; Savickas, 2002; Punch, 2005).

Consideramos importante a replicação do presente estudo em outros contextos, eventualmente envolvendo uma amostra de maiores dimensões e incluindo também as perspectivas de outros intervenientes, designadamente famílias e empregadores.

Apresenta-se de seguida um quadro resumo do programa proposto, para 3 anos, sugerindo os objectivos que se pretende atingir nas várias áreas, na matriz delineada superiormente.

Quadro 9

Quadro dos objectivos do programa de orientação vocacional

Ano/Dimensão	Auto conceito	Informação sobre profissões	Exploração de competências para o exercício profissional	Competências sociais	Competências pré-profissionais	Exploração da carreira	Projecto de vida
1º	Identifica objectivos pessoais (académicos, sociais e profissionais)	Identifica o mundo do trabalho  Conhece as diferentes áreas profissionais  Conhece uma profissão pela designação	Preenche formulários com todos os dados pessoais  Identifica e usa adequadamente competências pessoais	Participa numa entrevista relacionada com trabalhos escolares e avalia a sua performance  Adquire competências sociais de interacção interpares  Participa em actividades de <i>role-play</i> sobre interacção entre colegas de trabalho e empregadores	Faz referência às profissões dos familiares e perceber quais as técnicas/instrumentos de trabalho	Identifica ambientes de trabalho e respectivas tarefas de várias ocupações profissionais  Refere áreas profissionais da sua preferência e é capaz de elucidar os vários ambientes de trabalho	Faz corresponder uma profissão do seu interesse ao seu estilo de vida  Elabora um portefólio com um projecto de vida que inclui a conclusão dos estudos e o curso necessário para a profissão desejada  Elabora um currículo vitae elementar
2º	Identifica e associa competências pessoais e académicas para o seu sucesso pessoal, social, educacional e profissional	Relaciona as profissões com os produtos que são produzidos/serviços oferecidos  Conhece as várias áreas profissionais e respectiva formação necessária para exercê-la	Consciencialização das competências necessárias para cada profissão  Identifica aplica sempre que possível competências específicas de diferentes profissões	Adquire competências sociais relacionadas com a interacção em sociedade em geral  Descreve termos de cortesia em ambiente profissional  Participa em <i>role-play</i> de resolução de conflitos	Fazer referência às outras áreas profissionais e perceber quais as técnicas/instrumentos de trabalho  Reconhece materiais/utensílios	Elabora um inventário de interesses e faz corresponder com futuras carreiras profissionais possíveis/pretendidas  Relaciona capacidades profissionais requeridas para uma dada profissão e com as suas capacidades e interesses	Identifica-se com uma profissão e estrutura o seu projecto de vida em conformidade  Elabora uma carta de apresentação e uma resposta a uma oferta de trabalho em moldes pré-definidos

				adequadamente, indo ao encontro dos seus objectivos e dos seus pares envolvidos	utilizados em diferentes profissões	Refere as restantes áreas profissionais e identifica correctamente os vários ambientes de trabalho	
3º	Desenvolve e implementa um plano para potenciar um conjunto de competências necessárias para o seu sucesso pessoal, social, educacional e profissional	Relaciona as profissões com outras a que estão ligadas (ex: padeiro precisa de farinha/fornos para trabalhar, médico trabalha com enfermeiros/ precisa da indústria farmacêutica)  Aprofunda conhecimentos da área profissional de preferência do aluno	Treina competências na área profissional de preferência  Treina competências na área social não adquiridas  Usa termos de cortesia em ambiente profissional  É proactivo em trabalho de equipa relacionado com tarefas profissionais  Adapta-se aos hábitos laborais de uma experiência pré profissional	Participa em actividades de simulação de entrevistas de trabalho e avalia a sua eficácia perante uma checklist proposta	Aprofunda técnicas/instrumentos da área profissional de preferência do aluno (experiências pré-profissionais)	Explora actividades profissionais temporárias (de verão/ pré-profissionais) que levam ao seu crescimento pessoal e profissional  Explora o impacto de alguns estereótipos (ex. género, incapacidade) na escolha da carreira  Faz os ajustes necessários na sua performance educacional para atingir os seus objectivos profissionais  Identifica uma opção profissional viável após conclusão dos estudos  Identifica processos de evolução dentro da profissão escolhida	Estrutura um projecto de vida cabal e congruente com o seu estilo de vida e objectivos com a profissão escolhida, revendo-se nele  Compara o estilo de vida pretendido com o salário médio auferido e faz os ajustes apropriados  Actualiza o seu currículo vitae

Em estudos posteriores, consideramos que seria também importante indagar sobre algumas hipóteses que surgiram deste estudo, tais como o facto de se iniciar mais cedo a orientação vocacional resultará numa melhor preparação e maturidade dos alunos para realizarem opções vocacionais no final do 3º ciclo. Embora não sendo uma hipótese levantada neste estudo, as limitações das ofertas educativas do ensino secundário, são um tema que poderia integrar futuros estudos sobre orientação vocacional a realizar no futuro.

Consideramos também importante um estudo comparativo em ao desenvolvimento da autonomia e capacidade para fazer escolhas e tomada de decisão dos alunos surdos e dos seus pares ouvintes da mesma idade, pois não foi possível neste estudo fazer qualquer comparação sobre esta matéria, assim como propostas para a minimização desta situação, ou seja, o que é que a escola está a fazer para promover o desenvolvimento da autonomia e capacidade de realização de escolhas seria outro tema para futuros estudos.

Um outro estudo de extrema relevância, mas que provavelmente será tema para uma tese de doutoramento na área da psicologia educacional, prende-se com o facto de aferir as baterias de testes vocacionais à população surda portuguesa.

Somos da opinião, face ao exposto que a forma como a orientação vocacional dos alunos surdos está a ser levada a cabo nas Escolas Referência da região de Lisboa carece de alguns ajustes. O presente estudo, sendo de cariz exploratório, trouxe à luz da razão alguns factos no que concerne a algumas estratégias, sugeridas pelos profissionais e os próprios alunos entrevistados assim como alguns adiantamentos consideradas por nós relevantes. Explorámos os objectivos deste estudo tentando encontrar possíveis soluções para algumas situações mas, como qualquer investigação, levantando algumas hipóteses para futuros estudos.

O programa proposto visa dar o mote de saída para um possível programa de orientação vocacional para este grupo específico de alunos, não tendo a intenção de ser exaustivo. Pretendemos sim sugerir aos profissionais que trabalham na área, que com a sua experiência e em equipa multidisciplinar que modelem um programa que mais se adequa às dimensões consideradas deficitárias do grupo de alunos que frequentam o seu estabelecimento de ensino para que, num futuro próximo, possa contribuir para uma maior aproximação destes jovens ao mundo do trabalho e para uma escolha vocacional mais informada e criteriosa.

- Bardin, L. (2008). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Presença.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, D. & Associates (2002). *Carrer choice and development*.(4<sup>th</sup> Edition) San Fancisco: Jossey-Bass edition.
- Brown, D., Brooks, L. & Associates (1990). *Carrer choice and development*. (2<sup>nd</sup> Edition) San Fancisco: Jossey-Bass edition.
- Carmo, H.; Ferreira, M.(2008). *Metodologia da investigação–guia para auto-aprendizagem*. (2<sup>a</sup> Edição) Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos. Vol. 12 (1) 5-15.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Duarte, H. & Almeida, M. (2006). *Derrubar as barreiras da comunicação e do acesso à informação* In Bispo, M. & Clara, M. & Couto, A. (Coord.). *O gesto e a palavra I* (pp. 221-256). Lisboa: Caminho.
- Estanqueiro, P.(2006). *O meio menos restritivo na educação de Surdos* In Bispo, M. & Clara, M. & Couto, A. (Coord.). *O gesto e a palavra I* (pp. 191-220). Lisboa: Caminho.
- Ferreira, A. (2006). *Subsídios para o estudo da história da educação dos surdos em Portugal* In Bispo, M. & Clara, M. & Couto, A. (Coord.). *O gesto e a palavra I* (pp. 57-82). Lisboa: Caminho.
- Esteves, M. (2006). A Análise de Conteúdo. In: Lima, J. A.; Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Gregorry, S. (1998). *Deaf young people: aspects of family and social life*. In Marschark, M. *Psychological perspectives on deafness* (2<sup>nd</sup> volume). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publichers.

Jacoby, S. (2005). *Transition throughout the school day*. Washington, DC: Gallaudet University, Laurent Clerc National Deaf Education Center. acessado em: 28-11-2008 em: <http://clerccenter2.gallaudet.edu/Transition/Training.html>.

Jokinen, M. (2006). *Os utilizadores da língua gestual e a comunidade surda* In Bispo, M. & Clara, M. & Couto, A. (Coord.). *O gesto e a palavra I* (pp. 83-108). Lisboa: Caminho.

Lane, H. (1992). *A Máscara da benevolência*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Léssard-Herbert, M. & Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget

Marcelino, M.; Catão, M. (2009). *Representações sociais do projecto de vida entre adolescentes no ensino médio*. São Paulo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (3), 544-557.

Musselman, C. & Mootilal A. & MacKay, S. (1996). *The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially intergrated, and mainstreamed settings*. Oxford: Journal of Deaf Studies and Deaf Education.

Nascimento, I (2006). *Projecto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações*. São Paulo: Imaginário, 6, 12, 55-80.

Kleinig, C. (2002). Integrating deaf students – mainstream vocational training and education programmers' adjust to specific needs in Australia, Adelaide Institute of Technical and Further Education, acessado em: 9-06-2009 em: [www.tafesa.edu.au](http://www.tafesa.edu.au).

Pinto, H. (2004). *Construir o futuro: manual técnico*. Lisboa. CEGOC

Punch, R. & Peter, A. & Hyde, M. (2005) *Predicting career development in hard-of-hearing adolescents in Australia*. Oxford: Journal of Deaf Studies and Deaf Education.

Santos, P. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Edições Almedina.

Savickas, M. (2002). *Carrer constrution: a developmental theory of vocational behavior*. In Brown, D. & Associates (2002). *Carrer choice and development*. (4<sup>th</sup> Edition) San Francisco: Jossey-Bass edition.

Serafim, M.(2001). *Fundamentação teórica das intervenções de orientação em contexto educativo*. Lisboa: DREL (policopiado)

Transition Skills Guidelines Laurent Clerc Center National Deaf Education Center K-12 Program, acessado em: 28-11-2008 em:

<http://library.gallaudet.edu/documents/clerc/TSG.pdf>.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Super, D. (1991). *Models of career development*. Actas da conferência internacional de Lisboa . Serviços de orientação para os anos 90. Lisboa 1995. pp. 47-66.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República, 1.ª série – A – N.º 193.

Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio. Diário da República, 1.ª série – A – N.º113.

Despacho n.º 5720/98 de 6 de Maio. Diário da República, 2.ª série – N.º104.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1.ª série – N.º4.

**Anexo I** – Autorização do aluno e do encarregado de educação para gravação da entrevista

**Anexo II** – Guião da entrevista aos profissionais

**Anexo III** – Guião da entrevista aos alunos

**Anexo IV** – Protocolo de uma entrevista aos profissionais (exemplo)

**Anexo V** – Protocolo de uma entrevista aos alunos (exemplo)

**Anexo VI** – Recorte das unidades de registo e transformação em indicadores da entrevista P1B

**Anexo VII** – Quadros de análise de conteúdo das entrevistas aos profissionais

**Anexo VIII** – Quadros de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos

**ANEXO I**

**AUTORIZAÇÃO DO ALUNO E DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO PARA  
GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA**

## DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo-assinado aluno(a) da escola \_\_\_\_\_, declaro que autorizo que seja efectuada a gravação áudio e vídeo da entrevista no âmbito da dissertação, cujo tema é "*A Orientação Vocacional de Jovens Surdos no 3º Ciclo*".

A realização deste estudo pretende saber a forma como o processo de selecção e escolha vocacional foi efectuada pelos alunos surdos no final do 3º Ciclo para posteriormente ajudar a formar e orientar outros alunos surdos nesta situação.

Declaro também saber que o conteúdo destas gravações é confidencial e que só será utilizado para fins deste estudo.

Data: \_\_\_\_\_

O(A) Aluno(a):

\_\_\_\_\_  
(conforme B.I.)

O Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_  
(conforme B.I.)

**ANEXO II**

**GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS**

## Guião de Entrevista aos Profissionais

Tema: A Orientação Vocacional de Jovens Surdos no 3º Ciclo

Público-alvo: Profissionais que trabalham na área da surdez no 3º ciclo.

Objectivos:

- Indagar sobre a experiência dos técnicos na área da surdez e tempo de leccionação;
- Recolher informação sobre que formação é feita na área vocacional no 3º Ciclo sobre as várias escolhas profissionais;
- Inquirir sobre que competências vocacionais são abordadas;
- Perceber os moldes da orientação vocacional para alunos surdos no 3º ciclo;
- Perceber quais as necessidades identificadas pelos profissionais nos alunos;
- Indagar sobre as práticas dos profissionais;
- Perscrutar quais as necessidades dos profissionais;
- Indagar sobre o processo de transição para a vida activa;

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Para um formulário de Questões
1º Bloco  Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificação do entrevistador;</li><li>• Informar dos objectivos da entrevista;</li><li>• Informar como se vai efectuar a recolha da informação;</li><li>• Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho a realizar;</li><li>• Explicar ao entrevistado a importância da sua colaboração para o estudo;</li><li>• Assegurar o anonimato das opiniões e das informações recolhidas fora do âmbito académico;</li><li>• Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista.</li></ul>
2º Bloco  Experiência dos profissionais na área da	<ul style="list-style-type: none"><li>• Saber o número de alunos que apoia;</li><li>• Conhecer a experiência dos profissionais na área da surdez.</li><li>• Indagar sobre a formação na</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Perguntar qual o número de alunos que apoia presentemente;</li><li>• Perguntar qual a experiência profissional na área da surdez;</li></ul>

surdez	<p>área vocacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auscultar sobre a formação em Língua Gestual Portuguesa (LGP)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar o número de anos de serviço na escola;</li> <li>• Perguntar sobre a formação específica na área da orientação vocacional;</li> <li>• Indagar sobre a fluência em LGP</li> </ul>
<p>3º Bloco</p> <p>Formação e orientação vocacional proporcionada aos alunos surdos no 3º ciclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber se há programas de formação vocacional;</li> <li>• Se há programas de apoio/orientação vocacional;</li> <li>• Apurar se há sessões de esclarecimento sobre as várias áreas profissionais;</li> <li>• Perceber como é feita a orientação dos alunos surdos;</li> <li>• Perceber o grau de planificação do processo de acompanhamento vocacional</li> <li>• Perceber quais as necessidades identificadas pelos profissionais nos alunos</li> <li>• Indagar sobre as práticas dos profissionais;</li> <li>• Perscrutar quais as necessidades dos profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar se é facultada informação sobre as profissões nas aulas de apoio;</li> <li>• Indagar se há programas de orientação vocacional/sessões de esclarecimento sobre as várias áreas profissionais;</li> <li>• Pedir para referir como é feita (caso haja) a orientação dos alunos para a progressão de estudos/cursos profissionais/ mercado de trabalho;</li> <li>• Perguntar se é feita uma planificação para a orientação vocacional dos alunos surdos</li> <li>• Perguntar quais as necessidades identificadas pelos profissionais nos alunos;</li> <li>• Inquirir sobre o tipo de acompanhamento que é feito aos alunos surdos para orientação vocacional;</li> <li>• Perguntar quais as necessidades dos profissionais.</li> </ul>
<p>4º Bloco</p> <p>Preparação para a transição para a vida activa dos alunos surdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auscultar sobre a preparação para a transição para a vida activa dos alunos surdos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar qual é a preparação que é feita para a transição para a vida activa dos alunos surdos;</li> </ul>

**ANEXO III**

**GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ALUNOS**

## Guião de Entrevista aos Alunos

Tema: Orientação Vocacional de Jovens Surdos no 3º Ciclo.

Público-alvo: Alunos Surdos a frequentar o ensino secundário.

Objectivos:

- Recolher informação sobre as escolhas realizadas pelo(a) aluno(a) no final do 3º Ciclo;
- Inquirir sobre a forma como o(a) aluno(a) fez essa escolha;
- Saber que informação teve acesso sobre profissões;
- Perceber se o aluno(a) teve formação vocacional no 3º Ciclo;
- Indagar sobre a existência de apoio por parte dos profissionais da escola de 3º Ciclo no processo de opção;
- Conhecer a opinião dos alunos em relação ao apoio fornecido pela escola de 3º Ciclo;
- Identificar os principais factores que condicionaram as opções tomadas.
- Conhecer as expectativas dos alunos em relação ao futuro

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Para um formulário de Questões
1º Bloco  Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificação do entrevistador;</li><li>• Informar dos objectivos da entrevista;</li><li>• Informar como se vai efectuar a recolha da informação;</li><li>• Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<p>As questões serão efectuadas por um intérprete e gravadas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Em LGP dizer o meu nome (gestual);</li><li>• Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho a realizar;</li><li>• Explicar ao entrevistado a importância da sua colaboração para o</li></ul>

		<p>estudo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar o anonimato das opiniões e das informações recolhidas fora do âmbito académico;</li> <li>• Pedir autorização para a gravação áudio e vídeo da entrevista.</li> </ul>
<p>2º Bloco</p> <p>Formação vocacional no 3º Ciclo e a razão da escolha realizada pelo aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os motivos da escolha feita para a progressão de estudos no secundário;</li> <li>• Indagar sobre a área escolhida</li> <li>• Saber a forma como o aluno fez essa escolha;</li> <li>• Auscultar os conhecimentos do aluno no 3º Ciclo sobre profissões;</li> <li>• Perceber se o aluno teve formação vocacional na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar qual o agrupamento que escolheu no 10º ano;</li> <li>• Indagar se o aluno já tinha efectuado a escolha no 9º ano;</li> <li>• Perguntar se já tinha uma escolha profissional associada ao agrupamento do secundário escolhido;</li> <li>• Inquirir sobre a forma como o aluno(a) fez essa escolha;</li> <li>• Questionar sobre quais os conhecimentos do aluno sobre profissões no 3º Ciclo;</li> <li>• Indagar se considera que estava bem informado, naquela altura, sobre as opções profissionais que dispunha;</li> <li>• Perguntar se teve formação sobre as várias profissões na escola.</li> </ul>
<p>3º Bloco</p> <p>Apoio dos profissionais aos alunos no 3º ciclo e a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber se houve apoio por parte dos técnicos no processo de escolha vocacional;</li> <li>• Perceber qual a opinião dos alunos em relação ao apoio fornecido pela escola de 3º</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar se na escola alguém o ajudou a fazer a sua escolha vocacional na escola de 3º Ciclo;</li> </ul>

<p>opinião dos alunos sobre o mesmo.</p>	<p>Ciclo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagar sobre os factores que condicionaram a escolha efectuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir a sua opinião sobre o apoio fornecido pela escola de 3º Ciclo;</li> <li>• Inquirir se houve alguma condicionante em relação à escolha efectuada;</li> </ul>
<p>4º Bloco</p> <p>Preparação para a transição para a vida activa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber se houve preparação por parte dos técnicos na projecção do futuro dos alunos em sociedade;</li> <li>• Conhecer as expectativas dos alunos em relação ao futuro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagar sobre o processo de preparação na transição dos alunos da escola para o mercado de trabalho</li> <li>• Questionar os alunos sobre o que prevêem para o seu futuro;</li> </ul>

**PROTOCOLO DE UMA ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS (EXEMPLO)**

JM - Boa tarde. Quantos alunos surdos, com surdez severa e profunda, apoia neste ano lectivo?

P1B - Sete.

JM - Há quanto tempo é que trabalha com alunos surdos?

P1B - Desde 81, há 28 anos.

JM - E nesta escola, há quanto tempo trabalha com surdos?

P1B - É o quarto ano.

JM - Usa a língua gestual para comunicar com os alunos?

P1B - <sup>1</sup>Também, também uso a língua gestual... <sup>2</sup>não de uma forma muito eficiente, <sup>2</sup>não tenho uma grande eficiência em termos de língua, <sup>1</sup>mas uso muito como apoio, como comunicação, <sup>1</sup> mas uso muito a língua gestual.

JM - Chegou a ter formação?

P1B - <sup>4</sup>Vários tipos, vários cursos, fui fazendo vários cursos ao longo da minha vida, de língua gestual.

JM - Na associação, aqui na escola?

P1B - <sup>3</sup>Fiz vários, fiz alguns cursos na Casa Pia, depois fiz com a escola com o programa "Focus", com elementos da Associação Portuguesa de Surdos, com formadores, mas não propriamente na associação.

JM - E na área da orientação vocacional, tem formação específica?

P1B - <sup>6</sup>Não.

JM - Vamos entrar agora nas questões dirigidas à formação vocacional, portanto, a formação vocacional pretende ajudar os alunos a fazer as escolhas em relação às áreas profissionais e conseqüentemente ao seu futuro. Como é que esta escola faz/trata esta área da formação, e que importância lhe é conferida?

P1B - <sup>7</sup>Vou começar por dizer que estou nesta escola, é o quarto ano que estou nesta escola, e isso foi um assunto que me preocupou logo no primeiro ano. <sup>7</sup>Eu vim para cá como uma professora, como uma das várias professoras que entrou também para os surdos no grupo 920, e nesse ano não tinha, eu dei apoio a alunos do quinto ano.

No entanto como fiquei Coordenadora do Departamento de Educação Especial, portanto, surgiu-me essa preocupação, porque a psicóloga veio ter comigo a mostrar-me o programa de orientação vocacional que estava a fazer na escola, como fazia para os surdos. Pronto. <sup>11</sup>O primeiro ano foi um ano de adaptação e de leitura do que se passava na escola. No segundo ano fiz uma proposta muito concreta à psicóloga.

<sup>10</sup>Ela tem um modelo que é interessante, relativamente aos surdos, já de alguns anos,

<sup>10</sup>há um convite à Associação Portuguesa de Surdos para trabalharem, portanto estes módulos de orientação vocacional também conjuntamente e articuladamente, <sup>11</sup>mas eu comecei a notar que fazer isso só no nono ano era muito apertado. Portanto, senti que

alguns dos nossos alunos chegavam ao final do ano muito baralhados. <sup>11</sup>Apesar de não ser eu a professora directamente com eles, o facto de ser Coordenadora comecei a contactar com eles todos, com pais, com colegas, e isso começou a preocupar-me. Então num segundo ano fiz uma proposta para que fosse alargada essa situação à área de projecto logo no oitavo ano. <sup>11</sup>Foi o que ela começou a fazer, e a psicóloga achou também isso interessante, falou com os colegas da Área Projecto que tinham a turma de surdos, e começaram a fazer o trabalho logo no oitavo ano, de exactamente... não propriamente de orientação vocacional, mas de formação vocacional, que foi orientar a área de projecto para as profissões, para o conhecimento das profissões e para visitas de estudo nessa área, e eu penso que foi muito mais interessante do que algumas sessões no nono ano. <sup>12</sup>São sessões semanais que já têm uma orientação, e que têm, pronto, <sup>8</sup>e que são mesmo para os ouvintes. <sup>9</sup>Eu já duvido que às vezes para alguns que também que em casa a família não consiga também orientar, que cheguem e sejam suficientes, para os surdos seriam menos. <sup>7</sup>Portanto, tenho esta preocupação, este ano estou a apoiar o oitavo ano, e a psicóloga ainda não veio falar sobre a orientação relativamente ao trabalho com esta turma, mas eu acho que tem que ser. <sup>14</sup>Como professora de educação especial, os apoios: Que conversei muito com os alunos, e uma das coisas que tenho sempre a preocupação é de lhes falar de profissões relativas, e das expectativas deles, e quando falo em expectativas normalmente pretendo, <sup>14</sup>faço a seguir uma conversa sobre o que é isso, como é que se faz, o que é que é preciso, que competências que é preciso ter, que condições físicas é preciso ter, <sup>19</sup>porque acho que tem que se tratar as coisas com realismo, criando neles suficientes expectativas para se desenvolverem, <sup>20</sup>mas não expectativas que venham esmorecer depois uns anos mais tarde por não poderem fazer esta ou aquela profissão. <sup>9</sup>Portanto, são estas as minhas preocupações como professora. <sup>16</sup>Na gestão da escola faço parte da direcção, este ano tenho também, tenho o SPO na minha, nas minhas competências de trabalho, <sup>11</sup>e uma das coisas que vou estar também muito atenta é o trabalho de orientação e de formação vocacional no próprio oitavo ano porque não temos turma de surdos no nono ano neste ano, não há. Temos dois surdos, que são surdos severos, moderados, temos um moderado e outro severo, portanto não tenho surdos profundos no nono ano este ano, portanto o trabalho a ser feito é ao nível do oitavo ano.

JM - Na sua opinião a formação que é dada aqui na escola, o que é que se pode, portanto, disse que já há e isso é excelente, diz que tão a trabalhar e o que é que acha que isso pode fazer, portanto, no feedback que depois tem dos alunos que estão no nono ano e depois com as competências que eles já *à priori* adquiriram, o que é que se pode melhorar ainda?

P1B - <sup>17</sup>Melhorar muito, melhorar muita coisa. <sup>21</sup>E vou falar especificamente dos alunos surdos. Por um lado, há duas escolas de referência, duas escolas secundárias de referência para os surdos, uma virada para as artes e a outra virada para outras competências, científico-pedagógica ou mesmo humanidades, ou mesmo cursos profissionais. O que é que acontece: A população surda é muito reduzida, e eles têm muita tendência a defenderem-se querendo estar juntos. E muitas vezes eu sinto, e é uma luta, que os alunos não vão uns atrás dos outros, e sim que sigam os seus impulsos, aquilo para que, de facto têm apetências. <sup>21</sup>E eu acho que isso tem de ser mais trabalhado a nível da formação pessoal e social de cada aluno, isso tem de ser ainda mais trabalhado, para que eles se sintam bem, se sintam estruturados para poderem escolher qualquer curso. Ou queiram experimentar, porque o secundário também ainda é uma base de experiência para alguns, não é? <sup>18</sup>E possam desistir e trocar de curso no 10º ano, que isso não é mal nenhum na vida. Não se perde um ano, ganha-se, ganha-se a experiência de um ano, mas para isso tem que haver mais tempo. Mais tempo, mais dedicação a esta área. <sup>18</sup>Por isso é assim, uma hora por semana de orientação vocacional é muito pouco para os surdos, <sup>15</sup>e tem de ser um trabalho mais multidisciplinar, e feito com outros professores que não só a psicóloga do SPO e não só o professor de educação especial. Apesar de que o professor de educação especial nestes últimos anos já pode dedicar-se mais a esse tipo de situações, mas tem que ser abrangente, tem que ser mais multidisciplinar, esta preocupação. <sup>22</sup>Eu penso que, por exemplo, posso dar um exemplo que no ano passado um dos alunos que foi para a Vergílio Ferreira, chorava que não queria ir, a mãe veio falar comigo duas vezes porque ele queria ir com os colegas para António Arroio. <sup>22</sup>Era um aluno que não... tinha jeito nenhum! Jeito nenhum! Nem sequer para o desenho, quer dizer, não se via ali uma situação que fosse positiva para ele, ele faria um curso profissional, faria alguma coisa, mas de uma forma muito pobre, quando ele poderia ir para um curso profissional de informática que era aquilo que ele de facto tinha jeito. O que é que acontecia, tinha que ir sozinho. <sup>22</sup>E ele chegou ao final do ano e chorava em casa, andava maldisposto, isso era um aluno já com 19 anos, que não queria ir, o que é que acontecia, e tudo isso. A mãe estava quase a ceder porque via o seu filho infeliz e estava preocupada, então o director de turma também quis ceder, e então reuni com eles e reuni com o aluno. <sup>22</sup>E fiz um compromisso com ele, em que ele iria experimentar um ano, iria para o curso que ele deveria ir, experimentava um ano. Se de facto ele sentisse que era uma grande infelicidade para ele, que não era aquele curso que ele queria, seria eu a fazer todos os possíveis para ele ter entrada na António Arroio no próximo ano lectivo. <sup>25</sup>Felizmente acho que as coisas estão a correr bem, porque eu tive uma conversa a sós com o aluno, porque o aluno já dizia

que era o director de turma, que era aos encarregados de educação que não, que tinha jeito e que era artes que ele queria, portanto já se defendia com essa situação, eu tive uma conversa, sabia que eu que o conhecia há já muitos anos, e portanto sabia que não era aquilo, <sup>23</sup>tive uma conversa com ele, percebi "o que é que tu tens medo, tens medo de estar sozinho entre ouvintes, tens medo de perder os teus amigos". <sup>25</sup>E pronto, o que eu fiz foi vários contratos com ele, contratos de que a família não iria lhe deixar que ele tivesse contactos, continuaria a permitir que ele aos fins-de-semana, fins de tarde, mantivesse os contactos com os seus pares surdos. <sup>25</sup>Por outro lado, ele iria encontrar também colegas surdos na Vergílio Ferreira, não era na sua turma, mas que iria estabelecer de certeza relações com eles, e depois esta situação de ele poder, portanto, se as coisas não corressem de todo bem, então eu o ajudaria a fazer a transferência para a António Arroio. <sup>23</sup>E o aluno acabou por perceber que sim, que era isto que ele queria ouvir, o que ele não queria era perder os amigos, <sup>24</sup>porque eu acho que é uma situação, os alunos quando vão para o secundário, e se vêem que escolhem o seu curso sozinhos, começam a perceber que é o início de alguma solidão comunicativa, <sup>24</sup>e por isso temos que os apoiar muito para não desistirem daquilo que têm jeito para fazerem, daquilo que podem fazer muito bem, daquilo que podem realizar-se como indivíduos, dar esse proveito à sociedade também, mas sem perder a sua felicidade pessoal.

JM - Na sua opinião, quando um aluno chega ali ao fim do nono ano e refere-me aí um exemplo com 19 anos e que quer seguir os colegas...

P1B - <sup>26</sup>Este aluno com 19 anos só para dizer que não é um aluno que teve inúmeras repetências, é um aluno que veio de Angola aos 9 anos sem nada, sem linguagem, sem escolaridade nenhuma, por isso esse atraso...

JM - Retardou...

P1B - <sup>26</sup>Retardou, porque ele não retardou nada, ele agarrou-se, estudou, foi aplicadíssimo...

JM - Não foi retenções mas sim o atraso na entrada...

P1B - <sup>26</sup>Sim, foi o atraso na entrada na escola...

JM - Mas como eu estava a referir, portanto, ele querer continuar a ficar com os colegas, que ideia é que lhe dá em relação à sua autonomia, competências sociais, desse surdo, e que será...

P1B - <sup>29</sup>Quer desde e de outros! Desde e de outros! Aplica-se a outros...

JM - Exactamente, se se aplica a outros...

P1B - <sup>23</sup>Aplica-se aos outros porque é... um exemplo: os outros foram todos para, portanto, foram dois alunos para a Vergílio Ferreira mas tão em cursos diferentes, e foram três para a António Arroio. Bom, eu penso que isto acontece com todos eles,

medo de perder os pares. <sup>27</sup>Eles crescem, têm crescido num ambiente, felizmente neste ambiente onde podem ter a sua língua, onde têm pares onde desenvolvem a sua língua, onde comunicam, onde são jovens como outros quaisquer, <sup>27</sup>têm pares para partilhar e comunicar tudo o que faz parte da vida, o seu crescimento, os seus afectos, tudo isso. <sup>28</sup>Entretanto, eles, apesar de isto ser uma escola com um projecto bilingue, bilingue para eles, portanto, o currículo deles, é bilingue em termos de estarem cá alunos ouvintes, e serem a maioria, a escola proporciona-lhes muitas actividades em que eles participam em conjunto. <sup>27</sup>Mas claro que mesmo quando têm que estar em turmas de integração, eles nos intervalos, na hora do almoço, na hora da saída, nos fins-de-semana, recorrem aos seus pares surdos. Porque é aí que comunicam, é aí que estão e é aí que fazem as suas partilhas. <sup>23</sup>Ora bem, quando isto está em causa, há receio. Há um receio da parte deles, e daí eles quererem saber o que é que vais fazer, onde é que vais, que é para onde eu também quero ir. <sup>31</sup>E sobretudo aquele que é o líder, o líder do grupo leva consigo, tenta levar consigo os outros colegas. <sup>27</sup>Porquê? Eu penso que isto faz parte, qualquer jovem gosta de ser pretensa de um grupo, gosta de se sentir bem... eu penso que se eu fosse viver para a China, eu tava sempre a procurar a comunidade portuguesa porque iria ter muita dificuldade em comunicar, por muito simpáticos que os meus colegas fossem comigo, eu teria com certeza dificuldades, e sentir-me-ia um bocadinho à parte. <sup>29</sup>Agora, por isso mesmo, a par da orientação vocacional, temos de ir trabalhando muitas outras coisas como a autonomia e também o estar em qualquer local. <sup>30</sup>Por isso quase que os obrigo a ter terapia da fala até ao final do nono ano, <sup>32</sup>que eles não querem essa disciplina no oitavo ano e não querem, <sup>30</sup>mas porquê? Por causa de continuem a falar, por causa de continuarem a fazer uma boa leitura de fala, que eles não têm condições para vocalizar, para fazerem leitura de fala e perceberem os outros e poderem estar em qualquer lado. <sup>42</sup>Há situações em que não têm intérprete, e eu acho que tem de lhes ser proporcionadas também, às vezes essas situações para eles se esforçarem, porque a vida no futuro vai ser assim para eles. <sup>42</sup>Vai ser na vida profissional, vai ser na vida familiar, na vida social eles vão encontrar muitas situações dessas... têm que aprender a tar confortáveis também nessas situações, <sup>32</sup>mas nesta fase da juventude eu acho que deve ser um grande desconforto...

JM - Em relação portanto, ao plano estratégico ou à forma como tem actuado com as turmas, fizeram o mesmo programa, esquematizaram datas para implementar, transmitir determinados conteúdos. Não, tem sido um trabalho mais da psicologia, como é que tem corrido?

P1B - <sup>10</sup>Não, é a orientação vocacional que faz isso. É a nível da psicologia que tem um programa que normalmente mostram no início do ano e com semanas, onde estão

lá detalhadas visitas de estudo, a vinda de formadores da APS <sup>33</sup>que normalmente lhes vêm falar da formação profissional, e também do sucesso laboral dos surdos. Eu acho que isso também é representativo para eles. <sup>33</sup>Este ano já falamos aqui também numa turma que está ao nível do sétimo ano e também na do oitavo em termos um seminário com os profissionais surdos que temos no agrupamento - que já são muitos - temos uma pessoa formada em contabilidade, com o curso superior de contabilidade, temos professores de EVT, educadores de infância, professores de língua gestual, portanto também já com cursos superiores. Mas temos as auxiliares de acção educativa. Temos mais o quê a nível de surdos...não temos mais nada. <sup>33</sup>Mas pronto, já começa a ser abrangente, temos um professor de 1º Ciclo também, que é uma pessoa surda. Portanto, criar expectativas das profissões e da realização pessoal destas pessoas, e depois partir para outras, não é?

JM - Em relação ao seu contacto no de apoio directo com os alunos, quando lhes pergunta sobre determinadas profissões o que é que fazem, em geral, que conhecimento é que eles têm?

P1B – <sup>34</sup>Eles sabem!

JM- Sabem alguns ....

P1B – <sup>34</sup>Sabem, alguns sabem, alguns sim. Eles têm... alguns... porque quando são pequenitos querem ser polícias...tenho um aluno do oitavo ano que quer ser veterinário, <sup>39</sup>que eu acho que seria possível se ele não tivesse outras limitações, mas estou a pensar que ele possa ir em frente. <sup>34</sup>Já falei com a mãe, é possível procurarmos um curso profissional nesta área porque ele gosta de animais, fala em ser veterinário desde pequenino. <sup>34</sup>Eu penso que eles têm. Quando são muito pequeninos há coisas que vêm nos filmes e que querem ser, depois começam a tomar alguma realidade. <sup>36</sup>Como professora eu sou sempre muito realista, digo-lhes sempre muito abertamente, com toda a frontalidade, "esse curso é muito difícil, ou essa profissão não é possível para pessoas surdas", e explico porquê. <sup>36</sup>Assim como há profissões que são muito favoráveis aos surdos porque permitem uma concentração visual, na acuidade visual, portanto numa perspectiva sem complexos porque não os tenho da minha parte. Eu faço essa abordagem.

<sup>36</sup>Penso que os alunos começam a ter noção. <sup>37</sup>Às vezes, e nestas alturas da adolescência, começam ali com problemas de auto-estima: "Pois, eu não posso fazer isto, eu não posso fazer aquilo..." mas pronto, aí estamos nós para conversar e ir rebatendo. <sup>63</sup>Mas há alguma consciência de profissões que podem não ter. <sup>36</sup>Por exemplo eu já lhes disse, na polícia agora até no programa "Fox" existe lá uma série, acho que é o "Fox Crime", não tenho a certeza, foi a minha filha que descobriu e que me indicou "mãe, nesta série há uma surda!" Eu já vi duas ou três vezes com ela e é

interessante. <sup>38</sup>Agora o que eu disse aos meus alunos é "que é uma surda muito culta que faz uma leitura labial tão extraordinária que pode fazer interrogatório aos presos, porque é polícia de investigação e é chefe de equipa. Então têm que ser muito bons!

<sup>38</sup>No nosso país penso que ainda não há essa possibilidade mas quem sabe se vocês demonstrarem que são muito bons e que são capazes, um dia podem vir a ser". <sup>38</sup>Eu penso que é preciso dizer é que é assim: não é qualquer um! Esta polícia é muito boa, é uma pessoa culta que tem um vocabulário extraordinário. <sup>33</sup>Eu já os mandei todos irem ver aquela série (risos) para eles perceberem que poderia ser possível. Poderia ser possível porque quando ela está com amigos fala em língua gestual que é a sua língua natural, no serviço utiliza a oralidade com uma voz...depois eles disseram: "se calhar é a fingir que é surda, é uma artista a fingir que é surda". Eu já lhes disse: "é possível! Mas ela tem alguma coisa de surdez porque nota-se na voz que é ligeiramente diferente dos ouvintes". <sup>41</sup>Mas pronto! Há que abrir horizontes, há que lhes dar perspectivas de que eles podem lutar, mas têm que ser bons, e então têm que estudar, têm que ler, têm que ser cultos como os outros.

JM - Porque quando tenta depois interagir com eles para, por exemplo, o aluno quer ser veterinário, é perceber quais são as competências e as aptidões que ele tem de ter e depois quais são as qualidades exigidas para essa profissão, normalmente aí como é que eles estão? Tão bem?..

P1B - <sup>41</sup>Não, eles percebem isso. Eles percebem isso. A esse aluno eu só lhe disse "tu só não podes ser veterinário porque não estudas, e um veterinário tem que estudar muito". Porque de resto poderia ser perfeitamente. É um aluno que poderia ser, se tivesse uma capacidade de estudo, se não fosse tão indolente, <sup>39</sup>e se não tivesse ali também alguma limitação...não é bem uma limitação... <sup>41cont</sup>é que ele nem tem muitas dificuldades de aprendizagem, acho que é uma preguiça crónica da parte dele, mas que ele ainda pode superar, é muito novo, tem 13 anos e se tiver muita motivação... <sup>39</sup>se mantiver com alguma limitação pode fazer um curso profissional, pode ser sei lá, um assistente de um veterinário, pode vir a desempenhar um trabalho desses, não vejo porque não. <sup>39</sup>Há uma médica em Évora, surda profunda. Claro que optou pela especialidade de radiologia, portanto faz os diagnósticos, faz as cartas, não tem grande contacto com o público. Era a especialidade que era mais fácil também para a situação dela. <sup>43</sup>Temos uma aluna que saiu no ano passado daqui do nono ano que quer ser médica. E quando algumas pessoas me diziam que eu devia falar com ela, que se calhar não era muito bom pensar em ser médica, eu dei-lhe todo o apoio, eu dizia "não senhor, ela pode ser médica". <sup>43</sup>E pode! Pode lutar porque é uma aluna que quer mostrar que os surdos são capazes de vencer também. <sup>45</sup>Foi a melhor aluna, ela estava integrada. Surda profunda, uma voz horrível, não se percebe nada do que ela

diz oralmente... a melhor aluna da turma, numa turma normal, portanto numa turma de 20 alunos, ouvintes, dois surdos profundos naquela turma, ela foi a melhor aluna em todas as disciplinas, <sup>46</sup>faz uma excelente leitura labial, fala língua gestual desde bebé porque os pais assim o quiseram, ouvintes, e eles optaram, a mãe é cantora lírica, portanto está a ver que o destino tem destas contrariedades! (risos) Mas uma aluna com capacidades extraordinárias, de facto a quem eu disse sempre "Mariana, dou-te os parabéns, acho que sim que podes ser médica. <sup>39</sup>Depois vais ter que perceber qual será a melhor especialidade para ti se de facto seguires essa área, vais ver que depois há algumas especialidades que é preciso muito contacto com as pessoas, o Estado não te vai ter um intérprete entre ti e o doente". É preciso dizer isto aos alunos! Mas eu acho que é perfeitamente possível. <sup>39</sup>Agora, por exemplo, não podem ser pilotos de avião porque isso já não podem ser. Também lhes digo que não é possível ser piloto de avião, portanto há coisas que não podem ser, mas há outras que podem perfeitamente.

JM - Considera que existem aspectos particulares, digamos aqui, dificuldades mesmo na área, específicos na área da formação vocacional dos surdos, há coisas que temos que ter mais cuidado porque é surdo, porque não ouve, porque não têm interações com os pais como os outros têm a nível de audição: conversas paralelas; conversas no autocarro; conversas, pronto, entre os familiares ou até entre os amigos da família. Há determinadas especificidades que na formação vocacional temos que tomar em consideração?

P1B – <sup>47</sup>Sim, totalmente! Daí por isso é que temos que começar mais cedo com os alunos surdos, e proporcionar-lhes mais visitas, mais saídas, mais contacto com as diferentes profissões. Porque falta essa memória auditiva, esse escutar situações que qualquer criança que brinca vai ouvindo, e percebe detalhes que o pai conta da sua profissão, ou o tio, ou que fala de alguém que tem essa profissão, e que às crianças surdas passam ao lado. <sup>13</sup>Portanto isso é como em tudo, eu penso que é uma área como nas outras áreas. Temos que esmiuçar, explicar tudo, <sup>47</sup>proporcionar ao aluno o contacto de mais vivências. <sup>13</sup>Enquanto que, nas outras crianças são vivências naturais, surgem com naturalidade, aquelas são mesmo direccionadas, portanto, são preparadas, não acontecem naturalmente, e temos que pensar neles.

JM - Portanto, no programa que têm, lembra-se de alguma temática específica, algum tema abordado que tivessem que colocar porque realmente era um surdo, e que num ouvinte não teria lógica qualquer ter essa competência lá?

P1B - <sup>35</sup>Não me lembro assim, porque de facto, nesta escola, eu não tive mesmo o nono ano, portanto não acompanhei directamente a psicóloga. Lembro-me de ter feito um ou outro reparo na situação do programa, mas em termos de programação, não

em termos do programa detalhado. <sup>49</sup>Esta escola ainda tem uma situação que não é a mais favorável, portanto, a nossa psicóloga tem feito a orientação vocacional de todos os alunos. É uma pessoa que não sabe língua gestual, tem sempre intérprete, <sup>71</sup>não é uma pessoa que se tenha ainda dedicado aos surdos, e como é um agrupamento com tantas pessoas eu percebo que apesar de tudo ela dá muitas outras respostas. <sup>50</sup>Por isso é que nós temos agora uma parceria com uma associação e temos uma psicóloga cá doze horas, só, são doze horas mas também são 63 alunos, mas com este número de alunos dava-nos para a termos a tempo inteiro, mas não podemos. <sup>50</sup>Uma psicóloga que trabalha com surdos, que fala língua gestual, que tem uma grande experiência com surdos. Essa psicóloga está a começar a fazer um trabalho... não é ainda de orientação vocacional porque ela só esteve o ano passado conosco, está este ano, e este ano nem temos uma turma de nono ano, mas está a começar a fazer já alguma orientação de desenvolvimento pessoal e social nestes adolescentes, nos alunos adolescentes. <sup>51</sup>Não sei se de futuro ela poderá também ficar com a orientação vocacional dos surdos, não sei, não prevejo até porque estas parcerias podem continuar ou acabar. <sup>51</sup>Eu tenho medo de apostar muito numa coisa que não seja de continuidade, por isso eu não sei. <sup>52</sup>Não acompanhei directamente também passo-a-passo, semana a semana esses alunos que terminaram o nono ano. Como digo, foi no meu papel de Coordenadora, de conhecer alguns alunos desde pequenitos e as suas famílias, que entrevi, e só agora este ano e para o ano, é que eu vou acompanhar propriamente uma turma.

<sup>53</sup>Para a outra semana vou estar em Inglaterra numa escola profissional para surdos, vou lá estar uma semana, e acho que vou aprender alguma coisa e também trazer notícias para cá, nem que seja para sonhar com alguma coisa para Portugal (risos). Vamos sete pessoas daqui da escola e durante uma semana...

JM - Tenho pena que a entrevista fosse depois para depois fazermos um paralelismo.

P1B - Pois, eu estive para lhe dizer, mas não quis atrasar o seu trabalho, mas também é experiência Inglesa, não é a nossa.

JM - Pois, exactamente, não faz parte do meu...

P1B - Posso vir muito frustrada do estágio estar muito aquém, ou não! Quem sabe?

<sup>53</sup>Porque eu acho também que há muito boa vontade da parte das pessoas de fazerem o melhor que podem e pesquisam imenso, <sup>49</sup>e quando eu digo que a nossa psicóloga não é uma pessoa muito especializada, ou nada especializada em surdos, <sup>53</sup>não quer dizer que ela não se esforce por fazer o melhor possível. <sup>10</sup>Portanto essa ligação que ela tem, que faz a APS todos os anos, que portanto em conjunto programam algumas sessões, <sup>53 cont.</sup> quer dizer, é o esforço não de uma pessoa que está alheia à problemática das pessoas surdas, portanto faz é o que pode numa população imensa!

JM - Exactamente! Já agora, na sua opinião sente que os surdos têm várias necessidades de formação em geral em relação aos ouvintes, e já agora, se quiser fazer já uma avaliação sumária da eficácia do que tem sido até agora a intervenção com estes alunos, e talvez com opiniões que tenha dos alunos que saíram, o que é que acha?

MMC - <sup>55</sup>Relativamente aos alunos que não têm famílias que os acompanhem e lhes proporcionem também vivências mais diferenciadas, eu penso que a avaliação ainda é muito insuficiente.

JM - Precisamos de parcerias.

P1B – <sup>56</sup> Precisamos de fazer mais... precisamos de consciencializar, nós, professores de educação especial, também é nosso o papel, nesta formação desde muito pequenos, e como em tudo, eu aqui não retiro, apesar de o seu trabalho ser muito na formação profissional, como esta vertente, todas as outras vertentes na educação dos surdos nós precisamos, dizendo na palavra da moda, esmiuçar, desde muito cedo tudo, todo o tipo de vivências que nas outras crianças são naturais. <sup>56</sup>Portanto, tudo aquilo que nos entra em nós, e isso temos de nos consciencializar também, <sup>54</sup>e os cursos de formação dos professores de educação especial têm que proporcionar isto às pessoas que se especializam, que é termos a consciência, nós que estamos a educar, daquilo que nos entra pelos ouvidos e daquilo que nos entra pelos olhos, e tudo o que nos entra pelos ouvidos e que é a maioria das coisas, nós temos que ensinar os nossos alunos de uma maneira formal, <sup>56cont.</sup>mas permitindo a eles vivê-las da forma mais natural possível, e na formação profissional é a mesma coisa, porque os outros sabem que querem ser advogados porque ouviram falar na advocacia! E ouviram falar que é no estudo de leis, e que o advogado defende, e que um advogado defende um criminoso e defende um inocente e porque é que defende o criminoso... <sup>56</sup>um aluno surdo não sabe isto! Não ouviu, não ouviu conversas! E o facto de ver ali um advogado a debater não dá para perceber. Portanto estas coisas têm que ser ensinadas, mas desde muito pequenos.

JM - É da opinião então que tem que haver um programa de formação e orientação vocacional muito específico até para os surdos. Na sua opinião, o que é que acha?

P1B - <sup>35</sup>Eu gostaria. Eu acho que é importante.

JM - E é o que devemos trabalhar para neste momento. Eu também incluo-me!

P1B - <sup>35</sup>Eu acho que sim, e isso não existe. Isso não existe, não sei se a APS tem alguma proposta nesse aspecto, ou se existe em Portugal alguma proposta, eu aqui acho que o programa é adaptado, mas não é feito para surdos.

JM - E talvez seja uma boa ideia entrar em parceria porque realmente uma pessoa surda talvez tenha a noção daquilo que lhe falta, e que nós ao conversarmos com eles

acertarmos um corpo de um programa que até deve ser interessante fazê-lo porque realmente também sou dessa opinião embora não queira estar aqui a me expressar...(Risos) Há algum caso que quisesse referir de algum aluno que se lembra no percurso de orientação que acha...

P1B – Eu só estou a ver aqui na escola não tenho grande história porque é o meu quarto ano, não é? <sup>58</sup>Mas temos alunos de sucesso, neste momento temos aqui a trabalhar connosco três alunas, três ex-alunas desta escola, duas que são educadoras de infância, e uma que é monitora da componente de apoio à família, portanto, essa ficou só pelo 12º ano, casou e entretanto teve uma criança e etc., e acabou por não seguir a universidade, e as outras duas que são casos de sucesso e são excelentes educadoras, <sup>59</sup>temos depois outros alunos que andaram à procura já no secundário. Eu penso que quando saem daqui muitos deles ainda não têm a certeza do que querem ser, e experimentam. <sup>67</sup>Se são arrojados, se têm uma boa estrutura, uma boa auto-estima, eles vão procurar nem que seja por uma turma de integração o curso que eles querem. Se são mais tímidos, se têm medo de perder os pares, então aí continuam ainda no secundário, vão para o secundário junto com os outros, mesmo que não seja aquilo que eles prevêem que gostam muito de fazer.

<sup>58</sup>Temos casos de sucesso, temos outros casos de insucesso, <sup>65</sup>sabemos de alunos que estão desempregados... <sup>61</sup>Temos outra situação, que não é a da sua base de estudo que são outras questões que os nossos, que a nossa educação especial previa que era que os alunos praticamente passassem sempre, e que chegassem ao fim do 12º ano quase analfabetos. E esse é um problema que também se passa em Portugal...

JM - Chegaram ao 12º ano quase analfabetos?

P1B - <sup>61</sup>Sim há alguns... há muitos alunos...

JM - Foram fazendo...

P1B - <sup>61</sup>Foram fazendo porque o 319 previa um currículo escolar próprio, em que se reduzia os objectivos até que o aluno pudesse passar, portanto era muito dúbio! O 319 era muito dúbio a esse nível, que deu origem a muitas leituras... eu ainda hoje não percebo porquê, mas até pessoas que eu considero muito, tinham essa leitura de que o

aluno, se o objectivo era fazer o A, se ele chegasse ao fim do ano a fazer o A, ele transitava do 3º para o 4º ano. <sup>61</sup>E aqui reduziam-se imenso também os programas, as adaptações curriculares eram uma coisa extraordinária e o aluno passava porque tinha correspondido àquelas adaptações. <sup>61</sup>O que era preciso era adaptar até o aluno conseguir passar. <sup>61</sup>E portanto tivemos alunos que nunca deviam ter feito um 12º, pelo menos certificados com o 12º ano a esse nível, <sup>65</sup>esses estão sobretudo

desempregados, ou estão com trabalhos para os quais não tinham expectativas... portanto, com trabalhos que socialmente se calhar menos considerados, <sup>61</sup>e por isso não tinham... ao fazer o 12º ano tinham expectativas de outros tipos de trabalhos, e que acabaram por, como adultos, por terem que aceitar. <sup>65</sup>Outros continuam a não aceitar e estão desempregados. <sup>61</sup>E essa é uma outra situação que temos que lutar para acabar com ela porque eu recebi uma associação que é uma organização não governamental que ajuda deficientes a entrar no mercado de trabalho, e o que eles me diziam é que com um surdo temos imensa dificuldade porque eles são demasiado certificados para as competências que têm. <sup>61</sup>Certificados quer dizer, nonos anos, certificado de 9º ano, certificado de 12º ano, e depois não sabem responder ao inquérito. Pronto! Claro que isto são pequenas situações, mas isso também tem a ver com a formação vocacional...

JM - Pois, a falta de...

P1B – <sup>62</sup>Pronto! O decreto-lei 3 não permite tanto estas situações, mas agora temos que pensar é que tipo de adequações curriculares, que tipo de adaptações se pode fazer nos programas, e que respostas diversificadas podemos continuar a oferecer aos alunos surdos. <sup>62</sup>Eu este ano, por exemplo, pedi autorização para enquadrar um aluno nosso surdo que tem 17 anos e está no 8º ano, também veio da Guiné com 12 anos, no CEF, um curso de educação e formação, não está previsto para crianças com necessidades educativas especiais, mas o surdo é uma necessidade educativa especial diferente das outras, e disseram que sendo nosso, de uma escola de referência, podíamos experimentar, e podíamos deslocar um dos nossos intérpretes para esse curso, por acaso o aluno depois não quis. <sup>61</sup>Esse não quer porque tem a expectativa de ser futebolista e agora quer ser basquetebolista, portanto ele só quer ir pela via do desporto, e acha que é muito bom, é muito bom junto dos outros, eu já lhe disse que não é suficientemente bom para fazer carreira, mas ele ainda não acreditou em mim, portanto com esse estou com grandes dificuldades porque tem expectativas completamente fora do âmbito dele, e eu duvido que ele as venha conseguir realizar. <sup>61</sup>Primeiro queria o futebol, entretanto percebeu que pelo futebol não foi contratado por nenhum clubezito mesmo de bairro, e agora virou-se para o basquete e acha que também é muito bom. Olha para os americanos e como vê que até há muitos americanos que são negros como ele, e joga melhor que os outros coleguitas, e acha que pode ser a carreira dele. <sup>61</sup>esse estou-lhe sempre a dizer "desculpa mas não és suficientemente bom para poderes fazer disso uma via profissional. Podes fazer sempre isso ao fim da tarde, ao fim de semana, é muito bom fazer desporto, mas tens que estudar porque temos de pensar noutra coisa. E não entrou no CEF, este CEF de informática era uma boa possibilidade para ele.

JM - Agora vamos entrar na orientação vocacional. Como é que aqui a escola faz em geral a orientação profissional, tem alguma informação em relação aos surdos?

P1B - <sup>5</sup>Sim, o professor que acompanha os nonos anos, normalmente sabe como é, apesar de que até agora tem sido muito, muito da responsabilidade da psicóloga. Tem sido até ao ano passado.

JM - E então nessa orientação procedem à avaliação, diagnóstico...tem assim alguma noção?

P1B - <sup>5</sup>Lembro-me que quando o professor de educação especial que estava na altura, até há dois anos atrás, não se intrometia.

JM - Portanto, era exclusivamente do psicólogo?

P1B - <sup>64</sup>Era. Por isso é que eu não concordei muito com essa forma e portanto comecei a alterar, e a juntar-me com a psicóloga. Eu preciso dela e acho que ela também precisa de mim.

JM - Portanto só há dois anos a esta parte é que talvez há um trabalho mais conjunto?

P1B - <sup>5</sup>Sim, não era muito em conjunto mas depois pode confirmar com ela, eu também não posso falar pelos anos em que não estive cá, poderá falar, mas tinha uma colega que trabalhavam bem, mas tinham trabalhos divididos, isto era dela, faziam algumas visitas de estudo em conjunto, mas era um trabalho que ela deixava para a psicóloga.

JM - Portanto, se eu lhe perguntar se há um treino de competências funcionais a esses alunos nesse programa de vocação...

P1B – Sim, há...

JM - Têm noção do que são mas não sabe me especificar exactamente o quê?

P1B - <sup>64</sup>Há algum treino mas... que a psicóloga faz, mas fá-lo ela só.

JM - Também não tem noção da eficácia de toda esta orientação?

P1B - <sup>58</sup>Tem havido, há situações de sucesso e outras menos de sucesso, até porque como são muito poucos os alunos a sair todos os anos, consegue-se controlar o que é que eu lhe posso dizer... <sup>64</sup>O professor de educação especial não estava a trabalhar muito ligado à psicóloga até aqui, no entanto como acompanhava muito os alunos, ajudava-os depois nas suas horas de apoio, a encontrar... a discutir com eles um bocadinho, só que fizeram até há dois anos atrás trilhavam esse caminho muito em paralelo. <sup>66</sup>O professor de educação especial era e é uma pessoa, acho eu, uma pessoa de referência para os pais e os alunos, e por isso tinha muita influência depois nas escolhas dos alunos, mais do que a própria orientação.

JM - Qual a sua opinião em relação a esse procedimento de ensino no passado, a trabalharem sem ser em conjunto?

P1B – <sup>64</sup>Não pode ser! Não pode ser, tem de ser o mesmo caminho.

JM - Portanto é pena que não tenha sido talvez...

P1B – <sup>64</sup> Sim, pronto, foram condições que foram criadas nessa situação, não sei, se calhar não foi por culpa de ninguém, foi porque assim a escola... não sei, é que não sei mesmo como começou nem porquê, eu sei que iniciei a coordenação e dei-me conta de coisas que achava estranho... "então vai... ai não, isso é da responsabilidade de... então aqui não há responsabilidades conjuntas?"

JM - Isso até há dois anos a esta parte, portanto até há dois anos funcionava em separado.

MC - <sup>64</sup> Funcionou assim, sei que há dois anos a esta parte sim, mas não quer dizer que se calhar há cinco anos ou seis anos atrás fosse assim, porque lembro-me desta colega que entretanto se reformou dizer que fazia um trabalho muito articulado com o psicólogo anterior. Portanto às vezes também isso são situações...

JM - Portanto, há cinco anos mudou de psicólogo a escola?

P1B – <sup>64</sup> Esta escola tem trinta anos, e tem tido percursos diferenciados ao longo do processo. Portanto, não tem sido um percurso linear, agora essa colega dizia-me do trabalho de formação vocacional e orientação vocacional extraordinário com o psicólogo com quem ela se articulava muito bem, e que foi possível fazer daquela maneira. Com esta psicóloga funcionou de outra forma, e isto é um período. Portanto, ao longo dos trinta anos que esta escola foi unidade de surdos e agora escola de referência, portanto, mas a sua história fundamental é como unidade, teve percursos diferenciais.

JM - Pronto, como eu estou neste momento a fazer o trabalho que abrange, portanto os alunos que estão agora no 12º ano, interessa-me ter a história de como foi feito para depois sentir...

P1B - Esta é a história recente, e estes alunos foram abrangidos pela Dra. T. e pela professora O., que se reformou... este é o segundo ano que está reformada, portanto, não está cá...

JM - Há mais algum assunto que acha pertinente para... que queira aqui referir em relação à formação e orientação vocacional que não tenha sido solicitado mas que ache que seria útil a esta entrevista nesta área?

P1B - <sup>68</sup> Acho que é a consciencialização também das escolas secundárias, portanto, deste trabalho ainda nas escolas secundárias. Portanto, para além deste trabalho que é preciso fazer aqui, é preciso também o apoio logo no primeiro ano, no 10º ano aos alunos. <sup>68</sup> Perceberem se eles estão bem, se será de continuar, se será de mudar... Não sei como é que eles fazem, sei que há alguns alunos que voltam atrás e que desistem dos cursos, mas muitas vezes é mais pelo insucesso escolar do que pelo sucesso educativo.

JM - E o que é que aconselharia?

P1B - <sup>68</sup>É um trabalho de continuidade, como para qualquer outra criança. <sup>8</sup>Eu diria isto para um surdo ou para um ouvinte, <sup>17</sup>mas eu reforço que para os surdos estas coisas têm de ser ainda mais pensadas.

JM - Mas o que é que tem em mente, comunicação entre a escola de referência e depois a escola secundária, encadeamento...

P1B - <sup>3</sup>Tem de haver continuidade de orientação vocacional no 10º ano.

JM - Portanto, exactamente, mas de antemão, há alguém do 3º Ciclo... do aluno, quase que passar o processo...

P1B - <sup>69</sup>Mas isso passa, isso não está referido...

JM - Há! Há passagem...

P1B - <sup>69</sup>Mas isso é passado, há sempre o encontro do professor de educação especial desta escola com o que vai acompanhar a seguir.

JM - Não há, é da parte da psicologia, do SPO?

P1B - <sup>70</sup>Também há, o SPO também faz. É assim...

JM - É só estruturar ao fim e ao cabo...

P1B - <sup>57</sup>É assim, formalmente as coisas estão a acontecer muito bem, <sup>13</sup>eu penso é que têm de ser enriquecidas em termos de conteúdos, <sup>15</sup>na articulação na escola, entre o psicólogo e os vários professores dos alunos, entre o conselho de turma, os professores que fazem parte do conselho de turma, é preciso mais articulação também relativamente a esta área, e isso começou a haver no ano passado com os professores dos surdos, <sup>13</sup>e depois também mais o enriquecimento dos conteúdos, <sup>47</sup>mais vivências, mais saídas, os alunos presenciarem, perceberem o que é que é um trabalho, as voltas que um iogurte dá, é preciso perceber quem faz, quem está, quem está na linha de montagem, quem está nas caixas dos leites. Quer dizer, onde é que eu gostaria de estar? Ou lá dentro na contabilidade, na própria empresa do iogurte, pronto, não é? <sup>47</sup>Isto é, tudo, o que é preciso fazer. Eu penso que é preciso mais saídas na formação profissional dos surdos. <sup>48</sup>Depois é preciso a reflexão e síntese na escola, <sup>47</sup>mas eu acho que eles ganhariam se a orientação fosse quase toda exterior à escola. <sup>48</sup>Independentemente que eu acho que é sempre preciso fazer uma reflexão, uma síntese, <sup>47</sup>mas era preciso que os alunos estivessem mais fora, visitassem mais coisas, e não sempre as mesma coisas, porque eu acho que, para os surdos, são sempre oferecidas as pinturas de azulejos...as coisas que acham que é só para surdos e eu acho que os surdos podiam fazer mais. <sup>40</sup>Aliás, eles depois fazem, porque depois andam na vida à procura, acabam por encontrar uma diversificação muito maior de coisas, de situações profissionais, depois às vezes às custas deles.

JM - Voltando quase ao princípio da entrevista, que é na formação sobre as profissões eles terem ainda, talvez, um leque mais abrangente, talvez com mais imagens...  
P1B - <sup>60</sup>Sim, imagens vivenciadas, e hoje em dia com a tecnologia, até pode-se sair um bocadinho menos, quer dizer, com filmes nós podemos quase estar lá e ver, e há sítios onde é impossível ir, não é? <sup>60</sup>Não podemos ir a todos os lados, mas portanto, proporcionar muitas situações destas eu acho que é fundamental! Eles verem, verem como se faz, porque que se faz e o que é que é preciso. <sup>39</sup>É um trabalho em que tem de haver muita conversa, eu tenho que estar atenta ao que o meu colega me diz e a trabalhar, ou posso olhar para o meu colega quando ele me fala. Quer dizer, basta isto, isso é uma coisa tão simples que um surdo não pode fazer, não é? Os surdos não podem continuar a trabalhar e a receber ordens ou instruções, portanto, isto é muito simples, há trabalhos que é assim. <sup>13</sup>Portanto, ao nível dos conteúdos é preciso enriquecer, <sup>57</sup>ao nível da articulação formal, as coisas acontecem... bem! Estão perfeitamente integradas, e a nossa psicóloga passa e faz uma visita normalmente com o professor de educação especial à escola para onde o aluno vai, vão as duas, contactam com o SPO de lá, com a educação especial de lá, marcam um dia e levam os meninos a visitar a escola. Isso acontece sempre. <sup>47</sup>Faltam mais visitas a locais de trabalho. <sup>68</sup>Depois no secundário não sei se eles continuam a fazer essas visitas, como é que continuam a orientação vocacional. Isso, de todo não, sei!

JM - Portanto aqui já propõe quase que uma estruturação de 3º ciclo e secundário, de forma que se complementem, porque realmente as crianças estão sempre a aprender e claro que a capacidade de retenção e de compreensão de um aluno de 16, 17, 18 anos já está ali... no 12º já será bem diferente, e talvez se consegue enriquecer mais com uma visita de estudo, até à mesma empresa que foi dois anos atrás, consegue vê-la de forma totalmente diferente. Era isso que estava a querer assim... o acompanhamento...

P1B - <sup>68</sup>Sim, eu acho que é importante, nós não podemos nos dispersar muito, temos um básico pela frente, e com o pré-escolar, portanto temos imensas... não nos podemos dispersar mas não... pronto, acabou aqui a nossa tarefa! Há que continuar a articular, pelo menos que os colegas do secundário nos percebam, e saibam qual foi o nosso trabalho até o nono ano para poderem dar continuidade. <sup>70</sup>Nós passamos o aluno, passamos o processo, passamos a sua problemática, as suas expectativas, passamo-las. <sup>3</sup>O que é que acontece depois não sei muito bem. Só sabemos depois com o feedback quando eles nos chegam já adultos, temos o feedback por eles e percebemos se eles têm sucesso ou insucesso na vida.

JM - Ok, mais alguma situação que queira assim referir?

P1B - Não, tenho imensa pena, acho que não fui a pessoa mais indicada para, porque não acompanhei, nesta escola não acompanhei nenhum grupo de nono ano, mesmo de trabalho não é? Que é diferente! É diferente ser a professora, eu tenho os meus alunos de oitavo ano, venho com eles desde o quinto ano e vou, se Deus quiser, acabarei com eles no nono ano,<sup>9</sup> e portanto, sei quais são as preocupações que tenho neste percurso, mas não tenho alunos meus...

JM - Pois, mas com isso já está a sentir, portanto, já estão no oitavo, e já está a sentir que há ali um trabalho que está a fazer...

P1B - <sup>14</sup>Desde o princípio! As profissões é uma coisa que vem muito à baila, "o que é que queres fazer? porque é que queres fazer?", até para haver motivação para o estudo!

JM - E tem a noção que os que saíram, como nunca trabalhou com eles, pronto, saíram.

P1B - Saíram mas que também foram trabalhados por colegas que...

JM - Sim, mas agora há uma articulação muito maior...

P1B - <sup>15</sup>Agora estamos a fazer, eu tenho a hipótese de estando a coordenar este processo, de dar o meu carisma! (risos) E de querer trabalhar com a psicóloga neste sentido, não é? <sup>71</sup>Pronto, fazê-la gostar desta componente da surdez, eu gostaria que ela se dedicasse também a esta... isto é uma escola de referência, portanto temos de ter uma psicóloga no SPO que goste de trabalhar nesta área! E eu penso que ela é uma pessoa dedicada, portanto que tem todas as condições para isso, portanto eu espero! E sei que há grandes projectos e trabalhos muito, muito bem-feitos! Há anos atrás, portanto isto é o relato de experiências de colegas que já estão reformadas, coisas muito, muito interessantes em relação aos alunos, exactamente uma das coisas que referiu eram muitas saídas, começavam muito cedo a sair com os alunos. <sup>47</sup>Muito cedo não é no princípio do nono ano, é muito antes, de sair com os alunos, de proporcionar com um programa de visitas... E com muita articulação, com muitas entrevistas a diferentes profissões. Eu penso que era um trabalho que eu gostava de ver. <sup>71</sup>Aqui se não for pela psicóloga do SPO se calhar com a psicóloga com quem temos parceria, mas vamos ter que fazer isto...

JM - Ok, resta-me agradecer, muito obrigado pela sua colaboração, e foi muito útil, tenho muito assunto aqui, muito obrigado.

**ANEXO V**

**PROTOCOLO DE UMA ENTREVISTA AOS ALUNOS (EXEMPLO)**

JM- Quando chegaste ao 10º ano qual foi o agrupamento que escolheste?

A1 - Curso profissional de gestão

JM- Há uma coisa que tenho de te perguntar antes, qual é que é a tua idade?

A1-Tenho 20 anos.

JM-E qual é o ano em que tu estás?

A1- Tou no 10.

JM- Estás no 10º, ok! Quando é que decidiste que era informática que querias... em que ano... ou com que idade?

A1- Eu escolhi o curso de informática porque tava ligado... porque eu tenho muito o vício de estar no computador (risos), eu gosto muito disso e isso tá ligado ao meu interesse e eu sabia quais eram os objectivos e como é que se faz os problemas e eu queria aprender tudo o ligado aos computadores. Por exemplo, se um computador avaria como é que eu faço? Tenho de pagar a um técnico isso é muito caro, não! Então eu quero aprender a fazer eu! E assim não tenho de pagar a ninguém. Então no 12º quero ir mesmo para a universidade e quero trabalhar nisso.

JM- Mas estás no curso profissional?

A1- Sim.

JM- E já te informaram quais eram os exames que tens e tudo o que tens de fazer para depois seguires a universidade?

A1- Não! Sei quais são os exames que tenho de fazer.

JM- Pronto! Mas no 9º ano o que é que tu sabias sobre isto... sobre informática?

A1- Quando eu tava no 8º, no 8º e no 9º eu pensei e comecei a me preparar sobre quais os cursos que eu podia escolher. Eu não sabia nada e então... Pronto também eu não queria saber muito sobre esse assunto, eu não tinha nenhum interesse na escola. Eu só pensava era no futebol. E pronto o meu objectivo era o futebol, o futebol e então a minha professora não me dava orientação nenhuma, eu só queria era falar com os meus colegas e não queria saber das aulas. Mas a professora do Ensino Especial deu-me algum apoio, falou comigo e disse calma! O que é que tu gostas? E eu disse: não sei, não sei o que é que quero fazer! E ela falou comigo e perguntou-me mas então o que é que tu gostas? E eu disse: gosto mesmo é de futebol! E então, mas

o que é que tu queres fazer? E eu disse eu gosto também de informática. Olha boa ideia! Informática, isso é uma profissão do futuro, também ganham bem, podem trabalhar noutros países. Ok! Ok! Vou pensar. Fui para casa, falei com a minha família, com o meu pai com a minha mãe e pedi qual era a opinião deles. Eles disseram que sim que era uma profissão do futuro. E que alguns amigos deles também têm essa profissão e contaram-me como é que era, e que em Angola também há muitos engenheiros e que ganham bem, engenheiros informáticos e que ganham bem. E eu pensei, e fiquei muito interessado. E os meus amigos que têm essa profissão contaram-me como é que é e que gostam muito... E então a minha decisão foi: um dia, fiquei com a minha professora do ensino especial, foi à Escola António Arroio fazer uma visita de estudo, aquilo é uma escola de artes... mas quer dizer eu não gosto nada de artes, eu não gosto de fazer desenhos, não gosto disso. E então os meus colegas tentaram influenciar-me: a António Arroio é bom! A António Arroio é bom! Porque eu tenho colegas lá! E para os surdos é fácil! É só desenhar! E não têm que desenhar muito. Mas eu pensei, eu não quero ser influenciado! O que eu quero mesmo é decidir sozinho e ver quais são mesmo os meus objectivos. Quero fazer a minha escolha. Então se eu conseguisse entrar para um curso de informática, eu gostava, mas artes não é bom. Então não quero mesmo! Vou seguir os meus objectivos e vou para informática. Falei com os meus colegas, falei com o meu director de turma agora, com a minha professora do ensino especial vieram aqui à escola, vieram aqui a Carnide, viemos fazer uma visita de estudo, conheci a escola e fiquei muito admirado, vi quais são os cursos que há, os vários cursos, disseram que também havia informática e eu fiquei muito espantado. Também tinha matemática mas eu também tenho interesse, fui para casa pensar e prepara a minha escolha e escolhi mesmo informática.

JM- Isso em que ano é que foi?

A1- Foi no ano passado.

JM- Foi só no 9º ano.

A1- Sim no 9º.

JM- E diz-me uma coisa, lembras-te quantas vezes tu foste à psicóloga para falar sobre isso?

A1- Ia sempre às segundas-feiras.

JM- Ias sempre às segundas-feiras, no 8º ...

A1- No 8º e no 9º!

JM- No 8º e no 9º.

A1- 2 anos. Foi durante 2 anos.

JM- E falaram sobre isso, falaram sobre a tua profissão.

A1- Sim.

JM- Tu também disseste que a professora da Educação Especial também falou contigo sobre isso. Isso em que ano é que foi?

A1- E também com a psicóloga fomos os 3.

JM- Foram juntos. Isso à quantos anos é que foi?

A1- Foi no 8º e no 9º foi nos 2 anos. Porque... porque a psicóloga tinha algumas dúvidas, por que eu sou surdo, então como é que eu ia trabalhar... Então a psicóloga pediu apoio à professora do ensino especial e as 2 falaram para me ajudar na minha profissão por eu ser surdo. E a professora do ensino especial então, em privado, explicou-me como é que podia fazer para ter uma profissão e ajudou-me e acompanhou-me para eu fazer essas visitas. Então, veio comigo aqui e eu fiquei muito satisfeito por conhecer a escola de Carnide. Fiquei muito satisfeito por conhecer os amigos que tenho aqui e a professora do Ensino Especial, a A. e a Y., as minhas colegas da minha turma que também são surdas, quando eu tenho dúvidas a A. ajuda-me, toda a gente me ajuda aqui, tou muito contente, sinto-me muito bem.

JM- Mas uma coisa, tu tens agora 20 anos, fizeste o 9º ano no ano passado. Não foi?

A1- Sim foi o ano passado. O 9º ano o ano passado.

JM- Portanto há quantos anos, portanto foi no ano 2004/2005 que tu começaste a fazer essa preparação com a psicóloga e com a professora.

A1- Foi em 2005, mais ou menos.

JM- Foi em 2005, já foi a algum tempo.

A1- Não me lembro do nome da psicóloga.

JM- Não é importante...

A1- T. Professora T.

JM- Sim, mas não é importante. Só é importante perceber, como tu tens agora 20 anos e estás no 10º ano o que é que te aconteceu no teu percurso escolar? Porque é que só agora entraste no 10º?

A1- Eu escolhi o curso de informática agora, e espero continuar.

JM- Mas começaste na escola com 6 anos, no 1º ano do 1º Ciclo?

A1- Sim, com 6 anos. Mas em qual escola? Na Quinta de Marrocos?

JM- Não, não. A primeira vez que entraste para a escola?

A1- Com 9. Eu entrei para a escola com 9 anos.

JM- Há! Entraste com 9, já.

A1- Porque eu nasci em Angola, e eu comecei a estudar mais tarde. Em Angola não aprendi nada. E então atrasei-me, só vim para Portugal aos 9 anos e fui para as laranjeiras, foi nas laranjeiras que eu comecei a estudar. Depois passei para o 5º e fui para a quinta de Marrocos continuei até ao 9º e agora estou aqui em Carnide. Eu tou um bocadinho atrasado nas aulas e na matéria eu sei, mas aconteceu é a vida...

JM- Mas nunca repetiste nenhum ano.

A1- Nunca chumbei.

JM- Diz-me uma coisa, na altura em que tu começaste a pensar me informática, já te tinham falado de profissões, lembrás-te se falaram de profissões nas aulas, os professores das disciplinas ou a professora da educação Especial

A1- Sim, no 8º eu falei com uma professora de Francês num trabalho de grupo da área projecto, e ela teve algumas ideias e ajudou-me a escolher uma profissão e fizemos um trabalho sobre esse tema. E eu escolhi informática. Então eu fui procurar na internet as áreas e o programa, fui à biblioteca como é que era essa profissão no futuro e fiquei muito espantado com toda a informação que encontrei. Que são 3 anos o curso na universidade e é muito interessante e é isso que eu quero. E então fizemos uma exposição, e eu vi que era mesmo isso que eu queria fazer isso para sempre e é por isso que eu estou aqui.

JM- Foi só nesse trabalho, portanto isso foi no 8º, não foi o que tu disseste.

A1- Foi no 8º.

JM- E na altura falaste com a professora da Educação Especial sobre isso, quando disseste: Fiz este trabalho e gostei...

A1- Sim gostei muito. E também a professora de Francês ligou para alguma pessoa para vir cá falar e explicar como era essa profissão, foi um entrevista como esta que eu estou a fazer agora. E então os surdos e os ouvintes foram todos a essa entrevista e então fizeram assim um grupo e um professor que vinha de fora e explicava a todos como isso funcionava. Nós podíamos fazer perguntas e ele respondia. Há! Ele também contou algumas histórias da sua profissão e nós ficámos admirados ...

JM- Portanto tu ias todas as segundas-feiras ter apoio com a psicóloga e ela, na altura ajudava-te, fazia-te testes... para saber se tu tinhas as capacidade e as aptidões para informática?

A1- Depende... às vezes ela só me avalia... desculpe... a psicóloga às vezes dava testes individuais a cada um, de avaliação, com cruces, explicar o porquê, era só isso.

JM- E depois não falaste sobre a profissão de informática, o que é que tinhas de fazer para seguir essa profissão?

A1- Eu adoro mesmo de informática! E ela perguntava: Gostas mesmo desse curso? Não queres escolher outro curso? Não! Não quero mudar! O meu objectivo é mesmo informática. Quero informática para sempre! É isto que eu gosto! E aí eu achava que estava bem. E Ela corrigia os meus testes.

JM- Portanto, tu hoje estás contente porque sentiste que foste apoiado tanto pela psicóloga como pela professora da educação especial. Sentes que foste apoiado? E que isso foi importante para ti?

A1- Sim! Sim isso foi importante.

JM- Lembraste de mais alguma informação, em relação à tua profissão, em relação à escolha, lembras-te alguém que te ajudasse?

A1- Sim o meu director de turma, a professora da educação especial, a minha família e a psicóloga. Ela ajudou-me porque conversava comigo ligado a isso, e a A. também me ajudou... Desculpa... há... porque a psicóloga também disse algumas informações mal e ela ajudou-me a esclarecer as minhas dúvidas.

JM- Mas porque é que a A. não pertenceu também a essas aulas da psicologia?

A1- Porque a eu ia com a um amigo ouvinte... (risos)... (comentário da intérprete: eu peço desculpa como é que tu queres que eu traduza isso? Desculpe posso fazer intervalo?)

JM- Sim podemos (risos)...

Intérprete - Porque eles puseram-me aqui... como é que queres que eu traduza isso... eu não posso dizer...

JM- O quê? Asneira... pode! Se é palavrão... diz é palavrão...

Intérprete - Não é palavrão! Mas é uma ofensa... posso dizer parvo...

JM- Mas diz...

Intérprete - Isso é ... nem sei como é que se diz em português... isto é horrível... a A. (Nota de transcrição: aluna que estava assistir à entrevista que também é surda) diz que eu posso dizer parva...

JM- Agora é assim, tu gostaste da psicóloga, tu achas que ela te ajudou, mas o que é que achas que falhou com a A., porque é que ela não seguiu? Qual é a tua opinião?

A1- Porque a psicóloga, ela... às vezes nós começávamos a falar no tema da informática e ela desviava muito a conversa. E a psicóloga e directora de turma e a professora da Educação Especial falavam bem com a minha mãe, e depois quando nos encontrávamos todos falavam bem. Mas a psicóloga desviava muito os temas da conversa.

JM- Eu vou ter de pegar naquilo que é para mim importante, vocês disseram que ela era "parva"... o termo que estou a usar é exactamente aquele que vocês usaram, onde é que acham que ela tava a falhar? Porque isso é importante!

A1- Porque...

JM- Mas... interessa-me a vossa opinião, onde é que acham que ela falhou. Tu escolheste bem, mas, por exemplo a A. não, e é isso que é importante é onde é que vocês acham que devia ser corrigido!

A1- Porque eu acho que o acompanhamento que ela fez .... Há porque eu acho que na ideia dela é pôr-nos na António Arroio, porque isso é muita influência porque há muitos surdos, e ela insistiu imenso para nós irmos para lá. Porque tem muitos surdos e ela queria fazer um grupo de surdos.

Mas eu não queria essa escolha, isso era um problema dela, eu não tenho interesse nenhum ir para lá. Na minha turma, por exemplo o D., um colega meu, ele escolheu ir para lá mas ele não tinha interesse nenhum. A professora só dizia: Aceita! Aceita!

JM- A professora ou a psicóloga?

A1- Sim, a psicóloga. E então ele foi para a António Arroio, continua na António Arroio, e agora? Não tem interesse nenhum, as notas são muito más... há, ele pensava que as artes eram mais fáceis era fazer desenhos e descansar. Ouvia música.. mas tá muito enganado, tá muito enganado, porque ele tem muito trabalho, e agora anda aflito e as notas tão muito más. Pronto ele saiu prejudicado, mas a decisão foi dele, disseram para ele decidir sozinho. Mas ele não queria saber, ele não tinha interesse nenhum e então chumbou.

JM- Ou seja, o que me estás a dizer é que tu é que gostavas de informática e que a psicóloga tentou... que tu no entanto fosses para informática ou que fosses para a António Arroio, como é que é?

A1- Sim, ela preferia que eu fosse para a António Arroio.

JM- Ou seja, ela... achas que tu estavas a ser influenciado por ela, para mudares de opinião?

A1- Sim, sim para fazer um grupo... para fazer uma turma de surdos.

JM- E o que é que tu pensas sobre isso? Achas que isso é correcto?

A1- Acho que tá mal! Acho que tá mal! Ninguém pode influenciar ninguém! Cada um tem que ver quais é que são os seus objectivos principais. E mais importante foi que a professora do ensino especial, a professora M. M. ajudou-me imenso, ela salvou-me, ela ajudou-me a procurar e agora tou muito satisfeito.

JM- Professora M. que era professora na Quinta de Marrocos.

A1- Professora na Quinta de Marrocos.

JM- Portanto se tu fores agora pensar sobre isso, o que é que devia ter sido mudado no vosso trabalho com a psicóloga, em vez de vos influenciar, tou a dizer aquilo que vocês disseram...

A1- Pois ela influenciou-nos muito. E ela falava muito de assuntos que não tinha nada a ver, ela... eu explicava que eu gostava muito de futebol, mas ele dizia: há sim, sim futebol... Mas é melhor ir para a António Arroio. Duas vezes que nós fomos à António Arroio, duas vezes, primeiro fomos com a psicóloga e depois com a professora do ensino especial também. E eu disse eu não quero, eu não quero vir para aqui. Eu quero, eu não quero ser professor de artes. Então isto não tinha mesmo nada a ver com a minha escolha.

JM- Achas que tens mais alguma coisa a dizer sobre a orientação, o que é que podia ser que podia te ajudar ainda mais...

A1- Em relação à orientação, a primeira vez com a professora do ensino especial a directora de turma e a psicóloga nós viemos aqui a Carnide visitar a escola ficámos muito admirados, mas a psicóloga não me explicou quase nada, falou pouco comigo, ajudou-me muito pouco, ela acho que estava muito nervosa de eu vir para aqui, mas eu queria mesmo este curso. No 8º foi muito mal, no 9º foi muito melhor. Mas ajudou-me muito pouco.

JM- Neste momento tas a ter boas notas, no 10º ano.

A1- Mais ou menos.

JM- Mas gostas do que estás a fazer.

A1- Sim, sim, tou muito contente e no 3º período vou trabalhar muito mais. Agora a professora de ensino especial, Ana Paula, ajuda muito e espero que continue assim

JM- Sentes que se não tivesses forças de vontade para vir para aqui às tantas também estavas na António Arroio, se te deixasses influenciar...

A1- Não, não tinha ido para a António Arroio, eu vinha para aqui. Porque eu gosto muito de estar aqui nesta escola e se eu tivesse na António Arroio eu não sei, ligado a artes, eu não sei nada daquilo, eu não tenho interesse nenhum.

JM- Mas foste tu que persististe sempre a queres vir para aqui, porque o que a psicóloga dizia é que devias ir para a António Arroio, não é?

A1- Mas os meus amigos também influenciavam: a António Arroio é melhor, a António Arroio é melhor. Mas isso não foram ideias boas.

JM- Tu disseste que na disciplina de Francês tu tiveste que fazer trabalhos sobre informática. Mas lembraste de outras disciplinas?

A1- Não o trabalho da área projecto era para decidir o tema era as profissões. Há ....

JM- Qualquer trabalho: Tu escolheste informática? Mas eles fizeram isso, era uma turma de surdos, não era?

A1- Sim uma turma de surdos.

JM- Portanto cada aluno fazia um trabalho sobre uma profissão.

A1- Sim.

JM- Isso foi durante o ano todo, na área projecto.

A1- Até ao 9º também.

JM- Tu fizeste só sobre uma profissão, não fizeste mais?

A1- Sim só uma profissão.

JM- Durante 2 anos só fizeste sobre uma profissão?

A1- Sim.

JM- E durante esses 2 anos lembras-te de outras coisas que falassem na área Projecto, sobre profissões. O que é que falaram mais?

A1- Pode repetir, se faz favor

JM- Que outras coisas falaram sobre profissões na área Projecto. Lembras-te?

A1- Lembro-me. A professora dava uma ficha a cada um da turma, nós líamos, e aquilo falava sobre as profissões cozinheiro, informática, gestão de informática e nós escolhíamos, e víamos se era verdadeiro ou falso. Tinha respostas adequadas às profissões e nós fazíamos assim os trabalhos.

JM- Achas que estavas bem informado quando acabaste o 9º ano, sobre todas as profissões que existem, em geral?

A1- Sim, claro que sim, tinha toda a informação.

JM- E achas que te ajudou.

A1- Sim, acho que sim, muito, ajudou muito.

JM- E achas que se devia fazer ainda mais o quê, para que os alunos, quando estão no 7º, 8º e 9º, possam fazer boas escolhas? Em relação a ensinar-vos sobre profissões?

A1- No 7º, 8º e no 9º?

JM- Sim.

A1- No 7º não. No 8º e no 9º só. Acho que, quer dizer, eu acho que deviam ver o que é que gostam, por exemplo: eu gostava da bola e não gostava de fazer mais nada. E eu vi que o meu interesse também era com os computadores. Eu gosto de jogar à bola... há eu queria ser rico, ser rico para ter uma casa e não fazer nada e viajar. Isso era o meu sonho. Mas claro eu era parvo isso era quando eu era pequeno. E a professora do ensino especial no 8º ano, finalmente explicou-me como é que eu devia fazer a minha escolha. E então eu escolhi informática.

JM- Alguém alguma vez falou no teu futuro, o que querias fazer quando fores grande: se queres casar, trabalhar onde e o quê, alguma vês falaste sobre isso, até o 9º ano?

A1- No 9º ano (risos), diziam algumas coisas, mas eu primeiro queria saber no 10º ano o que é que eu queria fazer, até o 12º. Quero ir para a universidade, acabar o 12º e ir para a universidade, depois quero ir trabalhar para Angola e depois quero casar e ter 10 filhos. E quero ter uma casa grande e ter uma vida boa.

JM- E quando é que começaste a pensar nisso? Há quanto tempo? No 8º, 9º ano. E falaste isso com alguém? Com a psicóloga com a professora do ensino especial?

A1- Falei sozinho, primeiro falei comigo próprio, depois falei com a minha família, depois com a professora de apoio de educação especial.

JM- E não achas que isso era importante, que os professores e que os psicólogos te ajudassem a pensar e a construir um projecto de vida, a isto chama-me um projecto de vida.

A1- Não. Não acho importante.

JM- Mas porque não achas importante, achas que é um assunto só teu, não achas que os professores não têm conhecimento que te possam dar, sobre como é que funciona a sociedade, como é que as pessoas interagem entre si, como é que funciona a informática ou por exemplo casar, para ter filhos, que responsabilidades é

que se deve ter, não achas que era importante os professores explicarem-te isso?  
Achas que já saber tudo sobre isso?

A1- Pode ser. O psicólogo se calhar pode ajudar em qualquer coisa ligado a isso. Como é que eu vou fazer quando entrar no mundo do trabalho, como é que vou criar uma criança... como... posso procurar uma associação também, para me ajudar... para tentar ajudar a resolver os meus problemas, para tratar da minha família...

JM- Não achas que os professores deviam falar contigo no 9º e tal, e também agora, claro, mas eu estou a falar no 9º ano, não achas que eles deviam te ajudar, por exemplo, vou te dar um exemplo: tu disseste que querias ter 10 filhos, para ter 10 filhos, tens de ter um bom ordenado, não é? Para alimentar 10 filhos e dar educação a dez filhos, tens de ter um bom ordenado. Se eu fosse o teu professor da educação especial eu ia começar a falar contigo sobre isso.

A1- Eu adoro crianças, adoro brincar..., queria muito ter filhos...

JM- Eu também.

A1- Queria muito ter filhos...

JM- Mas percebes, ter 10 filhos, tens de ter um ordenado... Que possas alimentar 10 filhos, percebes?

A1- Sim, percebo.

JM- Que é para tu depois quando tu tiveres os 10 filhos não dizeres: pá! Mas eu não sabia que isto ia dar tanta despesa... tenho de pagar tanta coisa, tanta escola, e isso é programar a vida, percebes? E os professores devem ajudar os alunos a perceber, que à determinadas escolhas que se faz que têm determinadas consequências que às vezes a gente não sabe. E que se agente souber de antemão é muito importante. Não achas que é importante, os professores falarem isso contigo?

A1- Acho que sim, a psicóloga devia de explicar e eu devia fazer algumas perguntas sobre o meu futuro, a mulher... e esclarecer-me algumas dúvidas... é difícil ter filhos ou não...

JM- Mas o que é que tu sabes sobre a educação de crianças, ter um bebé, como é que se faz.... alguma vez aprendeste alguma coisa sobre isso...

A1- Como é que se faz o quê? A relação sexual?

JM- Não. Isso obviamente já deves ter aprendido. Como se educa uma criança, ela nasce e depois é preciso levar ao médico...

A1- Sim, sei.

JM- Sabes quantas vacinas, como é que se faz, onde é que se vai...

A1- Isso não sei, isso não sei mesmo. Mas isso, a minha mãe pode me ajudar, e a minha namorada pode me ajudar e se ela souber eu vou com ela. Mesmo antes, a psicóloga, se calhar pode me dizer como é que vai ser no futuro e explicar como é que eu vou educar uma criança, por exemplo: se ela tem febre, vou ao médico e depois digo o quê?

JM- Já viste, isso é importante, não é? Consideras isso importante? Nem que seja agora no 10º até o 12º. Era isso que eu estava a perguntar, às vezes é importante, como vocês são surdos, o acesso à informação é importante e se ninguém vos disser vocês não sabem... e é isso que é o projecto de vida, vocês saberem. Não há problema em ter 10 filhos, é importante é programarem a vida para ser um papá com 10 filhos, Alguma vez falaste com algum professor ou psicólogo sobre isso?

A1- As vezes, mas pouco.

JM- Não que era importante?

A1- Sim, claro que é importante.

JM- Alguma coisa que te lembres que consideres importante, em relação aos teus colegas, quando eles estavam a te convencer a ir para a António Arroio.

A1- Sim.

JM- Como é que achas que nós podemos ajudar os alunos surdos que estão no 8º, 9º ano e até no 10º mesmo para a que vocês estejam mais preparados para fazer uma boa escolha da profissão que realmente gostam.

A1- Bom eu queria dizer... que os meus amigos ... eles influenciaram-me. Queriam que eu fosse para o mesmo grupo deles e para o mesmo curso deles que era artes. E quando eu passasse para o 11º... não eu tava no 9º e aquela era a minha turma. Desculpe, enganei-me. Os meus amigos passaram para o 10º, mas eles eram meus colegas do 9º e prepararam a matrícula e estavam a pensar se iam para a António Arroio ou para Carnide. Encontramos todos e eles começaram a influenciar-me a dizer que a António Arroio era muito boa que tudo era muito fácil... mas só um amigo que anda

aqui em Carnide é que contou-me que lá era muito difícil, que aqui, em Carnide, os computadores, era muito fácil e ele deu-me... há! Ele disse que lá o meu pensamento não podia ser negativo. Então eu fiquei muito aflito, muito aflito, não me estava a sentir bem, estava a ficar muito preocupado porque não sabia para onde é que havia de ir. E os meus amigos enganaram-me! Eles disseram que as disciplinas eram muito difíceis. E fiquei aflito, falei com a minha mãe, conversámos os dois, a minha mãe telefonou para a Quinta de Marrocos, para falar com a Carmo que é a professora coordenadora do ensino especial. Tivemos uma reunião, conversámos e ela contou que as notas, se calhar, ia ser complicado ter notas positivas. E então ela disse que o objectivo era ter notas positivas. Então que eu não podia ter notas negativas. Há que eu podia experimentar no primeiro período estar aqui e que no 2º período mudar para a António Arroio. Então eu fiquei mais descansado. E disse: vou experimentar vir para aqui. Estava com muita vergonha porque era a primeira vez na escola nova, entretanto encontrei a A., ela ficou comigo, e andávamos sempre os dois. Íamos sempre para as aulas juntos, conversávamos, e eu comecei-me a habituar. A minha directora de turma aqui na escola perguntou-me pelos testes e eu disse... há perguntou-me pelos testes e não eram testes eram fichas e fiquei um bocado... há... e um amigo meu contou-me aqui não haviam testes eram 50 fichas que nós fazíamos. Ele estava a me provocar tava a me querer assustar. E então eu fui perguntar à minha directora de turma: Ó professora! É verdade que não há testes? Não! Ai! Que alívio! E então depois fiquei mais descansado e fiquei muito contente de estar aqui, ele eram um brincalhão, entretanto eu fiquei aliviado, já comecei a conviver com alguns colegas ouvintes, que são muito simpáticos e ajudam-me e tiraram-me as dúvidas, conversamos muito e agora sinto como meus irmãos.

JM- O que é que achas que podia existir no 9º ano, na escola de 3º Ciclo, que ainda vos podia ajudar mais a terem uma escolha muito boa. Achas que falta alguma coisa?

A1- Eu sinto que não falta nada.

JM- Por exemplo, em relação às profissões, achas que percebes perfeitamente todas as profissões que existem, desde o que é que faz um astronauta, um engenheiro electrotécnico, engenharia aeroespacial, achas que estás bem informado em relação a todas estas profissões?

A1- Ligado à informática? Sim, sei.

JM- Repara eu gostava de saber se falaram contigo, destas profissões na escola.

A1- Não, não falaram.

JM- Por exemplo, nunca explicaram o que fazia um médico, naquelas aulas de área projecto?

A1- Não, não. Fui eu é que foi procurando algumas coisas, como é que é a informática...

JM- Não consideras importante que os professores e a psicóloga falassem contigo sobre isso, em vez de teres que ir à procura e podias obter alguma informação errada...

A1- Sim, eu procurei sozinho... e foi procurar ...

JM- Sozinho.

A1- Sozinho.

JM- E não achas que era importante que os professores da educação especial e a psicóloga dar essa informação a vocês?

A1- Sim, acho que sim.

JM- E nunca tiveste esse tipo de informação?

A1- Sim tive. Na área projecto, mas houve coisas que tiveste de pesquisar... na área projecto e também no apoio com a professora do ensino especial.

JM- Há!

A1- Aqui em Carnide também tem muitas regras ligadas à informática, a professora do ensino especial foi buscar, mostrou-nos, leu e explicou-me. Por isso é que eu vim para aqui.

JM- Há mais alguma coisa que tu te lembres e que seja importante e que nós passamos fazer em relação aos alunos que estão no 3º Ciclo, ainda por cima que tu já tens 20 anos e tens uma experiência enorme, não achas que há alguma coisa que falta e que podemos ajudar os professores de 3º Ciclo a mudar e poder ajudar os teus colegas que ainda são novinhos e que estão perdidos?

A1- Desculpa... pode repetir a pergunta.

JM- Eu sei foi grande. Desculpa. Eu vou reformular a pergunta. No 3º Ciclo o que é que nós podemos fazer, no 7º, 8º e 9º... nós professores? Nós professores e psicólogos, o que é que nós podemos fazer para que os teus colegas que são novos,

para que não haja esse tipo de falhas. O que é que falta? A pergunta é tão simples quanto isto: O que é que falta?

A1- É preciso mais informação, se calhar, para saberem o que vão fazer no futuro, e o que é que gostam. Isso é uma questão de pedirem à psicóloga e dizerem o que é que querem fazer no futuro, ela faz algumas perguntas, por exemplo, na cozinha. Há ok! Então eu vou procurar como é que se trabalhar numa cozinha. Traz informação, dá, mostra, e depois podem ir procurar uma escola de cozinha nalgum sítio, e ver como é que trabalham os cozinheiros. Ou então podem ir com a mãe, conversar com a mãe, e ver quais são as profissões ou artes por exemplo, pronto ter esse tipo de apoio, e ver como é que fazem no futuro, para poderem decidir.

JM- E achas que isso é importante, porque ajuda a decidir não é?

A1- Sim, acho que sim.

JM- Porque se uma pessoa tem informação, tem o conhecimento mais facilmente pode escolher a profissão? Concordas?

A1- Sim, concordo, claro que concordo!

JM- Há mais alguma coisa que tu te lembres, em relação a todo o teu processo de escolha, como é que tu fizeste, e que seja importante tu dizeres aos professores o que é que devem fazer para que seja mais fácil para vocês, surdos?

A1- Não acho que não. Algumas coisas são difíceis para os surdos, mas depende do que gostam de fazer... é difícil sim, mas quando gostam, escolhem o curso que gostam... e pedem ajuda à psicóloga e dizem ou gosto disto e quero trabalhar isto no futuro, mas não sei como. Então no 9º quando não sabem, procuram bem para fazer uma escolha... há por exemplo, se for futebol, vêm onde é que há um curso de desporto, pedem ajuda à psicóloga e chamam a professora do ensino especial, por exemplo a professora M. M. explicou muito bem que ela é professora de língua gestual e explicam como é que vai ser no futuro essa profissão. Se precisam de dinheiro, se vão ser pobres, quanto é que vão ganhar, não podem é ficar aflitos, têm é que ver o que é que querem fazer no futuro e é só isso.

JM- Tens mais alguma coisa a dizer e que achas que é importante para orientar os surdos, no fim do 3º Ciclo. Alguma coisa que eu não perguntei?

A1- Não, não quero dizer mais nada.

JM- Então muito obrigado pela tua participação.

**ANEXO VI**

**RECORTE DAS UNIDADES DE REGISTO E TRANSFORMAÇÃO EM  
INDICADORES DA ENTREVISTA P1B**

RECORTE DAS UNIDADES DE REGISTO E TRANSFORMAÇÃO EM INDICADORES DA ENTREVISTA P1B

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Freq
Também, também uso a língua gestual...	1- Uso a LGP	3
(...) mas uso muito a língua gestual.		
(...) mas uso muito como apoio, como comunicação, (...)		
(...) não de uma forma muito eficiente, (...)	2 - Não sou fluente em LGP	2
(...) não tenho uma grande eficiência em termos de língua, (...)		
O que é que acontece depois não sei muito bem. Só sabemos depois com o feedback quando eles nos chegam já adultos, temos o feedback por eles e percebemos se eles têm sucesso ou insucesso na vida.	3 – Desconhecimento sobre a continuidade da orientação vocacional no secundário	2
Depois no secundário não sei se eles continuam a fazer essas visitas, como é que continuam a orientação vocacional. Isso, de todo não, sei!		
Vários tipos, vários cursos, fui fazendo vários cursos ao longo da minha vida de língua gestual.	4 - Vários cursos de LGP	2
Fiz vários, fiz alguns cursos na Casa Pia, depois fiz na escola com o programa Focus com elementos da Associação Portuguesa de Surdos, com formadores, mas não propriamente na associação.		
Sim, o professor que acompanha os nonos anos, normalmente sabe como é, apesar de que até agora tem sido muito, muito da responsabilidade da psicóloga. Tem sido até ao ano passado.	5 - No passado a orientação vocacional era da responsabilidade do SPO	3
Lembro-me que quando o professor de educação especial que estava na altura, até há dois anos atrás, não se intrometia.		
Sim, não era muito em conjunto mas depois pode confirmar com ela, eu também não posso falar pelos anos em que não estive cá, poderá falar, mas tinha uma colega que trabalhavam bem, mas tinham trabalhos divididos, isto era dela, faziam algumas visitas de estudo em conjunto, mas era um trabalho que ela deixava para a psicóloga.		
Não (tenho formação na área vocacional)	6 - Sem formação na área vocacional	1
Vou começar por dizer que tô nesta escola, é o quarto ano que tô nesta escola, e isso foi um assunto que me preocupou logo no primeiro ano.	7 - A orientação vocacional foi sempre uma preocupação	5

<p>Eu vim pra cá como uma professora, como uma das várias professoras que entrou também para os surdos no grupo 920, e nesse ano não tinha, eu dei apoio a alunos do quinto ano. No entanto como fiquei Coordenadora do Departamento de Educação Especial, portanto, surgiu-me essa preocupação, porque a psicóloga veio ter comigo a mostrar-me o programa de orientação vocacional que estava a fazer na escola, como fazia para os surdos. Pronto.</p>		
<p>Portanto, tenho esta preocupação, este ano tou a apoiar o oitavo ano, e a psicóloga ainda não veio falar sobre a orientação relativamente ao trabalho com esta turma, mas eu acho que tem que ser.</p>		
<p>Portanto, são estas as minhas preocupações como professora.</p>		
<p>(...)e portanto, sei quais são as preocupações que tenho neste percurso (...)</p>		
<p>(...) e que são mesmo para os ouvintes.</p>	<p>8 - A orientação vocacional é necessária a surdos e ouvintes</p>	<p>2</p>
<p>Eu diria isto para um surdo ou para um ouvinte (...)</p>	<p>9 - As famílias não dão apoio para a orientação vocacional</p>	<p>1</p>
<p>Eu já duvido que, às vezes, para alguns que também que em casa a família não consiga também orientar, que cheguem e sejam suficientes, para os surdos seriam menos.</p>		
<p>Ela tem um modelo que é interessante, relativamente aos surdos já de alguns anos, (...)</p>	<p>10- A Psicóloga tinha um modelo de orientação vocacional articulado com a APS</p>	<p>4</p>
<p>(...) há um convite à Associação Portuguesa de Surdos para trabalharem, portanto estes modos de orientação vocacional também conjuntamente e articuladamente, (...)</p>		
<p>Não, é a orientação vocacional que faz isso. É a nível da psicologia que tem um programa que normalmente mostram no início do ano e com semanas, onde estão lá detalhadas visitas de estudo, a vinda de formadores da APS (...)</p>		
<p>Portanto essa ligação que ela tem, que faz a APS todos os anos, que portanto em conjunto programam algumas sessões (...)</p>		
<p>O primeiro ano foi um ano de adaptação e de leitura do que se passava na escola. No segundo ano fiz uma proposta muito concreta à psicóloga.</p>	<p>11 - É importante que a orientação vocacional comece no 3º CEB o mais precocemente possível</p>	<p>4</p>
<p>(....) mas eu comecei a notar que fazer isso só no nono ano era muito apertado. Portanto, senti que alguns dos nossos alunos chegavam ao final</p>		

do ano muito baralhados.		
(...) e uma das coisas que vou estar também muito atenta é o trabalho de orientação e de formação vocacional no próprio oitavo ano porque não temos turma de surdos no nono ano neste ano, não há. Temos dois surdos, que são surdos severos, moderados, temos um moderado e outro severo, portanto não tenho surdos profundos no nono ano este ano, portanto o trabalho a ser feito é ao nível do oitavo ano.		
Apesar de não ser eu a professora directamente com eles, o facto de ser coordenadora comecei a contactar com eles todos, com pais, com colegas, e isso começou a preocupar-me. Então no segundo ano fiz uma proposta para que fosse alargada essa situação à área de projecto logo no oitavo ano.		
Foi o que ela começou a fazer, e a psicóloga achou também isso interessante, falou com os colegas da área-projecto que tinham a turma de surdos, e começaram a fazer o trabalho logo no oitavo ano, de exactamente, não propriamente de orientação vocacional, mas de formação vocacional, que foi orientar a área de projecto para as profissões, para o conhecimento das profissões e para visitas de estudo nessa área, e eu penso que foi muito mais interessante do que algumas sessões no nono ano.	12 - A orientação vocacional passou a iniciar-se no 8º ano, através da área de projecto	2
São sessões semanais que já têm uma orientação, e que têm, pronto, (...) eu penso é que têm de ser enriquecidas em termos de conteúdos (...)	13 - É necessário que a orientação vocacional dos alunos surdos seja mais enriquecida em termos de conteúdos	5
Portanto isso é como em tudo, eu penso que é uma área como nas outras áreas. Temos que esmiuçar, explicar tudo, (...)		
(...) Enquanto que nas outras crianças são vivências naturais, surgem com naturalidade, aquelas são mesmo direccionadas, portanto, são preparadas, não acontecem naturalmente, e temos que pensar neles.		
Portanto, ao nível dos conteúdos é preciso enriquecer (...)		
(...) e depois também mais o enriquecimento dos conteúdos (...)		
Como professora de educação especial, os apoios: que converso muito com os alunos, e uma das coisas que tenho sempre a preocupação é de lhes falar de profissões relativas, e das expectativas deles, e quando falo em expectativas normalmente pretendo, (...)	14 - Aproveito os apoios para fazer também orientação vocacional	3

(...) faço a seguir uma conversa sobre o que é isso, como é que se faz, o que é preciso, que competências que é preciso ter, que condições físicas é preciso ter, (...)		
Desde o princípio! As profissões é uma coisa que vem muito à baila, "o que é que queres fazer? porque é que queres fazer?", até para haver motivação para o estudo!		
(...) e tem de ser um trabalho mais multidisciplinar, e feito com outros professores que não só a psicóloga do SPO, e não só o professor de educação especial, apesar de que o professor de educação especial nestes últimos anos já pode dedicar-se mais a esse tipo de situações, mas tem que ser abrangente, tem que ser mais multidisciplinar, esta preocupação.	15 - A orientação vocacional deve ser um trabalho conjunto de equipa multidisciplinar	3
(...) na articulação na escola, entre o psicólogo e os vários professores dos alunos, entre o conselho de turma, os professores que fazem parte do conselho de turma, é preciso mais articulação também relativamente a esta área, e isso começou a haver no ano passado com os professores dos surdos (...)		
Agora estamos a fazer, eu tenho a hipótese de estando a coordenar este processo, de dar o meu carisma! (risos) E de querer trabalhar com a psicóloga neste sentido, não é?		
Na gestão da escola faço parte da direcção, este ano tenho também, tenho o "spo"...na minha, nas minhas competências de trabalho, (...)	16 - A orientação profissional é uma preocupação que tenho também como elemento da direcção	1
Melhorar muito, melhorar muita coisa.	17- Há aspectos a melhorar na orientação vocacional	3
(...) mas eu reforço que para os surdos estas coisas têm de ser ainda mais pensadas.		
Precisamos de fazer mais... (em relação à orientação vocacional)		
E possam desistir e trocar de curso no 10º ano, que isso não é mal nenhum na vida, não se perde um ano, ganha-se a experiência de um ano, mas para isso tem que haver mais tempo. Mais tempo, mais dedicação a esta área.	18 - É necessário mais tempo e trabalho na área da orientação vocacional	2
Por isso é assim, uma hora por semana de orientação vocacional é muito pouco para os surdos, (...)		
(...) porque acho que tem que se tratar as coisas com realismo, criando	19 - É necessário que os alunos surdos criem	1

neles suficientes expectativas para se desenvolverem, (...)	expectativas profissionais	
(...) mas não expectativas que venham esmorecer depois uns anos mais tarde por não poderem fazer esta ou aquela profissão.	20 - As expectativas profissionais dos alunos surdos devem ser realistas	1
E vou falar especificamente dos alunos surdos. Por um lado há duas escolas de referência, duas escolas secundárias de referência para os surdos, uma virada para as artes, e a outra virada para outras competências, científico-pedagógica, ou mesmo humanidades, ou mesmo cursos profissionais. O que acontece: a população surda é muito reduzida, e eles têm muita tendência a defenderem-se querendo estar juntos, e muitas vezes eu sinto, e é uma luta, que os alunos não vão uns atrás dos outros, e sim que sigam os seus impulsos, aquilo que de facto têm apetências.	21 - Há tendência para os alunos surdos optarem pela mesma escola secundária, em vez de optarem conscientemente por uma formação	2
E eu acho que isso tem de ser mais trabalhado a nível da formação pessoal e social de cada aluno, isso tem de ser ainda mais trabalhado, para que eles se sintam bem, se sintam estruturados para poderem escolher qualquer curso, ou queiram experimentar, porque o secundário também ainda é uma base de experiência para alguns, não é?		
Eu penso que, por exemplo, posso dar um exemplo que no ano passado um dos alunos que foi para a Vergílio Ferreira, chorava que não queria ir, a mãe veio falar comigo duas vezes porque ele queria ir com os colegas para António Arroio.	22 - É necessário trabalhar com os alunos surdos e as famílias para que eles não se limitem a ir para escolas secundárias em que há outros surdos	4
Era um aluno que não tinha jeito nenhum, nem sequer para o desenho, quer dizer, não se via ali uma situação que fosse positiva para ele, ele faria um curso profissional, faria alguma coisa, mas de uma forma muito pobre, quando ele poderia ir para um curso profissional de informática que era aquilo que ele de facto tinha jeito. O que acontecia, tinha que ir sozinho.		
E ele chegou ao final do ano e chorava em casa, andava mal disposto, isso era um aluno já com 19 anos, que não queria ir, o que é que acontecia, e tudo isso. A mãe estava quase a ceder porque via o seu filho infeliz e estava preocupada, então o director de turma também quis ceder, e então reuni com eles e reuni com o aluno.		
E fiz um compromisso com ele, em que ele iria experimentar um ano, iria para o curso que ele deveria ir, experimentava um ano. Se de facto ele		

<p>sentisse que era uma grande infelicidade para ele, que não era aquele curso que ele queria, seria eu a fazer todos os possíveis para ele ter entrada na António Arroio no próximo ano lectivo.</p>		
<p>(...) tive uma conversa com ele, percebi "o que tu tens medo, tens medo de tar sozinho entre ouvintes, tens medo de perder os teus amigos".</p>	<p>23 – É necessário trabalhar com os alunos surdos para que percebam que a escolha profissional não pode ter por base o grupo de pares</p>	<p>4</p>
<p>E o aluno acabou por perceber que sim, que era isto que ele queria ouvir, o que ele não queria era perder os amigos, (...)</p>		
<p>Aplica-se aos outros porque é... um exemplo: os outros foram todos para, portanto, foram dois alunos para a Vergílio Ferreira mas tão em cursos diferentes, e foram três para a António Arroio. Bom, eu penso que isto acontece com todos eles, medo de perder os pares. (...)</p>		
<p>Ora bem, quando isto está em causa, há receio, há um receio da parte deles, e daí eles quererem saber o que é que vais fazer, onde é que vais, que é para onde eu também quero ir.</p>		
<p>(...) porque eu acho que é uma situação, os alunos quando vão para o secundário, e se vêm que escolhem o seu curso sozinhos, começam a perceber que é o início de alguma solidão comunicativa, (...)</p>	<p>24 - É necessário que os alunos surdos percebam que a escolha profissional é pessoal</p>	<p>2</p>
<p>(...) e por isso temos que os apoiar muito para não desistirem daquilo que têm jeito para fazerem, daquilo que podem fazer muito bem, daquilo que podem realizar-se como indivíduos, dar esse proveito à sociedade também, mas sem perder a sua felicidade pessoal.</p>		
<p>Felizmente acho que as coisas estão a correr bem, porque eu tive uma conversa a sós com o aluno, porque o aluno já dizia que era o director de turma, que era aos encarregados de educação que não, que tinha jeito e que era artes que ele queria, portanto já se defendia com essa situação, eu tive uma conversa, sabia que eu o conhecia há já muitos anos, e portanto sabia que não era aquilo,</p>	<p>25 - É necessário promover contratos com os alunos surdos para que eles sigam o seu percurso vocacional</p>	<p>3</p>
<p>E pronto, o que eu fiz foi vários contratos com ele, contratos de que a família não iria lhe deixar que ele não tivesse contactos, continuaria que ele aos fins-de-semana, fins de tarde, mantivesse os contactos com os seus pares surdos.</p>		
<p>Por outro lado ele iria encontrar também colegas surdos na Vergílio Ferreira, não era na sua turma mas que iria estabelecer de certeza</p>		

relações com eles, e depois esta situação de ele poder, portanto, se as coisas não corressem de todo bem, então eu o ajudaria a fazer a transferência para a António Arroio.		
Este aluno com 19 anos só para dizer que não é um aluno que teve inúmeras repetências, é um aluno que veio de Angola aos 9 anos sem nada, sem linguagem, sem escolaridade nenhuma, por isso esse atraso... Retardou, porque ele não retardou nada, ele agarrou-se, estudou, foi aplicadíssimo... Sim, foi o atraso na entrada na escola...	26 - Os alunos surdos que concluem o 3º Ciclo com idade avançada não são, necessariamente, alunos com repetências	3
Eles crescem, têm crescido num ambiente, felizmente neste ambiente onde podem ter a sua língua, onde têm pares onde desenvolvem a sua língua, onde comunicam, onde são jovens como outros quaisquer (...) (...) têm pares para partilhar e comunicar tudo o que faz parte da vida, o seu crescimento, os seus afectos, tudo isso. Mas claro que mesmo quando têm que estar em turmas de integração, eles nos intervalos, na hora do almoço, na hora da saída, nos fins-de-semana, recorrem aos seus pares surdos. Porque é aí que comunicam, é aí que estão e é aí que fazem as suas partilhas. Porquê? Eu penso que isto faz parte, qualquer jovem gosta de ser pretensa de um grupo, gosta de se sentir bem... eu penso que se eu fosse viver para a China, eu tava sempre a procurar a comunidade portuguesa porque iria ter muita dificuldade em comunicar, por muito simpáticos que os meus colegas fossem comigo, eu teria com certeza dificuldades, e sentir-me-ia um bocadinho à parte.	27- Os alunos surdos necessitam do seu grupo de pertença que é essencial para o seu bem-estar /desenvolvimento integral	4
Entretanto, eles apesar de isto ser uma escola com um projecto bilingue, bilingue para eles, portanto, o currículo deles é bilingue em termos de estarem cá alunos ouvintes, e serem a maioria, a escola proporciona-lhes muitas actividades em que eles participam em conjunto	28 - Os alunos surdos têm um currículo bilingue onde são proporcionadas actividades de interacção com os ouvintes	1
Agora, por isso mesmo, a par da orientação vocacional, temos de ir trabalhando muitas outras coisas como a autonomia e também o estar em qualquer local. Quer desde e de outros! Desde e de outros! Aplica-se a outros... (falta de	29 - A par com a orientação vocacional deve ser trabalhada a autonomia e a socialização	3

autonomia)		
Aplica-se aos outros porque é... um exemplo, os outros foram todos para, portanto, foram dois alunos para a Vergílio Ferreira mas tão em cursos diferentes, e foram três para a António Arroio.		
Por isso quase que os obrigo a ter terapia da fala até ao final do nono ano (...), mas porquê? Por causa de continuarem a falar, por causa de continuarem a fazer uma boa leitura de fala, que eles não têm condições para vocalizar, para fazerem leitura de fala e perceberem os outros e poderem estar em qualquer lado.	30 - A terapia da fala pode ser usada como ferramenta de promoção da autonomia	1
E sobretudo aquele que é o líder, o líder do grupo leva consigo, tenta levar consigo os outros colegas	31 – O líder tenta induzir/induz os colegas para que façam a mesma escolha que ele	1
(...) que eles não querem essa disciplina no oitavo ano e não querem (...) (ter terapia da fala)	32 – Desconforto dos alunos perante a verbalização	2
(...) mas nesta fase da juventude eu acho que deve ser um grande desconforto... (ter terapia da fala)		
(...) que normalmente lhes vêm falar da formação profissional, e também do sucesso laboral dos surdos. Eu acho que isso também é representativo para eles.	33- É importante utilizar depoimentos/histórias de vida de profissionais surdos, na orientação vocacional, para sensibilizar os alunos	4
Este ano já falamos aqui também numa turma que está ao nível do sétimo ano e também na do oitavo em termos um seminário com os profissionais surdos que temos no agrupamento - que já são muitos - temos uma pessoa formada em contabilidade, com o curso superior de contabilidade, temos professores de EVT, educadores de infância, professores de língua gestual, portanto também já com cursos superiores. Mas temos as auxiliares de acção educativa. Temos mais o quê, a nível de surdos...não temos mais nada.		
Mas pronto, já começa a ser abrangente, temos um professor de 1º ciclo também, que é uma pessoa surda. Portanto, criar expectativas das profissões e da realização pessoal destas pessoas, e depois partir para outras, não é?		
Eu já os mandei todos irem ver aquela série para eles perceberem que poderia ser possível. Poderia ser possível porque quando ela está com		

<p>amigos fala em língua gestual que é a sua língua natural, o serviço utiliza a oralidade com uma voz...depois eles disseram "se calhar é a fingir que é surda, é uma artista a fingir que é surda". Eu já lhes disse "é possível, mas ela tem alguma coisa de surdez porque nota-se na voz que é ligeiramente diferente dos ouvintes".</p>		
<p>Eles sabem!</p>	<p>34 – Os alunos surdos escolhem profissões com as quais tiveram contacto ou acesso a alguma informação sobre elas</p>	<p>4</p>
<p>Sabem, alguns sabem, alguns sim. Eles têm... alguns... porque quando são pequenitos querem ser polícias...tenho um aluno do oitavo ano que quer ser veterinário, (...)</p>		
<p>Eu penso que eles têm. Quando são muito pequeninos há coisas que vêm nos filmes e que querem ser, depois começam a tomar alguma realidade.</p>		
<p>Já falei com a mãe, é possível procurarmos um curso profissional nesta área porque ele gosta de animais, fala em ser veterinário desde pequenino.</p>		
<p>Não me lembro assim, porque de facto, nesta escola, eu não tive mesmo o nono ano, portanto não acompanhei directamente a psicóloga. Lembro-me de ter feito um ou outro reparo na situação do programa, mas em termos de programação, não em termos do programa detalhado.</p>	<p>35 - Há necessidade de um programa de orientação vocacional estruturado</p>	<p>3</p>
<p>Eu gostaria. Eu acho que é importante. (haver um programa de orientação vocacional específico para alunos surdos)</p>		
<p>Eu acho que sim, e isso não existe. Isso não existe, não sei se a APS tem alguma proposta nesse aspecto, ou se existem em Portugal alguma proposta, eu aqui acho que o programa é adaptado, mas não é feito para surdos.</p>		
<p>Como professora eu sou sempre muito realista, digo-lhe sempre muito abertamente com toda a frontalidade, "esse curso é muito difícil, ou essa profissão não é possível para pessoas surdas", e explico porquê.</p>	<p>36 – Os alunos devem ser consciencializados das suas limitações assim como das suas potencialidades profissionais</p>	<p>4</p>
<p>Assim como há profissões que são muito favoráveis aos surdos porque permitem uma concentração visual, na acuidade visual, portanto numa perspectiva sem complexos porque não os tenho, da minha parte. Eu faço essa abordagem.</p>		
<p>Penso que os alunos começam a ter noção. (sobre as profissões mais adequadas)</p>		

<p>Por exemplo eu já lhes disse, na polícia agora até no programa Fox existe lá uma série, acho que é o Fox Crime, não tenho a certeza, foi a minha filha que descobriu e que me indicou "mãe, nesta série há uma surda". Eu já vi duas os três vezes com ela e é interessante.</p>		
<p>Às vezes, e nestas alturas da adolescência, começam ali com problemas de auto-estima: "Pois, eu não posso fazer isto, eu não posso fazer aquilo..." mas pronto, aí estamos nós para conversar e ir rebatendo.</p>	37 – A consciencialização das limitações ao nível da escolha profissional leva a que tenham uma baixa auto-estima que deve ser trabalhada pelos técnicos	1
<p>Agora o que eu disse aos meus alunos é "que é uma surda muito culta que faz uma leitura labial tão extraordinária que pode fazer interrogatório aos presos, porque é polícia de investigação e é chefe de equipa. Então têm que ser muito bons!</p>	38 - A importância da consciencialização por parte dos alunos de que, quanto mais capacidades/conhecimentos tiverem maior poderá ser o sucesso profissional	3
<p>No nosso país penso que ainda não há essa possibilidade mas quem sabe se vocês demonstrarem que são muito bons e que são capazes, um dia podem vir a ser".</p>		
<p>Eu penso que é preciso dizer é que é assim: não é qualquer um! Esta polícia é muito boa, é uma pessoa culta que tem um vocabulário extraordinário.</p>		
<p>(...)e se não tivesse ali também alguma limitação...(...)</p> <p>(...) se mantiver com alguma limitação pode fazer um curso profissional, pode ser, sei lá, um assistente de um veterinário, pode vir a desempenhar um trabalho desses, não vejo porque não.</p> <p>Há uma médica em Évora surda profunda. Claro que optou pela especialidade de radiologia, portanto faz os diagnósticos, faz as cartas, não tem grande contacto com o público. Era a especialidade que era mais fácil também para a situação dela.</p> <p>Depois vais ter que perceber qual será a melhor especialidade para ti se de facto seguires essa área, vais ver que depois há algumas especialidades que é preciso muito contacto com as pessoas, o Estado não te vai ter um intérprete entre ti e o doente". É preciso dizer isto aos alunos! Mas eu acho que é perfeitamente possível.</p> <p>Agora, por exemplo, não podem ser pilotos de avião porque isso já não podem ser. Também lhes digo que não é possível ser piloto de avião, portanto há coisas que não podem ser, mas há outras que podem</p>	39 - Há algumas limitações que os leva a terem dificuldades ao aceder a determinadas profissões ou áreas profissionais	7

perfeitamente.		
(...) que eu acho que seria possível se ele não tivesse outras limitações, mas estou a pensar que ele possa ir em frente.		
É um trabalho em que tem de haver muita conversa, eu tenho que estar atenta ao que o meu colega me diz e a trabalhar, ou posso olhar para o meu colega quando ele me fala. Quer dizer, basta isto, isso é uma coisa tão simples que um surdo não pode fazer, não é? Os surdos não podem continuar a trabalhar e a receber ordens ou instruções, portanto, isto é muito simples, há trabalhos que é assim.		
Aliás, eles depois fazem, porque depois andam na vida à procura, acabam por encontrar uma diversificação muito maior de coisas, de situações profissionais, depois às vezes às custas deles.	40 – São os alunos surdos que, já no mercado do trabalho, fazem pesquisa de novas oportunidades	1
Não, eles percebem isso. A esse aluno eu só lhe disse "tu só não podes ser veterinário porque não estudas, e um veterinário tem que estudar muito". Porque de resto poderia ser perfeitamente. É um aluno que poderia ser, se tivesse uma capacidade de estudo, se não fosse tão indolente (...)...é que ele nem tem muitas dificuldades de aprendizagem, acho que é uma preguiça crónica da parte dele, mas que ele ainda pode superar, é muito novo, tem 13 anos e se tiver muita motivação...	41 – Há necessidade de motivar os alunos para o futuro levando a que eles estudem mais	2
Mas pronto! Há que abrir horizontes, há que lhes dar perspectivas de que eles podem lutar, mas têm que ser bons, e então têm que estudar, têm que ler, têm que ser cultos como os outros.		
Há situações em que não têm intérprete, e eu acho que tem de lhes ser proporcionadas também, às vezes essas situações para eles se esforçarem, porque a vida no futuro vai ser assim para eles.	42 - Os alunos surdos devem ser preparados para interagir numa sociedade ouvinte	2
Vai ser na vida profissional, vai ser na vida familiar, na vida social eles vão encontrar muitas situações dessas... têm que aprender a tar confortáveis também nessas situações (...)		
Temos uma aluna que saiu no ano passado daqui do nono ano que quer ser médica. E quando algumas pessoas me diziam que eu devia falar com ela, que se calhar não era muito bom pensar em ser médica, eu dei-lhe todo o apoio, eu dizia "não senhor, ela pode ser médica".	43 - Devemos incentivar os alunos surdos a prosseguir as suas aspirações	1
E pode! Pode lutar porque é uma aluna que quer mostrar que os surdos	44 - Há necessidade, por parte dos alunos surdos, em	1

são capazes de vencer também.	mostrar que são capazes	
Foi a melhor aluna, ela estava integrada. Surda profunda, uma voz horrível, não se percebe nada do que ela diz oralmente... a melhor aluna da turma, numa turma normal, portanto numa turma de 20 alunos, ouvintes, dois surdos profundos naquela turma, ela foi a melhor aluna em todas as disciplinas	45 – Os alunos surdos são, por vezes, os melhores da turma	1
(..) faz uma excelente leitura labial, fala língua gestual desde bebé porque os pais assim o quiseram, ouvintes, e eles optaram, a mãe é cantora lírica, portanto tá a ver que o destino tem destas contrariedades! Mas uma aluna com capacidades extraordinárias, de facto a quem eu disse sempre "Mariana, dou-te os parabéns, acho que sim que podes ser médica.	46 - As capacidades de comunicação são fundamentais para o sucesso dos alunos surdos	1
Sim, totalmente! Daí por isso é que temos que começar mais cedo com os alunos surdos, e proporcionar-lhes mais visitas, mais saídas, mais contacto com as diferentes profissões. Porque falta essa memória auditiva, esse escutar situações que qualquer criança que brinca vai ouvindo, e percebe detalhes que o pai conta da sua profissão, ou o tio, ou que fala de alguém que tem essa profissão, e que às crianças surdas passam ao lado.	47 - A orientação vocacional dos alunos surdos deve recorrer a mais saídas de campo	8
(...) proporcionar ao aluno o contacto de mais vivências.		
Muito cedo não é no princípio do nono ano, é muito antes, de sair com os alunos, de proporcionar com um programa de visitas... E com muita articulação, com muitas entrevistas a diferentes profissões. Eu penso que era um trabalho que eu gostava de ver.		
Isto é, tudo, o que é preciso fazer. Eu penso que é preciso mais saídas na formação profissional dos surdos.		
Faltam mais visitas a locais de trabalho.		
(...) mas eu acho que eles ganhariam se a orientação fosse quase toda exterior à escola.		
(...) mais vivências, mais saídas, os alunos presenciarem, perceberem o que é que é um trabalho, as voltas que um iogurte dá, é preciso perceber quem faz, quem está, quem tá na linha de montagem, quem tá nas caixas dos leites. Quer dizer, onde é que eu gostaria de estar? Ou lá dentro na contabilidade, na própria empresa do iogurte, pronto, não é?		
(...) mas era preciso que os alunos estivessem mais fora, visitassem mais		

coisas, e não sempre as mesma coisas, porque eu acho que, para os surdos, são sempre oferecidas as pinturas de azulejos...as coisas que acham que é só para surdos e eu acho que os surdos podiam fazer mais.		
Depois é preciso a reflexão e síntese na escola (...)	48 – É necessário reflectir sobre o trabalho de orientação vocacional desenvolvido	2
Independentemente, eu acho que é sempre preciso fazer uma reflexão, uma síntese (...)		
Esta escola ainda tem uma situação que não é a mais favorável, portanto, a nossa psicóloga tem feito a orientação vocacional de todos os alunos. É uma pessoa que não sabe língua gestual, tem sempre intérprete, (...)	49- A psicóloga da escola que faz a orientação dos surdos não sabe LGP	2
(...) e quando eu digo que a nossa psicóloga não é uma pessoa muito especializada, ou nada especializada em surdos (...)		
Por isso é que nós temos agora uma parceria com uma associação e temos uma psicóloga cá doze horas, só, são doze horas mas também são 63 alunos, mas com este número de alunos dávamos para a termos a tempo inteiro, mas não podemos.	50 - Há uma parceria com uma psicóloga que sabe LGP, através da APS, para trabalhar com os surdos nas áreas pessoal e social, mas ainda não começou a fazer orientação vocacional	2
Uma psicóloga que trabalha com surdos, que fala língua gestual, que tem uma grande experiência com surdos. Essa psicóloga está a começar a fazer um trabalho... não é ainda de orientação vocacional porque ela só esteve o ano passado connosco, está este ano, e este ano nem temos uma turma de nono ano, mas está a começar a fazer já alguma orientação de desenvolvimento pessoal e social nestes adolescentes, nos alunos adolescentes.		
Não sei se de futuro ela poderá também ficar com a orientação vocacional dos surdos, não sei, não prevejo até porque estas parcerias podem continuar ou acabar.	51 - Há receios/incertezas em relação à continuidade da psicóloga da APS na escola, no futuro, dado que a parceria pode acabar	2
Eu tenho medo de apostar muito numa coisa que não seja de continuidade, por isso eu não sei.		
Não acompanhei directamente também passo-a-passo, semana a semana esses alunos que terminaram o nono ano. Como digo, foi no meu papel de Coordenadora, de conhecer alguns alunos desde pequenitos e as sua famílias, que entrevi, e só agora este ano e para o ano, é que eu vou	52 – Necessidade de acompanhar mais de perto o processo de evolução dos alunos	1

acompanhar propriamente uma turma.		
Para a outra semana vou estar em Inglaterra numa escola profissional para surdos, vou lá estar uma semana, e acho que vou aprender alguma coisa e também trazer notícias para cá, nem que seja para sonhar com alguma coisa para Portugal (risos). Vamos sete pessoas daqui da escola e durante uma semana...	53 – Há necessidade de pesquisar mais sobre o ensino dos alunos surdos	3
Porque eu acho também que há muito boa vontade da parte das pessoas de fazerem o melhor que podem e pesquisam imenso (...)		
(...) não quer dizer que ela não se esforce por fazer o melhor possível. (...) quer dizer, é o esforço não de uma pessoa que está alheia à problemática das pessoas surdas, portanto faz é o que pode numa população imensa!		
(...) e os cursos de formação dos professores de educação especial têm que proporcionar isto às pessoas que especializam, que é termos a consciência, nós que estamos a educar daquilo que nos entra pelos ouvidos e daquilo que nos entra pelos olhos, e tudo o que nos entra pelos ouvidos e que é a maioria das coisas, nós temos que ensinar os nossos alunos de uma maneira formal, (...)	54 - Há necessidade de, na formação especializada, serem veiculadas mais estratégias para o ensino dos surdos	1
Relativamente aos alunos que não têm famílias que os acompanhem e lhes proporcionem também vivências mais diferenciadas, eu penso que a avaliação ainda é muito insuficiente.	55 – Há insuficiências na orientação vocacional dos alunos surdos com agregados familiares pouco estimulantes	1
Precisamos de fazer mais...precisamos de consciencializar, nós, professores de educação especial, também é nosso o papel, nesta formação desde muito pequenos, e como em tudo, eu aqui não retiro, apesar de o seu trabalho ser muito na formação profissional, como esta vertente, todas as outras vertentes na educação dos surdos nós precisamos, dizendo na palavra da moda, esmiuçar, desde muito cedo tudo, todo o tipo de vivências que nas outras crianças são naturais.	56 – Os professores da Educação Especial devem veicular aos alunos surdos, o mais precocemente possível, toda a informação e vivências que são adquiridas através da audição, num ouvinte	3
Portanto, tudo aquilo que nos entra em nós, e isso temos de nos consciencializar também, (...) e os cursos de formação dos professores de educação especial têm que proporcionar isto às pessoas que especializam, que é termos a consciência, nós que estamos a educar daquilo que nos entra pelos ouvidos e daquilo que nos entra pelos olhos, e tudo o que nos entra pelos ouvidos e que é a maioria das coisas, nós		

temos que ensinar os nossos alunos de uma maneira formal, (...) mas permitindo a eles vivê-las da forma mais natural possível, e na formação profissional é a mesma coisa, porque os outros sabem que querem ser advogados porque ouviram falar na advocacia! E ouviram falar que é no estudo de leis, e que o advogado defende, e que um advogado defende um criminoso e defende um inocente e porque é que defende o criminoso...		
(...) um aluno surdo não sabe isto! Não ouviu, não ouviu conversas! E o facto de ver ali um advogado a debater não dá para perceber. Portanto estas coisas têm que ser ensinadas, mas desde muito pequenos.		
É assim, formalmente as coisas estão a acontecer muito bem (...)	57 – No plano teórico o procedimento está estruturado	2
(...) ao nível da articulação formal, as coisas acontecem... bem! Estão perfeitamente integradas, e a nossa psicóloga passa e faz uma visita normalmente com o professor de educação especial à escola para onde o aluno vai, vão as duas, contactam com o SPO de lá, com a educação especial de lá, marcam um dia e levam os meninos a visitar a escola. Isso acontece sempre.		
Mas temos alunos de sucesso, neste momento temos aqui a trabalhar conosco três alunas, três ex-alunas desta escola, duas que são educadoras de infância, e uma que é monitora da componente de apoio à família, portanto, essa ficou só pelo 12º ano, casou e entretanto teve uma criança e etc., e acabou por não seguir a universidade, e as outras duas que são casos de sucesso e são excelentes educadoras (...)	58 – Nem todos os alunos surdos atingem o sucesso, por vezes, há falta de planeamento no seu percurso de vida	3
Temos casos de sucesso, temos outros casos de insucesso (...)		
Tem havido, há situações de sucesso e outras menos de sucesso, até porque como são muito poucos os alunos a sair todos os anos, consegue-se controlar o que é que eu lhe posso dizer...		
(...) temos depois outros alunos que andaram à procura já no secundário. Eu penso que quando saem daqui muitos deles ainda não têm a certeza do que querem ser, e experimentam.	59 – Os alunos transitam para o secundário sem terem feito qualquer escolha em relação ao seu percurso	1
Sim, imagens vivenciadas, e hoje em dia com a tecnologia, até pode-se	60 – A orientação vocacional dos alunos surdos deve	2

<p>sair um bocadinho menos, quer dizer, com filmes nós podemos quase estar lá e ver, e há sítios onde é impossível ir, não é?</p>	<p>basear-se em visionamento de filmes quando os contextos profissionais não estão acessíveis</p>	
<p>Não podemos ir a todos os lados, mas portanto, proporcionar muitas situações destas eu acho que é fundamental! Eles verem, verem como se faz, porque que se faz e o que é que é preciso.</p>		
<p>Temos outra situação que não é a da sua base de estudo que são outras questões que os nossos, que a nossa educação especial previa que era que os alunos praticamente passassem sempre, e que chegavam ao fim do 12º ano, quase analfabetos. E esse é um problema que também se passa em Portugal...</p>	<p>61 – As falsas expectativas face às oportunidades laborais devem-se a uma sobrevalorização das competências ou a uma certificação discrepante dos conhecimentos adquiridos</p>	<p>11</p>
<p>Sim, há muitos alunos... (quase analfabetos)</p>		
<p>Foram fazendo porque o 319 previa um currículo escolar próprio, em que se reduzia os objectivos até que o aluno pudesse passar, portanto era muito duro e o 319 era muito duro a esse nível, que deu origem a muitas leituras... eu ainda hoje não percebo porquê, mas até pessoas que eu considero muito tinham essa leitura de que o aluno, se o objectivo era fazer o A, se ele chegasse ao fim do ano a fazer o A, ele transitava do 3º para o 4º ano.</p>		
<p>E aqui reduziam-se imenso também os programas, as adaptações curriculares eram uma coisa extraordinária e o aluno passava porque tinha correspondido àquelas adaptações.</p>		
<p>E portanto tivemos alunos que nunca deviam ter feito um 12º, pelo menos certificados com o 12º ano a esse nível (...)</p>		
<p>O que era preciso era adaptar até o aluno conseguir passar.</p>		
<p>E essa é uma outra situação que temos que lutar por acabar com ela porque eu recebi uma associação que é uma organização não governamental que ajuda deficientes a entrar no mercado de trabalho, e o que eles me diziam é que, com um surdo temos imensa dificuldade porque eles são demasiado certificados para as competências que têm.</p>		
<p>Certificados quer dizer, não nos anos, certificado de 9º ano, certificado de 12º ano, e depois não sabem responder ao inquérito. Pronto! Claro que isto são pequenas situações, mas isso também tem a ver com a</p>		

<p>formação vocacional...</p> <p>(...) e por isso ao fazer o 12º ano tinham expectativas de outros tipos de trabalhos, e que acabaram por como adultos por terem que aceitar.</p> <p>Esse não quer porque tem a expectativa de ser futebolista e agora quer ser basquetebolista, portanto ele só quer ir pela via do desporto, e acha que é muito bom, é muito bom junto dos outros, eu já lhe disse que não é suficientemente bom para fazer carreira, mas ele ainda não acreditou em mim, portanto com esse estou com grandes dificuldades porque tem expectativas completamente fora do âmbito dele, e eu duvido que ele as venha conseguir realizar.</p> <p>Primeiro queria o futebol, entretanto percebeu que pelo futebol não foi contratado por nenhum clube mesmo de bairro, e agora virou-se para o basquete e acha que também é muito bom. Olha para os americanos e como vê que até há muitos americanos que são negros como ele, e joga melhor que os outros coleguitas, e acha que pode ser a carreira dele.</p> <p>E esse estou-lhe sempre a dizer "desculpa mas não és suficientemente bom para poderes fazer disso uma via profissional. Podes fazer sempre isso ao fim da tarde, ao fim de semana, é muito bom fazer desporto, mas tens que estudar porque temos de pensar noutra coisa. E não entrou no CEF, este CEF de informática era uma boa possibilidade para ele.</p>		
<p>E o decreto-lei 3 não permite tanto estas situações, mas agora temos que pensar é que tipo de adequações curriculares, que tipo de adaptações se pode fazer nos programas, e que respostas diversificadas podemos continuar a oferecer aos alunos surdos.</p> <p>Eu este ano, por exemplo, pedi autorização para enquadrar um aluno nosso surdo que tem 17 anos e está no 8º ano, também veio da Guiné com 12 anos, no CEF, um curso de educação e formação, não está previsto para crianças com necessidades educativas especiais, mas o surdo é uma necessidade educativa especial diferente das outras, e disseram que sendo nosso, de uma escola de referência, podíamos experimentar, e podíamos deslocar um dos nossos intérpretes para esse curso, por acaso o aluno depois não quis.</p>	<p>62 - Os professores, perante a nova legislação, estão a repensar a adequações curriculares e as propostas de formação educativa a oferecer aos surdos</p>	<p>2</p>
<p>Mas há alguma consciência de profissões que podem não ter.</p>	<p>63 - Desconhecimento dos alunos surdos sobre profissões</p>	<p>1</p>

<p>Era. Por isso é que eu não concordei muito com essa forma e portanto comecei a alterar, e a juntar-me com a psicóloga. Eu preciso dela e acho que ela também precisa de mim.</p>	<p>64 – Recentemente a orientação vocacional passou a ser da responsabilidade do SPO e do docente da educação especial</p>	<p>8</p>
<p>Há algum treino mas... que a psicóloga faz, mas fá-lo ela só.</p>		
<p>O professor de educação especial não estava a trabalhar muito ligado à psicóloga até aqui, no entanto como acompanhava muito os alunos, ajudava-os depois nas suas horas de apoio, a encontrar... a discutir com eles um bocadinho, só que fizeram até há dois anos atrás trilhavam esse caminho muito em paralelo.</p>		
<p>Sim, pronto, foram condições que foram criadas nessa situação, não sei, se calhar não foi por culpa de ninguém, foi porque assim a escola... não sei, é que não sei mesmo como começou nem porquê, eu sei que iniciei a coordenação e dei-me conta de coisas que achava estranho... "então vai... ai não, isso é da responsabilidade de... então aqui não há responsabilidades conjuntas?"</p>		
<p>Esta escola tem trinta anos, e tem tido percursos diferenciados ao longo do processo. Portanto, não tem sido um percurso linear, agora essa colega dizia-me do trabalho de formação vocacional e orientação vocacional extraordinário com o psicólogo com quem ela se articulava muito bem, e que foi possível fazer daquela maneira. Com esta psicóloga funcionou de outra forma, e isto é um período. Portanto, ao longo dos trinta anos que esta escola foi unidade de surdos e agora escola de referência, portanto, mas a sua história fundamental é como unidade, teve percursos diferenciais.</p>		
<p>Funcionou assim, sei que há dois anos a esta parte sim, mas não quer dizer que se calhar há cinco anos ou seis anos atrás fosse assim, porque lembro-me desta colega que entretanto se reformou dizer que fazia um trabalho muito articulado com o psicólogo anterior. Portanto às vezes também isso são situações...</p>		
<p>Não pode ser! Não pode ser, tem de ser o mesmo caminho.</p>		
<p>(...) sabemos de alunos que estão desempregados...</p>	<p>65 – A discrepância entre a certificação e as expectativas dos alunos surdos podem ser a causa do desemprego</p>	<p>3</p>
<p>(...) esses estão sobretudo desempregados, ou estão com trabalhos para os quais não tinham expectativas... portanto, com trabalhos que</p>		

socialmente se calhar menos considerados (...)		
Outros continuam a não aceitar e estão desempregados.		
O professor de educação especial era e é uma pessoa, acho eu, uma pessoa de referência para os pais e os alunos, e por isso tinha muita influência depois nas escolhas dos alunos, mais do que a própria orientação.	66 – No passado, o professor da Educação Especial da escola, era uma referência para os pais e para os alunos	1
Se são arrojados, se têm uma boa estrutura, uma boa auto-estima, eles vão procurar nem que seja por uma turma de integração o curso que eles querem. Se são mais tímidos, se têm medo de perderem os pares, então aí continuam ainda no secundário, vão para o secundário junto com os outros, mesmo que não seja aquilo que eles prevêem que gostam muito de fazer.	67 - A progressão de estudos no curso que o aluno gosta vai depender da sua determinação e capacidade de adaptação ao novo grupo de pares no secundário	1
Acho que é a consciencialização também das escolas secundárias, portanto, deste trabalho ainda nas escolas secundárias. Portanto, para além deste trabalho que é preciso fazer aqui, é preciso também o apoio logo no primeiro ano, no 10º ano aos alunos.	68 – É necessário que haja continuidade no Secundário, da orientação vocacional que é feita no 3º Ciclo	4
Perceberem se eles estão bem, se será de continuar, se será de mudar... Não sei como é que eles fazem, sei que há alguns alunos que voltam atrás e que desistem dos cursos (...)		
Sim, eu acho que é importante, nós não podemos nos dispersar muito, temos um básico pela frente, e com o pré-escolar, portanto temos imensas...não nos podemos dispersar mas não... pronto, acabou aqui a nossa tarefa! Há que continuar a articular, pelo menos que os colegas do secundário nos percebam, e saibam qual foi o nosso trabalho até o nono ano para poderem dar continuidade.		
Tem de haver continuidade de orientação vocacional no 10º ano.		
Mas isso passa, isso não está referido... (passagem de caso)	69 – É feita a passagem de caso entre o docente do 3º Ciclo e o do Secundário	2
Mas isso é passado, há sempre o encontro do professor de educação especial desta escola com o que vai acompanhar a seguir.		
Também há, o SPO também faz. É assim...	70 – É feita passagem de caso entre SPO's do 3º Ciclo e do Secundário	2
Nós passamos o aluno, passamos o processo, passamos a sua problemática, as suas expectativas, passamo-las.		

<p>(...) não é uma pessoa que se tenha ainda dedicado aos surdos, e como é um agrupamento com tantas pessoas eu percebo que apesar de tudo ela dá muitas outras respostas.</p>	<p>71 – A psicóloga do SPO da escola, não mostra interesse pela área da surdez e necessita de especializar-se mais</p>	<p>3</p>
<p>Pronto, fazê-la gostar desta componente da surdez, eu gostaria que ela se dedicasse também a esta... isto é uma escola de referência, portanto temos de ter uma psicóloga no SPO que goste de trabalhar nesta área! E eu penso que ela é uma pessoa dedicada, portanto que tem todas as condições para isso, portanto eu espero!</p>		
<p>Aqui se não for pela psicóloga do SPO se calhar com a psicóloga com quem temos parceria, mas vamos ter que fazer isto...</p>		

**ANEXO VII**

**QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS  
PROFISSIONAIS**

QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS PROFISSIONAIS

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/IND	UR/SC
Orientação vocacional no 3º CEB	Formação para orientação vocacional de alunos surdos	Uso da LGP nas interações com surdos	1- Uso da LGP	6	15
			75 – Uso a intérprete para comunicar com os alunos	4	
			76 – Ausência de uso da LGP	5	
	Formação em LGP	4- Vários cursos de LGP	10	10	
			6 - Sem formação na área vocacional	3	9
	Formação em orientação vocacional	86 - Com formação na área vocacional	6	6	
			Importância da orientação vocacional	7- A orientação vocacional foi sempre uma preocupação	5
	8 - A orientação vocacional é necessária a surdos e ouvintes	3			
		Necessidade de iniciação precoce da orientação vocacional	11 – É importante que a orientação vocacional comece no 3º CEB o mais precocemente possível	20	44
	12 - A orientação vocacional deve ser feita durante o 3º CEB na área projecto			20	
				83 – As profissões já estão a ser trabalhadas no 8º ano	
	124 – A intervenção que é feita no 8º ano, de preparação da orientação, é visível na orientação de 9º ano			2	
	Necessidade de equipa multidisciplinar para orientação vocacional	14 - Aproveito os apoios para fazer também orientação vocacional	2	9	
			15 - A orientação vocacional deve ser um trabalho de equipa multidisciplinar		7
	Necessidade de maior investimento dos profissionais na orientação vocacional	17 - Há aspectos a melhorar na orientação vocacional	12	64	
108 – Os alunos surdos têm mais necessidades de apoio que um ouvinte sendo necessário investir mais tempo na sua orientação vocacional			10		

			85 – Número de alunos surdos reduzido na orientação vocacional comparado com os que são elegíveis	9	
			40 – São os alunos surdos que, já no mercado do trabalho, fazem pesquisa de novas oportunidades de emprego	9	
			110 – A orientação vocacional dos alunos surdos é 1 hora semanal, em grupo	3	
			55 – Há insuficiências na orientação vocacional dos alunos surdos com agregados familiares pouco estimulantes	2	
			18 - É necessário mais tempo e dedicação na área da orientação vocacional no 3º CEB	28	
		Necessidade de maior investimento dos alunos surdos na orientação vocacional	114 – Os alunos surdos têm de se esforçar mais	2	6
			95 – Os alunos devem ser motivados para investirem na orientação vocacional	4	
		Necessidade de uma orientação vocacional diferenciada da dos ouvintes	33- É importante utilizar depoimentos/histórias de vida de profissionais surdos, na orientação vocacional, para sensibilizar os alunos	15	90
			47 - A orientação vocacional dos alunos surdos deve recorrer a mais saídas de campo	15	
			13 - É necessário que a orientação vocacional dos alunos surdos seja mais enriquecida em termos de conteúdos	10	
			178 – O programa de orientação vocacional deve ser mais baseado em estágios profissionais/execução de actividades seguido de uma análise reflectida	2	
			177 – O programa de orientação vocacional dos ouvintes deve ter ajustamentos para os surdos	5	
			60- A orientação vocacional dos alunos surdos deve basear-se em materiais mais visuais e audiovisuais para dar a conhecer um maior leque de contextos	11	

			profissionais		
			150 – A orientação vocacional deve levar os alunos a se questionarem sobre as profissões mais adequadas aos surdos	5	
			125 – Os alunos surdos têm mais necessidades de formação que os ouvintes	4	
			103 – Na orientação vocacional dos alunos surdos deve ser trabalhada a questão da identidade	9	
			107 – Para que um surdo atinja o mesmo nível de conhecimento de um ouvinte tem de haver um maior investimento por parte dos profissionais na orientação vocacional	5	
			56 – É necessário que os profissionais proporcionem aos alunos surdos o tipo de vivências e informações que os alunos ouvintes desenvolvem	3	
			52 – Necessidade de acompanhar mais de perto o processo de evolução dos alunos	6	
		Programa de orientação vocacional aplicado no 3º CEB	112 – No início do ano, a psicóloga vai à sala explicar aos alunos surdos o programa de orientação vocacional	2	28
			126 – A teoria de Super é a teoria subjacente à orientação vocacional dos alunos surdos	4	
			180 – Necessidade de instrumentos de avaliação adaptados aos surdos	9	
			129 – À teoria de Super é acrescentada a teoria dos sociocognitivistas de Savikas, no programa de orientação vocacional	2	
			130 – A orientação vocacional dos alunos surdos no 3º CEB baseia-se no programa de orientação da carreira com algumas adaptações	3	
			131 – O programa de orientação da carreira é constituído por 5 partes	2	

			10 - A Psicóloga tinha um modelo de orientação vocacional articulado com a APS	2	
			81 – Os testes de aptidão são os mesmos que os ouvintes mas com mais tempo para os alunos surdos	4	
		Papel das famílias na orientação vocacional	9 - As famílias não dão apoio à orientação vocacional	5	49
			97 – É solicitada a colaboração dos pais	5	
			182 – As famílias têm dificuldades em comunicar com os seus filhos surdos	5	
			134 - Os alunos mais empenhados na orientação vocacional têm uma família que também se envolve	2	
			168- As famílias/Encarregados de Educação têm expectativas elevadas e pressionam para que o seu educando surdo siga o mesmo percurso que um ouvinte	7	
			172 – As famílias, por excesso de protecção, dificultam a orientação vocacional dos alunos surdos	7	
			104 - É importante a participação da família na orientação vocacional dos alunos surdos	18	
		Necessidade de repensar a intervenção com os alunos surdos	84 – A orientação dos surdos é feita em grande grupo	5	70
			87 – Só é feita orientação vocacional de alunos surdos no 9º ano	8	
			161 - No 3º CEB a diferenciação que é feita aos alunos surdos é aligeirar a avaliação	4	
			184 – Há necessidade de introduzir nos conteúdos programáticos dos alunos surdos a temática das profissões	6	
			165 – O apoio oferecido no 3º CEB resume-se a um maior número de horas de apoio aos alunos surdos	2	
			98 – Há necessidade de articular com os professores para que se trabalhe as profissões a par com os conteúdos programáticos das disciplinas	16	
			99 – A orientação vocacional é feita exclusivamente	5	

			pela psicóloga		
			132 – Esporadicamente a psicóloga faz sessões individuais com os alunos surdos para trabalhar questões mais específicas	2	
			119 – Dificuldade em respeitar a escolha de cada aluno devido à necessidade de agrupá-los na mesma escola para formar uma turma	4	
			151 – Os professores são paternalistas em relação aos alunos surdos	11	
			156 – O paternalismo dos professores cria nos alunos uma cultura de facilitismo	7	
		Perspectiva dos profissionais face ao processo de orientação vocacional	102 – Baixas expectativas dos profissionais em relação ao sucesso dos alunos surdos	2	25
			127 – Dificuldade dos profissionais na orientação profissional dos surdos	8	
			116 – Dificuldades inerentes aos surdos serem uma minoria	5	
			176 – Falta de tempo para investir na orientação vocacional dos alunos surdos	5	
			91 – Dúvidas em relação aos cursos que os alunos podem seguir	3	
			120 – Compreensão por parte dos profissionais em relação ao desânimo dos alunos surdos face a reduzida oferta educativa	2	
	Limitações à escolha vocacional dos alunos surdos	Escolha limitada pela oferta formativa e de estruturas de apoio no secundário	94 – Os alunos surdos têm poucas escolhas formativas no secundário	42	61
			113 – Os alunos acabam por escolher uma das duas escolas de referência que têm uma estrutura de apoio	5	
			138 – São poucos os alunos surdos que seguem cursos superiores relacionados com a escolha feita no secundário	4	
			117 – São oferecidas poucas estruturas de apoio aos	10	

		alunos surdos		
	Escolha por influência do grupo de pares surdos	21 - Há tendência para os alunos surdos optarem pela mesma escola, em vez de optarem conscientemente por uma área vocacional	8	30
		22 - É necessário trabalhar com os alunos surdos e as famílias para que eles não se limitem a ir para escolas secundárias onde há outros surdos	4	
		23 - É necessário conversar com os alunos surdos para que percebam que a escolha profissional não pode ter por base o grupo de pares	10	
		25 - É necessário promover contratos com os alunos surdos para que eles sigam o seu percurso vocacional	3	
		31 - Há tendência para os alunos surdos fazerem a mesma escolha que o líder do seu grupo	2	
		24 - É necessário que os alunos surdos percebam que a escolha profissional é pessoal	3	
	Escolha condicionada pela falta de informação	82 - O acesso à informação dos alunos surdos é condicionado pela barreira da comunicação	28	65
		63 - Desconhecimento dos alunos surdos sobre profissões	11	
		175 - Os alunos têm falta de informação	16	
		142 - Desconhecimento, por parte dos alunos surdos, da oferta formativa da escola	3	
		34 - Os alunos surdos escolhem profissões com as quais tiveram contacto ou acesso a alguma informação sobre elas	7	
Problemas dos profissionais na orientação vocacional	Necessidade de criação de parcerias	50 - Há uma parceria com uma psicóloga que sabe LGP, através da APS, para trabalhar com os surdos nas áreas pessoal e social	3	8
		96 - Há parcerias na área da orientação vocacional que terminaram	3	
		51 - Há receios/incertezas em relação à continuidade	2	

			da psicóloga da APS na escola dado que a parceria pode acabar		
	Necessidade de domínio da LGP		49- Não formação dos psicólogos, que fazem orientação vocacional dos alunos surdos, em LGP	12	27
			77 – Dificuldades no domínio da LGP	7	
			78 – É importante saber LGP	2	
			106 – Uso da intérprete para explicar conceitos	2	
			2- Não sou fluente em LGP	4	
	Aprofundar conhecimentos no ensino dos surdos		71 – Falta de interesse por parte da psicóloga do SPO da escola pela área da surdez, necessitando de especializar-se mais	7	21
			53 – Há necessidade de pesquisar mais sobre o ensino dos alunos surdos	4	
			184 – É importante que quem trabalha com os surdos conheça a sua cultura	9	
			54 - Há necessidade de, na formação especializada, serem veiculadas mais estratégias para o ensino dos surdos	2	
Transição dos alunos surdos para o secundário	Perspectiva dos profissionais do secundário sobre a orientação vocacional do 3º CEB		149 - Os alunos vêm mal orientados vocacionalmente quando chegam ao secundário não tendo o mesmo grau de desenvolvimento que um ouvinte	11	49
			136 – Os alunos surdos não têm conhecimentos sobre profissões	7	
			137 – A escolha do curso secundário dos alunos surdos é pouco informada	7	
			185 – Os alunos surdos necessitam ter mais competências sociais	2	
			160 – Os alunos surdos acabam o 3º CEB com poucas competências para lidar com o secundário	9	
			139 – A orientação vocacional no 3º CEB deve ser mais sistemática	4	
			140 - A orientação vocacional no 3º CEB deve ser mais	8	

			prolongada no tempo			
	Estratégias de remediação dos profissionais no secundário		141 – É feito um trabalho de orientação vocacional no secundário	19	23	
			153 – São utilizadas estratégias para que os alunos ganhem autonomia	4		
	Falta de articulação entre níveis de ensino		68 – É necessário que haja continuidade no secundário da orientação vocacional que é feita no 3º CEB	4	18	
			3 – Desconhecimento sobre o que é feito ao nível da orientação vocacional no outro nível de ensino	10		
			143 – Tem de haver mais articulação entre o 3º CEB e o secundário	2		
			144 – É necessário que haja articulação na orientação vocacional do 3º CEB e do secundário	2		
	Reunião entre os profissionais para encaminhamento dos alunos que transitam de escola		69 – É feita a passagem de processos dos alunos entre o docente do 3º CEB e o do secundário	2	6	
			115 – Os profissionais do secundário referem as necessidades/dificuldades encontradas com os alunos surdos	2		
			70 – É feita a passagem de processos dos alunos entre os SPO's do 3º CEB e do secundário	2		
	Necessidades emergentes de orientação vocacional	Necessidade de operacionalizar um programa de orientação vocacional	35 - Há necessidade de um programa de orientação vocacional estruturado no 3º CEB	24	36	
				76 – A psicóloga que trabalha na escola em parceria ainda não começou a fazer orientação vocacional		2
				80 – O programa de orientação vocacional é voluntário para os alunos surdos		5
				79 – Usa o programa de orientação da carreira dos ouvintes mas com adaptações para os surdos		3
				57 – No plano teórico o procedimento está estruturado		2
	Co-responsabilização interprofissional		64 – Recentemente a orientação vocacional passou a ser da responsabilidade do SPO e do docente da educação especial	8	19	

			90 – Há colaboração entre os profissionais da escola	3	9	
			73 – Necessidade de envolver os professores no processo de orientação vocacional	5		
			5- No passado a orientação vocacional era da responsabilidade do SPO	3		
		Reflexão sobre a oferta educativa da escola	118 – Necessidade de agrupar os alunos na mesma escola para formar uma turma	2		
			167 – Há dificuldades dos professores do regular em diferenciar estratégias para os alunos surdos	5		
			62 - Os professores, perante a nova legislação, estão a repensar as adequações curriculares e as propostas de formação educativa a oferecer aos surdos	2		
Preparação para a vida em sociedade	Desenvolvimento integral /holístico do aluno surdo	Necessidades /especificidades no percurso escolar	26 - Os alunos surdos que concluem o 3º Ciclo com idade avançada não são, necessariamente, alunos com repetências	3	38	
			135 - É necessário que os alunos surdos adquiram competências de leitura e escrita	11		
			164 – Os alunos surdos têm mais dificuldades do que os ouvintes na adaptação ao secundário	11		
			181 – É necessário que os alunos surdos desenvolvam a língua gestual muito precocemente	5		
			105 - É necessário que os alunos surdos adquiram mais vocabulário	6		
			28 – Necessidade de no currículo bilingue serem proporcionadas actividades de interacção com os ouvintes	2		
		Necessidades na autonomia e socialização	29 - A par com a orientação vocacional deve ser trabalhada a socialização	19		63
			30 - A terapia da fala pode ser usada como ferramenta de promoção da autonomia	2		
			109 – É necessário trabalhar a autonomia dos alunos surdos	20		

			121 – É importante que os alunos surdos saiam do 3º CEB com o máximo de competências para os preparar para o secundário/futuro	8	
			123 – Os surdos quando se mobilizam fazem-no em grupo	2	
			42 - Os alunos surdos devem ser preparados para interagir numa sociedade ouvinte	14	
			44 - Há necessidade, por parte dos alunos surdos, em mostrar que são capazes	2	
			100 – Os alunos têm baixas expectativas	2 P2B	
			45 – Os alunos surdos são, por vezes, casos excepcionais de sucesso	7	
		Necessidades ao nível da maturidade	158 – Os alunos surdos chegam ao secundário imaturos	9	57
			163 – Os alunos surdos estão pouco preparados para interagir com o mundo que os rodeia	5	
			157 – Os alunos surdos vão para cursos que parecem aos adultos a melhor opção	4	
			174 – Os alunos surdos têm de ser resilientes para superar os desafios inerentes à surdez	13	
			72 - Os alunos surdos têm pouca de maturidade vocacional que deve ser trabalhada mais precocemente	2	
			147 – Os alunos surdos têm falta de maturidade que deve ser trabalhada mais precocemente	7	
			175 – É necessário trabalhar o auto-conceito dos alunos surdos	13	
			111 – É necessário trabalhar a maturidade dos alunos surdos	4	
		Necessidades na transmissão da cultura e identidade	27- Os alunos surdos necessitam do seu grupo de pertença que é essencial para o seu bem-estar /desenvolvimento integral	9	14

			179 – Necessidade de veicular informação sobre a cultura e identidade surda	3	17
			32 – Desconforto dos alunos perante a verbalização	2	
		Necessidades dos alunos surdos ao nível emocional	122 – Há desânimo por parte dos alunos surdos devido à reduzida oferta educativa no secundário	5	
			170 – Há assuntos mal resolvidos emocionalmente que é necessário trabalhar nos alunos surdos	4	
			159 – Aceitação passiva da opção vocacional oferecida	2	
			37 – A consciencialização das limitações ao nível da escolha profissional leva a que tenham uma baixa auto-estima que deve ser trabalhada pelos técnicos	6	
	Perspectivação do mundo do trabalho	Expectativas irrealistas face ao mercado do trabalho	61 – As falsas expectativas face às oportunidades laborais devem-se a uma sobrevalorização das competências dos alunos surdos ou a uma certificação discrepante dos conhecimentos adquiridos	11	14
			65 – A discrepância entre a certificação e as expectativas dos alunos surdos pode ser a causa do desemprego	3	
		Sensibilização da sociedade	187 – Necessidade de sensibilizar a sociedade para a problemática da surdez	15	20
			188 – Necessidade da sociedade conhecer a LGP	5	
		Barreiras percepcionadas pelos profissionais em relação aos alunos surdos	39 - Há algumas limitações que os leva a terem dificuldades ao aceder a determinadas profissões/áreas profissionais	12	20
			93 – Os alunos surdos encontram mais barreiras que os ouvintes a encontrar emprego	8	
		Capacitação dos alunos surdos na área profissional	38 - A importância da consciencialização por parte dos alunos de que quanto mais capacidades/conhecimentos tiverem maior poderá ser o sucesso profissional	6	13
			46 - As capacidades de comunicação são fundamentais para o sucesso dos alunos surdos	2	

			67 - A progressão de estudos no curso que o aluno gosta vai depender da sua determinação e capacidade de adaptação ao novo grupo de pares no secundário	5		
		Criação de expectativas realistas	133 - Dar conhecimento aos alunos surdos da oferta educativa no secundário	4	28	
			19 - É necessário que os alunos surdos criem expectativas profissionais	4		
			145 - Os alunos surdos têm desconhecimento das suas limitações/dificuldades	4		
			20 - As expectativas profissionais dos alunos surdos devem ser realistas	16		
			36 - Os alunos devem ser consciencializados das suas limitações assim como das suas potencialidades profissionais	9		
	Perspectivação de um projecto de vida	Ausência de planeamento de um projecto de vida	58 - Nem todos os alunos surdos atingem o sucesso, por vezes, há falta de planeamento no seu percurso de vida	3	43	
				146 - Os alunos surdos não têm um projecto de vida quando acedem ao secundário		7
				155 - Quando saem da escola os alunos surdos vão trabalhar onde encontram emprego		3
				183 - Necessidade de trabalhar o projecto de vida		2
				92 - Desconforto/insatisfação face à escolha efectuada no secundário		3
				162 - Quando o aluno surdo sai do 3º CEB não faz uma escolha de uma formação relacionada com a área profissional pretendida		9
				169 - Os alunos surdos muitas vezes estão não só alienados em relação à questão vocacional mas também a todas as outras questões relacionadas com um o projecto de vida		7
				148 - A orientação vocacional deve ser feita a par com		4

			a construção do projecto de vida dos alunos surdos		
			59 – Os alunos transitam para o secundário sem terem feito qualquer escolha em relação ao seu futuro	5	
		Ausência de motivação e investimento nos estudos	41 – Há necessidade de motivar os alunos para o futuro, levando a que eles estudem mais	4	13
			154 – Os alunos, por vezes, desistem da escola	4	
			128 – Os alunos, por vezes, desistem de projectar o futuro	5	
		Preocupações dos profissionais em relação ao projecto de vida	88 – É necessário que os alunos projectem o seu futuro	9	16
			89 – É necessário esclarecer os alunos a importância de pensarem no seu futuro	8	
			101 – Há incertezas em relação ao futuro dos alunos surdos	3	

**ANEXO VIII**

**QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS  
ALUNOS**

## QUADRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Nº UR/IND</b>	<b>UR/SC</b>
Orientação Vocacional dos alunos surdos no 3º CEB	Critérios de escolha dos cursos do ES/profissões	Escolha por preferência pessoal	1- Escolha com base nos interesses pessoais	16	19
			71- Escolha com base nos objectivos pessoais	3	
		Escolha pelo estatuto da profissão	9- Escolha da profissão com base na renumeração	3	5
			26- Escolha com base nas regalias/contrapartidas dessa profissão	2	
	Percepção sobre o processo de orientação vocacional no 3º CEB	Necessidade de formação sobre profissões no 3º CEB	10- Visitas de estudo às escolas secundárias de referência para indagar sobre os agrupamentos	6	34
			61 – Visitas de estudo	2	
			18- Contacto directo com profissionais	2	
			36 – Ausência de formação sobre as profissões no 3º CEB	20	

			16 - Uso da área projecto para trabalhar as profissões	4	
		Necessidade de uma orientação vocacional diferenciada e mais eficiente	12- Orientação feita com poucas sessões no 9º ano	8	34
			13- Dúvidas da psicóloga na orientação para uma vocação devido à surdez	9	
			57 – Orientação vocacional deve começar antes do 9º ano	2	
			68- Necessidade de individualizar as sessões de orientação	10	
			69- Orientação vocacional é igual a surdos e a ouvintes	5	
		Necessidade de apoio da família e amigos na escolha vocacional	8 – Diálogo com os familiares	7	22
			42 – Diálogo com os amigos	5	
			77 – Apoio das famílias	4	
		Necessidade de maior acompanhamento na escolha do curso/profissão	46- Indecisão vocacional	19	25
			34- Sentimento de receio/medo	6	

			generalizado		
		Necessidade de maior motivação dos alunos	5- Falta de interesse pela escola	4	6
			4- Desinteresse sobre a escolha vocacional	2	
Dificuldades inerentes à escolha vocacional dos alunos surdos	Escolha condicionada pelas estruturas de apoio a alunos surdos no ensino secundário	65 – Dificuldades no acesso à informação pelos alunos surdos	11	25	
		50- Opção por uma formação perto de casa dos pais	4		
		49- Falta de intérpretes/apoios	3		
		80 – Não-aceitação de alunos surdos pela escola secundária	3		
		83 - Escolha limitada às escolas de referência/escolhas de cursos	4		
	Escolha condicionada pelo apoio na orientação vocacional	86 – Influência da psicóloga para a escolha de um agrupamento/escola	2	35	
		20 - Insistência da psicóloga para a escolha da mesma escola para formar uma turma de surdos	9		

			54- Orientação vocacional confusa	6	
			44- Arrependimento dos alunos que cederam face à pressão da psicóloga	2	
			19- Descontentamento com a orientação da psicóloga	18	
		Escolha condicionada pela falta de informação sobre a estrutura e organização escolar	3- Desconhecimento sobre os exames a realizar para aceder ao curso superior	4	11
			33- Desconhecimento sobre a organização curricular do ensino secundário	3	
			21- Desconhecimento sobre os conteúdos dos cursos do secundário	4	
		Barreiras relativas à possibilidade de sucesso em alguns cursos do secundário	56- Mudança para um curso menos complicado	7	12
			48- Mudança de curso por sugestão da escola	5	
		Dificuldades de escolha devida à influência do grupo de pares surdos	11- Influência dos colegas surdos	9	12
			64- Influência da escolha de outros alunos surdos	3	

		Insatisfação com a escolha vocacional efectuada	70 – Desagrado perante a escolha	3	14
			72 – Selecção do curso com base nas capacidades financeiras	5	
			73 – Necessidade de optar pelo curso em 2ª opção	6	
			76 – Desejo de seguir ainda o curso pretendido após terminar o 12º ano	3	
	Aspectos positivos da orientação vocacional	Apoio por parte da EB23	6- Apoio do professor educação especial	8	11
			43- Apoio do director de turma	3	
		Apoio por parte dos colegas surdos	14- Entrejuda de colegas surdos	2	4
			35- Apoio do grupo de pares para superar as dificuldades	2	
Preparação para a vida em sociedade	Perspectivação do mundo do trabalho	Barreiras percebidas no acesso a determinadas profissões	39 – Percepção de dificuldades para surdos em relação a algumas profissões	3	9
			58 – Obstáculos face à surdez na realização do sonho profissional	6	
		Necessidade de adquirir	2- Necessidade de aprender/conhecer mais	11	15

		conhecimentos nas áreas profissionais de preferência	sobre uma área profissional		
			7 – Ausência de orientação vocacional	4	
	Perspectivação do projecto de vida	Adiamento da decisão sobre o projecto de vida	59- Adiamento para o final do secundário para tomadas de decisão sobre o projecto de vida	4	16
			60- Necessidade de decidir sobre o futuro	3	
			82 – Recusa em reflectir sobre o futuro	7	
			63- Consciencialização de que há colegas que acabam o secundário sem um projecto de vida	2	
		Ausência de apoio na formulação de um projecto de vida	28- Reflexão individual sobre a escolha vocacional	2	16
			25- Necessidade dos profissionais indagarem, no 3º CEB, quais as preferências/objectivos dos alunos	9	
			23- Necessidade do psicólogo ajudar a projectar o futuro	6	
		Necessidades de apoio para a	27- Necessidade de ajuda de significativos	2	7

		constituição de família/na formação do agregado familiar	para o cuidado com os filhos		
			30- Desconhecimento sobre puericultura	3	
			81 - Gosto por crianças	2	