

A participação de mães surdas na vida escolar dos filhos ouvintes¹

Susana Barbosa²

ORCID: 0000-0001-8322-3741

Mónica Silveira-Maia²

ORCID: 0000-0003-3975-7900

Manuela Sanches-Ferreira²

ORCID: 0000-0002-4693-3928

Miguel Santos²

ORCID: 0000-0002-5143-2183

Sílvia Alves²

ORCID: 0000-0001-5433-5066

Resumo

O desafio de entender as necessidades sociais e acadêmicas de crianças surdas no contexto educativo tem sido alvo de profunda análise na literatura, mas o mesmo não acontece em relação às mães surdas e ao desempenho do papel de responsáveis pela educação dos seus filhos. Com frequência, as mães surdas enfrentam barreiras de natureza comunicacional e atitudinal, tornando necessárias adequações na relação família-escola, de modo a lhes garantir o direito fundamental de participar nas decisões da escola e da vida escolar dos seus educandos. Assim, com este estudo pretendeu-se explorar a perspectiva de mães surdas sobre o seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos ouvintes procurando identificar linhas de ação política e do domínio das práticas que visem a mobilização de facilitadores da relação família-escola. Para isso, realizou-se um grupo focal com 10 mães surdas, cujos filhos frequentavam o ensino básico – 1.º e 2.º ciclos –, de escolas públicas portuguesas. Os resultados sugerem que, apesar da vontade e do empenho das mães surdas para se envolverem na vida escolar dos filhos, esta participação é restringida pela forma como a comunicação e a relação família-escola está tradicionalmente estruturada. As barreiras sentidas estão associadas ao evitamento de situações de interação com a escola, acrescido da preocupação pelo desconhecimento da vida escolar dos seus filhos. A existência generalizada de intérpretes nas escolas ou a formação/capacitação da comunidade escolar

1- Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

2- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Contatos: susanabarbosa@ese.ipp.pt; msmaia@ese.ipp.pt; manuelaferreira@ese.ipp.pt; migsantos@ese.ipp.pt; silviaalves@ese.ipp.pt



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349258881> por
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

para o uso de língua gestual são algumas das mudanças discutidas pelas mães surdas na consecução do seu direito à participação na vida escolar dos seus filhos.

Palavras-chave

Mães surdas – Relação família-escola – Participação.

The participation of mothers who are deaf in the school life of their hearing children

Abstract

The challenge of understanding the social and academic needs of deaf children in the educational context has been the subject of deep analysis in the literature, but the same does not happen in relation to deaf mothers and the performance of their role as responsible for the education of their children. Often, mothers who are deaf face communicational and attitudinal barriers, requiring adjustments in the family-school relationship, in order to guarantee them the fundamental right to participate in school decisions and in the school life of their students. This study aimed to explore the perspective of mothers who are deaf on their involvement in the school life of their hearing children, in order to identify areas of political action and practices for mobilizing facilitators of family-school relationships. For this, a focus group was held with 10 mothers who are deaf, whose children attended basic education – 1st and 2nd cycles – in Portuguese public schools. The results suggest that, despite the mothers' willingness and commitment to get involved in their children's school life, this participation is restricted by the way in which communication and the family-school relationship is traditionally structured. The perceived barriers are associated with the avoidance of situations of interaction with the school, in addition to the concern for the lack of knowledge of their children's school life. The widespread existence of interpreters in schools or the training of the school community for the use of sign language are some of the changes discussed by mothers who are deaf in achieving their right to participate in the school life of their children.

Palavras-chave

Mothers who are deaf – Family-school relationship – Participation.

Introdução

Myron Uhlberg é um aclamado escritor de livros infantis, filho de duas pessoas surdas, às quais dedicou um livro de memórias (*Hands of my father*, 2008). Nesse livro, conta um episódio que ocorreu quando tinha 9 anos e os seus pais foram convidados, pela primeira vez, a participar numa reunião de pais na sua escola. Nas hilariantes páginas dedicadas a esse evento, descreveu a sua ansiedade por ter de participar na reunião, interpretando para os seus pais, e em frente dos pais de todos os seus colegas, todas as informações transmitidas pela professora, bem como os comentários dos seus pais. Não interessa aqui explorar o sucesso educativo do jovem Myron, mas compreender que a situação vivida pelos seus pais, na década de 40, do século passado, talvez não fosse completamente descabida na segunda década deste milénio, ilustrando os obstáculos que as mães surdas ainda encontram na participação na educação dos seus filhos.

A importância da participação dos pais na educação

A maioria das crianças acumula dois papéis na sua vida até à idade adulta: a de filho/filha de alguém, e o de aluno/aluna numa escola. Podemos considerar, no entanto, que os pais são os primeiros educadores das suas crianças e, nesse sentido, são responsáveis pelo seu desenvolvimento inicial (BERGER; RIOJAS-CORTEZ, 2014). Embora seja no contexto da família que a criança faz a sua primeira socialização, a partir da qual as interações futuras se desenvolvem, este não é suficiente, cabendo à escola, enquanto segundo espaço de socialização, um papel fundamental.

À família compete a responsabilidade de se empenhar ativamente na vida escolar dos seus educandos, acompanhando-os no seu percurso de escolarização, em estreita cooperação com a escola e os professores (SOUSA; PEREIRA, 2014). Em Portugal, a participação das famílias foi legitimada pela publicação da primeira *Lei das Associações de Pais* (*Lei n.º 77/77*, de 1 de fevereiro), passando a ser reconhecida como interveniente ativo com o *Decreto-Lei n.º 376/80*, de 12 de setembro (SOUSA; PEREIRA, 2014; MARTINS; SARMENTO, 2012). No entanto, em Portugal como em muitos outros países, a concretização dessa relação tem sido conturbada e imperfeita (SOUSA; PEREIRA, 2014; MARTINS; SARMENTO, 2012). Sousa e Sarmento (2011) afirmam que a relação se estabeleceu, aliás, num registro negativo, onde as famílias só eram chamadas à escola quando havia problemas com os filhos ou para eventos em que assumiam o papel de espectadores.

Sendo um dado aceite, e quase irrefutável, a existência de uma correlação forte e positiva entre a qualidade da relação escola-família e os resultados escolares, a baixa participação das famílias na vida escolar dos seus educandos e a respectiva correlação negativa com o desempenho escolar, o comportamento e a assiduidade é um problema com que se continuam a deparar as escolas e os professores (SOUSA; PEREIRA, 2014).

As vantagens da participação e envolvimento dos pais na vida escolar das suas crianças são conhecidas há várias décadas. Comer (1986) considerava que a necessidade de aumentar a proximidade com as famílias se devia ao crescente afastamento verificado entre as escolas, os seus professores, e o meio que envolve as escolas. Efetivamente,

dizia, com números crescentes de professores a residir fora das áreas de abrangência das escolas, com ambos os pais a exercerem atividades profissionais, a proximidade que existia previamente entre os professores, os alunos, e as suas famílias, muitas vezes concretizada fora dos muros das escolas, foi desaparecendo e, portanto, passou a exigir uma ação intencional das escolas para reduzir a distância entre si e as famílias.

Se, atualmente, dificilmente as escolas estarão na situação referida por Comer, em 1986, segundo o qual muitas não reconheciam o valor nem a importância da participação de alguns pais, e muitos pais não se sentiam confortáveis em participar nas atividades promovidas pelas escolas, ainda continuam a subsistir razões para justificar o menor envolvimento. Do lado dos pais entre os diversos constrangimentos a uma efetiva participação das famílias na escola, a falta de tempo por razões laborais constitui o fator mais evocado para o menor empenhamento na vida escolar dos educandos. Do lado da escola, as razões são, sobretudo, atribuídas à

[...] persistência da pesada e burocrática gramática estrutural e funcional da escola, a tradição de costas voltadas e a culpabilização mútua entre escola e família, o comportamento insular da escola face à comunidade ou a falta de preparação/formação dos professores para se relacionarem com as famílias. (SOUSA; PEREIRA, 2014, p. 325).

A esta situação acresce que, embora as escolas com frequência apontem como objetivo desejável aumentar a participação dos pais na vida das escolas, na realidade não sabem muito bem como atingir esse objetivo. Estudos como os de Park e Holloway (2017) podem dar um interessante contributo para esse efeito. Estes autores verificaram, através de um estudo longitudinal, o impacto diferencial de três tipos de envolvimento parental no rendimento académico das suas crianças. Os autores distinguiram três tipos de envolvimento parental: “Bom envolvimento-Privado”; “Bom envolvimento-Público”; e “Redes de Pais”. O Bom envolvimento-Privado refere-se às circunstâncias em que a interação entre os pais e a escola procura melhorar a situação da sua criança, enquanto o Bom envolvimento-Público se refere a ações em que o objetivo é melhorar a situação de todas as crianças na sala de aula ou na escola (os autores dão o exemplo de recolhas de fundos ou organização de eventos). O terceiro tipo, Redes de Pais, refere-se ao envolvimento informal com outros pais, não iniciados ou supervisionados pela escola. Os dados recolhidos nos EUA, de âmbito nacional, a partir de 17.385 alunos que foram acompanhados desde o último ano do pré-escolar até ao 5º ano, mostraram que o Bom Envolvimento-Privado se relacionava positivamente o desempenho das crianças na leitura e na matemática, principalmente em famílias com estatuto socioeconómico superior. Por sua vez, o Bom envolvimento-Público não se relacionava com o rendimento individual, mas um bom nível médio de Envolvimento-Público dos pais de uma escola se associava com níveis superiores de rendimento da escola. O tamanho das redes de pais foi também considerado um bom preditor do rendimento das escolas. Os autores concluem a sua investigação considerando que as escolas deveriam promover políticas promotoras do envolvimento na vida da escola, principalmente as que procuram equilibrar o envolvimento de famílias de níveis socioeconómicos mais baixos.

Os educadores e os professores, principalmente quando trabalham com crianças de famílias com alguma diversidade linguística e/ou cultural, são, segundo Berger e Riojas-Cortez (2014), mais capazes de ensinar as crianças quando têm algum conhecimento acerca das suas famílias, nomeadamente das suas características culturais, das suas práticas educativas, e das suas tradições. López *et al.* (2001) verificaram, através da análise qualitativa de quatro distritos escolares nos Estados Unidos, que as escolas que eram bem-sucedidas no envolvimento dos pais migrantes – aqueles que habitualmente têm maiores dificuldades em participar na vida da escola e contribuir para o sucesso académico – procuravam responder, em primeiro lugar, às necessidades dos pais, considerando-se responsáveis por suprir as múltiplas necessidades dos pais migrantes numa base diária.

Alguns estudos (SILVA, 2003) permitem sugerir que o afastamento entre a escola e a família decorre, principalmente, de uma discriminação realizada pela escola que, ao assumir um determinado padrão cultural, coloca alguns alunos e famílias em maior ou menor desvantagem em relação aos requisitos que ela impõe. Por isso, Stein (2018), partindo do reconhecimento das vantagens do envolvimento dos pais na escola e da colaboração estreita escola-família, procurou compreender as perspectivas de famílias negras norte-americanas sobre práticas promotoras desta interação, dando voz às mães com aquelas características. Um movimento semelhante é necessário para estudar as interações entre as escolas e as famílias onde existem elementos com surdez.

O envolvimento e participação de pais surdos na vida escolar dos seus educandos

A surdez é hoje entendida como uma diferença na experiência humana – distanciada das tradicionais conceções de deficiência – caracterizada pela impossibilidade de usar a audição para processar a informação, e constituindo a base de um grupo identitário definido pelo uso de um sistema linguístico de natureza visual-motora – a língua gestual (SILVA; CORDULA, 2017). Não obstante constituir uma diferença circunscrita, em termos ontológicos, a uma modalidade sensorial, a comunidade surda encontra, ainda hoje, obstáculos de natureza linguística e atitudinal à sua participação nos diferentes domínios de vida (SINGLETON; TITTLE, 2000).

A comunidade surda é um grupo cultural que deve ser incluído no conjunto de culturas com que nos deparamos nas nossas instituições (SINGLETON; TITTLE, 2001). No entanto, não é isso que acontece. No caso das relações entre as famílias surdas com crianças ouvintes, há muita pouca investigação e literatura sobre práticas recomendadas para disponibilizar serviços a esta população.

A maior parte das investigações sobre filhos ouvintes de pais surdos, centra-se nos filhos ouvintes, no seu desenvolvimento, características e problemas (KLIMENTOVÁ, *et al.*, 2020; ST-ONGE *et al.*, 2009; RUSCHIN, 2004; ZAREM, 2003; ZABORKIAK-SOBCZAK, 2020), tendo sido negligenciada a análise de outros problemas, como as relações entre as famílias e as escolas. A investigação contesta a assunção comum de que os pais surdos têm menos competências, embora, efetivamente, a perda auditiva possa restringir a aquisição dos princípios culturais dominantes, devido às barreiras comunicacionais que os

pais surdos encontraram durante o seu próprio desenvolvimento, falta de aprendizagem incidental e modelos inadequados de competências parentais (FOX, 2018).

Fox (2018) refere a existência de situações de inversão de papéis e de assunção de funções de proteção e apoio por parte dos filhos ouvintes de pais surdos. Reconhecendo-se que o desenvolvimento linguístico e cognitivo, dos filhos ouvintes de pais surdos, pode ser considerado como estando em risco, a estreita colaboração entre os pais e a escola é particularmente relevante. No entanto, a maioria dos filhos ouvintes de pais surdos afirmam que os seus pais raramente se deslocavam à escola para conversar com os professores ou com outros profissionais, principalmente devido às barreiras comunicacionais, sendo este papel assumido por outros elementos da família alargada. Na mesma linha, Mallory *et al.* (2019) verificaram que os pais surdos de crianças ouvintes tendem a recorrer a amigos e a conhecidos, mais do que a profissionais, para os ajudar em questões relacionadas com a educação dos seus filhos, reconhecendo a necessidade de mais apoios (grupos de apoio a pais, ou serviços de aconselhamento) que recorram à língua gestual.

Olkin *et al.* (2006), baseando-se em informação recolhida nos Estados Unidos através de diversos questionários, comparam famílias de adolescentes com pais com deficiência e famílias de adolescentes com pais sem deficiência. Em geral, encontrou poucas diferenças (estas apareceram em questões relacionadas com o emprego e o rendimento). Embora a inclusão de pais com surdez na amostra possa parecer contrária à visão de surdez que defendemos, o estudo permitiu identificar algumas especificidades nas famílias em que os pais eram surdos. Nestes casos, eram referidas mais dificuldades na comunicação fora da família, frequentando espaços religiosos com menor frequência, e relatando dificuldades na comunicação com as escolas dos seus educandos, restringindo as suas atividades exclusivamente à sua família. Aliás, estes dados levaram os autores a recomendar mais apoios para os pais surdos, incluindo a existência de intérpretes nos serviços da comunidade, nas escolas e em eventos especiais.

Klimentová *et al.* (2017), ao analisar os dados recolhidos por entrevista junto a 14 participantes, entre os 18 e os 41 anos de idade, filhos ouvintes de pais surdos, relativos às suas experiências enquanto crianças, identificaram cinco tópicos que apareciam em todas as entrevistas: i) interpretação para os pais em situações para as quais as crianças eram demasiado jovens ou não tinham a experiência requerida; ii) falta de apoio para a criança na posição de mediador entre os pais surdos e o mundo ouvinte; iii) falta de um sentimento de segurança e de suporte da parte dos pais; iv) sentimento de perda de um pedaço da infância – amadurecimento prematuro; v) uma infância passada numa comunidade coesa de pessoas surdas.

Hadjikakou *et al.* (2009), nas entrevistas que realizaram com 10 adultos ouvintes, filhos de pais surdos, analisaram as experiências escolares relatadas pelos entrevistados. Verificaram que em relação à comunicação com a escola, a maioria dos pais surdos ou nunca ia à escola ou ia muito raramente, para falar com os professores, principalmente devido às barreiras comunicacionais. Quando os pais surdos visitavam a escola, com frequência era a criança ouvinte a exercer as funções de intérprete – levando a que, em algumas situações, a criança tirasse partido dessa posição. Em relação ao trabalho de casa, quase todos os entrevistados afirmavam que não tinham apoio dos pais nessas tarefas.

Os entrevistados, em relação aos professores, apontavam para a compreensão que estes demonstravam por serem filhos de pais surdos, com alguns a demonstrarem curiosidade, ou admiração pelos esforços que faziam, mas permitindo, também, que alguns dos entrevistados tivessem um tratamento especial.

Bezerra e Mateus (2017) verificaram, na sua investigação, desinteresse por parte da instituição estudada em criar estratégias/mecanismos para que os pais da criança pudessem fazer parte da comunidade escolar, na perspectiva de uma educação multicultural, aberta à diversidade, que se traduziu, inclusivamente, na não participação da criança em atividades pedagógicas. Também estes autores reafirmam a importância da instituição escolar não descuidar o apoio necessário às famílias dos seus alunos, reconhecendo e respeitando as diferenças interindividuais.

A participação no contexto educativo dos seus filhos é um dos domínios onde se podem pressupor os obstáculos experienciados pelos pais surdos, desde logo pela inexistência de mecanismos que garantam o suporte de um tradutor, intérprete de língua gestual, na comunicação pais-escola (BEZERRA; MATEUS, 2017). Estas restrições vividas pelos pais surdos, têm permanecido silenciadas, quer no campo político e prático - estando o âmbito da intervenção dos intérpretes em contexto escolar explorada e regulamentada apenas no enquadramento da educação bilingue dirigida aos alunos surdos -, quer em termos investigativos, onde a sua análise tem ficado circunscrita ao fenómeno de intermediação de idiomas e culturas protagonizada pelos filhos (*e.g.*, MOROE; ANDRADE, 2018).

Vertendo valores fundamentais que visam o direito de envolvimento e participação na vida escolar dos seus filhos, este estudo tem como objetivo descrever o envolvimento de mães surdas na vida escolar dos seus filhos ouvintes, explorando de que modo a interação entre a condição de surdez e as características ambientais das escolas interfere no exercício do direito e dever de participação na governança da escola e nas tomadas de decisão referentes aos seus educandos, procurando identificar linhas de ação política e do domínio das práticas que visem promover a relação entre a escola e estes pais.

Método

Tendo em vista a natureza eminentemente exploratória do estudo, implementou-se o método de grupos focais para obtenção de informação aprofundada sobre as perspectivas e experiências de mães surdas quanto ao seu envolvimento e participação na vida escolar dos seus educandos. Os grupos focais são definidos como estratégia adequada para uma recolha de dados qualitativa inserida no âmbito de investigações participativas (BAGNOLI; CLARK, 2010) e/ou cuja intenção vise a descrição aprofundada de um fenómeno (BARBOUR, 1999). Conforme descrito por Krueger e Casey (2014) a entrevista por grupo focal consiste “numa discussão cuidadosamente planeada para obter percepções numa área em foco num ambiente permissivo e não ameaçador” (p. 2).

Participantes

Para recrutamento das participantes adotou-se um processo de amostragem por conveniência, identificando famílias que obedecessem à circunstância de serem ambos os

progenitores (mãe e pai) surdos e pais de filhos ouvintes em idade escolar. Os participantes foram selecionados atendendo às suas competências comunicativas (i.e., fluentes em língua gestual portuguesa (LGP)) e disponibilidade para partilhar as suas vivências relacionadas com a surdez e suas implicações na relação com a escola dos seus educandos. No recrutamento procurou-se, também de um modo intencional, a participação de pais de diferentes regiões de Portugal.

O convite para participação no estudo foi gravado e enviado, via e-mail, em formato de vídeo, contendo uma apresentação do estudo em LGP - explicitando objetivos, método e impacto social esperado - acompanhado de um formulário de consentimento informado também traduzido para LGP.

Aceitaram participar no estudo 10 mães, cujos filhos frequentavam o ensino básico - 1.º e 2.º ciclos -, de escolas públicas portuguesas e tinham idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. As mães tinham idades situadas entre os 41 e os 46 anos e tinham graus de surdez que variavam entre severa (n=3) e profunda (n=7). Todas elas usavam a LGP como primeira língua.

As participantes distribuíam-se geograficamente por diferentes regiões de Portugal, especificamente: zona norte (n=3), Área Metropolitana de Lisboa (n=3), zona centro (n=2), Algarve (n=1) e Região Autónoma da Madeira (n=1). Em termos de escolaridade, seis eram licenciadas e as restantes quatro tinham concluído o Ensino Secundário (em Portugal, o ensino secundário é equivalente ao ensino médio, no Brasil, isto é, três anos de estudos, do 10º ao 12º ano escolar). Apenas uma mãe estava desempregada, e as restantes exerciam funções em domínios profissionais variados, nomeadamente: quatro eram professoras de LGP, duas trabalhavam no retalho alimentar, e as demais tinham funções como assistente administrativa, operária têxtil e decoradora.

Oito delas eram casadas ou estavam em união de facto e as restantes estavam solteiras ou divorciadas. O agregado familiar era composto por um (n=3) a dois filhos (n=7). A comunicação com os filhos ouvintes era feita, na maioria dos casos (n=8), com recurso à LGP e à língua portuguesa (na modalidade escrita e falada), e em dois casos apenas através da LGP. Todas as participantes eram mães responsáveis de educação dos seus filhos. O facto de a amostra ser constituída apenas por mães (sem participação de pais) decorreu da ocasião de terem sido - dentro das figuras parentais - aquelas que tinham disponibilidade para participar.

Recolha de dados

Como método de recolha de dados procedeu-se à condução de um grupo focal com as mães participantes. Conforme sintetizado por Adler *et al.* (2019), a entrevista por grupo focal permite aos participantes contarem as suas experiências, opiniões e expectativas em relação ao futuro sem existir uma sequência rígida de questões. Apesar da flexibilidade que caracteriza este método, a condução de um grupo focal requer um cuidadoso planeamento, que inclui a preparação de um roteiro de entrevista. Para o efeito, foi desenvolvido um roteiro para o grupo focal, com tópicos de discussão organizados em torno de três grandes eixos temáticos: (i) o papel e participação dos pais na vida escolar dos filhos (por exemplo,

o significado e a importância da participação dos pais); (ii) as experiências na relação com a escola (e.g., estratégias e rotinas adotadas para a comunicação e relação com a comunidade escolar; principais barreiras e impedimentos; exemplos de boas e más experiências); e (iii) as mudanças necessárias para apoiar a participação de mães surdas na vida escolar dos seus filhos (e.g., a nível político, da direção das escolas e dos professores). Dentro de cada tópico, foram colocadas – de modo semiestruturado – questões abertas sobre experiências e opiniões das participantes de modo a facilitar a discussão. A construção do roteiro atendeu a estudos prévios relacionados com a participação de pais na vida escolar dos seus filhos (LEVINTHAL; KUUSISTO; TIRRI, 2021; LARA; SARACOSTTI, 2019).

A anteceder o início do grupo focal, foi aplicado um breve questionário para recolha dos dados demográficos que serviram de base à caracterização das participantes. Esse questionário – anónimo e de autopreenchimento –, focou variáveis como a idade, as habilitações literárias, o local de residência, o grau de surdez, a profissão, o domínio da língua gestual, e ano de escolaridade dos educandos. Com acesso digital (com recurso ao *google forms*), o questionário dispunha da tradução de cada questão para LGP. Esse questionário contemplava ainda uma secção onde era renovado o pedido de consentimento informado e de autorização para gravação da sessão.

Foi conduzida uma única sessão de grupo focal com a participação das 10 mães e com a moderação de um investigador fluente em LGP (a primeira autora). A data da sessão de discussão foi definida com a apresentação de diferentes opções às participantes, que – mediante sua conveniência – foi realizada a um dia de semana em horário pós-laboral. A sessão realizou-se através da plataforma *Zoom* e teve duração de 2 horas e 30 minutos. A sessão iniciou-se com uma nota de boas-vindas às participantes, repetindo e sumariando o objetivo daquele grupo focal. Nesse momento foram também estabelecidas as expectativas quanto à participação de cada um dos intervenientes nomeadamente a existência de um espaço inicial para apresentação de cada um e da necessidade de uma comunicação alternada (que facilitasse o processo de tradução e transcrição). Em conformidade com as orientações relativas ao papel de um moderador em contexto de grupo focal (ADLER; SALANTERA; ZUMSTEIN-SHAHA, 2019), durante a sessão as questões do roteiro foram colocadas de um modo flexível respondendo ao fluxo da discussão. No final da sessão, foi pedido às mães que sumariassem os pontos essenciais das suas experiências e opiniões sobre o envolvimento na vida escolar dos seus filhos. A sessão foi gravada em formato multimédia para posterior transcrição das respostas das participantes.

Análise dos dados

A gravação do grupo focal foi sujeita a transcrição e tradução para língua portuguesa por dois tradutores e intérpretes de LGP. As traduções foram depois comparadas e os desacordos ou discrepâncias foram resolvidos por consenso.

A transcrição foi, depois, sujeita a análise temática conduzida por dois dos autores do estudo. Os dois investigadores conduziram independentemente a análise, com a leitura integral do texto e com a identificação de unidades de significado – definidas ao nível do segmento de frase – e de categorias e subcategorias que aglutinassem as ideias principais do discurso das mães. Em sessões de *debriefing* os investigadores partilharam

e discutiram o seu esquema de codificação e, por consenso, as categorias foram revistas e refinadas para alcançar um esquema de codificação comum (consensual). Na tabela 1 dá-se exemplo do esquema de categorização que foi gerado indutivamente a partir do discurso dos participantes.

Tabela 1 - Exemplo de parte do esquema de categorização

TEMA	CATEGORIA	UNIDADES DE SIGNIFICADO COM IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO
Formas de participação	Apoio ao Filho	"Quando ela está a fazer os trabalhos de casa pergunto se ela quer que eu esteja ali, ela responde-me que sim e então eu ajudo-a, estou ali." (P7)
	Estar nas Reuniões Formais	"Participar quando os pais são chamados à escola para reuniões." (P7)
	Estar em atividades da escola/ eventos festivos	"Já participei em festas como a de Natal, em que o diretor convida todos a ir e também já participei na festa final onde tinha lá uns petiscos, só." (P9) "Eu vou às festas e o que faço é levar o pai, a irmã, a minha irmã, vamos todos e podemos conviver uns com os outros, nunca fui sozinha." (P6)
Experiência de participação	Necessidade de advogar pelo direito à participação	"Porque estão todos a conversar e eu ali sentada a olhar, e a pedir para me ir dizendo a informação" (P2) "Porque queria saber a informação toda, quero captar tudo como os ouvintes, porque eles sabem informação que eu tenho de descobrir." (P9)
	Sentido de restrição na Participação	"As mães ouvintes participam a 100%, participam nas interações, nas conversas e em várias coisas, mas os pais surdos como fazem isso? (...) eu participo raramente e em pouca coisa, a maioria da participação é dos ouvintes." (P7) "É um pouco chato porque sou a única surda e há muitas barreiras e não consigo fugir a isto. Percebem?" (P2)

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nesse esquema de codificação comum foi analisado o restante corpo de texto, com a implementação de três rondas de avaliação do grau de consenso entre os dois investigadores. Da análise comparativa das categorias identificadas pelos investigadores obtiveram-se graus de acordo que variaram entre 87% e 95%. Nessas rondas de discussão todas as categorias adicionadas ou modificadas foram alvo de discussão até se obter consenso.

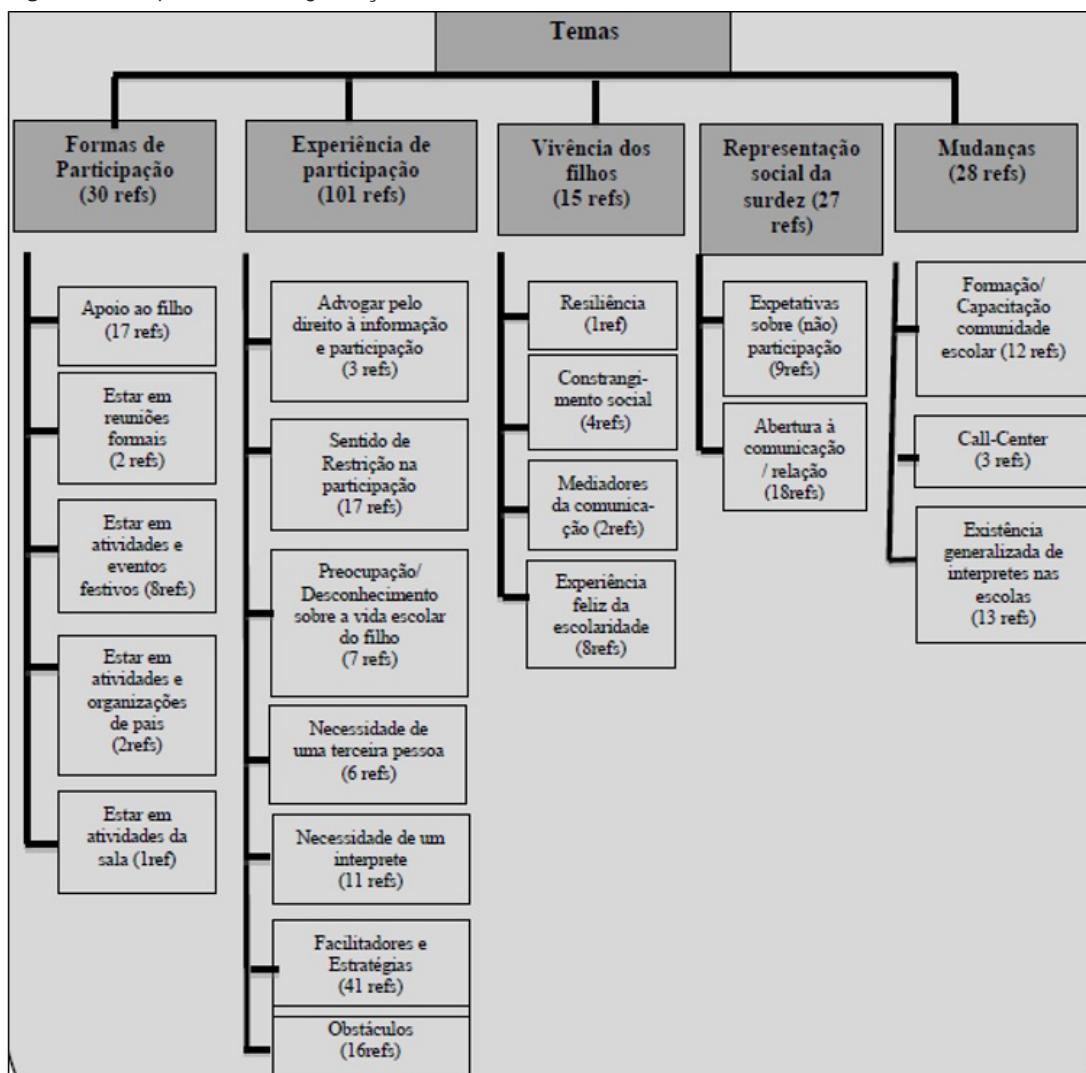
Considerações éticas

Este estudo foi desenvolvido tendo em consideração as orientações éticas para a investigação em educação publicadas pela Comissão de Ética do Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED, 2021), tendo sido obtido o consentimento informado de cada participante e garantidas condições de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. Foram também atendidas necessidades de acessibilidade linguística em todas as fases de estudo, incluindo na disseminação dos resultados, com sessões de *debriefing* promovidas entre a primeira autora do estudo – fluente em LGP – e as participantes. O protocolo de recolha e análise de dados foi aprovado pela Comissão de Ética do inED da Escola Superior de Educação do Porto.

Resultados

Através da análise de conteúdo, foram identificados um total de 201 unidades de significado distribuídas em torno de cinco temas centrais: (i) formas de participação, (ii) experiência de participação, (iii) vivência/papel dos filhos, (iv) representação social da surdez e (v) mudanças necessárias. Na figura 1 apresenta-se o esquema de categorização resultante da análise de conteúdo, com as categorias e subcategorias identificadas em cada tema.

Figura 1 - Esquema de categorização



Fonte: Dados da pesquisa.

Tema: Formas de participação

No primeiro tema, “formas de participação”, foram categorizados os modos de envolvimento na vida escolar dos seus educandos, incluindo o apoio direto ao estudo, bem como a participação em atividades formais e não formais da escola.

Neste tema, tal como se pode verificar pelo esquema de categorização, a análise de conteúdo evidenciou cinco categorias e as quais refletem a presença dos pais na vida escolar dos educandos, desde o “apoio ao filho, o estar em reuniões, o estar em atividades e eventos festivos, o estar em atividades e organizações de pais e o estar em atividades da sala”.

Na categoria “apoio ao filho” foi enfatizado pelas mães o seu empenho em acompanhar em casa as atividades de aprendizagem dos seus filhos (categoria “acompanhar o estudo”). Neste sentido, as mães referiram que é essencial apoiar os filhos “nas aprendizagens de algumas disciplinas” (P5), “nos trabalhos da escola” (P7) e nos “trabalhos de casa” (P9).

Para além disso, referiram as suas ações no sentido de “valorizar/incentivar o estudo”, reforçando a importância do sucesso escolar e das consequências positivas que este acarreta para a vida dos seus filhos. Assim, as mães demonstraram a preocupação de transmitirem aos filhos o valor do estudo como base para aquisição de conhecimentos sobre o mundo e para uma vida autónoma e ativa na sociedade. Em particular, as mães referiram a necessidade de “incentivar, proporcionar várias coisas para o futuro: autonomia, coisas gerais, educação, interação, aprendizagem” (P2) e reconheceram que “é importante para que eles aprendam e conheçam o mundo, a política, a cultura, a linguagem” (P3), dado que “aprender coisas novas é positivo” (P10).

O “apoio ao aluno” prestado pelas mães surdas englobou também conversas informais sobre a rotina na escola – “conversar sobre a escola”, “se tem trabalhos de casa” (P5), “pergunta como foi o dia, se houve algum problema, algum castigo, várias coisas” (P4).

Uma outra ideia descritiva das “formas de participação” foi o envolvimento em “reuniões formais e em atividades da escola/eventos”, onde o envolvimento é evocado ou iniciado pela escola: “quando os pais são chamados à escola para reuniões” (P7), “quando marcam uma reunião e eu digo que quero participar.” (P6), “participo nas festas de final de ano letivo” (P1), “eu vou à festa de Natal e de final de ano letivo” (P3). A interação das mães surdas com os pais de outras crianças foi também descrita como forma de participação – “participar em atividades/organizações de pais” especificamente através de redes como a “associação de pais” (P1) e no “grupo de *WhatsApp* das mães” (P9). De salientar, ainda, que uma das mães partilhou uma outra forma de participação – intrinsecamente relatada como experiência positiva – onde o seu envolvimento com a escola passou por “participar em atividades de sala”, “eu ia ensinar LGP [na pré-escola], eles tinham muito interesse e algumas crianças no fim perguntavam como eram os gestos, tinham muito interesse. Isto foi positivo” (P9).

Tema: Experiência de participação

O segundo tema, “experiência de participação”, foi o mais prevalente no discurso das mães surdas e foi também o tema em que mais categorias se identificaram: “advogar pelo direito à informação e participação; sentido da restrição na participação; preocupação/

desconhecimento sobre a vida escolar do filho; necessidade de uma terceira pessoa; necessidade de um intérprete; facilitadores e estratégias; e obstáculos”.

Uma ideia que se destacou foi a referência das mães à participação na vida escolar dos seus educandos como um direito não adquirido. A “necessidade de advogar pelo direito à participação/acesso à informação, para fins de igualdade” com os demais pais parece ser parte da experiência diária destas mães: “eu digo que quero participar” (P6), “porque estão todos a conversar e eu ali sentada a olhar, e a pedir para me ir dizendo a informação (P2), “quero captar tudo como os ouvintes, porque eles sabem informação que eu tenho de descobrir” (P9).

O “sentido de restrição na participação” com relato das dificuldades sentidas foi consensual entre as mães, constatando-se que, por várias vezes, estas se sentem de parte e que a sua surdez é um obstáculo à sua participação. As suas narrativas apontaram para um sentimento de desigualdade que as remete a uma “desistência” ou “impotência” do processo de participação na escola: “as mães ouvintes participam a 100%, participam nas interações, nas conversas e em várias coisas, mas os pais surdos como fazem isso?” (P7), “não tenho vontade de ir porque há barreiras, porque estão todos a conversar e eu ali sentada a olhar” (P2).

As barreiras foram descritas sobretudo em termos comunicacionais. Referem que não conseguem “comunicar com os professores” (P8) ou sentem constrangimentos à comunicação, “sinto barreiras, não dá para falar à vontade com toda a gente por vergonha.” (P9) e, por isso, não correspondem à participação que lhes é pedida pelos atores escolares, “pedem-me para participar mais, mas eu não consigo” (P3).

Estas restrições de participação geram nas mães a “preocupação ou um sentido de desconhecimento sobre a vida escolar do filho”: “tenho receio pela segurança dela, envio-lhe mensagens” (P7), “como mãe fico preocupada se o meu filho está a ter um bom desenvolvimento” (P1), “É aborrecido porque entrega-me o papel relativamente ao meu filho que diz que ele não participa, tento saber mais, mas ele não me informa, sinto que há uma barreira.” (P2), “Já aconteceu e teve de ser a minha filha a dizer-me. Claro que nós enquanto pais ficamos angustiados porque é a minha filha que nos dá essa informação, explica-nos quem a empurrou, como aconteceu” (P9).

Perante estas dificuldades, a “necessidade de uma terceira pessoa” para mediar a relação da mãe com a escola e com os professores, em particular, está muito presente na experiência das entrevistadas “a minha irmã acompanha-me e interpreta-me o que se passa porque eu não consigo participar” (P8).

Neste contexto, a “necessidade de um intérprete” é referida unanimemente como um recurso imprescindível para assegurar a sua participação nas reuniões: “não quero participar na reunião da turma ou, então, peço intérprete”, (P4), “mas sinto-me mal preferia que estivesse ali um intérprete.” (P10).

Interessa notar que, dentro deste tema, apesar das dificuldades e obstáculos vividos, grande parte do discurso das entrevistadas centrou-se em “facilitadores e estratégias” usadas. A esse respeito, as mães destacam o “uso de mensagens escritas (caderneta, e-mail, WhatsApp, SMS), o contacto presencial (uso da oralidade/leitura labial, uso de mímica), e o uso de videochamadas”. Sobre o “uso da oralidade/leitura labial, uso de mímica”, as

mães referem que estar presencialmente, com os atores escolares, torna o entendimento das mensagens mais simples: “prefiro ligar e marcar uma reunião individual” (P4), “prefiro ter uma reunião individual, sinto-me bem, percebo bem” (P8). O “uso de videochamadas” é também mencionado como uma forma de facilitar a participação das mães através de “Zoom” (P6) ou “reunião de avaliação por videochamada” (P4).

Alguns destes mesmos elementos/veículos de comunicação foram abordados por defeito, enquanto obstáculos, nomeadamente com menção à insuficiência “das mensagens escritas e das videochamadas” no entendimento e envolvimento sobre as decisões da escola e sobre a vida escolar dos seus filhos. Também a forma de condução das “reuniões coletivas” foi destacada como barreira por significar muitas vezes “falar mais do que uma pessoa ao mesmo tempo” e por acontecer atraso na recepção da informação – “gap temporal na recepção da informação”: “percebi que estavam todos a falar e fui-me embora.” (P7), “a informação vem com atraso e fico nervosa” (P2).

Tema: Vivência dos filhos

Outro tema que emergiu no discurso das entrevistadas esteve relacionado com o modo como os filhos vivem esta diferença - vivência/papel dos filhos. A partir deste tema e da análise do discurso das entrevistadas, surgiram quatro categorias, sendo elas a “resiliência, o constrangimento social, os mediadores da comunicação e a experiência feliz da escolaridade”.

Algumas das mães fizeram destacar uma “experiência feliz da escolaridade” dos seus filhos: “como mãe sinto mais confiança em relação à educação do meu filho” (P6), “a situação atual é que está tudo a correr bem” (P10). Em contraponto, esteve também presente a ideia de “constrangimento social” especificamente com a descrição de atitudes discriminatórias por parte de outros: “Quando algum amigo gozou por os pais dela serem surdos ela contou, mas gozam com ela por isso?” (P10), ou “Quando a vou buscar veem-nos a gestuar e aconteceu gozarem com isso, eu não vi, mas a minha filha ficou magoada, sentiu-se mal” (P4).

Uma das mães referiu a importância da “resiliência” e confiança demonstrada pelos filhos para assegurar a continuidade da participação dos pais na vida escolar, “a minha segunda filha é completamente diferente, ela confia a 100% que a mãe quer lá estar, que quer participar” (P7). Por fim, algumas das mães fizeram menção ao fato de os filhos assumirem o papel de *mediadores da comunicação* entre a escola e a família: “a minha filha sim, já tinha 6 ou 7 anos e ajudava-me” (P10), “a minha filha ajuda na comunicação, mas não é intérprete” (P10).

Tema: Representação social da surdez

O tema “representação social da surdez”, esteve também em foco no discurso das entrevistadas, focando as “expectativas sobre (não) participação” e o que, na perspectiva das mães, se deve ao facto de muitas vezes não sentirem um esforço por parte da escola em comunicar com as mesmas e optar por um “caminho mais fácil” e o que passa por

incluir outros familiares ouvintes. Este tema abrange ainda uma outra categoria – a “abertura à comunicação/relação” –, a qual destaca a atitude de inclusão e promotora de uma comunicação entre as mães e a escola/professores.

Face às “expectativas sobre a sua (não) participação”, esta categoria englobou referências a uma vontade não correspondida pela escola em comunicar ou estabelecer laços. Essa percepção é revelada em situações de “não convite à comunicação/ participação”, “quero participar em tudo, quero que me chamem como chamam as outras mães, por ser surda sentem vergonha e não o fazem, mas eu consigo falar com a professora (P9), ou “não me chamam, não me dizem nada. É um bocadinho aborrecido” (P9). Por este motivo, as mães sentem que os profissionais da escola “privilegiam o contacto com outros familiares”: “quando o meu filho caiu, ligaram para a avó, a avisar, fiquei furiosa porque eu é que sou a Encarregada de Educação” (P6), “os pais são segunda opção, porque há o avô, a avó etc.” (P7). Através do testemunho destas mães, constata-se que a falta de comunicação por elas evidenciada decorre de uma representação social da surdez que está associada a uma dificuldade da pessoa surda, a uma incapacidade de comunicar e não a uma diferença linguística. Se a surdez e a LGP fossem assumidas, pela escola e pelos professores, como uma diferença linguística, certamente a escola e os próprios professores iriam tomar a iniciativa de procurar uma estratégia que possibilitasse a comunicação com estas mães. Outras formas de comunicar para que existisse um diálogo entre as mães surdas e a escola. Portanto, a vontade não correspondida pela escola em comunicar ou em estabelecer laços reflete esta representação social de incapacidade, pois como uma das mães refere (P9) muitas vezes não a chamam como o fazem com outras mães, sentindo que os professores sentem vergonha e desconforto por acharem que não vão conseguir comunicar. Contudo, estas mães não estão incapacitadas de comunicar, é necessário é recorrer a uma forma de comunicação em que ambas as partes se entendam e consigam dialogar.

Em contraponto, esteve também presente no discurso das entrevistas a percepção de “Abertura à comunicação/relação” em que a “Atitude do educador/professor e profissionais da escola” é descrita como encorajadora de uma relação positiva e de uma participação ativa dos pais: “Ele [o professor] compreende e a comunicação é mais fácil” (P6), “a diretora de turma conhece-me bem e cumprimenta-me, pergunta se está tudo bem, conversas simples” (P3) ou “São todos simpáticos, os pais e os professores” (P9). Acresce no âmbito desta abertura à comunicação, as “Atitudes dos outros pais” como fator promotor do seu envolvimento: “lembrei-me que podíamos fazer um vídeo [para a professora] em LGP e propus. Os pais aceitaram” (P5), “mas eles adaptaram [a peça de teatro] para eu participar, colocaram dança e eu integrei-me” (P6).

Tema: Mudanças necessárias

O último tema – “mudanças” – evidenciou três categorias e as quais são importantes para mudar a realidade vivenciada pelas mães surdas e promover a sua integração na vida escolar dos seus educandos: “a formação/capacitação da comunidade escolar, o *call-center* e a experiência generalizada de intérprete nas escolas”. Trata-se de um tema que traz a lume linhas de ação destacadas pelas entrevistadas para que os pais surdos se sintam

acolhidos nas escolas dos seus filhos e possam exercer o seu direito de participação. Neste âmbito, uma das orientações mais destacadas pelas entrevistadas foi o apelo à “Existência generalizada de intérprete nas escolas”: “As escolas em Portugal precisam de ter intérprete, todas elas” (P10), “Gostava que a nível nacional existissem intérpretes em todos os agrupamentos e não só nas escolas de referência, perceberam?” (P2), “um sonho meu era que os intérpretes acompanhassem os professores” (P4).

Outra linha de ação mencionada foi a necessidade de integrar a LGP na formação da comunidade escolar, quer de todos os alunos, quer dos profissionais: “Devia ser criada a disciplina de LGP, tal como, existem as disciplinas de opção (inglês, francês etc.) e assim a comunicação seria facilitada.” (P9), “eu gostava que abrissem os olhos, os empregados, os professores, na câmara municipal, todos deveriam ter uma formação de LGP básica” (P6), “o principal seria existirem formações para toda a comunidade escolar” (P5).

Por fim, outra mudança apontada como necessária seria a criação de “centro de atendimento telefónico” para realização de videochamadas: “Se a possibilidade do *call-center* existisse a acessibilidade seria muito mais fácil” (P7).

Discussão

Neste estudo pretendeu-se, através de um grupo focal, descrever o envolvimento de mães surdas na vida escolar dos seus filhos ouvintes, explorando de que modo a interação entre a condição de surdez e as características ambientais das escolas interfere no exercício do direito e dever de participação na escola dos seus educandos, e procurando identificar linhas de ação política e do domínio das práticas que visem promover a relação entre a escola e estes pais. No que respeita ao primeiro objetivo, as mães participantes no estudo concebem como forma predominante de envolvimento na vida escolar dos filhos o apoio prestado no estudo em trabalhos escolares realizados em casa. A participação formal e informal – traduzida no estar em atividades iniciadas ou dinamizadas pela escola e pelo grupo de pais – foi menos descrita, e foi aquela que absorveu toda a narrativa das mães no relato das dificuldades experienciadas. Interessa notar que as narrativas das mães refletiram de um modo claro os três tipos de envolvimento parental enunciados por Park e Holloway (2017) em ações estritamente relacionadas com o filho – envolvimento privado (no apoio ao estudo e na participação em reuniões), outras de domínio público (como o envolvimento em atividades festivas) e a integração em rede de pais. Nas três dimensões, as atividades que decorrem ou dependem da relação com a comunidade escolar (condição que apenas não está entalhada no apoio ao estudo) foram descritas sobretudo quanto às restrições experimentadas ao nível da participação. Esta visão vem corroborar que os obstáculos de natureza comunicacional, mas também os atitudinais, são na atualidade fatores que excluem os pais surdos do direito e dever de participação na vida escolar dos seus filhos. Quadros e Masutti (2007) descreveram que a escola muitas vezes negligencia as características culturais e linguísticas da comunidade surda:

Na maioria das vezes, a escola recebe essa criança ouvinte, filha de pais surdos, e estabelece um muro que a separa de seus pais. Dentro dessas escolas, os pais se tornam figuras alienígenas, não

recebem o feedback em relação aos seus filhos, porque a maioria delas não está preparada nem para compreender a cultura surda e muito menos a língua de sinais. Isso cria uma cisão entre o mundo escolar e o universo íntimo, espaços que concorrem de maneira distinta na forma de colocar relevância aos assuntos e construir um olhar para a realidade. (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 256-257).

Conforme revelado no estudo de Mallory *et al.* (2019) também neste grupo focal a relação dos pais com a escola foi descrita como uma experiência que depende, com frequência, de terceiros, designadamente de outros membros da família ouvintes e, não raramente, da mediação do próprio filho. O papel de mediação da comunicação desempenhado pelos próprios filhos, vem corroborar os resultados de Silva (2017) que destacavam o envolvimento dos filhos ouvintes de pais surdos para tratar de assuntos pessoais e profissionais. Sousa (2012) reforça que esta situação atípica de responsabilidade atribuída a uma criança resulta da circunstância de dominarem as duas línguas e de precisarem de conectar dois mundos tendencialmente separados.

Esta intermediação que torna indireta ou secundária a ligação dos pais à escola, parece decorrer da inexistência de ferramentas/recursos que possibilitem a comunicação, mas parece também ter na sua origem ideias preconcebidas sobre a surdez que se resumem numa expectável não participação (i.e., é à partida presumido que é melhor comunicar através de outra pessoa). À semelhança do conceito de profecia autorrealizada descrita por Merton (1949), aqui o definir expectativas baixas sobre o envolvimento dos pais também parece sentenciar uma relação circunscrita ao imediato e à procura de contatos substitutos sob a condição de partilharem o mesmo código linguístico - o dos ouvintes. Já num estudo de Harvey desenvolvido nos finais dos anos 80, havia sido discutido este sentimento de usurpação da autoridade parental onde os profissionais tendem a ignorar os pais surdos e a lidar diretamente com a criança ouvinte ou com os avós. Conforme é discutido no estudo de Silva (2017) este afastamento dos pais da escola constitui em si o início da desvinculação à vida escolar e ao apoio ao estudo do seu filho, o que naturalmente tem valor preditivo sobre o seu sucesso académico.

Ainda a respeito da participação das mães surdas na vida escolar dos seus filhos e das ideias preconcebidas sobre a surdez, ficou perceptível que a falta de comunicação entre estas e a escola, e os professores, se deve a uma ideia preconcebida em que existe uma incapacidade de comunicar, quando na verdade o que existe é uma diferença linguística. E neste sentido, concorda-se com Witkoski (2009, p. 565) quando refere que “ao implicitamente não aceitar a diferença linguística, de percepção do mundo e forma de ser, essas práticas mascaram os preconceitos. Elas promovem uma pseudoinviabilização da surdez, realizada com o argumento de uma pretensa integração entre surdos e ouvintes”. De facto, a diferença do ser surdo ao ser perspectivada como deficiência, vem perpetuar a obstinação em fazer o surdo falar na mesma modalidade do ouvinte e que só assim este será aceite e incluído na sociedade (WITKOSKI, 2009), ideia esta que se contesta totalmente. E estas mães não deveriam sentir que têm que fazer um esforço para acompanhar, por exemplo, as reuniões de pais, até porque, “mesmo quando aprende a falar a língua portuguesa, o surdo continua a não ser aceito na comunidade ouvinte, sendo identificado como deficiente, em função do

que muitos referem de ‘o jeito surdo’ de falar, em referência à fala truncada, à diferença na pronúncia ou na clareza articulatória das palavras” (WITKOSKI, 2009, p. 566). E mesmo que consigam fazer uma leitura orofacial, a sua participação, por exemplo, nas reuniões coletivas, continua a ser dificultada devido ao *gap* temporal na recepção da informação, pois há a necessidade de conhecer os códigos do falante e a diferença de tempos entre a realização da leitura e o ritmo da fala (VILHALVA, 2004).

Não obstante estes obstáculos, encontra-se plasmado no discurso destas mães a vontade e o empenho para se envolverem ativamente na vida escolar dos seus filhos – em igualdade com os demais pais – que se releva num constante reivindicar e advogar pelo direito à participação e pelo recurso a facilitadores e estratégias como é o uso de mensagens escritas e a possibilidade assídua de contacto presencial e do uso de videochamadas. De facto, conforme já salientado por autores como Moores (1996) e Quigley e Paul (1984) a comunicação escrita é uma forma de comunicação importante que ajuda a diluir barreiras entre as comunidades surda e ouvinte. As mães referem, ainda, que a comunicação face a face é importante para fazer uso da oralidade/leitura labial e mímica. Os avanços tecnológicos e a comunicação através de meios digitais são tidos como um suporte importante para colmatar as dificuldades de comunicação com a escola na medida em que facilitam a troca de informações, não podendo, no entanto, servir de substitutos à comunicação face a face (SINGLETON; TITTLE, 2000). Neste sentido, e a respeito da tecnologia e da comunicação através de meios digitais, importa salientar outra mudança apontada como necessária – a criação de um *call-center* –, naquilo que Martins (2018) refere já haver no serviço, por exemplo, do 112, tornando-o inclusivo, como deverá acontecer também no contexto escolar. De igual modo, também se pode referir o Plano de Recuperação e Resiliência de Portugal, onde é reconhecida a necessidade de criação de um *call-center* direcionado para os cidadãos surdos e que assegure serviços de interpretação em LGP em tempo real em toda a administração pública (MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, 2021). E este investimento e resposta aos desafios estruturais deve também aplicar-se nas escolas, no sentido de apoiar os pais e de criar um canal de comunicação entre os pais e a escola e os professores. A escola pública faz parte dos serviços públicos e por isso, as reformas e as políticas públicas não podem descurar a escola. Além disso, também a Federação Portuguesa das Associações de Surdos - FPAS dispõe de um serviço de *call-center* e que disponibiliza um/a intérprete de LGP para atendimentos de interpretação à distância (FPAS, 2020) e estes são exemplos, claros e, também, necessários, que devem existir nas escolas.

Embora estas estratégias assumam carácter aparentemente prático, segundo a perspectiva das mães não se afiguram suficientes havendo clara necessidade de uma mais profusa consciencialização e formação para o seu uso, mas fundamentalmente a necessidade de haver plataformas comuns de comunicação com recurso a LGP – ora através de apoio dos intérpretes ora através da capacitação da comunidade escolar. Até hoje a presença do intérprete no contexto escolar tem estado circunscrita à sala de aula e ao apoio ao aluno surdo (LACERDA, 2005; MENDES, 2012), mas sabe-se que a sua atuação deve ser alargada a situações como as que aqui analisamos: na mediação entre escola e pais surdos. A este respeito, Silva (2017) salientou que há a necessidade de pelo menos um intérprete de LGP em

todas as escolas, o que contribuirá para melhorar a comunicação entre os pais e os professores, incentivar a deslocação dos pais à escola e às reuniões, aumentar o acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos e por sua vez, desenvolver nos filhos a percepção de maior apoio e de menor responsabilidade. Streiechen, Lemke e Cruz (2019) também concluíram no seu estudo que a maioria dos relatos dos participantes revela a dificuldade de comunicação na escola pela falta de um profissional tradutor e intérprete para mediar a comunicação da comunidade escolar com a mãe.

De acordo com as entrevistadas, as mudanças a incluir na dinâmica relacional família-casa dizem respeito à escola no seu todo incluindo - para além da presença de tradutores e intérpretes de LGP - uma mudança ao nível dos planos curriculares, particularmente a integração da LGP na formação de todos os alunos, e a necessidade de formação dos atores escolares da comunidade surda e das suas idiossincrasias.

Refletir sobre as políticas e práticas de educação de filhos ouvintes de pais surdos implica necessariamente que a escola modifique práticas no sentido de tornar a comunicação através da língua gestual uma realidade, mas também um debate mais abrangente sobre a cultura e os desafios que estes alunos experienciam para participar em pleno nas atividades escolares. Segundo Mélo (2003), não é a tolerância das formas de expressão dos surdos que vai resolver toda a problemática, mas sim o entendimento da comunidade surda, através da ideia de (in)formação.

Estas conclusões que informam sobre as experiências, opiniões e recomendações das mães devem ser lidas considerando as limitações do presente estudo, nomeadamente quanto ao número limitado de participantes e à necessidade de analisar a perspectiva de outros elementos envolvidos no processo (especificamente os profissionais das escolas - previsto na etapa seguinte desta investigação). Além disso, embora o grupo focal na sua duração (2 horas e meia) e na sua implementação tenha obedecido às linhas comuns de atuação sistematizadas por Adler *et al.* (2019), importa sublinhar que o desenvolvimento de mais dois ou três grupos focais com outras participantes contribuiriam para uma desejável saturação dos dados.

Considerações finais

Em forma de conclusão importa aqui recuperar algumas das conclusões focadas por Reis (2008), quando com base na opinião dos pais, relaciona a experiência escolar positiva dos filhos: (i) ao modelo de proximidade que o professor estabelece com os pais, baseado num conhecimento real de cada aluno e de cada família; (ii) à partilha de informação e a forma como a comunicação se processa, o que permite aos pais minimizarem os anseios, as preocupações e dificuldades, bem como, uma participação mais ativa na escola, face a um maior apoio pedagógico; e, por último, (iii) a um acompanhamento mais efetivo das atividades de aprendizagem em casa e nos tempos livres.

Neste estudo, com base na perspectiva de mães surdas, ficou descrita uma realidade onde predominam restrições à sua participação na vida escolar dos filhos que resultam predominantemente de obstáculos comunicacionais e atitudinais.

Com base na auscultação das mães surdas podemos destacar como maiores prioridades de ação política e do domínio das práticas os seguintes pontos:

- a formação e capacitação da comunidade escolar no domínio básico da LGP e no conhecimento e compreensão da comunidade surda; a promoção do acesso a intérpretes de LGP em contexto escolar que sirvam todos em eventos neles decorridos, designadamente a relação entre os profissionais e a família;
- a existência de plataformas de *call-center* – que possam apoiar a tradução e interpretação de LGP;
- consciencialização e formação da comunidade escolar, especificamente dos professores, para recorrer e ampliar o uso de estratégias de comunicação e de relação com pais surdos, nomeadamente a promoção de mediação de reuniões presenciais de natureza individual ou de pequeno grupo, o recurso a plataformas digitais de comunicação escrita e de videochamada.

Referências

ADLER, Kristin; SALANTERA, Sanna; ZUMSTEIN-SHAHA, Maya. Focus group interviews in child, youth, and parent research: an integrative literature review. **International Journal of Qualitative Methods**, Edmonton-Alberta, v. 18, p. 1-15, 2019.

BAGNOLI, Anna; CLARK, Andrew. Focus groups with young people: a participatory approach to research planning. **Journal of Youth Studies**, London, v. 13, p. 101-109, 2010.

BARBOUR, Rosaline. The use of focus groups to define patient needs. **Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition**, Philadelphia, v. 28, S19-22, 1999.

BERGER, Eugenia Hepworth; RIOJAS-CORTEZ, Mari R. **Parents as partners in education families and schools working together**. 8. ed. Essex: Pearson Education Limited: Essex, 2014.

BEZERRA, Giovani; MATEUS, Joyce Hellen. Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre Codas. **Ensino em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 451-470, 2017.

COMER, James. Parent Participation in the Schools. **The Phi Delta Kappan**, Bloomington-Indiana, v. 67, n. 6, p. 442-446, 1986.

FOX, Meghan. A place to belong: a support group curriculum for hearing adolescents of deaf parents (Kodas). **Jadara**, Florida, v. 52, n. 1, p. 2-15, 2018.

FPAS. Federação Portuguesa das Associações de Surdos. **Planos de atividades e orçamento previsional**. Lisboa: FPAS, 2020. Disponível em: https://fpasurdos.pt/assets/documentacao/FPAS_Planos_de_Atividades_e_Orçamento_de_2020_V1_watermark.pdf, 2020.

HADJIKAKOU, Kika *et al.* The experiences of cypriot hearing adults with deaf parents in family, school, and society. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 14, n. 4, p. 486-502, 2009.

HARVEY, Michael. **Psychotherapy with deaf and hard-ofhearing persons**: a systematic model. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989.

JONES, Elaine; STROM, Robert; DANIELS, Susan. Evaluating the success of deaf parents. **American Annals of the Deaf**, Gallaudet, n. 134, p. 312-316, 1989.

KLIMENTOVÁ, Eva; DOČEKAL, Vít. Specific needs of families of deaf parents and hearing children. **Central European Journal of Educational Research**, Debrecen, v. 2, n. 3, p. 39-45, 2020.

KLIMENTOVÁ, Eva; DOČEKAL, Vít; HYNKOVÁ, Kristina. Hearing children of deaf parents – a new social work client group? **European Journal of Social Work**, London, v. 20, n. 6, p. 846-857, 2017.

KRUEGER, Richard; CASEY, Mary. **Focus groups**: a practical guide for applied research. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

LACERDA, Cristina. O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 3, p. 353-367, 2005.

LARA, Laura; SARACOSTTI, Mahia. Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 10, 2019.

LEVINTHAL, Cristiana; KUUSISTO, Elina; TIRRI, Kirsi. Finnish and Portuguese parents' perspectives on the role of teachers in parent-teacher partnerships and parental engagement. **Education Sciences**, Basel, v. 11, n. 6, p. 306, 2021.

LÓPEZ, Gerardo; SCRIBNER, Jay; MAHITIVANICHCHA, Kanya. Redefining parental involvement: lessons from high-performing migrant-impacted schools. **American Educational Research Journal**, Culumbus, v. 38, n. 2, p. 253-288, 2001.

MALLORY, Barbara; SCHEIN, Jerome; ZINGLE, Harvey. Parenting resources of deaf parents with hearing children. **Jadara**, Florida, v. 25, n. 3, p. 16-30, 2019.

MARTINS, Catarina. **Deficiência e inclusão em Portugal**: as políticas para quem quer ser ouvido. UL: ISEG, 2018. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em economia e políticas públicas, Universidade de Lisboa, 2018.

MARTINS, Maria; SARMENTO, Teresa. Participação das famílias nas escolas Eb 2,3 de um concelho da região centro: percepção de pais e professores. **Gestão e Desenvolvimento**, Viseu, v. 20, p. 151-166, 2012.

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa. Diferentes olhares sobre a surdez e as suas implicações educacionais. **GT: Educação Especial**, Rio de Janeiro, n. 15, 2003.

MENDES, Regina Maria Russiano. Afinal: intérprete de língua de sinais, intérprete educacional, professor-intérprete ou auxiliar? O trabalho de intérpretes na lógica inclusive. In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia (org.). **Libras em estudo**: tradução/interpretação. São Paulo: Feneis-SP, 2012. p. 75-107.

MERTON, Robert. **Social theory and social structure**. New York: Free Press, 1949.

MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO. **Recuperar Portugal, construindo o futuro. Plano de recuperação e resiliência.** Lisboa: Ministério do Planeamento, 2021.

MOORES, Donald. **Educating the deaf: psychology, principles, and practices.** 4. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1996.

MOROE, Nomfundo; ANDRADE, Victor. Hearing children of deaf parents: gender and birth order in the delegation of the interpreter role in culturally deaf families. **African Journal of Disability**, Cape Town, v. 7, a365, 2018.

OLKIN, Rhoda *et al.* Comparison of parents with and without disabilities raising teens: information from the his and two national surveys. **Rehabilitation Psychology**, Washington, DC, v. 51, n. 1, p. 43-49, 2006.

PARK, Sira; HOLLOWAY, Susan. The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: a longitudinal study. **The Journal of Educational Research**, London, v. 110, n. 1, p. 1-16, 2017.

QUADROS, Ronice Müller; MASUTTI, Mara. Codas brasileiros: libras e português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 238-266.

QUIGLEY, Stephen; PAUL, Peter. **Language and deafness.** San Diego: College Hill Press, 1984.

REIS, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.** Málaga: Universidade de Málaga, 2008. Originalmente apresentada como tese de doutoramento em educação infantil e familiar, Universidade de Málaga, 2008.

RUSCHIN, Julie. The voice of the unheard: an evaluation of and proposed solution to the special educational needs of hearing children of deaf parents. **Hastings Women's Law Journal**, California, v. 15, n. 1, p. 137-157, 2004.

SILVA, Antónia Pereira; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Desafios e possibilidades no processo de avaliação do(a) aluno(a) surdo(a). **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 17, 2017.

SILVA, Marina Santos. **Experiências de filhos ouvintes com pais surdos nas dimensões: familiar, social e educativa.** Porto: IPP: ESE, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em educação especial: multideficiência e problemas de cognição, IPP, ESE, Porto, 2017.

SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder.** Porto: Afrontamento, 2003.

SINGLETON, Jenny; TITTLE, Matthew. **A guide for professionals serving hearing children with deaf parents: relatório técnico.** Illinois: [s. n.], 2001.

SINGLETON, Jenny; TITTLE, Matthew. Deaf parents and their hearing children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 5, n. 3, p. 221-236, 2000.

SOUSA, Joana Conde. **Crescer bilingue**: as crianças ouvintes filhas de pais surdos. Exedra, Coimbra, p. 404-413, 2012.

SOUSA, Maria Martins; PEREIRA, Maria Teresa. A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 321-344, 2014.

SOUSA, Maria Martins; SARMENTO, Teresa. Relação escola-família: desocultar obstáculos/adequar estratégias. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 10, p. 175-193, 2011.

STEIN, Laura. **Family-school partnerships and the missing voice of parents**. New York: City University of New York, 2018. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em filosofia, City University of New York, 2018.

ST-ONGE, Myreille *et al.* Le parcours de vie de jeunes adultes ayant grandi avec des parents sourds. **Journal of Human Development, Disability, and Social Change**, Québec, v. 18, n. 2, p. 77-94, 2009.

Streichchen, Eliziane Manosso; LEMKE, Cibele Krause; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Implicações da língua de sinais na aquisição da escrita de filhos ouvintes de pais surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 32, p. 1-19, 2019.

UHLBERG, Myron. **Hands of my father**: a hearing boy, his deaf parents, and the language of love. New York: Bantam Books, 2008.

VILHALVA, Shriley. **Despertar do silêncio**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

WITKOSKI, Sívía Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 2, p. 565-606, 2009.

ZABORNIK-SOBCZAK, Malgorzata. Deaf parents' communication with their hearing children (everyday problems). **Pedagogical Contexts**, Cracóvia, v. 1, n. 14, p. 103-123, 2020.

ZAREM, Sara. Signs of Connection. **The Psychoanalytic Study of the Child**, London, v. 58, n. 1, p. 228-245, 2003.

Recebido em: 06.12.2021

Revisado em: 22.03.2022

Aprovado em: 20.06.2022

Editor: Shirley Silva

Susana Barbosa é doutora em Desenvolvimento e Perturbações da linguagem. É professora adjunta e investigadora do inEd – Centro de Investigação e Inovação em Educação na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Mónica Silveira-Maia é terapeuta ocupacional, doutorada em psicologia. É professora adjunta na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Investigadora integrada no inED, Centro de Investigação e Inovação em Educação.

Manuela Sanches-Ferreira é diretora do Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) e professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Suas áreas de interesse são: educação inclusiva, formação de professores para a inclusão; políticas educativas.

Miguel Santos tem doutorado em psicologia da educação. Investigador integrado no inED, Centro de Investigação e Inovação em Educação. É professor coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Sílvia Alves é investigadora no Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) e professora adjunta convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Áreas de interesse; educação inclusiva, atitudes dos alunos face aos pares com incapacidades.