



Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

O Envolvimento dos Alunos Surdos na Actividade Física

Estudo Realizado nas Escolas do 2.º e 3.º Ciclo
do Ensino Básico e Ensino Secundário do
Distrito de Braga

Maria da Graça
Rebello Borges

Outubro 2001

722-11/4374

UNIVERSIDADE DO PORTO

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS SURDOS NA ACTIVIDADE FÍSICA

**ESTUDO REALIZADO NAS ESCOLAS DO 2º E 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
ENSINO SECUNDÁRIO DO DISTRITO DE BRAGA**

**MARIA DA GRAÇA REBELO BORGES
OUTUBRO 2001**

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA



O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS SURDOS NA ACTIVIDADE FÍSICA

ESTUDO REALIZADO NAS ESCOLAS DO 2º E 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO DO DISTRITO DE BRAGA

OFERTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DO PORTO
BIBLIOTECA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DO PORTO
BIBLIOTECA
N.º 12582
DATA 04 02/20

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciência
do Desporto, na área de especialização de Actividade Física Adaptada

Orientador Profª Doutora Ana Maria Mesquita de Araújo Ferreira Duarte

Co-Orientador Prof. Doutor Urbano Moreno de Sousa Marques

MARIA DA GRAÇA REBELO BORGES

Outubro 2001

043Ma

01B

ex. 2

À minha filha Sara pelo pouco que recebeu

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à ajuda e colaboração de um conjunto de pessoas a quem queremos deixar expresso o nosso sincero agradecimento.

À Professora Doutora Ana Maria Duarte, orientadora deste trabalho, pela compreensão, paciência, amizade e apoio incondicional que sempre me propiciou nos bons e maus momentos deste percurso.

Ao Professor Doutor Urbano Marques pela confiança, orientação e sugestões, sempre oportunas, dadas ao longo da realização deste trabalho.

A todos os Presidentes/Directores Executivos das escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do distrito de Braga envolvidas neste estudo, que autorizaram a aplicação dos questionários aos alunos.

A todos os Professores de Apoio, Directores de Turma e Professores de Educação Física pela forma simpática com que me receberam e a disponibilidade que demonstraram para a aplicação dos questionários.

Um agradecimento muito especial a todos os alunos pois sem a colaboração deles não teria sido possível realizar este trabalho.

A toda a minha família pelo apoio e incentivo que sempre me transmitiram.

E a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Resumo

No presente estudo definimos como objectivo principal conhecer o envolvimento dos alunos surdos na actividade física.

A amostra do nosso estudo abrangeu os alunos surdos integrados em escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do distrito de Braga, com idades compreendidas entre os 11 e os 24 anos, sendo 23 do sexo masculino e 34 do sexo feminino.

Os instrumentos utilizados foram expressamente elaborados e validados para esta investigação. Para o tratamento estatístico dos dados recorreremos à estatística Descritiva, Teste do Qui-Quadrado, análise de variância univariada (ANOVA) e o teste LSD (Least Significant Differences) e o teste t de Student. O nível de significância adoptado foi de $p \leq 0.05$.

Da análise dos resultados obtidos destacam-se as seguintes conclusões:

1- Embora reconheçam a sua importância, a maioria dos alunos não pratica actividade física; 2- Os alunos surdos atribuem pouca importância à actividade física como ocupação dos seus tempos livres. “Estar com os amigos”, “ver televisão” e “ajudar em casa” são as actividades mais indicadas pelos alunos como forma de ocupação dos tempos livres; 3- Os alunos surdos que praticam actividade física atribuem grande importância à influência do pai, da mãe e dos amigos, contrariamente ao que se verifica com o professor de Educação Física, cuja acção é percebida como pouco influente na sua prática; 4- Os alunos surdos sentem-se, de um modo geral, moderadamente competentes para a prática de actividade física; 5- Os alunos surdos manifestam uma opinião muito favorável em relação à disciplina de Educação Física; na auto-avaliação, relativamente às actividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, a maioria dos alunos percebe que o seu desempenho é “igual” ao dos colegas; 6- Na opinião dos professores de Educação Física os alunos são, de um modo geral, muito competentes relativamente às actividades desenvolvidas durante as aulas.

Abstract

In this study we have defined as main goal to know how far are deaf students involved in physical activity.

Our sample includes deaf students from regular classes, from the 5th grade through the 12th grade, of the country of Braga, subjects ranged in age from eleven to twenty four year of age and include twenty three males and thirty four females.

The instruments used were constructed and validated for this investigation. The statistical data analysis was done by using Descriptive Statistics, CHI Square test, one way analysis of variance (ANOVA), LSD test and Student-T test. The chosen level of significance was $p \leq 0.05$.

From the analysis of the final results we can draw the following conclusions:

1. Most of the students don't practice regular physical activity, although they acknowledge the importance of it;
2. Deaf students give importance to physical activity as a way of occupying their free time. " Be with friends ", " Watch TV " and " Help around the house " are the main activities pointed out by students;
3. Those deaf students who practice regular physical activity emphasize the influence of their father, mother and friends, while discounting the role of their teacher as far physical practice is concerned;
4. In a general way, deaf students feel reasonably apt for practice physical activity;
5. Deaf students have a high regard for physical education class; in their self-evaluation about the activities carried out in physical education classes, most of the students describe their own performance as equivalent to their schoolmates;
6. In the opinion of Physical Education teachers deaf students are, in generally speaking, very competent, as far as the physical activities carried out in their classes are concerned.

Resumé

Cette étude a pour objectif celui de connaître l'engagement des élèves sourds dans l'activité physique.

L'univers de cet échantillon est constitué par les élèves sourds intégrés dans des collèges et des écoles du 2^{ème} (deuxième) degré ou du secondaire, de l'arrondissement de Braga, âgés de 11 à 24 ans, (onze à vingt-quatre ans) 23 (vingt-trois) du sexe féminin et 34 (trente-quatre) du masculin.

Les instruments utilisés ont été expressément élaborés et validés pour cette enquête. Pour le traitement statistique des données, on a fait recours à la Statistique Descriptive, Test du Qui-Carré, analyse de variance unie variée (ANOVA) et le Test LSD (Least Significant Differences) et le T Test de Student. Le niveau de signifiante adopté a été de $p \leq 0.05$.

De l'analyse des résultats, on met en évidence les conclusions suivantes:

1- La plupart des élèves sourds ne pratique pas d'activité physique, bien qu'ils en reconnaissent l'importance; 2- Ces élèves attribuent peu d'intérêt à l'activité physique, en tant qu'occupation de leurs temps libres. « Etre avec les amis », « regarder la télé » et « aider à faire le ménage », ce sont les activités les plus indiquées par eux, en ce qui concerne leurs loisirs ; 3- Les élèves sourds qui pratiquent de l'activité physique, le font plutôt par l'influence de leur père, de leur mère ou de leurs amis que par l'influence de leur professeur d'Education Physique, dont l'action est considérée peu influente dans leur pratique ; 4- En général, ces élèves se considèrent modérément compétents en ce qui concerne leur pratique de l'activité physique ; 5- Les élèves sourds manifestent une opinion très favorable par rapport à l'Education Physique; au moment de l'auto évaluation, considérant les activités développées pendant les cours d'Education Physique, la plupart d'eux considère leur performance « pareille » à celle de leurs collègues ; 6- D'après les professeurs d'Education Physique, ces élèves sont, en général, très compétents, en ce qui concerne les activités développées pendant les cours.

Índice Geral

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS SURDOS NA ACTIVIDADE FÍSICA

1.	Deficiência Auditiva.....	9
1.1.	Definição.....	9
1.2.	Etiologia.....	13
1.3.	Prevalência da Deficiência Auditiva.....	15
1.4.	Consequências da surdez no desenvolvimento da criança.....	17
1.4.1.	Desenvolvimento cognitivo da criança surda.....	18
1.4.2.	Desenvolvimento sócio-emocional da criança surda.....	24
1.4.3.	Desenvolvimento psicomotor da criança surda.....	29
1.5.	A Educação da criança surda.....	34
1.5.1.	Da exclusão à integração.....	34
1.5.1.1.	Educação Especial <i>versus</i> Escola Regular.....	36
1.5.1.2.	Oralismo <i>versus</i> Gestualismo.....	40
1.5.2.	Educação dos Surdos em Portugal – Breve perspectiva histórica.....	44
1.5.3.	Integração dos Surdos nas Escolas Regulares – Situação Educativa em Portugal.....	47
1.5.4.	Intervenção Educativa Precoce.....	51
1.5.4.1.	Envolvimento familiar.....	54
1.5.4.2.	Natureza das interações.....	58
1.5.4.3.	Ação dos profissionais.....	61
2.	A Actividade Física.....	65
2.1.	Benefícios da actividade física.....	65
2.1.1.	Benefícios da actividade física em populações com necessidades especiais.....	69
2.2.	Determinantes da actividade física.....	70
2.2.1.	Factores pessoais.....	71
2.2.2.	Factores do envolvimento.....	75
2.2.2.1.	Envolvimento social.....	75
2.2.2.2.	Envolvimento físico.....	78
2.3.	O papel da Educação Física na promoção de um estilo de vida activo.....	80
2.4.	O papel do Desporto Escolar na ocupação dos tempos livres.....	83
2.5.	Actividade física organizada para indivíduos com deficiência auditiva.....	85
3.	Estudos Prévios.....	88
3.1.	Estudos realizados no domínio psicomotor.....	88
3.2.	Estudos realizados no âmbito da ocupação dos tempos livres.....	91

3.3.	Estudos realizados no âmbito da importância dos factores pessoais para o envolvimento na actividade física.....	93
3.4.	Estudos realizados no âmbito da importância dos factores de socialização para o envolvimento na actividade física.....	97

CAPÍTULO II – HIPÓTESES E VARIÁVEIS DE ESTUDO

1.	Hipóteses e variáveis de estudo.....	103
1.1.	Hipóteses de estudo.....	103
1.2.	Variáveis de estudo.....	106
1.2.1.	Variáveis independentes.....	106
1.2.2.	Variáveis dependentes.....	107

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1.	Caracterização do Distrito de Braga.....	109
1.1.	Localização geográfica.....	109
1.2.	Caracterização concelhia.....	110
1.3.	População.....	112
1.4.	Actividades económicas.....	113
1.5.	Educação.....	114
1.6.	Desporto.....	115
2.	População e Amostra.....	117
3.	Instrumento.....	118
3.1.	Elaboração do instrumento.....	119
4.	Procedimentos.....	120
4.1.	Procedimentos de aplicação.....	120
4.2.	Procedimentos estatísticos.....	122

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1.	Apresentação dos resultados.....	124
1.1.	Caracterização geral da amostra.....	124
1.2.	Caracterização da amostra em função da Prática Desportiva Extra-Curricular.....	127
1.2.1.	“Onde gostarias mais de praticar desporto”?.....	129
1.2.2.	“Com quem gostarias mais de praticar desporto”?.....	131
1.3.	Resultados do Agrado e Percepção de Desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física.....	132
1.4.	Níveis de competência dos alunos percebidos pelos respectivos professores de Educação Física nas suas aulas.....	136
1.5.	Resultados da Ocupação dos Tempos Livres.....	140

1.5.1.	"Nos teus tempos livres com quem passas mais tempo"?	144
1.6.	Níveis de influência dos agentes de socialização para a prática desportiva.	145
1.6.1.	Influência dos Pais na prática desportiva em função do sexo e da idade.	145
1.6.2.	Influência do professor de Educação Física e dos Amigos em função do sexo e da idade.	148
1.7.	Percepção de competência em relação à prática desportiva.	151

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS RESULTADOS

1.	Análise dos resultados.	156
1.1.	Características da população.	156
1.2.	Análise em função do sexo.	162
1.3.	Análise em função da idade.	174
1.4.	Análise em função do grau de surdez.	182
1.5.	Análise em função da prática desportiva extra-curricular.	189

CONCLUSÕES.	195
-------------	-----

RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES.	199
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Índice de Figuras

Figura 1 -	Mapa de distribuição geográfica do distrito de Braga.....	109
Figura 2 -	Taxa de Natalidade, Taxa de Mortalidade, Taxa de Mortalidade Infantil.....	113
Figura 3 -	Estrutura Etária.....	113
Figura 4 -	Número de alunos matriculados.....	114
Figura 5 -	Evolução do número de alunos matriculados, ano lectivo 1995/96 e 1999/2000.....	114
Figura 6 -	Número de alunos de acordo com o grupo etário e sexo.....	124
Figura 7 -	Média de idades por ano de escolaridade.....	126
Figura 8 -	Local de prática desportiva em função do sexo.....	129
Figura 9 -	Local de prática em função da variável prática desportiva.....	130
Figura 10 -	Opinião sobre as aulas de Educação Física.....	132
Figura 11 -	Percepção de desempenho relativamente às aulas de Educação Física.....	133
Figura 12 -	Percepção de desempenho em função do sexo.....	134
Figura 13 -	Percepção de desempenho em função da idade.....	135
Figura 14 -	Percepção de desempenho em função do grau de surdez.....	135
Figura 15 -	Percepção de desempenho em função da prática desportiva.....	136
Figura 16 -	Resultados atribuídos pelos alunos ao item 27.....	144
Figura 17 -	Influência da Mãe na prática desportiva em função do sexo.....	146
Figura 18 -	Influência do Pai na prática desportiva em função do sexo.....	146
Figura 19 -	Influência da Mãe na prática desportiva em função da idade.....	147
Figura 20 -	Influência do Pai na prática desportiva em função da idade.....	148
Figura 21 -	Influência do Professor de Educação Física em função do sexo.....	149
Figura 22 -	Influência do Professor de Educação Física em função da idade.....	149
Figura 23 -	Influência dos Amigos em função do sexo.....	150
Figura 24 -	Influência dos Amigos em função da idade.....	150
Figura 25 -	Percepção de competência em função da prática desportiva.....	152
Figura 26 -	Percepção de competência em função do sexo.....	152
Figura 27 -	Percepção de competência em função da idade.....	153
Figura 28 -	Percepção de competência em função do grau de surdez.....	153

Índice de Quadros

Quadro 1 - Etiologia da surdez.....	14
Quadro 2 - Número de alunos apoiados no 2º e 3º ciclo por distritos.....	16
Quadro 3 - Distribuição dos alunos surdos no 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário de acordo em função do sexo e categoria audiológica.....	17
Quadro 4 - Caracterização concelhia.....	11
Quadro 5 - Evolução da população residente no distrito de Braga.....	110
Quadro 6 - Inventário Desportivo Municipal.....	115
Quadro 7 - Alunos surdos integrados em Escolas do Distrito de Braga.....	117
Quadro 8 - Número de alunos por ciclo de escolaridade em função da idade.....	125
Quadro 9 - Número de alunos praticantes em função do sexo e da idade.....	128
Quadro 10 - Resultados do item 22 em função das variáveis independentes.....	131
Quadro 11 - Resultados da distribuição das respostas ao item 11 em função do sexo....	132
Quadro 12 - Resultados da distribuição das respostas ao item 12 em função do sexo....	134
Quadro 13 - Níveis de competência nas dimensões avaliadas.....	137
Quadro 14 - Resultados da análise de variância das dimensões “Aquisição de conhecimentos”, “Comportamento” e “relações interpessoais” em função das variáveis independentes.....	137
Quadro 15 - Resultados das dimensões “Coordenação”, “Lateralidade”, “Aptidões físicas” e “Equilíbrio”, em função das variáveis independentes.....	139
Quadro 16 - Ocupação dos tempos livres em função do sexo.....	140
Quadro 17 - Ocupação dos tempos livres em função da prática desportiva extra-curricular.....	142
Quadro 18 - Resultados atribuídos ao item 27 em função das variáveis independentes..	144
Quadro 19 - Resultados da distribuição das respostas ao item 20 “Influência da Mãe”, em função da idade.....	147
Quadro 20 - Resultados da distribuição das respostas ao item 23 em função da prática desportiva.....	151
Quadro 21 - Resultados da distribuição das respostas ao item 23 em função do grau de surdez.....	154

Índice de Anexos

Anexo 1 - Alunos surdos com apoio educativo

Anexo 2 - Questionário aos professores de apoio

Anexo 3 - Questionário aos alunos

Anexo 4 - Questionário aos professores de Educação Física

Anexo 5 - Pedido de autorização ao Director Regional de Educação do Norte

Anexo 6 - Autorização para aplicação dos questionários

Anexo 7 - Pedido de autorização aos Presidentes das Comissões Executivas

Anexo 8 - Níveis de Instrução

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O valor que a actividade física representa na formação das crianças e dos jovens é hoje um dado inquestionável. Em populações com necessidades especiais, onde se incluem os alunos surdos, a actividade física constitui uma forma privilegiada de aceitação da relação com os outros e de maximização das suas potencialidades. A diversidade de situações e de interações que proporciona fazem da actividade física um excelente meio de desenvolvimento global e de socialização dos indivíduos surdos.

Apesar dos benefícios decorrentes da prática, algumas investigações têm demonstrado que as crianças e os adolescentes, em geral, apresentam fracos níveis de participação em actividades físicas regulares (Mota, 1997). Estes índices parecem ser ainda mais reduzidos no caso das populações com necessidades especiais (Marques, 2000).

Com efeito, a actividade física parece ocupar uma pequena parte do quotidiano dos jovens, que optam por passar os seus tempos livres a ver televisão e a conviver com os amigos (Sobral, 1995).

O conhecimento das razões que levam ao envolvimento ou não na actividade física assume um papel determinante a nível do processo de intervenção pedagógica junto dos alunos surdos, visando a sua melhoria. Esta preocupação é tanto mais evidente se tivermos em conta que é na escola e através da disciplina de Educação Física, que as crianças têm oportunidades de vivenciar situações de

prática e de adquirir hábitos de actividade física regular, muitas vezes inacessíveis fora da escola, para um grande número de alunos.

Como profissionais na área da Educação Física e do Desporto, a exercer a nossa actividade numa das escolas nucleares de apoio à deficiência auditiva, temos nos deparado com um número crescente de alunos surdos integrados nas nossas turmas. As dificuldades, as preocupações, os anseios e naturalmente, a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos na área da deficiência auditiva levaram-nos à realização deste trabalho. Desconhecemos a existência de outros estudos realizados em Portugal no âmbito do nosso trabalho, pelo que esperamos que os resultados alcançados possam contribuir para uma reflexão sobre esta temática e, ao mesmo tempo, dar a conhecer alguns aspectos relacionados com as características dos alunos surdos, as suas vivências, as suas motivações e aspirações, que consideramos elementos fundamentais na melhoria de qualquer intervenção pedagógica.

A maioria das investigações realizadas junto das crianças e jovens surdos são unânimes em considerar que esta população apresenta um perfil motor com insuficiências em áreas como o equilíbrio (Matos, 1984; Fonseca, 1985), a coordenação, a lateralidade e a orientação espaço-temporal (Marques, 1992), quando comparados com os normo-ouvintes. Os resultados não são, no entanto, conclusivos quanto às razões que determinam esse atraso desenvolvimental. As dificuldades de comunicação manifestadas pelas crianças e jovens surdos e consequentes limitações nas suas interações sociais têm sido referidas como as responsáveis pelo reduzido acesso a experiências motoras significativas.

Neste contexto, a família é referida como o factor chave para o sucesso de qualquer intervenção junto das crianças surdas, na medida em que “(...) *a unidade familiar constitui o agente socializador primário para a criança, tornando-se num elemento fundamental para o êxito que o processo de reabilitação possa proporcionar à criança deficiente auditiva. Por este motivo, o envolvimento dos pais é crucial para a integração da criança, visto que o seu ajustamento psicossocial depende, em larga medida, das reacções e atitudes da família*” (Pinhal e cols., 1998, p171).

A reacção dos pais perante o diagnóstico de surdez do seu filho e a sua capacidade de resposta condicionam o desenvolvimento global e particularmente o desenvolvimento social da criança surda. As estimativas existentes indicam que cerca de 90% dos pais das crianças surdas são ouvintes e, por isso, na sua maioria desconhecedoras do mundo da surdez, o que na prática se poderá traduzir pelo aparecimento de sentimentos contraditórios de rejeição ou superprotecção.

Por outro lado, a incapacidade da criança em adquirir de um modo espontâneo a linguagem oral, aliada ao desconhecimento de formas alternativas de comunicação por parte dos pais, gera, na opinião de Valmaseda (1987), uma distorsão nas relações que, por sua vez, afecta o modo de viver a sua identidade pessoal.

As dificuldades de comunicação manifestadas pelas crianças surdas podem traduzir-se, igualmente, numa menor actividade de relação com os seus pares e, em consequência, numa reduzida participação nas actividades lúdicas, onde se inclui naturalmente a actividade física. No entanto, o desejo de praticar actividade física de recreação com normo-ouvintes é claramente evidenciado nalgumas investigações

realizadas junto de indivíduos surdos (Moura e Castro, 1998). Contrariamente, nas actividades de carácter competitivo as orientações vão no sentido da prática com indivíduos da mesma deficiência.

Na sequência de todas estas afirmações questionamo-nos, naturalmente, sobre os factores que poderão influenciar os níveis de envolvimento dos jovens surdos na actividade física. Assim, definimos como objectivo principal do nosso estudo - *conhecer o envolvimento dos alunos surdos na actividade física*. Este trabalho engloba todos os alunos surdos integrados em escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do distrito de Braga. A escolha destes níveis de escolaridade prende-se sobretudo com as opções que os jovens tomam nestas idades, de acordo com os seus interesses e motivações e porque as oportunidades de prática de actividade física são, à partida, mais alargadas nestes escalões etários, quer seja na escola, em organizações desportivas ou noutros locais.

Para que este objectivo possa ser alcançado definimos como objectivos secundários:

1. Conhecer qual a forma de ocupação dos tempos livres dos alunos surdos e qual o contributo da actividade física extra-curricular na ocupação dos mesmos;
2. Conhecer os principais agentes de socialização para a prática de actividade física;
3. Conhecer a auto-percepção de competência dos alunos no que se refere à prática de actividade física em geral;
4. Conhecer a opinião e a percepção de desempenho dos alunos em relação às actividades realizadas durante as aulas de Educação Física;

5. Conhecer a opinião dos professores de Educação Física sobre os níveis de competência dos seus alunos inquiridos relativamente às dimensões associadas à prática da Educação Física.

Definidos os objectivos procedemos à estruturação do nosso trabalho que contempla os seguintes capítulos:

O **Capítulo I**, dividido em três subcapítulos, sendo o primeiro dedicado à análise da deficiência auditiva, definição, etiologia, consequências da surdez e suas implicações a nível educativo. Em seguida é feita uma abordagem ao conceito de actividade física, seus benefícios e factores determinantes no seu envolvimento. Posteriormente são apresentados os objectivos e principais conclusões de alguns estudos realizados que, juntamente com o suporte teórico recolhido da literatura, servem de base para a formulação das hipóteses e definição das variáveis deste estudo.

No **Capítulo II** são apresentadas as hipóteses e as variáveis deste estudo.

O **Capítulo III** aborda a metodologia que orientou a realização deste estudo, começando por contextualizar o estudo, através de uma caracterização sumária do distrito de Braga. Em seguida, é definida a população de estudo e são apresentados os critérios de selecção da amostra, os instrumentos de avaliação e procedimentos estatísticos e de aplicação utilizados.

No **Capítulo IV** são apresentados os resultados.

No **Capítulo V** analisam-se os resultados obtidos, ao mesmo tempo que se efectua o seu confronto com estudos realizados por outros autores.

A parte final do trabalho é essencialmente dedicada à reflexão final com a apresentação das conclusões, deixando em aberto algumas recomendações e sugestões para futuros estudos.

A finalizar são indicadas as referências bibliográficas que serviram de base à realização deste estudo e os anexos.

CAPÍTULO I - O Envolvimento dos Alunos Surdos na Actividade Física

1. DEFICIÊNCIA AUDITIVA

1.1. Definição

Para compreender o significado da deficiência auditiva é importante conhecer também o papel da audição. Enquanto sistema sensorial fundamental no processo de interacção com o meio envolvente, *“a audição proporciona um conhecimento do mundo exterior através de diversos sons, agradáveis, ameaçadores, rítmicos ou simplesmente identificadores. Proporciona, por último, no caso particular da espécie humana, a formação de um sistema superior de comunicação, a linguagem oral, que lhe abre as portas a um pensamento mais sistematizado ou até abstracto”* (Rodrigues, 2000, p.24).

Assim, qualquer alteração estrutural ou funcional a nível do sistema auditivo poderá provocar uma incapacidade de percepção dos sons. Para Silva (1991), a deficiência auditiva resulta da incapacidade, parcial ou total, para ouvir os sons, devido a uma lesão no sistema auditivo.

Alguns autores distinguem o tipo de surdez de acordo com a localização da lesão que a originou: surdez de transmissão e surdez neuro-sensorial ou de percepção.

A surdez de transmissão afecta sobretudo as estruturas anatómicas do ouvido médio. Para Marchesi (1995) este tipo de surdez oferece mais possibilidades auditivas à criança porque a redução ou eliminação dos seus efeitos é possível através de métodos cirúrgicos ou de utilização de medicação. Este tipo de perda é menos grave do ponto de vista educativo e social.

A surdez neuro-sensorial, que se manifesta de forma irreversível, resulta de alterações no normal funcionamento do ouvido interno e/ou alterações na estrutura nervosa de condução ao centro auditivo central (Marques, 1992).

Considera-se ainda a surdez mista como resultado da conjugação dos dois tipos de surdez já referidos.

Para um melhor entendimento e caracterização da deficiência auditiva e suas implicações no desenvolvimento global do indivíduo tomamos como ponto de partida a classificação audiológica estabelecida pela OMS (Organização Mundial de Saúde, 1980). As linhas orientadoras desta classificação assentam na recomendação 02/1 do B.I.A.P. (Bureau International d'Audiophonologie): referência curva audiométrica tonal ISO (International Standard Organization). O cálculo realiza-se sobre as frequências conversionais clássicas: 500–1000–2000 Hz¹.

Qualquer frequência não percebida valoriza-se como a 120 dB² de perda. Somam-se os valores em decibéis e divide-se a soma por três.

Categorias audiológicas

1. Audições normais e subnormais:

Limiar inferior a 20 dB – Nenhuma dificuldade na percepção da palavra;

2. Deficiência auditiva ligeira:

Limiar compreendido entre 20 e 40 dB – Não são identificados todos os elementos da palavra normal;

¹ Hz – Hertz: unidade de medida da frequência.

² dB – Decibel: unidade de medida da intensidade sonora

3. *Deficiências auditivas médias:*

Limiar compreendido entre 40 e 70 dB – O limiar vocal situa-se na zona de intensidade da palavra normal.

4. *Deficiências auditivas severas:*

Limiar compreendido entre 70 e 90 dB – Só se percebe a palavra com intensidade forte.

5. *Deficiências auditivas profundas:*

Limiar superior a 90 dB – Não se percebe nenhuma palavra.

Quando a perda é superior a 90 dB, a nova cifra média é calculada tendo em conta a frequência de 250 Hz e dá como resultado 3 graus de perda:

1º Grau: Perdas inferiores ou iguais a 90 dB

2º Grau: Perdas compreendidas entre 90 e 100 dB

3º Grau: Perdas superiores a 100 dB

Quando a deficiência auditiva é assimétrica a classificação estabelece-se de acordo com o ouvido menos afectado.

A definição do grau de perda auditiva é para muitos autores o indicador mais significativo em termos educacionais. Permite estabelecer uma relação entre o grau de deficiência, as ajudas técnicas e as expectativas educacionais.

Silva (1991) indica para cada grau de surdez algumas implicações, provocadas pela deficiência, nas opções educativas e reabilitativas:

- *Deficiência auditiva ligeira* (27 a 40 dB): a fala normal é percebida embora não sejam identificados todos os elementos da palavra; susceptível de integração na classe regular;

- *Deficiência auditiva média ou moderada* (41 a 55 dB): só percebe a palavra com intensidade forte; utiliza a leitura labial; necessária a utilização de prótese auditiva; susceptível de integração plena na classe regular;
- *Deficiência auditiva severa* (56 a 70 dB): a fala torna-se imperceptível excepto com intensidade muito forte; leitura labial muito utilizada; necessária a utilização de prótese auditiva; ortofonia indispensável; susceptível de integração plena ou parcial na classe regular;
- *Deficiência auditiva muito severa* (71 a 91 dB): a fala torna-se imperceptível excepto com intensidade muito forte e a uma distância não superior a 0,5 metros; leitura labial indispensável; susceptível de integração parcial na classe regular;
- *Deficiência auditiva profunda* (> 91 dB): não percebe nenhuma palavra; leitura labial indispensável; a mudez é inevitável se a criança não utilizar prótese e não receber educação especial.

No presente estudo não são consideradas as deficiências auditivas ligeiras porque, dadas as suas características, não implicam medidas especiais de intervenção educativa. Uma quebra auditiva superior a 30-35 decibéis implica, na opinião de Fonseca (1989), uma alteração significativa na aprendizagem. Assim, quando nos referimos à deficiência auditiva englobamos as categorias audiológicas moderada, severa e profunda, ou seja, os indivíduos cujo grau de surdez, sob o ponto de vista pedagógico, implica o não acesso à linguagem oral espontânea, mesmo com ajudas protésicas.

Seguindo a actual tendência da literatura utilizaremos no decorrer deste trabalho os termos “surdo” ou “crianças/alunos com deficiência auditiva”, quando

nos referimos aos indivíduos portadores de deficiência auditiva, dentro das categorias audiológicas atrás citadas.

1.2. Etiologia

A etiologia da surdez constitui um elemento fundamental na caracterização da deficiência auditiva. Para Pinho e Melo (1986) a etiologia é um dos aspectos que mais condiciona a reabilitação auditiva. Segundo este autor, a questão fundamental consiste em determinar a presença ou não de lesões a nível do sistema nervoso auditivo.

O sistema auditivo humano começa a desenvolver-se desde muito cedo no período de gestação (Monreal e cols.,1995). O ouvido interno tem um desenvolvimento mais precoce em relação ao desenvolvimento do ouvido médio e externo. Assim, qualquer alteração verificada durante o período de formação e amadurecimento do sistema auditivo tem consequências tanto mais graves quanto mais precoce for o aparecimento da lesão.

O diagnóstico dos factores causais relativos ao momento de aparecimento da surdez (pré ou pós-linguística), a existência ou não de outras deficiências associadas, assim como o conhecimento do factor que lhe deu origem (hereditária ou adquirida), delimitam o quadro de intervenção reabilitativa, terapêutica e educacional.

Se a deficiência surge antes do nascimento revela a existência de um défice orgânico, representa os casos mais severos e é mais grave se ocorrer no período embrionário; desde o nascimento até aos 3 anos de idade afecta sobretudo o desenvolvimento neuro-sensorial e a aquisição da linguagem; a partir dos 3 anos

a linguagem adquirida pode sofrer uma regressão se a criança não for submetida a um processo de reeducação (Silva,1991).

A deficiência auditiva resulta, segundo Silva (1991), de alterações provocadas por factores que podem ocorrer em diferentes momentos do desenvolvimento da criança, representados no quadro seguinte.

Quadro 1: Etiologia da surdez (adaptado de Silva, 1991)

<u>Prénatal</u>	<u>Perinatal</u>	<u>Pósnatal</u>
- Hereditariedade - Alterações genéticas - Infecções maternas (Rubéola) - Incompatibilidade sanguínea - Hemorragias - Medicamentos tóxicos	- Prematuridade - Anóxia neonatal - Sofrimento fetal - Traumatismo de parto - Icterícia neonatal	- Infecções: - Meningite - Otite - Encefalite - Varicela - Parotidite - Traumatismos: - Craneanos - Acústicos - Medicamentos ototóxicos - Patologias renais - Afecções neurológicas - Causas desconhecidas

Para Monreal e cols. (1995, p.22) os factores de risco mais associados ao aparecimento da surdez são: *história familiar de hipoacusia, baixo peso ao nascer, mal formação congénita crânio-facial, hiperbilirrubinémia, infecção pré ou pós-natal, ototoxicidade, hipoxia, convulsões e permanência nos cuidados intensivos mais de 48 horas*. Estes dados foram obtidos a partir de uma investigação efectuada em 12.839 crianças nascidas no ano de 1991 em centros hospitalares de três áreas geográficas seleccionadas de Espanha.

A causa genética surge, para alguns autores (Kirk et Gallagher,1979; Pinho e Melo,1986; Lafon,1989), como a principal causa da deficiência auditiva, embora a causa desconhecida prevaleça no quadro etiológico da deficiência.

Dados estatísticos obtidos a partir de um estudo efectuado pelo Centro de Audio-Fonologia de Alhos Vedros, baseado em 1.429 casos de surdez neuro-sensorial infantil contribuíram para reforçar esta tendência. Os valores encontrados registaram 21,3% de casos de etiologia genética e 34,5% de origem desconhecida. Um conjunto de resultados similares apresentado por Melo e col. (1984) a partir de um estudo realizado a nível das instituições educativas nacionais conduziu a uma distribuição percentual de 24,0% - casos de surdez de etiologia genética e 43,5% - casos de surdez de etiologia desconhecida.

Rodrigues (2000) apresenta-nos um conjunto de resultados semelhantes referentes a perdas auditivas bilaterais de grau severo e profundo, em 105 crianças acompanhadas pelos Serviços de Otorrinolaringologia do Hospital Maria Pia. A surdez de origem desconhecida (36,2%) e de origem genética (25,7%) representam o maior número de casos em relação à surdez de origem neonatal (12,3%), ou provocada pela rubéola (11,4%) e meningite (10,4%).

Com a progressiva melhoria dos cuidados de saúde (vacinação, aconselhamento genético e assistência neonatal) haverá uma tendência para a diminuição de casos de surdez. No entanto, como a surdez congénita de causa desconhecida é de difícil prevenção, dado o desconhecimento acerca da sua etiologia, é previsível que continue a representar a maior percentagem de casos de surdez infantil.

1.3. Prevalência da deficiência auditiva

Para Rodrigues (2000) a prevalência da surdez infantil é de 1-2/1000 para perdas superiores a 50 dB na população em geral e de 0.5-1/1000 para perdas superiores a 75 dB , também na população em geral.

Em termos educativos e de acordo com os dados fornecidos pelo Departamento da Educação Básica (Anexo 1), o número de alunos com necessidades educativas especiais apoiados no 2º e 3º Ciclo de Escolaridade, no ano lectivo de 1999/2000 foi de 27 391, dos quais 857 (3,1%) são alunos surdos. Lisboa e Porto são os distritos com maior número de alunos surdos, seguidos dos distritos de Aveiro, Braga e Coimbra, como ilustra o quadro seguinte.

Quadro 2: Número de alunos surdos apoiados no 2º e 3º Ciclo por distritos

Distritos	<i>Nº de alunos</i>	Distritos	<i>Nº de alunos</i>
Aveiro	64	Leiria	61
Beja	13	Lisboa	171
Braga	64	Portalegre	10
Bragança	18	Porto	159
Castelo Branco	19	Santarém	24
Coimbra	64	Setúbal	27
Guarda	20	Viana do Castelo	21
Évora	9	Vila Real	28
Faro	50	Viseu	35

O quadro 3 dá-nos uma indicação mais completa relativamente ao número de alunos surdos integrados no 2º e 3º Ciclo de Escolaridade e Ensino Secundário, na Região Norte, de acordo com a respectiva categoria audiológica.

Quadro 3: Distribuição dos alunos surdos no 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário em função sexo e categoria audiológica.

	2º Ciclo		3º Ciclo		Secundário		
Categoria	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Total
Audiológica							
Moderada	16	11	21	17	6	1	72
Severa	22	20	24	19	7	10	102
Profunda	33	25	24	33	27	15	157
Total	71	56	69	69	40	26	331
	127		138		66		

Fonte: Serviços de Apoio Educativo da Direcção Regional de Educação do Norte

Como se pode verificar a deficiência auditiva profunda representa o maior número de casos de surdez dos alunos integrados nos três níveis de escolaridade.

1.4. Consequências da surdez no desenvolvimento da criança

Se a audição facilita a recepção de informações fundamentais para o desenvolvimento global da criança, a surdez impede o aperfeiçoamento dessas informações, condicionando todo o processo de aprendizagem da criança. Enquanto a aprendizagem da criança ouvinte é um processo natural e espontâneo, a aprendizagem da criança surda deve ser mais consciente e deliberada. A este respeito Marques (1991) refere que a caracterização da criança com deficiência auditiva não pode circunscrever-se apenas a uma classificação audiológica. A compreensão do seu perfil comportamental, entendido como uma

unidade biopsicosocial requer uma análise cuidada de factores etiológicos, de enquadramento sócio-afectivo, de quantidade e qualidade de informação disponível e acessível à criança desde a instalação da deficiência.

As alterações de comportamento evidenciadas pelos indivíduos surdos em diferentes áreas tem sido objecto de análise e de reflexão desde o início do séc. XX. As informações disponíveis baseiam-se sobretudo em opiniões empíricas e investigações sectoriais, traduzindo a preocupação dos autores em identificar traços característicos da deficiência auditiva.

Uma das principais características atribuídas à deficiência auditiva é a sua dificuldade de comunicação. E uma das consequências dos problemas de comunicação é privar a criança com deficiência auditiva de experiências da vida social, educacional e recreativa, que se reflectem no seu desenvolvimento psicológico, cognitivo e sócio-afectivo.

1.4.1. *Desenvolvimento cognitivo da criança surda*

O atraso académico evidenciado pela maioria dos alunos surdos (2/3 anos) foi o principal motivo para a realização de investigações sobre o desenvolvimento cognitivo destes alunos. As hipóteses explicativas encontradas constituem ainda hoje elementos referenciais na caracterização do perfil dos alunos com deficiência auditiva.

A análise dos dados obtidos a partir dos Serviços de Apoio Educativo da Direcção Regional de Educação do Norte, a que fizemos referência no item anterior deste trabalho, vêm reforçar esta tendência relativamente às discrepâncias observadas entre a idade cronológica dos alunos surdos e o nível

de escolaridade que frequentam, comparativamente com os padrões considerados normais. Do total de alunos surdos integrados no 2º Ciclo de Escolaridade (127), 11 têm idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. No 3º Ciclo, dos 138 alunos integrados, 37 situam-se igualmente na faixa etária entre os 16 e os 18 anos de idade. Finalmente, no Ensino Secundário, dos 66 alunos surdos, 55 têm mais de 18 anos de idade. Da leitura destes dados podemos verificar que as discrepâncias entre a idade cronológica e o nível de escolaridade que frequentam se tornam mais evidentes com a progressão ao longo dos diferentes níveis de escolaridade.

“Os indivíduos surdos sempre foram considerados inferiores em tarefas como: compreensão e uso de relações abstractas (Conrad, 1979; Furth, 1973), categorização conceptual (Liben, 1979; Ottem, 1980), matemática (Karchmer, 1985), leitura (King y Quigley, 1985) e escrita (Greenberg y Kusché, 1987)” (cit. por Monreal e cols., 1995, p.63).

Os primeiros estudos efectuados junto da população com deficiência auditiva obedeciam a uma orientação psicométrica. A ideia que prevalecia era a de considerar o Q.I. (coeficiente de inteligência) como representativo de todo o funcionamento cognitivo. Em função da clara desvantagem manifestada, comparativamente com os normo-ouvintes, as crianças surdas foram consideradas seres intelectualmente inferiores.

No entanto, a metodologia utilizada viria a ser contestada pelo facto de não se ajustar às reais capacidades dos surdos. A componente verbal dos instrumentos de medida, bem como a sua componente cultural, não permitiram obter respostas concretas sobre o desenvolvimento da inteligência das crianças com deficiência auditiva.

A obra de Piaget e os estudos realizados por Myklebust, (1960, cit. por Monreal e cols.,1995)) vieram alterar esta tendência dando um maior ênfase ao estudo das habilidades perceptivas e conceptuais. Segundo a teoria Piagetiana, o ser humano passa por determinados estádios de desenvolvimento até chegar à idade adulta. Neste sentido, importa saber se as crianças com deficiência auditiva passam pelos mesmos estádios de desenvolvimento cognitivo por que passam as crianças ouvintes, se desenvolvem as mesmas capacidades cognitivas e ainda, se adquirem os mesmos níveis finais das capacidades abstractas dos adolescentes e adultos ouvintes.

Estudos realizados por Myklebust (cit. por Monreal cols.,1995), aplicando testes sobre funções cognitivas como a memória e a criatividade, permitiram concluir que os surdos são cognitivamente mais concretos e, portanto, menos abstractos que os ouvintes. A explicação dada por este autor reside no facto de que as experiências básicas dos surdos estão alteradas, como consequência directa da deficiência auditiva e, naturalmente, todo o desenvolvimento posterior está também alterado, de tal forma que, só por isso, os surdos são inerentemente diferentes dos normo-ouvintes em muitos aspectos. Ainda segundo Myklebust (cit. por Monreal cols.,1995), os aspectos mais característicos da inteligência dos surdos são a sua maior vinculação ao concreto e observável e a sua maior dificuldade para a reflexão e para o pensamento abstracto.

A aquisição de conceitos abstractos é uma das principais dificuldades sentidas por educadores e professores directamente envolvidos na educação das crianças e jovens surdos. A falta de acesso a um código linguístico alternativo à linguagem verbal e o reduzido vocabulário poderão explicar as dificuldades sentidas por esta população em atingir níveis superiores de pensamento abstracto. A aquisição e

interiorização de um código linguístico por estas crianças é um factor fundamental, não só para a comunicação e interacção social, mas também para o seu desenvolvimento simbólico e cognitivo.

Em 1964, Furth (cit. por Monreal e col., 1995) referiu que o atraso no desenvolvimento cognitivo dos surdos era mais devido a uma privação de experiências do que devido a uma deficiência intelectual ou linguística. Esta hipótese de Furth foi reforçada por outros investigadores que não encontraram diferenças significativas entre as crianças normo-ouvintes e as crianças surdas na retenção de conceitos a nível pré-operacional e operacional. O factor sócio-económico foi apontado como a causa provável para as diferenças de performance evidenciadas pelas crianças surdas. Este autor concluiu ainda que a competência cognitiva dos não ouvintes é semelhante à dos ouvintes. Entretanto, uma maior lentidão e uma maior flexibilidade do desenvolvimento intelectual dos surdos é atribuída ao défice experiencial que ele vive, nomeadamente na comunicação e na expressão linguística.

Outras pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos tiveram o seu fulcro nos efeitos de uma comunicação limitada entre pais e filhos. Em 1972, Schlesinger e Meadow (cit. por Valmaseda, 1987), ao analisarem a interacção em crianças surdas e normo-ouvintes em idade pré-escolar e suas mães ouvintes, concluíram que as mães das crianças surdas, quando comparadas às mães das crianças ouvintes, para além de dirigirem mais emissões de controle e de ordem aos filhos, expressam-se numa linguagem menos complexa, tanto linguística como cognitivamente, respondem menos às iniciativas dos filhos e formulam-lhes menos perguntas. Outros indicadores existentes na literatura apontam para a superioridade apresentada pelas crianças surdas filhas de pais surdos, em

relação às crianças surdas filhas de pais ouvintes, no que respeita às funções intelectuais e sociais. Este facto sugere que, quando a criança tem acesso e domina formas alternativas de comunicação, inserida num ambiente favorável, tem possibilidade de normalizar os seus défices cognitivos. A vantagem aparente que apresentam as crianças surdas filhas de pais surdos não se deve tanto ao uso de uma língua gestual, mas ao facto de estarem expostas à interacção natural, numa linguagem natural muito precocemente. A este propósito Marschark (1993, cit. por Antunes e Ricou, 1998) refere que as crianças surdas, filhas de pais surdos, atingem, pelo menos em determinado momento do seu desenvolvimento, uma inteligência não-verbal superior a outras crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Tal poderá ficar a dever-se não só à aquisição precoce da língua gestual, mas também a uma expectativa maior por parte dos pais em relação ao seu filho. No entanto, sabe-se que cerca de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que significa que a interacção pais-criança poderá estar comprometida desde muito cedo por dificuldades de comunicação e falta de sincronia e reciprocidade dessa mesma comunicação. Mesmo que os pais procurem ultrapassar as barreiras da comunicação, utilizando formas alternativas à linguagem oral (língua gestual, leitura labial), o que se verifica com grande frequência é que a criança só tem acesso à informação quando esta lhe é directamente dirigida. Quando os elementos da comunidade familiar comunicam entre si fazem-no recorrendo à linguagem oral, limitando desde logo o acesso à informação por parte da criança surda. Por outro lado, existe uma tendência natural em simplificar e reduzir o vocabulário utilizado na comunicação com estas crianças, o que só por si constitui um factor limitativo do desenvolvimento intelectual dos surdos.

Marschark (1993, cit. por Antunes e Ricou, 1998)) refere ainda que, em média, as crianças surdas têm uma experiência relativamente mais restrita, o que se traduz por uma linguagem situada num nível mais concreto e conceptualmente mais deficiente, não dispondo de tantas fontes de informação e de interacções sociais como as crianças ouvintes.

Poderemos então afirmar que as crianças surdas têm a mesma evolução dos estádios do desenvolvimento perceptual e sensório-motor que as crianças ouvintes. As desfasagens aparecem somente nos processos que envolvem comportamentos verbais. A consequência maior da surdez parece estar na perturbação do desenvolvimento verbal da criança surda e num atraso para alcançar o pensamento abstracto, em confronto com a criança ouvinte.

Os dados citados na literatura sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas apontam para uma diferença cada vez menor entre estas crianças e as normo-ouvintes, embora existam alterações significativas em algumas áreas. A surdez avaliada como variável isolada parece não ter uma influência directa no desenvolvimento intelectual das crianças surdas. Outros factores estarão na base das discrepâncias observadas. O limitado acesso e utilização da informação, a ausência de linguagem eficaz e a limitação nas interacções com o meio social são factores que associados à etiologia da surdez acentuam o défice cognitivo destas crianças.

1.4.2. *Desenvolvimento sócio-emocional da criança surda*

Embora a perda auditiva não leve inevitavelmente a dificuldades sociais e de personalidade, pode criar um ambiente em que tais dificuldades aparecem facilmente (Meadow, 1980).

Ainda segundo Meadow (1980) e Valmaseda (1987), as dificuldades que a criança surda enfrenta no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo irão reflectir-se no seu desenvolvimento social e psicológico.

Afirma-se frequentemente que a pessoa surda tem dificuldades de integração, manifesta sentimentos de insegurança e instabilidade emocional, com tendência para o isolamento. Este isolamento pode surgir da superprotecção dos pais impedindo a criação da autonomia própria dos seus filhos, da dificuldade de relacionamento gerada pelas diferentes formas de comunicação e pela falta de identificação com a sociedade em que a criança se insere.

Na opinião de Valmaseda (1987) o surdo tem uma maior tendência a ser socialmente imaturo, egocêntrico, rígido e impulsivo, com um baixo auto-conceito, apresentando frequentemente problemas de comportamento. Este autor refere ainda que, a nível escolar, a percentagem de alunos surdos qualificados como emocionalmente alterados é maior que na população em geral. A dificuldade em entender a informação que é veiculada pela maioria ouvinte poderá gerar sentimentos de ansiedade e insegurança na criança surda traduzindo-se em comportamentos desviantes. Assim, a agressividade e o isolamento poderão surgir como manifestações do comportamento perante situações desconhecidas ou estranhas para a criança surda.

Na adolescência os problemas de ajustamento social e pessoal parecem tornar-se mais evidentes. Frequentemente os jovens surdos expressam sentimentos de solidão e rejeição. A perda auditiva cria um problema específico devido às dificuldades de comunicação e também devido ao facto de serem “diferentes”. Durante a adolescência, mais do que em qualquer outro período do desenvolvimento do indivíduo, é importante não se desviar da norma social (Kirk e Gallagher, 1979). Por vezes surgem também atitudes de rejeição das próteses auditivas como forma de ocultar socialmente essa “diferença”.

Um dos factores que à partida pode condicionar o “normal” desenvolvimento da criança refere-se ao momento de aparecimento da surdez e à sua detecção. Como já foi referido no primeiro item deste trabalho, o momento em que ocorreu a perda auditiva tem significados diferentes no processo evolutivo da criança. As interações entre a criança e o seu meio envolvente são determinadas pelo tipo de surdez. Na surdez congénita e mesmo na surdez pré-lingual, a ausência ou reduzido contacto com os estímulos sonoros tem reflexos bastante mais acentuados nas relações que a criança estabelece com o mundo que a rodeia do que na surdez pós-lingual, onde a criança adquiriu já algumas competências linguísticas que favorecem o seu processo de desenvolvimento e socialização. Reforçando esta ideia, Marschark (1993, cit. por Antunes e Ricou, 1998) afirma que o estímulo auditivo funciona como um estímulo atractivo, familiar e calmante. Porém, no caso de uma criança surda, a perda de audição tem reflexos tanto mais graves quanto mais cedo surgir essa alteração.

Quando é realizado o diagnóstico da surdez infantil, podem surgir nos pais reacções exacerbadas como sentimentos de culpa, recriminação e hostilidade,

visto que a presença de um filho surdo poderá apresentar-se como uma experiência emocionalmente traumática e assustadora, principalmente para aqueles que nunca contactaram com esta situação. Como já referimos anteriormente cerca de 90% das crianças surdas têm pais ouvintes, com muito pouco ou mesmo nenhum conhecimento da surdez, e, por isso, a criança tem problemas em interagir com os pais. A sua presença numa família onde todos são ouvintes gera uma distorsão nas relações que, por sua vez, afectam o modo de viver a sua identidade pessoal (Valmaseda,1987). Verifica-se assim, uma dificuldade acrescida dos pais em estabelecer uma relação com a criança, fundamentalmente devida aos problemas de comunicação. A forma como os pais encaram o diagnóstico e a sua capacidade de resposta condicionam o desenvolvimento global e particularmente a maturação afectiva e social da criança surda. É frequente surgirem sentimentos de rejeição ou de superprotecção dos pais em relação aos seus filhos, sentimentos esses que provocam alterações no comportamento afectivo da criança. A superprotecção é um comportamento muito frequente nos pais ouvintes, o que conduz naturalmente a uma maior dependência da criança em relação às pessoas que lhe são próximas e, em consequência a uma dificuldade crescente em adquirir a sua autonomia. A este propósito Valmaseda (1987) refere as conclusões de um estudo realizado por Schlesinger e Meadow (1972) sobre a interacção em crianças em idade pré-escolar, onde foi possível constatar que as mães das crianças surdas são mais inflexíveis, menos permissivas e mais frequentemente didácticas que as mães das crianças ouvintes.

Meadow (1969, cit. por Valmaseda,1987), aponta para a importância que a etiologia pode ter na forma como os pais encaram a surdez. Quando a causa da

surdez é desconhecida os pais têm mais tendência a sentirem-se culpados. Estas manifestações de comportamento são normalmente menos acentuadas no caso dos pais serem surdos porque aceitam o diagnóstico do seu filho de forma menos angustiante. A própria surdez não é considerada, no contexto familiar, uma deficiência, uma vez que há um código linguístico comum. Há também elementos que referem que as expectativas e o auto-conceito dos pais surdos são menos ameaçados pelo diagnóstico da surdez em relação aos pais ouvintes.

Para além do impacto provocado pelo diagnóstico da surdez, o tipo de envolvimento familiar constitui um factor determinante no desenvolvimento sócio-emocional da criança. Para Marques (1991) a deficiência auditiva é normalmente mais frequente em famílias de estratos sócio-económicos mais baixos e com menor instrução, o que significa que a quantidade e qualidade de informação disponível é muito reduzida e não corresponde às necessidades educativas especiais da criança com deficiência auditiva. Se o tipo de enquadramento familiar não for favorável, as consequências da surdez no desenvolvimento da criança poderão ser ainda mais acentuadas.

No processo de aquisição da linguagem a variedade e riqueza das interacções que ocorrem no seio familiar são determinantes nos primeiros estádios de desenvolvimento da criança. Assim, o atraso na aquisição da linguagem oral e a sua insuficiência limitam os contactos sociais e são fontes de frustração para a criança e para os seus pais. A este propósito Harris (1978, cit. por Antunes e Ricou, 1998) refere que a falta de comunicação efectiva da criança surda com os seus pais e pares é o maior impedimento para a adaptação social da criança surda. Para Antunes e Ricou (1998) esta situação é entendida se considerarmos que as crianças surdas recebem, geralmente, poucas explicações

acerca das causas dos comportamentos sociais e emocionais das outras pessoas, o que leva a um aumento das dificuldades na auto-regulação e a uma redução da capacidade para compreender as interações sociais. Ainda segundo o mesmo autor, a falta de compreensão das reacções dos outros aos seus próprios comportamentos pode resultar na ausência de uma perfeita auto-imagem e possivelmente, numa diminuição da auto-estima. As dificuldades de linguagem impedem assim a criança surda de compreender as explicações verbais das emoções e dos sentimentos dos outros e ao mesmo tempo de expressar os seus próprios sentimentos.

Meadow (1980, cit. por Kirk e Gallagher, 1979) considera que as crianças surdas revelam mais problemas de ajustamento que as crianças com audição normal. Este autor, baseado em levantamentos sobre a personalidade das crianças surdas, verificou que tinham características de rigidez, egocentrismo, ausência de controle interno, impulsividade e sugestionamento. Também Valmaseda (1987) faz referência a observações não estandardizadas que assinalam uma maior imaturidade emocional, menor período de atenção, pobre controle dos impulsos e hiperactividade em crianças surdas.

Esta tipologia normalmente atribuída à deficiência auditiva poderá encontrar alguns factores explicativos na seguinte afirmação de Neuhaus (1969, cit. por Marques, 1992): « *A redução na comunicação familiar para níveis extremamente baixos, a pouca estimulação geral disponível ou dirigida ao deficiente auditivo, a dificuldade de interpretação da reduzida comunicação, os modelos muito degradados do ecossistema presente são factores fortemente negativos no processo natural de maturação da afectividade do deficiente auditivo* (p. 38).

1.4.3. Desenvolvimento psicomotor da criança surda

“A expressão motora encontra-se profundamente ligada à esfera afectiva, por ser o escape das emoções vividas”.

Fonseca (1985, p. 24)

A esta afirmação poderemos ainda acrescentar que o movimento é a expressão do pensamento. Deste processo interactivo, que envolve a esfera cognitiva, afectiva e psicomotora resulta o desenvolvimento do ser humano.

Como foi referido no item anterior, os distúrbios afectivos evidenciados pela maioria das crianças surdas (hiperactividade, agressividade, problemas de atenção e participação) não só condicionam a estruturação da personalidade e o desenvolvimento cognitivo, como poderão ter implicações negativas no seu desenvolvimento psicomotor, podendo afectar áreas diferenciadas da expressão motora.

O acesso a experiências motoras significativas e a forma como a criança integra essas experiências constituem desde cedo os alicerces para a construção do seu perfil psicomotor. A criança ao ser privada de estímulos auditivos explora menos o seu meio envolvente, se não for estimulada nesse sentido, na medida em que os objectos não atraem a sua atenção ao produzirem ruído. Por outro lado, pais superprotectores ao privarem a criança de experienciar novas situações, não só dificultam o “normal” desenvolvimento da criança como contribuem para o seu isolamento.

Alguns destes factores apontados como limitadores do desenvolvimento psicomotor, não são, no entanto, exclusivos da criança surda podendo afectar

qualquer criança, portadora ou não de deficiência. Poderemos então afirmar que não existe um perfil característico para as crianças com deficiência auditiva, podendo apresentar valores acima do padrão normal, comparativamente com as performances dos normo-ouvintes da mesma idade e sexo, em determinada área e valores inferiores noutras. As causas são múltiplas e variadas bem como diferentes de indivíduo para indivíduo.

Um dos aspectos da motricidade que aparece como sendo uma das áreas mais problemáticas na deficiência auditiva é o *equilíbrio*. Na literatura surgem registos de estudos comparativos sobre os efeitos deste parâmetro na performance motora dos surdos. As primeiras investigações realizadas por Ewing em 1938 (cit. por Marques, 1992), apresentam o problema como inerente à própria deficiência e salientam a necessidade de trabalhar este parâmetro em atitude reeducativa. Esta posição foi reforçada por outros autores que consideraram o equilíbrio como uma área em risco, susceptível de ser melhorada, mas sem hipóteses de ser normalizada para a maioria das pessoas com deficiência auditiva.

No seu trabalho publicado em 1964, Myklebust (cit. por Marques, 1992) colocou o problema do equilíbrio dos surdos, verificando que estes indivíduos tinham uma performance significativamente inferior apenas no equilíbrio estático, em relação aos normo-ouvintes. A hipótese explicativa para os resultados obtidos pelos surdos refere-se ao facto do aparelho vestibular se encontrar no ouvido interno. Porém, estudos realizados em audiometria clínica (Portmann, 1972, cit. por Marques, 1992), através dos potenciais evocados, demonstraram não ser significativo o número de indivíduos surdos com alterações do sistema vestibular,

situado no ouvido interno. Este facto sugere que os casos de surdez podem não estar directamente relacionados com disfunções vestibulares.

Outros autores consideram ainda, que o equilíbrio não depende apenas do aparelho vestibular, ele é resultado de outros factores como a visão, os skills motores adquiridos (Dickinson, 1974, cit. por Matos, 1986) e a privação motora e eficácia dos programas reabilitativos (Matos, 1986). A visão representa para os surdos o sistema mais importante na organização do movimento, na orientação espacial e no processo de comunicação. As constantes solicitações deste sistema poderão justificar possíveis alterações no aparelho vestibular, porque obrigam a uma movimentação constante da cabeça em planos diferentes.

Por outro lado, o permanente estado de alerta provocado pela impossibilidade de interiorização dos estímulos auditivos, reflecte-se na regulação e distribuição tónica. Para os surdos a audição não tem um papel de alarme tão determinante na regulação tónica e orientação corporal. Por esta razão apresentam frequentemente um estado tensional importante que inclui por vezes reacções compensatórias explosivas e reequilibrações mais abruptas e descontroladas (Fonseca, 1985). Para este autor a hipertonicidade surge frequentemente associada a problemas de natureza afectiva, na medida em que a sua exagerada produção motora, produz nas pessoas reacções de ansiedade e atitudes de rejeição.

A maioria dos estudos revelam alguma concordância quando descrevem os desvios dos comportamentos de equilíbrio registados em grande número de surdos, considerando tais desvios susceptíveis de melhoria mas impossíveis de total normalização. Contrariando um pouco este pensamento, Marques (1992) sugere a possibilidade de normalizar estes comportamentos a partir de uma

atitude educativa mais abrangente e principalmente direccionada para a normalização afectiva, com a inerente consequência de melhorias na tonicidade das crianças com deficiência auditiva.

Da leitura dos dados podemos afirmar que os problemas de equilíbrio não surgem como uma característica inerente à própria deficiência, mas são o resultado de possíveis alterações a nível postural, do tónus e da visão.

A *coordenação motora* surge igualmente referida na literatura como uma das áreas onde os surdos apresentam alterações significativas. Marques (1992) refere Parrel (1925) como o primeiro autor a sugerir que a coordenação motora nos deficientes auditivos apresenta desvios significativos em relação aos normo-ouvintes. Estudos posteriores realizados por outros autores reforçaram as conclusões de Parrel (1925) e indicam a coordenação motora como área a ser trabalhada prioritariamente, com vista à sua total recuperação/normalização.

Se considerarmos que a coordenação motora depende, por um lado, da conjugação de factores acústicos, visuais e cinestésicos e, por outro, das experiências vividas pelo indivíduo, poderemos afirmar que os surdos reúnem à partida condições desfavoráveis nesta área. No entanto, esta desvantagem é susceptível de ser normalizada através do desenvolvimento de diferentes parâmetros relacionados com a coordenação motora. As alterações verificadas neste parâmetro psicomotor poderão ser o reflexo de uma privação motora, quer quantitativa quer qualitativa, e/ou de um estado tensional frequentemente evidenciado pelos indivíduos surdos.

Outros autores referem igualmente as dificuldades que as crianças surdas apresentam na *orientação espaço-temporal*, na medida em que a estruturação

deste parâmetro se encontra intimamente ligado à informação auditiva. Se um bebê ouvinte é capaz de situar um ruído desde muito cedo, esta função de orientação estará perturbada na criança surda. O eco por não ser percebido, origina que a percepção das distâncias e dos volumes esteja perturbada na criança surda (Donstetter, s/d, cit. por Silva, 1998). No entanto, o desenvolvimento da noção espaço-temporal pode ser substituído por uma correcta informação visuo-motora. Os desvios verificados a este nível estão normalmente associados a perturbações da fala, à percepção simbólica, ao desenvolvimento de habilidades mentais, à comunicação e acesso à informação (Marques, 1992).

Alterações ao nível da *lateralidade*, normalmente relacionadas com dificuldades de aprendizagem, e perturbações do *ritmo*, com implicações a nível da fala, são também referenciadas como áreas fundamentais a ter em conta na elaboração de um programa de intervenção junto das crianças surdas.

Em síntese, podemos afirmar que existe concordância na literatura, quer em relatos empíricos, quer em trabalhos experimentais, relativamente às áreas de expressão motora com desvios significativos apresentados pela maioria das crianças surdas. A normalização destes comportamentos dependerá, não só do acesso a uma quantidade e qualidade de experiências motoras significativas, mas também do envolvimento sistemático das crianças surdas nessas experiências

1.5. A Educação da criança surda

1.5.1. *Da exclusão à integração*

As primeiras experiências de educação dos surdos remontam ao séc. XVI pela mão do frade Pedro Ponce de León no mosteiro beneditino de S. Salvador de Ñna. Ponce de León escreveu o livro “Doutrina para os Surdos-Mudos” e é reconhecido como o iniciador do ensino para surdos e criador do método oral.

Mais tarde, em França, foi criada a primeira escola pública para surdos através da obra de Charles Michel de L'Epée (1755) tendo-se convertido no Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Durante todo o percurso histórico que se seguiu assistiu-se à criação de instituições especializadas na Europa e também nos Estados Unidos.

Posteriormente, na tentativa de combater a exclusão a que os alunos surdos eram votados, com todas as consequências que daí advinham, as escolas públicas começaram a aceitar com uma certa responsabilidade a educação destas crianças. No entanto, a prática segregacionista baseada numa atribuição de estatuto desviante, insiste em colocá-las em classes especiais separadas das outras crianças da escola.

A obrigatoriedade e expansão da escolarização motivou uma série de alterações conceptuais de tipo educativo e sociológico. O conceito de Ensino Especial foi englobado num conceito mais abrangente, o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Neste conceito incluem-se todas as crianças e jovens cujas carências se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares, permanentes ou relativas a um dado momento do seu percurso

educativo. As práticas educativas, baseadas em princípios normativos para a integração de crianças com deficiência, desenvolveram-se a partir de uma nova categorização, ou seja, a classificação dos alunos definida a partir de critérios clínicos foi substituída por uma classificação pedagógica. A este propósito Rodrigues (1995) refere que a expressão “necessidades educativas especiais” procura desvalorizar a perspectiva da categoria da deficiência e valorizar o encontro e eventual resposta às necessidades educativas que a pessoa apresenta.

De acordo com o Enquadramento de Acção da Declaração de Salamanca “as escolas devem ajustar-se a **todas as crianças** independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. As escolas centradas na criança são a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças quer a dignidade de todos os seres humanos” (p.6,7). O modelo de escola tradicional com um ensino igual para todos é substituído por um modelo de escola capaz de se organizar e estruturar de modo a atender às necessidades de cada criança e de prepará-la para a sua integração na sociedade. Os princípios da integração e normalização não podem ser desenvolvidos de maneira homogénea para todos os alunos, pois diferentes necessidades requerem respostas diferenciadas. A qualidade das interações entre as crianças deve permitir a aquisição de competências que estão na base do desenvolvimento e da socialização da criança (Días-Estébanez e Valmaseda,1995).

A preocupação generalizada em incluir todas as crianças nas escolas regulares deu origem ao conceito de «escola inclusiva», onde se pretende que todas as crianças, sem excepção, possam receber uma educação de qualidade

independentemente das dificuldades que apresentem. Rodrigues (2000) opta pela expressão “educação inclusiva” dado que, na opinião do autor, se trata de um termo mais abrangente e sistémico, que poderá ser designado como «*a comunidade que aprende com todos*» (p10).

Segundo Correia (1997), o princípio da inclusão não deve ser interpretado como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. Para este autor a modalidade de atendimento mais eficaz é aquela que respeita as características individuais e as necessidades do aluno.

No caso dos alunos com deficiência auditiva as opções educativas têm-se centrado em dois grandes temas , envoltos em alguma controvérsia: por um lado a discussão em torno da modalidade de escolarização mais adequada (escola especial *versus* escola regular) e, por outro lado, a eleição do sistema linguístico mais idóneo (oralismo *versus* gestualismo).

1.5.1.1. Escola Especial versus Escola Regular

Na opinião de alguns autores (Monreal e cols.,1995) a opção pela escolarização em escolas especiais prende-se sobretudo com as dificuldades comunicativas e linguísticas das crianças surdas, a falta de recursos materiais e de professores especializados. Para além destes factores, referem ainda que nestas escolas as crianças recebem uma atenção mais individualizada, o número de alunos é menor e podem beneficiar do contacto com outras crianças com deficiência semelhante.

Por outro lado, a qualidade e eficácia dos resultados obtidos com o processo de integração das crianças com deficiência auditiva tem sido bastante questionada, sobretudo para aqueles que apresentam maior grau de severidade. A dificuldade de compreensão e utilização da linguagem oral pela maioria dos alunos surdos é apontada como o principal responsável pelo atraso acadêmico normalmente verificado nestes alunos. Os adultos surdos manifestam também a sua discordância com a integração porque, na sua opinião, marginaliza a utilização da língua gestual, que consideram necessária para a educação da criança surda.

Estudos realizados sobre o desenvolvimento emocional e a adaptação social (Linás, 1986, cit. por Marchesi, 1995) sugerem que os alunos surdos integrados têm mais dificuldade na sua adaptação social e emocional que os seus companheiros ouvintes e revelam um menor nível de auto-estima. Por estes motivos defendem que a escolarização em centros específicos pode favorecer a maturação emocional e contribuir para um melhor nível de auto-estima.

Opiniões contrárias manifestam os autores para os quais um ambiente mais protector não é uma garantia de maior adaptação e maturidade na vida adulta quando o surdo tem de integrar-se necessariamente no mundo dos ouvintes. As vantagens associadas à escola especial não significam melhor qualidade de ensino. Como referem Dias-Estébanez e Valmaseda (1995), as crianças escolarizadas em centros específicos sofrem os inconvenientes de uma educação segregada e excessivamente reabilitadora, mantendo-se à margem dos princípios de normalização que devem reger qualquer intervenção educativa. Os baixos níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos, as baixas expectativas dos professores, assim como o “estigma” negativo atribuído socialmente aos alunos

que frequentam estas escolas põem em causa a eficiência desta modalidade de escolarização.

Por seu lado, Marchesi (1987) refere que a integração escolar da criança surda traz benefícios no seu desenvolvimento linguístico e no seu rendimento académico, mas pode ao mesmo tempo criar dificuldades na estabilidade emocional e na integração social.

Também Dias-Estébanez e Valmaseda (1995) realçam a importância das interações que se estabelecem entre as crianças surdas e os seus pares ouvintes. Para estes autores essas interações favorecem não só a aprendizagem de conhecimentos, sejam estes escolares ou normas de conduta, mas também a própria aprendizagem da língua oral. As crianças surdas têm assim oportunidade de desenvolver e utilizar funcionalmente com outros interlocutores as suas habilidades orais.

O contacto das crianças surdas com outras crianças proporciona a ambos os grupos uma visão multiforme da sociedade em que vivem, através da aceitação da diferença. De acordo com os princípios orientadores do Enquadramento da Acção da Declaração de Salamanca (1994), a segregação leva as crianças a um isolamento social que poderá ser a causa de graves problemas de conduta, limitando o seu desenvolvimento cultural e transformando-as em indivíduos de difícil adaptação posterior à sociedade. Essas dificuldades de adaptação reflectem-se igualmente no comportamento da maioria das pessoas ouvintes quando pretendem comunicar com as pessoas surdas. Daqui resulta que *«a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A reclusão de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma*

escola de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças» (Declaração de Salamanca, p.12).

Não obstante, sejam quais forem os critérios educativos adoptados, eles devem partir sempre de uma análise cuidada do nível e grau de perda auditiva da criança, do seu desenvolvimento linguístico e das suas dificuldades específicas de interacção social e de aprendizagem. Se o contacto com os ouvintes é fundamental, não menos importante é o contacto com outras crianças surdas para o desenvolvimento de vínculos afectivos e de auto-estima. O relacionamento com outros companheiros ou adultos surdos permite conhecer melhor o mundo dos surdos e, em consequência, suas próprias possibilidades e limites, favorece uma maior segurança e identidade pessoal e incentiva a comunicação e interacção social.

A modalidade de atendimento mais adequada deve ter em conta as características e as necessidades individuais de cada criança. Como refere Correia (1997) *«... qualquer modalidade de atendimento que venha a ser proposta e que exija a saída do aluno com necessidades educativas especiais da classe regular, só deve ser considerada quando o sucesso escolar (académico e social) desse mesmo aluno não possa ser assegurado na classe regular, mesmo com a ajuda de apoios e serviços suplementares »* (p.38).

Reforçando esta opinião Días-Estébanez e Valmaseda (1995) refere que uma educação de qualidade para alunos surdos deve ter em conta situações que

potenciem o acesso aos conteúdos curriculares, que facilitem a aprendizagem da língua oral e escrita, que favoreçam o estabelecimento de relações de amizade com outros companheiros surdos e ouvintes e promovam o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. A educação de qualidade passa, na opinião do autor, por estabelecer um difícil mas necessário equilíbrio entre o ensino normalizado e o Ensino Especial, entre aquele que todo o aluno deve receber e aquele que se torna específico para o aluno surdo.

1.5.1.2. Oralismo *versus* Gestualismo

Outro aspecto que tem sido fonte de controvérsia ao longo dos tempos na educação dos surdos diz respeito à eleição do sistema linguístico utilizado. O enfoque dado à utilização dos métodos e sistemas de intervenção tem oscilado entre o oralismo e o gestualismo.

Desde a sua aprovação oficial em 1880 no Congresso de Milão até aos dias de hoje, o oralismo tem norteadado as opções educativas da maioria dos surdos. A filosofia oralista, assente no princípio fundamental da integração do surdo no mundo dos ouvintes, defende o conhecimento da linguagem oral como condição prévia para aceder aos conteúdos culturais veiculados por ela.

O desenvolvimento tecnológico e o aparecimento de meios mais sofisticados de compensação (próteses auditivas e sistemas mais potentes de captação e amplificação) vieram reforçar ainda mais a posição dos defensores do oralismo. Segundo Ascensão (1979), os surdos jamais se poderão integrar no mundo dos que ouvem e falam só através de gestos. Para os oralistas, sempre que seja possível a linguagem oral, inclinam-se exclusivamente para essa forma, por

pensarem que o uso da linguagem gestual estruturada, que em princípio pode facilitar a comunicação, dificulta a evolução natural da linguagem oral que é muito mais rica e com a qual terão de comunicar, já que a maioria da sociedade é ouvinte (Jiménez e cols., 1993).

No entanto, a educação das crianças surdas, baseada na filosofia oralista, nas suas diversas configurações, passou a ser largamente criticada pelo fracasso em oferecer condições efectivas para a educação e desenvolvimento destas crianças.

Num estudo realizado sobre a situação educativa da criança deficiente auditiva em Portugal, Melo e cols. (1984) mostram-nos que existe um conjunto de factores que comprometem seriamente o ensino oral porque:

- *“as crianças são tardiamente localizadas e observadas audiológicamente;*
- *são ainda mais tardiamente aparelhadas;*
- *a grande percentagem só tem o primeiro contacto com técnicos especializados com seis ou mais anos de idade”* (p.257).

Estes mesmos autores referem ainda que pelo grau de lesões cocleares e pelas alterações das vias auditivas e do córtex, numa percentagem apreciável de casos de surdez profunda, a obtenção do oralismo não é possível. A este propósito Dias-Estébanez e Valmaseda (1995) referem que a maioria dos alunos com graves perdas auditivas apresentam, em muitos casos, impossibilidade para incorporar a linguagem oral de maneira funcional, ou seja, em quantidade e qualidade suficiente para poder utilizá-la como veículo de comunicação e aquisição de conhecimentos. Torna-se por isso fundamental preparar as estruturas educativas e a sociedade em geral para outras formas de comunicação.

Neste sentido, a aquisição da língua gestual é apontada como o meio mais acessível e natural para as crianças surdas. Partilhando do mesmo pensamento de Marchesi (1981), Jiménez e cols. (1993) afirmam que a língua gestual não só não dificulta o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, como inclusivamente o facilita em determinadas áreas, ao fornecer à criança pequena uma competência linguística que lhe permitirá a aquisição progressiva da linguagem oral de forma simples. Salientam ainda que a dificuldade em utilizar uma estimulação oral em crianças pequenas surdas profundas põe em relevo o valor da utilização nestas idades da linguagem gestual, uma vez que a sua aquisição precoce atravessa nas crianças surdas fases muito semelhantes à das crianças ouvintes que aprendem a linguagem oral.

Por outro lado, a comunidade surda tem também manifestado ao longo dos últimos anos a sua pretensão em ser reconhecida, não como população deficiente, mas como uma minoria linguística e cultural, com uma língua própria – a Língua Gestual. Reclamam o ensino da língua gestual como língua materna dos surdos e a sua implementação desde cedo, porque favorece o desenvolvimento cognitivo e facilita a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dada a especificidade da deficiência e variabilidade de situações encontradas, a selecção de métodos educativos deve esgotar todos os meios possíveis de modo a encontrar um conjunto de respostas eficazes para cada caso.

No que diz respeito à linguagem, enquanto forma básica de comunicação e suporte de elevado número de aquisições, nomeadamente escolares, deve partir sempre de uma correcta avaliação da criança surda. Días-Estébanez e Valmaseda (1995) diferenciam dois grupos de alunos com deficiência auditiva: por

um lado aqueles que podem adquirir a linguagem oral por via auditiva (com apoio logopédico e ajudas técnicas pertinentes) e por outro, aqueles cuja perda auditiva não lhes permite a aquisição da linguagem oral por via auditiva e requerem a visão como principal canal de comunicação e acesso à informação.

A tendência actual da literatura sobre a educação dos surdos aponta para a incorporação de um sistema visual para a comunicação permitindo assim aceder aos conteúdos curriculares e estabelecer interacções ricas e variadas com os outros.

A comunicação total surge assim como uma nova proposta educativa que consiste no direito da criança aprender a utilizar todas as formas de comunicação disponíveis para desenvolver a competência linguística. Como refere Ascensão (1979), a comunicação total é mais uma filosofia de comunicação que um método de comunicar. Não se deve negligenciar nenhum meio que permita melhorar a comunicação: leitura labial, leitura escrita, língua gestual, gestos naturais, dactilologia, sistemas de amplificação sonora e outros meios auxiliares.

A filosofia subjacente à comunicação total assenta na ideia base de que o essencial é que, tanto num sentido como noutro, a mensagem passe e seja compreendida, sem que esteja estabelecida à priori qualquer hierarquia, quanto ao nível dos meios utilizados. Ao desenvolver as competências linguísticas a comunicação total promove o desenvolvimento pessoal e favorece a socialização da criança surda.

1.5.2. Educação dos Surdos em Portugal – Breve Perspectiva Histórica

A primeira instituição oficial portuguesa para a educação dos surdos foi criada no reinado de D. João VI. A falta de estruturas pedagógicas nacionais levou a Casa Real a convidar Per Aron Borg, já famoso por ter criado o primeiro Instituto de Surdos em Estocolmo, para organizar em Portugal um instituto idêntico. Nasce então, em 1823, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa, inicialmente financiado pelo próprio rei, passando depois para a dependência da Casa Pia. A língua gestual era a principal metodologia adoptada na educação dos surdos.

Em 1872 o Padre Pedro de Aguilar cria um instituto em Guimarães, utilizando a língua gestual e a escrita como meios essenciais na educação dos surdos. A falta de recursos financeiros motivou posteriormente o seu encerramento, sendo criado em Maio de 1877 um novo instituto no Porto. Com a morte do Padre Pedro de Aguilar, a direcção deste instituto fica a cargo de Eliseu de Aguilar. Dez anos mais tarde, ele é convidado a fechar o Instituto do Porto e a abrir um em Lisboa. Cria então o Instituto Municipal de Lisboa para alunos dos dois sexos, em regime de internato e semi-internato. Eliseu de Aguilar dirigia o Instituto e ensinava os cerca de 40 alunos, utilizando o método da fala e linguagem gestual. Porém, em 1900, Aguilar é demitido e assiste-se a uma reorganização do Instituto, com separação dos alunos por sexo e associação deste Instituto ao ensino profissional, através das Escolas Industriais. Em 1905 passa a funcionar como uma secção da Casa Pia, com 35 rapazes, tendo sido nomeado para director Pavão de Sousa especializado em Paris. Com base na influência francesa, assiste-se em Portugal à adopção do método oral puro, que viria a desenvolver-se e a ser quase exclusivamente utilizado até aos nossos dias.

A partir de 1913, a evolução do Ensino Especial é marcada pela acção de Aurélio da Costa Ferreira, director da Casa Pia. Ele organiza um curso de formação especializada para professores do ensino de surdos, sob a direcção de Pavão de Sousa. Este curso, com a duração de dois anos, incluía as seguintes cadeiras: Generalidades relativas ao Surdo-Mudo; História da Arte de Instruir e Educar o Surdo-Mudo; Anatomia e Fisiologia dos Órgãos de Fonação e Audição; Acústica nas suas relações com a Fonação; Psicologia dos Anormais, em especial do Surdo-Mudo; Pedagogia Especial; Método Intuitivo Oral para o seu desenvolvimento teórico e Exercícios Práticos. Este programa marca a oficialização e institucionalização do método oral em Portugal.

O Instituto da Casa Pia (actual Jacob Rodrigues Pereira), através do seu director Costa Ferreira, cria em 1915 o regime de semi-internato e apoio assistencial para os alunos mais desfavorecidos, com a atribuição de subsídios para a alimentação e material escolar. É também criada uma secção feminina em Santa Isabel que em 1914 passa para o Instituto da Imaculada Conceição, criado em Lisboa por freiras franciscanas

O Instituto Jacob Rodrigues Pereira e Imaculada Conceição em Lisboa e o Instituto Araújo Porto constituem as escolas de referência na educação dos surdos em Portugal, no período de 1915 a 1941. A partir de 1942, um movimento de renovação promovido pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira realça a necessidade de instalações, professores especializados e assistência médica. Em 1947 o Instituto Araújo Porto passa para a dependência das Irmãs Franciscanas quanto à educação das raparigas, sendo os rapazes, até então aí educados, transferidos para o Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

A partir de 1955 assiste-se à criação de mais instituições para a educação de surdos em Portugal, com base no modelo dos três grandes institutos até aí existentes: o de Jacob Rodrigues Pereira, o de Araújo Porto e o de Imaculada Conceição. Assim, surgem em 1957 o Colégio São Francisco de Sales, em 1964 o Instituto de Surdos de Bencanta, em 1965 o Instituto de Surdos do Funchal, em 1968 o Instituto de Ponta Delgada e o Instituto de Surdos do Porto e em 1969 o Instituto de Surdos de Beja.

A ligação ao mundo do trabalho e à sociedade ouvinte foi desde sempre a principal preocupação das Escolas Especiais. A integração realizada no final da escolaridade primária contava com o apoio de professores especializados. No entanto, a falta de rendimento académico manifestado por grande número de alunos surdos, motivou a sua passagem do ensino primário (muitas vezes incompleto) para o ensino pré-profissional especial, orientado por técnicos especializados, em centros específicos.

Os princípios de integração escolar tornam-se mais evidentes a partir de 1974 (Martins e Amaral,1984) com a formação específica de pessoal docente e de técnicos, o desenvolvimento tecnológico e a investigação, promovidas pelas Divisões do Ensino Especial (DEE), dependentes da Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB) e do Ensino Secundário (DGES) e apoiadas no Programa de Cooperação Luso-Sueco. A criação de salas de apoio, classes especiais geograficamente integradas em escolas regulares e apoio itinerante foram algumas medidas adoptadas no sentido da integração escolar dos alunos surdos.

A implementação prática de integração total foi sendo efectuada a partir dos anos oitenta de forma incompleta, mantendo em paralelo a Escola Especial e o Ensino Integrado para os mesmos níveis de ensino (Marques, 1992).

1.5.3. *Integração dos Surdos nas Escolas Regulares – Situação Educativa em Portugal*

A actual legislação portuguesa contempla uma série de medidas que, estando de acordo com as orientações emanadas por diversas organizações internacionais, procuram garantir o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens surdos. Para além das medidas do regime educativo especial – equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de avaliação, adequação na organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido, ensino especial e outras – a legislação prevê a utilização da língua gestual na educação dos surdos, assim como a presença de intérpretes de língua gestual, como mediadores da comunicação.

As crianças surdas, dadas as suas especificidades e dificuldades de comunicação, são consideradas um caso especial no que diz respeito à sua integração no ensino regular. Admite-se, por isso, que a sua educação possa ser ministrada em escolas especiais dentro do ensino regular. Cabe às escolas organizarem-se de forma adequada no sentido de garantir o sucesso a todos os seus alunos.

Para alguns autores (Monreal e cols.,1995) é importante existirem níveis de integração, dependendo tanto das características da criança como das possibilidades da escola em que vai ser integrada. Estes níveis de integração vão desde a integração total, com apoio dentro ou fora da sala da aula pelo professor da turma ou por um professor do ensino especial, à integração parcial, com frequência em disciplinas de carácter prático como a Educação Física e Educação

Visual e Tecnológica junto dos colegas ouvintes, até ao apoio em turmas especiais. O leque de opções depende das características e necessidades do aluno, do seu nível cognitivo e linguístico, dos recursos materiais disponíveis, do nível de formação dos professores e do envolvimento familiar e escolar.

A especificidade que envolve a educação das crianças surdas leva o governo português a reconhecer oficialmente, em 1997, a Língua Gestual Portuguesa na inclusão da alínea h) do artº 74º na Constituição da República Portuguesa - «*Na realização da política de ensino, incumbe ao Estado proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades*».

A legislação reconhece assim a importância do domínio da Língua Gestual Portuguesa como forma de comunicação privilegiada na educação das crianças surdas. Reconhece também o domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem.

Neste sentido, as orientações apontam para que a educação das crianças e jovens surdos seja realizada em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da Língua Gestual Portuguesa e do português escrito e eventualmente falado, respeitando simultaneamente as opções dos encarregados de educação relativamente aos contextos onde decorre o ensino-aprendizagem.

A legislação prevê ainda a criação de unidades de apoio à educação de alunos surdos em estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário. Estas unidades de apoio constituem um recurso pedagógico e têm como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar. Destas unidades fazem parte

professores especializados em Ensino Especial, formadores e intérpretes de língua gestual portuguesa e terapeutas da fala.

Apesar de todas estas medidas constituírem meios importantes no processo educativo dos alunos surdos, a nossa experiência e os sentimentos manifestados por todos aqueles que mais directamente se encontram envolvidos neste processo, mostram-nos que há ainda um longo caminho a percorrer para alcançar com êxito os objectivos propostos na educação destas crianças. Lacunas na formação de base, na área da Educação Especial, dos agentes educativos (professores e educadores) , o reduzido número de pessoal especializado nas escolas, nomeadamente professores com formação na área da deficiência auditiva e terapeutas da fala, assim como escassez de intérpretes e formadores qualificados de Língua Gestual Portuguesa, constituem sérios obstáculos à concretização dos objectivos considerados fundamentais na educação dos alunos surdos.

A escassez de recursos poderá ser agravada quando os alunos surdos são integrados na escola pertencente à área de residência, o que se traduz numa maior dispersão destes alunos por diversas escolas. Se para os alunos com perdas moderadas de audição a sua integração na escola regular não é tão problemática, dado que eles encontram nos professores e nos seus companheiros ouvintes modelos linguísticos normais, que lhes proporcionam situações ricas e variadas de interacção comunicativa, no caso dos alunos com graves perdas de audição a situação poderá não ser tão favorável (Días-Estébanez e Valmaseda,1995). As dificuldades de comunicação sentidas por estes alunos colocam, à partida, maiores problemas de interacção comunicativa, necessitando de meios de comunicação visual e de uma planificação mais

específica, assim como de apoio de professores com conhecimentos na área da deficiência auditiva e que usem de forma sistemática uma linguagem visual alternativa ou simultânea à linguagem oral.

A dispersão dos alunos surdos por diferentes escolas poderá também trazer algumas desvantagens para o próprio aluno. Se o contacto com alunos ouvintes é fundamental no processo de aquisição de competências pessoais e sociais, não menos importante é a interacção com outros alunos surdos, condição essencial para o desenvolvimento da identidade pessoal e estabelecimento de vínculos afectivos e desenvolvimento da auto-estima.

Do conjunto de factores apontados ressalta a ideia de que a integração dos alunos surdos deve partir sempre de uma avaliação inicial e continuada de todos os factores endógenos e exógenos inerentes ao próprio aluno, enquanto suporte de diferentes opções educativas. A este propósito Monreal e cols.(1995) refere que quando se fala de normalização escolar não significa que todas as crianças sejam escolarizadas na escola regular mais próxima da sua residência, nem no mesmo nível de integração. Na opinião do autor, existem níveis de integração que dependem tanto das características das crianças como das possibilidades que a escola pode oferecer. Na nossa perspectiva, a integração dos alunos surdos deve ser concentrada, sempre que possível, em escolas que reúnam condições (materiais e humanas) que permitam satisfazer as necessidades educativas específicas destes alunos.

1.5.4. *Intervenção Educativa Precoce*

O êxito da educação da criança surda depende em larga medida de um acompanhamento precoce. A detecção e o diagnóstico precoce são para Pinho e Melo (1984), condições fundamentais para uma reabilitação eficaz. Segundo este autor o desenvolvimento da audição e a aquisição da linguagem têm um “período crítico” que não pode ser ultrapassado sob pena de se comprometerem todas as aquisições futuras.

O processo de maturação do sistema nervoso auditivo faz-se em etapas distintas. Enquanto que o processo de desenvolvimento das funções primárias (vigilância, percepção das distâncias e volumes) correspondente à mielinização da zona pré-talâmica e pode ser activada em qualquer período da vida do indivíduo, o mesmo não acontece com a mielinização da zona pós-talâmica, responsável pelo reconhecimento das formas acústicas que estão na base dos códigos de comunicação. Ao contrário da zona pré-talâmica, a zona pós-talâmica tem um período crítico que não pode ser ultrapassado para ser possível a sua activação funcional (Pinho e Melo, 1986).

Daqui resulta a importância da estimulação precoce no processo de aquisição da linguagem oral e desenvolvimento global da criança surda. Como refere Pinho e Melo (1984) uma função não utilizada desaparece. Através do diagnóstico precoce é possível identificar zonas onde permanecem alguns resíduos auditivos que poderão ser aproveitados na reabilitação auditiva. A estimulação desses resíduos auditivos não vai aumentar a audição mas vai potenciar a sua função. A estimulação sensorial contínua, o mais precoce possível vai permitir consolidar a

especificidade das vias e dos centros auditivos e, ao mesmo tempo, aceder a uma aprendizagem espontânea na maior medida possível.

O processo de estimulação, na opinião de Rodrigues (2000), está directamente dependente do diagnóstico e do aparelhamento. As próteses auditivas *“ao fornecerem um estímulo sonoro que de outra forma não seria audível, vão modificar profundamente o ambiente em que se insere a criança, modelando verdadeiramente o córtex cerebral (onde se faz a integração auditiva) durante o chamado período crítico em que é possível que isso aconteça”* (p.29).

O chamado período crítico é normalmente considerado até cerca dos três anos mas poderá prolongar-se até aos 4/5 anos. A comunidade científica considera que após este período, se não existir estimulação sensorial, a capacidade de aquisição da linguagem vai diminuindo até praticamente se extinguir.

Levitt, citado por Rodrigues (2000), realizou em 1987 um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem em 120 crianças dos 10 aos 14 anos, durante um período de quatro anos com perdas que variavam de 40 a mais de 80 decibéis. Os resultados obtidos permitiram-lhe concluir que a *“capacidade de aquisição de conhecimentos e a linguagem não estavam relacionadas com o grau de surdez, mas com a altura do seu diagnóstico, sendo comparáveis a capacidade linguística de surdos profundos identificados precocemente (e devidamente orientados) com a de crianças que apresentavam graus leves de surdez (até 40 dB) identificados mais tardiamente”* (p.30).

No estudo sobre a situação educativa da criança deficiente auditiva em Portugal, a que fizemos referência anteriormente, mostra-nos que as crianças são tardiamente localizadas e observadas audiológicamente e tardiamente aparelhadas, o que contraria os princípios fundamentais para uma reabilitação

eficaz. Dados do Observatório dos Apoios Educativos do Ensino Básico vieram reforçar esta ideia, na medida em que indicam que a idade de detecção da surdez profunda se situa entre os 22.2 ± 23.3 meses e a surdez severa entre os 28.3 ± 37.7 meses de idade. Relativamente ao tempo decorrido entre a detecção da surdez e o aparelhamento verifica-se que, independentemente do tipo de surdez, a média do tempo se situa no ano e meio.

Na ausência de outros problemas associados só bastante tarde, quando a qualidade acústica da voz se altera, é que os pais se apercebem da surdez do seu filho. Muitas vezes esta situação pode surgir camuflada por razões associadas à criança ou pela recusa dos pais em acreditar que algum problema possa afectar o seu filho. Nas primeiras idades os estímulos verbais dirigidos à criança surda são acompanhados por outros de tipo visual, o que simultaneamente com as vocalizações que a criança espontaneamente produz nestas idades, pode dar a sensação que a criança ouve. Além disso, a ausência de reacção aos estímulos sonoros é frequentemente confundida com distractibilidade. A dificuldade de aceitação do problema contribui para o atraso na despistagem da surdez.

Para além da importância dos aspectos clínicos, a literatura é unanime em considerar que a abordagem educativa da criança surda deve ser entendida numa perspectiva multidisciplinar, baseada na articulação entre todos os intervenientes do processo educativo da criança: pais, médico assistente, audiolologista/audiometrista, audioprotesista, professores do ensino especial, terapeuta da fala, psicólogo e assistente social.

1.5.4.1. Envolvimento familiar

O papel da família e em particular dos pais é sem dúvida um dos alicerces mais importantes em todo o processo de desenvolvimento da criança surda. Como refere Pinhal e cols. (1998) *“a criança depende fortemente do conjunto parental para o seu desenvolvimento”* (p.171). A unidade familiar constitui o agente socializador primário para a criança, tornando-se num elemento fundamental para o êxito que a intervenção educativa possa proporcionar à criança surda. O comportamento e ajustamento psicossocial da criança depende, em larga medida, das reacções e atitudes da família.

A família como sistema social é constituída por um elevado número de interacções. Um acontecimento que afecta um dos membros da família tem impacto sobre todos os outros, pelo que a presença de uma criança surda altera, directa ou indirectamente, a natureza e a dinâmica das interacções familiares (interacção pai-mãe, pais-filhos, entre irmãos e com os restantes membros da família, vizinhos e amigos). As famílias com crianças deficientes são, por isso, mais vulneráveis e confrontam-se com factores adicionais de stress (Leitão, 1989).

Para Turnbull (1990, cit. por Pereira, 1996), podemos identificar quatro importantes variáveis que determinam a forma como a deficiência afecta a família:

- a) as características da deficiência (etiologia, grau de surdez, idade de aparecimento);
- b) as características da família (nível cultural, estrutura familiar, estatuto sócio-económico) que podem influenciar positivamente ou negativamente a forma como a família aceita a criança com deficiência;

- c) as características individuais de cada membro da família, as suas competências e as suas necessidades, que influenciam também a forma de aceitar a deficiência;
- d) situações especiais, como a pobreza e o abandono, as quais condicionam igualmente as reacções da família face à deficiência.

As atitudes dos pais perante o diagnóstico de surdez são determinantes para o desenrolar do processo interactivo com o seu filho. Se os pais surdos de crianças surdas aceitam o diagnóstico de uma forma mais natural, o mesmo não se passa com os pais ouvintes, que são frequentemente ameaçados por uma variedade de factores de stress psicológicos e ambientais, subjacentes à problemática da surdez. Para Pinhal e cols. (1998) *“estes factores de stress possuem uma estreita ligação com as diversas fases do ciclo de vida familiar, nomeadamente na adaptação ao diagnóstico, na modificação das estratégias de comunicação, pela exigência de negociações e estabelecimento de novos envolvimento educativos, nas tomadas de decisão sobre as necessidades da criança surda e pela necessidade de empenhamento dos pais no trabalho com uma equipa composta por diversos profissionais”* (p.175). Ainda segundo este autor, os pais percorrem três estádios antes de aceitarem o diagnóstico da deficiência do seu filho. O primeiro caracteriza-se pelo choque, negação, tristeza e depressão; no segundo, os pais manifestam sentimentos de ambivalência, culpa, raiva e vergonha; e, por último, surge a adaptação e reorganização. A fixação num dos primeiros estádios gera grandes problemas e constitui um entrave para a eficácia dos programas de intervenção.

A aceitação da deficiência torna-se assim o ponto de partida indispensável para um desenvolvimento psicológico e social adequado. Emocionalmente os pais terão de aprender a viver com as limitações da criança surda, bem como reformular os seus sonhos e expectativas (Pinhal e cols.,1998). Dentro desta perspectiva Antunes e Ricou (1998) referem que os programas de intervenção educativa precoce visam essencialmente uma adaptação dos pais aos aspectos práticos e emocionais de ter um filho surdo.

Quando pais e crianças surdas partilham um ambiente comum, onde a surdez não constitui uma deficiência/desadaptação em si mesma, uma vez que os padrões de comunicação são comuns e partilhados desde muito cedo, está facilitado o desenvolvimento social e linguístico das crianças. O contacto social com adultos surdos representa um acréscimo nos recursos sociais disponíveis. Verifica-se simultaneamente a existência de uma identidade étnica e cultural, que determina um sentimento de segurança e de pertença a um grupo social.

De um modo geral, podemos considerar a existência de um conjunto de factores que podem influenciar de forma positiva ou negativa a reacção da família face à surdez. A estrutura familiar (número de filhos, idade dos pais, a presença dos avós, a dimensão da família alargada), o estatuto sócio-económico e a natureza das interacções são elementos importantes a considerar em qualquer processo interventivo junto das famílias com crianças surdas. Para Pinhal e cols. (1998) *“a dimensão da família parece influenciar o desenvolvimento social da criança, seja no que diz respeito ao número de elementos, aos factores económicos ou à classe social. No primeiro caso, a repercussão faz-se sentir nas relações de proximidade, enquanto que nos dois últimos se reflecte na realização*

da criança, consoante as expectativas que os pais desenvolvem no domínio social (p.177).

Alguns dados recolhidos da literatura referem que as famílias com maior número de filhos apresentam menos “stress” face à sua presença. A presença de outras crianças sem deficiência poderá gerar uma atmosfera de maior normalidade, contribuindo para uma melhor aceitação da deficiência. Por outro lado, os irmãos são tidos como agentes de socialização que favorecem a primeira e provavelmente a mais intensa experiência de relação da criança com deficiência com os seus pares. Desta forma, a aquisição de competências sociais dá à criança oportunidade de experienciar um conjunto de sentimentos como a partilha, a rivalidade e o companheirismo (Pereira,1996).

Os avós são também referenciados pelo importante papel de apoio à família, com base sobretudo na sua experiência de vida. Vadasy e Fewell (1986,cit. por Pereira,1996) concluíram que as avós se encontram na primeira linha dos recursos de que dispõem as mães das crianças com perdas auditivas e visuais.

Dados existentes na literatura (Pereira,1996) destacam a importância do estatuto sócio-económico da família no processo de intervenção educativa precoce. Resultados de investigações revelam que os membros das famílias das classes mais baixas experimentam situações de “stress” mais severas, embora não tão frequentes do que os membros das famílias da classe média. As famílias de níveis sócio-económicos mais baixos são também referenciadas como menos colaborantes nos programas de intervenção educativa com o seu filho com deficiência do que os pais das classes médias.

Por outro lado, as expectativas das famílias face ao seu filho com deficiência são influenciadas, não só pelo nível sócio-económico, mas também pelos valores e crenças dessas famílias. Para Pereira (1996), as famílias de estatuto sócio-económico mais elevado constroem expectativas mais elevadas em relação ao futuro dos seus filhos. Assim, o impacto criado pela presença de um filho com deficiência é maior, porque, segundo o autor, a deficiência inviabiliza todas as experiências de realização cultural, social, económica e afectiva em relação aos filhos. O mesmo não se verifica normalmente nas famílias de estrato sócio-económico mais baixo, ao construírem expectativas mais baixas, valorizando menos a realização futura.

1.5.4.2. Natureza das interacções

Para além da estrutura familiar e estatuto sócio-económico, um dos aspectos mais importantes na elaboração de um programa de intervenção prende-se com a natureza e qualidade das interacções. Nos primeiros anos de vida os pais constituem as figuras de referência para a criança, em especial a mãe com a qual é estabelecido um vínculo afectivo. O tipo de vinculação que a criança estabelece com a mãe influencia o desenvolvimento da sua personalidade e comportamento futuro. Daqui resulta a importância de actuar na qualidade e quantidade destas interacções de forma a promover um desenvolvimento equilibrado da criança surda. A este propósito Antunes e Ricou (1998) referem que o estabelecimento de interrelações precoces, com uma comunicação e compreensão eficaz, será um passo importante para que o desenvolvimento da criança surda seja o mais harmonioso possível.

No caso das crianças surdas filhas de pais surdos a aquisição da linguagem é feita de forma espontânea, ao mesmo tempo e ritmo que as crianças ouvintes adquirem a linguagem oral (Antunes e Ricou, 1998). Quando nos reportamos a crianças surdas filhas de pais ouvintes verifica-se que os pais experimentam mais dificuldades para encontrar o modo de comunicação adequado e para compreender as experiências vividas pela criança surda. A falta de interacção entre crianças surdas e pais ouvintes provoca inevitavelmente um atraso na aquisição da linguagem e condiciona todo o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Este facto é confirmado por alguns autores (Meadow, Greenberg, Erting e Carmichael, 1991, cit. por Antunes, 2000) que a partir de estudos comparativos, verificaram que a nível pré-escolar as crianças surdas tinham muito menos interacções com as suas mães ouvintes, do que crianças ouvintes do mesmo nível etário. Do mesmo modo, enquanto as interacções das crianças ouvintes com os seus pais aumenta com a idade, nas díades mãe ouvinte/criança surda esta interacção decresce. Uma das razões apontadas para esta situação reside no facto de que muitas iniciativas verbais da mãe não encontram resposta na criança surda, o que dá lugar a uma sensação inconsciente de rejeição e frustração por parte dos pais, o que os leva a reduzir a frequência das suas iniciativas. Daqui ressalta a necessidade de uma experiência de linguagem precoce que favoreça a interacção da criança surda com a família e com os seus pares.

A dependência funcional da linguagem oral e gestual, que caracteriza a comunicação total, constitui o método que favorece a aquisição de competências linguísticas fundamentais para o desenvolvimento da criança surda. Segundo Marchesi (1995), quando a utilização da linguagem gestual é acompanhada por

uma maior riqueza na expressão oral dos adultos, o desenvolvimento linguístico das crianças surdas será superior. Reforçando esta ideia, Furth (1973, cit. por Marchesi, 1995) refere que *“a comunicação total favorece as expressões espontâneas da criança e mantém os seus **períodos conversacionais** num sistema adaptado às possibilidades expressivas da criança a cada momento”* (p.273).

No entanto, é importante salientar a enorme dificuldade dos sujeitos ouvintes em alterar uma abordagem audio-visual para uma outra visuo-sequencial na comunicação (Pinhal e cols., 1998). De acordo com os dados referidos por este autor, 88% dos pais ouvintes não se sabem exprimir em linguagem gestual, o que poderá significar um acréscimo de dificuldades na natureza das interacções no seio familiar e posteriormente num envolvimento mais alargado. Antunes e Ricou (1998) citam um estudo efectuado por Greenberg, Calderon e Kusché (1984), com o objectivo de verificar se uma utilização precoce da língua gestual entre crianças surdas teria implicações no desenvolvimento emocional e da personalidade das crianças. Os resultados obtidos a partir da comparação entre um grupo de crianças surdas pertencentes a famílias ouvintes, envolvidas num programa de intervenção pré-escolar (utilização da comunicação total) e outro grupo com as mesmas características, não sujeito a essa experiência, permitiram constatar que as crianças surdas das famílias que participavam no programa eram mais espontâneas na comunicação, nas interacções sociais e faziam mais perguntas do que as outras crianças que não faziam parte do mesmo. Este estudo parece evidenciar o papel deste tipo de intervenção com toda a família, como facilitador do desenvolvimento social e emocional da criança surda. Reforçando esta ideia, Pinhal e cols. (1998), refere que *“a constatação de que a*

vasta maioria dos pais de crianças surdas, sobretudo quando são normo-ouvintes, de que o problema central da criança não é a incapacidade de comunicar mas sim a incapacidade para ouvir, é um factor fundamental no processo de adaptação familiar à criança deficiente auditiva” (p.188).

Na nossa perspectiva, uma das formas de contrariar as dificuldades normalmente evidenciadas pela maioria das famílias em estabelecer interacções eficazes com as crianças surdas é promover o contacto com adultos surdos e com outras famílias com as mesmas características, através dos serviços de apoio social e educativo. Este contacto é fundamental não só para a aprendizagem da Língua Gestual mas também para o conhecimento dos recursos educativos disponíveis, ao mesmo tempo que poderá contribuir de forma mais efectiva para a autonomia das famílias. Para a criança surda os efeitos destes contactos terão certamente um impacto positivo no seu desenvolvimento linguístico e aquisição de competências sociais.

A evolução natural da criança surda para contextos mais alargados – da família para a escola e da escola para o mundo do trabalho - reforça a importância do papel da intervenção educativa precoce. A acção das equipas de apoio deve começar o mais cedo possível e desenvolver-se de uma forma coerente e continuada ao longo de todo o percurso educativo da criança.

1.5.4.3. Acção dos profissionais

Qualquer intervenção deve partir do pressuposto que os membros da família influenciam e são influenciados pela existência de uma criança surda. O modelo tradicional de intervenção educativa precoce, em que os profissionais se

assumiam como os “especialistas”, através da programação e implementação de formas específicas de intervenção, deve ser substituído por um modelo assente na promoção da autonomia das famílias. Com esta nova filosofia pretende-se que as famílias e nomeadamente os pais, assumam o crescimento e o desenvolvimento dos seus filhos com deficiência (Leitão,1989). Deste modo, a acção dos profissionais deverá desenvolver-se no sentido de favorecer a autonomização dos pais na tarefa educativa. Para D'Orey (1993) “...deve ser com a família que a escola deve planear os percursos de aprendizagem e as estratégias de socialização. A criança necessita sentir unidade e coerência entre aqueles de quem depende e lhe são oferecidos como modelos de identificação” (p.21).

A articulação entre a escola e a família surge assim na primeira linha das estratégias de sucesso escolar, cabendo aos pais um papel mais efectivo nas opções educativas do seu filho surdo.

A tendência actual no trabalho com crianças com deficiência é envolver cada vez mais as famílias e particularmente os pais, na tarefa educativa dos seus filhos. O objectivo de uma abordagem centrada na família é desenvolver capacidades nessas famílias para responderem às necessidades específicas dos seus filhos com deficiência, evitando que se tornem dependentes dos serviços de apoio. A criação de relações positivas entre famílias e profissionais é um factor essencial para o êxito dos programas de intervenção. Leitão (1989) enumera um conjunto de razões que justificam a necessidade de estabelecer interacções positivas com as famílias:

- em primeiro lugar porque a relação das famílias com os técnicos pode ser uma experiência agradável e gratificante e, não apenas, mais uma

experiência de stress como tantas outras que eventualmente a família já tem de enfrentar;

- *em segundo lugar porque as relações estabelecidas com base na aceitação e respeito pelos interesses e valores das famílias contribui para acentuar nessas famílias um sentimento de autonomia, competência e dignidade;*
- *em terceiro lugar porque essa interacção positiva entre profissionais e famílias abre a possibilidade de planear serviços de apoio, baseados nas prioridades das famílias;*
- *em quarto lugar porque uma relação positiva entre profissionais e famílias é igualmente gratificante para os próprios profissionais;*
- *e, por último, justifica-se por razões de eficácia, ou seja, há uma participação mais eficaz das famílias na própria elaboração dos programas de intervenção educativa (p.90).*

Outro aspecto crucial na intervenção educativa precoce é a globalização da prática educativa. Quando a criança interage com o meio que a rodeia, ela utiliza todas as suas funções - cognitivas, motoras e afectivas. Para Marchesi (1995) a realização de tarefas demasiado parceladas ou fragmentadas, como a linguagem, pode ter efeitos um pouco artificiais, se descurarmos outras dimensões que estão estreitamente ligadas às experiências da criança surda. Na opinião do autor (Marchesi, 1995) a globalização deve evitar o erro frequente nos programas de estimulação precoce, de centrarem a sua acção quase exclusivamente nas funções mais alteradas. Embora a estimulação precoce e o desenvolvimento da linguagem sejam acções prioritárias, este autor considera que estas acções

devem ser programadas em conexão com outras actividades fundamentais na vida da criança surda – as suas interacções sociais, os seus jogos e o seu desenvolvimento intelectual.

A aquisição e desenvolvimento de competências sociais, cuja importância já fizemos alusão neste trabalho, devem merecer destaque nos programas de intervenção junto das crianças surdas e das suas famílias. Como refere Pereira (1996), *“mesmo os pais colaborantes estão tão centrados em outras áreas do desenvolvimento da criança também importantes, que involuntariamente ignoram a dimensão social”* (p.40). É fundamental dar oportunidades às crianças surdas de poderem interagir com os seus pares e em contextos diferenciados e cada vez mais alargados. A este propósito, Pereira (1996) faz alusão às actividades recreativas como um meio privilegiado de desenvolvimento social e que vão de encontro às necessidades psicossociais da criança e jovem com deficiência. A vivência de experiências positivas com os seus pares traduz-se não só em comportamentos socialmente adaptados por parte das crianças surdas, como também se manifesta numa maior aceitação destas crianças pelos seus pares ouvintes.

Dentro deste contexto, a actividade física pode desempenhar um papel fundamental no processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças com deficiência auditiva. O conhecimento dos benefícios que a prática regular de actividade física pode proporcionar, bem como os factores que determinam o envolvimento nessa prática, serão objecto de uma análise mais aprofundada no próximo ponto do nosso trabalho.

2. A ACTIVIDADE FÍSICA

O estudo sobre a actividade física insere-se num quadro multidisciplinar, num contexto vasto e globalizante, abarcando diferentes domínios do ser humano: motor, fisiológico e sócio-cultural (Pereira, 1999).

A delimitação conceptual proposta por Coelho (1985) refere que “a *actividade física abrange não só a grande diversidade de actividades corporais voltadas essencialmente para a aquisição da condição física, bem-estar, equilíbrio psicossomático e ocupação dos tempos livres, como também para a iniciação, orientação e especialização desportivas (sistema de preparação desportiva*” (p12).

No caso das pessoas com deficiência a sua prática surge associada ao conceito de actividade física adaptada que, segundo Doll-Tepper (1992), transmite os seguintes significados: “*adaptada - que requer adaptações que podem ser educativas, técnicas ou estruturais; actividade física – experiências de movimento (participação que pode estar dirigida à terapia, reabilitação, educação, recreação e/ou competição*)” (p27).

Pela sua abrangência, iremos considerar nesta pesquisa a proposta apresentada por Brustad (1993): “a actividade física compreende toda a forma de prática física e desportiva, organizada ou esporádica”.

2.1. Benefícios da actividade física

A importância crescente que a actividade física assume nos dias de hoje é um dado inquestionável. Cada vez mais e com mais frequência se reconhece o seu

valor e necessidade permanente na formação das crianças e jovens e na melhoria dos padrões de vida e saúde das populações (Mota e Appell, 1995).

Os benefícios resultantes de uma actividade física regular podem traduzir-se a nível fisiológico, psicológico e social. Mota (1992), ao citar Holopainen (1985), refere que a participação em práticas de actividade física regular promove o conhecimento acerca do meio, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de natureza motora, ao mesmo tempo que fomenta a socialização, ao promover o contacto com colegas e amigos. Também Sallis (1995) salienta que, para além da associação entre a actividade física e alguns indicadores de saúde, há fortes evidências ligando a actividade física à saúde psicológica dos adolescentes.

A nível fisiológico os benefícios da actividade física estão normalmente associados ao controlo do peso corporal, ao aumento da densidade óssea e da massa muscular, à melhoria da capacidade cárdio-respiratória, ao aumento da longevidade, assim como à diminuição da incidência de certas doenças (Berger, 1994).

As relações exactas entre o exercício físico e os benefícios psicológicos são, na opinião de Cruz e Costa. (1996), algo confusas devido à complexidade de tal relação. Embora as investigações feitas na área não sejam conclusivas, parece existir algum consenso nos benefícios psicológicos determinados pela prática regular de actividade física. De acordo com Botelho e Duarte (1999), os benefícios decorrentes de uma prática regular de exercício físico " (...) *podem traduzir-se na melhoria da auto-imagem e do bem-estar; aumento da auto-confiança e do auto-conhecimento; melhoria da imagem corporal e da estabilidade emocional; alterações positivas do humor: libertação da tensão, ira, irritação, depressão e ansiedade; melhoria do bem-estar mental, da vigilância e*

da clareza do pensamento; aumento do prazer na prática de exercício físico e nos contactos sociais” (p.5).

Para outros autores (Folson-Meek, 1991; Melnick & Mookerjee, 19991; Biddle e col., 1993, cit. por Batista, 2000) os benefícios da actividade física podem ser notados no auto-conceito, na auto-estima, na personalidade, na confiança, na imagem corporal e no ajustamento social, induzindo assim, a alterações de comportamento.

A auto-estima, para além de ser aceite como um dos indicadores do bem-estar e de saúde, emocionalmente mais importante, é frequentemente referenciada como uma das variáveis que reflecte os benefícios psicológicos decorrentes da participação regular na actividade física. O estudo efectuado por Gruber (1986, cit. por Cruz e Costa, 1996), sobre o exercício e o desenvolvimento da auto-estima nas crianças, sugere que os jogos dirigidos ou os programas de Educação Física, isoladamente ou em combinação, contribuem para o desenvolvimento da auto-estima das crianças. Existem também indicadores de um forte impacto na auto-estima das crianças deficitárias (crianças com perturbações emocionais e com deficiência mental, crianças economicamente desfavorecidas e crianças com dificuldades perceptivas) originado pela participação na actividade física (Cruz e Costa, 1996).

Para Batista (2000), a auto-estima é a componente avaliativa do auto-conceito e está, em parte, dependente da satisfação com a imagem corporal. Ainda segundo o mesmo autor, a aparência física domina a auto-estima ao longo da vida e é o maior contributo em adolescentes para o auto-conceito físico, em ambos os sexos.

A auto-estima assume uma natureza específica, na medida em que se pode possuir uma auto-estima negativa numa determinada área e positiva noutra área, pessoalmente mais valorizada. A auto-estima é influenciada pelas percepções de competência nos vários domínios considerados importantes para o indivíduo. As diferentes percepções que o sujeito tem sobre as suas capacidades em várias áreas da actividade física, vão determinar o seu conceito de competência desportiva (Pereira e cols.,1998). Se um indivíduo é competente num domínio particular por ele valorizado, a sua auto-estima será mais elevada. Contrariamente, se o indivíduo se percepcionar pouco competente, numa área pessoalmente valorizada, experimentará níveis reduzidos de auto-estima, enquanto que naqueles domínios que não são pessoalmente importantes, as percepções de competência não afectam o seu desenvolvimento (Calmeiro,1999).

O conceito de competência para a actividade física depende das qualidades do sujeito e das suas experiências. Assim, quando as crianças e jovens são bem sucedidos durante a sua prática desportiva e recebem elogios e encorajamentos do professor, aumenta a possibilidade de se percepcionarem mais competentes relativamente à actividade física (Pereira e cols., 1999). A este propósito Harter (1978,1981, cit. por Cruz e Costa,1996) formulou um modelo teórico para explicar a motivação das pessoas para participarem em contextos de realização. Para este autor, as pessoas são motivadas para demonstrarem competência em domínios de realização como é o caso da actividade física ou da escola. Experiências bem sucedidas mantêm ou promovem a percepção de competência pessoal. Por outro lado, os indivíduos que se percepcionam como mais competentes, num determinado contexto de realização, são mais motivados intrinsecamente para permanecerem envolvidos e dedicarem esforço à actividade

em questão e, além disso, experienciam reacções afectivas mais positivas, comparativamente aos indivíduos com fracas percepções de competência e controle pessoal.

Segundo Pereira e cols.(1999), ao professor de Educação Física cabe a importante tarefa de contribuir para a valorização e aperfeiçoamento do conceito de competência dos alunos, proporcionando-lhes a vivência de situações de sucesso e, simultaneamente, encorajando e elogiando a sua prática. Partilhando o mesmo pensamento, Batista (2000) refere que o incremento da competência física contribui de forma efectiva para aumentar a motivação pela prática de actividade física e simultaneamente os níveis de auto-estima.

Pelo contrário, *“se as práticas motoras se revestem de insucesso e com uma relação pouco positiva, é de crer que esta situação conduza normalmente ao aumento das inibições dos alunos facilitando o seu isolamento social e dando origem a perturbações várias no desenvolvimento da personalidade manifestadas nos comportamentos agressivos ou desvio”* (Mota 1992, p.42).

A prática regular de actividade física poderá ainda, segundo Mota (1992), favorecer a aquisição e utilização de valores sócio-culturais que podem ser transferidos para outras esferas da vida.

2.1.1. Benefícios da actividade física em populações com necessidades especiais

Os benefícios atribuídos à prática regular de actividade física são comuns para indivíduos com e sem necessidades especiais. Inicialmente reconhecida pelo seu valor terapêutico, a actividade física constitui um meio de valorização pessoal e

social. Segundo a Carta Europeia do Desporto para Todos (1988), do Conselho da Europa, a prática desportiva é um meio privilegiado de educação, readaptação, valorização do lazer e integração social. Para os jovens torna-se uma forma privilegiada de aceitação da relação com os outros e de maximização das suas potencialidades. Quando adulto é fundamentalmente ocupação dos tempos livres e manutenção da condição física e bem-estar geral.

Para os indivíduos portadores de deficiência, como é o caso dos surdos, a actividade física poderá contribuir de forma positiva para a aceitação do corpo e consequente relação corporal e afectiva com os outros, estimular e desenvolver a comunicação e, em consequência, favorecer a sua integração social. A este propósito, Bloomquist (1997) refere que a prática regular de actividade física pelos indivíduos com perdas auditivas acentuadas produz os mesmos efeitos positivos que se verificam na população em geral, podendo surgir benefícios adicionais que incluem: mais oportunidades de socialização, prática e melhoria do equilíbrio, aprendizagem de actividades de cooperação, aumento da auto-imagem, confiança e orientação espacial e diminuição da hiperactividade e agitação nervosa.

2.2. Determinantes da actividade física

A procura de determinantes da actividade física, isto é, dos factores que influenciam os indivíduos a serem mais ou menos activos, estende-se por um variado número de áreas do conhecimento. Deste modo, os estudos têm procurado verificar a variação dos níveis de actividade física de acordo com o sexo, a idade, a raça, a origem étnica, o estatuto sócio-económico, as

características psicológicas, a condição física e a saúde dos indivíduos (Bouchard e col.,1988, Sallis e col.,1992, cit. por Prista e Silva,1994).

Para Mota (1992), as razões para ser activo ou estar envolvido na actividade física divergem ao longo do ciclo de vida dos indivíduos. O autor, ao citar Butcher (1983),descreve as cinco variáveis mais correlacionadas com a participação na actividade física:

- a) *Satisfação com o movimento e as práticas físicas em geral, especialmente o prazer com as habilidades desportivas;*
- b) *Influência dos pais e os encorajamentos significativos de outras pessoas de relevância para o sujeito (amigos);*
- c) *Conjunto de oportunidades ligadas ao estatuto sócio-económico, bem como a quantidade e acessibilidade dos equipamentos desportivos;*
- d) *Independência, auto-confiança;*
- e) *Atitude para a actividade física por ascetismo e pela competição (p.14)*

Segundo Dishman (1993, cit. por Calmeiro,1999) os determinantes da actividade física compreendem três grandes grupos: factores pessoais, factores do envolvimento e características da actividade física.

2.2.1. Factores pessoais

Compreendem os factores de natureza física e psicológica.

A idade e o sexo são das variáveis mais estudadas como determinantes da actividade física. Dishman e Sallis (1994) referem que os dados existentes na literatura indicam de forma consistente para a existência de relações negativas

entre a actividade física e a idade e relações positivas entre a actividade física e os indivíduos do sexo masculino.

Existem fortes indícios que sugerem que à medida que a idade vai avançando vão surgindo um maior número de barreiras à aquisição de um estilo de vida activo, expressas na diminuição da actividade física durante a adolescência (Sallis, 1998, cit. por Calmeiro, 1999). Para Moura e Castro (1998), a população jovem balança entre o gosto pela actividade física e os divertimentos que lhe são proporcionados pela sociedade – cafés, discotecas, cinema, jogos computadorizados, meios que são no fundo altamente influenciadores no transfer para a sua vida adulta.

Também relativamente ao sexo surgem estudos indicando os rapazes como mais activos, comparativamente com as raparigas (Sallis e Faucette, 1992). Os principais motivos apontados relacionam-se com o encorajamento proporcionado pelas famílias e pelo meio social à participação dos rapazes nas mais diversas formas de actividade. Outro factor explicativo apontado por Sobral (1995) reside na formação de estereótipos próprios de uma sociedade fundamentada na divisão sexual das tarefas, encorajando a participação desportiva dos jovens do sexo masculino em detrimento dos do sexo feminino.

No contexto escolar Romero (1993) afirma que o professor de Educação Física reproduz as desigualdades sociais, mantendo e reforçando os estereótipos, reproduzindo e mantendo “(...) *via actividade física, actividades agressivas para um sexo e submissas passivas para outro*” (p.434).

Contudo, algumas investigações têm procurado estabelecer relações entre os níveis de actividade física e os factores genéticos com o objectivo de identificar traços genotípicos que determinem uma maior propensão dos indivíduos para o

desempenho de certas actividades motoras. A idade, o nível de maturação, a condição física, a habilidade motora e alguns aspectos de composição corporal constituem algumas das variáveis estudadas.

Para Sallis e Faucette (1992) os níveis superiores de importância atribuídos à actividade física pelos indivíduos do sexo masculino, poderão ser explicados por causas biológicas e sociais. A diferença de capacidades nos dois sexos poderá incentivar a selecção de actividades de acordo com as suas competências, ao mesmo tempo que as influências do meio se fazem de forma diferenciada nos rapazes e nas raparigas. Não há evidências nos estudos realizados de que as diferenças biológicas entre os dois sexos determinem as escolhas das actividades dos sujeitos. Ainda segundo o mesmo autor a leitura dos dados deverá ter em conta a multiplicidade de factores envolventes (ambientais e sociais) que poderão influenciar essas escolhas. As diferenças verificadas na comparação entre sexos, podem ser explicadas mais pelo processo de socialização do que correspondendo a um fenómeno biológico (Sallis, 1994, cit. por Mota 1997). Esta opinião é também partilhada por Varela Silva e col. (1997), que salienta a importância dos factores biológicos e sócio-culturais, contendo em si pesos diferentes, consoante o género e a etnicidade como fontes de influência e estímulo para a prática desportiva.

O envolvimento na actividade física surge muitas vezes referenciado às preocupações com a imagem corporal em termos estéticos. Essas preocupações influenciam sobretudo a prática desportiva dos rapazes, que através do exercício procuram manter-se fisicamente em forma. De acordo com Calmeiro (1999) para a maioria das raparigas o controlo do peso é feito principalmente através de medidas dietéticas.

Outro aspecto que tem merecido a atenção de vários investigadores prende-se com os motivos que levam um indivíduo a envolver-se em determinada actividade física. Pensa-se que os factores motivacionais estão associados ao início e manutenção da participação em actividades físicas. Importa, por isso, compreender as razões que levam os jovens a envolverem-se na actividade física, no sentido de proporcionar uma intervenção eficaz, capaz de promover a continuidade da prática durante a vida adulta.

Para Mota (1997) a motivação para as actividades é possivelmente o aspecto mais decisivo para uma prática regular de actividade física.

A motivação surge normalmente associada a três factores: direcção (tipo de actividade escolhida), intensidade (esforço dispendido na realização da actividade) e duração (frequência do exercício).

Relativamente às fontes da motivação elas classificam-se em intrínsecas e extrínsecas. Os motivos intrínsecos são determinados por reforços internos, ou seja, o desempenho é estimulado pelo interesse na realização da tarefa. Por outro lado, os reforços externos (prémios, classificações) condicionam os motivos extrínsecos. Pensa-se que os indivíduos intrinsecamente motivados têm maiores probabilidades de aderirem à actividade física e de se manterem activos durante mais tempo e apresentar níveis de desempenho mais elevados, do que aqueles que dependem dos reforços externos (Nunes, 1995).

Para Sobral (1995), a criança e os jovens seleccionam, de entre as actividades que se lhes oferecem, a que lhe é mais gratificante, porque contribui para satisfazer uma necessidade orgânica ou porque é socialmente significativa. O autor refere-se à teoria dos motivos formulada por McClelland (1961), segundo a qual a participação desportiva está intimamente ligada com a procura do prazer:

“na realização da actividade (motivo da tarefa); no encontro com os outros (motivo afiliativo); na determinação e condução do comportamento dos outros (motivo do poder); no reconhecimento pelos outros das suas capacidades (motivo de prestígio); na experiência de superação em relação aos outros e a si mesmo (motivo de sucesso)” (p.14).

Importa, no entanto, ter sempre presente que as actividades físicas e desportivas com significado para as crianças e os jovens são diferentes das que motivam os adultos. Podemos então afirmar que o envolvimento na actividade física depende da personalidade dos indivíduos, das suas crenças e expectativas e dos incentivos de natureza económica e social, variando com a idade, o género e factores étnicos, culturais e sociais (Varela-Silva e Vasconcelos, 1997).

2.2.2. Factores do envolvimento

Este grupo de factores inclui os relacionados com o envolvimento social como o apoio da família e dos amigos, e com o envolvimento físico, como a disponibilidade de tempo, o clima e a proximidade de instalações.

2.2.2.1. Envolvimento social

Muitos dos elementos existentes na literatura apontam para uma relação positiva entre o encorajamento das pessoas significativas (pais, irmãos, professores, treinadores, amigos) e o envolvimento das crianças e jovens na actividade física. Existe, portanto, uma forte relação entre a quantidade de incentivos recebidos pelos significativos e o grau de participação nas actividades

físicas. Aqueles que recebem reforços positivos têm maiores probabilidades de se envolverem ou manterem envolvidos do que aqueles que recebem reforços negativos ou neutros.

As atitudes dos pais face à actividade física têm sido consideradas como factores determinantes no encorajamento ao envolvimento na prática desportiva dos seus filhos. Para além das expectativas e crenças acerca da actividade dos seus filhos, os padrões de actividade dos pais são igualmente referenciados como factores influentes no envolvimento desportivo dos filhos. Muitos indicadores sugerem que pais mais activos têm filhos mais activos, influenciando deste modo, o nível de actividade física destes. A este propósito, Shephard (1982, cit. por Mota, 1997) refere que “ *o papel dos pais para a motivação das actividades físicas é fundamental desempenhando, neste domínio, o seu próprio exemplo uma das melhores garantias de sucesso*” (p.91).

A importância da acção dos pais na actividade física dos filhos tem sido particularmente referida por diversos autores (Brustad,1996; Mota,1997), nomeadamente no que respeita às práticas de actividade formal em clubes desportivos e/ou organizações comunitárias. Os dados revelados por Raposo (1994, cit. por Sobral, 1995) indicam que mais de metade dos pais e cerca de um quarto das mães dos atletas portugueses que estudou foram praticantes de desporto; que uma elevada percentagem dos pais e das mães os havia encorajado a manterem-se em actividade desportiva, apesar de o desporto ser a última das áreas em que os pais exigiam mais dos filhos, depois do aproveitamento escolar, do comportamento, da disciplina e das tarefas de casa. Salienta ainda o facto de os atletas portugueses prestarem uma atenção especial às opiniões dos pais e dos treinadores.

Durante a adolescência a influência dos pares, através do encorajamento e modelagem, vai substituindo a influência dos pais na aquisição e manifestação de vários tipos de comportamento. Apesar dos pais terem papel preponderante na actividade física dos seus filhos antes da adolescência, durante esta fase da vida a sua influência parece diminuir e os amigos passam a desempenhar um papel primordial na escolha das actividades, à medida que os jovens começam a colocar grande ênfase nas relações interpessoais com aquelas estabelecidas. É, por este motivo, que os adolescentes optam por desempenhar muitas das suas actividades físicas em grupo, quer seja na escola, numa organização comunitária ou num contexto de actividade livre e informal (Calmeiro,1999).

Nesta fase são igualmente importantes os contributos dos professores e treinadores no processo de socialização desportiva, na medida em que poderão funcionar como elementos de referência para os mais novos.

O estatuto sócio-económico constitui outro factor determinante nos comportamentos de adesão à actividade física. Há indicadores que sugerem o facto de crianças provenientes de meios familiares economicamente mais favorecidos serem mais activas, do que as provenientes de meios economicamente mais precários. A tendência, nos estudos em sociedades desenvolvidas, é a de que os sujeitos em condições mais favoráveis exibam maiores níveis de actividade (Gottlieb e Chen,1985 , cit. por Prista e Silva,1994).

O envolvimento na actividade desportiva surge igualmente associado ao nível de instrução do indivíduo. Na opinião de Oldridge (1982) e Dishman (1988, cit. por Prista e Silva, 1994) a comparação dos níveis de actividade física relativamente ao grau de instrução, sugere que os sujeitos de maior nível académico são mais

activos, quer na aderência a programas formais, quer na actividade espontânea. De igual modo, a actividade física dos filhos poderá ser condicionada pelo nível de instrução dos pais.

2.2.2.2. Envolvimento físico

As oportunidades criadas para a prática (acessibilidade, tipo de actividade física) são factores determinantes no envolvimento e manutenção da actividade física.

A proximidade de casa de espaços destinados à prática desportiva é um factor de grande importância para o envolvimento na actividade física. O acesso a instalações apropriadas e a percepção de conveniência desse acesso influencia a decisão dos indivíduos de se envolverem ou de permanecerem num programa de exercício com supervisão (Calmeiro, 1999).

No caso das crianças e jovens com menores recursos económicos é de supor que as suas condições de acesso a programas orientados sejam limitadas, recorrendo muitas vezes à prática desportiva escolar ou às actividades livres e informais.

O tipo e as características da actividade podem desempenhar, igualmente, um papel importante nos níveis de adesão à actividade física, de acordo com os objectivos da sua prática. Considera-se de forma extensa na literatura, que a participação em actividades físicas de natureza lúdica e recreativa desempenham um papel proeminente num contexto alargado de promoção da saúde (Mota, 1992), a nível físico e mental.

Por outro lado, e apesar dos benefícios que a prática desportiva de competição pode proporcionar nas camadas jovens, as limitações em termos de promoção da saúde e da actividade física, numa perspectiva de longo prazo, poderão eventualmente originar situações de conflito ao reger-se por critérios normativos de vitória e derrota, pondo em causa a própria saúde física (excesso de treino, padrões de alimentação inadequados, susceptibilidade de aparecimento de lesões) e estabilidade emocional, resultado do confronto com os melhores. Alguns estudos (Duarte, 1992) sugerem mesmo que as actividades competitivas são de menor interesse para os jovens, especialmente para as raparigas.

A este propósito Gonçalves (1991) refere que apesar de em vários países desenvolvidos, como a Inglaterra, Estados Unidos, Suécia e Austrália, se registar um aumento significativo de jovens, de ambos os sexos, que praticam desporto de carácter competitivo, verifica-se igualmente uma elevada taxa de abandono em idades mais baixas e com menor tempo de prática.

Os programas de actividade física realizados em grupo ou individualmente condicionam de igual modo os níveis de adesão à actividade física. As actividades realizadas em grupo resultam num forte apoio social, na medida em que facultam sentimentos de satisfação e de comprometimento na sua participação, baseados na necessidade de os indivíduos se afiliarem. Tem também um importante factor motivacional pelo facto de permitir a comparação do progresso e da condição física com outros participantes. Para Weinberg e Gould (1995, cit. por Calmeiro (1999), apesar da existência de indivíduos que preferem programas individuais, as actividades físicas praticadas em grupo conduzem a níveis de adesão mais elevados. A actividade física praticada em grupo é particularmente evidente nos jovens e pode traduzir uma necessidade de afiliação e identificação.

Apesar das crenças existentes sobre a predisposição natural das crianças e jovens para a actividade física, as investigações têm demonstrado que os níveis de participação em actividades regulares e mesmo espontâneas são muito reduzidos. A diminuição dos espaços destinados ao jogo e ao recreio e a falta de tempo são os motivos mais apontados para os fracos níveis de adesão em programas de exercício. A quantidade de actividades extra-curriculares disponíveis é também, na opinião de Sallis e Faucette (1992) um factor que dificulta a organização do tempo para a prática regular de exercício físico.

Na organização curricular dos alunos com necessidades educativas especiais verifica-se frequentemente uma sobrecarga horária importante, resultado da organização de actividades de apoio pedagógico, limitando à partida o tempo disponível para a escolha de outras actividades, onde se inclui a actividade física.

O clima parece ser outro factor de envolvimento físico a afectar os padrões de actividade física dos indivíduos. Há indicadores que apontam para uma diminuição dos níveis de actividade das crianças e dos jovens durante o Inverno.

2.3. O papel da Educação Física na promoção de um estilo de vida activo

É hoje consensualmente aceite que a criação de hábitos de prática de actividade física devem ser implementados nas idades mais jovens, de modo a que sejam mantidos na idade adulta. Na opinião de Moura e Castro (1998) devem ser aproveitadas as necessidades emergentes do desenvolvimento anatómico-fisiológico e as motivações para a actividade física para incutir nas crianças e nos adolescentes hábitos desportivos, baseados numa perspectiva de continuidade .

A escola e em particular as aulas de Educação Física são reconhecidas como o local privilegiado para o desenvolvimento corporal e desportivo (Mota e Appell, 1995) e para a aquisição de estratégias que permitam às crianças e jovens aumentar a probabilidade de adquirir padrões de actividade física regulares, que possam ser mantidos ao longo das suas vidas.

Na opinião de Matos e Graça (1991), para muitas crianças as aulas de Educação Física constituem a única experiência de actividade física organizada e regular ao longo das suas vidas, pelo que a optimização dos recursos proporcionados por esta disciplina deverá constituir uma das preocupações fundamentais para aumentar a qualidade de actividade física dos alunos. Para este autor, a Educação Física deve ir ao encontro das necessidades e interesses futuros dos futuros adultos.

As actividades desportivas ensinadas nas escolas não são aquelas que os adultos normalmente praticam, pelo que, nesta perspectiva, através da Educação Física não se está a aproveitar todo o potencial natural do contexto. Para que as crianças e jovens venham a ser adultos activos de uma forma regular, devem ser leccionadas actividades que possam ser desenvolvidas durante a fase adulta da vida. Torna-se, por isso, importante perceber quais as actividades físicas valorizadas pela maioria dos adultos de forma a introduzi-las no currículo escolar no momento oportuno (Mota (1997).

Neste sentido é fundamental que o professor de Educação Física promova situações de aprendizagem gratificantes e que vão de encontro às capacidades e necessidades de cada aluno. Como refere Matos e Graça (1991), *“a actividade tem de ser gratificante, isto é, tem que: 1) despertar alegria, prazer; 2) ser vivida com sucesso; 3) ser intrinsecamente motivante”* (p.314).

A vivência de experiências positivas pode ser um indicador importante na participação e manutenção de uma actividade física regular na vida adulta. O professor de Educação Física deve proporcionar aos seus alunos a vivência de uma variedade de actividades, tanto individualmente como em grupo, desenvolvendo o seu repertório desportivo-motor, de forma a contribuir positivamente para o sucesso e garantir os mecanismos que lhes permitam ser responsáveis pela sua actividade presente e futura. Neste sentido, o objectivo primordial da Educação Física é educar os alunos para que venham a ser adultos com hábitos de actividade física regular.

Todas as preocupações já referidas são igualmente válidas para populações com necessidades educativas especiais. A este propósito, Marques (2000) refere que *“os programas escolares não incluem objectivos de longo prazo visando hábitos e motivações para a futura prática desportiva recreativa de pessoas com necessidades especiais, contrariando a própria legislação que prevê expressamente, como objectivo da disciplina de Educação Física, a criação de hábitos e de competências para uma futura vida activa”* (p.36).

É fundamental, portanto, possibilitar à criança e ao jovem os mecanismos que lhe permitam ser responsáveis pela sua actividade física, pela criação de hábitos de actividade física e consciencialização dos seus benefícios.

A importância da Educação Física no desenvolvimento dos alunos surdos é também enfatizada por diversos autores (Auxter, D. e col.,1993; Craft,1990; Bloomquist,1997), ao considerarem que a Educação Física é a única área onde a comunicação verbal pode ser minimizada e o movimento maximizado. Possui igualmente todo o potencial, através de jogos e desportos, para promover a

interacção social e combater o isolamento em que muitas crianças e jovens se encontram, devido às suas dificuldades de comunicação.

2.4. O papel do Desporto Escolar na ocupação dos Tempos Livres

Acredita-se hoje em dia que as crianças são intrinsecamente aptas para o movimento e por isso, suficientemente activas. Contudo, é possível constatar, através de investigações nesta área, que as crianças de uma forma geral e os adolescentes, em particular, apresentam fracos níveis de participação em actividades físicas regulares e mesmo nas espontâneas (Mota, 1997).

De igual modo se verifica que existe um declínio da actividade física com o aumento da idade (Sallis, 1993), contribuindo desta forma para a aquisição de hábitos de vida sedentária.

De acordo com Mota e Appell (1995), as conclusões de estudos efectuados em populações europeias indicam que a maior parte do tempo das crianças e dos adolescentes é passado a ver televisão, a brincar com computador ou a ouvir música. De entre as várias formas de ocupação dos tempos livres dos jovens, a actividade física ocupa apenas uma pequena parte (Duarte, 1992).

Neste sentido, o Desporto Escolar, como actividade extra-curricular e voluntária, poderá constituir uma opção importante na ocupação dos tempos livres dos jovens. Para isso deve permitir o acesso generalizado a todas as crianças e jovens que pretendam praticar desporto e garantir-lhes uma verdadeira formação desportiva. De acordo com Mota (1997), *“o desporto escolar é para todos e não só para alguns, é uma questão fundamental do tempo livre dos jovens e tem de assumir um carácter voluntário quanto à sua adesão às diversas actividades”*

(p.9). Ainda segundo este autor, *“a prática do desporto escolar tem de ser para todos independentemente das suas capacidades, não permitindo qualquer motivo de exclusão ou segregação nem ser orientada por critérios de selecção, normalmente dos mais dotados, que em grande parte são já os que usufruem dos benefícios da prática, seja por razões biológicas, económicas ou sociais”* (p.9).

Para que a prática desportiva possa ser assumida pelo maior número de alunos é necessário que a escola, através do Desporto Escolar, possa oferecer condições de acesso criando uma oferta o mais dilatada e diversificada das modalidades desportivas e de formas de organização da sua prática e, simultaneamente, oferecer condições mínimas de realização, através de instalações adequadas e horários compatíveis com a organização curricular dos alunos.

Esta posição é defendida por Mota (1997) que salienta a necessidade de proceder a alterações do currículo escolar, como forma de disponibilizar o tempo livre necessário ao jovem para a sua prática desportiva, paralelamente à criação de espaços e equipamentos imprescindíveis para essa prática.

Na nossa perspectiva, as actividades proporcionadas pela escola nem sempre correspondem aos interesses e às necessidades dos alunos. Numa alusão à prática do Desporto Escolar Sobral (1995) refere que, na generalidade dos casos, as actividades desportivas desenvolvidas na escola seguem de perto o formalismo que se observa no desporto federado baseando-se em critérios de selecção que contrariam os princípios de acesso generalizado. Para o autor *“o desporto escolar deve ser entendido como um espaço onde a participação prevalece sobre a excelência e a alegria se contrapõe ao stress e à ansiedade”* (p.121).

Se encarmos o Desporto Escolar para alunos com necessidades especiais, este deve constituir-se como meio educativo privilegiado, criando condições favoráveis para a satisfação de necessidades, nomeadamente ao nível do relacionamento social e da comunicação, permitindo a satisfação individual, importante para a estabilização e manutenção da saúde física e mental do jovem.

2.5. Actividade física organizada para indivíduos com deficiência auditiva

Contrariamente ao que se verifica para outros tipos de deficiência, a prática desportiva para indivíduos com deficiência auditiva não implica alterações estruturais ou organizativas. Os desportos e regras são idênticos aos praticados pelas pessoas sem deficiência. Não existem modalidades especiais e as únicas adaptações consistem em tornar visíveis os sinais sonoros. O sujeito surdo é fisicamente capaz e pode competir sem quaisquer restrições significativas, com excepção das barreiras da comunicação. Apesar de apresentarem uma deficiência comunicativa, os surdos participam no desporto a todos os níveis, desde o desporto recreativo ao de competição.

Na opinião de (Marques, 1993), a participação da população surda no desporto integrado é possível desde que se verifiquem as condições mínimas de igualdade de oportunidades.

De acordo com os princípios da normalização, os surdos deverão ter acesso à prática desportiva em todas as suas formas e sempre que o desejarem, nas estruturas regulares existentes para a população em geral.

Relativamente ao desporto de competição, a prática dos atletas surdos tem evoluído ao longo dos anos, apoiada por uma estrutura específica criada à margem do desporto para outros atletas com e sem deficiência – CISS (Comité International des Sports des Sourds). Criado em 1924, o CISS é o organismo que controla os Jogos Mundiais para Surdos, reconhecido pelo Comité Olímpico Internacional (IOC) desde 1955. Essencialmente constituído por organizações nacionais de desporto para surdos é gerido por um comité executivo de oito pessoas (surdas). Para os atletas autorizados a competir nestes jogos não há restrições, além da necessidade de cada um deles ter uma perda auditiva de pelo menos 55 dB no melhor ouvido.

A filosofia subjacente à realização de eventos desportivos separados, assenta no facto de as pessoas surdas não se considerarem deficientes particularmente na capacidade física. Para a comunidade surda a realização conjunta de competições com outros atletas ouvintes (incapacitados ou não), é sempre um motivo de exclusão para o atleta surdo, na medida em que não são ultrapassadas as barreiras da comunicação. Neste caso, seriam necessários vários intérpretes de Língua Gestual de modo a estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes, o que, segundo a própria comunidade surda, seria economicamente inviável.

O CISS, enquanto organismo responsável pela organização de eventos desportivos para surdos a nível mundial, defende que, como grupo, os surdos não se encaixam nas categorias de atletas capacitados ou incapacitados, ou seja, os limites dos surdos não são físicos mas sim exteriores, no domínio social da comunicação.

Esta questão tem gerado alguma controvérsia e se a própria comunidade surda defende a realização de eventos desportivos separados, alguns autores

(Silva,1991) com os quais partilhamos a nossa opinião, referem que sempre que possível o atleta deve ser integrado em competições normalizadas, desde que o espírito desportivo da competição não seja alterado.

Em síntese, podemos afirmar que a actividade física, em qualquer das suas manifestações (organizada ou espontânea) e níveis (competitiva ou recreativa) constitui hoje em dia, não apenas uma necessidade, mas um valor essencial na melhoria da qualidade de vida de **todos** os indivíduos. Para que a sua prática possa ser assumida por todos de uma forma duradoura é fundamental reunir um conjunto condições (pessoais e de envolvimento) que contribuam positivamente para a aquisição de hábitos de actividade física.

O envolvimento na actividade física depende assim, de um conjunto de factores de natureza endógena e exógena, que podem influenciar de forma diferenciada os níveis de prática dos indivíduos.

A identificação destes factores tem nortado muitas investigações efectuadas junto de vários tipos de população e as suas conclusões têm constituído importantes elementos de referência na implementação de estratégias de intervenção.

Sobre esta temática apresentamos, em seguida, os resultados de alguns estudos que, em nossa opinião, poderão contribuir para a compreensão da realidade que nos propusemos investigar.

3 . ESTUDOS PRÉVIOS

As investigações realizados no âmbito da deficiência auditiva são ainda escassas no nosso país e os estudos existentes reportam-se a estratos parciais da população, a espaços geográficos limitados ou a aspectos parciais da aptidão física. São, no entanto contributos importantes para a compreensão da problemática da surdez e das suas implicações no comportamento do indivíduo.

3.1. Estudos realizados no domínio psicomotor

Na tentativa de encontrar um perfil psicomotor característico da pessoa com deficiência auditiva, muitos autores têm orientado as suas investigações para aspectos parcelares da aptidão física, como é o caso do equilíbrio, tradicionalmente considerado como uma área de risco para este tipo de população. A maioria dos estudos são concordantes em afirmar que o equilíbrio é significativamente menos eficaz e menos controlado nos surdos, quando comparado com indivíduos com audição normal. Em 1984, Matos estudou 10 crianças com deficiência auditiva severa e 8 com audição normal, em onze tarefas de equilíbrio. Os resultados obtidos permitiram-lhe constatar que as crianças com deficiência auditiva apresentavam diferenças estatisticamente significativas, quando os deslocamentos do centro de gravidade eram comparados.

Resultados idênticos foram encontrados por Fonseca (1985) num estudo efectuado junto de 10 crianças com deficiência auditiva profunda e 10 com audição normal, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Foram observadas diferenças significativas no controlo da equilibração nas crianças surdas, especialmente quando as tarefas envolviam o sistema vestibular. Para este autor, as lesões do aparelho vestibular são as responsáveis pelas dificuldades sentidas pelas crianças surdas no controlo dos efeitos da

gravidade, quer no equilíbrio dinâmico, quer no equilíbrio estático, independentemente de utilizarem ou não a visão como sistema compensatório.

Com o objectivo de identificar estratégias de equilíbrio dinâmico usados por 18 rapazes e raparigas com deficiência auditiva, Butterfield e cols. (1998) constatou a existência de diferenças entre as crianças observadas. Nas crianças com maior dificuldade de equilíbrio era evidente um maior balancear da cabeça e do tronco.

Referidos por Fonseca (1985), Wiegersma e Velde (1983) estudaram 31 crianças surdas, com idades entre os 8 e os 10 anos, tendo encontrado um atraso motor nestas crianças, quando comparadas com crianças de audição normal, com a única excepção da flexibilidade, onde não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.

Estes resultados não são concordantes com os encontrados por Butterfield e cols. (1993), num estudo efectuado com o propósito de comparar o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais em 54 crianças surdas e 56 com audição normal, utilizando para o efeito a Escala de Avaliação Motora da Universidade de Ohio (OSU-Sigma; Loovis e Ersing, 1979, cit. por Butterfield e col., 1993). A análise por níveis etários revelou diferenças isoladas entre os dois grupos. No entanto, depois dos 6 anos de idade, os níveis de desenvolvimento motor dos dois grupos de crianças eram similares, sugerindo que o atraso no desenvolvimento motor das crianças surdas não deve ser atribuído exclusivamente à sua incapacidade auditiva. A influência de factores ambientais, como o tipo de escola, currículo escolar, características sócio-demográficas, oportunidades de treino e brincadeira e os procedimentos dos testes de desenvolvimento motor são variáveis a considerar na determinação do perfil psicomotor da criança e do jovem surdo.

As respostas posturais automáticas das crianças surdas, a partir de posições estáticas e dinâmicas, constituíram o propósito de um estudo realizado por Brunt e Broadhead (1982), utilizando para o efeito uma plataforma eléctrica com pequenos movimentos de superfície. As crianças da amostra foram divididas em dois grupos, com disfunção vestibular e sem disfunção vestibular. Posteriormente sujeitavam-se a testes com e sem visão e dados electromiográficos dos músculos posteriores das pernas eram

registados. O dado mais relevante deste estudo foi o atraso na resposta motora dada pelas crianças incluídas no grupo de disfunção vestibular. Foi proposto que este atraso pode em parte ser responsável por problemas de equilíbrio e movimentos exibidos por muitas crianças surdas.

A análise das habilidades motoras das crianças surdas foi igualmente o objectivo da investigação desenvolvida por Brunt e cols. (1984), utilizando como instrumento de avaliação o Teste de Proficiência Motora Bruininks-Oseretsky. A comparação entre o desempenho de um grupo de crianças surdas e um grupo de crianças normo-ouvintes revelou a existência de diferenças significativas nos itens de equilíbrio estático e dinâmico. Nos itens de controlo visuo-motor a performance das crianças surdas era superior à das crianças com audição normal, o que, segundo o autor sugere que a informação espacial para a execução de comportamentos motores é adquirida pela orientação dos movimentos dos olhos e da cabeça.

A determinação do perfil motor dos jovens com deficiência auditiva foi o objectivo do estudo realizado por Silva (1998) com 80 alunos surdos e 100 alunos normo-ouvintes de escolas do Porto, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Utilizando como instrumento de avaliação a bateria Facdex, para determinação da aptidão física. As diferenças encontradas, favoráveis ao grupo dos normo-ouvintes, não foram conclusivas, dado que a metodologia seguida não contemplou um conjunto de variáveis passíveis de influenciar os resultados finais, como sejam, a história pessoal de actividade física, condições de envolvimento e procedimentos de avaliação.

Embora surjam na literatura referências sobre a possibilidade de normalizar o comportamento motor dos surdos, em áreas tradicionalmente consideradas mais problemáticas, através de programas de reabilitação, Marques (1992) acrescenta que as metodologias baseadas em perspectivas terapêuticas ou reeducativas são insuficientes para normalizar o comportamento motor dos surdos. Os resultados da investigação desenvolvida com crianças surdas, do 1º Ciclo do Centro António Cândido do Porto, permitiram a Marques (1992) concluir que um currículo de Educação Física Especial, definido por parâmetros correctos e implementado segundo uma perspectiva sistémica, conduz à normalização dos comportamentos

psicomotores dos surdos severos e profundos. Os principais parâmetros psicomotores que, para este autor devem merecer uma atenção especial por parte do professor de Educação Física referem-se ao equilíbrio, lateralidade, coordenação motora global, discriminação visual, orientação espaço-temporal e ritmo. Estes parâmetros são apresentados como definidores de um currículo de Educação Física Especial, constituindo objecto de uma observação sistemática, como forma de normalizar esses comportamentos. Deste modo, um curriculum assim desenhado permite, na opinião de Marques (1992) obter resultados superiores aos do curriculum tradicional e conduz a melhores condições de integração para as crianças e jovens surdos.

3.2. Estudos realizados no âmbito da ocupação dos tempos livres

A identificação das actividades realizadas pelos alunos, durante os seus tempos livres, constituem um importante contributo para a caracterização da população e permitem determinar qual a importância atribuída à actividade física.

Em 1991, Marques ao desenvolver um estudo com 16 crianças surdas inscritas numa escola do Ensino Especial do Porto, com o objectivo de recolher dados sobre a quantidade e qualidade de informação proposta à criança com deficiência auditiva, em situação escolar e em fim de semana, comparou os dados destas crianças com os de um grupo de normo-ouvintes, com caracterização similar que frequentavam uma escola do 1º Ciclo do Ensino Oficial. Os resultados encontrados permitiram-lhe constatar que o tempo escolar era superior para os surdos e, conseqüentemente, o tempo livre era inferior, comparativamente com os normo-ouvintes. A explicação para este facto está associada à organização curricular da escola especial, mais completa nas actividades escolares. Para além disso, foi possível verificar que a informação quantitativa e qualitativa posta à disposição dos surdos era inferior à dos normo-ouvintes, traduzida num menor número de situações participadas com família e com outras pessoas. De igual modo, constatou que as actividades desportivas ou recreativas representavam um espaço muito

reduzido na ocupação dos tempos livres dos surdos durante o fim de semana, o que, segundo Marques (1991) favorece o seu isolamento social.

São também referidas neste estudo as baixas expectativas de futuro escolar e profissional para as crianças surdas indicadas pelos professores, o que pressupõe, segundo o autor (Marques,1991) uma relação de menor qualidade, baixa atenção e desvalorização do papel da escola e da formação académica.

A constatação de que a actividade física representa uma pequena parte de entre as formas de ocupação dos tempos livres dos jovens, tem sido referida em diversos estudos efectuados junto de populações normo-ouvintes. “*Estar com os amigos*”, “*ver televisão*” e “*ouvir música*” são normalmente as actividades mais indicadas pelos jovens como forma de ocupação preferencial dos seus tempos livres. O estudo realizado por Sobral (1992, cit. por Sobral, 1995) sobre o estilo de vida e actividade habitual, revelou uma elevada percentagem de jovens, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, que passam mais de 15 horas semanais a ver televisão. Também Sallis (1993) apresenta os resultados de um estudo de Dietz e Gortmaker (1985) onde se salienta que 10% dos adolescentes que viam menos de uma hora diária de televisão eram obesos, enquanto este valor subia para perto dos 20% nos adolescentes que viam televisão mais de cinco horas por dia. Verifica-se assim, que a quantidade de tempo que os jovens se encontram inactivos a ver televisão é prejudicial a uma vida fisicamente activa e contribui para a aquisição de hábitos de vida sedentária.

Resultados idênticos foram alcançados por Bokuvka (1992), ao investigar 800 rapazes com idades entre os 15 e os 18 anos, com o objectivo de saber quais as actividades que predominam nos tempos livres dos jovens e qual a percentagem de ocupação dos tempos livres com a actividade física. “*Ver televisão*” e “*estar com os amigos*” surgem igualmente referidas pelo autor como actividades passivas de carácter receptivo preferencialmente indicadas pelos jovens na ocupação dos seus tempos livres.

No entanto, quando inquiridos sobre a forma como gostariam de ocupar os seus tempos livres, a actividade física surge como uma das actividades mais indicadas. Estas são as conclusões de uma investigação realizada por Matos e Pinheiro (1997), junto de alunos do 9º ano de escolaridade.

3.3. Estudos realizados no âmbito da importância dos factores pessoais para o envolvimento na actividade física

O sedentarismo é um problema que afecta as crianças e jovens dos nossos dias, independentemente da sua condição física, psicológica ou social. A criação de uma consciência e hábitos de actividade física regular constitui-se como um dos principais objectivos da escola e da Educação Física em particular. Mas para que a distância entre a intenção e a prática efectiva seja mais próxima, é necessário identificar os factores que poderão condicionar o envolvimento do sujeito na actividade física. A tentativa de explicar os motivos que levam ao envolvimento ou não do indivíduo na actividade física tem nortado muitas investigações nesta área. Em 1992, Duarte realizou um estudo envolvendo 1140 jovens dos 13 aos 25 anos, do 9º, 11º e 12º ano, com o objectivo de identificar as atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física. De um modo geral os alunos inquiridos revelaram atitudes favoráveis face à disciplina, com particular evidência no grupo das raparigas, dos alunos oriundos de um nível sócio-económico mais baixo, dos alunos mais novos e dos praticantes de actividades desportivas extra-escolares.

Resultados semelhantes foram encontrados por Nunes (1995) num estudo sobre a motivação para a prática desportiva. Numa população composta por 49 alunos do 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, o autor constatou que os alunos estão, na generalidade, muito motivados para a disciplina de Educação Física.

Quando inquiridos sobre as razões pelas quais se envolvem numa actividade física, os jovens indicam, antes de mais, a procura de uma aptidão física e actividades em grupo e, em terceiro lugar, o divertimento. Estas são as principais conclusões de uma investigação realizada por Rêgo (1998), numa amostra constituída por 250 praticantes com idades entre os 10 e os 16 anos, em modalidades desenvolvidas ao nível do Desporto Escolar, nas escolas do Ensino Básico e Secundário da cidade do Porto.

Um dos aspectos que surge com alguma frequência referenciado na literatura diz respeito à relação entre o auto-conceito do indivíduo e a sua performance motora. As diferentes percepções que o sujeito tem sobre as suas capacidades em diferentes áreas da actividade física vão determinar o seu conceito de competência desportiva. Pereira e cols. (1999), com o propósito de averiguar em que medida o conceito de competência em Educação Física do aluno influencia o seu comportamento nas aulas nessa disciplina, realizou uma pesquisa com 49 alunos de ambos os sexos do 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos. Os resultados obtidos revelaram que o conceito de competência em Educação Física dos alunos surge associado ao tempo de actividade motora nas aulas, o que significa que a percepção de competência desportiva do estudante influencia de forma positiva a sua vontade para investir esforço e tempo na prática das actividades. Estes resultados estão de acordo com a teoria da motivação da competência adquirida de Harter (1982, cit. por Cruz e Costa, 1996), segundo a qual os indivíduos com uma elevada percepção de competência desportiva tendem a estar mais motivados para se envolverem nas actividades desportivas. Não foram, no entanto, encontradas diferenças no conceito de competência em Educação Física entre os rapazes e as raparigas, o que contraria os resultados de investigações realizadas por Harter (1983), Marsh e col. (1984) e Fontaine (1991) (cit. por Pereira e cols., 1999), que constatarem que o conceito de competência atlética dos rapazes é superior ao das raparigas.

Também Mullan, Albinson e Markland (1997, cit. por Matos, 1999) indicam que os resultados de pesquisas são consistentes na afirmação de que os rapazes têm maior percepção das suas competências físicas do que as raparigas. Existe uma importante associação entre competência atlética percebida e envolvimento dos jovens na actividade física. Quando estes se consideram com baixa aptidão e fraca competência tendem a evitar a actividade física. Pelo contrário, considera-se que elevados níveis de competência e de aptidão física constituem um forte incentivo no envolvimento na actividade física.

Considerando a imagem corporal como uma importante componente no todo que é o auto-conceito possuído pelo indivíduo, Batista (2000) conduziu

uma investigação com o objectivo de estudar a satisfação com a imagem corporal e a auto-estima. Este estudo foi realizado com 629 alunas de Escolas Secundárias e Básicas do 2º e 3º Ciclo de Vila Nova de Gaia e atletas praticantes de actividades desportivas de alta competição, pertencentes a vários clubes. Os resultados encontrados, concordantes com outras investigações realizadas neste domínio, demonstraram que os indivíduos praticantes de actividades desportivas possuem maior satisfação com a imagem corporal relativamente aos não praticantes. Os níveis de satisfação com a imagem corporal surgem associados ao tipo de actividade praticada. O grupo de desporto lazer surge com maiores níveis de satisfação comparativamente com outros grupos, o que sugere que a actividade física revela-se benéfica na satisfação com a imagem corporal, desde que não levada a níveis muito elevados, quando tal surge um decréscimo.

A relação entre o estado de bem-estar e a prática de actividade física constituiu o objectivo de um trabalho realizado por Botelho e Duarte (1999), envolvendo 383 estudantes de ambos os sexos, do 3º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Penafiel. Os resultados deste estudo sugerem que a disciplina de Educação Física parece estar positivamente associada ao estado de bem-estar dos alunos, na medida em que os alunos gostam da disciplina e são assíduos, apresentam um estado de maior bem-estar relativamente aos que não gostam e aos que revelam uma menor assiduidade na disciplina. É igualmente sugerido neste estudo a falta de apoio ou suporte familiar como gerenciadora de um estado de menor bem-estar.

Em 1988 Hopper desenvolveu um estudo piloto com o objectivo de examinar o auto-conceito e performance motora de rapazes e raparigas com deficiência auditiva, de idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, estudantes de Washington State School para os Surdos em Vancouver. O auto-conceito era medido usando o Harter Self-Perception, constituída por seis subescalas: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, conduta comportamental e auto-avaliação global. Os resultados deste teste piloto indicavam que: 1) os estudantes marcavam mais pontos no domínio escolar e menos no domínio da aceitação social; 2) a escala da aparência física estava mais relacionada com a auto-avaliação global; 3) as

raparigas pontuavam mais que os rapazes no domínio da competência atlética, da aparência física e da aceitação social; 4) e os estudantes que se viam como atleticamente capazes eram os que melhores resultados tinham na corrida de nove minutos.

Com o propósito de investigar o impacto do uso de um programa de educação de aventura de “outdoor”, como um método de intervenção para a melhoria do auto-conceito dos indivíduos com dificuldades auditivas, Luckner (1989) efectuou um estudo num grupo de oito raparigas e dois rapazes em contraste com um grupo de controlo apresentando as mesmas características. Os resultados obtidos indicaram que a participação no curso de educação de aventura “outdoor” tem um efeito positivo no auto-conceito do grupo experimental e que os ganhos são mantidos por um período de dois meses.

A compreensão dos factores que levam ao envolvimento dos indivíduos no desporto para surdos constituiu o ponto de partida de algumas investigações, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o processo de socialização e as características dos envolvidos no desporto adaptado. Fieldes e Lane (1990), aproveitando a realização dos 16º Jogos Mundiais para Surdos, com a presença de 1400 atletas oriundos de 24 países, aplicou um questionário com o objectivo de avaliar o valor dos jogos e fornecer uma base de dados de forma a colmatar a sua inexistência na literatura desportiva para surdos. Foram inquiridos 800 atletas de 20 nações em competição, tendo completado o questionário apenas 391 competidores de 14 países. Um dos principais aspectos observados em todos os países e em todas as idades foi a constatação de que os jogos aumentavam a auto-confiança. 77,9% dos atletas colocavam a competição como um dos dois primeiros aspectos mais agradáveis dos jogos, 77% dos que responderam competiriam nos Jogos Olímpicos, se a oportunidade aparecesse, contudo, apenas 11,5% preferiam competir nesse evento desportivo.

O desejo de praticar desporto de competição com pessoas da mesma deficiência é a opção mais sólida referida num estudo de Moura e Castro (1998), realizado junto de 146 indivíduos de ambos os sexos, portadores de várias deficiências (motoras, mentais, auditivas e visuais), embora se manifeste o desejo de praticar com pessoas sem deficiência. As preferências dos

inquiridos (com idade mínima de 15 anos) apontam ainda para a prática de recreação com pessoas sem deficiência e com pessoas com a mesma deficiência, deixando como últimas opções a prática com indivíduos com outras deficiências ou sozinhos. No entanto, são os indivíduos com deficiência auditiva os que menos rejeitam esta última opção, praticar sozinho. Este estudo revelou ainda que a realização em simultâneo de provas desportivas é a opção menos indicada pelo grupo dos surdos e dos deficientes intelectuais. Constatase, portanto, que a prática desportiva de recreação e de competição com pessoas com outro tipo de deficiência é quase rejeitada, sendo os indivíduos com deficiência auditiva e os deficientes mentais os que mais claramente se opõem a esta opção.

3.4. Estudos realizados no âmbito dos factores de socialização para o envolvimento na actividade física

Em 1988, Stewart e cols. conduziram um estudo realizado junto de vinte e um directores desportivos, no sentido de obter informação preliminar das características dos sujeitos envolvidos no desporto adaptado e no processo de socialização que leva ao seu envolvimento. Factores relacionados com a comunicação davam incentivos aos indivíduos surdos para participarem no desporto para surdos. Escolas para surdos assim como outros surdos eram os factores dominantes para a socialização destes indivíduos no desporto adaptado.

Stewart e cols. (1991) estudou 21 atletas surdos, com idades entre os 21 e os 34 anos, que participavam nos Jogos Mundiais para Surdos, com o propósito de delinear as características biodemográficas e os processos de socialização que determinam o envolvimento dos indivíduos surdos no desporto adaptado. Os treinadores normo-ouvintes constituíam as forças primárias na introdução destes atletas no desporto para surdos. Para o autor as diferenças encontradas relativamente ao primeiro estudo (Stewart e cols., 1988) podem ser determinadas pelas diferenças marcadas entre as características dos atletas e dos dirigentes desportivos.

Num outro estudo realizado por Stewart (1993), 59 espectadores dos Jogos Mundiais de Inverno para Surdos foram pesquisados, com o propósito de delinear as características biodemográficas e o processo de socialização que os levou a estarem presentes nos Jogos. Os sujeitos com idades entre os 21 e os 74 anos de idade, afirmaram que estavam inicialmente atraídos pelos Jogos devido ao interesse em observarem indivíduos surdos a competirem. No entanto, para os inquiridos, a sua maior fonte de prazer nos Jogos era a oportunidade de socializar.

Os factores de socialização, pela importância que revestem na orientação dos jovens para a actividade física, são objecto de diversas investigações realizadas neste domínio. Embora na nossa pesquisa não fossem encontradas investigações nesta área, junto de jovens adolescentes surdos, parece-nos importante considerar os resultados obtidos noutras populações, pelo seu eventual contributo na construção de um modelo explicativo para o nosso trabalho.

Alguns indicadores apontam com alguma consistência para uma forte relação entre o encorajamento parental e a percepção de competência dos filhos e sua atracção pela actividade física. Há também referências a um decréscimo da influência da família ao longo do período de desenvolvimento do indivíduo. A importância atribuída ao incentivo dos pais para o envolvimento primário dos seus filhos na prática desportiva extra-escolar foi realçada num estudo de Duarte e Silva (1991). Esta pesquisa envolveu 373 alunos de ambos os sexos do 9º ano de escolaridade com o objectivo de identificar a importância relativa de factores demográficos e sócio-económicos dos jovens para a prática de actividades desportivas e analisar os efeitos da influência dos pais nesse envolvimento. Os resultados obtidos permitiram constatar que os jovens manifestam pouca adesão à prática desportiva como forma de ocupação dos seus tempos de lazer. Relativamente à influência dos pais, verificou-se que o incitamento destes, percebido pelos filhos, reflecte-se no seu envolvimento desportivo, sendo o incentivo do pai mais fortemente sentido que o da mãe. De referir ainda que o maior número de praticantes foi encontrado no sexo masculino, verificando-se uma relação inversa entre a prática e a idade e uma relação directa com o nível sócio-económico.

Jacobs e Eccles (1992), referidos por Brustad (1996), estudaram a influência das crenças das mães em relação à auto-percepção dos seus filhos de 11 e 12 anos de idade, sobre as suas habilidades nos domínios desportivo, matemático e social, procurando conhecer o papel da mãe em relação aos estereótipos associados ao género, uma vez que tais estereótipos podem influenciar a avaliação das mães e filhos sobre a capacidade destes últimos. Verificaram a existência de estereótipos em relação ao género, com as mães a aderirem favoravelmente a estereótipos masculinos nos domínios desportivo e matemático e estereótipos femininos no domínio social. As mães que tinham fortes crenças de que os seus filhos rapazes eram naturalmente dotados para o desporto tiveram maiores percepções das capacidades atléticas dos filhos e fracas percepções das capacidades desportivas das suas filhas.

A existência de uma forte relação entre a percepção de competência dos filhos e o encorajamento parental e o seu gosto pela actividade física, foi a principal conclusão obtida por Brustad (1993), num estudo que envolveu 39 rapazes e 42 raparigas (com média de idades de 10,4 anos), pertencentes a classes onde era ministrada a disciplina de Educação Física. Esta constatação realçou a importância das expectativas dos pais, reflectidas pelos níveis de encorajamento e sugeriu que as orientações afectivas dos pais para a actividade física podem constituir, em si, um comportamento modelador mais importante do que o nível de actividade por si mesma. Os pais dos rapazes demonstraram dar maiores níveis de encorajamento para a actividade física do que os pais das raparigas. Do mesmo modo, a percepção de competência dos rapazes foi superior à das raparigas o que, em parte, se associa a níveis de encorajamento mais elevados nos rapazes.

A conjugação de todos estes factores leva naturalmente a uma maior adesão à actividade física por parte dos rapazes. O facto de existir um maior número de praticantes entre os rapazes revela a existência de estereótipos sociais relativamente à forma como se processa a socialização da criança. A família, a escola e a sociedade em geral vão moldando o comportamento da criança ao longo do seu percurso de desenvolvimento, definindo papéis distintos para rapazes e raparigas. No âmbito da actividade física é também visível a existência desses estereótipos, embora se caminhe lentamente para a

criação de igualdade de oportunidades nesta área. A este propósito Romero (1993) desenvolveu um estudo com o objectivo de averiguar a presença de esteriótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física, junto de 407 docentes de ambos os sexos, que leccionavam no Ensino Primário e Secundário, em escolas oficiais da cidade do Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no Brasil. Este estudo confirmou a presença de esteriótipos masculinos e femininos na população estudada. Para o autor (Romero, 1993) a escola actua como reprodutora de uma ideologia sexista, bem como discriminadora de papéis sociais e o professor tem actuação directa no reforço de padrões sexuais, permitindo acentuar em vez de minimizar as desigualdades entre os sexos.

A influência dos agentes de socialização no comportamento dos jovens participantes na prática desportiva competitiva constituiu o principal objectivo da investigação conduzida por Gonçalves (1991). O estudo englobou 434 alunos, de ambos os sexos, do 5º ao 9º ano de escolaridade de 10 escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do concelho de Oeiras, participantes em competições desportivas (246 praticantes de desportos individuais e 188 de desportos colectivos). Os resultados indicaram que os treinadores foram considerados como os agentes que mais influência exerciam no comportamento desportivo dos jovens praticantes, seguidos pelos pais e professor de Educação Física. Não se registaram diferenças entre os grupos de rapazes e raparigas e entre os praticantes de desportos individuais e colectivos. Contudo, o autor constatou que os praticantes de desportos individuais parecem considerar como mais importante a influência dos pais no seu comportamento desportivo e os praticantes de desportos colectivos parecem ser mais influenciados pelos seus companheiros e por aquilo que observam na televisão. A maioria dos rapazes e das raparigas declararam que o seu comportamento desportivo era influenciado predominantemente pelo pai. Este facto, segundo Gonçalves (1991) poderá ser explicado pelas interacções entre pais e filhos e pelo passado desportivo ou não dos pais.

Os estudos aqui apresentados parecem indicar a existência de um atraso motor dos surdos, em algumas áreas, relativamente aos padrões considerados normais para a maioria normo-ouvinte. No entanto, estes resultados não são

conclusivos dado que as especificidades da população em estudo e os diferentes instrumentos de avaliação utilizados impedem qualquer generalização dos resultados obtidos.

Para além dos factores já referidos e tomando como ponto de referência os resultados de estudos realizados junto de populações normo-ouvintes, poderemos afirmar que o envolvimento dos jovens surdos na actividade física, à semelhança do que se verifica para os jovens em geral, parece ser influenciado pela quantidade de incentivos proporcionados pelas pessoas significativas (pais, treinadores, professores e amigos). De igual modo, se constata a existência de uma relação directa entre os encorajamentos recebidos e a percepção de competência para a prática de actividade física, sendo este aspecto mais evidente nos jovens do sexo masculino.

Apesar de os jovens manifestarem, de um modo geral, uma atitude favorável à prática de actividade física, esta parece não reunir as preferências dos jovens em relação à escolha das actividades que preenchem os seus tempos livres. “Estar com os amigos”, “ver televisão” e “ouvir música” parecem ser as actividades mais indicadas como forma de ocupação dos tempos livres dos jovens normo-ouvintes.

Apesar dos poucos elementos encontrados relativos à população jovem com deficiência auditiva, tomaremos como ponto de partida os resultados dos estudos apresentados e os dados referidos na literatura para a formulação das hipóteses e das variáveis que servirão de base ao trabalho empírico.

CAPÍTULO II - Hipóteses e Variáveis de Estudo

1. HIPÓTESES E VARIÁVEIS DE ESTUDO

1.1. Hipóteses de estudo

O facto de não termos encontrado investigações realizadas no âmbito do nosso estudo determina o carácter exploratório que demos ao presente trabalho. Assim, de acordo com a pesquisa bibliográfica efectuada formulamos as seguintes hipóteses:

- Relativamente à forma como os alunos ocupam os seus tempos livres,

Hipótese 1 – As actividades mais frequentes de ocupação dos tempos livres dos rapazes são diferentes das actividades indicadas pelas raparigas, durante a semana e no fim-de-semana;

Hipótese 2 - As actividades mais frequentes de ocupação dos tempos livres dos alunos mais novos são diferentes das actividades indicadas pelos mais velhos, durante a semana e no fim-de-semana.

Hipótese 3 - As actividades mais frequentes de ocupação dos tempos livres dos alunos com surdez moderada são diferentes das actividades indicadas pelos alunos com surdez profunda, durante a semana e no fim-de-semana;

Hipótese 4 - As actividades mais frequentes de ocupação dos tempos livres dos praticantes são diferentes das actividades indicadas pelos não praticantes, durante a semana e no fim-de-semana;

- No que respeita à prática desportiva,

Hipótese 5 – Os rapazes praticam mais desporto do que as raparigas;

Hipótese 6 - Os alunos mais novos praticam mais desporto do que os restantes alunos;

Hipótese 7 – Os alunos com surdez moderada praticam mais desporto do que os restantes alunos;

- Relativamente aos níveis de influência dos principais agentes de socialização para a prática desportiva,

Hipótese 8 - Os rapazes apresentam maiores níveis de influência parental do que as raparigas;

Hipótese 9 – Os alunos mais novos apresentam maiores níveis de influência parental em relação aos restantes alunos.

- Considerando a auto-percepção de competência dos alunos para a prática desportiva em geral,

Hipótese 10 - Os rapazes percebem-se mais competentes do que as raparigas;

Hipótese 11 - Os alunos mais novos percebem-se mais competentes do que os alunos mais velhos;

Hipótese 12 - Os alunos com surdez moderada são os que se percebem mais competentes comparativamente com os restantes alunos;

Hipótese 13 – Os alunos que praticam desporto extra-curricular percebem-se mais competentes do que os não praticantes;

- Em relação à opinião dos alunos acerca das actividades realizadas durante as aulas de Educação Física,

Hipótese 14 - Os rapazes apresentam maior agrado do que as raparigas;

Hipótese 15 – Os alunos mais novos apresentam maior agrado do que os restantes alunos;

Hipótese 16 - Os alunos com surdez moderada apresentam maior agrado do que os restantes alunos;

Hipótese 17 – Os praticantes apresentam maior agrado do que os não praticantes.

- Quanto à percepção de desempenho para as actividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física,

Hipótese 18 - Os rapazes apresentam níveis superiores aos das raparigas;

Hipótese 19 – Os alunos mais novos apresentam níveis superiores aos restantes alunos;

Hipótese 20 – Os alunos com surdez moderada apresentam níveis superiores aos restantes alunos;

Hipótese 21 - Os praticantes apresentam níveis superiores aos dos não praticantes.

- Considerando a opinião dos professores de Educação Física sobre os níveis de competência dos alunos relativamente às dimensões associadas à prática de Educação Física,

Hipótese 22 - Aos rapazes são atribuídos níveis superiores de competência em relação às raparigas;

Hipótese 23 - Aos alunos mais velhos são atribuídos níveis mais elevados de percepção de competência, comparativamente com os restantes alunos;

Hipótese 24 – Aos alunos com surdez moderada são atribuídos níveis mais elevados de percepção de competência, comparativamente com os restantes alunos;

Hipótese 25 – Aos praticantes são atribuídos níveis superiores de competência em relação aos não praticantes.

1.2. Variáveis de estudo

1.2.1. Variáveis Independentes

As variáveis independentes consideradas neste estudo são a idade, o sexo, o grau de deficiência auditiva e a prática desportiva extra-curricular, categorizadas da seguinte forma:

a) *Idade* – considerada até ao final do mês de Junho de 2001. Devido à grande dispersão de idades foi necessário criar categorias para esta variável.

Atendendo às características dos sujeitos nas diferentes idades foram criadas as seguintes categorias: “menos de 14 anos”; “dos 15 aos 17 anos”; e “mais de 18 anos”.

- b) *Sexo* – compreende duas categorias: masculino e feminino.
- c) *Grau de deficiência auditiva* – categorizada em três níveis: moderado, severo e profundo.
- d) *Prática desportiva extra-curricular* – formada por duas categorias: praticantes e não praticantes.

1.2.2. Variáveis Dependentes

As variáveis dependentes deste estudo são:

- Principais formas de ocupação dos tempos livres;
- Nível de influência dos agentes de socialização para a prática desportiva – pai, mãe, amigos e professor de Educação Física;
- Nível de percepção de competência dos alunos relativamente ao seu desempenho na prática desportiva;
- Nível de agrado e de percepção de desempenho nas actividades realizadas durante as aulas de Educação Física;
- Nível de competência dos alunos percebido pelo respectivo professor de Educação Física nas suas aulas;

A variável prática desportiva extra-curricular foi também, em alguns momentos, analisada como variável dependente.

CAPÍTULO III - Metodologia

1. CARACTERIZAÇÃO DO DISTRITO DE BRAGA

Para uma melhor compreensão e enquadramento deste estudo consideramos importante fazer a caracterização do meio no qual este foi realizado – Distrito de Braga.

1.1. Localização geográfica



Figura 1: Mapa de distribuição geográfica do distrito de Braga

O distrito de Braga tem uma área total de 2.719,3 Km² e situa-se entre as terras chãs de Esposende e a zona montanhosa de Bastos.

Geologicamente predominam as formações de granito e a região é frequentemente cortada por vales férteis, onde a água é abundante. Neste distrito a pluviosidade é intensa e as temperaturas amenas.

Este distrito ocupa uma posição privilegiada no contexto regional do litoral norte do país, englobando uma parcela territorial globalmente dinâmica, quer do ponto de vista demográfico quer do ponto de vista económico (região do Cávado e Ave). As cidades de Barcelos, Braga, Guimarães e Famalicão desempenham um relevante papel no desenvolvimento do território, assumindo-se como centros urbanos fundamentais. O interior, uma extensa zona rural e de montanha, que progride até aos concelhos de Cabeceiras de Basto e Celorico de Basto, está particularmente vocacionado para a

valorização do património natural e cultural, em domínios como o turismo, eco-actividades, produtos locais e sectores industriais tradicionais.

1.2. Caracterização Concelhia

O distrito de Braga é composto por 14 concelhos, que se dividem em 511 freguesias (quadro 4).

Quadro 4 : Caracterização concelhia

concelhos							
Amares	81.9	24	212.4	36.1	33.8	18.9	0.6
Barcelos	378.7	89	313.2	35.4	36.6	28.0	0.7
Braga	183.5	62	827.6	37.7	17.5	26.9	3.6
Cabeceiras de Basto	240.9	14	66.8	26	35.4	1.8	0.6
Celorico de Basto	181.1	22	115.8	33.6	46.7	19.8	0.3
Esposende	95.2	15	335.6	32.6	22.4	45.1	1.4
Fafe	218.9	36	229.1	47.8	33.8	6.8	0.8
Guimarães	257.8*	68*	638*	27.1*	41.4*	30.3*	1.3*
Póvoa de Lanhoso	132	29	173.2	32.4	54.6	11.4	0.3
Terras de Bouro	276.2	17	33.5	10.9	28.2	3.2	0.5
Vieira do Minho	220.2	21	69.6	32.4	41.8	25.8	0.7
V. N. Famalicão	201.8	49	593.5	23	37	40.1	1.2
Vila Verde	227.2	58	201.1	38.5	26.1	5.9	0.3
Vizela	23.9	7	887	26.7	25.9	47.4	**

* Os valores apresentados correspondem ao concelho de Guimarães ainda com as freguesias de Caldas de Vizela (S. João), Caldas de Vizela (S. Miguel), Infias, Vizela (S. Paio) e Tagilde, actualmente pertencentes ao recente concelho de Vizela.

** Valores não disponíveis devido à recente criação do concelho de Vizela

Legenda :

-  Área total (Km²)
-  Nº de Freguesias
-  Densidade Populacional (Hab/ Km²)
-  Área Agrícola (%)
-  Área Florestal (%)
-  Área Urbana (%)
-  Médicos por 1000 habitantes

Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Anuário Estatístico 1997 R. Norte. Tratamento estatístico AIMinho/SITIM.

Da observação do quadro constata-se que em apenas 5 concelhos (Barcelos, Guimarães, Braga, Vila Verde, e Vila Nova de Famalicão) se concentram 326 das 511 freguesias do distrito, correspondendo a essa relação um valor percentual de 63,7%. Estas freguesias ocupam 45,9% do território total do distrito.

Barcelos é o maior concelho do distrito, quer em área total (378,7 Km²), quer em número de freguesias (89), comparativamente com o concelho de Vizela, com uma área total de 23,9 Km² e apenas 7 freguesias.

Em termos de densidade populacional, o recém criado concelho de Vizela, embora seja o concelho mais pequeno do distrito, apresenta os valores mais elevados, seguindo-se os concelhos de Braga, Guimarães e Famalicão.

Nos serviços de apoio à saúde o distrito conta com os seguintes estabelecimentos oficiais:

- 6 Hospitais Gerais: Barcelos, Braga, Esposende, Fafe, Guimarães e Famalicão;

- 15 Centros de Saúde sem internamento;
- 3 Centros de Saúde com internamento;
- 85 Extensões de Centros de Saúde.*

- Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Direcção Regional do Norte, 1998- Inventário Municipal, Equipamentos, Serviços e Produtos.

1.3. População

O quadro 5 indica os valores registados para a população residente no distrito de Braga, nos anos de 1991 e 1998.

Quadro 5: Evolução da população residente no distrito de Braga

Concelhos	1991	1998
Amares	16 715	17 510
Barcelos	111 733	119 690
Braga	141 256	153 700
Cabeceiras de Basto	16 368	16 040
Celorico de Basto	21 477	20 930
Esposende	30 101	32 240
Fafe	47 862	50 570
Guimarães	157 589	165 500
Póvoa de Lanhoso	21 516	23 130
Terras de Bouro	9 406	9 190
Vieira do Minho	15 775	15 270
V. N. Famalicão	114 338	120 660
Vila Verde	44 056	46 090
Vizela	*	*

* Não existe informação disponível para o concelho de Vizela

Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Anuário Estatístico, Direcção Regional do Norte

Os valores registados para a população residente no distrito de Braga, em 1998, são superiores aos valores indicados para o ano de 1991, com excepção dos concelhos de Celorico de Basto, Terras de Bouro, Cabeceiras de Basto e Vieira do Minho, os concelhos mais interiores do distrito.

Na sua estrutura etária, regista-se uma forte taxa de natalidade, como pode observar-se na figura 2. Actualmente o distrito de Braga apresenta-se como o distrito mais jovem do país (figura 3).

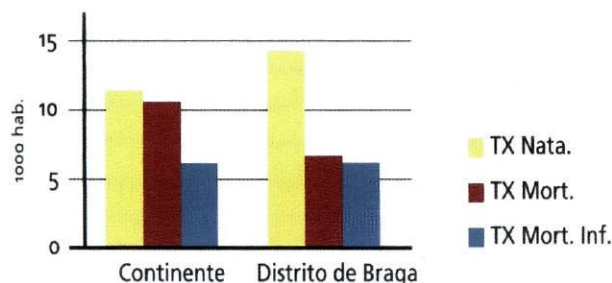


Figura 2: Taxa de Natalidade, Taxa de Mortalidade, Taxa de Mortalidade Infantil

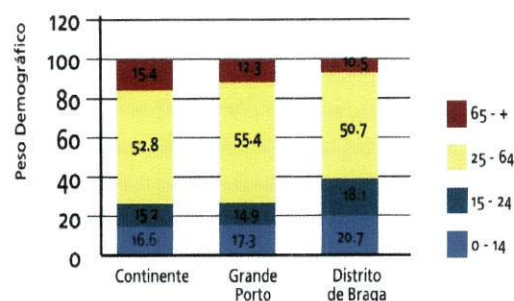


Figura 3: Estrutura Etária

1.4. Actividades Económicas

Do ponto de vista sócio-económico distinguem-se três grandes grupos no distrito de Braga. O primeiro inclui os concelhos predominantemente urbanos: Braga, Guimarães, Barcelos, Vila Nova de Famalicão, Fafe e Vizela. Este grupo caracteriza-se por um grande desenvolvimento urbano e por um acentuado nível de industrialização. Paralelamente apresenta potencialidades no sector primário e no sector terciário.

O segundo grupo inclui os concelhos de Amares, Esposende, Póvoa de Lanhoso e Vila Verde, que se caracterizam pela predominância da actividade agrícola, da agro-pecuária e da floresta.

O terceiro grupo compreende os concelhos de Cabeceiras de Basto, Celorico de Basto, Terras de Bouro e Vieira do Minho, sendo privilegiado o sector primário, através de uma agricultura em regime de minifúndio.

1.5. Educação

No domínio da Educação, o distrito de Braga assume uma relevância significativa no Ensino Superior, concentrando um número vasto de estabelecimentos e apresentando uma evolução significativa do número de alunos matriculados a este nível. Este facto está associado a um aumento do número de alunos de outros distritos que se encontram matriculados nos estabelecimentos de Ensino Superior do distrito.

Regista-se, no entanto, uma diminuição do número de alunos ao nível do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (figura 4 e 5).

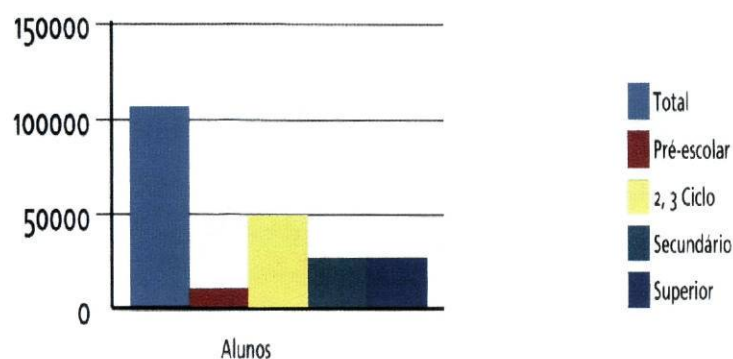


Figura 4: Número de alunos matriculados

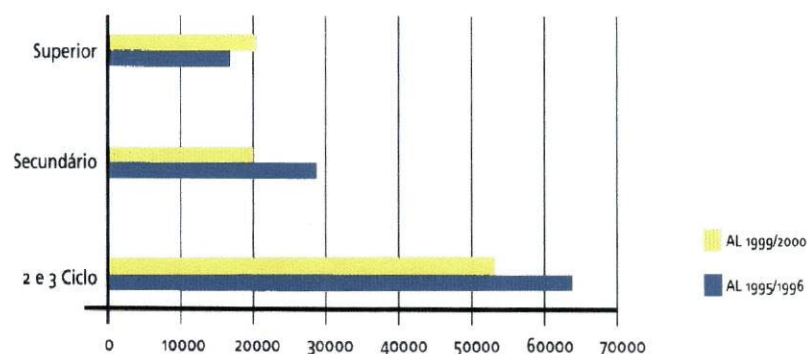


Figura 5: Evolução do número de alunos matriculados, ano lectivo 1995/96 e 1999/2000

1.6. Desporto

O quadro seguinte representa o número de freguesias equipadas com infra-estruturas desportivas municipais.

Quadro 6: Inventário Desportivo Municipal

Concelhos	Nº de Freguesias	Piscina Coberta ou descoberta	Pavilhão desportivo polivalente	Grande campo de jogos	Pequeno campo de jogos	Campo de ténis	Circuito de manutenção
Amares	24	2	1	9	12	1	-
Barcelos	89	3	5	49	32	13	-
Braga	62	9	18	47	22	8	4
Cabeceiras de Basto	14	1	1	10	7	1	-
Celorico de Basto	22	3	3	8	6	1	-
Esposende	15	2	6	11	6	1	-
Fafe	36	4	2	23	10	2	2
Guimarães	68	7	13	41	27	7	2
Póvoa de Lanhoso	29	1	2	13	10	4	-
Terras de Bouro	17	1	1	3	7	1	-
Vieira do Minho	21	2	2	7	9	-	1
V. N. Famalicão	49	5	6	26	29	4	1
Vila Verde	58	4	5	16	33	1	-
Vizela	7	2	3	5	2	1	-

Total	511	46	68	268	212	45	10
--------------	-----	----	----	-----	-----	----	----

Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Direcção Regional do Norte, 1998. Inventário Municipal, Equipamentos, Serviços e Produtos.

A nível de infra-estruturas municipais existentes para a prática desportiva verifica-se que existe ainda uma percentagem muito pequena de freguesias equipadas. Apenas 9% do total das freguesias do distrito estão equipadas com Piscina e apenas 13,3% possuem Pavilhão Desportivo Polivalente.

Os dados existentes permitem-nos constatar que existe um maior investimento a nível desportivo na construção de Campos de Jogos de

Os dados existentes permitem-nos constatar que existe um maior investimento a nível desportivo na construção de Campos de Jogos de Grandes Dimensões (> 90 x 45m), o que poderá traduzir-se num maior apoio ao desenvolvimento de determinadas modalidades como o Futebol.

2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população deste estudo é constituída pelos alunos portadores de deficiência auditiva, identificados com grau de surdez moderado, severo e profundo, integrados nas escolas do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade Básica e no Ensino Secundário do Distrito de Braga. Não são considerados neste estudo os alunos que, para além da surdez, apresentem outro tipo de deficiência associada.

De acordo com estes critérios, o instrumento deste estudo foi aplicado à totalidade dos alunos surdos integrados em 17 escolas, das quais 5 são Escolas Secundárias e 12 são Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade conforme podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 7: Alunos surdos integrados em Escolas do Distrito de Braga

CONCELHOS	ESCOLAS	ALUNOS SURDOS
BARCELOS	E. SEC. BARCELOS	1
BRAGA	E. B. 2,3 LAMAÇÕES	17
	E.B. 2,3 FRANCISCO SANCHES	13
	E.B. 2,3 GUALTAR	1
	E.B. 2,3 FREI CAETANO BRANDÃO	2
	E.B. 2,3 CABREIROS	1
	EXTERNATO INFANTE D. HENRIQUE	2
	E. SEC. CARLOS AMARANTE	4
	E. SEC. ALBERTO SAMPAIO	3
ESPOSENDE	E.B. 2,3 APÚLIA	2
	E.B. 2,3 ANTÓNIO CORREIA OLIVEIRA	3
GUIMARÃES	E.B. 2,3 FERMENTÕES	2
	E. SEC. FRANCISCO HOLANDA	3
PÓVOA DE LANHOSO	E.SEC. PÓVOA DE LANHOSO	1
V.N. FAMALICÃO	E.B. 2,3 D. MARIA II	1
	E.B. 2,3 DR. NUNO SIMÕES	2
VILA VERDE	E.B. 2,3 VILA VERDE	2
		60

Fonte: Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos do Distrito de Braga

3. INSTRUMENTO

O instrumento utilizado foi expressamente elaborado para este estudo e compreende três questionários:

- O primeiro destina-se aos Professores de Apoio Educativo e tem por objectivo recolher dados relativos aos Encarregados de Educação (profissão e nível de instrução) e ao aluno (percurso escolar, tipo de integração, grau de surdez e modo de comunicação preferencial) (Anexo 2);
- O segundo, destinado aos alunos, tem como finalidade recolher informação relativa a dados biográficos, actividade desportiva e ocupação dos tempos livres (Anexo 3);
- O terceiro, aplicado aos professores de Educação Física directamente envolvidos na educação dos sujeitos deste estudo, tem como objectivo recolher dados biográficos do professor e elementos de opinião relativos ao nível de desempenho dos alunos na actividade física/desportiva. Trata-se de uma apreciação global dos níveis de competência demonstrados pelos alunos relativamente às dimensões: Aquisição de Conhecimentos, Comportamento, Relações Interpessoais, Coordenação, Lateralidade, Equilíbrio e Aptidões Físicas (Anexo 4).

3.1. Elaboração do Instrumento

Face às dificuldades normalmente evidenciadas por este tipo de população no que diz respeito ao domínio do português escrito e falado, dificuldades essas que constituem uma das preocupações mais importantes para os educadores, a elaboração do nosso questionário mereceu alguns cuidados neste domínio. Assim, o vocabulário foi adaptado às características desta população, com vocábulos simples e de fácil compreensão.

Optámos pela utilização do termo “desporto” para designar toda a actividade física realizada quer no âmbito escolar, extra-escolar, de uma forma organizada ou esporádica. A nossa experiência com este tipo de população permite-nos igualmente constatar que o termo “desporto” é, não só facilmente interpretado, como também acessível a todas as idades.

Após a elaboração dos questionários, tendo por base pesquisa efectuada e instrumentos existentes neste domínio, foi realizado um pré-teste com o objectivo de avaliar a exequibilidade da aplicação do instrumento. Procurou-se aferir a compreensão, a forma de resposta e tempo de preenchimento, procedendo posteriormente a alterações que se mostraram necessárias.

De modo a não influenciar os resultados finais, o pré-teste foi realizado em Novembro de 2000 em duas escolas do Concelho de Viana do Castelo, envolvendo sete alunos surdos do Ensino Básico (2º e 3º Ciclo) e do Ensino Secundário, sendo quatro do sexo masculino e três do sexo feminino. Foi igualmente aplicado o pré-teste destinado aos Professores de Apoio e Professores de Educação Física de cada aluno.

4. PROCEDIMENTOS

4.1. Procedimentos de Aplicação

No sentido de efectuarmos o levantamento do número de alunos surdos integrados no Ensino Básico (2º e 3º Ciclo) e Ensino Secundário do distrito de Braga foi estabelecido um primeiro contacto com o departamento de Ensino Especial da Direcção Regional de Educação do Norte.

Posteriormente fomos remetidos para um segundo contacto com as várias Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos existentes no distrito, através das quais nos foram fornecidos elementos relativos às escolas envolvidas e ao número de alunos identificados como portadores de deficiência auditiva, integrados em cada uma dessas escolas.

Previamente foi também requerida uma autorização à Direcção Regional de Educação do Norte para a aplicação dos questionários aos alunos surdos envolvidos neste estudo (Anexo 5).

Uma vez autorizados por este órgão (Anexo 6), contactámos telefonicamente os Conselhos Directivos/Comissões Executivas dos estabelecimentos de ensino seleccionados, no sentido de solicitar a sua autorização para a aplicação dos questionários. Este pedido foi posteriormente formalizado através de um documento escrito dirigido ao Presidente do Conselho Directivo/Comissão Executiva de cada escola (Anexo 7).

formalizado através de um documento escrito dirigido ao Presidente do Conselho Directivo/Comissão Executiva de cada escola (Anexo 7).

Assim, deslocámo-nos pessoalmente a cada uma das escolas seleccionadas, em data e hora previamente definida com cada Professor de Apoio ou Director de Turma. Após breve explicação dos objectivos deste estudo procedemos à aplicação dos questionários aos alunos e respectivos professores de Apoio e de Educação Física.

Alguns professores de Apoio manifestaram algumas reservas quanto à capacidade de interpretação e compreensão do Português escrito de alguns alunos, mas nestes casos recorremos aos nossos conhecimentos de Língua Gestual Portuguesa como forma de colmatar essas dificuldades. De salientar que a grande maioria dos professores responsáveis pelo apoio pedagógico a este tipo de alunos não tem qualquer formação na área da Língua Gestual.

Da totalidade dos alunos que integram este estudo, apenas três alunos não preencheram o questionário por apresentarem graves problemas de compreensão da Língua Portuguesa, escrita e falada. O recurso à Língua Gestual revelou-se também insuficiente, por estes alunos não dominarem esta forma de comunicação, pelo que decidimos excluí-los deste estudo.

4.2. Procedimentos Estatísticos

Os dados obtidos foram codificados e introduzidos no computador, sendo utilizados os procedimentos do Programa “Statistical Package for the Social Sciences”- SPSS.

Para o tratamento estatístico dos dados recorreremos à Estatística Descritiva (Frequências Absoluta e Relativa, Média e Desvio- Padrão).

Para comparação das distribuições das variáveis categóricas utilizámos o teste padrão do Qui-Quadrado.

Para analisar as diferenças de médias das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, utilizámos o teste t de Student a análise de variância univariada (ANOVA). Para comparação “à posteriori” utilizámos o teste LSD (Least Significant Differences).

O nível de significância adoptado foi de $p \leq 0.05$.

CAPÍTULO IV – Apresentação dos Resultados

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1.1. Caracterização geral da amostra

Como referimos anteriormente dos 60 alunos inicialmente definidos para esta amostra, três não responderam ao questionário, pelo que a totalidade dos sujeitos inquiridos é constituída por 57 alunos, sendo 23 do sexo masculino e 34 do sexo feminino, representando uma percentagem de 40,4% e 59,6% respectivamente.

Relativamente à idade esta varia entre os 11 e os 24 anos, apresentando uma média de 17 anos ($DP=3,1$). O escalão etário predominante situa-se na categoria dos “15 aos 17 anos” (Figura 6), com um total de 24 sujeitos correspondente a 42,1% da amostra. A categoria de idade “até aos 14 anos”, com 19 sujeitos representa 33,3% do total da amostra e a categoria com “mais de 18 anos” representa 24,6%, com 14 alunos.

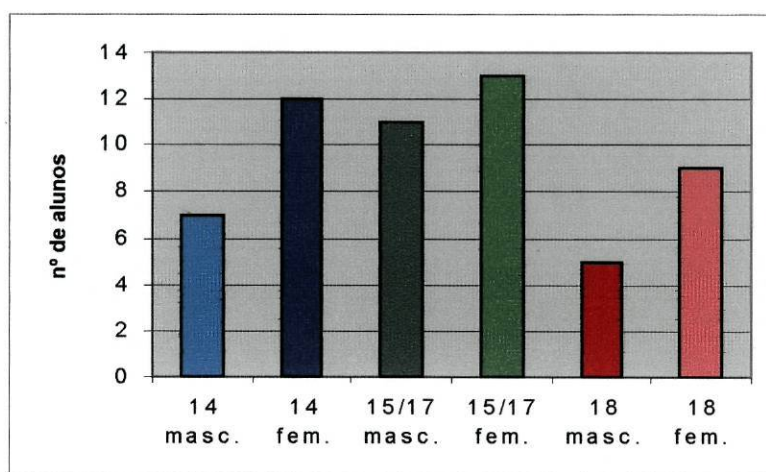


Figura 6: Número de alunos de acordo com o grupo etário e sexo

Da totalidade da nossa amostra 35 alunos são surdos profundos, 14 são surdos severos e 8 têm grau de surdez moderada.

O quadro 8 representa a distribuição dos alunos por ciclo de escolaridade e grupo etário. A maior percentagem de alunos (45,6%) frequenta o 2º Ciclo, sendo o 6º ano de escolaridade, o ano com mais alunos inscritos (16). Podemos ainda observar que dentro do escalão etário “com mais de 18 anos” se regista uma percentagem importante de alunos inscritos no 2º Ciclo de Escolaridade.

Quadro 8: Número de alunos por ciclo de escolaridade em função da idade

	GRUPO ETÁRIO							
CICLO DE ESCOLARIDADE	≤ 14 ANOS		15 – 17 ANOS		≥ 18 ANOS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2º CICLO	11	57,9	10	41,7	5	35,7	26	45,6
3º CICLO	8	42,1	12	50	3	21,4	23	40,4
SECUNDÁRIO	-	-	2	8,3	6	42,9	8	14
TOTAL	19	100	24	100	14	100	57	100

Analisando a média de idades dos alunos que compõem este estudo, em relação ao ano que frequentam e comparando com a idade que normalmente apresentam os alunos que iniciam a escolaridade com 6 anos e não apresentam insucesso escolar, verifica-se que existe uma discrepância de idades, com valores acima da média para os alunos da nossa amostra (figura 7).

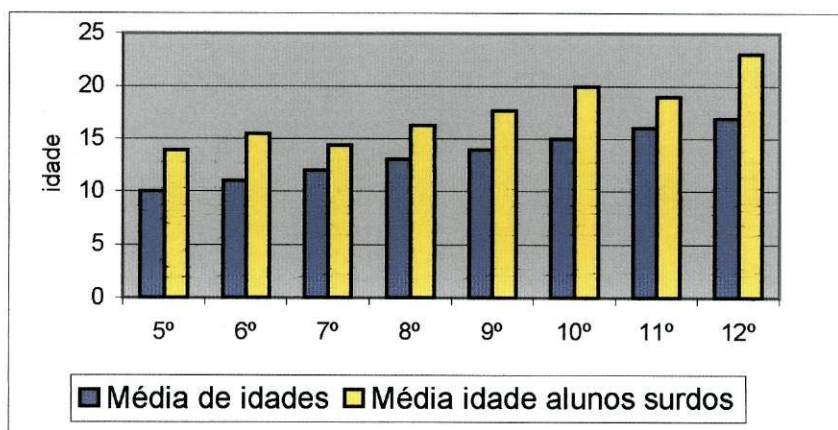


Figura 7: Média de idades por ano de escolaridade

Em relação ao percurso escolar 61,4% (35) do total da amostra frequentaram uma escola de Ensino Especial e 38,6% (22) frequentaram o Ensino Integrado durante o 1º Ciclo de Escolaridade.

Dos 57 alunos observados, 32 utilizam preferencialmente a linguagem oral como forma de comunicação, 18 utilizam a Língua Gestual e 7 utilizam os dois métodos de comunicação.

Quando inquiridos sobre a utilização da Língua Gestual por algum dos elementos do agregado familiar, apenas 19,3% refere que pelo menos um dos familiares tem alguns conhecimentos desta forma de comunicação.

A mãe é referida pela maioria dos alunos (63,2%) como o encarregado de educação, enquanto que 29,8% e 7,1% indicam o pai e outra pessoa do agregado familiar, respectivamente.

De acordo com a tabela da Norma SARL (Anexo 8) e depois de a consultar verificamos que, relativamente ao nível de instrução, a maioria dos encarregados de educação se situa no nível médio-baixo (86,8%). O nível baixo e médio registam igual percentagem (5,7%) e o nível alto apenas 1,9%.

Relativamente ao tipo de integração, 70,2% dos alunos inquiridos estão em integração total e 29,8% estão em regime de integração parcial, frequentando apenas algumas disciplinas de carácter prático juntamente com os outros elementos da turma.

Salienta-se o facto de a maioria dos alunos (98,2%) ter horário escolar distribuído pela manhã e tarde. Do mesmo modo, quando questionados sobre o local de residência, a maior percentagem dos alunos (71,9%) afirma residir longe da escola. Para 64,9% dos inquiridos o autocarro é o meio de transporte utilizado na sua deslocação para a escola, enquanto 21,1% e 14% dos alunos se deslocam a pé e de carro respectivamente.

1.2. Caracterização da amostra em função da Prática Desportiva extra-curricular

No que diz respeito à prática desportiva dos sujeitos desta amostra, 40,4% afirmam que praticam regularmente actividade física. Da totalidade dos alunos que praticam actividade física extra-curricular (N=23), 8 estão inscritos no Desporto Escolar, 4 dos quais praticam também fora da escola.

No quadro seguinte é indicado o número de alunos praticantes de desporto extra-curricular de acordo com a idade e o sexo. Podemos constatar que, a percentagem de rapazes que pratica desporto (52,2%) é superior à dos não praticantes (47,8%). Contrariamente, a percentagem de raparigas que pratica desporto (32,4%) é inferior à das não praticantes (67,6%). Em relação à idade é o grupo dos alunos com "15-17 anos" que apresenta mais praticantes (50%),

seguida dos alunos com menos de 14 anos (42,1%) e dos alunos com mais de 18 anos (21,4%).

Quadro 9: Número de alunos praticantes em função do sexo e da idade

VARIÁVEL	PRÁTICA DESPORTIVA				
	GRUPO ETÁRIO				
	CATEGORIA	N	≤14 ANOS	15-17 ANOS	≥18 ANOS
SEXO	MASCULINO	14	6	6	2
	FEMININO	9	2	5	2
	TOTAL	23	8	11	4

Considerando a variável grau de surdez constata-se que a percentagem de praticantes com surdez profunda (65,2%) é superior à percentagem de praticantes com surdez moderada (21,7%) e com surdez severa (13%). De salientar que apenas os surdos moderados apresentam uma percentagem de praticantes (71,4%) superior à dos não praticantes (28,6%).

Relativamente à importância da prática desportiva existe grande unanimidade de respostas. Para 96,5% do total da amostra é importante praticar desporto, sendo a saúde um dos motivos mais apontados para essa prática (57,9%). “É divertido” (21,1%), “posso estar com os meus amigos” (15,8%) e “posso fazer novos amigos” (1,8%) são igualmente factores que, na opinião dos alunos, justificam a importância da prática desportiva. De salientar que 3,5% dos inquiridos referem que não é importante praticar desporto.

O “gosto pela prática” constitui o principal motivo apontado pela maioria dos alunos (75%) que praticam Desporto Escolar.

Por outro lado, para os alunos que não praticam Desporto Escolar (N=49) as principais razões evocadas são: “tenho aulas à mesma hora”, “não gosto” e “não há modalidades para a minha idade”.

Do mesmo modo, quando confrontados com as razões porque não praticam desporto fora da escola, os alunos referem como principais motivos: “*não tenho tempo*” e “*não gosto*”.

Relativamente ao local de prática, 52,6% dos alunos que praticam desporto fora da escola afirmam fazê-lo “*num local perto de casa*”, igual percentagem (15,7%) indicam “*em casa de um amigo*” e “*na piscina*”, 10,5% indicam a opção “*num clube*” e apenas 5,3% afirma praticar desporto “*num ginásio*”.

1.2.1. “Onde gostarias mais de praticar desporto” ?

Os resultados obtidos a esta questão permitem-nos constatar que, de um modo geral, a maioria dos alunos (53,6%) prefere praticar desporto na escola. No entanto, comparações feitas em função das variáveis consideradas neste estudo permitem-nos observar algumas diferenças existentes entre as respectivas categorias. Assim , enquanto a maioria das raparigas (21) manifesta o desejo de praticar desporto na escola, a maioria dos rapazes (14) prefere praticar fora da escola (figura 8).

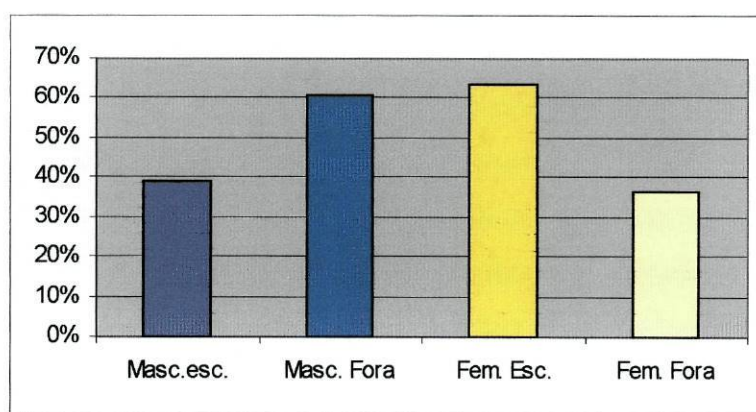


Figura 8: Local de prática desportiva em função do sexo

Em relação à idade verifica-se que, enquanto a maioria dos alunos com menos de 14 anos (63,2%) prefere praticar desporto fora da escola, a maior percentagem de alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos (60,9%) e com mais de 18 anos (64,3%) prefere fazê-lo na escola.

Relativamente ao grau de surdez, 85,7% dos surdos moderados manifestam claramente a sua preferência em praticar desporto fora da escola em oposição à maioria dos surdos profundos (61,8%) que preferem praticar na escola. A distribuição das respostas dos surdos severos dividem-se entre a prática na escola (57,1%) e fora da escola (42,9%).

Considerando a variável prática desportiva extra-curricular, verificamos que a maioria dos “praticantes” revela um maior interesse em praticar fora da escola, comparativamente com a maioria dos “não praticantes”, que prefere praticar na escola (figura 9).

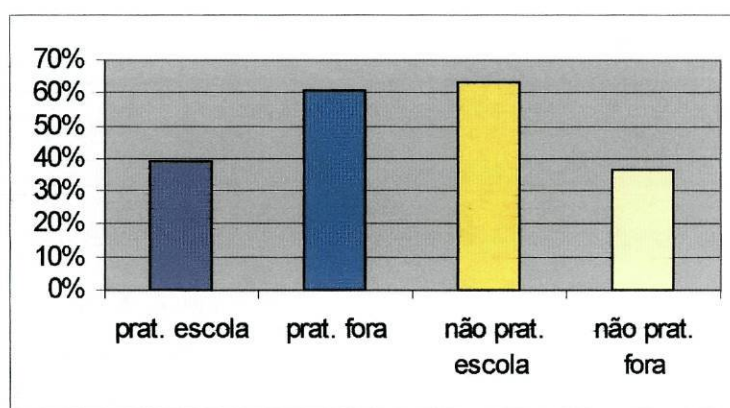


Figura 9: Local de prática em função da variável prática desportiva

1.2.2. “ Com quem gostarias mais de praticar desporto” ?

A análise global das respostas dadas a esta questão mostra-nos que para 48,2% dos alunos inquiridos (N=56) é “*indiferente*” praticar desporto com surdos e com ouvintes. Apenas 19,6% dos alunos indicam que preferem fazê-lo “*com surdos*” e 31,6% desejam praticar “*com ouvintes*”.

Como podemos observar no quadro 10 a opção “*com surdos*” é a que apresenta os valores mais baixos em todas as categorias, excepto na variável idade, onde os alunos com idades entre os 15 e os 17 anos e com mais de 18 anos indicam a opção “*com ouvintes*” como a menos desejada.

Quadro 10: Resultados do item 22 em função das variáveis independentes

VARIÁVEL	CATEGORIA	N	OUVINTES		SURDOS		ÍNDIFERENTE	
			N	%	N	%	N	%
SEXO	MASCULINO	23	9	39,1	3	13	11	47,8
	FEMININO	33	9	27,3	8	24,2	16	48,5
IDADE	< 14 ANOS	19	10	52,6	1	5,3	8	42,1
	15-17 ANOS	23	5	21,7	6	26,1	12	52,2
	> 18 ANOS	14	3	21,4	4	28,6	7	50
GRAU DE SURDEZ	MODERADO	7	3	42,9	2	28,6	2	28,6
	SEVERO	14	5	35,7	1	7,1	8	57,1
	PROFUNDO	35	9	26,5	8	23,5	17	50
PRÁTICA DESPORTIVA EXTRA-CURRICULAR	PRATICANTE	23	7	30,4	3	13	13	56,5
	NÃO PRATICANTE	33	11	33,3	8	24,2	14	42,4

Os alunos mais novos são os que apresentam os valores mais baixos na opção “*com surdos*”, comparativamente com as outras categorias de idade.

A prática “*com surdos*” é igualmente a menos preferida pelos surdos severos, em relação aos outros grupos e também pelos “praticantes” em comparação com os “não praticantes”.

1.3. Resultados do Agrado e Percepção de Desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física

Da globalidade da amostra deste estudo (N=57) apenas três alunos não frequentam as aulas de Educação Física, sendo dois do Ensino Secundário e um do 2º Ciclo de Escolaridade Básica.

Os resultados obtidos relativamente à questão “*O que pensas das tuas aulas de Educação Física*”, expressos na figura 10, mostram-nos que os valores mais elevados se situam preponderantemente nas opções “*gosto muito*” (52,6%) e “*gosto*” (33,3%).

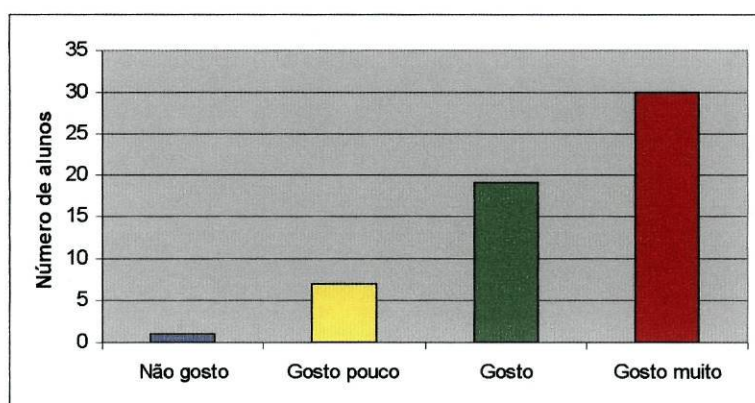


Figura 10: Opinião sobre as aulas de Educação Física

A análise do quadro 11 mostra-nos que os rapazes evidenciam valores médios mais elevados em relação às raparigas, com diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 11: Resultados da distribuição das respostas ao item 11 em função do sexo

Variável	Categoria	N	Média	Dp	t	P
Sexo	Masculino	20	3,90	0,31	5,791	0,000
	Feminino	34	3,09	0,71		

Relativamente à idade os alunos mostram um elevado agrado em relação à disciplina de Educação Física, com a maior concentração de respostas, em todos os grupos etários, nas opção “*gosto muito*” (52,6%).

Situação idêntica é verificada em relação ao grau de surdez, onde a maioria dos alunos refere que “*gosta muito*” das aulas de Educação Física (53,6%). De salientar que são os alunos com grau de surdez profundo os que manifestam opinião mais favorável em relação à disciplina , comparativamente com os restantes alunos.

Considerando a variável prática desportiva extra-curricular, verifica-se igual tendência de resultados, com a maior percentagem situada na opção “*gosto muito*” (52,6%). São, no entanto, os praticantes desportivos que apresentam níveis superiores de agrado em relação aos não praticantes.

A figura seguinte mostra-nos a distribuição das respostas dos alunos deste estudo ao item 12, relativamente à sua percepção de desempenho nas aulas de Educação Física. Assim, verifica-se que para a maioria dos alunos inquiridos (64,3%) o seu desempenho é idêntico ao dos colegas da turma.

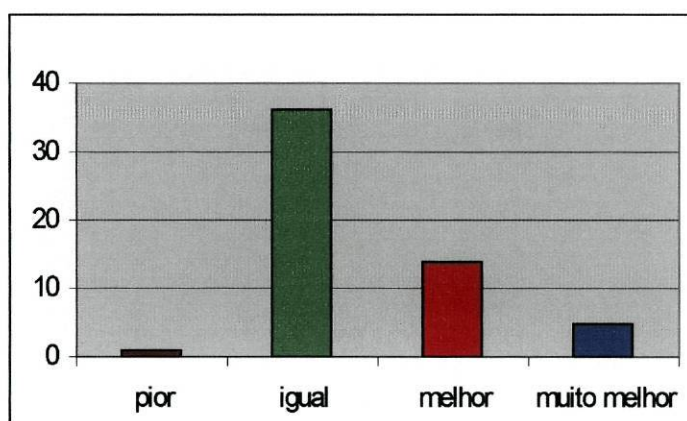


Figura 11: Percepção de desempenho relativamente às aulas de Educação Física

A análise dos resultados em função da variável sexo, indicados na figura 12, mostra-nos que a maior percentagem de respostas se situa na opção “*igual aos meus colegas*”, apresentando os rapazes valores médios superiores em relação às raparigas, com diferenças estatisticamente significativas (Quadro12).

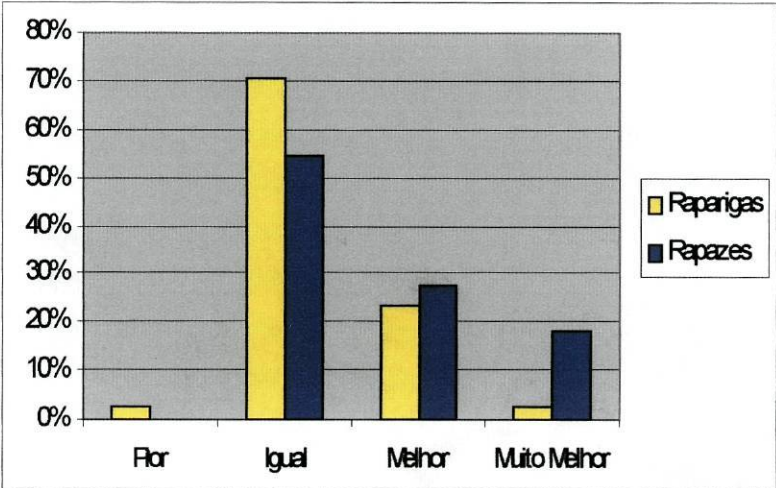


Figura 12: Percepção de desempenho em função do sexo

Quadro 12: Resultados da distribuição das respostas ao item 12 em função do sexo

Variável	Categoria	N	Média	Dp	t	P
Sexo	Masculino	20	2,70	0,80	2,135	0,041
	Feminino	34	2,26	0,57		

A mesma tendência de resultados se verifica relativamente à idade com a maior concentração de respostas na opção “*igual aos meus colegas*”, embora os alunos mais novos registem uma percentagem importante de respostas nas opções “*melhor*” e “*muito melhor*”, comparativamente com as outras categorias conforme podemos observar na figura 13.

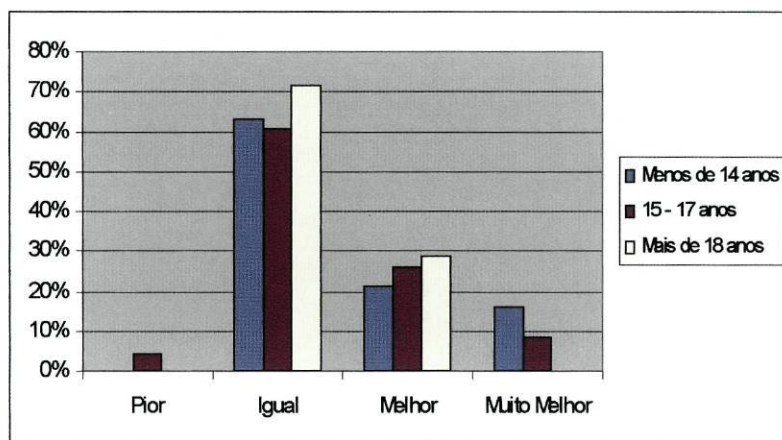


Figura 13: Percepção de desempenho em função da idade

Da observação da figura seguinte, relativa às categorias de grau de surdez, podemos constatar que apesar da percentagem mais elevada de respostas indicar a opção “*igual aos meus colegas*” em todas as categorias, os surdos profundos registam igualmente valores percentuais elevados no conjunto das opções “*melhor*” e “*muito melhor*”.

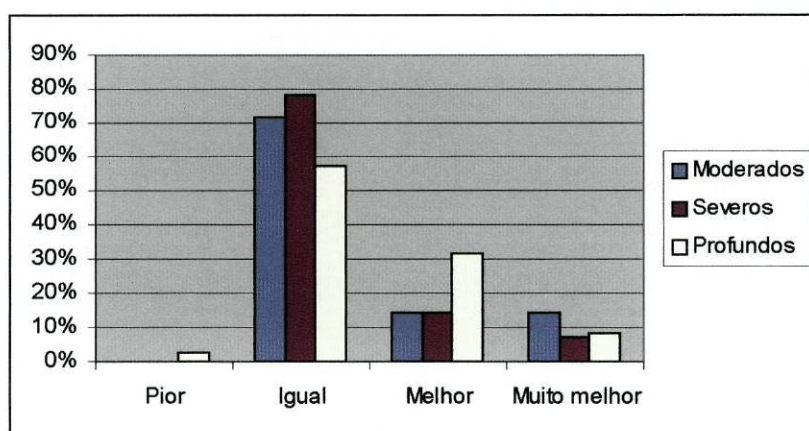


Figura 14: Percepção de desempenho em função do grau de surdez

Em relação à prática desportiva extra-curricular não se registam diferenças entre as categorias, embora os “praticantes” apresentem” valores mais elevados no conjunto das opções “*melhor*” e “*muito melhor*” (Figura 15).

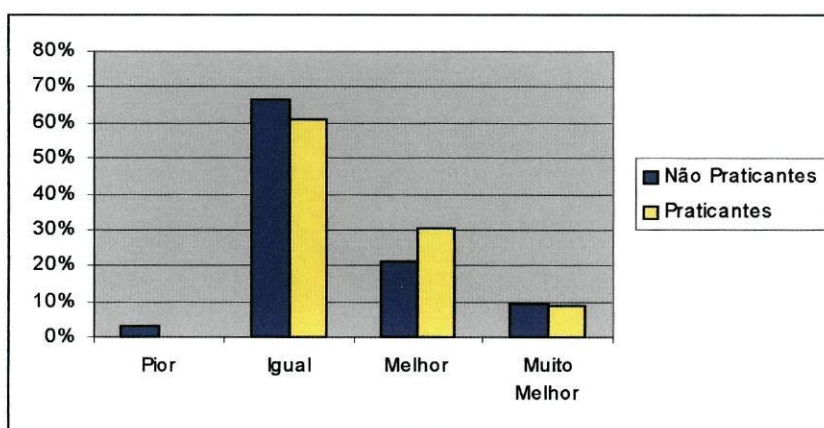


Figura 15: Percepção de desempenho em função da prática desportiva

1.4. Níveis de competência dos alunos percebidos pelos respectivos professores de Educação Física nas suas aulas

Dos professores que fazem parte deste estudo, 17 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino. As idades variam entre os 23 e os 49 anos ($M = 35,8$; $DP = 6,98$).

No que diz respeito à experiência profissional com alunos surdos, registam-se percentagens iguais de professores com “*menos de 1 ano*” e com “*1 a 4 anos*” de experiência (46,7%). Os restantes 6,6% afirmam ter “*mais de 4 anos*” de experiência nesta área.

1.4.1. Análise descritiva dos níveis de competência atribuídos em função das variáveis independentes

A partir da análise dos níveis atribuídos pelos professores de Educação Física dos respectivos alunos envolvidos neste estudo, verifica-se que a maior

percentagem de respostas se situa no nível “*Bom*” em cinco dimensões avaliadas e no nível “*Médio*” nas duas restantes (Quadro 13).

Quadro 13: Níveis de competência nas dimensões avaliadas

	FRACO		MÉDIO		BOM		MUITO BOM	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS	2	3,7	30	55,6	20	37	2	3,7
COMPORTAMENTO	1	1,9	6	11,1	24	44,4	23	42,6
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	1	1,9	14	25,9	30	55,6	8	16,7
LATERALIDADE	1	1,9	28	51,9	22	40,7	3	5,6
COORDENAÇÃO	2	3,7	23	42,6	25	46,3	4	7,4
APTIDÕES FÍSICAS	1	1,9	23	42,6	27	50	3	5,6
EQUILÍBRIO	2	4,1	22	44,9	23	46,9	2	4,1

Relativamente às variáveis do nosso estudo podemos observar através do quadro seguinte os valores médios registados em cada uma das categorias, em função das dimensões “*Aquisição de conhecimentos*”, “*Comportamento*” e “*Relações interpessoais*”.

Quadro 14: Resultados das dimensões “*Aquisição de conhecimentos*”, “*Comportamento*” e “*Relações interpessoais*” em função das variáveis independentes

VARIÁVEIS	CATEGORIA	N	AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS		COMPORTAMENTO		RELAÇÕES INTERPESSOAIS	
			MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP
IDADE	≤ 14 ANOS	19	2,37	0,76	3,26	0,73	2,84	0,69
	15-17 ANOS	23	2,35	0,49	3,13	0,81	2,87	0,81
	≥ 18 ANOS	12	2,58	0,67	3,58	0,51	2,92	0,51
			F = 0,598 P = 0,554		F = 1,522 P = 0,228		F = 0,40 P = 0,961	
GRAU	MODERADO	7	2,71	0,49	3,29	0,49	3,00	0,82
	SEVERO	14	2,14	0,66	3,50	0,76	2,64	0,50
	PROFUNDO	33	2,45	0,62	3,18	0,77	2,94	0,75
			F = 2,260 P = 0,115		F = 0,912 P = 0,408		F = 1,016 P = 0,369	
SEXO	MASCULINO	20	2,65	0,59	3,25	0,72	3,00	0,86
	FEMININO	34	2,26	0,62	3,29	0,76	2,79	0,59
			t = 2,28 P = 0,028		t = 0,214 P = 0,832		t = 0,948 P = 0,351	
PRÁTICA DESPORTIVA EXTRA-CURRICULAR	PRATICANTE	23	2,57	0,59	3,26	0,62	3,00	0,67
	NÃO PRATICANTE	31	2,29	0,64	3,29	0,82	2,77	0,72
			t = 1,630 P = 0,109		t = 0,150 P = 0,881		t = 1,184 P = 0,242	

A análise dos resultados obtidos em função da idade permitem-nos verificar que os alunos mais velhos (≥ 18 anos) apresentam valores médios mais elevados em todos os itens, embora não se registem diferenças significativas entre as diferentes categorias.

Em relação ao sexo, registam-se diferenças estatisticamente significativas na “*Aquisição de conhecimentos*”, com uma média de valores favorável ao sexo masculino.

Na variável grau de surdez, os resultados obtidos na categoria dos surdos severos são inferiores aos registados para as outras categorias, com excepção da dimensão “*Comportamento*”, em que apresentam o valor médio mais elevado.

Comparativamente com os não praticantes, os alunos que praticam desporto extra-curricular apresentam valores superiores na “*Aquisição de conhecimentos*” e “*Relações interpessoais*”.

A avaliação das dimensões expressas no quadro 15, de carácter predominantemente psicomotor, indica-nos a mesma tendência de resultados verificados nas outras dimensões já apresentadas. Assim, os alunos mais velhos (≥ 18 anos) apresentam valores médios mais elevados em todas as dimensões, embora não se registem diferenças significativas entre as categorias de idade.

Quadro 15: Resultados das dimensões “Coordenação”, “Lateralidade”, “Aptidões físicas” e “Equilíbrio”, em função das variáveis independentes

VARIÁVEL	CATEGORIA	N	COORDENAÇÃO		LATERALIDADE		APTIDÕES FÍSICAS		EQUILÍBRIO		
			MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	N	MÉDIA	DP
IDADE	≤ 14 ANOS	19	2,53	0,61	2,47	0,61	2,53	0,70	19	2,37	0,60
	15-17 ANOS	23	2,43	0,79	2,43	0,66	2,52	0,59	21	2,57	0,68
	≥ 18 ANOS	12	2,92	0,51	2,67	0,65	2,83	0,58	9	2,67	0,71
			F = 2,077 P = 0,136		F = 0,538 P = 0,587		F = 1,132 P = 0,330			F = 0,801 P = 0,455	
GRAU	MODERADO A)	7	2,29	0,76	2,43	0,53	2,57	0,53	7	2,57	0,53
	SEVERO B)	14	2,43	0,76	2,29	0,61	2,29	0,61	14	2,14	0,66
	PROFUNDO C)	33	2,70	0,64	2,61	0,66	2,73	0,63	28	2,68	0,61
			F = 1,474 P = 0,239		F = 1,309 P = 0,279		F = 2,561 P = 0,87 A/B POST-HOC B/C * A/C			F = 3,55 P = 0,037 A/B POST-HOC B/C * A/C	
SEXO	MASCULINO	20	2,55	0,83	2,50	0,69	2,71	0,55	17	2,59	0,71
	FEMININO	34	2,59	0,61	2,50	0,62	2,62	0,66	32	2,47	0,62
			t = 0,180 P = 0,858		t = 0,000 P = 1,000		t = 1,493 P = 0,142			t = 0,584 P = 0,564	
PRÁTICA DESPORTIVA	PRATICANTE	23	2,61	0,72	2,52	0,67	2,68	0,57	20	2,60	0,68
	NÃO PRATICANTE	31	2,55	0,68	2,48	0,63	2,63	0,68	29	2,45	0,63
			t = 0,312 P = 0,757		t = 0,212 P = 0,833		t = 0,610 P = 0,545			t = 0,790 P = 0,435	

* Diferenças estatisticamente significativas

Relativamente ao grau de surdez, os resultados mais favoráveis são indicados para a categoria dos surdos profundos em comparação com as outras categorias. Contrariamente, os surdos severos apresentam os valores médios mais baixos em todas as dimensões, excepto na “Coordenação” onde a categoria dos surdos moderados regista o valor mais baixo.

Na dimensão “Equilíbrio” verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre as categorias de grau severo e profundo.

Comparações feitas “à posteriori” para a dimensão 6 “Aptidão física” mostram-nos igualmente que existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias de grau severo e profundo.

A análise dos resultados em função do sexo mostram-nos que o grupo dos rapazes registam valores médios superiores aos das raparigas apenas nas dimensões “Aptidões Físicas” e “Equilíbrio”.

De salientar a influência da prática desportiva extra-curricular nos resultados obtidos em cada uma das dimensões. Embora não se registem diferenças significativas, os alunos que praticam desporto apresentam valores médios mais elevados em todas as dimensões avaliadas, comparativamente com os não praticantes.

1.5. Resultados da Ocupação dos Tempos Livres

A forma como os alunos deste estudo ocupam os seus tempos livres faz-se de forma diferenciada conforme podemos observar no quadro seguinte, considerando as quatro actividades mais referenciadas.

Quadro 16: Ocupação dos tempos livres em função do sexo

TEMPOS LIVRES SEMANA				TEMPOS LIVRES FIM DE SEMANA				COMO GOSTARIAS DE OCUPAR TEMPOS LIVRES			
RAPAZ	%	RAPARIGA	%	RAPAZ	%	RAPARIGA	%	RAPAZ	%	RAPARIGA	%
ESTAR C/AMIGOS	28,3	AJUDAR EM CASA	25	ESTAR C/AMIGOS	26,1	VER T.V.	26,5	ESTAR C/AMIGOS	23,9	ESTAR C/AMIGOS	26,5
VER T.V.	17,4	VER T.V.	22,1	VER T.V.	13	AJUDAR EM CASA	22,1	PRATICAR DESPORTO	21,7	PASSEAR	20,6
PRATICAR DESPORTO	15,2	ESTAR C/AMIGOS	14,7	PRATICAR DESPORTO	13	PASSEAR	20,6	JOGAR COMPUTADOR	15,2	VER T.V.	14,7
JOGAR COMPUTADOR	13	LER/ PASSEAR	10,3	AJUDAR EM CASA/ PASSEAR	13	ESTAR C/AMIGOS	13,2	PASSEAR	15,2	JOGAR COMPUTADOR	10,3
OUTRAS ACTIVIDADES	26,1	OUTRAS ACTIVIDADES	27,8	OUTRAS ACTIVIDADES	34,9	OUTRAS ACTIVIDADES	17,6	OUTRAS ACTIVIDADES	25	OUTRAS ACTIVIDADES	27,9

Enquanto os rapazes referem que passam mais tempo “*com os amigos*”, as raparigas dedicam mais tempo a “*ajudar em casa*” e a “*ver televisão*”, durante a semana e fim de semana, respectivamente.

Dentro das quatro actividades mais indicadas durante a semana e fim de semana, apenas os rapazes referem a prática desportiva como forma de ocupação dos seus tempos livres. No entanto, quando questionados sobre a forma como gostariam de ocupar os seus tempos livres, a prática desportiva surge como segunda opção nos rapazes enquanto as raparigas não a indicam nas suas quatro primeiras opções.

Registam-se diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas relativamente às actividades indicadas no fim-de-semana (Qui-Quadrado=16,56, GL=8, P=0,035).

Nas “outras actividades” incluem-se todas as restantes actividades indicadas em menor percentagem.

A análise dos resultados obtidos em função da idade permite-nos constatar que “*estar com os amigos*” e “*ver T.V.*” continuam a ser as actividades mais escolhidas em todas as categorias de idade.

Embora não constitua a primeira escolha dos alunos com idades entre os 15 e os 17 anos e com mais de 18 anos, a prática desportiva é indicada dentro das quatro principais actividades de ocupação dos seus tempos livres, durante a semana e no fim-de-semana. Pelo contrário, os alunos com menos de 14 anos em nenhum momento, a referem como uma das suas quatro primeiras opções.

Quando questionados sobre a forma “*como gostariam de ocupar os seus tempos livres*”, as categorias dos alunos com mais de 18 anos e com idades entre os 15 e os 17 anos, indicam a prática desportiva como segunda e terceira

opção respectivamente. Os alunos com menos de 14 anos não a indicam dentro das quatro primeiras opções.

Tomando em consideração os resultados obtidos em função da variável prática desportiva indicados no quadro 17, verifica-se que “*estar com os amigos*” é a actividade que reúne as preferências dos alunos praticantes e não praticantes.

Quadro 17: Ocupação dos tempos livres em função da prática desportiva extra-curricular

<i>Tempos Livres semana</i>				<i>Tempos livres Fim-de-semana</i>				<i>Como gostarias de Ocupar Tempos Livres</i>			
Pratican-tes	%	Não Pratican-tes	%	Pratican-tes	%	Não Praticantes	%	Praticantes	%	Não Praticantes	%
Praticar Desporto	23,9	Ajudar em Casa	25	Ver T.V.	23,9	Passear	22,1	Estar c/ Amigos	21	Estar c/ Amigos	25,1
Estar c/ Amigos	23,9	Ver T.V.	23,5	Estar c/ Amigos	19,6	Ver T.V.	19,1	Praticar Desporto	16	Passear	24,1
Ver T.V.	15,2	Estar c/ Amigos	17,6	Ajudar em Casa	17,4	Ajudar em Casa	19,1	Passear	12,5	Ver T.V.	19
Jogar Computador	10,9	Ler	10,3	Praticar Desporto	15,2	Estar c/ Amigos	17,6	Jogar Computador	10,7	Jogar Computador	13,8
Outras Actividades	26,1	Outras Actividades	23,6	Outras Actividades	23,9	Outras Actividades	22,1	Outras Actividades	29,8	Outras Actividades	18

Em relação à actividade “*praticar desporto*”, salienta-se o facto de esta ser apenas referida pelo grupo de alunos praticantes, constituindo a sua primeira opção durante a semana e quarta opção no fim-de-semana e também a segunda escolha na forma como gostariam de ocupar os seus tempos livres. Registam-se diferenças estatisticamente significativas entre as categorias de

praticantes e não praticantes, relativamente às actividades indicadas durante o fim-de-semana (Qui-Quadrado=20,28; GL=4; P=0,000).

Relativamente às categorias de grau de surdez, verifica-se que "*praticar desporto*" é a primeira actividade indicada pelos alunos com surdez moderada como forma de ocupação dos seus tempos livres durante a semana. Os alunos com surdez severa e profunda referem que passam mais tempo a "*ver televisão*". A prática desportiva é apenas indicada pelos surdos severos, constituindo a sua terceira opção durante a semana.

No fim-de-semana, enquanto os alunos com surdez moderada e severa referem que passam mais tempo a "*ajudar em casa*", os surdos profundos passam mais tempo com os amigos. A prática desportiva constitui a segunda opção dos alunos com surdez moderada, ao contrário dos restantes alunos que não a indicam nas quatro primeiras opções.

Quanto à forma como gostariam de ocupar os seus tempos livres, "*estar com os amigos*" reúne as preferências dos alunos surdos profundos e moderados, enquanto os surdos severos indicam a opção "*passar*". A prática desportiva é apenas referida nos grupos de alunos com surdez moderada e severa, como segunda e terceira opção, respectivamente.

1.5.1. “Nos teus tempos livres com quem passas mais tempo” ?

Relativamente a esta questão, a maior percentagem de respostas situa-se na opção “*com a família*”, conforme podemos observar na figura seguinte.

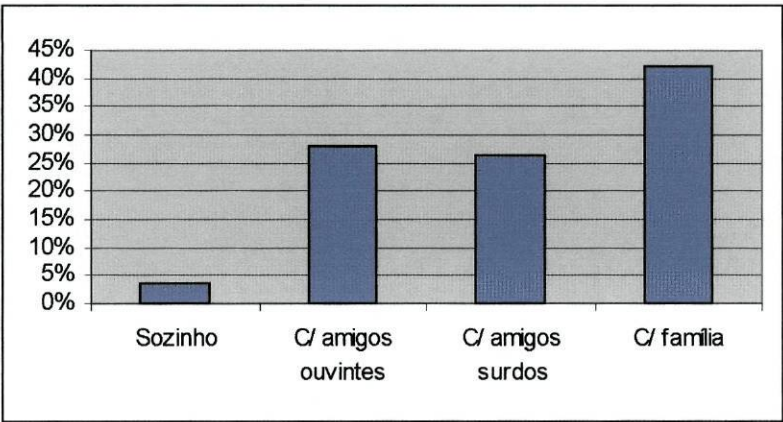


Figura 16: Resultados atribuídos pelos alunos ao item 27

A distribuição dos resultados em função das diferentes categorias do nosso estudo (Quadro 19) mostram-nos que a maioria dos rapazes passa mais tempo livre “*com amigos ouvintes*”, enquanto a maior percentagem de raparigas indica que passa mais tempo “*com a família*”.

Quadro 19: Resultados atribuídos ao item 27 em função das variáveis independentes

VARIÁVEL		SOZINHO			C/ AMIGOS OUVINTES		C/ AMIGOS SURDOS		C/ A FAMÍLIA	
	CATEGORIA	N	N	%	N	%	N	%	N	%
SEXO	MASCULINO	23	1	4,3	10	43,5	6	26,1	6	26,1
	FEMININO	34	2	5,9	6	17,6	9	26,5	17	50
IDADE	≤ 14 ANOS	19	1	5,3	5	26,3	3	15,8	10	52,6
	15-17 ANOS	24	2	8,3	8	33,3	8	33,3	6	25
	≥ 18 ANOS	14	-	-	3	21,4	4	28,6	7	50
GRAU DE SURDEZ	MODERADO	8	1	12,5	2	25	1	12,5	4	50
	SEVERO	14	-	-	5	35,7	2	14,3	7	50
	PROFUNDO	35	2	5,7	8	22,9	12	34,3	13	37,1
PRÁTICA DESPORTIVA	PRATICANTE	23	2	8,7	6	26,1	7	30,4	8	34,8
	NÃO PRATICANTE	34	1	2,9	10	29,4	8	23,5	15	44,1

Em relação à idade, os alunos com idades entre os 15 e os 17 anos são os que referem que passam mais tempo “*com amigos ouvintes*” e “*com amigos surdos*”, comparativamente com as outras categorias de idade.

Na opção “*com amigos surdos*” é a categoria dos surdos profundos a que regista a percentagem mais elevada, em comparação com os surdos severos e moderados.

1.6. Níveis de influência dos agentes de socialização para a prática desportiva

Relativamente aos alunos deste estudo que praticam desporto extra-curricular, pretendemos saber de que forma os principais agentes de socialização – pais, amigos e professor de Educação Física, os influenciam na sua prática.

1.6.1. Influência dos Pais na prática desportiva em função do sexo e da idade

Partindo do princípio que a actividade dos pais pode influenciar os níveis de envolvimento dos seus filhos na actividade física, questionámos os alunos sobre a prática desportiva do agregado familiar. Apenas 29,8% dos inquiridos refere que pelo menos um dos elementos pratica desporto.

Em relação à influência dos pais, os resultados apresentados pelos alunos que praticam desporto extra-curricular (N=23) permitem-nos constatar que essa

influência se faz sentir de forma muito semelhante nos dois sexos. Assim, a maioria dos rapazes (50%) e das raparigas (50%) diz ter sido “*muito*” influenciada pela mãe (Figura 17).

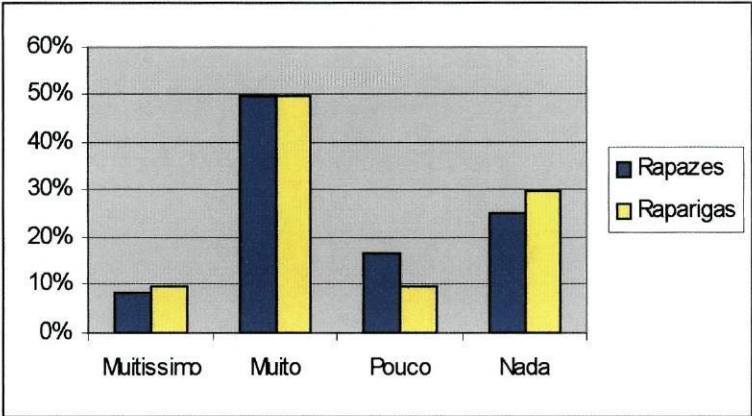


Figura 17: Influência da Mãe na prática desportiva em função do sexo

Percentagens idênticas (30%) de rapazes dizem ter sido “*muito*” e “*muitíssimo*” influenciados pelo pai, da mesma forma que uma maior percentagem de raparigas (42,9%) indica que o pai as influenciou “*muito*” para a prática desportiva, conforme podemos observar na figura 18.

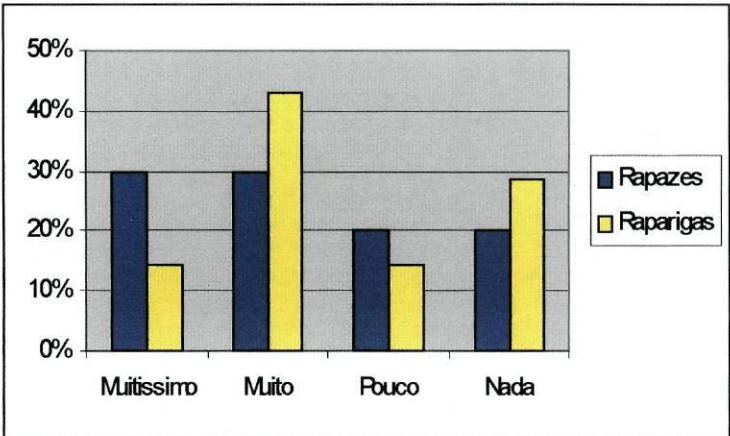


Figura 18: Influência do Pai na prática desportiva em função do sexo

A observação dos resultados em função da idade mostram-nos que a influência dos pais se faz de forma diferenciada, relativamente às categorias consideradas para esta variável.

De acordo com os valores apresentados na figura 19, verificamos que a influência da mãe é maior nos escalões etários mais jovens (≤ 14 anos), ao contrário dos alunos mais velhos (≥ 18 anos), em que a mãe tem pouca ou nenhuma influência na sua prática desportiva.

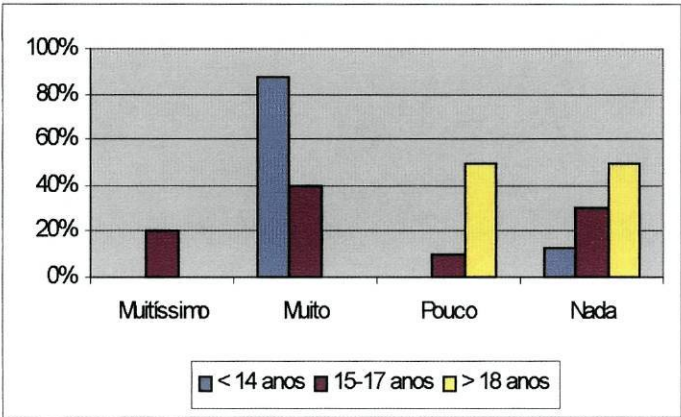


Figura 19: Influência da Mãe na prática desportiva em função da idade

Comparações “à posteriori” indicadas no quadro 19 mostram-nos que existem diferenças estatisticamente significativas, entre as categorias dos alunos com menos de 14 anos e com mais de 18 anos.

Quadro19: Resultados da distribuição das respostas ao item 20 “Influência da Mãe”, em função da idade.

VARIÁVEL	CATEGORIA	N	MÉDIA	DP	MÍNIMO	MÁXIMO	F	P	POST-HOC		
IDADE	< 14 ANOS A)	8	2,75	0,71	1	3	2,413	0,116	A/B	B/C	A/C
	15-17 ANOS B)	10	2,50	1,18	1	4					*
	> 18 ANOS C)	4	1,50	0,58	1	2					

* Diferenças estatisticamente significativas

A influência do pai é maior na faixa etária dos 15-17 anos, onde 44,4% dos alunos indica ter sido “ *muitíssimo*” influenciado e 33,3% diz ter sido “ *muito*” influenciado (Figura 20). Na categoria dos alunos com menos de 14 anos, 50% afirma que o pai não os influenciou “*nada*” e 50% indica que o pai os influenciou “ *muito*”. De salientar que, na categoria dos alunos com mais de 18 anos, é menos evidente a influência do pai para a prática desportiva, com 50% das respostas na opção “*pouco*” e 25% na opção “*nada*”.

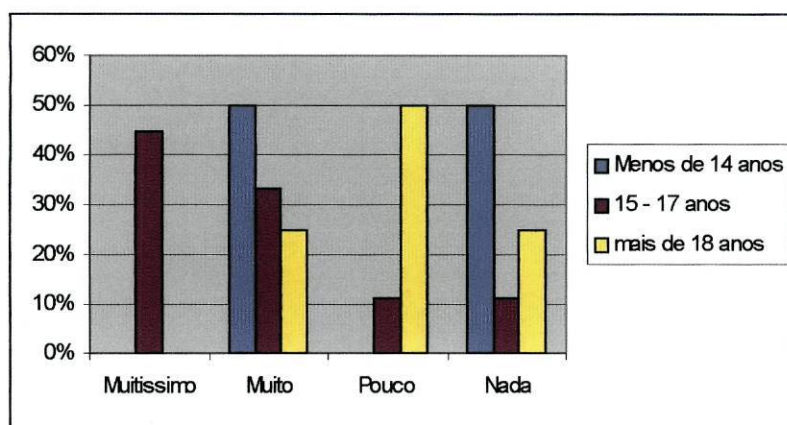


Figura 20: Influência do Pai na prática desportiva em função da idade

1.6.2. Influência do Professor de Educação Física e dos Amigos em função do sexo e idade

Os resultados apresentados na figura seguinte mostram-nos que os níveis de influência são pouco relevantes, principalmente no sexo masculino, onde a maior percentagem de alunos refere que a sua prática desportiva não foi “*nada*” influenciada pelo Professor de Educação Física.

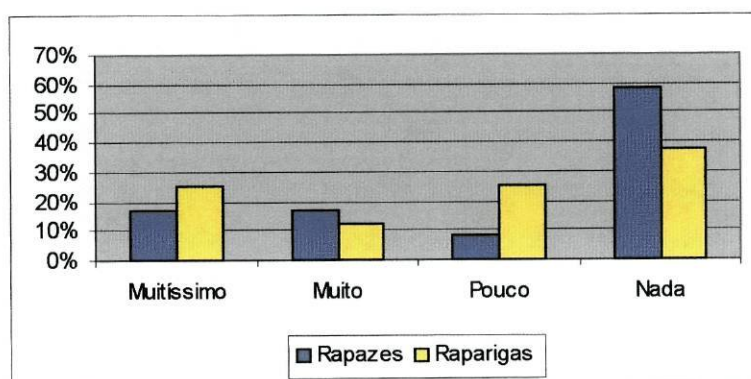


Figura 21: Influência do Professor de Educação Física em função do sexo

Relativamente à idade, os praticantes com “menos de 14 anos” e com idades entre os “15-17 anos” são aqueles que em maior percentagem indicam que o professor de Educação Física é “*pouco*” e “*nada*” influente na sua prática desportiva (figura 22). As respostas dos alunos mais velhos (mais de 18 anos) distribuem-se equitativamente pelas opções “*nada*” e “*muitíssimo*” influente.

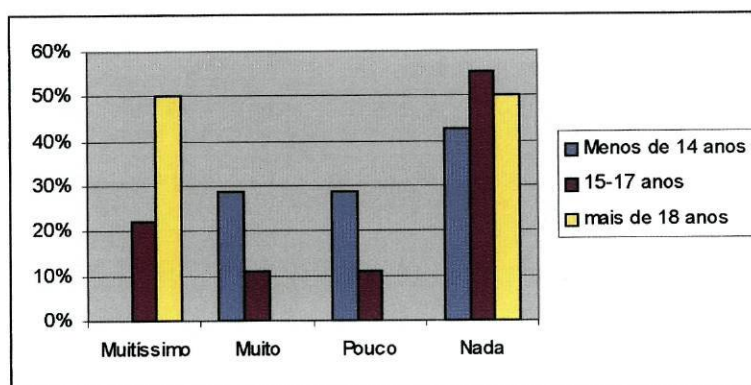


Figura 22: Influência do professor de E. F. em função da idade

Contrariamente ao que se verifica relativamente à influência do professor de Educação Física, os rapazes indicam os amigos como “*muitíssimo*” e “*muito*” influentes na sua prática desportiva, da mesma forma que a maior

percentagem de raparigas indica que os amigos as influenciaram “*mu*ito” (figura 23).

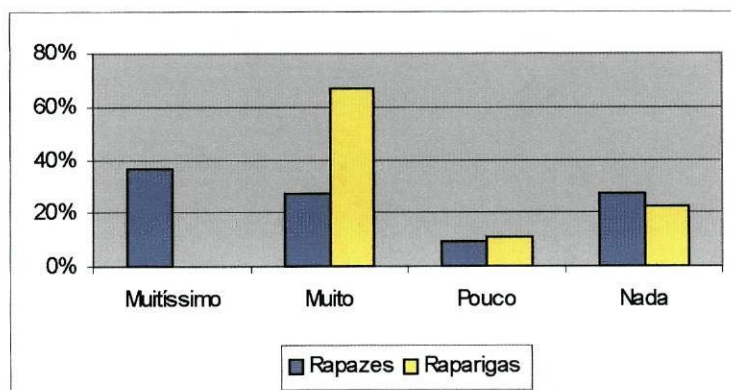


Figura 23: Influência dos Amigos em função do sexo

Quanto à idade, a influência dos amigos é mais evidente na faixa etária dos 15-17 anos e dos alunos com mais de 18 anos, como podemos observar na figura 24. Com efeito, a maior percentagem de alunos em cada uma das categorias referidas afirma que foi “*mu*ito” influenciada pelos amigos.

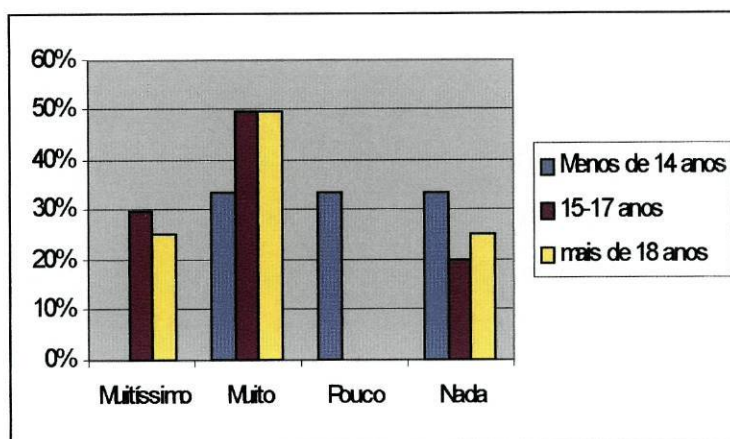


Figura 24: Influência dos Amigos em função da idade

1.7. Percepção de competência em relação à prática desportiva

As respostas obtidas no item 24 “*Achas que és competente para praticar desporto*” permitem-nos constatar que, de um modo geral, a maioria dos alunos inquiridos se sentem “*mais ou menos competentes*” (66,1%) e “*muito competentes*” (32,1%) para a prática desportiva.

No entanto, uma análise comparativa entre as diferentes categorias consideradas no nosso estudo revelam-nos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os praticantes e os não praticantes (Quadro 20).

Quadro 20: Resultados da distribuição das respostas ao item 23 em função da prática desportiva

Variável	Categoria	N	Média	Dp	t	p
Prática desportiva extra-curricular	Praticantes	23	2,52	0,51	- 2,819	0,007
	Não praticantes	33	2,15	0,44		

A percentagem mais elevada dos praticantes (52,2%) afirma que é “*muito competente*”, comparativamente com os não praticantes, que na sua maioria (78,8%) se sentem “*mais ou menos competentes*” para a prática desportiva (Figura 25).

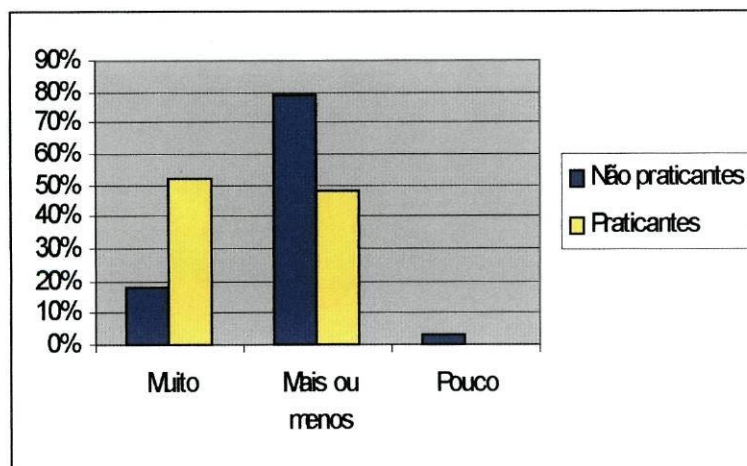


Figura 25: Percepção de competência em função da prática desportiva

A figura seguinte mostra-nos que em relação ao sexo não se registam diferenças, com a maioria dos rapazes (65,2%) e das raparigas (66,7%) a indicarem a opção “*mais ou menos competente*”.

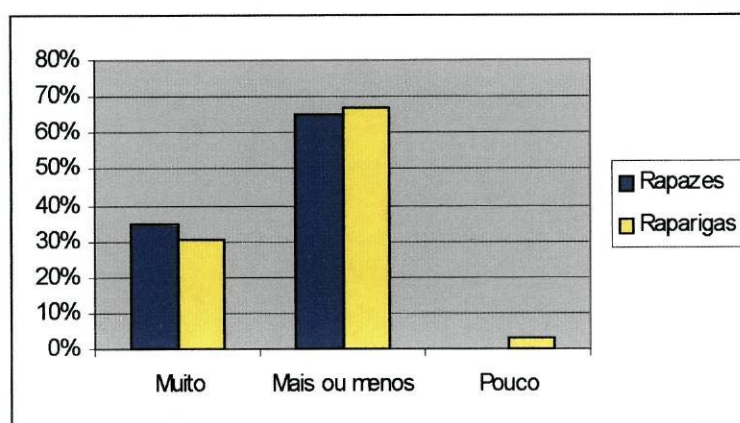


Figura 26: Percepção de competência em função do sexo

Quanto à idade também não se verificam diferenças, sendo a opção “*mais ou menos competente*” a mais indicada em todas as categorias (Figura 27).

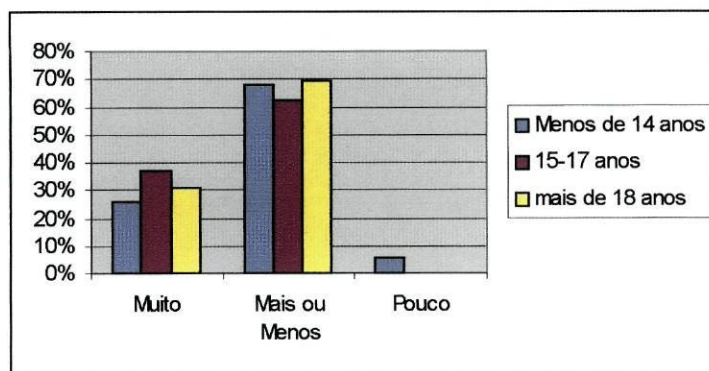


Figura 27: Percepção de competência em função da idade

Relativamente ao grau de surdez, e de acordo com os resultados da figura seguinte, os alunos surdos profundos são os que se sentem mais competentes para a prática desportiva, em comparação com os outros grupos de alunos.

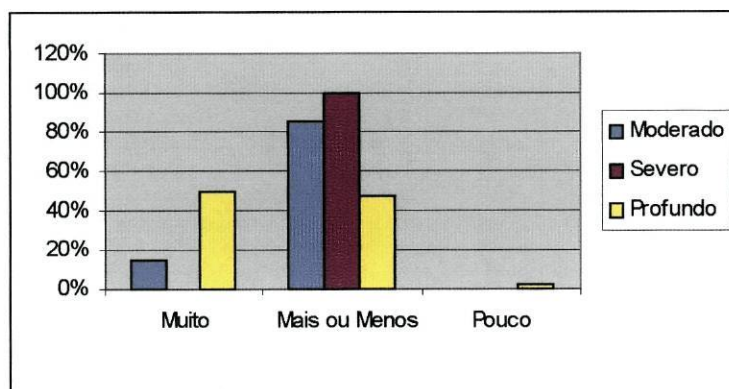


Figura 28: Percepção de competência em função do grau de surdez

Comparações entre as categorias de grau de surdez mostram-nos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos surdos severos e surdos profundos (Quadro 21).

Quadro 21: Resultados da distribuição das respostas ao item 24 em função do grau de surdez

VARIÁVEL	CATEGORIA	N	MÉDIA	DP	MÍNIMO	MÁXIMO	F	P	POST-HOC		
GRAU DE SURDEZ	MODERADO A)	7	2,14	0,38	2	3	5,413	0,007	A/B	B/C	A/C
	SEVERO B)	14	2,00	0,00	2	2				*	
	PROFUNDO C)	32	2,47	0,57	1	3					

* Diferenças estatisticamente significativas

CAPÍTULO V - Análise dos Resultados

1. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A aplicação dos diferentes questionários aos alunos surdos, aos professores de Educação Física e aos professores de Apoio Educativo permitiram obter um conjunto de resultados que, em nossa opinião, poderão contribuir para uma melhor compreensão da realidade que nos propusemos investigar.

1.1. Características da população

A principal característica que distingue os alunos deste estudo da restante população escolar é a sua incapacidade total, ou parcial de ouvir. De acordo com os dados a que fizemos referência na primeira parte do nosso trabalho, as implicações da surdez são, à partida, tanto mais graves quanto maior o grau de perda auditiva. Partindo deste princípio, procurámos identificar, junto dos professores de Ensino Especial, ou dos directores de turma, qual o grau de surdez apresentado pelos alunos. Assim, verificámos que a surdez de grau profundo constitui o maior número de casos do nosso estudo, seguido do grau severo, o que está de acordo com os dados fornecidos pelos Serviços de Apoio Educativo da Direcção Regional da Educação do Norte, para o ano lectivo de 1999/2000.

Embora não nos fosse possível obter dados relativos ao início do processo de intervenção educativa, tudo indica que à semelhança do que é referido na literatura, os alunos surdos não foram sujeitos a uma detecção e

acompanhamento precoce da surdez, ultrapassando deste modo o período crítico para aquisição da linguagem.

As dificuldades académicas que a maioria destas crianças sente, traduzem-se, na prática, pelo desfasamento existente entre o ano de escolaridade que frequentam e a idade, o que é igualmente observado no nosso estudo. Estas discrepâncias tendem a aumentar com a progressão ao longo dos diferentes níveis de escolaridade, à medida que os conteúdos curriculares vão aumentando o seu grau de complexidade e a falta de estruturas de apoio especializado se torna mais evidente, o que indicia a incapacidade da maioria das escolas em dar uma resposta eficaz aos problemas dos alunos surdos.

De igual modo foi possível constatar, através do contacto que estabelecemos com as várias escolas, que é ainda evidente nos professores que contactam directamente com crianças e jovens surdos, a insuficiência e inadequação de formação especializada, o desconhecimento dos dados pessoais relativos ao percurso escolar e à história clínica dos alunos. De entre os professores que prestam apoio educativo aos alunos surdos integrados neste estudo, pudemos verificar que apenas dois possuem formação em Ensino Especial, na área da deficiência auditiva, o que deixa antever as carências existentes no acompanhamento educativo destes alunos.

Estes dados vão ao encontro dos resultados apresentados por Melo e cols. (1984), sobre a situação educativa em Portugal das crianças com deficiência auditiva. onde o autor constatou ainda, a existência de uma indefinição quanto aos métodos e técnicas utilizados no ensino destas crianças

e a ausência de respostas educativas diversificadas consideradas essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos surdos.

De igual modo, verificámos que, relativamente ao tipo de comunicação utilizado, a maioria dos professores de Apoio Educativo não tem conhecimentos de Língua Gestual, pelo que, para a maioria dos alunos que entrevistámos, recorreremos aos nossos conhecimentos de Língua Gestual, como suporte na interpretação das questões colocadas aos inquiridos. As dificuldades sentidas por estes alunos na interpretação do português escrito são bastante evidentes, assim como as suas competências no domínio da linguagem oral são insuficientes para que possam partilhar com a maioria ouvinte toda a informação que é veiculada em diferentes contextos (na escola, na família, no recreio).

A falta de formação específica por parte dos professores, as dificuldades que normalmente experimentam no relacionamento com os alunos surdos, associada à inexistência, na maioria das escolas, de salas de aula com condições acústicas adequadas, de material de amplificação sonora e de sinais visuais em substituição dos sinais sonoros, poderão explicar os baixos níveis de expectativa do futuro escolar e profissional dos alunos surdos, indicado pelos professores.

A linguagem oral é o meio de comunicação preferencialmente utilizado com a família, como nos foi referido pela maioria dos alunos inquiridos, o que sugere que a maioria dos alunos são filhos de pais ouvintes. Deste modo, a dificuldade de aquisição espontânea da linguagem oral por parte da criança surda, associada ao desconhecimento de um sistema alternativo de comunicação, revelado pela maioria dos pais, cria, à partida, sérias dificuldades

no processo de interacção da criança com o meio envolvente, com consequências negativas no seu processo de desenvolvimento.

As dificuldades de interacção com o meio envolvente poderão ser ainda agravadas, na opinião de Marques (1991), pelo nível sócio-cultural dos pais, na medida em que as famílias de estratos sócio-culturais mais baixos apresentam, normalmente, níveis de comunicação mais reduzidos, com menor riqueza de vocabulário e expectativas mais baixas em relação ao futuro dos seus filhos.

Pelas razões apontadas procurámos recolher, junto dos professores de apoio ou dos directores de turma, elementos de caracterização do nível sócio-cultural dos pais. Em situação de pré-teste, verificámos que, na maioria dos casos, os professores não possuíam todos os elementos indispensáveis para essa caracterização e os alunos mostraram dificuldades em indicar com exactidão os dados relativos ao nível de instrução dos pais. Por isso, optámos por determinar o nível sócio-cultural do Encarregado de Educação, atendendo a que este representa o elemento de maior contacto com a escola e está, à partida, mais envolvido no processo educativo do filho. Assim, verificámos que o papel de Encarregado de Educação é percentualmente mais representado pela mãe e que o nível sócio-cultural se situa, para a maioria, num nível médio-baixo. De salientar que não foi registado nenhum caso incluído nos níveis médio-alto e alto. Esta situação poderá traduzir-se na prática, por um acompanhamento insuficiente, na medida em que se verifica uma tendência geral para simplificar e reduzir o vocabulário dirigido à criança e jovem com deficiência auditiva, limitando deste modo o seu desenvolvimento linguístico.

Para além dos elementos já referidos, constata-se que, a nível escolar, a maioria dos alunos se encontra em regime de integração total, embora

beneficiem de aulas suplementares de apoio, como verificámos através do contacto que estabelecemos com as escolas envolvidas neste estudo. Esta situação origina uma sobrecarga no horário curricular, com aulas distribuídas pela manhã e tarde, agravadas pelo facto de a maioria dos alunos residir longe da escola e dispenderem algum tempo na suas deslocações diárias. Resultados idênticos foram encontrados por Marques (1991), num estudo que revelou diferenças significativas entre o tempo escolar, superior nos alunos surdos em comparação com alunos normo-ouvintes, e o tempo livre, inferior para os surdos. Os factores explicativos para estas diferenças foram atribuídos ao currículo da Escola de Ensino Especial, mais completa nas suas actividades escolares. Embora, os contextos em que se realizaram os estudos sejam diferentes podemos verificar que, tanto no Ensino Especial como no Ensino Integrado e, considerando o alunos surdos como portadores de necessidades educativas especiais, a organização curricular para estes alunos implica normalmente uma sobrecarga horária, o que traz obviamente limitações em termos de tempo disponível para a realização de outras actividades. Para além disso, os alunos são ainda confrontados com o desempenho de outras tarefas, como fazer os deveres escolares, ajudar em casa, que constituem igualmente um factor limitativo do tempo disponível para a participação nouro tipo de actividades, como é o caso da prática de actividade física.

Com efeito, a falta de tempo é para a maioria dos alunos inquiridos um dos motivos mais apontados para o seu não envolvimento na actividade física, a nível extra-escolar. Estes dados são concordantes com os obtidos por Matos e Pinheiro (1997), onde a falta de tempo foi uma das principais razões evocadas

pelos jovens inquiridos para o seu não envolvimento. Também a este propósito, Calmeiro (1999), refere que à medida que os jovens progridem pelos vários níveis de ensino, a actividade física proporcionada pelas escolas diminui consideravelmente, enquanto as exigências escolares aumentam, deixando poucas disponibilidades para o envolvimento em actividades de lazer. Numa alusão a um estudo efectuado na população canadiana, Mota (1997) refere que a falta de tempo constitui um dos principais obstáculos a uma participação efectiva na actividade física.

Não obstante, a importância da actividade física é reconhecida pela maioria dos alunos, apontando a “saúde”, como um dos motivos mais importantes que justificam a sua prática.

Mas será que a falta de tempo é a única razão pela qual os alunos não se envolvem na actividade física? Será que o facto de serem “diferentes” influencia a sua participação ou não na actividade física? Os factores de envolvimento familiar e escolar poderão ter alguma importância neste processo? Que outros factores determinam a adesão dos alunos surdos à actividade física?

Na tentativa de procurar uma resposta para estas questões, procedemos a uma análise dos resultados em função de cada uma das variáveis independentes definidas neste estudo: sexo, idade, grau de surdez e prática desportiva extra-curricular. Este procedimento poderá, em nosso entender, contribuir para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

1.2. Análise em função do sexo

No que respeita à prática de actividade física, apesar de se registar um maior número de praticantes entre o sexo masculino, não se verifica a **hipótese 5: *os rapazes praticam mais desporto do que as raparigas***. Estes resultados são concordantes com os obtidos por Duarte e Silva (1991), que referem que, em Portugal, a juventude manifesta pouca adesão à actividade física como forma de ocupação dos seus tempos de lazer. De igual modo foram encontrados na investigação dos referidos autores maior número de praticantes entre os rapazes. As razões para este facto poderão estar associadas à presença de estereótipos sociais relativamente à forma como se processa a socialização da criança. Numa sociedade fundamentalmente baseada na divisão de tarefas (Sobral, 1995), os comportamentos das crianças vão sendo moldados ao longo do seu percurso de desenvolvimento para o desempenho de papéis distintos, em função do sexo (Duarte e Silva, 1991).

No âmbito da actividade física é também visível a existência de estereótipos. Enquanto os rapazes recebem mais incentivos para o seu envolvimento na actividade física, o comportamento das raparigas é “moldado” no sentido de se envolverem em tarefas que tradicionalmente lhes são destinadas (brincar com bonecas, ajudar em casa). Dados da literatura (Sallis e Faucette, 1992) referem ainda que os rapazes são mais activos do que as raparigas, facto que se deve ao maior encorajamento proporcionado pela família e pela própria sociedade à participação dos rapazes na actividade física. Deste modo, as raparigas ao não serem tão recompensadas quanto os rapazes pela sua participação na actividade física, tendem a procurar outro tipo de actividades de lazer. Esta

tendência foi verificada no estudo realizado por Brustad (1993), onde se verificou que os pais dos rapazes proporcionaram maiores níveis de encorajamento para a actividade física do que os pais das raparigas.

Para além da influência da família no processo de socialização para o desporto, outras pessoas significativas poderão determinar os níveis de adesão das crianças e dos jovens à actividade física, como os amigos e o professor de Educação Física. Partindo deste princípio, procurámos saber junto dos rapazes e raparigas que praticam desporto extra-curricular, qual o nível de influência dos principais agentes de socialização – pai, mãe, amigos e professor de Educação Física, na sua prática desportiva.

Assim, verificámos que a maioria dos rapazes e das raparigas é muito influenciada pelo pai e pela mãe, o que não confirma a **hipótese 8**: *os rapazes apresentam maiores níveis de influência parental do que as raparigas*.

Estes resultados, concordantes com as conclusões do estudo de Duarte e Silva (1991), mostram-nos que o incentivo dos pais percebido pelos alunos, reforça a ideia de que existe uma forte relação entre o incitamento familiar e a sua prática desportiva. Também Mota (1997) indica as conclusões do estudo de Melnick (1981), onde se constata que as crianças que mostravam ser mais activas recebiam mais apoios e encorajamentos dos pais do que as crianças menos activas ou inactivas. No entanto, enquanto nos rapazes os valores de influência do pai e da mãe são idênticos, nas raparigas a influência da mãe parece ser superior à do pai. Neste caso, as raparigas percebem que as suas mães são mais influentes na sua prática. Esta ideia é reforçada pelas conclusões do estudo de Pereira (1999), onde se verificou que a mãe

assume mais importância do que o pai na influência dos níveis de actividade física das filhas.

A importância dos pais reflecte-se nas associações positivas que têm sido encontradas entre os encorajamentos por eles proporcionados e o envolvimento dos jovens na actividade física. Embora a influência dos pais se manifeste muitas vezes de uma forma directa, no sentido de encorajar ou inibir a actividade dos jovens, essa influência poderá manifestar-se indirectamente através dos padrões de actividade dos próprios pais (Sallis e Faucette, 1992). Tem sido demonstrado que pais mais activos têm filhos mais activos (Moore e col., 1991; cit. por Brustad (1993, 1996), influenciando desta forma o nível de actividade física destes. O que se verifica relativamente ao nosso estudo é que existe uma percentagem muito reduzida de alunos que refere que o pai pratica desporto, sendo essa percentagem ainda mais reduzida relativamente à prática da mãe e de ambos os pais. Este facto poderá traduzir-se, na prática, pelos baixos índices de envolvimento na actividade física registados pelos alunos, principalmente das raparigas.

A influência dos amigos é bastante acentuada nos alunos inquiridos, principalmente no sexo masculino onde a maioria dos inquiridos afirma que a sua prática foi “*muito*” e “*muitíssimo*” influenciada. Estes resultados poderão estar associados ao facto dos amigos representarem, a partir da adolescência, um importante factor de socialização para a prática desportiva.

Deste modo, e considerando que os problemas de comunicação podem influenciar as suas escolhas, procurámos saber junto da totalidade dos alunos com quem gostariam mais de praticar desporto. Para os rapazes e para as

raparigas é “*indiferente*” a prática com surdos ou com ouvintes, no entanto, a opção “*com surdos*” é a menos apontada pelos dois grupos. Embora a questão colocada se relacione com a prática desportiva em geral, os resultados obtidos não são coincidentes com os apresentados por Moura e Castro (1998), em que os indivíduos portadores de deficiência auditiva apontam claramente para a opção “com a mesma deficiência” para a prática desportiva de competição e para as opções “com pessoas sem deficiência” ou “com a mesma deficiência”, na prática de recreação.

O desejo de prática desportiva de competição com indivíduos da mesma deficiência é, não só defendido pela principal estrutura de apoio à organização de Jogos Mundiais para Surdos (Comité international des Sports des Sourds), como pelos próprios atletas, como indicam os resultados do estudo de Fieldes e Lane (1990), onde apenas uma pequena percentagem dos inquiridos preferiam competir nos Jogos Olímpicos, em substituição dos Jogos Mundiais para Surdos.

Em nossa opinião, as opções apontadas pelos alunos deste estudo, poderão ser influenciadas, por um lado, pelo percurso escolar realizado pelo aluno e, por outro, pelo envolvimento escolar em que está inserido. Para os alunos que frequentaram o 1º Ciclo da escola de Ensino Especial, ou para aqueles que se encontram em escolas com uma percentagem importante de alunos surdos integrados, as experiências de prática desportiva são, à partida, mais variadas do que para aqueles que não tiveram oportunidade de contactar com outros alunos surdos e que não possuem, portanto, elementos de referência para as suas preferências de prática desportiva. Como pudemos verificar, a maioria das escolas integradas no nosso estudo têm normalmente

de um a quatro alunos surdos integrados, com excepção de duas escolas da cidade de Braga que integram dezassete e treze alunos, respectivamente, o que significa que para a maioria dos alunos, e face à ausência de programas desportivos específicos para este tipo de população, a prática de actividade física é realizada conjuntamente com a população normo-ouvinte.

Relativamente à influência do professor de Educação Física, a maior concentração de respostas situa-se na opção “*nada*” influente, com valores mais elevados nos rapazes. Os baixos níveis de influência registados pelo professor de Educação Física merecem, em nossa opinião, uma reflexão quanto ao papel desempenhado por este agente de ensino. O contributo do profissional de Educação Física não deve limitar-se ao domínio estritamente técnico das modalidades desportivas, a sua acção deverá ser orientada no sentido de uma maior consciencialização do valor da actividade física e da criação de hábitos desportivos que possam ser mantidos ao longo da vida dos alunos. Esta opinião é também partilhada por Mota (1992), que salienta a importância do papel do professor na implementação de estratégias que permitam à criança e aos jovens serem responsáveis pela sua actividade física, garantindo a sua autonomia nas práticas desportivo-motoras.

Verifica-se com alguma frequência que, durante as aulas de Educação Física, as respostas motoras dos alunos surdos às solicitações do professor são muitas vezes produto de “imitações” do comportamento dos outros alunos e não da interiorização da informação que é veiculada no decorrer das aulas, resultado das dificuldades de comunicação evidenciadas por estes alunos. Os reforços que o professor vai transmitindo ao longo da aula, onde a maioria dos alunos é normo-ouvinte, são recebidos de forma limitada pelos alunos surdos,

o que poderá ter repercussões a nível afectivo, na medida em que estes alunos poderão sentir-se pouco recompensados pelo seu esforço. Para além dos princípios pedagógicos essenciais para o desenvolvimento de actividades com este tipo de população, é fundamental que o professor domine formas alternativas de comunicação, que lhe permitam valorizar a sua acção junto destes alunos.

O envolvimento dos jovens na actividade física depende não só dos incentivos recebidos pelas pessoas significativas, mas também da auto-avaliação sobre a sua competência para a prática desportiva. De acordo com a teoria de Harter (1978,1981, cit. por Cruz e Costa,1996), os indivíduos que se percebem como mais competentes, num determinado contexto de realização, são mais motivados intrinsecamente para permanecerem envolvidos e dedicarem esforço à actividade em questão, e além disso experienciam reacções afectivas mais positivas. Posição idêntica é defendida por Nunes (1995), segundo o qual, os indivíduos motivados intrinsecamente têm maiores probabilidades de aderirem à actividade física, de se manterem activos durante mais tempo e apresentarem níveis de desempenho mais elevados do que aqueles que dependem dos reforços externos.

As conclusões apresentadas em diversos estudos (Marsh e col.,1984; Fontaine,1991 e Shigunov,1991; cit. por Pereira e cols.,1999) (Mullan, Albinson e Markland,1997; cit. por Matos,1999), evidenciam um conceito de competência atlética dos rapazes superior ao das raparigas, o que se associa a níveis superiores de encorajamento proporcionados aos rapazes.

Os resultados obtidos no nosso estudo contrariam esta tendência, não se verificando diferenças na percepção de competência entre rapazes e raparigas

para a prática desportiva. Não se confirma, portanto, a **hipótese 10**: *os rapazes percebem-se mais competentes do que as raparigas.*

No entanto, quando questionados sobre o seu desempenho em relação às actividades realizadas nas aulas de Educação Física, os rapazes apresentam valores muito superiores aos das raparigas, o que confirma a **hipótese 18**: *os rapazes apresentam níveis superiores aos das raparigas na percepção de desempenho.* O contexto onde se desenvolve a actividade física poderá explicar as diferenças encontradas. Enquanto as actividades organizadas durante as aulas são normalmente desenvolvidas em grupos mistos (rapazes e raparigas), permitindo a comparação entre os diferentes comportamentos, as actividades extra-curriculares, sendo de carácter voluntário, são escolhidas de acordo com as preferências dos alunos e as suas competências.

Os rapazes têm igualmente uma opinião muito mais favorável do que as raparigas em relação à disciplina, concentrando o maior número de respostas na opção “*gosto muito*”. Parece existir uma relação positiva entre a percepção de desempenho e o agrado demonstrado em relação às actividades, na medida em que os alunos que se sentem mais competentes tendem a gostar mais da disciplina de Educação Física.

Estes resultados confirmam a **hipótese 14**: *os rapazes apresentam maior agrado do que as raparigas em relação às actividades realizadas durante as aulas de Educação Física.*

Provavelmente, o tipo de prática proporcionada durante as aulas de Educação Física está mais direccionada para as preferências dos rapazes. De acordo com os resultados do estudo de Duarte (1992), as raparigas evidenciam um menor interesse na prática de desportos competitivos, o que sugere que

estão mais receptivas para a prática de actividades físicas de recreação. As actividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física devem respeitar, tanto quanto possível, os interesses, as necessidades e as capacidades individuais de cada aluno. Para Matos e Graça (1991), o professor é responsável pela criação de um clima de trabalho que dê sentido ao esforço e prazer à superação, de modo a criar nos alunos uma atitude positiva face à actividade física. Esta opinião é igualmente partilhada por Pereira e cols. (1999), que atribuem ao professor a responsabilidade de contribuir para a valorização e aperfeiçoamento do conceito de competência em Educação Física dos alunos, uma vez que o mesmo pode favorecer o sucesso na disciplina.

Conhecida a perspectiva do aluno pretendemos identificar a opinião dos respectivos professores sobre os seus níveis de competência demonstrados nas aulas de Educação Física, através de uma apreciação global em cada uma das dimensões do comportamento (*Aquisição de conhecimentos, Comportamento, Relações interpessoais, Lateralidade, Coordenação, Aptidões Físicas e Equilíbrio*).

Aos rapazes são atribuídos valores médios superiores aos das raparigas na “*Aquisição de conhecimentos*”. Estes resultados poderão estar relacionados com os níveis superiores de actividade física dos rapazes que integram este estudo. A prática desportiva contribui para o desenvolvimento de competências motoras e, simultaneamente, promove o acesso à informação inerente a essa prática (princípios de jogo, regras). De acordo com Holopainen (1985, cit. por Mota, 1997), a prática regular de actividade física contribui não só para o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também de habilidades

cognitivas. Os níveis inferiores de prática desportiva das raparigas poderão ser elemento justificativo dos valores encontrados.

Os rapazes apresentam ainda, valores superiores às raparigas nas “*Aptidões físicas*”, no “*Equilíbrio*” e nas “*Relações interpessoais*”, o que revela uma estreita relação entre a prática desportiva e o desenvolvimento destas áreas. Para além da aquisição e desenvolvimento de competências a nível motor, a actividade física desempenha igualmente um importante papel no processo de socialização dos alunos surdos, ao contribuir para um maior número de interacções entre estes alunos e os seus companheiros e professores. Este facto poderá explicar os maiores níveis de competência atribuídos aos rapazes pelo professor de Educação Física na dimensão “*Relações interpessoais*”.

Estes resultados não são de todo concordantes com as conclusões do estudo de Hooper (1988), no qual as raparigas apresentavam níveis superiores aos rapazes nos domínios da competência atlética, da aparência física e da aceitação social. A utilização de diferentes instrumentos de avaliação podem explicar as diferenças encontradas. A observação feita pelos professores de Educação Física dos alunos surdos, baseia-se essencialmente em opiniões subjectivas, razão pela qual os resultados devem ser encarados com algum cuidado, na medida em que os contextos escolares, os critérios de avaliação, a experiência profissional e a própria formação académica dos professores têm características particulares que os diferenciam entre si.

Pelo facto de haver um maior número de praticantes entre os rapazes e de estes se sentirem mais competentes para a prática desportiva, esperava-se um conjunto de resultados favorável a este grupo. No entanto, das sete dimensões

avaliadas, os rapazes apenas registam valores superiores às raparigas em quatro dimensões, com significado estatístico na “*Aquisição de conhecimentos*”, pelo que não se confirma a **hipótese 22**: *aos rapazes são atribuídos níveis superiores de competência em relação às raparigas.*

Para uma melhor compreensão dos factores que podem constituir barreiras ao envolvimento dos alunos surdos na actividade física, procurámos saber quais as actividades que predominam nos tempos livres destes alunos. Como foi já referido no decorrer deste trabalho, a carga horária lectiva da maioria destes alunos, assim como o tempo utilizado nas deslocações diárias para a escola representam um importante factor limitativo na disponibilidade de tempo para a realização de outras actividades, situação que não se verifica, no entanto, ao fim-de-semana. Por este motivo, questionámos os alunos no sentido de identificarmos as actividades que preenchem os seus tempos livres durante a semana, no fim-de-semana e, ainda, de que forma gostariam de ocupar os seus tempos livres.

Assim, verificamos que “*estar com os amigos*” e “*ver televisão*” são as duas primeiras actividades mais indicadas pelos rapazes, durante a semana e fim-de-semana. As raparigas referem que ocupam os seus tempos livres durante a semana, em primeiro lugar, a “*ajudar em casa*” e, em segundo lugar, a “*ver televisão*”. No fim-de-semana, mantêm-se as mesmas actividades, mas por ordem inversa, “*ver televisão*” é agora a actividade mais indicada pelas raparigas. Face a estes resultados verifica-se que não se confirma a **hipótese 1**: *as actividades mais frequentes de ocupação dos tempos livres dos rapazes são diferentes das actividades indicadas pelas raparigas, durante a semana e no fim-de-semana.*

De entre as formas como os alunos ocupam os seus tempos livres pretendemos saber qual a importância atribuída à actividade física. Dentro das quatro primeiras actividades, a prática desportiva é a 3ª opção mais indicada pelos rapazes, durante a semana, sendo no fim-de-semana, juntamente com “*ver televisão*”, “*ajudar em casa*” e “*passar*”, a 2ª opção destes alunos. Relativamente às raparigas, a prática desportiva não é indicada dentro das suas quatro primeiras actividades, durante a semana e também no fim-de-semana.

À semelhança dos resultados verificados por Bokuvka (1992), Sobral (1992) e Sallis (1993), “*estar com os amigos*”, “*ver televisão*” e “*ajudar em casa*” são, de um modo geral, as actividades mais indicadas como forma de ocupação dos tempos livres dos jovens. No entanto, de acordo com os resultados obtidos podemos constatar que existem algumas diferenças no tipo de actividades indicadas. As raparigas parecem estar mais condicionadas na escolha das actividades, facto que poderá estar associado a factores culturais, como seja imitar o comportamento das mães nas tarefas domésticas, ou a comportamentos mais protectores por parte dos pais, evitando que as suas filhas saiam de casa. Em relação aos rapazes há uma atitude de maior permissividade e, por vezes de algum incentivo por parte dos pais, quanto às suas escolhas, o que, associado ao tipo de actividades proporcionadas, normalmente mais orientadas para os rapazes, poderá explicar o facto de se encontrar um maior número de praticantes desportivos do sexo masculino. É frequente encontrarmos num parque, num jardim ou num outro local, grupos de rapazes a jogar futebol, o que não se verifica normalmente com as raparigas.

Depois de observarmos quais as actividades mais indicadas pelos alunos durante toda a semana e qual a importância da actividade física na ocupação dos seus tempos livres, procurámos saber, de acordo com as suas preferências, como gostariam de ocupar os seus tempos livres. Deste modo, constatámos que o convívio com os amigos é a actividade preferencialmente apontada para ocupação dos tempos livres dos rapazes e das raparigas. Praticar desporto continua a representar para os rapazes uma das suas actividades de eleição, facto que poderá estar associado à influência dos amigos com quem passam maior parte do seu tempo livre. As raparigas manifestam um claro distanciamento relativamente ao seu envolvimento na actividade física, fruto das influências do meio envolvente, particularmente da família, com quem passam grande parte dos seus tempos livres, conforme indicam os resultados da maioria das inquiridas. Resultados semelhantes foram apresentados no estudo de Duarte (1992), onde a opção pela prática desportiva como forma preferencial de ocupação dos tempos livres regista os valores mais baixos no sexo feminino.

Os rapazes, por seu lado, vivenciam um maior número de experiências de prática desportiva nos seus tempos livres fora da escola, principalmente ao fim-de-semana, o que poderá influenciar as suas escolhas. Na opinião de Colley (1992, cit. por Mota, 1997), os rapazes são confrontados com mais e diferentes oportunidades de actividade física fora do contexto escolar comparativamente com as raparigas. Neste aspecto, as raparigas parecem usufruir de um comportamento mais supervisionado, sendo provavelmente mais constrangidas pelo contexto sócio-familiar..

Partindo do princípio que o envolvimento na actividade física poderá ser influenciado pelo local de prática, questionámos os alunos sobre o local da sua preferência. Os resultados indicam-nos escolhas diferenciadas consoante sexo, pois enquanto a maioria dos rapazes refere que gostaria de praticar desporto fora da escola, a maior percentagem de raparigas optaria pela sua prática na escola. Como vimos anteriormente, as raparigas passam normalmente mais tempo em casa, a ver televisão ou a ajudar nas tarefas domésticas, o que sugere um menor número de oportunidades de envolvimento na actividade física. Por outro lado, a escola representa muitas vezes o local privilegiado de convívio com os amigos, com quem partilham as suas escolhas, entre as quais a actividade física.

1.3. Análise em função da idade

A análise dos resultados em função da idade permite-nos constatar que a maior percentagem de praticantes se encontra no grupo etário dos 15 aos 17 anos, seguido do grupo de alunos com menos de 14 anos. Os alunos com mais de 18 anos são, portanto, os que menos praticam desporto. Estes resultados não confirmam a **hipótese 6**: *os alunos mais novos praticam mais desporto do que os restantes alunos*. O facto de os alunos mais novos não representarem o grupo com maior número de praticantes pode, eventualmente ser atribuído a atitudes de maior superprotecção por parte dos pais e à falta de incentivos dos mesmos. Como foi já referido no decorrer deste trabalho, é com alguma frequência que se verificam nos pais das crianças surdas, principalmente quando são normo-ouvintes, sentimentos de superprotecção, o que provoca

uma maior dependência dos seus filhos em relação às pessoas que lhes são próximas e, em consequência, a uma dificuldade crescente em adquirir a sua autonomia.

Deste modo, as oportunidades de prática desportiva destas crianças estão muito dependentes das crenças e encorajamentos dos seus pais.

Os baixos níveis de prática desportiva registados nos alunos com mais de 18 anos poderão estar relacionados com as suas opções relativamente às actividades da sua preferência e ao maior número de solicitações de âmbito social (cafés, centros comerciais, cinema, jogos computadorizados). De acordo com Moura e Castro (1995), estes meios são altamente influenciadores no transfer para a vida adulta e, como se verifica normalmente, os jovens querem afirmar-se como adultos o que pode limitar a sua actividade física.

Os encorajamentos das pessoas significativas para o envolvimento na actividade física são percebidos pelos alunos de forma diferenciada de acordo com o seu nível etário. Assim, a influência da mãe é maior nos alunos com menos de 14 anos, decrescendo essa influência com o aumento da idade, registando-se diferenças estatisticamente significativas entre as categorias dos alunos com menos de 14 anos e dos alunos com mais de 18 anos.

Esta tendência de resultados é também observada relativamente à influência do pai, onde os alunos com mais de 18 anos registam os valores mais baixos. No entanto, é na categoria dos alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos que a influência do pai é mais evidente, embora os alunos com menos de 14 anos apresentem igualmente valores elevados em relação a essa influência.

Podemos afirmar que o incitamento dos pais reflecte-se no envolvimento desportivo dos filhos, sendo o incentivo do pai mais sentido que o da mãe, o que está de acordo com os resultados obtidos no estudo de Duarte e Silva (1991). Estes autores, para além de constatarem a existência de fracos índices de envolvimento na actividade física nos jovens inquiridos, verificaram ainda que, nos alunos praticantes, os níveis de influência do pai eram superiores aos níveis registados pela mãe.

Estas diferenças nos níveis de influência do pai e da mãe poderão estar associadas, como já fizemos referência, a padrões de comportamento culturalmente esteriotipados, estando o pai tradicionalmente mais ligado aos factores de natureza desportiva.

As diferenças registadas relativamente à influência do pai, embora sem significado estatístico, não permitem verificar a **hipótese 9**: *os alunos mais novos apresentam maiores níveis de influência parental em relação aos restantes alunos.*

Em relação à influência do professor de Educação Física a sua acção é, de um modo geral, pouco relevante. No entanto, a sua influência é mais marcada junto dos alunos com mais de 18 anos que, ao pretenderem imitar o comportamento dos adultos, vêem no professor um modelo de referência.

Os amigos desempenham um importante papel na socialização desportiva dos alunos surdos, sendo a sua acção mais evidente nos alunos com idades entre os 15 e os 17 anos, com quem passam a maior parte dos seus tempos livres. Nestas idades os jovens colocam um grande ênfase nas

relações interpessoais, o que, segundo a teoria dos motivos, formulada por MacIelland (1961, cit. por Sobral, 1995) poderá traduzir um desejo de afiliação. A necessidade de integração e de reconhecimento como elemento de um grupo é particularmente evidente nesta fase, onde as alterações corporais e a procura de uma identidade caracterizam, na opinião de Botelho e Duarte (1999), os estados conturbados dos jovens. No caso dos alunos surdos, a prática de actividade física em grupo poderá contribuir para a aceitação da sua diferença, pelo reconhecimento social das suas capacidades, ideia que é reforçada pelo facto de se encontrarem nesta faixa etária o maior número de praticantes do nosso estudo.

Quando confrontados com a questão “*com quem gostarias mais de praticar desporto?*” as respostas dos alunos variam entre as opções “*com ouvintes*”, para os alunos mais novos e “*é indiferente*” no caso dos alunos com mais de 15 anos. De salientar que os alunos com menos de 14 anos rejeitam claramente a prática com outros jovens surdos, o que poderá indiciar uma tentativa de rejeição da sua diferença, ou por outro lado, essa dificuldade surgir associada à incapacidade dos pais em aceitarem a deficiência dos filhos, condicionando deste modo, as suas interacções sociais, uma vez que é com a família que os alunos mais novos passam a maior parte dos seus tempos livres e de quem se encontram mais dependentes. A partir dos 15 anos observa-se um acréscimo nos valores da prática desportiva com amigos surdos, embora a maior percentagem destes alunos considere indiferente a prática com ouvintes ou surdos. As dificuldades de comunicação sentidas por estes alunos, a

aproximação física dos seus iguais e a sua maior autonomia poderão influenciar as suas opções.

Estas escolhas estão igualmente dependentes das suas auto-avaliações no domínio desportivo. De um modo geral, os alunos sentem-se “mais ou menos” competentes para a prática desportiva, com registos um pouco superiores na categoria de idade dos 15 aos 17 anos, seguido do grupo de alunos com mais de 18 anos. Os alunos mais novos apresentam globalmente os valores mais baixos. Estes resultados estão de algum modo concordantes com o facto de este grupo incluir o maior número de praticantes da nossa amostra. Se por um lado os alunos se sentem competentes para praticar desporto, por outro lado, a prática regular de actividade física, ao permitir vivenciar situações de satisfação pessoal, contribui para um acréscimo das suas competências.

Assim, não se confirma a **hipótese 11**: *os alunos mais novos percebem-se mais competentes do que os alunos mais velhos.*

No que respeita à percepção de desempenho, relativamente às aulas de Educação Física, embora a maioria dos alunos considere o seu desempenho igual ao dos seus colegas, há uma percentagem importante de respostas nas opções “*melhor*” e “*muito melhor*”, com especial evidência nos alunos com menos de 14 anos, não se registando, no entanto, diferenças em relação aos restantes alunos, o que não confirma a **hipótese 19**: *os alunos mais novos apresentam níveis superiores aos restantes alunos na percepção de desempenho para as actividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.* A explicação para este facto parece estar relacionada com as diferenças de

idade normalmente registadas pelos alunos surdos em relação aos normo-ouvintes (sem retenções) que frequentam o mesmo nível de escolaridade. Mesmo nos casos em que a experiência pessoal em actividade física apresenta limitações, os naturais processos de maturação biológica poderão influenciar os resultados dos alunos surdos, na medida em que o termo de comparação para a auto-avaliação destes alunos é, naturalmente, o desempenho dos colegas, que relativamente a eles se situam num patamar inferior de desenvolvimento físico.

As opiniões dos alunos relativamente às aulas de Educação Física são bastante favoráveis, na medida em que a maioria dos alunos refere que “*gosta muito*” da disciplina. Esta é também a conclusão de outros estudos (Duarte,1992; Gonçalves,1993; Leal, 1993; cit. por Nunes 1995), onde se verificou que os alunos estão, na generalidade, motivados para a Educação Física, considerando-a mesmo, em grande percentagem, a disciplina preferida do seu currículo (Gonçalves,1993; Leal,1993; cit. por Nunes, 1995). Não se confirma portanto, a **hipótese 15**: *os alunos mais novos apresentam maior agrado do que os restantes alunos.*

A auto-percepção dos alunos sobre as suas competências para a actividade física em geral não é de todo concordante com a opinião manifestada pelos respectivos professores de Educação Física, que atribuem aos alunos com mais de 18 anos os valores mais elevados em todas as dimensões observadas, seguidos dos alunos com menos de 14 anos. De salientar que os alunos com maiores níveis de percepção de competência (entre os 15 e os 17 anos) são os menos valorizados pelos professores na maioria dos itens. Estas discrepâncias

talvez se expliquem por uma avaliação mais desajustada por parte dos alunos, percepcionando-se com níveis superiores aos reais, resultantes de uma incorrecta noção das suas capacidades e das dos outros. Como já referimos anteriormente, atendendo à idade dos alunos e ao ano de escolaridade que frequentam, observa-se um desfasamento relativamente ao padrões considerados normais em todos os anos de escolaridade. Assim, verificamos que a maioria dos alunos que frequentam o 2º Ciclo de escolaridade, e que representam a maior percentagem de alunos da nossa amostra, tem mais de 15 anos, o que na prática se traduz por uma diferença de idades, relativamente àqueles que não apresentam retenções, de aproximadamente quatro anos. Estas diferenças de idade conferem aos alunos surdos um estatuto maturacional mais elevado, justificando deste modo as suas auto-avaliações, na medida em que eles tendem a comparar-se com os outros alunos. Apesar dos resultados obtidos apontarem para uma superioridade nos níveis atribuídos pelos professores aos alunos com mais de 18 anos, não se registam diferenças. Este facto não confirma a **hipótese 23**: *aos alunos mais velhos são atribuídos níveis mais elevados de percepção de competência comparativamente com os restantes alunos.*

Relativamente ao tipo de actividades escolhidas como forma de ocupação dos tempos livres, durante a semana e no fim-de-semana, verifica-se que “*ver televisão*” e “*estar com os amigos*” são as opções mais indicadas em todas as categorias de idade. Não se verificam diferenças na escolha das actividades, o que não confirma a **hipótese 2**: *as actividades mais frequentes de ocupação dos tempos livres dos alunos mais novos são diferentes das actividades indicadas pelos mais velhos, durante a semana e no fim-de-semana.* De acordo

com os elementos já anteriormente referidos, esperava-se que os alunos mais novos pudessem estar mais constrangidos na escolha das actividades devido ao maior proteccionismo normalmente evidenciado pelos pais nestas idades, contrastando com a maior autonomia dos alunos mais velhos para a escolha das suas actividades.

A prática desportiva ganha alguma importância na forma de ocupação dos tempos livres, durante a semana e no fim-de-semana dos alunos com idades entre os 15 e os 17 e com mais de 18 anos. São, no entanto, os alunos mais velhos os que mais desejam ocupar os seus tempos livres com a prática desportiva. Este desejo não é concordante com o facto de serem precisamente os alunos mais velhos os que menos praticam desporto, comparativamente com os restantes alunos. Situações de maior constrangimento social fora da escola, dispersão por outro tipo de actividades ou falta de oportunidades de prática proporcionadas pela escola poderão explicar os resultados encontrados.

Quanto ao local preferencial para a prática desportiva, a maioria dos alunos mais novos são a favor da prática fora da escola, o que não acontece com as restantes idades, que manifestam maioritariamente o seu desejo de o fazer na escola. Estas escolhas estão provavelmente relacionadas com as condições materiais e físicas existentes nas escolas, ou com a possibilidade puderem partilhar a prática desportiva com os colegas, o que muitas vezes não acontece fora da escola devido a diversos factores relacionados com a falta de meios e de transportes, horários compatíveis, dispersão geográfica dos locais onde habitam, contextos sócio-económicos, entre outros.

1.4. Análise em função do grau de surdez

Por razões já anteriormente descritas, a detecção e o diagnóstico da surdez é feito, na maioria dos casos, muito tardiamente, condicionando desde logo o êxito de qualquer intervenção educativa, com consequências negativas no processo de desenvolvimento da criança. A este propósito, Meadow (1980) e Valmaseda (1987), referem que as dificuldades que a criança surda enfrenta no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo reflectem-se no seu desenvolvimento social e psicológico. Valmaseda (1987) acrescenta ainda que, as crianças e os jovens surdos têm uma maior tendência a serem socialmente imaturos, egocêntricos, impulsivos e com um baixo auto-conceito. As alterações manifestadas a nível afectivo não só condicionam o desenvolvimento cognitivo da criança e a sua personalidade, como poderão ter implicações no seu desenvolvimento a nível psicomotor.

Perante os dados existentes na literatura e as conclusões de estudos feitos na área, as expectativas criadas em relação ao comportamento psicomotor dos alunos surdos, deixavam antever resultados de fraco nível em áreas tradicionalmente consideradas problemáticas neste tipo de população. No entanto, a análise dos resultados obtidos relativamente aos níveis atribuídos pelos professores de Educação Física mostram-nos que, de um modo geral, as dimensões avaliadas são muito valorizadas, com a maior percentagem de respostas situadas no nível “*Bom*”, em cinco dimensões e no nível “*Médio*” nas duas restantes. As “*Relações interpessoais*” constituem a área com os valores mais elevados, o que contraria a ideia frequentemente apontada na literatura de que os alunos surdos manifestam dificuldades de integração, com tendência

para o isolamento. Do mesmo modo, o "*Comportamento*" é uma dimensão muito valorizada pelos professores, contrariando igualmente a opinião de alguns autores (Valmaseda,1987), que referem que os surdos apresentam normalmente problemas nesta área.

Constata-se ainda que, em áreas tradicionalmente consideradas problemáticas para este tipo de população, como o equilíbrio, a coordenação e as aptidões físicas, os valores encontrados são bastante favoráveis nestas dimensões. No entanto, investigações realizadas com este tipo de população (Brunt e col.,1982; Brunt e Broadhead,1984; Matos,1984; Fonseca,1985; Butterfield e cols.,1998) indicam a existência de desvios nos comportamentos de equilíbrio das crianças surdas. Surgem igualmente registos de estudos (Brunt e col.,1982; Wiegersma e Velde,1985; cit. por Fonseca,1985) que identificam um atraso motor nos indivíduos com deficiência auditiva, comparativamente aos normo-ouvintes.

Os resultados do nosso estudo, embora baseados apenas em apreciações subjectivas dos professores, não deixam de constituir elementos importantes de reflexão. As expectativas criadas em relação à população surda são, com alguma frequência, influenciadas por ideias pré-concebidas sobre os seus comportamentos, onde as suas limitações justificam o possível insucesso em determinadas áreas. Esta ideia é corroborada no estudo de Marques (1991), onde se salienta a baixa expectativa do futuro escolar e profissional dos jovens surdos indicada pelos professores. Esta situação pressupõe, segundo o autor, uma relação de menor qualidade e uma desvalorização do papel da escola.

Uma das formas de contrariar esta tendência consiste, na opinião de Marques (1992), em definir estratégias de intervenção que valorizem, não as

suas limitações, mas as suas capacidades. No âmbito do desenvolvimento psicomotor, a normalização das áreas fracas deve ser apoiada e efectuada conjuntamente com o desenvolvimento das áreas fortes.

A análise dos resultados em função das diferentes categorias de grau de surdez permitem-nos constatar que os surdos severos apresentam, na maioria das dimensões avaliadas, os valores médios mais baixos, relativamente aos outros alunos. Na "*Aquisição de conhecimentos*" e nas "*Relações interpessoais*" é o grupo dos alunos com surdez moderada que registam os valores mais elevados, o que se justifica pelo facto destes alunos, que apresentam os menores índices de perda auditiva, estarem mais perto da maioria ouvinte, tendo desta forma mais facilidade de acesso à informação que é veiculada à sua volta.

Nos itens de carácter predominantemente psicomotor os valores mais elevados são atribuídos à categoria dos surdos profundos, o que sugere que o atraso manifestado pelas crianças surdas nalgumas áreas de expressão motora não são consequência directa do grau de perda auditiva, mas resultam do limitado acesso a experiências motoras significativas (Marques, 1992).

De salientar que no "*Equilíbrio*", uma das áreas onde tradicionalmente se considera que os surdos apresentam algumas dificuldades, registam-se diferenças entre os alunos com grau de surdez profunda e severa, com resultados favoráveis ao primeiro grupo de alunos. Embora sem o rigor científico de outras investigações, estes resultados contribuem, no entanto, para reforçar a ideia de que os problemas de equilíbrio dos surdos não podem ser unicamente atribuídos a alterações do aparelho vestibular (Marques, 1992),

podendo estes desvios resultar de alterações a nível postural, do tónus e da visão (Matos, 1986). Opinião contrária é defendida por Fonseca, que através de um estudo realizado com crianças surdas profundas, concluiu que as lesões do aparelho vestibular são as principais responsáveis pelas dificuldades sentidas pelas crianças surdas no controlo dos efeitos da gravidade, quer no equilíbrio estático quer no equilíbrio dinâmico.

Na dimensão “*Aptidões físicas*” registam-se importantes diferenças entre as categorias de alunos com surdez profunda e severa. Podemos considerar que os surdos severos constituem o grupo mais problemático, na medida em que estão na fronteira entre a surdez moderada e profunda, o que na prática pode traduzir um desejo de aproximação aos normo-ouvintes. Este facto contribui para um agravamento dos problemas de comunicação, na medida em que, por um lado, as informações que são veiculadas à sua volta não são totalmente percebidas e, por outro, porque não exploram totalmente a sua visão para se situarem e interagirem com os outros.

Contrariamente ao que tínhamos pressuposto, o grupo dos surdos profundos apresenta o melhor conjunto de resultados nas dimensões avaliadas pelo professor de Educação Física, não se confirmando, portanto, a **hipótese 24**: *aos alunos com surdez moderada são atribuídos níveis mais elevados de percepção de competência comparativamente com os restantes alunos.*

Estes resultados vão de certo modo ao encontro dos obtidos pelos alunos nas suas auto-avaliações sobre a prática desportiva. Assim, verifica-se que os surdos profundos são os que se consideram mais competentes para a prática desportiva, comparativamente com os restantes alunos. À semelhança dos resultados verificados anteriormente, os surdos severos são os que

apresentam os valores mais baixos na percepção de competência para a prática desportiva, apresentando diferenças estatisticamente significativas em relação aos surdos profundos. Estes resultados não confirmam a **hipótese 12**: *os alunos com surdez moderada são os que se percebem mais competentes comparativamente com os restantes alunos.*

De salientar que, embora não se registem diferenças, de entre os alunos que praticam desporto os surdos profundos são os que mais praticam, o que não confirma a **hipótese 7**: *os alunos com surdez moderada praticam mais desporto do que os restantes alunos.*

No domínio particular das práticas de actividade física, a linguagem corporal ganha um maior relevo, facto que poderá beneficiar particularmente os alunos com um acentuado défice auditivo, que desta forma vêem minorados os seus problemas de comunicação. Neste contexto particular, os alunos com maior défice auditivo estão eventualmente mais empenhados, canalizando todos os seus esforços na realização das tarefas desportivas.

De igual modo se verifica que, relativamente ao agrado e à percepção de desempenho das actividades realizadas nas aulas de Educação Física, é a categoria dos alunos surdos profundos que regista os níveis mais elevados, o que reforça a ideia de que a actividade física representa um excelente meio de valorização individual e social.

De entre as diferentes categorias de grau de surdez, os surdos profundos reúnem, à partida, um conjunto de factores que poderão influenciar positivamente o seu envolvimento na actividade física, pois são os que se percebem mais competentes e os que têm uma opinião mais favorável em relação à prática desportiva.

De acordo com estes resultados não se verifica a **hipótese 16**: *os alunos com surdez moderada apresentam maior agrado do que os restantes alunos.*

De igual modo, não se verifica a **hipótese 20**: *os alunos com surdez moderada apresentam níveis superiores aos restantes alunos na percepção de desempenho para as actividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.*

Para além dos factores individuais que podem determinar o nível de envolvimento na actividade física, como é o caso das percepções de competência para a prática desportiva, as preferências quanto ao local de prática contribuem, de igual modo, para uma melhor compreensão dos factores associados ao envolvimento dos alunos na actividade física. Contrariamente ao que se verifica com a maioria dos alunos com surdez moderada, a maior percentagem de alunos com surdez severa e profunda desejam praticar desporto na escola, o que poderá estar associado a um menor número de oportunidades vivenciadas fora da escola ou a dificuldades de integração. No caso dos alunos com maior défice auditivo, o ambiente vivido na escola, a interacção estabelecida com colegas e professores e as instalações desportivas criam, à partida, condições onde o aluno se sente mais “familiarizado”, facto que aliado às naturais dificuldades de comunicação poderá justificar as escolhas destes alunos.

As preferências, em termos de local de prática, surgem normalmente associadas às escolhas dos companheiros para essa prática. A maior proximidade em termos auditivos dos normo-ouvintes parece influenciar as escolhas dos alunos com surdez moderada, relativamente aos companheiros de prática desportiva. Deste modo, verifica-se que estes alunos manifestam o

seu desejo de praticar desporto preferencialmente “com ouvintes”, contrariamente ao que se observa nos surdos severos e profundos, para quem é “indiferente” praticar com surdos ou com ouvintes. De salientar que a prática “com surdos” é claramente rejeitada pelos surdos severos, o que pode indiciar, como já referimos anteriormente, as dificuldades sentidas por estes alunos em aceitar a sua deficiência.

Conhecidas as preferências dos alunos relativamente ao local de prática e às pessoas com quem desejam praticar desporto, procurámos saber qual a importância atribuída à prática desportiva de entre as actividades mais indicadas na ocupação dos tempos livres. Dentro das actividades referidas como forma de ocupação dos tempos livres durante a semana, a prática desportiva constitui a primeira opção dos alunos com surdez moderada, ao contrário dos surdos profundos e severos que referem que passam mais tempo a ver “televisão”.

No fim-de-semana, enquanto os alunos com surdez moderada e severa despendem mais tempo a “ajudar em casa”, os surdos profundos privilegiam o convívio com os amigos. A prática desportiva é apenas indicada pelos alunos com surdez moderada, ocupando a terceira posição de entre as quatro actividades mais indicadas. Apesar dos resultados encontrados não se verificam diferenças na escolha das actividades de ocupação dos tempos livres, o que não confirma a **hipótese 3**: *as actividades mais frequentes de ocupação dos tempos livres dos alunos com surdez moderada são diferentes das actividades indicadas pelos alunos com surdez profunda, durante a semana e fim-de-semana.*

Quando questionados sobre a forma como gostariam de ocupar os seus tempos livres, “*estar com os amigos*” reúne as principais preferências dos alunos com surdez moderada e profunda, contrariamente aos surdos severos que preferem “*passear*”. De entre as formas de ocupação preferencial dos tempos livres, a prática desportiva é apenas indicada nos grupos de alunos com surdez moderada e severa, como segunda e terceira opção respectivamente.

1.5. Análise em função da prática desportiva extra-curricular

Uma das preocupações deste estudo consistiu em identificar qual o número de alunos surdos que se encontram regularmente envolvidos na actividade física, qual o local onde desenvolvem a sua prática e quais as características dos praticantes. Do mesmo modo, procurámos saber junto dos alunos que não se encontram envolvidos na actividade física, quais os motivos para o seu não envolvimento. O esclarecimento destas questões, não só contribui para a caracterização da população em estudo, como poderá ser um importante contributo na definição de estratégias de intervenção pedagógica, que venham a ser implementadas, no sentido de promover um maior envolvimento destes alunos na actividade física.

Deste modo, constata-se que a maior percentagem de alunos que praticam desporto fazem-no fora da escola. Contrariamente, só uma pequena percentagem de alunos se encontra integrada no Desporto Escolar. Quando questionados sobre os motivos para o seu não envolvimento na prática de Desporto Escolar, as principais razões evocadas foram: “*tenho aulas à mesma*

hora”, *“não gosto”* e *“não há modalidades para a minha idade”*. Estes resultados sugerem que o modelo adoptado de organização curricular para os alunos surdos, assim como as oportunidades de prática de Desporto Escolar não correspondem às suas necessidades. Se por um lado estes alunos estão sujeitos a uma sobrecarga horária lectiva, deixando-lhes pouco tempo disponível para a realização de actividades da sua preferência, por outro lado, as ofertas disponíveis em termos de prática desportiva escolar não vão ao encontro das suas motivações.

As preferências manifestadas quanto ao local de prática contribuem para reforçar esta ideia, na medida em que a maioria dos alunos não praticantes manifesta o claro desejo de praticar na escola. Contrariamente, os alunos praticantes, além de exercerem a sua actividade física fora da escola, desejam continuar essa prática no mesmo local. Este pode ser também um indicador de que a escola não apresenta soluções para inverter esta tendência.

A escola deverá organizar-se de modo a criar condições de acesso à prática desportiva a todos os alunos que o pretendam fazer, incluindo os alunos surdos. Uma reorganização curricular, que torne compatível os horários dos alunos com os tempos destinados à prática do Desporto Escolar e uma oferta o mais dilatada e diversificada possível (em todas as suas formas e níveis) das modalidades desportivas, são aspectos fundamentais para contribuir para o envolvimento dos alunos surdos na prática desportiva escolar.

Quando confrontados com as razões porque não praticam fora da escola, os alunos não praticantes indicam como principais motivos: *“não tenho tempo”* e *“não gosto”*. Se o factor tempo constitui um obstáculo ao envolvimento desportivo dos alunos surdos, o meio familiar e social, bem como as condições

de acesso à prática desportiva (locais de prática, tipo de actividade) constituem, de igual modo, factores determinantes no acesso a essa prática.

Os factores pessoais constituem neste caso, factores de diferenciação entre as duas categorias de prática desportiva extra-curricular. Assim, verifica-se que os alunos praticantes sentem-se mais competentes do que os não praticantes, o que confirma a **hipótese 13**: *os alunos que praticam desporto extra-curricular percebem-se mais competentes do que os não praticantes*. Estes resultados confirmam a ideia já anteriormente referida, defendida por Harter (1978, cit. por Cruz, 1996) e partilhada por Pereira e cols. (1999) sobre a interrelação entre a prática desportiva e a percepção de competência. Para este autor, as experiências bem sucedidas de prática desportiva mantêm e/ou promovem a percepção de competência pessoal. Por outro lado, os indivíduos que se sentem mais competentes tendem a estar mais envolvidos e a dedicarem mais esforço à actividade em questão.

Esta tendência é igualmente manifestada pelos alunos praticantes que, no contexto escolar, mostram um maior agrado e percepção de desempenho em relação às aulas de Educação Física. Estes resultados estão de certo modo em consonância com os obtidos por Duarte (1992), onde se verifica que os alunos que praticam actividades desportivas extra-escolares são os que apresentam atitudes mais favoráveis em relação à Educação Física e são também os que se manifestam mais favoravelmente à auto-avaliação da sua prestação nas actividades realizadas durante as aulas.

Apesar dos resultados obtidos serem favoráveis aos alunos que praticam desporto não se registam diferenças em relação aos não praticantes, o que não

confirma as hipóteses: **hipótese 17** - *os praticantes apresentam maior agrado do que os não praticantes* e **hipótese 21** - *os praticantes de desporto apresentam níveis superiores aos dos não praticantes na percepção de desempenho*.

As auto-avaliações dos alunos são concordantes com os resultados das avaliações realizadas pelos professores de Educação Física. Os valores mais elevados são atribuídos ao grupo de alunos praticantes, embora sem significado estatístico, na maioria das dimensões, o que confirma a importância da prática regular de actividade física no processo de desenvolvimento global (cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor) dos alunos. Face aos resultados atribuídos pelos professores nas dimensões avaliadas não se confirma a **hipótese 25**: *aos praticantes são atribuídos níveis superiores de competência em relação aos não praticantes*.

Quanto à forma como os alunos ocupam os seus tempos livres, as diferenças encontradas, embora sem significado estatístico, indicam que durante a semana “*estar com os amigos*” e “*praticar desporto*” constituem a primeira opção indicada pelos alunos praticantes, contrariamente aos não praticantes que referem que passam grande parte do seu tempo livre a “*ajudar em casa*” e em seguida a “*ver televisão*”.

Registam-se diferenças estatisticamente significativas na escolha das actividades durante o fim-de-semana entre os duas categorias de alunos. Enquanto os alunos praticantes ocupam os seus tempos livres a “*ver televisão*”, a “*conviver com os amigos*” e a “*praticar desporto*”, os não praticantes optam por “*passear*” e “*ver televisão*”. Apesar das diferenças encontradas não se

confirma a **hipótese 4**: *as actividades mais frequentes de ocupação dos tempos livres dos praticantes são diferentes das actividades indicadas pelos não praticantes, durante a semana e no fim-de-semana.*

Relativamente à forma como gostariam de ocupar os seus tempos livres, os alunos atribuem grande importância ao convívio com os amigos. A prática desportiva é apenas referida pelos alunos praticantes, constituindo a sua segunda opção. De salientar que os alunos não praticantes não atribuem grande significado à prática desportiva, pois em nenhum momento a referem como uma das suas quatro primeiras opções. O maior envolvimento na prática desportiva poderá estar associado a maiores níveis de motivação manifestados pelos alunos praticantes.

Com base na análise dos resultados que efectuámos apresentaremos no próximo ponto do nosso trabalho as principais conclusões a retirar deste estudo.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Apesar dos resultados fornecerem informação acerca do envolvimento dos alunos surdos na actividade física e, a partir daí, se tornar possível a definição de estratégias orientadas para este tipo de população, o presente estudo não deixa de ser exploratório (não representativo da população). Por isso, as conclusões devem ser consideradas válidas apenas para a amostra deste estudo. Assim, temos:

1ª Conclusão – Embora reconheçam a sua importância, a maioria dos alunos não pratica actividade física.

Relativamente aos alunos que praticam actividade física, o seu envolvimento é mais reduzido no que respeita à prática na escola (Desporto Escolar), comparativamente com a prática fora da escola. Com efeito, são poucos os que praticam Desporto Escolar, os restantes optam pela sua prática fora da escola.

No entanto, quando questionados sobre as preferências relativamente ao local de prática a maioria dos alunos manifesta o seu desejo em praticar desporto na escola.

Para os alunos que não praticam Desporto Escolar os principais motivos indicados são: *“tenho aulas à mesma hora”, “não gosto”* e *“não há modalidades para a minha idade”*. Do mesmo modo, quando confrontados com as razões porque não praticam fora da escola, os alunos surdos referem predominantemente: *“não gosto”* e *“não tenho tempo”*.

As dificuldades de comunicação, normalmente manifestadas pelos alunos surdos, parecem não influenciar as suas escolhas em relação aos companheiros

de prática desportiva, na medida em que para a maioria dos alunos é “*indiferente*” praticar com amigos surdos ou ouvintes. A opção “com *amigos surdos*” é, na generalidade, a menos apontada.

2ª Conclusão – Os alunos surdos atribuem pouca importância à actividade física como forma de ocupação dos seus tempos livres. De entre as actividades indicadas, durante a semana e no fim-de-semana, a prática desportiva ocupa apenas uma pequena parte.

Do mesmo modo, quando questionados sobre a forma como gostariam de ocupar os seus tempos livres, a prática desportiva não constitui a principal opção destes alunos.

“*Estar com os amigos*”, “*ver televisão*” e “*ajudar em casa*” são as actividades mais indicadas como forma de ocupação dos seus tempos livres durante toda a semana. O convívio com os amigos é claramente a actividade que reúne as preferências destes alunos na questão “*como gostarias de ocupar os teus tempos livres*”.

3ª Conclusão – O envolvimento na actividade física parece estar dependente da quantidade de incentivos proporcionados pelos pais e pelos amigos, contrariamente ao que se verifica com o professor de Educação Física. Os alunos surdos que praticam desporto atribuem grande importância à influência do pai, da mãe e dos amigos, ao invés do que se verifica com o professor de Educação Física, cuja acção é percebida como pouco influente nos níveis de prática dos alunos.

No que se refere à influência da mãe ela é maior no grupo de alunos com menos de 14 anos do que nos alunos com mais de 18 anos.

4ª Conclusão – Os alunos surdos percebem-se, de um modo geral, moderadamente competentes para a prática de actividades físicas de âmbito extra-curricular. São, no entanto, os praticantes e os alunos com surdez profunda, os que se percebem mais competentes para essa prática, comparativamente com os não praticantes e os surdos severos, respectivamente.

5ª Conclusão - Os alunos surdos manifestam, de um modo geral, uma opinião muito favorável em relação à disciplina de Educação Física, apresentando os rapazes maior agrado do que as raparigas.

Na auto-avaliação, relativamente às actividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, a maioria dos alunos percebe que o seu desempenho é “igual” ao dos colegas de turma. A percepção de desempenho é maior nos rapazes do que nas raparigas.

6ª Conclusão – Na opinião dos professores de Educação Física os alunos surdos são, de um modo geral, muito competentes relativamente às actividades desenvolvidas durante as aulas. Os surdos profundos são considerados mais competentes do que os surdos severos nas dimensões “*aptidões físicas*” e “*equilíbrio*”.

RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES

RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES

1. Recomendações

Na sequência deste estudo apresentamos algumas recomendações que, em nossa opinião, poderão ser úteis para melhorar o envolvimento dos alunos surdos na actividade física.

Atendendo ao facto de os alunos preferirem, de um modo geral, praticar actividade física na escola achamos que seria importante identificar as actividades de maior agrado destes alunos e proporcionar-lhes oportunidades para a sua prática. Para isso o Desporto Escolar deverá oferecer uma maior diversidade e níveis de prática de actividade física que vão ao encontro das necessidades e interesses destes alunos.

Por outro lado, o acesso á prática de actividade física deverá passar por uma reorganização curricular que possibilite tempo disponível para os alunos surdos acederem a essa prática, na medida em que, como vimos, estes alunos apresentam normalmente uma sobrecarga horária que condiciona a sua participação em actividades extra-curriculares.

De salientar ainda, a acção que o professor de Educação Física deverá desempenhar na orientação destes alunos para a actividade física escolar e extra-escolar. O gosto pela prática e a aquisição de hábitos de actividade física regular passam muitas vezes pela quantidade de incentivos que o professor transmite aos alunos. Neste sentido o professor deverá “cativar” estes alunos para a prática, incentivando-os e proporcionando-lhes experiências de sucesso.

1.2. Sugestões para futuros estudos

Consideramos, no entanto, que estas medidas, por si só, não constituem uma garantia na adesão dos alunos à actividade física. Outras variáveis, não consideradas neste estudo, poderão determinar os níveis de envolvimento dos alunos surdos na prática regular de actividade física, constituindo deste modo, elementos importantes a considerar em futuras investigações, como:

- Nível sócio-económico dos pais;
- Passado de prática de actividade física dos pais e dos alunos;
- Importância atribuída pelos pais à prática de actividade física dos filhos e incentivos dados para essa prática;
- Oportunidades de prática de actividade física oferecidas pela escola (Desporto Escolar) e pelo meio.

A melhoria do conhecimento acerca da multiplicidade de factores que influenciam os níveis de envolvimento dos jovens surdos na actividade física contribuirá certamente para a eficácia das estratégias que venham a ser implementadas em qualquer processo de intervenção junto desta população especial.

RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. J.** (1991) – Desporto Escolar: Evolução e Realidade da Experiência Madeirense. In: Bento, J.; Marques, A. (Eds), *Actas do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*. As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva, Volume I, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, pp. 465 – 473.
- Antunes, A.** (2000) – A Inclusão de Crianças Deficientes Auditivas em Escolas de Ensino Regular. In: *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda*, Serviço de Bioética e Ética Médica, Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Gráfica de Coimbra, Lda.
- Antunes, A. e Ricou, M.** (1998) – Esfera Psicológica na Reabilitação Auditiva. In: *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda*. Gabinete de Investigação de Bioética da Universidade Católica Portuguesa, Fundação Eng. António de Almeida, pp.139-170.
- Apoios Educativos** (1999) - *A Especificidade da Criança Surda: Estratégias de Intervenção em Contexto Escolar*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ascensão, C.P.** (1979) - *Da Comunicação à Integração*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa .
- Auxter, D.; Pyfer, J. e Huettig, C.** (1993) – Hearing Impairments. In: *Adapted Physical Education and Recreation*. Missouri, Mosby, Seventh Edition, pp.268-283.
- Baptista, M. C.** (1999) - *Interacção e Actividade Simbólica na Criança Surda: padrões interactivos com adultos surdos e ouvintes*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Batista, C.** (2001) – Sobre o Conhecimento da Língua Gestual. *Educação Ensino*, Ano 12, nº 24, Junho/Julho, pp.20-23.
- Batista, P.** (2000) – Satisfação com a Imagem Corporal e Auto-Estima: Estudo Comparativo de Adolescentes Envolvidas em Diferentes Níveis de Actividade Física. *Horizonte*, Vol.XVI, nº 91, Janeiro/Fevereiro, pp.9-15.
- Bellés, R.** (1995) - Modelos de Atención Educativa A los Sordos. Infancia e Aprendizaje . *Journal for the Study of Education and Development*, pp 5-18 .
- Berger, B.G.** (1994) – Coping with stress: The Effectiveness of Exercise and Other Techniques. *Quest*, 46, pp.100 -119.

Bloomquist, L.E. (1997) – Deaf and Hard of Hearing. In: *Exercise Management for Persons with Chronic Diseases and Disabilities*. American College of Sports Medicine, Human Kinetics, pp.233-236.

Bokuvka, J. (1992) – Actividades Deportivas de Ocio entre los Chicos Jóvenes. In: *Actas, Congreso Científico Olímpico*. Vol. II, Instituto Andaluz del Deporte/Junta de Andalucía.

Botelho, A. e Duarte, A.M. (1999) – Relação entre a Prática de Actividade Física e o Estado de Bem-Estar, em Estudantes Adolescentes. *Horizonte*. Vol.XV, nº 90, Julho/Agosto, pp 5-7.

Brunt, D. e Broadhead, G.D. (1982) – Motor Proficiency Traits of Deaf Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53 (3), Sept., pp.236-238.

Brunt, D.; Layne, C.S.; Cook, M. e Rowe, I. (1984) – Automatic Postural Responses of deaf Children from Dynamic and Static Positions. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* (Champaign, I11) 1 (3), pp.247-252.

Brustad, R.J. (1993) – Who will go out and play? Parental and Psychological Influences on Children's Attraction to Physical. *Pediatric Exercise Science*, nº3, pp.210-223.

Brustad, R.J. (1996) – Attraction to Physical Activity. In Urban Schoolchildren: Parental Socialization and Gender Influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 67, nº3, pp. 316-323.

Butterfield, S.A.; Lehnhard; R.A.; Martens, D. e Moirs, K. (1998) – Kinematic Analysis of a Dynamic Balance Task by Children who are Deaf. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* (Champaign, I11) 52 (4), pp.72-77.

Butterfield, S.A.; Van-der-Mars, H. e Chase, J. (1993) – Fundamental Motor Skill performances of Deaf and Hearing Children Ages 3 to 8. In: *Clinical Kinesiology* (Toledo, Ohio) 47 (1), Spring, pp.2-6.

Calmeiro, L.M.S. (1999) - *A Promoção da Actividade Física em Adolescentes – estudo dos efeitos do Programa de Gestão Pessoal nas Intenções e Comportamentos face à Actividade Física: um Modelo de Aplicação em meios Escolar*. Tese de Mestrado em Psicologia do Desporto, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Caviglioli, B. (1976) - *Sport et Adolescents*. Psycho-Pédagogie du Sport, Livrerie J. Vrin, Paris.

Clark, R.A. e Sachs, M.L. (1991) – Challenges and Opportunities in Psychological Skills Training in Deaf Athletes. In: *Sport Psychologist* (Champaign, I 11) 5 (4), December, pp.392-398.

Coelho, O. (1985) – *Actividade Física e Desportiva*. Livros Horizonte.

Correia, L.M. (1997) - *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Craft, D.H. (1990) – Sensory Impairments. In: Winnick, J. (Ed.), *Adapted Physical Education and Sport*. Human Kinetics Books, Champaign, pp.217-227.

Cruz, J.F. e Costa, F. (1996) – Motivação para a Competição e Prática Desportiva. In: Cruz, J.F. (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto*. Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda., pp.305-329.

Declaração de Salamanca (1994) - *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca.

Despacho nº 7520/98 (2ª série) – Diário da República, II série, nº104, Maio.

Dias, C. (1997) - *O Contributo da Língua Gestual no Domínio dos Conceitos Espaciais Direita e Esquerda na Criança Surda: estudo comparativo entre crianças ouvintes e crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas filhas de pais ouvintes*. Tese de Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Días-Estébanez, E. e Valmaseda, M. (1995) - En el Camino hacia una Educacion de Calidad para los Alumnos y Alumnas Sordos. In: Infância e Aprendizagem. *Journal for the Study of Education and Development*, pp. 4 -61, 69-70.

Dishman, R. e Sallis, J.(1994) – Determinants and Interventions for Physical Activity and Exercise. In: Bouchard, C.; Shepard, R.; Stephens, T. (Eds.), *Physical Activity, Fitness and Health: International Proceedings and Consensus Statement*. Champaign: Human Kinetics, pp.214-238.

Doll-Tepper, G. (1992) – Deporte para Atletas Disminuidos: Oportunidades de hoy para una vida mejor mañana. In: López, C.G.; Alba, M.M. (Eds.). *Actas, Congresso Científico Olímpico. Deporte y Documentación*, nº 24-vol.I.

D'Orey, I. (1993) – Escola, Família e Deficiência. *Integrar*, nº 1, Abril-Julho, pp 20-21.

Duarte, A. M. (1991) – A Prática Desportiva como Ocupação dos Tempos Livres: um passatempo ou uma necessidade? In: Bento, J; Marques, A. (Eds.). *Actas das Jornadas Científicas Desporto, Saúde e Bem-Estar*. Faculdade de Ciências do Desporto e de educação Física, Universidade do Porto, pp 187192.

Duarte, A.M. (1992) – *Contributo para o Estudo das Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário face à Disciplina de Educação Física – O caso da região do grande Porto*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto, Especialidade em Psicologia do Desporto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Duarte, A.M. e Silva, M.C. (1991) - A Influência da Família no Envolvimento Desportivo dos Alunos do Ensino Secundário da Região do Grande Porto. *Actas do 2º Congresso de Educação Física – As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva*. Desporto na Escola, Desporto de Reeducação e Reabilitação, pp 611 – 621.

Fieldes, H.A. e Lane, S.J. (1990) – Athletes Survey: 16th World Games for the Deaf 1989. In: *New Zealand Journal of Sports Medicine* (Auckland, New Zealand) 18 (1), Autumn, pp.2- 4.

Fonseca, A.M. (1995) – Motivos para a Prática Desportiva: Investigação Desenvolvida em Portugal. *Agon, Revista Crítica de Desporto e Educação Física*, nº 1, pp 49-62.

Fonseca, V. (1985) - Estudo de alguns Subfactores Psicomotores da Equilibração em Crianças Deficientes Auditivas. *Motricidade Humana*, Vol. 1, nº1 (Jan – Maio), pp 34 – 53.

Fonseca, V. (1989) – *Educação Especial, Programa de Estimulação Precoce*. Editorial Notícias. Lisboa.

Gayle, G. W. e Pohlman, R.L. (1990) – Comparative Study of the Dynamic, Static and Rotary Balance of Deaf and Hearing Children. In: *Perceptual and Motor Skills* (Missoula, Mont.) 70 (3), June, pp.883-888.

Gonçalves, C. (1991) – A Prática Desportiva das Crianças e dos Jovens, Contributos para o seu Alcance Educativo e Formativo. In Bento, J.; Marques, A. (Eds.), *Actas do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*. As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva, Volume I, pp 521 – 541.

Governo Civil de Braga (2001) – Distrito de Braga, Caracterização Sócio-Económica. 1ª Edição, Março, Governo Civil de Braga.

Herren, H. (1971) – L'Education des enfants et des Adolescents Handicapés, en milieu scolaire et para-scolaire. In: *Les Handicapés Sensoriels*, Volume 1, Les Sourds. Les Éditions ESF.

Hooper, C. (1988) – Self-Concept and Motor Performance of Hearing Impaired Boys and Girls. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* (Champaign, IL), 5 (4), pp.293-304.

Jesus, S. N. e Curado, A.N. (1993) – Interesses, Prática Desportiva e Projecto Vocacional dos Jovens, um Estudo Exploratório. In: Serpa, S.; Alves, J.; Ferreira, V.; Paula Brito, A. (Eds.), *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto*. Lisboa, pp 792-795.

Jiménez, R.; Prado, F.; Moreno, L. e Rivas, A. (1993) - O Deficiente Auditivo na Escola. In: Bautista, R. (Eds), *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais, Dinalivro.

Jonson, L.M. (1993) – *Self-Perception and Motor Proficiency of Hearing-impaired Children*. Microform Publications, College of Human Development and Performance, University of Oregon, Eugene, Ore.

Kirk, S.A. e Gallagher, J.J. (1979) - *Educação da Criança Excepcional*. Martins Fontes Editora.

Lafon, J.C. (1989) - *A Deficiência Auditiva na Criança – Deficiências e Readaptações*. Editora Manole, Lda.

Leitão, F.R. (1989) – Intervenção Educativa Precoce/Um Modelo. *IV Encontro Nacional de Educação Especial*, “Comunicações”. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.

Luckner, J.L. (1989) – Effects of Participation in an Outdoor Adventure Education Course on the Self-Concept of Hearing-Impaired Individuals. In: *American Annals of the Deaf* (Washington, D.C.) 134 (1), pp.45-49.

Marschark, M. (1993) – *Psychological Development of Deaf Children*. Oxford University Press, New York.

Marchesi, A. (1995) - *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza Psicología.

Marques, U.M. (1991) - A Importância da Educação Física nos Processos de Maturação Afetiva e Desenvolvimento Cognitivo do Deficiente Auditivo. In: Bento, J.; Marques, A. (Eds.), *Actas, Desporto, Saúde e Bem-Estar*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Marques, U.M. (1992) - *Pesquisa dos Parâmetros Definidores do Curriculum de Educação Física Especial para Deficientes Auditivos Segundo uma Perspectiva Sistemática*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto (Pedagogia do Desporto) apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Marques, U.M. (1993) - *Projecto de investigação acerca da existência de condições base de acesso à Prática Desportiva Regular nos Deficientes Auditivos, Severos e Profundos, previamente submetidos a um Curriculum Sistemático de Educação Física*. Prova complementar de candidatura ao grau de Doutor em Ciências do Desporto, na especialidade de Pedagogia do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Marques, U.M. (1997) – A Exclusão Social e a Actividade Física. In: Marques, A.; Prista, A. (Eds.), *Educação Física - Contexto e Inovação*, 1º Vol. *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Marques, U.M. (2000) – Recreação e Lazer de Populações com Necessidades Especiais. In: *A Recreação e Lazer da População com Necessidades Especiais*, *Actas*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Martins, R.D. e Amaral, I.M. (1984) – Educação e Linguagem. In: *A Criança Deficiência Auditiva Situação Educativa em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Matos, V.C. (1986) - *Motricidade Terapêutica e Deficiência Auditiva: estudo das reacções de equilíbrio em indivíduos com deficiência auditiva relativamente a vários factores associados e à influência de um programa reabilitativo*. Tese de Doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação. Lisboa, ISEF – UTL.

Matos, Z. e Graça, A. (1991) – Criação de Hábitos de Actividade Física Regular: um Objectivo Central da Educação Física. In: Bento, J.; Marques, A. (Eds.), *Actas das Jomadas Científicas Desporto, Saúde e Bem-Estar*. F.C.D.E.F. Universidade do Porto, pp. 311-316.

Matos, Z. e Pinheiro, C. (1997) – Novos Desafios para o Desporto - Interesses pela Prática Desportiva em Jovens do 9º Ano de Escolaridade. In: Marques, A.; Prista, A. (Eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação*, 1º Volume. *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Meadow, K.P. (1980) – *Deafness and Children Development*. Ed. University of California Press, Berkeley.

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

Monreal S.T.; Santos J.M.R.; Hernandez R.S. e Cuenca, G. (1995) - *Deficiência Auditiva Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Ediciones Aljibe.

Mota, J. (1992) – *Educação e Saúde: Contributo da Educação Física*. Câmara Municipal de Oeiras.

Mota, J. (1993) – A Educação da Saúde: as Crianças do Séc. XX os Idosos do Séc. XXI. *Horizonte*. Vol. X, nº58, Novembro/Dezembro, pp. 143-146.

Mota, J. (1997) - *A Actividade Física no Lazer: Reflexões sobre a sua Prática*. Cultura Física. Livros Horizonte, Lisboa.

Mota, J. e Appell, H.J. (1995) – *Educação da Saúde: Aulas Suplementares de Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.

Mota, R. (1997) - A Educação Física e o Desporto Escolar. *Horizonte*, Vol. 13, (76), Março- Abril, pp. 1-12.

Moura e Castro, J. A. (1998) – A Perspectiva da Própria Pessoa Deficiente sobre o Desporto para Deficientes. In: González, V. M.; Areces G.; Martín A. R. y Salvador Alonso, J.L. (Eds.). *Actas do VI Congreso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Língua Portuguesa e do VII Congreso Galego de Educación Física*. Deporte e Humanismo En Clave de Futuro. INEF Galicia.

Neves, S. R. e Monteiro, I. (1993) - A Importância das Atitudes do Meio Familiar no Desenvolvimento Harmonioso da Comunicação e da Linguagem da Criança com Deficiência Auditiva. *Communicare*, Revista de Comunicação, pp.39 – 53.

Nunes, M. M. (1995) – Motivação para a Prática Desportiva. *Horizonte*, Vol. XII, nº 67, Maio/Junho, pp. 13-17.

Observatório dos Apoios Educativos (1999) – Alunos Surdos. Relatório, III Volume. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Orientação Educativa de Educação Especial.

Onofre, P. (1981) - Importância da Qualidade de Estimulação Psicomotora numa Coerente Intervenção que se quer Precoce, nas Crianças Deficientes Auditivas. *Ludens*, Vol. 6, nº 1 (Out – Dez), pp.40-43.

Organização Mundial de Saúde (1989) - *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. Traduzido por Secretariado Nacional de Reabilitação, Lisboa.

Pereira, F. (1996) - *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Secretariado Nacional de Reabilitação.

Pereira, P.C. (1999) – Influência Parental e Outros Determinantes nos Níveis de Actividade Física, um estudo em jovens do sexo feminino dos 12 aos 19 anos. Tese de Mestrado em Ciência do Desporto no âmbito do Mestrado de Desporto de Crianças e Jovens. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Pereira, P.; Carreiro da Costa, F. e Diniz, J.A. (1998) – A Motivação dos Alunos para a Educação Física: A sua influência no comportamento nas aulas. *Horizonte*. Vol. XV, nº 86, Novembro/Dezembro, pp. 7-15.

Pereira, P.; Carreiro da Costa, F. e Diniz, J.A. (1999) – O Conceito de Competência em Educação Física: a sua influência no comportamento dos alunos nas aulas. *Horizonte*. Vol. XV, nº 87, Janeiro/Fevereiro, pp. 7-14.

Pinhal, A.; Ricou, M.; Antunes, A. e Nunes, R. (1998) – Adaptação Familiar à Criança Deficiente Auditiva. In: *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda*. Gabinete de Investigação de Bioética da Universidade Católica Portuguesa, Fundação Eng. António de Almeida, pp. 171-189.

Pinho e Melo, A. (1984) – Aspectos Médicos e Audiológicos. In: *A Criança Deficiente Auditiva Situação Educativa em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Pinho e Melo, A. (1986) – A Reabilitação do Deficiente Auditivo, O Passado, O Estado da Arte, O Futuro. Centro Português de Audiologia.

Prista e Silva, A.M. (1994) – *Influência da actividade Física e dos Factores Sócio-económicos sobre as Componentes da Estrutura do Valor Físico Relacionadas com a Saúde, estudo em crianças e jovens moçambicanos*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto, especialidade em Antropologia do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Rêgo, M.L. (1998) – Motivação para a Prática Desportiva, Motivos de Participação Desportiva e Sua Relação Com as Instalações Desportivas e Quadro Competitivo nas Modalidades Praticadas ao Nível do Desporto Escolar. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 81, Janeiro/Fevereiro, pp 22-26.

Rodrigues, D. (1995) – O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as novas Metodologias em educação. In: Carvalho, A. (Ed.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.529-547.

Rodrigues, D. (2000) – O Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexões Sobre Uma Agenda Possível. In: Correia, L.M. (Ed.), *Revista Inclusão*, nº1, Área de Educação Especial. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.7-13.

Rodrigues, P. (2000) – Surdez Infantil, Rastreio e Perspectivas Médicas. In: *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda*, Serviço de Bioética e Ética Médica, Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Gráfica de Coimbra, Lda.

Romero, E. (1993) – Educação Física: uma Prática Sexista. In: Serpa, S.; Alves, J.; Ferreira, V.; Paula Brito, A. (Eds.). *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto*, Lisboa, pp. 434-437.

Sallis, J.F. (1993) – Epidemiology of Physical Activity and Fitness. In: Children and Adolescents. *Critical Reviews in Food and Nutrition*, 33, pp.403-408.

Sallis, J.F. (1995) – A North American Perspective on Physical Activity Research in Children and Adolescents. In: Blimkie, C.J.R. & Bar-Or, O. (Eds.), *New Horizons in Pediatric Exercise Science*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp.221-234.

Sallis, J.F. e Faucette, N. (1992) – Physical Activity. IN: Wallace, H.M.; Patrick, K.; Parcel, G.S.; Igoe, J.B. (Eds.), *Principles and Practices of Student Health*. Volume One: Foundations. Oakland, C.A.: Third Party Publishing.

Sallis, J.F. e Owen, N. (1998) – *Physical Activity & Behavioral Medicine*. Sage Publications California.

Silva, M.A. (1991) - *Desporto para Deficientes. Corolário de uma Evolução Conceptual*. Dissertação apresentada às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Silva, M.F.S. (1998) - *A Aptidão Física dos Deficientes Auditivos – estudo comparativo entre crianças e jovens normo – ouvintes e deficientes auditivos (do Ensino Integrado e do Ensino Especial)*. Tese de Mestrado em Actividade Física Adaptada, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Sobral, F. (1995) - Determinantes Culturais da Prática Desportiva das Crianças e dos Adolescentes. *Agon*, Revista Crítica de Desporto e Educação Física, nº1, pp.11-20.

Stewart, D.A. (1993) – Participating in Deaf Sport: Characteristics of deaf Spectators. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* (Champaign, I 11) 10 (2), April, pp.146-156.

Stewart, D.A; Robinson, J.A. e MacCarthy, D. (1988) – Participation in Deaf Sport: Characteristics of Deaf Sport Directors. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* (Champaign, I 11) 5 (3), Jul., pp. 233-244.

Stewart, D.A; Robinson, J.A. e MacCarthy, D. (1991) – Participation in Deaf Sport: Characteristics of Elite Deaf Athletes. In: *Adapted Physical Activity Quarterly* (Champaign, I11), 8 (2), April , pp.136-145.

Telford, C.W. e Sawrey, J. (1977) - *O Indivíduo Excepcional*. 5ª Edição, Editora Guanabara.

Unesco (1994) - *Declaração de Salamanca*. Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidade Educativas Especiais. Edição Unesco.

Valmaseda, M. (1987) – Interacción, Desarrollo Social y Características de Personalidad del Niño Sordo. In: *Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*, Alianza Psicología.

Varela-Silva, M.I. e Vasconcelos, O. (1997) – Medos e Receios com a Imagem Corporal e Motivação para a Prática Desportiva. Comparação de Três Grupos Étnicos numa Perspectiva Biocultural. In: Marques, A.; Prista, A. (Eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação*, 2º Volume. *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Vieira, E. (1982) – Surdez e Comunicação. *Reabilitação*, nº8, Maio-Junho. Secretariado Nacional de Reabilitação.

Outra referências :

Despacho nº7520/98, 2ª série – Integração dos Deficientes Auditivos

[http : // www . asurdosporto . pt / culturasurdos . html](http://www.asurdosporto.pt/culturasurdos.html)

[http : // www . asurdosporto . pt / defauditivo e surdo . html](http://www.asurdosporto.pt/defauditivoesurdo.html)

[http : // www . asurdosporto . pt / definicoessurdez . html](http://www.asurdosporto.pt/definicoessurdez.html)

ANEXO 1

Exm^a. Senhora
Prof.^a Maria da Graça Rebelo Borges
Escola EB 2,3 de Lameiras
R. Dr. Egídio Guimarães
4710-106 Braga

101 02 16 02347

Sua referência:

Nossa referência e data:

NOEEE

ASSUNTO: Alunos surdos com apoio educativo

No seguimento do pedido que nos formulou junto enviamos os dados relativos aos alunos com apoio educativo no ano lectivo de 1999/2000:

N.º total de alunos com necessidades educativas especiais apoiados a nível nacional **72 270**

N.º total de alunos com necessidades educativas especiais apoiados no 2º e 3º ciclos..... **27 391**

N.º de alunos *surdos* apoiados no 2º e 3º ciclos..... **857**

N.º de alunos *surdos* apoiados no 2º e 3º ciclos por distritos

Distritos	N.º de alunos	Distritos	N.º de alunos
Aveiro	64	Leiria	61
Beja	13	Lisboa	171
Braga	64	Portalegre	10
Bragança	18	Porto	159
C. Branco	19	Santarém	24
Coimbra	64	Setúbal	27
Guarda	20	Viana do Castelo	21
Évora	9	Vila Real	28
Faro	50	Viscu	35

Com os melhores cumprimentos, *Filomena*

Coordenadora do Núcleo de Orientação
Educativa e Educação Especial

Filomena Pereira

Filomena Pereira

FILOMENA PEREIRA

Coordenadora do Núcleo de
Orientação Educativa e de Educação Especial

TM

ANEXO 2

Questionário ao Professor de Apoio

Este trabalho insere-se num projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Actividade Física Adaptada da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Será salvaguardada toda a confidencialidade dos dados obtidos.

Escola -----

Nome	Encarregado de Educação	Profissão do Enc. Educ.	Habilitações Literárias	Percurso escolar do aluno a)	Tipo de Comunicação b)	Grau de Surdez	Tipo de Integração

a) E.I. (ensino integrado); E.E. (ensino especial)

b) Tipo de comunicação predominante – Oral/ Gestual

c) Tipo de integração – total/ parcial

Observações -----

ANEXO 3

Escola -----

Questionário

Lê com atenção cada uma das perguntas e se tiveres dúvidas pede ajuda. As tuas respostas são muito importantes.

1..Coloca uma cruz (x) no respectivo quadrado: rapaz ☐ rapariga ☐

2. Data de nascimento: _____

3. Ano _____ Turma _____

4. Tens aulas: só de manhã ☐ só de tarde ☐ de manhã e de tarde ☐

5. A tua casa fica:

. na cidade ☐ . fora da cidade ☐

. perto da escola ☐ . longe da escola ☐

6. Como te deslocas para a escola? _____

7. Quem são as pessoas que vivem contigo na mesma casa?

- pai ☐ - mãe ☐ - irmão(s) ☐ Quantos? _____

- avô (ó) ☐ - amigos da Instituição ☐

- outras pessoas _____

8. As pessoas que vivem contigo sabem falar “Língua Gestual”?

- Não ☐ - Sim ☐ Quem? _____

9. Alguma das pessoas com quem vives pratica desporto?

- Não ☐ - Sim ☐ Quem? _____

10. Na tua escola fazes Educação Física?

- Não ☐ - Sim ☐

11. O que pensas das tuas aulas de Educação Física? (escolhe 1 resposta)

não gosto ☐ gosto pouco ☐

gosto ☐ gosto muito ☐

12. Nas aulas de Educação Física consegues fazer as actividades que o professor propõe (escolhe 1 resposta):

- pior que os teus colegas ☐
- tão bem como os teus colegas ☐
- melhor que os teus colegas ☐
- muito melhor que os teus colegas ☐

13. Estás inscrito nalgum grupo de Desporto Escolar?

sim ☐

não ☐ Porquê? (escolhe 1 resposta)

- porque não há a modalidade que eu gosto ☐
- não há modalidades para a minha idade ☐
- tenho aulas à mesma hora ☐
- o meu Encarregado de Educação não deixa ☐
- não gosto ☐
- outras razões _____

14. Inscreveste-te no Desporto Escolar porquê? _____

15. A modalidade que escolheste no Desporto Escolar (escolhe 1 resposta):

- é a tua preferida ☐

- não havia outra para a minha idade ☐

- os meus amigos também se inscreveram ☐

- outras razões _____

16. Na tua opinião é importante praticar desporto?

Não ☐

Sim ☐ Porquê? (escolhe 1 razão mais importante para ti)

- faz bem à saúde ☐

- posso estar com os meus amigos ☐

- é divertido ☐

- posso fazer novos amigos ☐

- outras razões _____

17. Costumas praticar desporto fora da escola?

Não ☐

Porquê? (escolhe 1 resposta)

- não gosto ☐

- não tenho dinheiro ☐

- não tenho tempo ☐

- que eu gosto perto de casa ☐

- o meu Encarregado de Educação não deixa ☐

- tenho problemas de saúde ☐

- preguiça ☐

- não tenho quem me leve ☐

- outras razões _____

Sim ☐

Onde? (escolhe 1 resposta)

- num local perto de casa ☐

- em casa de um amigo ☐

- num clube ☐

- num ginásio ☐

- na piscina ☐

- outro local -----

18. Quantas vezes por semana?

1 ☐

2 ☐

3 ou mais ☐

19. Praticas desporto fora da escola porquê? (escolhe 1 resposta)

- para ocupar o meu tempo livre ☐

- o meu amigo também se inscreveu ☐

- o meu Encarregado de Educação aconselhou-me ☐

- gosto de competir ☐

- o desporto faz bem à saúde ☐

- outras razões _____

20. Se praticas desporto na escola ou fora da escola, indica para cada uma destas pessoas quem mais te influenciou a praticares:

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
Pai				
Mãe				
Professor E. F.				
Amigo(s)				
Outras pessoas				

21. Onde gostarias mais de praticar desporto?

- na escola ☐

- fora da escola ☐

22. Com quem gostarias mais de praticar desporto? (escolhe 1 resposta)

- Ouvintes ☐ - Surdos ☐ - É indiferente ☐

23. Achas que és competente para praticar desporto? (escolhe 1 resposta)

- muito competente ☐ - mais ou menos ☐ - pouco competente ☐

24. Durante a semana, quando não estás nas aulas nem a estudar, como ocupas os tempos livres? (escolhe 2 actividades que fazes mais vezes)

- praticar desporto ☐
- estar com os amigos ☐
- ver televisão ☐
- ajudar em casa ☐
- ler ☐
- passear ☐
- jogar computador ☐
- ouvir música ☐
- outras actividades -----

25. E ao fim de semana como ocupas os tempos livres? (escolhe 2 actividades que fazes mais vezes)

- praticar desporto ☐
- estar com os amigos ☐
- ver televisão ☐
- ajudar em casa ☐
- ler ☐
- passear ☐
- jogar computador ☐
- ouvir música ☐
- outras actividades _____

26. Nos teus tempos livres passas mais tempo (escolhe 1 resposta)

- sozinho ☐
- com amigos ouvintes ☐
- com amigos surdos ☐
- com a família ☐
- com outras pessoas _____

Muito obrigado pela tua colaboração.

ANEXO 4

Questionário aos Professores de Educação Física

Este trabalho insere-se num projecto de investigação, no âmbito do Mestrado em Actividade Física Adaptada da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Desde já agradeço toda a colaboração e atenção dispensada.

Escola -----

1. Dados pessoais

Sexo: masculino ☐ feminino ☐

Idade: -----

2. Habilitações literárias -----

3. Experiência profissional com deficientes auditivos integrados:

- menos de 1 ano ☐
- entre 1 e 4 anos ☐
- mais de 4 anos ☐

4. Possui alguma formação na área da Educação Física Especial?

Não ☐

Sim ☐

- formação académica ☐

- acções de formação ☐

- pós-graduação ☐

- outras _____

5. No presente ano lectivo a(s) turma(s) que lecciona com deficientes auditivos integrados foi-lhe atribuída:

- de acordo com a sua vontade expressa ☐
- por conveniência de horário ☐
- por distribuição de serviço ☐
- contra sua vontade ☐
- outros motivos _____

6. Qual a sua opinião relativamente ao nível de competência demonstrado pelo aluno _____ nas aulas de Educação Física? (assinalar com uma cruz para cada item)

	Fraco	Médio	Bom	Muito bom
Aquisição de conhecimentos				
Comportamento				
Relações inter-pessoais				
Coordenação				
Lateralidade				
Equilíbrio				
Aptidões físicas				

7. Qual a sua opinião relativamente ao nível de competência demonstrado pelo aluno _____ nas aulas de Educação Física? (assinalar com uma cruz para cada item)

	Fraco	Médio	Bom	Muito bom
Aquisição de conhecimentos				
Comportamento				
Relações inter-pessoais				
Coordenação				
Lateralidade				
Equilíbrio				
Aptidões físicas				

ANEXO 5

Ex^o Sr. Director Regional
da Educação do Norte

Porto, 17 de Novembro de 2000

Com o objectivo de levar a cabo um estudo destinado à elaboração da Dissertação Final, no âmbito do Mestrado em Actividade Física Adaptada da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, vimos solicitar a V.^a Ex.^a autorização para a realização deste estudo junto dos alunos com deficiência auditiva integrados nas Escolas do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade Básica e do Ensino Secundário do Distrito de Braga.

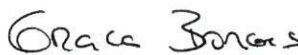
Sem outro assunto de momento, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada.

Orientadora



(Professora Doutora Ana Maria Duarte)

Autora



(Drª Graça Borges)

ANEXO 6

C/Conhecimento:

Exm.^a Sr.^a Prof.^a Doutora
Ana Maria Duarte
Faculdade de Ciências do Desporto
e de Educação Física
Rua Dr. Plácido Costa, 91
4200 Porto

Sua referência:

Sua comunicação de:

Nossa referência
DSTP/EB1/Projectos
73850

Data
2000-11-28

ASSUNTO: REALIZAÇÃO DE ESTUDO JUNTO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA INTEGRADOS EM
ESCOLAS DOS 2.º e 3.º CICLOS E ENSINO SECUNDÁRIO - DISTRITO DE BRAGA
MESTRANDA - MARIA DA GRAÇA BORGES

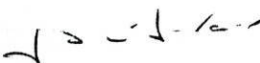
Relativamente ao assunto mencionado em epígrafe, informa-se V.^a Ex.^a de que é autorizada a realização do estudo, desde que sejam salvaguardados os seguintes princípios:

- Haja concordância dos órgãos de gestão dos respectivos estabelecimentos de ensino;
- Exista autorização por parte dos encarregados de educação;
- Sejam salvaguardados o anonimato e a confidencialidade;
- Não haja prejuízo das actividades curriculares (tempo lectivo).

Mais se informa que nas deslocações a efectuar aos diferentes estabelecimentos de ensino deverá fazer-se acompanhar do presente ofício.

Com os melhores cumprimentos.

A Directora Regional Adjunta



(Gracinda Nave)

AP

ANEXO 7

Ex^o Sr. Presidente d
da Escola

Com o objectivo de levar a cabo um estudo destinado à elaboração da
Dissertação Final, no âmbito do Mestrado em Actividade Física Adaptada da
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do
Porto, vimos solicitar a V.^a Ex.^a autorização para a realização deste estudo
junto dos alunos deficientes auditivos integrados nesta escola.

Sem outro assunto, agradeço antecipadamente

Braga,

Mania da Grace Rebelo Borges

Níveis de Instrução

1- Alto

Universitária, Escolas superiores, etc.;

2- Médio-Alto

Bacharelato, Curso Secundário (12º ano);

3- Médio

Escolas Profissionais, Ensino Secundário (9º ano);

4- Médio-Baixo

Instrução Primária

5- Baixo

Instrução Primária incompleta ou nula.