A Educação Física e a Surdez

Domínio: Conhecimentos

Estudo Comparativo entre alunos surdos e alunos ouvintes

Sónia Cristina Lourenço Ribeiro

Porto, 2011

Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, como requisito para a obtenção do 2º Ciclo de estudos em Actividade Física Adaptada, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março.

Orientador: Professor Doutor Rui Corredeira

Co-orientador: Mestre Fátima Sarmento

Sónia Cristina Lourenço Ribeiro

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Ribeiro, S. de (2011). A Educação Física e a Surdez. Domínio: Conhecimentos - Estudo comparativo entre alunos surdos e alunos ouvintes.

Porto: S. Ribeiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: Escola de Referência, Surdos, Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de Mestrado, pelas características que se reveste decorre de diversos contributos que viabilizam a obra final. Não podemos, pois, deixar de manifestar um sincero agradecimento:

Ao meu Orientador Professor Doutor Rui Corredeira, por toda a amabilidade, dedicação e paciência que demonstrou.

À minha co-orientadora Mestre Fátima Sarmento, amiga de coração, pela pessoa fantástica que é, por se ter desdobrado em “mil” pessoas para assim conseguirmos atingir o grande objectivo, o término desta dissertação.

À minha família magnífica, por todo o apoio, dedicação e certos “abanões” para sempre continuar com toda a dedicação ao trabalho.

Ao Miguel, por tudo que representa para mim, pelas ajudas atentas e pelo seu amor.

"Como, na escola, as interacções se estabelecem principalmente pela modalidade oral, os sujeitos surdos permanecem, na maior parte do tempo, excluídos das situações de ensino-aprendizagem. [...] Na realização das tarefas, os professores explicam, falam durante algum tempo, estabelecendo poucas oportunidades para um diálogo com os alunos em geral, menos ainda com o aluno surdo. A dinâmica dialógica que se alterna com a escrita é empobrecida. Por isso, o aluno surdo pode simular a participação nos rituais, sem estar realmente construindo conhecimentos".

(Tartuci, 2002)

ÍNDICE GERAL

FICHA DE CATALOGAÇÃO III
AGRADECIMENTOS V
ÍNDICE GERAL VII
ÍNDICE DE FIGURAS IX
ÍNDICE DE QUADROS X
ÍNDICE DE GRÁFICOS XIII
RESUMO XV
ABSTRACT XVI
LISTA DE ABREVIATURAS XVII
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO
1- INTRODUÇÃO 2
CAPITULO II – REVISÃO DA LITERATURA
2.ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO OBJECTO DE ESTUDO 6
2.1.CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA 6
2.1.1. TIPOS DE SURDEZ 11
2.1.2. GRAUS DE SURDEZ 12
2.1.3. DEFICIENTE AUDITIVO E SURDO: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DOS TERMOS 16
2.1.3.1. A DESVANTAGEM NA DEFICIÊNCIA AUDITIVA 169
2.2. PERSPECTIVA SÓCIO-ANTROPOLOGICA 19
2.2.1. APARECIMENTO DA VISÃO SÓCIO-ANTROPOLOGICA 20
2.3. LÍNGUA DA COMUNIDADE SURDA 21
2.4. EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL - EVOLUÇÃO HISTÓRICA 25
2.5.ENQUADRAMENTO DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA 49
2.6.O DECRETO-LEI N.º 3/2008 499
2.7.CONSEQUÊNCIAS DA SURDEZ NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 51
2.8. A LEITURA E ESCRITA NOS ALUNOS SURDOS 533
2.9.A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA 56
2.9.1. ACTIVIDADE FÍSICA EM INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS 58
CAPITULO III - OBJECTIVOS E HIPÓTESES
3.OBJECTIVOS E HIPÓTESES 67
3.1.OBJECTIVO DO ESTUDO 67
3.2.APRESENTAÇÃO DAS HIPOTESES 68
CAPITULO IV - MATERIAL E METODOS
4.DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA 70
4.1.IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS 73
4.2.MÉTODOS ESTATÍSTICOS UTILIZADOS 75
4.2.1.ESTATÍSTICA DESCRITIVA 75
4.2.2.TESTE T DE STUDENT E TESTE DE MANN-WHITNEY 75

CAPITULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 80

5.1. QUESTIONÁRIO 1: CORRESPONDÊNCIA ENTRE A IMAGEM E A MODALIDADE..... 80

5.2. QUESTIONÁRIO 2: IDENTIFICAÇÃO DO TERMO TÉCNICO COM APOIO DE FIGURA 81

5.3. QUESTIONÁRIO 3 - RELACIONAR O TERMO TÉCNICO COM A MODALIDADE DESPORTIVA (SEM APOIO DE FIGURA) 86

5.4. PERCENTAGEM GLOBAL DE RESPOSTAS CORRECTAS PARA CADA QUESTIONÁRIO: ESTATÍSTICAS 88

5.5. VERIFICAR SE EXISTEM DIFERENÇAS ENTRE OS ALUNOS OUVINTES E SURDOS RELATIVAMENTE À VERTENTE DESPORTIVA 89

5.5.1. QUESTIONÁRIO 1: IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE COM APOIO DE FIGURA..... 90

5.5.2. QUESTIONÁRIO 2: IDENTIFICAÇÃO DO TERMO TÉCNICO COM APOIO DE FIGURA..... 92

5.5.3. QUESTIONÁRIO 3: RELACIONAR O TERMO TÉCNICO COM A MODALIDADE DESPORTIVA (SEM APOIO DE FIGURA) 97

5.6. VERIFICAR SE OS ALUNOS OUVINTES COM SURDOS INTEGRADOS NA TURMA APRESENTAM MAIS DIFICULDADES DO QUE OS ALUNOS OUVINTES, QUE NÃO TÊM ALUNOS SURDOS INTEGRADOS NA TURMA 100

5.6.1. QUESTIONÁRIO 1: IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE COM APOIO DE FIGURA..... 101

5.6.2. QUESTIONÁRIO 2: IDENTIFICAÇÃO DO TERMO TÉCNICO COM APOIO DE FIGURA, GRUPO A..... 103

5.6.3. QUESTIONÁRIO 3: RELACIONAR O TERMO TÉCNICO COM A MODALIDADE DESPORTIVA (SEM APOIO DE FIGURA) 109

CAPITULO VI - CONCLUSÕES

6.CONCLUSÕES 2

CAPITULO VII - BIBLIOGRAFIA

7.BIBLIOGRAFIA 120

CAPITULO VIII - ANEXO

ANEXO 1 1244

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Propagação das ondas sonoras …….7

Figura 2 – Sistema em cascata Reynolds (Monereo, 1989, cit. por Jiménez, 1983) com as diferentes situações de educação especial……...…..…31

Figura 3 – Modelo Inclusivo centrado na criança……41

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação da Surdez quanto ao momento em que ela ocorre……..….12

Quadro 2 – Quadro relacional entre a intensidade da perda auditiva e as suas implicações……....14

Quadro 3 – Perspectiva Histórica do ensino de surdos em Portugal…….27

Quadro 4 – Sistema de cascata de serviços segundo Deno (traduzido de Jiménez, 1993)……..33

Quadro 5 – A proximidade dos Termos E.P. e N.E.E. (Gallardo y Gallego, 1993)……..39

Quadro 6 – Diferenças entre o Decreto – Lei 319/91 e o Decreto – Lei 3/2008……...41

Quadro 7 – Distribuição da amostra por escola…….70

Quadro 8 – Frequência e Percentagem de alunos de acordo com o status de audição……..71

Quadro 9 – Frequência e Percentagem dos alunos segundo a idade……..…71

Quadro 10 – Distribuição das idades segundo o status de audição……...……71

Quadro 11 – Frequência dos alunos face ao grau de surdez……...……...……72

Quadro 12 – Frequência e percentagem dos alunos com e sem surdez bilateral ……...……72

Quadro 13 – Frequência e Percentagem de alunos relativo a turmas com/sem alunos surdos integrados…….……73

Quadro 14 – Número e Percentagem de respostas erradas/correctas ao questionário 1……..80

Quadro 15 – Frequência de respostas dadas à pergunta na fase A do questionário 2……..……81

Quadro 16 – Número e Percentagem de respostas erradas/correctas no voleibol no questionário 2…..…82

Quadro 17 – Frequência de respostas dadas à pergunta na fase B do questionário 2…….83

Quadro 18 – Número e Percentagem de respostas erradas/correctas no basquetebol no

questionário 2……...83

Quadro 19 – Frequência e respostas dadas à pergunta na fase C do questionário 2……84

Quadro 20 – Número e Percentagem de respostas erradas/correctas no atletismo no questionário 2….85

Quadro 21 – Numero e Percentagem de respostas erradas/correctas relativas ao questionário 3…..…..86

Quadro 22 – Numero, Percentagem, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo de respostas correctas na globalidade para cada questionário……..88

Quadro 23 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, questionário 1……...…….90

Quadro 24 – Percentagem de respostas correctas a cada questão, questionário 1……..……90

Quadro 25 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, Grupo A……..……92

Quadro 26 – Percentagem de respostas correctas a cada questão, Grupo A……92

Quadro 27 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, Grupo B……..……94

Quadro 28 – Percentagem de respostas correctas a cada questão, Grupo B……..……94

Quadro 29 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, Grupo C……..……95

Quadro 30 – Percentagem de respostas correctas a cada questão, Grupo C……..……..96

Quadro 31 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, questionário 3……..……97

Quadro 32 – Percentagem de respostas correctas a cada questão, questionário 3……98

Quadro 33 – Turma com/sem alunos surdos integrados, Percentagem e Frequência……..……100

Quadro 34 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, questionário 1……..……101

Quadro 35 – Percentagem de respostas correctas a cada questão, questionário 1……102

Quadro 36 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, Grupo A……103

Quadro 37 – Percentagem de respostas correctas a cada questão, Grupo A……...104

Quadro 38 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, Grupo B……....105

Quadro 39 – Percentagem de respostas correctas a cada questão, Grupo B……105

Quadro 40 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, Grupo C……106

Quadro 41 – Percentagem de respostas correctas a cada questão, Grupo C…….107

Quadro 42 – Resultados do Teste de Mann-Whitney, questionário 3……..109

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência Absoluta relativa às respostas do questionário 1…….……81

Gráfico 2 - Frequência Absoluta relativa às respostas do voleibol no questionário 2.....82

Gráfico 3 - Frequência Absoluta relativa às respostas do basquetebol no questionário 2……...…....84

Gráfico 4 - Frequência Absoluta relativa às respostas do atletismo no questionário 2……...85

Gráfico 5 - Frequência Absoluta relativa às respostas do questionário 3……..……..87

Gráfico 6 - Frequência Absoluta relativa às percentagens globais para cada questionário……..……..……88

Gráfico 7 - Frequência Absoluta relativa às respostas correctas a cada questão….....91

Gráfico 8 - Frequência Absoluta relativa às respostas correctas a cada questão, grupo A…….……..…..93

Gráfico 9 - Frequência Absoluta relativa às respostas correctas a cada questão, grupo B…….……..……..95

Gráfico 10 - Frequência Absoluta relativa às respostas correctas a cada questão…….....96

Gráfico 11 - Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, questionário 3……..…...99

Gráfico 12 - Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, questionário 1……..….102

Gráfico 13 - Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, grupo A……..…..…104

Gráfico 14 - Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, grupo B……..…106

Gráfico 15 - Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, grupo C……...…108

Gráfico 16 - Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, questionário 3…….....……110

RESUMO

A realização deste trabalho prende-se com o estudo das diferenças existentes entre os conhecimentos obtidos, apreendidos pelos alunos surdos quando comparados com os alunos ouvintes da mesma turma a nível de conhecimento e da identificação da terminologia e imagens utilizadas na disciplina de Educação Física.

Os resultados deste trabalho poderão vir a ter consequências positivas para os alunos, professores e toda a comunidade que utiliza a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como meio privilegiado de comunicação.

ABSTRACT

This work concerns the study of differences between the knowledge obtained, seized by deaf students compared with students listeners in the same class at the level of knowledge and identification of terminology and images used in the discipline of Physical Education.

The results of this work are likely to have positive consequences for students, teachers and the community that uses the Portuguese Sign Language (LGP) as a privileged means of communication.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL - American Sign Language

BIAP - Bureau International d' Audiophonologie

C.O.O.M.P. - Centro de Observação e Orientação Médico - Pedagógico

C.F.A.P. - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal

dB – Decibéis

EREBAS (Escola de Referência de Ensino Bilingue Alunos Surdos)

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

LG - Língua Gestual OMS - Organização Mundial da Saúde

LGP - Língua Gestual Portuguesa

LP - Língua portuguesa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

% - Percentagem

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.INTRODUÇÃO

A evolução social e cultural ocorrida no último século, veio trazer um conjunto de alterações de natureza legislativa e normativa, que se tem vindo a reflectir essencialmente no contexto educativo.

Estas alterações originadas por um conjunto de movimentações, ocorridas num contexto internacional vieram trazer uma modificação na forma de se encarar a surdez e a problemática dos surdos. A visão clínico - terapêutica associada às teorias ouvintistas da surdez (Skliar, 2009) começam a dar lugar a uma perspectiva multicultural de aceitação da diferença, da qual a surdez começa a fazer parte. Contudo, de acordo com Santana (2007) este tema envolve os aspectos, de ordem médica, quando falamos de etiologia, diagnostico, dos graus de surdez e dos tipos de surdez; de ordem linguística, quando abordamos os diferentes processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem; de ordem educacional, quando abordamos os diferentes métodos de ensino utilizados na sua educação; de ordem terapêutica, quando se refere ao acompanhamento no campo da fonoaudiologia; de ordem social, pelas dificuldades sentidas nas interacções com os ouvintes; de ordem laboral, revelada pela dificuldade em arranjar emprego; e de ordem política, evidenciada na luta pelos direitos dos surdos e pelo reconhecimento da língua gestual.

O interesse por este estudo surgiu do facto de ter tido a experiência de trabalhar com crianças e jovens surdos na realização da Monografia, do quinto ano de Licenciatura em Educação Física e Desporto, bem como a convite da Mestre Fátima Sarmento a engrenar nesta área, dado ter realizado a minha Monografia com a sua orientação.

Com este projecto pretendemos aprofundar conhecimentos acerca das questões inerentes da inclusão dos alunos surdos nas Escolas de Referência

para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos relativamente à disciplina de Educação Física. A criança surda vive privada do sentido da audição e das vantagens que esta comporta, não podendo usufruir dos mesmos estímulos sonoros que outra criança ouvinte, assim poderá ficar comprometido todo o seu desenvolvimento global se não sofrer a influência de muita estimulação.

O decreto-lei nº 3/2008 prevê a criação de uma rede de escolas de referência, onde o ensino é ministrado em turmas de alunos surdos, para que a educação seja realizada em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da Língua Gestual Portuguesa (LGP), o domínio do português escrito e eventualmente falado. Na escola onde realizei este estudo os alunos surdos realizavam as aulas de Educação Física juntamente com os alunos ouvintes. Daí surgir a nossa questão, os alunos surdos quando integrados numa turma de ouvintes, expostos ao mesmo tipo de aprendizagem têm acesso à mesma informação disponibilizada pelo professor?, Adquirem os mesmos conhecimentos que os alunos ouvintes?, E que conhecimentos adquirem estes ouvintes quando comparados com outros alunos também ouvintes, que não têm surdos integrados nas suas turmas?

Perante esta situação, coloca-se na nossa perspectiva uma questão bastante pertinente, os professores de Educação Física quando ensinam os conteúdos programáticos, todos os alunos (surdos e ouvintes) assimilam/aprendem os conhecimentos transmitidos da mesma forma? Devemos ter em conta que a Educação Física abrange três domínios, o psico-motor, o sócio-afectivo e o cognitivo. Como é que podemos avaliar este domínio, como é que os surdos aprendem, será que eles aprendem?

O educador/professor, ao dar conhecimento do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, proporciona um maior conhecimento sobre a realidade educativa. Como parceiros que somos, reconhecemos na mudança um instrumento de crescimento.

No primeiro capítulo constará a apresentação da problemática teórica e os seus conceitos. Nele se fará referência à caracterização de deficiência

auditiva/surdez, à evolução histórica do atendimento educativo à criança e jovem surdos em Portugal, à situação actual de inclusão, às dificuldades da leitura e escrita e à importância da Educação Física em populações com necessidades educativas especiais.

Relativamente ao capítulo metodológico, quando se procede à elaboração de um projecto de investigação, deve ser tomado em linha de conta o método a adoptar e as técnicas a aplicar, visando atingir os objectivos daquilo que se pretende investigar. O método também deve ser escolhido em função das hipóteses do trabalho e da população do universo de estudo. Assim, com este estudo pretendemos verificar se os conteúdos programáticos, da disciplina de Educação Física, são realmente apreendidos pelos alunos surdos quando comparados com os alunos ouvintes da mesma turma a nível do conhecimento e da identificação da terminologia e imagens utilizadas. Tentar-se-á verificar como varia a aquisição dos conhecimentos obtidos, quanto aos conteúdos programáticos se são iguais, inferiores ou superiores relativamente aos colegas ouvintes da turma.

Após a análise dos dados, será apresentada a discussão dos resultados e por fim serão realizadas as conclusões do trabalho.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO OBJECTO DE ESTUDO

Santana, 2007 refere que a surdez, na maioria das vezes surge envolta num conjunto de conotações, por vezes negativas associadas a preconceitos culturais que se foram construindo em relação ao "ser surdo". Ideias tais como: impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência e sucesso na escola, entre outras constituem algumas das características deste grupo minoritário. Contudo a surdez apresenta um conjunto de factores de vária ordem, a que Valmaseda (1995) define por variáveis clínicas e variáveis contextuais, e que interferem de forma muito significativa o desenvolvimento da criança que nasce surda. Neste contexto pretendemos ao longo deste capítulo efectuar um enquadramento teórico de todos estes aspectos, variáveis clínicas e contextuais, de forma a percebermos o seu impacto no desenvolvimento da criança.

A permanência e a evolução de termos usados, classificações utilizadas até aos dias de hoje, bem como constará toda a apresentação da problemática teórica e os seus conceitos. Nele se fará referência à caracterização de deficiência auditiva/surdez, à evolução histórica do atendimento educativo à criança e jovem surdos em Portugal à situação actual de inclusão, às dificuldades da leitura e escrita e à importância da Educação Física em populações com necessidades especiais.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

> *"A deficiência já conheceu diversas definições. De acordo com as mais recentes, é resultado da incapacidade da sociedade em respeitar as diversas necessidades das pessoas diferentes"*
>
> *(Lane, Hoffmeister & Bahan 1996)*

O som é a sensação que o nosso ouvido recebe quando é atingido pelas vibrações produzidas pelo corpo, pelas máquinas, pelos animais, etc.
Observemos uma imagem figurada sobre a propagação das ondas sonoras no canal auditivo.

Figura 1 - Propagação das ondas sonoras

O aparelho auditivo é constituído por um conjunto de estruturas que funciona de modo a possibilitar a tomada de consciência das ondas sonoras produzidas no meio ambiente, permitindo apercebermo-nos das principais qualidades do som (altura, intensidade e timbre), assim como da distância e da direcção.

A audição constitui, mesmo antes do nascimento, um sentido funcional. Será através da via auditiva, em concordância com as informações visuais, que a criança muito pequena vai começar a descobrir o mundo, estabelecendo as primeiras relações, iniciando a descoberta da oposição silêncio/ruído e a comunicação vocal (Rodrigues, 2000).

O sentido auditivo é um dos mais importantes da vida humana. De acordo com Nunes (2000), para uma plena integração no mundo que nos rodeia, para a aquisição e aperfeiçoamento da linguagem, aprendizagem e comunicação, bem como para o desenvolvimento intelectual e emocional, a audição normal é indispensável.

O desenvolvimento pessoal e social, a aprendizagem e mesmo o desenrolar da vida quotidiana estão intimamente ligados ao nosso desempenho auditivo, ou seja com a forma como cada um de nós consegue recolher e descodificar a mensagem acústica.

Quando uma criança apresenta uma perda auditiva, isso reflecte-se no seu comportamento e atitudes: ela pode revelar dificuldades nas relações sociais e comunicacionais, apresentar dificuldades de aprendizagem da fala e linguagem, problemas comportamentais como irrequietude e instabilidade e poderá ocorrer um atraso no seu desenvolvimento global.

Quanto mais cedo se instalar a perda auditiva e quanto mais elevado for o seu grau, maiores implicações surgirão para a criança a nível do seu desenvolvimento global, instalando-se por vezes um desajustamento cognitivo, social e emocional (Santana, 2007).

Através da audição tem-se acesso a toda a informação. A percepção humana faz-se a partir de dados recolhidos pelos diversos órgãos dos sentidos, apresentamos assim uma percepção intersensorial.

A criança surda vive privada do sentido da audição e das vantagens que ela acarreta. O mundo é-lhe proposto de forma incompleta, assim como a leitura que ela faz do mundo. A informação circula à volta da criança, no entanto devido à sua surdez, não a usufrui da mesma forma que a criança ouvinte (Santana, 2007).

A criança surda substitui a audição pela visão, mas esta não consegue alcançar o nível de desempenho nem o rigor de informação que a audição permite dar. O conhecimento humano é enriquecido através da informação auditiva, pois esta depois de recolhida é processada, armazenada e reclamada sempre que necessário. No entanto, é através da Língua Gestual (LG) que esta informação, ou parte dela, poderá ser adquirida.

É bastante comum definirmos a Comunidade Surda como uma minoria linguística e cultural, e basearmo-nos apenas no facto de que a LG é utilizada por um grupo restrito de usuários, que vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e que participam, limitadamente, na vida da sociedade maioritária.

Lane (1997) explica-nos que a surdez tem tido, ao longo da sua história, várias representações sociais, sendo as mais actuais duas, em particular: a primeira representa a deficiência auditiva e o surdo como uma categoria de uma incapacidade; a segunda representa a surdez e o surdo como uma designação de um membro de uma minoria linguística.

Na sua situação de desigualdade, devido à sua diferença, os surdos buscam outros elementos para encontrarem coesão e sentido para a vida em sociedade. Nestes micros - espaços, encontramos a Cultura do Surdo que, na evolução dos anos, tem procurado afirmar-se e reivindicar um espaço próprio e reconhecido no seio da sociedade, chamando a si, direitos intrinsecamente ligados à sua especificidade cultural.

Utilizando a sua cultura como referência, os surdos tentam marcar uma distância entre o sistema de valores que os estigmatizam e resistir à imagem negativa que os outros transmitem, pois estão integrados num sistema de valores que emite uma identidade positiva e valorizada.

A diferença entre um surdo e um ouvinte, segundo Amaral (1994) está na ausência ou inexistência do sentido de audição e desta diferença resulta que os que são surdos não ouvem e portanto não têm acesso à língua oral, *"esta não pode ser a língua natural do surdo profundo porque a privação ou danificação do órgão da audição não lhe permite a sua apreensão"*.

Os surdos caracterizam-se não como "portadores" de uma limitação, mas como elementos pertencentes a um grupo social diferente, de uma identidade comum, utilizando outros métodos de comunicação que a sociedade deve considerar válidos.

> *"E é essa a grande barreira que separa os nossos mundos a barreira da comunicação. Se encontrarmos maneira de eliminar esse obstáculo, acabam-se os principais problemas que nos separam."*
>
> *(Baltazar, 1999)*

A surdez por si só não é o problema; o problema surge com o colapso da comunicação e da linguagem. Se a comunicação não pode ser alcançada, se a criança não é exposta LG e ao diálogo, isto irá conduzir a problemas linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais, que acabam por fazer com que estas crianças/jovens, cresçam como estranhas em suas próprias casas.

Os surdos falam, ainda, de uma consciência colectiva da pessoa surda *(deaf awearness)* que não se limita aos surdos profundos ou, simplesmente, aos surdos que utilizam a LG, mas que se alarga aos ouvintes que dominam a LG e que compreendem as necessidades deste grupo.

Como refere Garcia (1998),

> *"É através da Língua Gestual que a pessoa surda ultrapassa os efeitos incapacitantes sociais, emocionais* e *cognitivos da perda auditiva* e *encontra a via para a integração da sua diferença* e *a construção da identidade própria de alguém com necessidades pessoais e culturais específicas".*

São imensos os estudos sobre a surdez e o fio condutor da pedagogia/ensino da criança surda que apontam para o mesmo fim: a LG é o principal meio de comunicação para os surdos fazerem as suas aquisições linguísticas, académicas, culturais e sociais. No entanto, é necessário que as políticas educativas continuem a criar os recursos necessários para acompanhar a implementação de respostas necessárias à educação/formação dos surdos.

2.1.1. TIPOS DE SURDEZ

Uma das formas de definir surdez é atendendo ao seu tipo. Conforme as zonas que foram afectadas, há a considerar três tipos de surdez que têm repercussões diferentes nas possibilidades auditivas da criança surda. Assim existe: a surdez de transmissão ou condução, a surdez de percepção ou neuro-sensorial e a surdez mista.

A surdez de transmissão caracteriza-se por transtornos auditivos, situados no ouvido externo e/ou no ouvido médio, que consistem na dificuldade ou impedimento da passagem das vibrações sonoras para o ouvido interno. A sequência das vibrações pode estar bloqueada em alguma parte do percurso. A perda auditiva pode atingir os 60 decibéis (dB). A partir do valor atrás referido a pessoa deixa de ouvir a sua própria voz. As perdas de condução levam à situação de audição reduzida mas não à existência de surdez, sendo normalmente passíveis de correcção cirúrgica (Valmaseda, 1987). As causas da surdez de transmissão podem estar relacionadas com a presença de um rolhão de cerumem, com a presença de um corpo ou objecto estranho, com a patologia da Trompa de Eustáquio (catarro tubário), má formação ou ausência de uma das partes do aparelho auditivo, otoesclerose e otites, entre outras.

A surdez de percepção ou neuro-sensorial ocorre a nível do ouvido interno, mais precisamente no órgão de Corti e/ou nas vias auditivas superiores. O som chega ao ouvido interno mas, ou não é processado, ou não é transmitido ao cérebro. Este tipo de surdez é grave e irreversível, ocasionando grandes perturbações da fala, não sendo possível o tratamento médico. As suas consequências são muito mais graves e as perdas auditivas assumem valores superiores (Marchesi, 1986).

A surdez mista é provocada por lesões ou alterações associadas do ouvido médio e interno, ou seja, simultaneamente do aparelho de transmissão e de percepção. As zonas lesadas do aparelho auditivo podem ser distintas e as suas consequências também.

As repercussões da surdez, também variam de acordo com o momento em que ela ocorreu. Fernandes (2005) apresenta a seguinte classificação:

Quadro 1 - Classificação da Surdez quanto ao momento em que ela ocorre

Classificação	
Surdo pré-linguístico	os que nasceram surdos ou que perderam a audição antes de terem desenvolvido a fala e a linguagem
Surdez peri-linguística	aqueles que estão na fase inicial da aquisição da linguagem
Surdo pós-linguístico	aqueles que perderam a audição após o desenvolvimento da fala e da linguagem

Denomina-se surdez pré-linguística quando ocorre antes da aquisição da linguagem, caracterizada pela total ausência de memória auditiva (0 a 3 anos).

A surdez peri-linguística surge quando a criança está na fase inicial da aquisição da linguagem oral (3 a 6 anos).

A surdez pós-linguística ocorre quando o indivíduo já fala e lê (a partir dos 7 anos).

2.1.2. GRAUS DE SURDEZ

A deficiência auditiva/ surdez também pode ser definida em função do grau de perda verificada.

A perda auditiva que uma criança pode ter, avalia-se pela intensidade da mesma em cada um dos ouvidos, em função de diferentes frequências.

A intensidade é a característica que nos permite distinguir um som fraco de um som forte, está relacionada com a amplitude das ondas sonoras. Quanto maior for a amplitude da onda sonora, mais forte será o som e quanto menor for a

amplitude da onda sonora, mais fraco será o som. A capacidade que o ouvido humano tem de sentir um som depende da sua intensidade mas também da sua frequência. Os sons muito fracos não são sentidos e os sons muito fortes podem provocar lesões (Fernandes, 2005).

A intensidade do som é medida em decibéis (dB).

A frequência refere-se à velocidade da vibração das ondas sonoras, de graves a agudas e mede-se em Hertz (Hz). A frequência sonora audível para o ser humano situa-se de 20 Hz e 20.000 Hz (Fernandes, 2005).

A audição é considerada normal quando o limiar da perda auditiva é inferior a 20 dB. Quando os valores se situam entre os 21 e os 40 dB a deficiência auditiva é considerada ligeira. Se a perda for compreendida entre os 41 e os 70 dB é denominada de moderada. O grau de surdez é severo se os valores se situarem entre os 71 e os 90 dB. A deficiência auditiva é designada de profunda quando o limiar da perda auditiva é superior a 91 dB. 1 Segundo o Bureau International d' Audiophonologie (BIAP, 2003) consideram-se dentro da surdez profunda três grupos. São eles os seguintes: grupo 1 - quando atinge 91 dB de perda auditiva, grupo 2 - quando os valores da perda se situam entre os 91 e os 100 dB e o grupo 3 - quando a perda é superior a 101 dB.

O limiar auditivo de cada pessoa varia com a idade. É o valor da perda auditiva, do melhor ouvido, que determina a surdez, no entanto nunca se pode esquecer o tipo e o grau que caracteriza o pior ouvido (Marchesi, 1986).

Nos nossos dias pensa-se que não existe surdez total, denominada cofose, pois reconhece-se sempre a existência de audição residual. Os resíduos podem só existir em certas frequências.

O grau de perda auditiva tem um significado educativo importante, pois permite ajustar o tipo de educação especial necessária, o tipo de aparelhos auditivos e amplificadores adequados e se devem ser ensinados meios alternativos de comunicação.

"O grau de perda auditiva é outra das dimensões fundamentais que influenciam decisivamente o desenvolvimento das crianças surdas, não só nas capacidades linguísticas, mas também nas cognitivas, sociais e educativas".

Marchesi (1986)

Quanto maior for o número de decibéis necessários para que um indivíduo possa responder ao som, maior é a perda auditiva e mais interferências haverá na recepção da linguagem e na sua produção. A incapacidade de ouvir e de falar dificulta o ajustamento social e académico de qualquer criança, conforme se pode verificar no quadro que se segue:

Quadro 2 - Quadro relacional entre a intensidade da perda auditiva e as suas implicações

Nível	Intensidade	Implicações
0/20 dB	Insignificante	
21/40 dB	Perda auditiva ligeira	Fala normal é percebida, mas a voz fraca não; alguns elementos fonéticos escapam; dificuldades com sons débeis ou distantes e de comunicação em locais ruidosos
41/70 dB	Perda auditiva moderada	Dificuldades na conversação normal, em grupo ou na turma; fala percebida em voz forte; leitura labial utilizada e dificuldades sem aparelho
71/90 dB	Perda auditiva severa	Muitas dificuldades na audição de palavras mesmo amplificadas; fala não percebida salvo em voz forte; leitura labial muito utilizada e aparelhamento indicado
91/ dB ou +	Perda auditiva profunda	Podem ouvir altos ruídos e sentir vibrações; geralmente não ouvem nenhuma palavra mesmo amplificada; necessitam de educação especial e de aparelho; leitura labial indispensável e podem não perceber nenhuma estrutura acústica através da audição

O grau de perda auditiva, indicado pelo diagnóstico médico, é decisivo no encaminhamento educacional e configura-se como o mais importante indicador para a previsão do desenvolvimento de linguagem.

Para exemplificar o que foi dito, apresentaremos de forma resumida a classificação de deficiente auditivo, as características previstas e o atendimento correspondente preconizados por Couto (1985):

Def. Aud. Leve (com perda de 21 a 40 dB)*:* são pessoas consideradas desatentas e distraídas. Por não perceberem todos os sons da palavra principalmente a voz fraca e distante, olham sempre para o rosto de quem está a falar. Costumam pedir para repetir as informações. Estas pessoas conseguem adquirir a linguagem naturalmente. Em geral, chegam à escola, podendo concluir os estudos sem demonstrar a sua deficiência. Algumas demoram um pouco mais para falar correctamente, ou falam com troca de alguns fonemas. Outras falam bem, mas quando começam a aprendizagem da leitura e escrita, fazem confusão entre as letras que têm sons semelhantes, trocando-as. O atendimento médico indicado é o tratamento clínico ou cirúrgico. Se houver dificuldades articulatórias, essas pessoas devem ser atendidas por um terapeuta da fala;

Def. Aud. Média ou Moderada (com perda de 41 a 70 dB)*:* para as pessoas compreenderem a fala, é necessária uma voz forte, principalmente em ambientes ruidosos. Apresentam atraso de linguagem e alterações articulatórias. As dificuldades na compreensão da fala são mais frequentes quando as frases são complexas, envolvem expressões abstractas e aparecem artigos, pronomes, conjunções etc. Observam-se também dificuldades em compreensão de terminações verbais e as concordâncias de género e de número do substantivo e adjectivo. Geralmente, estas pessoas precisam de apoio visual para entenderem a mensagem. Diante disso, os atendimentos indicados são: o clínico, o cirúrgico, o fonoaudiológico e o pedagógico especializado. Sugere-se, adicionalmente, a frequência na escola regular com acompanhamento e suporte anterior de atendimento especializado e de prótese individual;

Def. Aud. Severa (com perda de 71 a 90 dB)*:* as pessoas só percebem a voz muito forte e alguns ruídos do ambiente familiar. Decorrente disso, a compreensão verbal depende do apoio visual e da observação do contexto em que se desenvolve a comunicação. A linguagem só é adquirida no seu próprio ambiente com orientação. Nesse caso, recomenda-se o uso de prótese individual. Além disso, o atendimento indicado é em escola ou classe especializada, para que a linguagem básica de compreensão e de expressão sejam adquiridas. A alfabetização pode ser realizada antes de ingressar numa turma de ensino regular onde devem permanecer com atendimento especializado em paralelo;

Def. Aud. Profunda (perda auditiva superior a 90 dB)*:* o facto de não possuírem informações auditivas impede as pessoas de identificarem a voz humana. Não adquirem a linguagem de forma natural no ambiente familiar e eventualmente não adquirem fala para comunicarem, devido à ausência de modelo. Aconselha-se o uso de prótese individual. O atendimento indicado deve ocorrer na escola ou em classe especial

2.1.3. DEFICIENTE AUDITIVO E SURDO: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DOS TERMOS

Surdo

Partindo do princípio de que o modo de designar as pessoas reflecte uma visão sobre elas e, em muitos casos, concepções preconceituosas frente a determinados fenómenos, consideramos importante explicitar o ponto de vista sobre os termos usados por profissionais especializados, principalmente os da educação de surdos, para se referirem às pessoas que por diferentes motivos não ouvem.

Para isso, procuramos desenvolver uma reflexão sobre o uso dos termos *deficiente auditivo* e *surdo*, tal como é encontrado na literatura especializada, deixando transparecer subjacente a este último termo uma concepção sociocultural do fenómeno.

O termo *deficiente auditivo* tem sido largamente utilizado por profissionais ligados à educação dos surdos. Behares (1993) critica o uso desta expressão, porque considera que ela reflecte uma visão médico-organicista. Nela, o surdo é visto como "portador" de uma patologia localizada, uma *deficiência* que precisa ser tratada, para que seus efeitos sejam debelados.

Actualmente nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos. Há previsão de escolaridade mais prolongada.

Pelo exposto, pode-se notar que, numa visão clínica, os padrões classificatórios não são apenas indícios. Constituem indicadores mais importantes para a previsão do desenvolvimento da criança surda, tanto em termos linguísticos como educacionais. São negligenciados, ou colocados em segundo plano, outros factores além do tipo e grau de perda auditiva, como os já apontados por Cruickshank e Jonhson em 1982. Esses autores consideram também a idade em que o défice auditivo foi adquirido**,** se antes ou depois da aquisição da linguagem - pré-linguístico ou pós-linguístico, respectivamente. Para eles, as estratégias de ensino dependem do momento em que ocorreu a perda auditiva, porque elas se voltarão para a aquisição ou para a conservação dos processos linguísticos. Esses autores referem-se a outros factores que também poderiam afectar o processo de aprendizagem de pessoas surdas, como a inteligência e a audio-habilidade (capacidade auditiva de atribuir significado ao som), o período em que os pais reconhecem a perda auditiva, o envolvimento dos pais na educação das crianças, os problemas físicos associados, entre outros.

Embora os aspectos médicos, individuais e familiares ampliem o universo de análise sobre o fenómeno, Behares (1993) chama a atenção para a necessidade de vê-los sob uma perspectiva sociocultural. Ele relata como as

investigações têm chamado a atenção para a multideterminação da surdez e para a adequação do emprego do termo surdo, uma vez que é esta a expressão utilizada pelo surdo, para se referir a si mesmo e aos seus iguais. Na perspectiva de Behares, é muito importante considerar que o surdo difere do ouvinte, não apenas porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias.

Neste momento, é importante esclarecer que a limitação auditiva é inegável como um dos factores para a identificação das diferenças individuais. É igualmente inegável, que a necessidade de aquisição de um sistema linguístico próprio (gestual-visual) acarreta consequências de ordem social, emocional e psicológica que vão além da perda auditiva. Os surdos são possuidores de nomes próprios que os identificam como pessoas pertencentes a determinada classe social, determinado género, a determinada religião etc. mas, por apresentarem uma forma particular de apreensão do mundo, devem ser identificados e designados como grupo.

O uso da expressão *surdo,* neste sentido, revela uma amplitude social que situa a perda auditiva apenas como um factor, aos níveis médico e terapêutico, no contexto de vida da pessoa surda, sem ocupar uma posição tão significativa para o seu desenvolvimento individual e grupal.

O emprego do termo *deficiente auditivo*, ao contrário, tem coincidido com a utilização de procedimentos que visam ajustar os surdos aos padrões linguísticos mais aceites e valorizados na sociedade, o que Skliar (2009) denomina de ouvintismo, envolvendo tratamentos e/ou atendimentos sistemáticos de fala oral. Os estudos que usam a referência *surdo* têm procurado abrir um espaço social para essas pessoas, respeitando as suas especificidades. Procuram a sua identidade social e a sua legitimação como comunidade linguística diferenciada.

A escola ideal é, neste paradigma, aquela que sabe lidar com as diferenças, respeita-as, não de maneira condescendente, mas entendendo que é preciso

saber lidar com racionalidades distintas, e, desse modo, procura contribuir para a construção de sociedades mais justas e harmoniosas.

O uso do termo está, também, circunscrito às pessoas que, por possuírem um défice auditivo, apresentam dificuldades em processar informações linguísticas pela via de acesso mais comum e criam, por isso, uma identidade linguística e cultural própria, como foi sugerido por Sacks (1998). A maioria dos pesquisadores define essas pessoas como surdos severos ou profundos.

2.1.3.1. A DESVANTAGEM NA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A desvantagem na D.A. situa-se a nível da comunicação social, como refere Valmaseda (1995) podem ter importantes implicações no desenvolvimento do indivíduo, na sua aprendizagem, nas suas relações sociais e a nível da sua integração na sociedade.

Se por um lado, temos as variáveis de tipo clínico – a etiologia, o tipo de surdez, o grau de perda auditiva, a idade em que se instalou, a idade em que foi detectada – por outro lado, como refere Valmaseda (1995), temos a considerar o meio onde a criança se desenvolve, especialmente no que diz respeito às variáveis de tipo familiar, com um peso muito significativo no desenvolvimento posterior da criança.

2.2. PERSPECTIVA SÓCIO – ANTROPOLÓGICA

A discussão entre os defensores da oralidade e os defensores da língua de sinais relaciona se com dois modelos de surdez que tendem a caracterizar as pesquisas na área: médico - terapêutico e sócio - antropológico (Skliar, Massone, & Veinberg, 1995). O modelo médico - terapêutico, preocupado principalmente com o diagnóstico e a reabilitação, reforça a visão da educação como método reabilitador colocado em cena a partir do diagnóstico médico, orientando a atenção para a cura do problema auditivo, correcção de defeitos

da fala e treino de habilidades como leitura labial (Skliar, 1997). O esforço dirige-se para a normalização do indivíduo e sua adaptação à sociedade a partir de critérios geralmente fixos do que seja normalidade. Os comportamentos e valores dos ouvintes tendem a ser tomados como norma, a diferença é geralmente percebida como negativa e caracterizada como desvio. A aprendizagem da língua oral é o principal objectivo das intervenções educacionais e terapêuticas (Skliar et al., 1995).

O modelo sócio - antropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural e linguística: muitos surdos não consideram a si mesmos como deficientes, mas pertencentes a uma minoria linguística. Segundo Padden e Humphries: … 'deficiência' é um rótulo que historicamente não pertence às pessoas Surdas. Sugere auto-representações políticas e objectivos que não são familiares ao grupo. Quando pessoas Surdas discutem a sua surdez, usam termos profundamente relacionados com a sua língua, com o seu passado e com a sua comunidade. As pessoas surdas têm uma história de alienar-se a outros grupos deficientes, mas não é um termo primário de auto – identificação … (1988, p. 44).

Esse enfoque à questão da surdez encontra suporte nas tentativas mais recentes de não ver a deficiência como uma tragédia individual a ser medicamentada e comparada em pesquisas com o corpo não deficiente da maior parte da população. Na educação dos surdos, a consequência da perspectiva sócio - antropológica é a defesa do bilinguismo em contraposição ao oralismo.

2.2.1.O APARECIMENTO DA VISÃO SÓCIO – ANTROPOLÓGICA

A visão clínico - terapêutica, também apelidada de modelo médico, vai cedendo lugar a uma visão emergente, a sócio - antropológica, ou vulgarmente chamada modelo social. A primeira classificava o surdo numa categoria de deficiência e de patologia sensorial, identificando um défice auditivo, perspectivando assim a sua reabilitação e reparação médica e educativa, medicalizando a surdez, no

dizer de Lane (1992), e procurando a cura do problema auditivo, no treino auditivo, na leitura labial, na terapia da fala, no aparelhamento protésico e na intervenção cirúrgica, através da implantação timpânica e coclear. Isto porque o oralismo supôs possível ensinar a linguagem oral aos surdos e a existência de uma relação entre a eficiência oral e o desenvolvimento cognitivo enquanto caricaturou a língua gestual como uma pantomima desarticulada e prejudicial à aprendizagem da fala (Skliar, 1997).

O paradigma sócio-antropológico da surdez assenta no "reconhecimento das interacções normais e habituais dos surdos entre si, nas quais a língua gestual é o traço fundamental de identificação sócio-cultural e defende que o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o défice, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar." (Skliar, 1998:142-143).

Em síntese, parece-nos estar resumida a ideia da construção da surdez, enquanto produto sócio-cultural, o qual regista diferentes significados e "invenções" ao longo dos tempos, assentes em matrizes que têm muito mais a ver com a ignorância acerca dos aspectos dos quais esta se reveste, do que com a procura de conhecimento aprofundado sobre estes.

2.3. LÍNGUA DA COMUNIDADE SURDA

Língua Gestual

A LG é uma língua de movimento e de espaço, das mãos e dos olhos, da comunicação abstracta assim como do contar de uma história icónica, mas o mais importante de tudo é que é a Língua da Comunidade Surda. Não se trata de uma nova língua nem de um sistema recente de comunicação desenvolvido por pessoas ouvintes. Pelo contrário, trata-se de uma forma de comunicação que ocorre naturalmente entre pessoas que não ouvem. É uma língua que até há pouco tempo tinha sido ignorada e por esse motivo subvalorizada no seu

potencial. É diferente, muitas vezes impressionantemente diferente, das línguas faladas, mas partilha características e processos gramaticais com muitas outras línguas faladas. Difere das outras línguas num dos aspectos mais importantes das suas características: não se baseia em palavras (Klima e Bellugi, 1995).

O sistema de comunicação dos surdos foi, ao longo dos tempos denominado de várias formas desde linguagem mímica, linguagem de sinais, linguagem de signos manuais, etc. Actualmente a forma mais usual é a LG, uma vez que está reconhecida na Constituição da República Portuguesa (1997).

A LG foi considerada durante muitos anos como um conjunto de gestos desordenados, incompletos, escassamente estruturados e limitada a expressões concretas (Melo, 1984). A LG, no entanto, constitui um sistema autónomo e independente da linguagem verbal tanto nos seus aspectos orais bem como nos seus aspectos escritos.

Abbé de l' Epée foi o primeiro criador de um método gestual com os seus signos metódicos, permitindo a distinção de tempos e de formas verbais, de aspectos de semântica e de sintaxe da língua francesa. Este método era construído a partir da língua natural dos surdos (Cabral, 2005).

A LG das comunidades surdas de cada país constitui uma verdadeira língua com os mesmos níveis gramaticais que as línguas naturais, apresentando uma fonologia, uma sintaxe e uma semântica próprias.

Reconhece-se hoje que são sistemas estruturados e abstractos contendo as características próprias de uma língua.

A LG possui as mesmas vantagens no que respeita ao desenvolvimento cognitivo e de pensamento abstracto podendo assim substituir a língua oral.

Os autores *Stokoe, Klima e Bellugi* (1995) efectuaram estudos no sentido de fundamentarem as afirmações anteriores.

Não existe uma LG universal, ela desenvolve-se do mesmo modo que as linguagens orais nas diferentes comunidades. É portanto igual às línguas orais no que respeita à sua evolução e transformação, pois tanto se incorporam novos gestos como desaparecem e modificam outros que caíram em desuso.

As pessoas surdas podem usar juntamente com a LG, a dactilologia (cada letra do alfabeto é representada por um gesto realizado pela mão e pelos dedos). Mediante o uso deste alfabeto manual pode-se descrever no espaço uma palavra ou uma frase, isto só acontece para casos muito específicos nomeadamente quando aparecem termos novos, nomes de pessoas ou terras que não possuem um gesto próprio, um gesto característico (Quadros, 1997).

A LG é uma língua visual gestual que se baseia no uso das mãos, da cara, dos olhos, da boca e do corpo. O reconhecimento da LG é de grande importância pois conduz à noção de comunidade cultural e linguística. Esta comunidade tenta que os ouvintes a reconheçam como a sua língua, a sua cultura e que se apercebam das dificuldades de viver num mundo ouvinte.

Tanto a nível escolar como a nível de inserção social a implementação de LG é um meio facilitador para as interacções entre surdos e ouvintes quebrando-se assim as barreiras existentes.

Actualmente nos Estados Unidos, na Universidade de Gallaudet os cursos superiores lá ministrados são leccionados em LG. Tudo à volta da Universidade ocorre em língua gestual americana (*American Sign Language – ASL*).

É de salientar que a aprendizagem da língua gestual não passa só pela criança mas sim pelos outros membros da família. No caso de uma criança filha de pais surdos esta questão não se coloca, pois ambos partilham o mesmo código.

O problema reside na ausência de comunicação da criança surda com os seus pais ouvintes. Estes para ajudarem a criança terão em primeiro lugar, de aceitar a deficiência e compreender que o seu filho tem a possibilidade de

explorar a visão para atingir a comunicação. Também têm de envidar esforços no sentido de adquirirem competências para poderem comunicar com a criança. Para isso têm de lhe facultar uma forma de linguagem visual, tendo assim, os pais também de a aprender para se poder estabelecer entre eles a comunicação (Santana, 2007).

Segundo *Bouvet* (1990) cit. por Delgado (1997) *"Se, por causa da surdez, a criança é deficiente para falar oralmente, eles (os pais) não são deficientes para aprender a falar de um modo visual"*.

As línguas gestuais são línguas naturais tal como as línguas orais, surgem espontaneamente da interacção entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstracto, etc. Permitem também a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

A LG deve ser a primeira língua adquirida pelas crianças, é uma língua natural, que assegura uma comunicação completa e integral. Se as crianças e os seus pais a adquirirem precocemente permite-lhes que aquelas tenham um desenvolvimento adequado.

A LG tem um papel muito importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança e faculta a esta a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante. Possibilitará um desenvolvimento da sua identidade surda, logo que entre em contacto com a Comunidade Surda.

A LG facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada. Sabe-se que uma primeira língua adquirida normalmente (seja uma língua oral ou uma língua gestual) estimula a aquisição de uma segunda língua.

Sendo a criança capaz de utilizar a LG, teremos a garantia de que pelo menos conhece uma língua. Apesar dos consideráveis esforços feitos por parte das

crianças surdas e dos profissionais que os rodeiam e apesar do uso de suportes tecnológicos, o facto é que muitas crianças surdas têm grandes dificuldades para perceber e produzir uma língua oral na sua modalidade falada.

Esperar anos para alcançar um nível aceitável que pode não ser alcançado, e negar durante esse tempo o acesso da criança surda a uma língua que satisfaça as suas necessidades (a LG) é impedir o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e pessoal.

2.4. EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL - EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Segundo Melo (1984), a história da educação de crianças com necessidades educativas especiais teve quatro principais etapas:

- A primeira, que corresponde ao período anterior ao séc. XX, pode ser chamada de fase da exclusão, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições era tida como indigna de educação escolar.

- A segunda etapa, chamada de segregação ou separação, já no séc. XX, começou com o atendimento às pessoas deficientes dentro de grandes instituições, como a partir da década de 50 e mais fortemente nos anos 60, com o aparecimento da acção dos pais de crianças a quem era negada o ingresso em escolas normais, surgiram as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educativo ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação uma com a outra: a educação comum e a educação especial.

Em Portugal a primeira instituição destinada a deficientes foi o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, criado em 1822, por iniciativa de José António Freitas Rego. Lentamente foram surgindo, à margem das escolas regulares, outras instituições com funções assistenciais e educativas destinadas a este tipo de deficientes.

A primeira iniciativa assumida pelo Estado na educação das crianças «anormais», ocorreu em 1922, quando o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa passou para a Tutela do Ministério da Instrução Pública e recebe a designação de Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

O Dec.-Lei 35801 de 3/8/1946 permite a criação de "classes especiais de crianças anormais" anexas aos estabelecimentos de ensino primário, sob a orientação Instituto Aurélio da Costa Ferreira. O número destas classes especiais não pára de crescer: Tiveram início em 1947, em 1953 eram já 31, atingindo as 72 em 1962 (Santos, 1999).

A intervenção do Estado no apoio aos deficientes é reforçada nos anos 60. Em 1964, é criado o Serviço de Educação de Deficientes, no âmbito do Instituto de Assistência a Menores (da Direcção-Geral da Saúde e Assistência). Entre 1965 e 1970 constituiu 8 escolas especiais para deficientes visuais, 10 para deficientes auditivos e 11 para deficientes mentais. Algo parecia estar efectivamente a mudar…

- A terceira etapa já na década de 70, constituiu a fase da integração, embora esta já tivesse sido defendida a partir dos finais dos anos 60, com a publicação do Decreto-lei n.º 174/77 que previa normas específicas para a integração dos alunos portadores de deficiências no ensino regular, possibilitando-lhes simplificações curriculares e condições especiais de frequência, nomeadamente o regime por disciplina. Isto é, as escolas normais começaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes nas classes regulares. No entanto só eram integrados apenas aqueles alunos que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, sem modificações no sistema. A escola integrativa exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos, o que deixava em aberto a possibilidade de manter crianças e adolescentes com deficiência nas escolas especiais.

- Finalmente, a quarta etapa, a de inclusão, surgiu na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO,

e realizados em Salamanca, em Junho de 1994. Foi aclamado um conjunto de conceitos como “Inclusão” e “Escola Inclusiva” que passaram a fazer parte da gíria entre os profissionais ligados à educação.

Para muitos a Declaração de Salamanca representa a consagração de uma educação que atende às diferenças individuais. A ideia fundamental é a de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica. A inclusão baseia-se em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria.

A educação para surdos instituiu-se e organizou-se no nosso país a partir de 1823, no reinado de D. João VI e de Infanta D. Isabel. Conheceu diversos períodos, em que ocorreram mudanças quer a nível de direcção, quer a nível de orientação do ensino da criança surda. No Quadro 5 apresentamos em breve síntese os principais períodos e mudanças que ocorreram até 1913, data que é marcada pela evolução do Ensino Especial, com a organização de um curso de especialização para professores.

Quadro 3 – Perspectiva Histórica do Ensino de Surdos em Portugal

Ano	Transformações Ocorridas
1823	. A casa real convida Per Aron Borg (famoso por ter criado em Estocolmo o 1º Instituto de Surdos) para organizar em Portugal um Instituto para Surdos. . Dependia financeiramente da casa real; mais tarde passa a depender da Casa Pia; vindo-se a tornar depois, independente. . Torna-se dependente da Casa Pia.

1834	. A linguagem gestual, era o método adoptado na educação dos surdos.
a	. Múltiplas mudanças de direcção e orientação, levam ao seu encerramento.
1860	. Surge em Lisboa um liceu, dirigido por Pr. Pedro de Aguilar.
	. O ensino era gratuito.
	. Aguilar cria um Instituto em Guimarães.
1870	. Era utilizado a linguagem gestual e a escrita como meios essenciais na educação dos surdos. Mais tarde veio a encerrar por falta de recursos financeiros.
1872	. Aguilar abre outro Instituto no Porto. No final desse mesmo ano falece, ficando a sua direcção a cargo do sobrinho Eliseu Aguilar.
1877	. Eliseu Aguilar é convidado a fechar o Instituto e a abrir um em Lisboa: O Instituto Municipal de Lisboa.
	. Recebia alunos de ambos os sexos, em regime de internato e de semi-internato.
	. Era utilizada o método de fala e de linguagem gestual.
1887	. Eliseu de Aguilar foi demitido.
1900	. O Instituto foi reorganizado: por um lado, com a separação dos alunos por sexos; por outro, com a sua associação ao ensino profissionalizado através das Escolas Profissionais.
1905	. O Instituto passa a funcionar como uma secção da Casa Pia, tendo sido nomeado para director, Pavão de Souza, especializado em Paris.
	. Por influência da direcção, é adoptado o método oral puro na educação dos surdos (“método intuitivo oral” – influência francesa).
1913	. É marcado a evolução do ensino especial, pelo director da Casa Pia – Aurélio da Costa ferreira, que organiza um curso de formação especializada para professores de deficientes auditivos.

No ano de 1913, foram enviados a Paris dois alunos da Casa Pia, José da Cruz Filipe e Eugénio de Brito (que veio a falecer antes de terminar o curso), para se especializarem no Instituto Nacional de Surdos.

Costa Ferreira promove um curso de especialização, com a duração de dois anos, em que Cruz Filipe se destacou como professor. Este curso tinha uma tendência oralista, sendo de salientar o carácter científico que se lhe impunha.

Segundo Melo et al. (1984), este curso, para além de ser um marco na evolução do ensino especial, marca a oficialização e a institucionalização do método oral no nosso País.

O período de 1915 a 1941 foi considerado um período de estabilização do ensino neste domínio. O Instituto Casa Pia, passou a chamar-se Instituto Jacob Rodrigues Pereira, onde cerca de uma centena de alunos surdos do sexo masculino recebiam assistência e eram ensinados. Para as alunas surdas, foi criado em Lisboa, por freiras Franciscanas vindas de Espanha, o Instituto da Imaculada Conceição. No Porto, o Instituto de Araújo Porto, viria, em 1947 a passar para a dependência das Irmãs Franciscanas, dedicando-se também à educação de raparigas.

Na década de 50, o Dr. Antonino Gonçalves Amaral especializa-se na Universidade de Manchester, em ensino de deficientes auditivos. Passa, depois, a dirigir o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, fundado em 1955 a revista *Criança Surda,* em que os artigos, quase todos da autoria de professores do Instituto, retratam os princípios teóricos e pedagógicos aí utilizados. Promove e dirige vários cursos de formação especializada, contribuindo assim para o aparecimento de mais instituições para a educação de surdos. Assim e tendo como modelo os três institutos já existentes – Jacob Rodrigues Pereira, Imaculada Conceição e Araújo Porto, foram criados os seguintes:

1957 – Colégio de S. Francisco de Sales

1964 – Instituto de Surdos de Bencanta

1965 – Instituto de Surdos do Funchal

1968 – Instituto de Ponta Delgada

- Instituto de Surdos do Porto

1969 – Instituto de Surdos de Beja

Na segunda metade do século XX – período em que foi posto em prática o conceito de Integração, caracterizou-se pela obrigatoriedade e expansão da escolarização. Até este período, a detecção de dificuldades de aprendizagem, evidenciadas principalmente por aqueles que apresentavam deficiências levou à criação de uma educação especial institucionalizada. Paralelamente, surgiu a classificação das crianças e a sua diferenciação de acordo com as várias etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, etc. (Jiménez, 1993). A Educação Especial, aparecia assim, como um sistema administrativo e pedagógico paralelo, totalmente separado do sistema geral da Educação. A operacionalização do conceito de Integração, em que os deficientes deveriam ser colocados nas escolas regulares, sendo as especiais para os casos mais graves, estava inicialmente circunscrito ao local onde era prestado o ensino – **escolas especiais** e **classes especiais**.

A Educação especial surge como um sistema administrativo e pedagógico paralelo, totalmente separado do sistema geral de Educação. Até à década de 60, manteve-se este tipo de apoio, fornecido às crianças com deficiências.

Na última metade do século XX, surge um novo conceito, **o Conceito de Normalização** – *como sendo a utilização de meios tão normativos, culturalmente, quanto possível, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características que são também tão normativos, culturalmente, quanto possível (*Silva, 1991*)* – que veio trazer um novo desafio à Educação Especial. Este conceito, estendeu-se por toda a Europa e América do Norte apenas em 1972, após ter sido publicado no Canadá um livro acerca deste princípio (Wolfensberger, 1972).

A sua generalização e expansão, produziu no meio educativo, várias transformações. A Integração, deixou de ser um processo, passando a ser um meio de atingir e operacionalizar o conceito de Normalização.

O conceito de Educação Especial e as modalidades de Integração, foram evoluindo progressivamente, abarcando um significado mais amplo. Surgiram a nível internacional vários modelos de Integração, entre eles a Cascata de Reynolds (1962) cit. por Kirk e Gallagher (1979). Este modelo de atendimento propõe um guia de serviços educativos, organizado em diferentes modalidades, que correspondem a um contínuo de recursos – incluindo desde estruturas segregadas, à escola regular com apoio.

A figura 2 apresenta o sistema de Cascata de Reynolds, Monereo (1989) cit. por Jiménez (1993). Reynolds entendia que a Educação Especial, não teria que estar limitada a um centro específico, mas que deveriam existir locais intermédios, entre a escola especial e a escola regular e um maior intercambio. Propõe, também a existência de serviços educativos extra escolares (Jiménez, 1993).

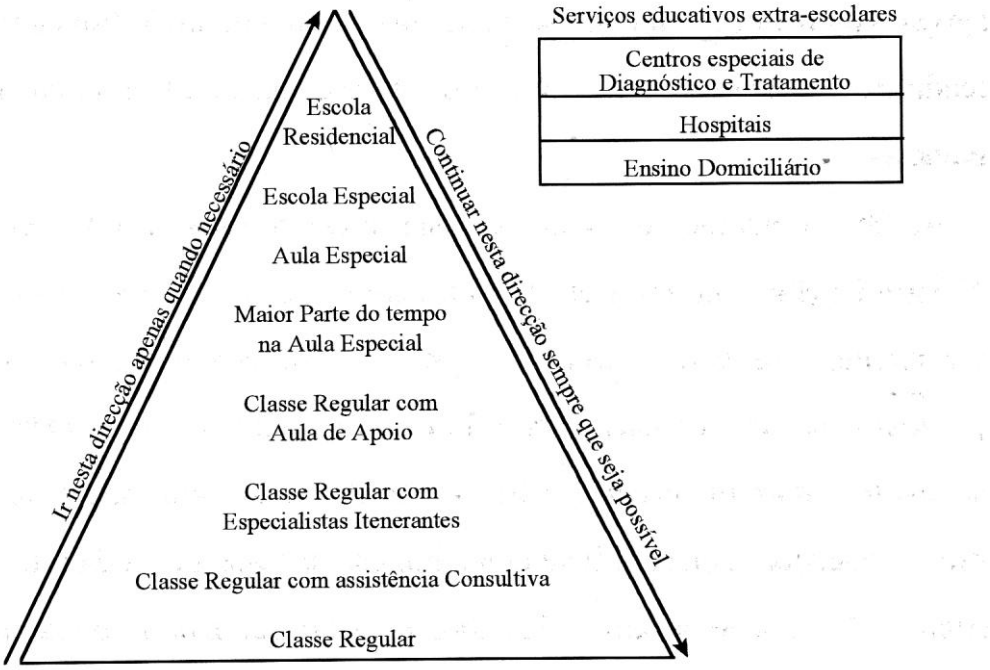


Figura 2 - Sistema em Cascata de Reynolds (Monereo, 1989, cit. por Jiménez, 1983) com as diferentes situações de Educação Especial.

Neste período, em que vigorava o conceito de Integração – como sinonimo de oportunidade educacional e com uma dimensão social – implicava o movimento das escolas especiais para as escolas regulares. No entanto, havia várias correntes. Umas advogavam que as crianças deveriam ser ensinadas na escola regular, outras, mais brandas, defendiam que a integração deveria ser efectuada, logo que fosse possível e à medida que houvesse recurso. Em 1970, Evelyn Deno, modifica este sistema – a Cascata de Reynols que repartia as crianças pelas várias categorias – apresentado outro, (Quadro 6) em que era dado ênfase ao modo como deveriam ser adaptados os serviços, de acordo com as necessidades das crianças. Este sistema de cascata atribui importância à alteração dos programas, surgindo também com termos – crianças "diminuídas" e crianças deficientes – que reflectem de modo crescente as suas necessidades, assim como os serviços mais adequadas para cada situação.

Em Portugal, a Educação Especial encontra-se organizada tendo por base os modelos internacionais de atendimento ao deficiente (Silva, 1991). O atendimento é efectuado, sempre que possível na escola regular, só nos casos mais graves e quando é absolutamente necessário, nas escolas especiais. A colocação de crianças nas escolas especiais, visa a sua transição, logo que seja possível para a escola regular.

Entretanto, as novas concepções de integração e o desenvolvimento das práticas a partir do relatório Warnock (desenvolvido em 1979) vieram alterar estes dispositivos estruturais de organização. Este relatório surge com várias transformações. Introduz o conceito de "Necessidades Educativas Especiais" (N.E.E.), propondo a descategorização, ou seja, o abandono das classificações baseadas em critérios do foro médico, evitando a "rotolagem", passando esta classificação a ser efectuada com base em critérios pedagógicos. Por outro lado, surge numa perspectiva de "escola para Todos" (Correia, 1997).

Quadro 4 – Sistema de Cascata de Serviços segundo Deno (traduzido de Jiménez, 1993).

Níveis	Serviços	Programas
1	Crianças "diminuídas" incluídos nas classe normais a tempo inteiro. Capaz de seguir os programas com ajuda do professor de apoio itinerante	Programas escolares Regulares
2	Crianças "diminuídas" nas classes normais e com serviços educativos complementares repartidos pelo professor de apoio fixo.	
3	Frequentam a classe especial e a aula normal. Programa combinado. Professor de apoio.	Programas escolares adaptados
4	Crianças deficientes em aulas especiais dentro da escola regular. Participação em actividades não académicas. Professor especializado na aula. Serviços de apoio.	
5	Crianças deficientes em centros específicos. Contactos extracurriculares com centros do sector. Serviços de apoio.	
6	Instrução em hospitais ou residências.	Programas sanitários
7	Serviços médicos e supervisão de bem-estar social.	Assistenciais

No nosso País, a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – define como um dos seus objectivos "assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (art.º 7.º). A Educação Especial terá que se organizar "preferencialmente segundo os modelos de integração em estabelecimento regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados" (art.º 18.º). Decorrentes da Lei de bases do Sistema Educativo, foram publicados vários diplomas que contemplam medidas de actuação junto da criança com N.E.E..

Em 1991, o Dec. Lei n.º 319 de 23 de Agosto, vem preencher uma lacuna legislativa, há muito tempo sentida, com a actualização e o alargamento dos

conceitos relacionados com a Educação Especial. As escolas passam, então, a dispor de um suporte legal de modo a organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com N.E.E.:

- " substituição da classificação… baseada em decisões do foro medico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais;

- "crescente responsabilização da escola pelos problemas dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem";

- "abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de "escola para todos";

- "um mais explicito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa de seus filhos";

- " … um conjunto de medidas… de acordo com o principio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se num meio menos restritivo possível…" [1]

Para uma melhor compreensão passo a citar o Decreto-lei n.º 319/91:

A legislação Portuguesa estabeleceu princípios relativamente ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais, da qual destacamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986) que estabelece o direito à educação, o decreto de lei nº 319/91 (23 de Agosto) que determina o direito a frequentar os estabelecimentos de ensino regular e o Despacho Normativo nº 105/97 que determina a forma como se devem processar os apoios educativos.

[1] In Diário da República – I Série – A nº319 – 23-8-91, 4289-4393

Consideramos, assim, importante que os educadores tenham conhecimento da existência da legislação que confere determinados direitos e protecção específica aos alunos em condições de deficiência. É por este motivo que iremos de seguida debruçar-nos sobre a legislação.

A LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que estabelece o quadro geral do Sistema Educativo, definindo-o como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à Educação. A LBSE determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Este direito traduz-se na garantia de uma acção formativa que visa favorecer o desenvolvimento global da personalidade, tendo em conta a igualdade de oportunidades, a democratização da sociedade e o processo social.

Este documento legal, vem regulamentar a Educação Especial, embora de uma forma ainda vaga uma vez que indica apenas que é uma modalidade específica a reger-se por "disposições especiais" (Art.º 16.º). Verifica-se assim uma viragem na legislação e no atendimento aos alunos com problemas escolares. No Artigo 17.º, refere o âmbito e objectivos da Educação Especial e no artigo 18º, a organização da Educação Especial.

Assim, no Artigo 17.º:

1. " A Educação Especial visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com NEE devidas a deficiências físicas e mentais.
2. "A Educação Especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educandos e às comunidades".
3. "No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na Educação Especial:

a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
b) a ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
c) o desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
d) a redução nas limitações provocadas pela deficiência;

e) o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
f) o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
g) a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa".
h) A lei de Bases do Sistema Educativo (1986) no seu Artigo 18.º (Organização da Educação Especial) diz:

1. "A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados."

2. "A Educação Especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e grau da deficiência do educando."

3. "São também organizadas formas de Educação Especial visando a integração profissional da pessoa com condições de deficiência."

4. "A escolaridade básica para crianças e jovens com deficiências deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas."

5. " Incumbe ao Estado promover e apoiar a Educação Especial para deficientes…"

A lei propõe igualmente que os edifícios escolares e seus equipamentos devem ser concebidos tendo em conta as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

O Decreto de Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, regula integração dos alunos com deficiências nos estabelecimentos de ensino dos níveis básico e secundário, dispondo de um "regime Educativo Especial, ou seja, de currículos

adaptados ou alternativos; avaliação realizada por equipas multidisciplinares; planos educativos individualizados; apoio educativo; equipamento e matérias especiais; medidas administrativas específicas ou avaliação adaptada."

Neste decreto, foi considerada a evolução dos conceitos como resultado da experiência na área da integração onde se destacam:

- " A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de "alunos com necessidades educativas especiais" baseado em critérios pedagógicos;

- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

- Abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de "escola para todos";

- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos (Participação e co-responsabilidade);

- A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja a aplicação deve ser ponderada de acordo com o principio de que a educação dos alunos necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos".

O despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, reformula, o funcionamento dos apoios educativos, reconhece a importância da educação do professor especializado e respeita os princípios consagrados na LBSE, ao perspectivar a escola como centro privilegiado de acção educativa para todos os alunos. Determina ainda, uma mudança radical no papel do modelo tradicional, centrado e direccionado para o aluno, ao atribuir ao professor de apoio o papel de consultor na escola e verdadeiro colaborador do professor da turma para responder a todos os alunos com eficácia.

O docente dos apoios educativos deve colaborar na detecção das NEE e na organização dos apoios educativos e desenvolver medidas previstas do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, no desenvolvimento de programas educativos individuais.

Este diploma tem por base um novo modelo conceptual e organizativo e aponta para o reconhecimento das necessidades da escola e dos professores do ensino regular e da sua responsabilidade para alunos com NEE.

Nesse sentido, este novo diploma constitui um avanço qualitativo no que respeita à política educativa, nomeadamente:

1. no papel e responsabilidade que atribui à escola na educação de todos os alunos;
2. na forma de conceber a educação dos alunos com NE face aos alunos em geral;
3. no reconhecimento de que as medidas de apoio a nível do processo interactivo entre as necessidades dos alunos e a organização integrada dos diferentes apoios educativos.

No nosso país a avaliação e intervenção em alunos com NEE e a legislação sobre estes temas são limitadas e nem sempre é cumprida. Na generalidade, as avaliações não são controladas por lei, podendo existir algumas que são discriminatórias, impostas e lesivas para os alunos (Bairrão et al., 1998).

Contudo, da análise da legislação que implementa a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, verificamos que, ao longo dos anos, esta sofreu transformações que levaram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas, pela inclusão dos alunos com NEE, numa perspectiva de “escola para todos”.

A partir deste marco conceptual a Educação especial, deixa de ser concebida para um determinado tipo de alunos; passa a ser entendida como um conjunto de recursos humanos e materiais, postos à disposição do sistema educativo,

para que este possa responder adequadamente às necessidades, que de uma forma transitória ou permanente, podem ser apresentadas pelos alunos (Jiménez, 1993). O Quadro 7 adaptado de Gallardo y Gallego (1993), reúne as características dos termos de Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais.

Quadro 5 – A proximidade dos termos E.E. e N.E.E. (Gallardo y Gallego, 1993)

E.E	N.E.E.
* Termo restritivo carregado de múltiplas conotações pejorativas.	* Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar.
* É utilizado como "etiqueta" diagnostica.	* Faz-se referência às necessidades educativas permanentes ou temporais dos alunos * Não é pejorativo para o aluno.
* Tem como referência os alunos considerados normais.	* As n.e.e. referem-se às necessidades educativas do aluno e, portanto, englobam o Termo E.E.
* Predispõe à ambiguidade, arbitrariedade, em suma, ao erro.	* Situamo-nos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual
* Pressupõe para as dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento uma etiologia estritamente pessoal.	* Admite como origem das dificuldades de aprendizagem e/ou de desenvolvimento, uma causa pessoal, escolar ou social.
* Tem implicações educativas de carácter marginal, segregador.	* Com implicações educativas de marcado carácter positivo.
* Conserva referências implícitas de currículos especiais e, portanto, de Escolas Especiais.	* Refere-se ao currículo e ao sistema educativo regular, idêntico para todos os alunos.
* Faz referência aos P.E.I.s., os quais partem de um projecto curricular especial.	* Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individuais, que partem de um projecto curricular regular.

Actualmente, da Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, em Junho de 1994, onde estiveram presentes delegados, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, foi adoptada a **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Esta Declaração, segundo Mayor (1995) cit. por Correia (1997), inspirou-se no princípio da inclusão, e no reconhecimento da necessidade de actuação, de modo a criar-se uma **escola para todos.** O

desafio que confronta a escola inclusiva, diz respeito ao desenvolvimento de uma *pedagogia centrada na criança* e capaz, de uma forma bem sucedida, educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (Salamanca, 1994). Esta Declaração, salvaguarda, no ponto 21 do Cap. 2 – Directrizes de Acção a Nível Nacional, o caso específico da D.A., que passamos a citar:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como um meio de comunicação entre surdos, por exemplo deverá ser reconhecida e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual no seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a educação seja ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.

(Salamanca, 1994)

Correia (1995) cit. por Correia (1997), refere que o modelo inclusivo, para além de considerar o aluno com N.E.E. como um todo e como centro de atenção por parte da Escola, também a Família, a Comunidade e Estado, assumem papéis fundamentais em todo este processo. A Figura 3 apresenta um esquema que ilustra de forma representativa o sistema inclusivo centrado na criança e as várias entidades envolvidas (modificado de Correia, 1997, p. 35).

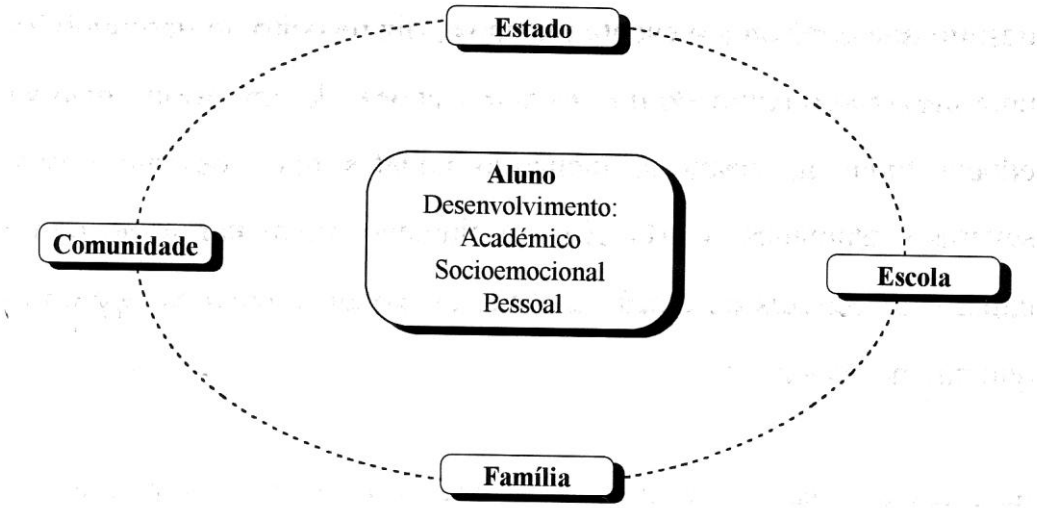


Figura 3 - Modelo inclusivo centrado na criança

Actualmente para melhor promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação, promover a melhoria de qualidade de ensino, promover uma escola democrática e inclusiva orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens criou-se o decreto de lei 3/2008 que veio substituir o decreto de lei 319/91.

No Quadro 6 – Diferenças entre o Decreto – Lei 319/91 e o Decreto – Lei 3/2008, (adaptado de[2]).

Regime Jurídico em vigor (Decreto-lei 319/91)	Novo Regime Jurídico (Decreto-lei 3/08)
Quanto ao âmbito da aplicação	
O diploma aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos do nível básico e secundário;	Alarga o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo; Introduz a definição da população alvo da

[2] http://www.scribd.com/doc/2436534/decretos-319-91-3-2008-e-o-NOVOCOMPARACAO

Embora seja referido que as medidas constantes no diploma se aplicam a alunos com necessidades educativas especiais, este conceito não aparece definido para efeitos do mesmo, fazendo-se apenas uma ligeira alusão, no preâmbulo, a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.	educação especial bem como dos objectivos desta última, circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.
Quanto ao papel dos pais/ encarregados de educação	
É referida a necessidade de anuência expressa dos pais/encarregados de educação para a avaliação do aluno e da sua participação na elaboração e revisão do plano educativo individual e programa educativo.	Define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspectos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio;
Quanto à organização das escolas	
Não menciona.	Refere a necessidade das escolas incluírem nos seus projectos educativos as adequações, relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial; Estabelece a possibilidade de os

	agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.
Quanto ao processo de referenciação	
Não é expressamente mencionada uma fase de referenciação.	Estabelece um processo de referenciação bem estruturado o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível, podendo a referenciação ser efectuada aos órgãos de administração ou gestão das escolas por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem.
Quanto ao processo de avaliação	
Atribui aos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar a responsabilidade da avaliação das situações mais complexas;	Atribuiu ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas;
Não menciona nenhum modelo a partir do qual deverá ser feita a avaliação dos alunos.	Refere que os resultados decorrentes da avaliação constantes no relatório técnico-

	pedagógico devem ser obtidos por referência à CIF; Estabelece as regras relativas ao serviço docente no âmbito do processo de referenciação e de avaliação.
Quanto à planificação programação educativa	
Estabelece dois documentos oficiais: um Plano Educativo Individual para todas as situações consideradas complexas, complementado por um Programa Educativo para os alunos que estejam abrangidos pela medida "ensino especial"; Não menciona modelos de planos ou de programas educativos; Define os itens do Plano Educativo	Estabelece um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI) o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno; Introduz nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à

Individual e do Programa Educativo; Estabelece os SPO (serviço psicologia e orientação) como responsáveis pela elaboração do Plano Educativo Individual e os professores de educação especial pela elaboração do Programa Educativo devendo estes últimos contar, para esse efeito, com a colaboração dos técnicos responsáveis pela execução do programa, bem como superintender a sua execução. Refere que o programa educativo deve ser elaborado para um ano lectivo; Não faz referências explícitas a planos de transição para a vida activa;	participação e à aprendizagem, por referência à CIF; Estabelece que o PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma ou director de turma, o docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório acima referenciado; Introduz a figura do coordenador do PEI, na pessoa do director de turma, professor do 1º ciclo ou educador; Estabelece um prazo de 60 dias, após a referenciação, para elaboração do PEI; Estabelece que o PEI deve ser necessariamente revisto no final de cada ciclo de escolaridade;

	Estabelece a obrigatoriedade de se efectuar um relatório circunstanciado, no final do ano lectivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas no PEI; Introduz um Plano Individual de Transição que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.
Quanto às medidas educativas	
Define as medidas do regime educativo	Estabelece as medidas educativas de

especial não conseguindo evitar a confusão entre adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo.	educação especial que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem, a saber: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio
Quanto ao serviço docente e não docente	
Não menciona.	Estabelece, em dois artigos distintos, o que se entende por serviço docente e não docente no âmbito da educação especial.
Quanto à certificação	
Estabelece a criação de um certificado	Estabelece a necessidade de se

para os alunos sujeitos a um currículo alternativo no âmbito da medida “ensino especial”	adequarem os instrumentos de certificação da escola às necessidades específicas dos alunos que seguem o seu percurso escolar com PEI, devendo estes serem normalizados e conterem a identificação das medidas que foram aplicadas
Quanto ao encaminhamento de alunos para as instituições de ensino especial	
Prevê o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial.	Assunção clara de uma perspectiva de inclusão que não dispensa a análise da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas, para as quais se criaram condições de especialização Para o bom desenvolvimento da educação especial nas escolas regulares é definida a possibilidade de os agrupamentos de escolas estabelecerem parcerias com as instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados.

2.5.ENQUADRAMENTO DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA

Escolas inclusivas, escolas integradas, são apenas nomes diferentes que significa a mesma coisa ou são realmente conceitos diferentes abrangendo práticas diferentes?

À medida que aumenta o número de defensores e praticantes da filosofia da inclusão na área educativa cresce também a polémica em torno da questão: O que é melhor para pessoas com necessidades educativas especiais - estudar em escolas e classes especiais ou estudar em escolas regulares?
A educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema escolar (director, professores, pais e outros) em procurar soluções para o desafio da presença de tão diferentes alunos nas turmas, como também o desejo de fazer tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em algum *handicap* que apresenta.

2.6.O DECRETO-LEI N.º 3/2008

O Decreto-Lei 3/2008 define a educação especial como uma inclusão educativa e social, no acesso e no sucesso educativo, na autonomia, na estabilidade emocional bem como na promoção de igualdade de oportunidades, na preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e aplica-se aos ensinos público, particular, cooperativo e solidário.

Com este novo diploma prevê-se a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos a ser integrado obrigatoriamente no currículo, em que será criado o Programa Curricular da LGP que determina que todo o ensino seja efectuado em LGP. Esta será a primeira língua (L1), o Português escrito como segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário e a introdução de uma terceira língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário que se destina dos alunos que optem pelo ensino bilingue.

Como realça o Programa Curricular de LGP (Ministério da Educação):

> ” *A LGP é a língua oficial da Comunidade Surda Portuguesa, a língua que, por direito, deve ser dada à criança Surda como língua materna e ao aluno Surdo como língua de escolarização. A LGP é decisiva para o seu desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.*
>
> *A língua permite um extraordinário fluxo de informação, por isso o Currículo de LGP procura criar as condições para que o aluno Surdo aprenda, processando informação e construindo as suas próprias ideias e pensamentos, de modo responsável, eficaz e autónomo. Torna-o num falante capaz de dominar e reflectir sobre a sua própria língua.*
>
> *Proporciona ainda uma maior consciencialização no aluno, enquanto Surdo, pertencente a uma Comunidade e detentor de uma Cultura, e constrói nele um carácter positivo que lhe permite integrar-se facilmente na sociedade maioritária, enquanto cidadão produtivo e auto-suficiente*.”

Consideramos extremamente importante o ensino em LGP para as crianças surdas, no entanto encontramos algumas reservas neste decreto, ao nível do ensino da Língua Portuguesa pois esta será remetida para segundo plano ao nível da fala, o que para algumas crianças surdas não será muito benéfico, uma vez que algumas têm capacidade para aprender a oralizar.

Outra questão que tem levantado muita polémica, especialmente dentro da Comunidade Surda foi a alteração da terminologia “Docente Surdo de LGP” para “Docente de LGP”. Isto deveu-se à inconstitucionalidade da terminologia, uma vez que discriminava os ouvintes em relação aos surdos como aponta Luiz Fagundes Duarte, Coordenador do Grupo Parlamentar do Partido

Socialista para Educação e Ciência em Carta dirigida à Federação Portuguesa das Associações de Surdos:

> *"…que estaria em conflito com os princípios da Constituição da República Portuguesa a exclusão de qualquer cidadão, surdo ou ouvinte, da possibilidade de ensinar a Língua Gestual Portuguesa nas escolas da rede escolar pública, desde que portador de habilitação própria, reconhecida pelas entidades competentes…"*

Esta situação não é bem aceite pela Comunidade Surda, uma vez que defende que só um Surdo sabe o que é ser Surdo e só ele pode ensinar outro Surdo a LGP pois esta é a sua língua materna (FPAS, 2010). Ele é o sujeito da identidade da comunidade surda na sala de aula porque quando a criança surda olha para o professor Surdo sente-se identificada com ele e sabe que se esse professor conseguiu chegar onde chegou ela também pode conseguir. O professor Surdo deve ser o modelo de como os surdos devem ser em termos linguísticos e culturais.

Se isto for ensinado por ouvintes a criança surda terá grandes dificuldades em se identificar como pertencente a uma comunidade.

2.7.CONSEQUÊNCIAS DA SURDEZ NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Se a audição facilita a recepção de informações fundamentais para o desenvolvimento global da criança, a surdez pode impedir 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 (Santana, 2007).

A compreensão do seu perfil de funcionalidade, entendido como uma unidade biopsicossocial requer uma análise cuidada de factores etiológicos, de

enquadramento sócio afectivo de quantidade e qualidade de informação disponível e acessível que visem melhorar a sua participação e actividade no meio, prevendo facilitadores dos factores ambientais e diminuição de barreiras (OMS, 2003).

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

De acordo com Guarinello (2007), 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 leitura e escrita. A aquisição e interiorização de uma língua por estas crianças são um factor fundamental, não só para a comunicação e interacção social, mas também para o seu desenvolvimento simbólico e cognitivo.

Vários estudos foram realizados (Valmaseda, 1987) na análise da interacção entre crianças surdas e ouvintes em idade pré-escolar e as suas mães ouvintes. Nestes estudos concluiu-se que as mães das crianças surdas, quando comparadas às mães das crianças ouvintes, para além de dirigirem mais emissões de controlo 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.

Quando a criança tem acesso e domina formas alternativas de comunicação, inserida num ambiente favorável, tem possibilidade de normalizar os seus défices cognitivos.

Sabe-se que cerca de 90% a 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Santana, 2007), 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.

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.

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 podem acentuar o desenvolvimento cognitivo destas crianças.

2.8. A LEITURA E ESCRITA NOS ALUNOS SURDOS

Ao iniciar a aprendizagem da escrita é importante ter em conta que a criança surda apresenta uma série de características no domínio da oralidade, nomeadamente aos níveis lexical, morfossintáctico e fonológico que irão condicionar a compreensão da escrita, apresentando frequentemente:

- Vocabulário reduzido
- Frases curtas
- Erros frequentes de omissão, substituição e troca da ordem das palavras na frase
- Uso inadequado de marcadores de tempo
- Uso predominante de nomes e verbos
- Ausência de partículas de ligação (artigos, conjunções)
- Erros de concordância de género, número e pessoa
- Dificuldades na compreensão (leitura) e no uso (produção) de frases complexas
- Omissão, troca e substituições de letras e sílabas na palavra
- Dificuldades no uso e sinais de pontuação

O objectivo da escolarização fundamenta-se na aprendizagem e na compreensão da escrita e da leitura (Sim-Sim, 2005).

As crianças que nasceram surdas ou perderam a audição muito precocemente apresentam diferenças relativamente ao processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem, realçando a sua forma particular na escrita (Guarinello, 2007).

Quando uma criança inicia o seu percurso escolar, já possui muitos conhecimentos acerca das regras gramaticais, porém passa a usar a língua num contexto diferente do natural e quotidiano ao qual está acostumada, ou seja, confronta-se com uma linguagem nova, formal e padronizada, com o objectivo de poder escrever e compreender textos escritos (Santana, 2007).

Considerando que os indivíduos com surdez não têm acesso à informação escrita como as pessoas ouvintes (dificuldades decorrentes da falta de audição), e mesmo os que usam próteses auditivas não têm a audição igual às pessoas comuns, muitas vezes ouvem sons distorcidos ou diferentes do que nós ouvimos, percebemos que estes indivíduos apresentam uma grande resistência à escrita, à leitura de textos e informações escritas.

Devemos considerar, no entanto, que todos nós, surdos ou ouvintes, vivemos numa sociedade que tem como base linguística a língua materna dos falantes nativos do país, e não a LG (modo de comunicação de um grupo minoritário). Por não haver o feedback via audição pelos surdos, torna-se muito difícil a compreensão do mecanismo da língua oral, nos moldes tradicionais da escola, principalmente para aqueles que possuem uma perda severa e profunda.

A LGP é a primeira língua do aluno surdo, esta desempenha um papel indispensável na discussão e análise que promove a compreensão da leitura e a compreensão das tarefas de ler (Guarinello, 2007).

Por vezes os alunos surdos praticam uma leitura icónica (uma forma de leitura selectiva) onde retiram do texto as palavras com significado conhecido em prejuízo das palavras cujo significado é ignorado ou das que lhes causam maiores dificuldades de compreensão (Santana, 2007).

Este procedimento, juntamente com uma má proficiência dos conectores lógicos, faz com que muitos elementos textuais significativos sejam perdidos. O aluno surdo não entende por que motivo não interpreta o texto correctamente e a leitura acaba por ser uma actividade que lhe é adversa. Estes alunos, segundo Santana (2007) necessitam de ser orientados para a superação das dificuldades de compreensão dos textos.

Considerando que os indivíduos surdos não têm acesso à informação escrita como as pessoas ouvintes, percebemos que apresentam uma grande resistência à escrita, à leitura de textos e informações escritas.

Considerando a necessidade da modalidade gestual para a educação dos alunos com surdez, devemos viabilizar recursos de ensino/aprendizagem que valorizem a memória e o pensamento que se dão pelo aspecto visual, característico destes alunos, pois a LG proporciona o desenvolvimento linguístico, facilitando, inclusive, o processo de aprendizagem das línguas orais, servindo de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorecendo a produção escrita (Guarinello, 2007).

A língua de escolarização é a língua em que se aprende a ler e a escrever e que serve como instrumento para veicular as aprendizagens escolares e estudar. O grande objectivo do ensino da linguagem escrita é tornar o aluno autónomo na procura e uso da informação. Um limitado domínio do português escrito compromete o acesso ao conhecimento curricular e consequentemente ao sucesso escolar (Sim-Sim, 1997).

A linguagem serve para planear e regular a acção humana, logo a criança surda pode ter capacidade intelectual semelhante à ouvinte, se adquirir e interiorizar uma língua desde pequena (Guarinello, 2007).

Como a aquisição do conhecimento está relacionada à capacidade de receber informação e elaborá-la adequadamente, tendo em conta que a maior parte de toda a informação é transmitida por meios de comunicação que utilizam a linguagem oral, a criança surda pode apresentar diversas dificuldades.

A escola deverá estar consciente da forma de comunicação dos alunos surdos, a LG, que se processa de modo visual-gestual, que contrasta fortemente com a língua da comunidade maioritária em que o aluno se insere - a língua portuguesa (LP), no nosso país, através da qual serão veiculados todos os conteúdos escolares, bem como a avaliação dos mesmos. Desta forma, a LP deverá ser perspectivada enquanto uma língua segunda, devendo privilegiar-se a competência comunicativa do aluno surdo e não tanto a correcção linguística com que o mesmo se exprime (DL3/2008).

Tal como advoga Grosjean, citado por Bandeira (2008) *"um bilingue não é a soma de dois monolingues"*, portanto, o facto de os alunos surdos serem bilingues não significa que os mesmos dominem a LP como se de nativos se tratassem.

Conhecer e respeitar a sua especificidade linguística e cultural auxiliará o professor a planificar as suas aulas, para que as aprendizagens façam sentido para os alunos e não sejam meras memorizações de conteúdos que aqueles não compreendem (Santana, 2007). Não é tarefa fácil, mas se trabalharmos em equipa, será possível fazer um bom trabalho.

2.9.A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

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 da maximização das suas potencialidades. A diversidade de situações e de interacções que proporciona fazem da actividade física um excelente meio de desenvolvimento global e de socialização dos indivíduos surdos.

As dificuldades, as preocupações, os anseios e naturalmente, a necessidade de aprofundar os nossos conceitos na área da deficiência auditiva/ surdez levaram-nos a realizar este trabalho.

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 (Ferreira, 2009). Para que a sua prática possa ser assumida por todos de uma forma duradoura é fundamental reunir um conjunto de condições (pessoais e de envolvimento) que contribuam positivamente para a aquisição de hábitos de actividade física.

Os benefícios atribuídos à prática regular de actividade física são comuns para indivíduos com e sem necessidades especiais. Inicialmente reconhecido 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 com surdez, 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, Bloonquist (1997) refere que a prática regular de educação física pelos indivíduos com perdas auditivas acentuadas produz os mesmos efeitos positivos que se verificam na população geral, podendo surgir benefícios adicionais que incluem: mais oportunidades de socialização, pratica e melhoria do equilíbrio, aprendizagem de actividades de cooperação, aumento da auto-imagem, da confiança, orientação espacial, diminuição da hiperactividade e da agitação nervosa.

2.9.1. ACTIVIDADE FÍSICA EM INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

> "*O desporto para além de ter essência e finalidade desportiva própria, não deixa contudo de ser um óptimo meio de processo reabilitação e integração social das pessoas deficientes*"
>
> (Carvalho, 1995)

Deste modo a actividade física contribui para a integração social de crianças com deficiências e um grupo de crianças ditas normais. A aproximação dos dois grupos traduz-se pela aceitação mútua e sentimento de pertença natural a um mesmo grupo. O desporto, independentemente da sua expressão, congrega em si um potencial de inclusão social, mantêm-se na moda, contraria na sua prática a desvantagem, o isolamento e o separatismo que conduzem à exclusão social (Marquez, 1997).

O exercício físico pode ter um efeito salutar tanto na população mais em geral como em populações especiais (Cruz et al, 1996).

Segundo Carvalho (1998), qualquer pessoa portadora de uma ou mais formas de deficiência pode, regra geral, praticar actividade física e desporto. O mesmo autor refere que todos os desportos possuem as suas vantagens e inconvenientes, mas o resultado de uma prática sistemática é muito positiva, educativa e saudável tal como reconhece a UNESCO e OMS e ainda os indivíduos que a praticam.

Pinheiro (2000) reforça esta ideia quando salienta a importância da actividade física regular no aumento dos níveis de autoconfiança, da motivação, da redução dos níveis de ansiedade, sendo todos estes factores de extrema importância quando se trabalha com indivíduos com deficiência.

Nesta perspectiva a actividade física produz efeitos nos indivíduos com necessidades especiais em três planos (Sherill, 1986):

- Plano afectivo – Melhoria da auto-imagem, competência social e libertação de tensões.
- Plano psico-motor – Aprendizagem de vocabulário motor básico, desenvolvimento das capacidades motoras e aquisição de gestos utilizáveis na vida diária.
- Plano cognitivo – Desenvolvimento das funções perceptivo-motoras e integração social e incremento da actividade; aprendizagem do jogo.

A OMS refere que devem ser possibilitadas às pessoas com NEE oportunidades e apoio para a prática desportiva e para a prática de actividades físicas adaptadas às suas condições. Neste contexto a OMS declara que esta é a forma promover a inclusão e melhorar a qualidade de vida deste tipo de população. Nesta perspectiva, segundo o departamento Norte-Americano da saúde (1996) a prática da actividade física e do desporto contribui para o desenvolvimento cultural, social e psicológico do indivíduo.

Efectivamente, diversos estudos demonstram que o bem-estar e as oportunidades de inclusão na sociedade aumentam quando os jovens com NEE são vistos como parte integrante da população, usufruindo da possibilidade inquestionável de praticar desporto e actividade física (Coppemolle et al, 1996).

Green e Decoux (1994) alegam que experiências reduzidas no domínio do exercício físico e da actividade física, podem levar ao decréscimo do bem-estar e a um menor envolvimento e aceitação social.

Por conseguinte, Pitteti (1993) refere que indivíduos com NEE vivem sob restrições e limitações que devem ser superadas. Devido às diferenças em determinados domínios (ex. cognitivo, motor), muitos destes indivíduos ainda são subestimados, principalmente em relação ao desporto. Devido à falta de estímulos culturais e ambientais, que todos os jovens deviam receber, tornam-se pessoas inactivas e sedentárias, e passam a ser vistas desta forma pela sociedade. O mesmo autor alerta ainda para a existência de estudos que

concluíram existir influências socioculturais no estabelecimento da referida inactividade e sedentarismo.

Pelo que foi referido anteriormente, constata-se que o aspecto fundamental da inclusão é a relação com os outros. A educação física e o desporto são campos que podem facilitar essa interacção, favorecendo a inclusão. Se a educação física pode contribuir, favorecer e facilitar a integração na sociedade, é na escola, inserida no currículo, que esta disciplina contribui decisivamente para o desenvolvimento harmonioso do corpo e da mente, favorecendo a consolidação de hábitos de saúde/higiene e de ocupação salutar dos tempos livres que ficarão para toda a vida.

A educação física não é só educação corporal, ela envolve igualmente a personalidade, na medida em que durante as aulas os alunos aprenderão também a conviver e a colaborar uns com os outros, conhecer os seus pontos fracos ou fortes, ter iniciativa e responsabilidade, enfrentar dificuldades, usar a sua vontade e capacidade de concentração e cumprir as regras de cada jogo.

Neste trabalho de investigação, propusemo-nos verificar se os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Física são realmente apreendidos pelos alunos surdos comparativamente aos alunos ouvintes da mesma turma a nível do saber. Daí termos considerado essencial mencionar algumas características acerca da leitura e escrita dos alunos surdos no ponto anterior, pois poderão estar na origem das dificuldades sentidas pelos alunos surdos.

CAPÍTULO III – OBJECTIVOS E HIPÓTESES

3.OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Quando se procede à elaboração de um projecto de investigação, deve ser tomado em linha de conta o método a adoptar e as técnicas a aplicar, visando atingir os objectivos daquilo que se pretende investigar. O método também deve ser escolhido em função das hipóteses do trabalho e da população do universo de estudo (Quivy, 1998).

O método quantitativo pretende explicar, controlar e predizer. Este método utiliza instrumentos que garantem a objectividade, estratégias fixas e inalteráveis.

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados deste método. A sua elaboração deve ser um processo rigoroso, uma vez que dele depende a medição da maioria das variáveis da investigação.

3.1.OBJECTIVO DO ESTUDO

O objectivo geral deste trabalho é verificar se os alunos surdos quando integrados numa turma de ouvintes, expostos ao mesmo tipo de aprendizagem adquirem a mesma informação, contudo vamos também verificar se existe algumas diferenças entre os alunos ouvintes que têm alunos integrados na sua turma e alunos ouvintes que não têm alunos surdos integrados na sua turma.

Pretendemos assim verificar se os conteúdos relativos às modalidades de andebol, ginástica, futebol, natação, voleibol, basquetebol, atletismo e badminton são realmente apreendidos pelos alunos surdos comparativamente aos alunos ouvintes da mesma turma a nível do saber, contudo as modalidades voleibol, basquetebol e atletismo vão estar mais presentes, para assim sermos mais precisos nos resultados.

3.2.APRESENTAÇÃO DAS HIPOTESES

Para que um trabalho de investigação possa ser devidamente considerado, necessita de estruturar-se em torno de hipóteses. Segundo Quivy (1998), "*Não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses*".

A hipótese apresenta-se como uma resposta provisória, parcial ao problema, à pergunta de partida de um trabalho de investigação.

As hipóteses que lançamos para dar resposta à pergunta de partida foram as que a seguir se apresentam.

Hipótese I – Os alunos surdos identificam a imagem da modalidade com o nome da mesma.

Hipótese II – Os alunos ouvintes identificam a imagem da modalidade com o nome da mesma.

Hipótese III – Os alunos surdos identificam a imagem da modalidade com a imagem da técnica.

Hipótese IV - Os alunos ouvintes identificam a imagem da modalidade com a imagem da técnica.

Hipótese V – Os alunos surdos apresentam dificuldades na correspondência do nome do gesto técnico com o nome da modalidade.

Hipótese VI – Os alunos ouvintes apresentam dificuldades na correspondência do nome do gesto técnico com o nome da modalidade.

Hipótese VII - Os alunos ouvintes com surdos integrados na turma apresentam mais dificuldades do que os alunos ouvintes, que não têm alunos surdos integrados na turma.

CAPÍTULO IV – MATERIAL E MÉTODOS

4.DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é constituída por 125 alunos surdos e ouvintes, oriundos de duas escolas, Escola E.B. 2/3 de Paranhos (EREBAS) e da Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa, ambas situadas na cidade do Porto. Convém referir, mais uma vez, que a Escola E.B.2/3 de Paranhos tem integrados alunos surdos, enquanto que a outra escola, não. Para a caracterização da amostra foram consideradas as seguintes variáveis: escola; status de audição dos alunos: surdo ou ouvinte; grau de surdez; surdez bilateral e idade.

Estas variáveis foram tidas em consideração, para o caso de poderem vir a ser úteis na análise e discussão dos resultados.

Passamos de seguida a apresentar a caracterização da amostra por cada uma das variáveis descritas:

ESCOLA

Quadro 7 – Distribuição da amostra por escola

	Frequência	Percentagem
EB 2,3 de Paranhos	75	60,0
Escola Secundária Aurélia de Sousa	50	40,0
Total	125	100,0

Os alunos da amostra dividem-se por duas escolas, 60% da EB 2,3 de Paranhos e 40% da Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa.

De acordo com o status de audição, os alunos são designados por surdos e ouvintes:

ALUNOS

Quadro 8 – Frequência e Percentagem de alunos de acordo com o status de audição

	Frequência	Percentagem
Ouvinte	110	88,0
Surdo	15	12,0
Total	125	100,0

Na amostra, 12% são alunos surdos e 88% são alunos ouvintes.

IDADE

Quadro 9- Frequência e Percentagem dos alunos segundo a idade

	Frequência	Percentagem
13	28	22,4
14	46	36,8
15	35	28,0
16	14	11,2
17	1	,8
18	1	,8
Total	125	100,0

STATUS DE AUDIÇÃO

Quadro 10 – Distribuição das idades segundo o status de audição

Idade	Surdos	Ouvintes
13	-	28
14	1	45
15	9	26
16	3	11
17	1	-
18	1	-
Média	15,46	14,18
Mínimo	14	13
Máximo	18	16

Convêm salientar que os alunos estão agrupados por status de audição e não por ano de escolaridade, conforme se verifica nos quadros anteriores. Os alunos surdos situam-se entre os catorze e dezoito anos, sendo a média de idades de 15,46. Relativamente aos ouvintes, estes situam-se entre os treze e os dezasseis anos com uma média de 14,18, inferior à dos alunos surdos. O mínimo de idades que se verifica nos alunos surdos é de catorze anos enquanto nos alunos ouvintes é de treze, menos um ano. O máximo nos alunos surdos encontra-se nos dezoito anos enquanto nos alunos ouvintes situa-se nos dezasseis.

GRAU DE SURDEZ

Relativamente aos alunos surdos, todos eles têm uma surdez de tipo neurosensorial.

Quadro 11- Frequência dos alunos face ao grau de surdez

Grau	Frequência
Moderado	2
Severo	5
Profundo	8

No grau de surdez existem dois alunos com grau moderado, cinco com grau severo e oito com grau de surdez profundo, sendo este, o grau de surdez predominante.

SURDEZ BILATERAL

Quadro 12- Frequência e Percentagem dos alunos com e sem surdez bilateral

	Frequência	Percentagem
Não	2	13,3
Sim	13	86,7
Total	15	100,0

Nos alunos surdos podemos verificar que cerca de 87% têm surdez bilateral e 13% não apresentam surdez bilateral.

TURMA COM/ SEM ALUNOS SURDOS INTEGRADOS

Quadro 13 - Frequência e Percentagem de alunos relativo a turmas com/sem alunos surdos integrados

	Frequência	Percentagem
Turma com alunos surdos	75	60,0
Turma sem alunos surdos	50	40,0
Total	125	100,0

Na amostra, 60% estão em turmas com alunos surdos e 40% estão em turmas sem alunos surdos.

4.1. IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Foi elaborado um questionário (anexo 1) para a recolha destas informações, afim de se poder verificar as hipóteses formuladas no capítulo acima referidas.

Para testar estes conhecimentos foi apresentado aos alunos do 7º, 8º e 9º ano um questionário onde teriam que fazer a correspondência da modalidade à técnica correspondente com apoio de figuras e identificar a mesma técnica por escrito à técnica (com imagem), isto para três modalidades escolhidas do programa oficial de Educação Física do Ensino Básico, basquetebol, voleibol e atletismo. Contudo no questionário um foi-lhes pedido para realizar a correspondência entre a imagem de várias modalidades abordadas no programa de Educação Física e o nome/designação da mesma.

Do Programa de Educação Física, seleccionamos estas três modalidades que consideramos importantes por fazerem parte do programa oficial de Educação Física do Ensino Básico. Dentro de cada modalidade escolhemos duas técnicas que são trabalhadas a nível introdutório, elementar e avançado, assim

como a respectiva designação. As imagens utilizadas foram digitalizadas a partir de vários manuais de Educação Física[3].

Pretende-se que os inquiridos efectuem as seguintes associações:

- Primeira fase: pretende-se que os inquiridos efectuem a associação entre a imagem da modalidade com a designação da mesma.

- Segunda fase: que façam a ligação da imagem, do gesto técnico, com a designação da modalidade.

- Terceira fase: a correspondência entre a designação do gesto técnico e a designação da modalidade.

Antes da aplicação dos questionários procedemos à sua aplicação prévia a um grupo reduzido de alunos, na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa, a um grupo reduzido de alunos. Pretendeu-se assim verificar se existiam dúvidas relativamente aos termos utilizados, quanto à clareza das imagens, quanto ao grau de dificuldade exigida para a sua realização e quanto à estrutura do questionário. Porém, persistia ainda outra dúvida, seria adequado utilizar termos do nível avançado, tais como o "mergulho"? se a amostra engloba alunos do 7º ano?

As respostas obtidas levaram-nos a realizar apenas alterações a nível da estrutura, para nos facilitar a leitura das respostas dadas.

Consideramos ainda importante referir que tivemos o cuidado de efectuar questionários acessíveis tendo em conta a amostra do nosso estudo.

---

[3] A selecção das imagens foi efectuada a partir de vários livros, entre eles, Educação Física 7º,8ºe 9º anos – Jogo Limpo de José David Costa; Educação Física 7º,8º e 9º anos de Paula Romão e Silvina Pais.

4.2.MÉTODOS ESTATÍSTICOS UTILIZADOS

4.2.1.ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas e, para as variáveis quantitativas da percentagem global de respostas correctas, também as estatísticas relevantes:

- Os valores médios obtidos para cada variável.
- Os valores do desvio padrão associados a cada variável que representam a dispersão absoluta de respostas.
- Os valores mínimos e máximos observados.

4.2.2.TESTE T DE STUDENT E TESTE DE MANN-WHITNEY

Os testes estatísticos servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as conclusões da amostra se podem inferir para a população.

O valor de 5% é um valor de referência utilizado nas Ciências Sociais para testar hipóteses, significa que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Quando se pretende analisar uma variável quantitativa nas duas classes de uma variável qualitativa nominal dicotómica:

Para realizar o cruzamento entre as variáveis quantitativas e a variável qualitativa nominal dicotómica pode utilizar-se o teste paramétrico *t de Student*, por forma a verificar a significância das diferenças entre os valores médios observadas para ambos os grupos da variável nominal dicotómica.

Explicação do teste: O teste t é antecedido por um teste de hipóteses à igualdade das variâncias em cada um dos grupos, que é o teste de Levene:

- H0: A variância (desvio padrão) é igual para ambos os grupos da variável dicotómica.
- H1: A variância (desvio padrão) é diferente para os dois grupos da variável dicotómica.

Quando o valor de prova deste teste é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário rejeita-se e aceita-se a hipótese alternativa.

Quando o valor de prova é superior a 5%, não se rejeita H_0 e consideram-se as variâncias iguais para os dois grupos.

Quando o valor de prova é inferior a 5% rejeita-se H_0 e aceita-se H_1: consideram-se as variâncias diferentes para os dois grupos.

Estes resultados são considerados para a análise do teste t: considera-se a linha superior ou a linha inferior, consoante as variâncias se consideram iguais ou diferentes, respectivamente. Considera-se a linha superior para variâncias iguais e a linha inferior para variâncias diferentes.

O teste t coloca as seguintes hipóteses:

- H_0: Não existe diferença entre a média das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica.
- H_1: Existe diferença entre a média das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica.

Quando o valor de prova do teste t é superior a 5%, aceita-se a hipótese nula, ou seja, não há diferenças entre os dois grupos. Quando o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, de a média ser igual para os dois grupos, ou seja, há diferenças entre os dois grupos.

Para aplicar um teste estatístico paramétrico, é necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, o que pode ser realizado com o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors), que colocam a hipótese nula da variável seguir uma distribuição normal, pois para aplicar alguns dos testes estatísticos, nomeadamente os paramétricos, é necessário verificar este pressuposto.

O teste K-S coloca as seguintes hipóteses:

- H_0: A variável quantitativa segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa.
- H_1: A variável quantitativa não segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa.

Para que se possa aplicar um teste paramétrico, tem que verificar-se H_0 para todas as classes da variável qualitativa o que não se verifica, quando pelo menos um valor de prova for inferior a 5%, pelo que se rejeita a hipótese nula. Nesses casos, o teste paramétrico precisa de ser confirmado pelo teste não paramétrico equivalente.

O teste t, sendo um teste paramétrico, exige que se cumpra o pressuposto da normalidade, o que não sucede. Por esse motivo, deve ser aplicado o teste de Mann-Whitney, que é o teste não paramétrico equivalente, que testa a igualdade das medianas em ambos os grupos.

Para realizar o cruzamento entre estas variáveis, recorre-se então ao teste de Mann-Whitney, que permite comparar os valores medianos da escala em cada um dos grupos.

O teste de Mann-Whitney coloca as seguintes hipóteses:

- H_0: Não existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica.
- H_1: Existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica.

O valor que importa analisar é a significância do teste, também designada por valor de prova. Quando este valor é inferior ao valor de referência de 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, existem diferenças entre os dois grupos. Quando é superior ao valor de referência de 5%, aceita-se a hipótese nula.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados será apresentada conforme a ordem do questionário e de seguida de acordo com os objectivos referidos.

Neste capítulo serão analisados e discutidos os resultados obtidos no âmbito geral, do questionário corrigido. De seguida são apresentadas as diferenças das respostas dadas entre os alunos ouvintes e surdos. Por último tentamos verificar se as respostas dadas pelos alunos ouvintes que têm alunos surdos nas suas turmas, diferem dos alunos ouvintes sem surdos integrados nas suas turmas.

5.1. QUESTIONÁRIO 1: CORRESPONDÊNCIA ENTRE A IMAGEM E A MODALIDADE.

No questionário 1 pretendia-se que o aluno efectuasse a ligação entre a coluna da imagem da modalidade desportiva e a coluna com a designação da mesma.

Quadro 14 – Número e Percentagem de respostas erradas/correctas ao questionário 1

	Resposta errada		Resposta correcta	
	N	**%**	**N**	**%**
Coluna A: 1. Atletismo	9	7,2%	116	92,8%
Coluna A: 2. Basquetebol	9	7,2%	116	92,8%
Coluna A: 3. Voleibol	11	8,8%	114	91,2%
Coluna A: 4. Badminton [a]	15	12,4%	106	87,6%
Coluna A: 5. Andebol [b]	18	14,5%	106	85,5%
Coluna A: 6. Natação	5	4,0%	120	96,0%
Coluna A: 7. Ginástica [b]	8	6,5%	116	93,5%
Coluna A: 8. Futebol	15	12,0%	110	88,0%

[a] Verificam-se 4 não respostas (todas de alunos ouvintes), que correspondem a 3,2% da amostra

[b] Verifica-se 1 não resposta (de um aluno ouvinte), que corresponde a 0,8% da amostra

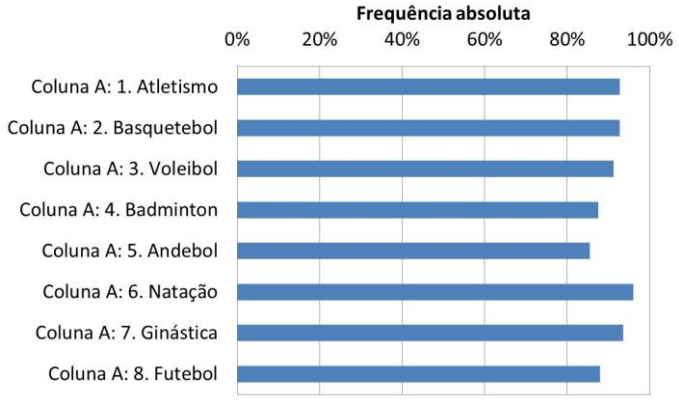


Gráfico 1- Frequência absoluta relativo às respostas do questionário 1

Na totalidade da amostra, a percentagem de respostas correctas varia entre 96,0% e 85,5%, sendo superior para Natação, seguida de Ginástica, Atletismo e Basquetebol, depois de Voleibol. As modalidades onde os alunos erraram mais foram no Futebol, Badminton e Andebol.

5.2. QUESTIONÁRIO 2: IDENTIFICAÇÃO DO TERMO TÉCNICO COM APOIO DE FIGURA

No questionário 2 pretendia-se que o aluno efectuasse a correspondência correcta entre duas colunas. Uma representativa do gesto técnico, suportada por uma imagem, a outra com a designação, escrita, do referido gesto. As modalidades seleccionadas foram: Voleibol, Basquetebol e Atletismo. Para cada modalidade foram seleccionados seis gestos técnicos. Pretendia-se também que os alunos, com base nas imagens e nos termos, procurassem identificar qual a modalidade desportiva.

A. QUAL É ESTA MODALIDADE DESPORTIVA?

Quadro 15 - Frequência de respostas dadas à pergunta na fase A do questionário 2

	Frequência
Não responderam	9
Resposta errada	7
Resposta correcta	109
Total	125

Na globalidade da amostra verifica-se 9 não respostas, sete respostas erradas bem como 109 respostas correctas.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE A IMAGEM E A MODALIDADE

Quadro 16 – Número e Percentagem de respostas erradas/correctas no voleibol no questionário 2

		Resposta errada		Resposta correcta	
		N	**%**	**N**	**%**
Coluna A: 1. Serviço por cima	a	21	16,9%	103	83,1%
Coluna A: 2. Passe de frente	b	24	19,5%	99	80,5%
Coluna A: 3. Manchete	c	19	15,4%	104	84,6%
Coluna A: 4. Serviço por baixo	d	18	14,5%	106	85,5%
Coluna A: 5. Remate	e	27	22,0%	96	78,0%
Coluna A: 6. Mergulho	f	13	10,5%	111	89,5%

[a, d, f] Verifica-se 1 não resposta (de 1 aluno surdo), que corresponde a 0,8% da amostra

[b, c, e] Verificam-se 2 não respostas (de 1 aluno ouvinte e de 1 aluno surdo), que correspondem a 1,6% da amostra

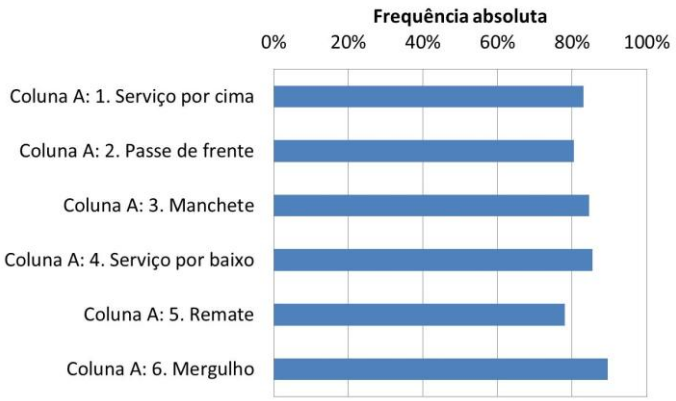


Gráfico 2 - Frequência absoluta relativo às respostas do voleibol no questionário 2

Na amostra, a percentagem de respostas correctas varia entre 89,5% e 78,0%, sendo superior para Mergulho, seguida de Serviço por baixo, Manchete e Serviço por cima, depois de Passe de frente e inferior para Remate.

B. QUAL É ESTA MODALIDADE DESPORTIVA?

Quadro 17 - Frequência de respostas dadas à pergunta na fase B do questionário 2

	Frequência
Não responderam	9
Resposta errada	2
Resposta correcta	114
Total	116

Na globalidade da amostra verifica-se 9 não respostas, 2 respostas erradas bem como 114 respostas correctas.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE A IMAGEM E A TÉCNICA

Quadro 18 – Número e Percentagem de respostas erradas/correctas no basquetebol no questionário 2

		Resposta errada		Resposta correcta	
		N	**%**	**N**	**%**
Coluna A: 1. Drible de progressão	a	13	10,6%	110	89,4%
Coluna A: 2. Passe de ombro	b	13	10,7%	109	89,3%
Coluna A: 3. Lançamento na passada	c	17	13,8%	106	86,2%
Coluna A: 4. Drible de protecção	d	22	18,0%	100	82,0%
Coluna A: 5. Passe de peito	e	11	8,9%	112	91,1%
Coluna A: 6. Rotação sobre o pé eixo	f	24	19,5%	99	80,5%

[a, c, e, f] Verificam-se 2 não respostas (ambas de alunos surdos), que correspondem a 1,6% da amostra

[b] Verificam-se 3 não respostas (todas de alunos surdos), que correspondem a 2,4% da amostra

[d] Verificam-se 3 não respostas (1 de um aluno ouvinte e 2 de alunos surdos), que correspondem a 2,4% da amostra

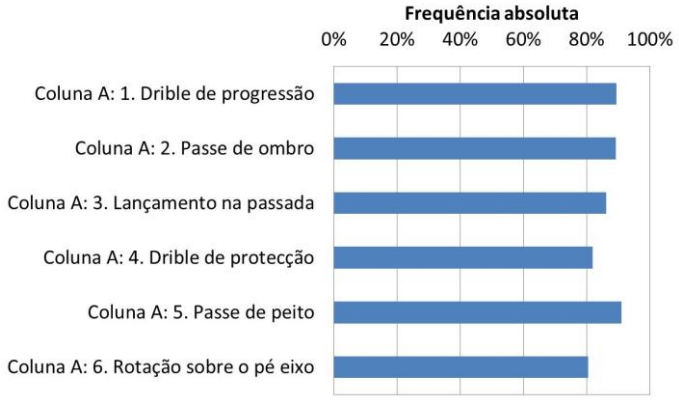


Gráfico 3- Frequência absoluta relativo às respostas do basquetebol no questionário 2

Na amostra, a percentagem de respostas correctas varia entre 91,1% e 80,5%, verificando se que o passe de peito, foi o gesto técnico mais identificado pelos alunos e a rotação sobre o pé eixo foi identificado pelo menor número de alunos.

C. QUAL É ESTA MODALIDADE DESPORTIVA?

Quadro 19 - Frequência de respostas dadas à pergunta na fase C do questionário 2

	Frequência
Não responderam	17
Resposta errada	10
Resposta correcta	98
Total	108

Na globalidade verificam-se 17 não respostas, 10 respostas erradas e 98 respostas correctas.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE A IMAGEM E A TÉCNICA

Quadro 20 – Número e Percentagem de respostas erradas/correctas no atletismo no questionário 2

		Resposta errada		Resposta correcta	
		N	**%**	**N**	**%**
Coluna A: 1. Lançamento do dardo	a	7	5,7%	115	94,3%
Coluna A: 2. Corrida de estafetas	b	14	11,7%	106	88,3%
Coluna A: 3. Corrida de velocidade	c	11	9,0%	111	91,0%
Coluna A: 4. Lançamento do peso	d	5	4,1%	116	95,9%
Coluna A: 5. Corrida de Barreiras	e	12	9,8%	110	90,2%
Coluna A: 6. Salto em comprimento	f	8	6,6%	113	93,4%

[a, c, e] Verificam-se 3 não respostas (1 de um aluno ouvinte e 2 de alunos surdos), que correspondem a 2,4% da amostra

[d, f] Verificam-se 4 não respostas (1 de um aluno ouvinte e 3 de alunos surdos), que correspondem a 3,2% da amostra

[b] Verificam-se 5 não respostas (3 de alunos ouvinte e 2 de alunos surdos), que correspondem a 4,0% da amostra

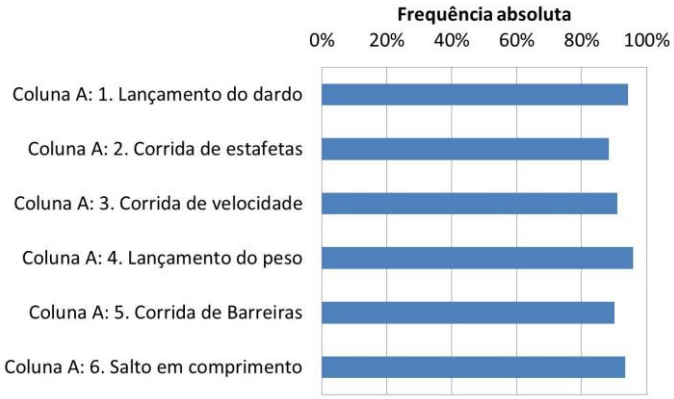


Gráfico 4- Frequência absoluta relativo às respostas do atletismo no questionário 2

Na amostra, a percentagem de respostas correctas varia entre 95,9% e 88,3%, sendo superior para Lançamento de peso, seguida de Lançamento de dardo e Salto em comprimento, depois Corrida de velocidade e Corrida de barreiras e inferior para Corrida de estafetas.

5.3. QUESTIONÁRIO 3 - RELACIONAR O TERMO TÉCNICO COM A MODALIDADE DESPORTIVA (SEM APOIO DE FIGURA)

No questionário 3 pretendia-se que o aluno efectuasse a correspondência correcta entre duas colunas. Uma com a designação dos 15 gestos técnicos dos questionários anteriores, a outra com a designação das três modalidades utilizadas também nos questionários anteriores. De referir que este questionário não foi suportado por nenhuma imagem.

Quadro 21 – Número e Percentagem de respostas erradas/correctas relativas ao questionário 3

		Resposta errada		Resposta correcta	
		N	**%**	**N**	**%**
Coluna A: 1. Lançamento na passada	a	24	20,2%	95	79,8%
Coluna A: 2. Corrida de Barreiras	b	8	6,5%	115	93,5%
Coluna A: 3. Lançamento do dardo	c	17	14,2%	103	85,8%
Coluna A: 4. Lançamento do peso	d	16	13,2%	105	86,8%
Coluna A: 5. Passe de peito	e	24	20,2%	95	79,8%
Coluna A: 6. Passe de frente	f	32	26,4%	89	73,6%
Coluna A: 7. Serviço por baixo	g	12	9,8%	111	90,2%
Coluna A: 8. Salto em comprimento	h	34	28,1%	87	71,9%
Coluna A: 9. Serviço por cima	i	10	8,4%	109	91,6%
Coluna A: 10. Manchete	j	15	12,2%	108	87,8%
Coluna A: 11. Corrida de velocidade	k	13	10,7%	108	89,3%
Coluna A: 12. Rotação sobre o pé eixo	l	12	10,0%	108	90,0%
Coluna A: 13. Passe de ombro	m	14	11,9%	104	88,1%
Coluna A: 14. Corrida de estafetas	n	15	12,6%	104	87,4%
Coluna A: 15. Drible de protecção	o	26	21,5%	95	78,5%

[a, i] Verificam-se 6 não respostas (3 de alunos ouvinte e 3 de alunos surdos), que correspondem a 4,8% da amostra

[b, g, j] Verificam-se 2 não respostas (ambas de alunos surdos), que correspondem a 1,6% da amostra

[c, l] Verificam-se 5 não respostas (3 de alunos ouvinte e 2 de alunos surdos), que correspondem a 4,0% da amostra

[d, f, h, k, o] Verificam-se 4 não respostas (2 de alunos ouvinte e 2 de alunos surdos), que correspondem a 3,2% da amostra

[e, n] Verificam-se 6 não respostas (4 de alunos ouvinte e 2 de alunos surdos), que correspondem a 4,8% da amostra

[m] Verificam-se 7 não respostas (4 de alunos ouvinte e 3 de alunos surdos), que correspondem a 5,6% da amostra

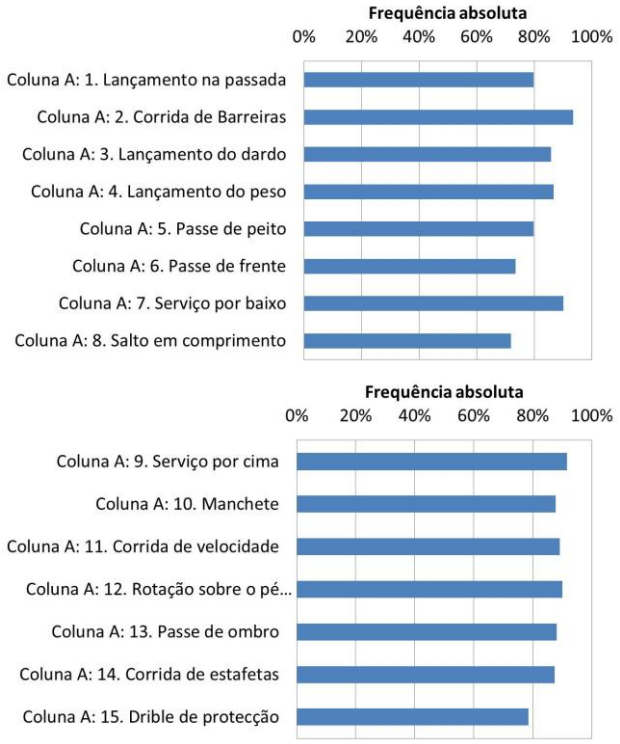


Gráfico 5 - Frequência absoluta relativo às respostas ao questionário 3

Na amostra, a percentagem de respostas correctas varia entre 93,5% e 71,9%. O termo técnico com maior percentagem de ligação correcta à modalidade foi a corrida de barreiras logo de seguida o serviço por cima. O termo técnico em

que os alunos tiveram maior dificuldade com a ligação com a respectiva modalidade foi o salto em comprimento.

5.4. PERCENTAGEM GLOBAL DE RESPOSTAS CORRECTAS PARA CADA QUESTIONÁRIO: ESTATÍSTICAS

Quadro 22 – Número, percentagem, desvio padrão, mínimo e máximo de respostas correctas na globalidade para cada questionário

	N	% correctas	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Quest.1:	125	91%	20%	0%	100%
Quest.2.A:	124	84%	28%	0%	100%
Quest.2.B:	123	86%	26%	0%	100%
Quest.2.C:	122	92%	21%	0%	100%
Quest.3:	123	85%	22%	0%	100%

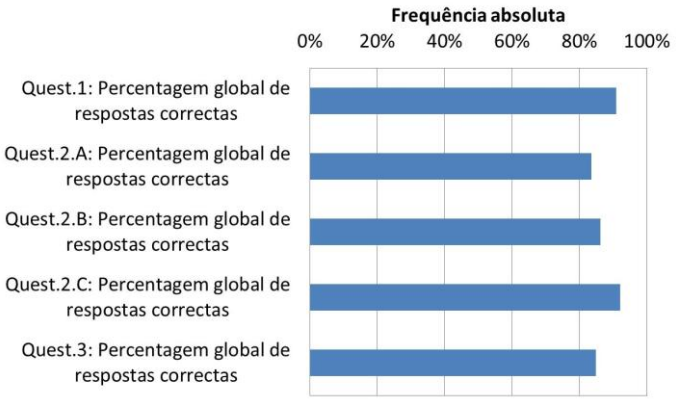


Gráfico 6 - Frequência absoluta relativo às percentagens globais para cada questionário

Na amostra, a percentagem global de respostas correctas para cada questionário apresenta um valor médio de superior para o Questionário 2.C de 92%, seguido do Questionário 1 com 91%, os restantes questionários apresentam o valor de 86% para o Questionário 2.B, 85% para o Questionário 3 e 84% para o Questionário 2.A. Apresenta-se também a variabilidade de resposta representada pelo desvio padrão e os valores mínimos e máximo

observados para a percentagem global de respostas correctas para cada questionário, que varia sempre entre 0% e 100%.

De seguida apresentamos os dados relativos aos objectivos propostos.

5.5. VERIFICAR SE EXISTEM DIFERENÇAS ENTRE OS ALUNOS OUVINTES E SURDOS RELATIVAMENTE À VERTENTE DESPORTIVA

Para realizar o cruzamento entre as variáveis, poderia utilizar-se o teste t de Student, que é um teste paramétrico, mas para aplicar um teste estatístico paramétrico, é necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, com o teste Kolmogorov-Smirnov. Os resultados deste teste confirmam que a normalidade da distribuição das variáveis em estudo não se verifica para todas as variáveis, o que seria de esperar, pois são variáveis dicotómicas.

Em vez do teste paramétrico será utilizado o teste não paramétrico equivalente, o teste de Mann-Whitney, pois não se verifica um dos pressupostos da aplicação do teste paramétrico.

De seguida apresentamos os resultados entre grupos, de surdos e ouvintes para cada item do questionário, relativamente à existência de resultados cuja diferença tem significado estatístico.

5.5.1. Questionário 1: Identificação da modalidade com apoio de figura

Quadro 23 - Resultados do teste de Mann-Whitney, questionário 1

	Mann-Whitney	Wilcoxon		
	U	W	Z	Valor de prova
Coluna A: 1. Atletismo	517,5	637,5	-5,218	**0,000**
Coluna A: 2. Basquetebol	642,5	762,5	-3,097	**0,002**
Coluna A: 3. Voleibol	532,5	652,5	-4,529	**0,000**
Coluna A: 4. Badminton	302,5	422,5	-6,786	**0,000**
Coluna A: 5. Andebol	518,5	638,5	-3,755	**0,000**
Coluna A: 6. Natação	550	670	-6,155	**0,000**
Coluna A: 7. Ginástica	567,5	687,5	-4,502	**0,000**
Coluna A: 8. Futebol	625	745	-2,700	**0,007**
Quest.1: Percentagem global de respostas correctas	289,5	409,5	-5,577	**0,000**

O valor de prova é inferior a 5% para todas as variáveis, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes e surdos: verificam-se diferenças significativas.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

Quadro 24 - Percentagens de respostas correctas a cada questão, questionário 1

	Aluno	
	Ouvinte	Surdo
1. Atletismo	97%	60%
2. Basquetebol	95%	73%
3. Voleibol	95%	60%
4. Badminton	95%	33%
5. Andebol	90%	53%
6. Natação	100%	67%
7. Ginástica	97%	67%
8. Futebol	91%	67%
% global respostas correctas	95%	60%

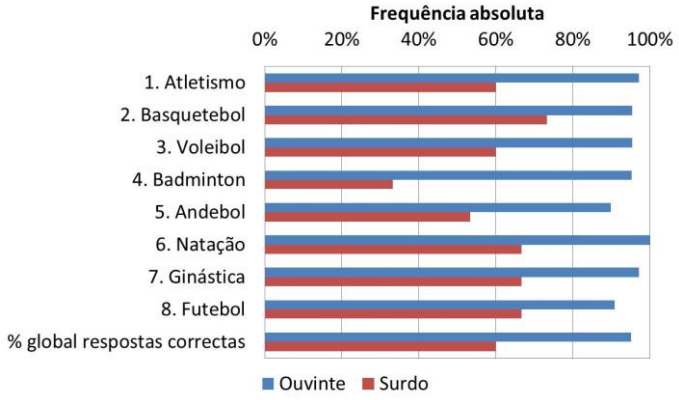


Gráfico 7 - Frequência absoluta relativo às respostas correctas a cada questão

A percentagem de respostas correctas é sempre superior para os alunos ouvintes, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

É de realçar que as respostas correctas nos ouvintes se situam entre o mínimo de 91% e um máximo de 100% enquanto que no grupo dos surdos entre um mínimo de 33% e um máximo de 73%. Nos alunos surdos verificou-se uma maior percentagem de ligações correctas para a modalidade de basquetebol e de erradas para a modalidade de badminton. Para os alunos ouvintes verificou-se uma percentagem de maior ligações correctas para a modalidade de natação, atingindo os 100%, e uma menor percentagem de ligações correctas para a modalidade de futebol.

5.5.2. QUESTIONÁRIO 2: IDENTIFICAÇÃO DO TERMO TÉCNICO COM APOIO DE FIGURA

Grupo A

Quadro 25 - Resultados do teste de Mann-Whitney, Grupo A

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
A. Qual é esta modalidade desportiva?	397	442	-2,114	**0,034**
Coluna A: 1. Serviço por cima	483	588	-3,488	**0,000**
Coluna A: 2. Passe de frente	500,5	605,5	-3,045	**0,002**
Coluna A: 3. Manchete	342,5	447,5	-5,349	**0,000**
Coluna A: 4. Serviço por baixo	276	381	-6,392	**0,000**
Coluna A: 5. Remate	275,5	380,5	-5,415	**0,000**
Coluna A: 6. Mergulho	365	470	-6,026	**0,000**
Quest.2.A: Percentagem global de respostas correctas	155,5	260,5	-5,951	**0,000**

O valor de prova é inferior a 5% para todas as variáveis, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes e surdos: verificam-se diferenças significativas.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

Quadro 26 - Percentagens de respostas correctas a cada questão, Grupo A

	Aluno	
	Ouvinte	Surdo
A. Qual é esta modalidade desportiva?	95%	78%
1. Serviço por cima	87%	50%
2. Passe de frente	84%	50%
3. Manchete	91%	36%
4. Serviço por baixo	93%	29%
5. Remate	85%	21%
6. Mergulho	95%	43%
% global respostas correctas	89%	38%

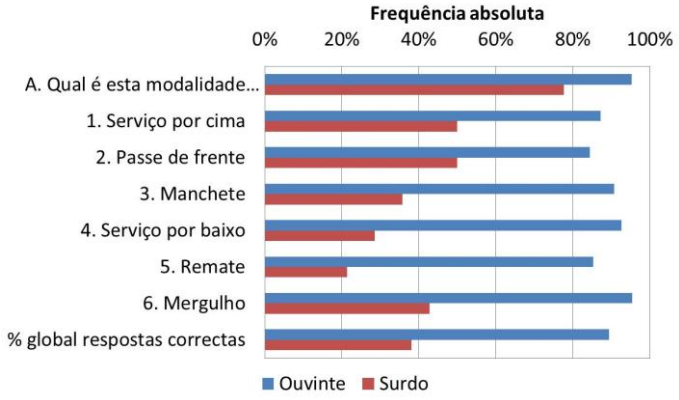


Gráfico 8- Frequência absoluta relativo às respostas correctas a cada questão, Grupo A

É de realçar que as respostas correctas nos ouvintes se situam entre o mínimo de 84% e um máximo de 95% enquanto que no grupo dos surdos entre um mínimo de 21% e um máximo de 78%. Nos alunos surdos verificou-se uma maior percentagem de ligações correctas para a técnica de serviço por cima e passe de frente e de erradas para a técnica de, remate. Para os alunos ouvintes verificou-se uma percentagem de maiores ligações correctas para a técnica de mergulho, e uma menor percentagem de ligações correctas para a técnica de passe de frente. Na resposta à pergunta, qual é esta modalidade desportiva verifica-se a ligação com mais sucesso para ambos os alunos.

A percentagem de respostas correctas é sempre superior para os alunos ouvintes, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Grupo B

Quadro 27 - Resultados do teste de Mann-Whitney, Grupo B

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
B. Qual é esta modalidade desportiva?	432,5	477,5	-2,243	**0,025**
Coluna A: 1. Drible de progressão	307,5	398,5	-6,295	**0,000**
Coluna A: 2. Passe de ombro	372	450	-4,633	**0,000**
Coluna A: 3. Lançamento na passada	456,5	547,5	-3,557	**0,000**
Coluna A: 4. Drible de protecção	363,5	454,5	-4,299	**0,000**
Coluna A: 5. Passe de peito	294,5	385,5	-6,998	**0,000**
Coluna A: 6. Rotação sobre o pé eixo	256	347	-5,501	**0,000**
Quest.2.B: Percentagem global de respostas correctas	167	258	-5,854	**0,000**

O valor de prova é inferior a 5% para todas as variáveis, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes e surdos: verificam-se diferenças significativas.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

Quadro 28 - Percentagens de respostas correctas a cada questão, Grupo B

	Aluno	
	Ouvinte	Surdo
B. Qual é esta modalidade desportiva?	99%	89%
1. Drible de progressão	95%	38%
2. Passe de ombro	94%	50%
3. Lançamento na passada	90%	54%
4. Drible de protecção	87%	38%
5. Passe de peito	97%	38%
6. Rotação sobre o pé eixo	87%	23%
% global respostas correctas	92%	40%

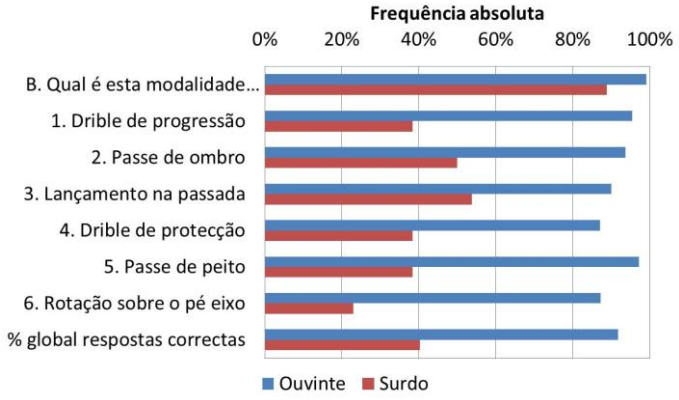


Gráfico 9 - Frequência absoluta relativo às respostas correctas a cada questão, Grupo B

É de realçar que as respostas correctas nos ouvintes se situam entre o mínimo de 87% e um máximo de 99% enquanto que no grupo dos surdos entre um mínimo de 23% e um máximo de 89%. Nos alunos surdos verificou-se uma maior percentagem de ligações correctas para a resposta à pergunta, qual é esta modalidade desportiva, de seguida para a ligação da técnica, lançamento na passada. Para os alunos ouvintes verificou-se uma percentagem de maiores ligações correctas também para a resposta dada à pergunta, qual é esta modalidade desportiva e em seguida para o passe de peito.

A percentagem de respostas correctas é sempre superior para os alunos ouvintes, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativa.

Grupo C

Quadro 29 - Resultados do teste de Mann-Whitney, Grupo C

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
C. Qual é esta modalidade desportiva?	120	141	-4,969	**0,000**
Coluna A: 1. Lançamento do dardo	449	540	-5,345	**0,000**
Coluna A: 2. Corrida de estafetas	366,5	457,5	-4,996	**0,000**
Coluna A: 3. Corrida de velocidade	292	383	-6,966	**0,000**
Coluna A: 4. Lançamento do peso	381,5	459,5	-6,854	**0,000**
Coluna A: 5. Corrida de Barreiras	481,5	572,5	-3,652	**0,000**
Coluna A: 6. Salto em comprimento	399,5	477,5	-5,128	**0,000**
Quest.2.C: Percentagem global de respostas correctas	253	344	-5,990	**0,000**

O valor de prova é inferior a 5% para todas as variáveis, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes e surdos: verificam-se diferenças significativas.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

Quadro 30 - Percentagens de respostas correctas a cada questão, Grupo C

	Aluno	
	Ouvinte	Surdo
C. Qual é esta modalidade desportiva?	94%	33%
1. Lançamento do dardo	98%	62%
2. Corrida de estafetas	93%	46%
3. Corrida de velocidade	97%	38%
4. Lançamento do peso	100%	58%
5. Corrida de Barreiras	94%	62%
6. Salto em comprimento	97%	58%
% global respostas correctas	97%	54%

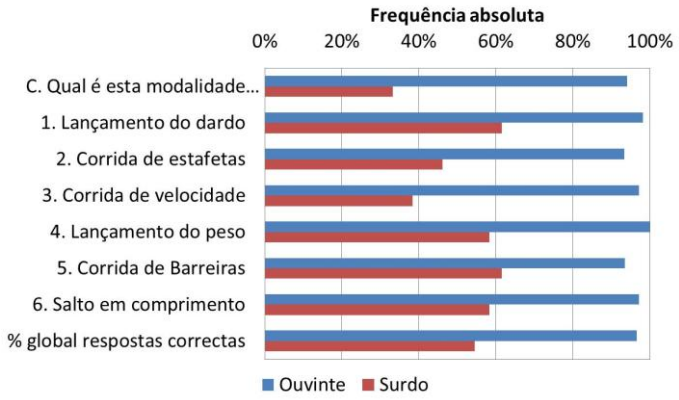


Gráfico 10 - Frequência absoluta relativo às respostas correctas a cada questão

É de salientar que as respostas correctas nos ouvintes se situam entre o mínimo de 934% e um máximo de 100% enquanto que no grupo dos surdos entre um mínimo de 33% e um máximo de 62%. Nos alunos surdos verificou-se uma maior percentagem de ligações correctas para a técnica de lançamento do

dardo. Para os alunos ouvintes verificou-se uma percentagem de maiores ligações correctas para a técnica de lançamento do peso.

A percentagem de respostas correctas é sempre superior para os alunos ouvintes, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

5.5.3. QUESTIONÁRIO 3: RELACIONAR O TERMO TÉCNICO COM A MODALIDADE DESPORTIVA (SEM APOIO DE FIGURA)

Grupo A

Quadro 31 - Resultados do teste de Mann-Whitney, questionário 3

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Coluna A: 1. Lançamento na passada	310	388	-4,216	**0,000**
Coluna A: 2. Corrida de Barreiras	459,5	550,5	-4,921	**0,000**
Coluna A: 3. Lançamento do dardo	386	477	-4,327	**0,000**
Coluna A: 4. Lançamento do peso	322	413	-5,421	**0,000**
Coluna A: 5. Passe de peito	369	460	-3,922	**0,000**
Coluna A: 6. Passe de frente	607,5	698,5	-1,035	0,300
Coluna A: 7. Serviço por baixo	485,5	576,5	-3,673	**0,000**
Coluna A: 8. Salto em comprimento	378,5	469,5	-3,478	**0,001**
Coluna A: 9. Serviço por cima	404,5	482,5	-4,362	**0,000**
Coluna A: 10. Manchete	382	473	-4,833	**0,000**
Coluna A: 11. Corrida de velocidade	363	454	-5,290	**0,000**
Coluna A: 12. Rotação sobre o pé eixo	533,5	624,5	-2,632	**0,008**
Coluna A: 13. Passe de ombro	366	444	-4,292	**0,000**
Coluna A: 14. Corrida de estafetas	489	580	-2,964	**0,003**
Coluna A: 15. Drible de protecção	387	478	-3,706	**0,000**
Quest.3: Percentagem global de respostas correctas	186	277	-4,503	**0,000**

O valor de prova é inferior a 5% para todas as variáveis, excepto para o Passe de frente, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes e surdos: verificam-se diferenças significativas, com a excepção do Passe de frente.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas e não significativas para o Passe de frente, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

Quadro 32 - Percentagens de respostas correctas a cada questão, questionário 3

	Aluno	
	Ouvinte	Surdo
1. Lançamento na passada	85%	33%
2. Corrida de Barreiras	97%	62%
3. Lançamento do dardo	91%	46%
4. Lançamento do peso	93%	38%
5. Passe de peito	85%	38%
6. Passe de frente	75%	62%
7. Serviço por baixo	94%	62%
8. Salto em comprimento	77%	31%
9. Serviço por cima	95%	58%
10. Manchete	93%	46%
11. Corrida de velocidade	94%	46%
12. Rotação sobre o pé eixo	93%	69%
13. Passe de ombro	92%	50%
14. Corrida de estafetas	91%	62%
15. Drible de protecção	83%	38%
% global respostas correctas	89%	50%

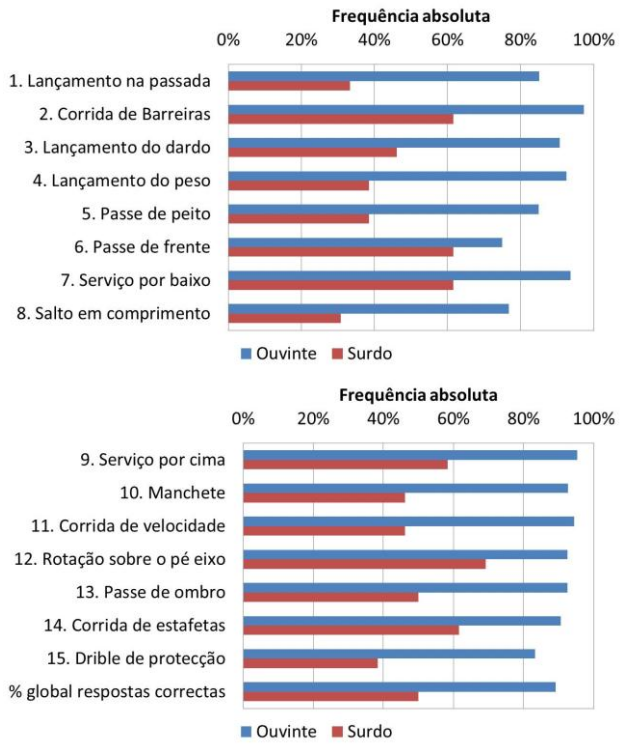


Gráfico 11 – Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, questionário 3

É de realçar que as respostas correctas nos ouvintes se situam entre o mínimo de 75% e um máximo de 97% enquanto que no grupo dos surdos entre um mínimo de 31% e um máximo de 69%. Nos alunos surdos verificou-se uma maior percentagem de ligações correctas para a técnica de rotação sobre o pé eixo e corrida de barreiras. Para os alunos ouvintes verificou-se uma percentagem de maiores ligações correctas para a técnica corrida de barreiras e serviço por cima. Verificou-se assim que ambos tiveram a melhor prestação para a técnica de, corrida de barreiras.

A percentagem de respostas correctas é sempre superior para os alunos ouvintes, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

5.6. VERIFICAR SE OS ALUNOS OUVINTES COM SURDOS INTEGRADOS NA TURMA APRESENTAM MAIS DIFICULDADES DO QUE OS ALUNOS OUVINTES, QUE NÃO TÊM ALUNOS SURDOS INTEGRADOS NA TURMA.

Existem 110 alunos ouvintes na amostra.

Para esses alunos ouvintes:

Quadro 33 - Turma com/ sem alunos surdos integrados, percentagem e frequência

	Frequência	Percentagem
Turma com alunos surdos	60	54,5
Turma sem alunos surdos	50	45,5
Total	110	100,0

Dos alunos ouvintes, 55% estão integrados em turmas com alunos surdos e 45% estão em turmas sem alunos surdos.

Para realizar o cruzamento entre as variáveis, poderia utilizar-se o teste t de Student, que é um teste paramétrico, mas para aplicar um teste estatístico paramétrico, é necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, com o teste Kolmogorov-Smirnov. Os resultados deste teste confirmam que a normalidade da distribuição das variáveis em estudo não se verifica para todas as variáveis, o que seria de esperar, pois são variáveis dicotómicas.

Em vez do teste paramétrico será utilizado o teste não paramétrico equivalente, o teste de Mann-Whitney, pois não se verifica um dos pressupostos da aplicação do teste paramétrico.

5.6.1. QUESTIONÁRIO 1: IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE COM APOIO DE FIGURA

Quadro 34 - Resultados do teste de Mann-Whitney, questionário 1:

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Coluna A: 1. Atletismo	1425	3255	-1,596	0,111
Coluna A: 2. Basquetebol	1375	3205	-2,080	**0,038**
Coluna A: 3. Voleibol	1375	3205	-2,080	**0,038**
Coluna A: 4. Badminton	1274	2927	-2,114	**0,035**
Coluna A: 5. Andebol	1309	3079	-1,935	0,053
Coluna A: 6. Natação	1500	2775	0,000	1,000
Coluna A: 7. Ginástica	1396,5	3226,5	-1,580	0,114
Coluna A: 8. Futebol	1360	3190	-1,688	0,091
Quest.1: Percentagem global de respostas correctas	1180	3010	-3,055	**0,002**

O valor de prova é inferior a 5% para as variáveis 2, 3, 4 e percentagem global, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos e para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para as restantes variáveis, não se rejeita a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos e para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos: não se verificam diferenças significativas.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas e não significativas, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

Quadro 35 - Percentagens de respostas correctas a cada questão, questionário 1

	Aluno ouvinte em:	
	Turma com alunos surdos	Turma sem alunos surdos
1. Atletismo	95%	100%
2. Basquetebol	92%	100%
3. Voleibol	92%	100%
4. Badminton	91%	100%
5. Andebol	85%	96%
6. Natação	100%	100%
7. Ginástica	95%	100%
8. Futebol	87%	96%
% global respostas correctas	92%	99%

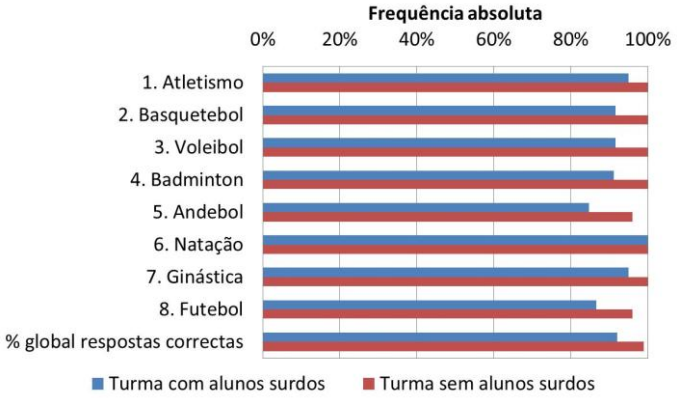


Gráfico 12 – Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, questionário 1

É de realçar que as respostas correctas nas turmas com alunos surdos variam entre o mínimo de 85% e um máximo de 100% enquanto que nas turmas sem alunos surdos varia entre um mínimo de 96% e um máximo de 100%.

Posto isto ainda é importante salientar que a turma com alunos surdos só obteve uma percentagem de 100% a natação e a turma sem alunos surdos obteve seis 100% a atletismo, basquetebol, voleibol, badminton, natação e ginástica. A percentagem de respostas correctas às variáveis 2, 3, 4 e a percentagem global é sempre superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, a percentagem de respostas correctas às restantes variáveis também é superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, excepto para 6, Natação, em que ambos os grupos respondem 100% correcto, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

5.6.2. QUESTIONÁRIO 2: IDENTIFICAÇÃO DO TERMO TÉCNICO COM APOIO DE FIGURA, GRUPO A

Quadro 36 - Resultados do teste de Mann-Whitney, Grupo A

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
A. Qual é esta modalidade desportiva?	1300	2953	-2,135	**0,033**
Coluna A: 1. Serviço por cima	1425	3255	-0,780	0,435
Coluna A: 2. Passe de frente	1464	2739	-0,106	0,915
Coluna A: 3. Manchete	1443	3273	-0,329	0,742
Coluna A: 4. Serviço por baixo	1355	3185	-1,935	0,053
Coluna A: 5. Remate	1384,5	2659,5	-0,898	0,369
Coluna A: 6. Mergulho	1460	2735	-0,666	0,506
Quest.2.A: Percentagem global de respostas correctas	1480	3310	-0,164	0,870

O valor de prova é inferior a 5% para a variável A, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos e para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para as restantes variáveis, não se rejeita a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos e para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos: não se verificam diferenças significativas.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas e não significativas, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

Quadro 37 -Percentagens de respostas correctas a cada questão, Grupo A

	Aluno ouvinte em:	
	Turma com alunos surdos	Turma sem alunos surdos
A. Qual é esta modalidade desportiva?	91%	100%
Coluna A: 1. Serviço por cima	85%	90%
Coluna A: 2. Passe de frente	85%	84%
Coluna A: 3. Manchete	90%	92%
Coluna A: 4. Serviço por baixo	88%	98%
Coluna A: 5. Remate	88%	82%
Coluna A: 6. Mergulho	97%	94%
Quest.2.A: Percentagem global de respostas correctas	89%	90%

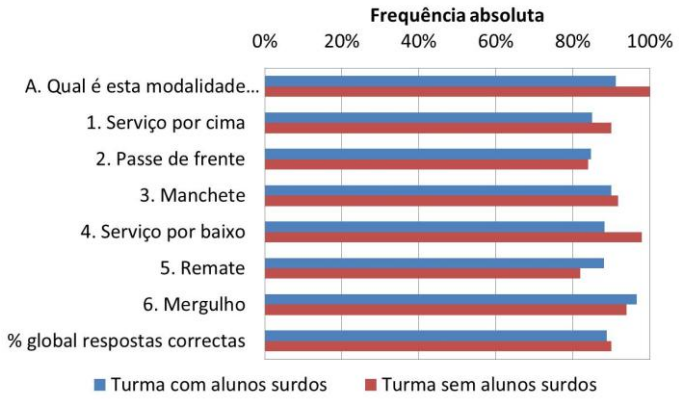


Gráfico 13 – Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, Grupo A

É de realçar que as respostas correctas nas turmas com alunos surdos variam entre o mínimo de 85% e um máximo de 97% enquanto que nas turmas sem alunos surdos varia entre um mínimo de 82% e um máximo de 100%.

Posto isto ainda é importante salientar que a turma sem alunos surdos obteve um valor mínimo inferior face à turma com alunos surdos que obteve um mínimo de 85%. O valor mínimo atingido pela turma sem alunos surdos foi na técnica do, remate onde a turma com alunos surdos atingiu uma percentagem de 88%.

Na amostra, a percentagem de respostas correctas às restantes variáveis é superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos para 1, 3, 4 e % global, mas não para 2, 5 e 6, não sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Grupo B

Quadro 38 - Resultados do teste de Mann-Whitney, Grupo B

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
B. Qual é esta modalidade desportiva?	1400	3053	-0,937	0,349
Coluna A: 1. Drible de progressão	1430	3260	-1,165	0,244
Coluna A: 2. Passe de ombro	1490	3320	-0,142	0,887
Coluna A: 3. Lançamento na passada	1500	2775	0,000	1,000
Coluna A: 4. Drible de protecção	1397,5	3167,5	-0,813	0,416
Coluna A: 5. Passe de peito	1465	2740	-0,745	0,456
Coluna A: 6. Rotação sobre o pé eixo	1480	3310	-0,208	0,835
Quest.2.B: Percentagem global de respostas correctas	1418,5	3248,5	-0,715	0,475

O valor de prova é superior a 5% para todas as variáveis, não se rejeita a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos e para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos: não se verificam diferenças significativas. De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

Quadro 39 - Percentagens de respostas correctas a cada questão, Grupo B

	Aluno ouvinte em:	
	Turma com alunos surdos	Turma sem alunos surdos
B. Qual é esta modalidade desportiva?	98%	100%
1. Drible de progressão	93%	98%
2. Passe de ombro	93%	94%
3. Lançamento na passada	90%	90%
4. Drible de protecção	85%	90%
5. Passe de peito	98%	96%
6. Rotação sobre o pé eixo	87%	88%
% global respostas correctas	91%	93%

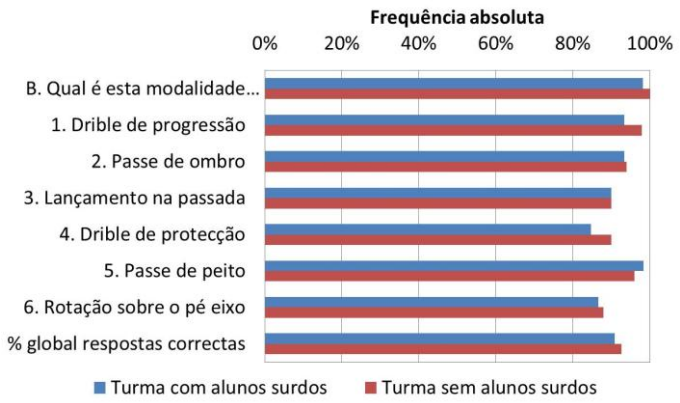


Gráfico 14 – Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, Grupo B

É de realçar que as respostas correctas nas turmas com alunos surdos variam entre o mínimo de 85% e um máximo de 98% enquanto que nas turmas sem alunos surdos varia entre um mínimo de 88% e um máximo de 100%.

Na amostra, a percentagem de respostas correctas às variáveis B, 1, 2, 4, 6 e % global é superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, a percentagem de respostas correctas à variável 5 é superior para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Grupo C

Quadro 40 - Resultados do teste de Mann-Whitney, Grupo C

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
C. Qual é esta modalidade desportiva?	1151,5	2582,5	-2,416	*** 0,016**
Coluna A: 1. Lançamento do dardo	1425	3195	-1,308	0,191
Coluna A: 2. Corrida de estafetas	1410,5	3063,5	-0,211	0,833
Coluna A: 3. Corrida de velocidade	1441	2716	-0,730	0,466
Coluna A: 4. Lançamento do peso	1475	2750	0,000	1,000
Coluna A: 5. Corrida de Barreiras	1409	3179	-0,945	0,345
Coluna A: 6. Salto em comprimento	1400	3170	-1,609	0,108
Quest.2.C: Percentagem global de respostas correctas	1390,5	3160,5	-1,026	0,305

O valor de prova é inferior a 5% para a variável C, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos e para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para as restantes variáveis, não se rejeita a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos e para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos: não se verificam diferenças significativas.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas e não significativas, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

Quadro 41 - Percentagens de respostas correctas a cada questão, Grupo C

	Aluno ouvinte em:	
	Turma com alunos surdos	Turma sem alunos surdos
C. Qual é esta modalidade desportiva?	89%	100%
1. Lançamento do dardo	97%	100%
2. Corrida de estafetas	93%	94%
3. Corrida de velocidade	98%	96%
4. Lançamento do peso	100%	100%
5. Corrida de Barreiras	92%	96%
6. Salto em comprimento	95%	100%
% global respostas correctas	96%	98%

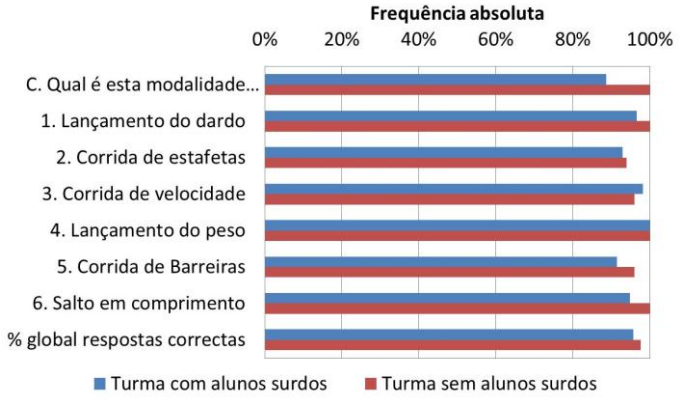


Gráfico 15 – Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, Grupo C

É de realçar que as respostas correctas nas turmas com alunos surdos variam entre o mínimo de 89% e um máximo de 100% enquanto que nas turmas sem alunos surdos varia entre um mínimo de 94% e um máximo de 100%. É de salientar que a turma sem alunos surdos atingiu o máximo de respostas certas três vezes, nas técnicas, lançamento do dardo, lançamento do peso e salto em comprimento. Também atingiu o máximo à paergunta, qual é esta modalidade desportiva.

A percentagem de respostas correctas à variável C é superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, a percentagem de respostas correctas às restantes variáveis é superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos para 1, 2, 5, 6 e % global, mas não para 3, não sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

5.6.3. QUESTIONÁRIO 3: RELACIONAR O TERMO TÉCNICO COM A MODALIDADE DESPORTIVA (SEM APOIO DE FIGURA)

Quadro 42 - Resultados do teste de Mann-Whitney, questionário 3

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Coluna A: 1. Lançamento na passada	1189,5	2900,5	-2,343	**0,019**
Coluna A: 2. Corrida de Barreiras	1425	3255	-1,596	0,111
Coluna A: 3. Lançamento do dardo	1175	2828	-3,096	**0,002**
Coluna A: 4. Lançamento do peso	1250	2961	-2,716	**0,007**
Coluna A: 5. Passe de peito	1114	2825	-2,845	**0,004**
Coluna A: 6. Passe de frente	1099	2810	-2,883	**0,004**
Coluna A: 7. Serviço por baixo	1435	3265	-0,923	0,356
Coluna A: 8. Salto em comprimento	1211	2981	-1,981	**0,048**
Coluna A: 9. Serviço por cima	1300	2953	-2,135	**0,033**
Coluna A: 10. Manchete	1300	3130	-2,669	**0,008**
Coluna A: 11. Corrida de velocidade	1300	3011	-2,329	**0,020**
Coluna A: 12. Rotação sobre o pé eixo	1225	2878	-2,741	**0,006**
Coluna A: 13. Passe de ombro	1253,5	2906,5	-1,980	**0,048**
Coluna A: 14. Corrida de estafetas	1150	2746	-3,125	**0,002**
Coluna A: 15. Drible de protecção	1108	2819	-3,264	**0,001**
Quest.3: Percentagem global de respostas correctas	652	2482	-5,328	**0,000**

O valor de prova é inferior a 5% para as variáveis 1, 3, 4, 5, 6, 8, a 15 e percentagem global, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos e para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para as restantes variáveis, não se rejeita a hipótese da distribuição de respostas ser igual para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos e para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos: não se verificam diferenças significativas.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas e não significativas, através dos valores das percentagens de respostas correctas a cada questão:

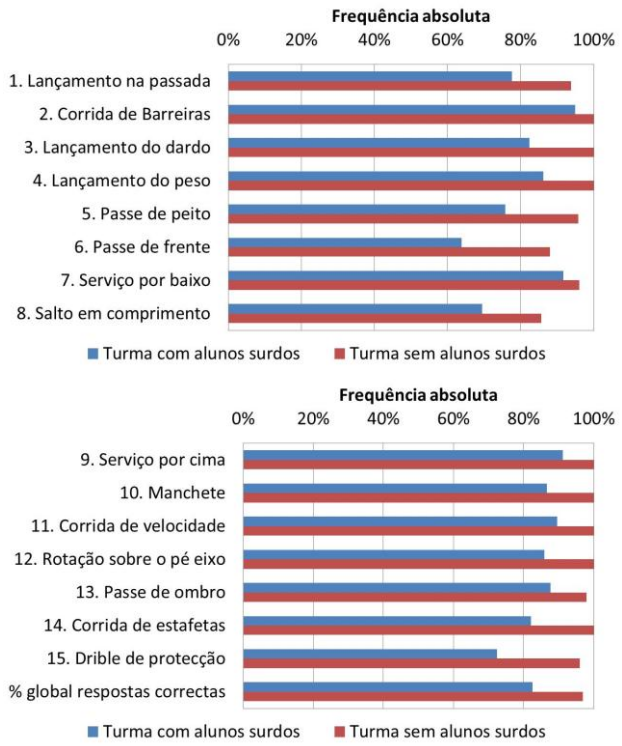


Gráfico 16 – Frequência Absoluta de respostas correctas a cada questão, questionário 3

É de realçar que as respostas correctas nas turmas com alunos surdos variam entre o mínimo de 85% e um máximo de 100% enquanto que nas turmas sem alunos surdos varia entre um mínimo de 96% e um máximo de 100%.

A percentagem de respostas correctas às variáveis 1, 3, 4, 5, 6, 8, a 15 e percentagem global é sempre superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, a percentagem de respostas correctas às restantes variáveis também é superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Toda a revisão de literatura parece indicar que o desempenho académico dos alunos surdos é inferior aos alunos ouvintes, assim como a sua capacidade de leitura (Allen *et al*., 1986). Aponta também que a habilidade adequada de leitura é necessária para o seu emprego bem sucedido.

Considerando a necessidade da modalidade gestual para a educação dos alunos com surdez, devemos viabilizar recursos de ensino/aprendizagem que valorizem a memória e o pensamento que se dão pelo aspecto visual, característico destes alunos, lembrando que a LG proporciona o desenvolvimento linguístico, facilitando, inclusive, o processo de aprendizagem das línguas orais, servindo de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorecendo a produção escrita. No entanto, é extremamente importante que as traduções de LG nas aulas de Educação Física reforcem os conteúdos programáticos, ou seja, não basta traduzir o conceito através de um gesto, mas sim mencioná-lo através da dactilologia (soletrando gestualmente).

Precisamos, além de reflectir sobre as práticas pedagógicas utilizadas e sobre os métodos educacionais que delas fazem parte, estudarmos arduamente no sentido de conhecermos os variados estudos que têm intervindo nas discussões sobre a educação de surdos.

Este processo de adaptação deve levar em consideração o envolvimento activo dos professores e estudantes no processo de aprendizagem que é essencial para a aquisição da tarefa e memória a longo prazo.

Um dos pontos mais problemáticos dos processos de inclusão de surdos na escola regular é a falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes.

Este é um dos factores que dificulta ou mesmo impede a interacção, a comunicação e a própria construção de conhecimentos no processo educativo desses alunos.

A interacção do aluno surdo com professores e colegas ouvintes acaba por se dar através de formas híbridas de comunicação que, por não serem promovidas de modo crítico e sistemático, são impregnadas de mal-entendidos, restringindo a possibilidade de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Nos dias de hoje, em que tanto se fala de inclusão, cabe à escola garantir que todos os alunos acedam à língua de escolarização e a dominem de modo a usá-la fluente e apropriadamente, de forma a garantir o sucesso escolar.

Ao falarmos em comunicação, em linguagem e em língua, é importante que consideremos todas as possibilidades dos indivíduos, a fim de que todas as dimensões da linguagem humana sejam estabelecidas.

Como já referimos a LGP é então fundamental na transmissão de conhecimentos. O ideal seria o professor de Educação Física dominar esta língua no decurso das suas aulas, mas no caso de tal não ser possível, poderá usufruir dos serviços de um Intérprete de LGP que tem como principal função assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e acções. Com este pressuposto, sugere-se que a inclusão de crianças e adolescentes com incapacidades (WHO, 2001) seja muito mais um processo de ensino, onde tanto professor como aluno aprende e ensina.

A tarefa consiste em criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. A escola, para além dos conteúdos académicos, tem espaço para actividades desportivas, de lazer, de artes e de criação, nas quais poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as actividades fossem preparadas e pensadas para isso. Não se trata de inserir a criança surda nas actividades propostas para ouvintes, mas de pensar actividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes.

Se a escola pretende acolher a diferença, ela precisa ser repensada de modo a respeitar de facto as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo.

O aluno surdo não entende por que motivo não interpreta o texto correctamente e a leitura acaba por ser uma actividade que lhe é adversa. Estes alunos necessitam de ser orientados para a superação das dificuldades de compreensão dos textos. E não, como por vezes acontece, de ignorar e *"passar à frente"*, ou então dar-lhes as respostas sem que estes entendam o que estão a escrever…

O aluno surdo deve desenvolver competências no domínio do auto-questionamento que o leve a superar dificuldades de compreensão dos aspectos importantes do texto, da planificação e controlo da actividade de leitura. Só assim contribuiremos para o seu desenvolvimento.

Construir uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática, implica sem dúvida o envolvimento da família, da escola e de todos os profissionais que integram esta grande "Equipa de Saberes".

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

6.CONCLUSÕES

Actualmente, tem aumentado o interesse pela pesquisa na área da surdez, visto que este tema constitui um campo fecundo de discussões.

O objectivo da escolarização fundamenta-se na aprendizagem e na compreensão da leitura e da escrita (Santana, 2007). Considerando que os indivíduos surdos não têm acesso à informação escrita como as pessoas ouvintes, percebemos que apresentam uma grande resistência à escrita, à leitura e informações escritas. Segundo Guarinello (2007), por não existir o feedback via audição, torna-se muito difícil a compreensão do mecanismo da língua oral.

As conclusões do nosso estudo centram-se essencialmente na verificação ou não das hipóteses formuladas para este estudo e em ilações que poderão ser constatadas em futuros estudos.

Relativamente à primeira hipótese levantada na apresentação das hipóteses, verificamos que a percentagem de respostas erradas nos surdos, face à identificação da imagem da modalidade com o nome da mesma é bastante significativa, tem uma percentagem de respostas erradas de 40%. Verifica-se uma percentagem de maior erro na modalidade de badminton, 67%, contrapondo com a percentagem de 73% de respostas correctas relativas à modalidade de basquetebol.

Na segunda hipótese os alunos ouvintes têm uma % (percentagem) global de respostas correctas de 95% tendo simplesmente 100% de certezas apenas na variável natação. O atletismo e ginástica obtiveram 97% de respostas correctas, sendo a segunda melhor obtenção de dados correctos. A modalidade onde se verificou uma menor percentagem de sucesso foi no andebol, que corresponde a uma percentagem de 90% de respostas correctas.

Na hipótese três verifica-se os resultados nas modalidades de basquetebol, voleibol e atletismo. Os alunos surdos têm uma percentagem de respostas

correctas de 40% no basquetebol. Verifica-se uma maior percentagem de respostas correctas na técnica de lançamento na passada, seguido de passe de ombro com 50% de certezas.

A técnica com mais respostas erradas é para a rotação sobre o pé eixo. Contudo é de salientar que os alunos surdos atingiram uma percentagem de 89% de respostas correctas na resposta à pergunta “Qual é esta modalidade desportiva?”, contra os 99% de respostas correctas por parte dos ouvintes. No voleibol verifica-se uma % global de respostas correctas de 38%, atingindo o melhor resultado na resposta à técnica, serviço por cima e passe de frente. Obtiveram um menor êxito na técnica, remate e relativamente à pergunta “Qual é esta modalidade desportiva?”, atingiram uma certeza de 78%.

Relativamente ao atletismo conseguiram uma % de 54% de certezas na sua globalidade, conseguindo assim o melhor resultado das três modalidades descritas anteriormente, contudo na resposta à pergunta” Qual é esta modalidade desportiva?”, só conseguiram um sucesso de 33%, verificando portanto que sabem mais sobre a técnica desta modalidade, contudo não sabem como se designa.

Na hipótese quatro os alunos ouvintes relativamente à modalidade de basquetebol atingiram 92% de respostas correctas na globalidade, não atingindo 100% de certezas em nenhuma técnica. O melhor resultado foi atingido na técnica, passe de peito, com 97% de respostas correctas seguido de 94% na técnica de, passe de ombro.

A técnica com piores resultados foi, drible protecção e rotação sobre o pé eixo com 87% de respostas correctas. Salienta-se também que os alunos ouvintes obtiveram 99% de respostas correctas à resposta da pergunta “Qual é esta modalidade desportiva?”. Posto isto verifica-se que tanto os alunos surdos como os alunos ouvintes tiveram piores resultados na técnica, rotação sobre o pé eixo.

Na modalidade voleibol, verifica-se uma % de respostas correctas de 89%, não atingindo nenhum 100%. A técnica com mais sucesso é o mergulho, com 95% de respostas certas, seguido de, manchete com 91%. O seu pior resultado verificou-se no, passe de frente, com 84% de certezas. Face à pergunta, “Qual é esta modalidade desportiva?”, existiu 95% de certezas. Relativamente à modalidade de, atletismo, atingiram 97% de certezas na sua globalidade. Verificou-se uma certeza total, 100%, na técnica, lançamento do peso, verificando-se de seguida 98% de certeza relativo ao, lançamento do dardo. O seu pior resultado verificou-se na corrida de estafetas com 93% de certezas. Na resposta à pergunta “Qual é esta modalidade desportiva?”, verificou-se 94% de certezas.

Posto isto, verificou-se que os alunos ouvintes não acertaram 100% na resposta à pergunta “Qual é esta modalidade desportiva?” em nenhuma modalidade.

Relativamente à hipótese cinco, os alunos surdos na correspondência do nome do gesto técnico com o nome da modalidade verifica-se uma % de respostas correctas na sua globalidade de 50%, sendo o seu melhor resultado no gesto técnico, rotação sobre o pé eixo, que deixa aqui um contra censo, dado no questionário 2 ser a técnica mais errada pelos alunos surdos. O melhor resultado seguinte vai para a técnica, corrida de estafetas, serviço por baixo, passe de frente e corrida de barreiras. Verifica-se para o pior resultado a técnica, salto em comprimento, com 31% de respostas correctas.

Na hipótese seis os alunos ouvintes têm 89% de respostas correctas na sua globalidade, sendo o seu melhor resultado para a técnica, corrida de barreiras, com 97% de certezas, seguido do, serviço por cima com 95% de respostas correctas. O seu pior resultado verificou-se no salto em comprimento com 77% de certezas. Posto isto verificou-se que na ligação do nome do gesto técnico com o nome da modalidade, tanto os alunos surdos como os alunos ouvintes tiveram o pior resultado na técnica, salto em comprimento, contudo é de salutar com diferenças significativas. Onde não se verificou diferenças significativas foi

no passe de frente, onde se verifica 75% de certezas para os alunos ouvintes e 62% para os alunos surdos.

Relativamente à hipótese sete, verificou-se que a % global ao questionário um é sempre superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, bem como nas variáveis de basquetebol, voleibol e badminton. A percentagem global dos alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos integrados é de 99% contra 92% de certezas nos alunos ouvintes com alunos surdos integrados nas suas turmas. Na variável, natação, ambos os grupos respondem a 100% de certezas.

No questionário dois, no grupo A, verificou-se que a percentagem de respostas correctas é superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos integrados, atingindo 90% contra 89% das respostas correctas para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos integrados.

Verificou-se que para as variáveis, passe de frente, remate e mergulho, não são diferenças observadas significativas, dado os alunos ouvintes em turmas com surdos integrados obterem melhores resultados, contudo nas outras variáveis verifica-se diferenças observadas estatisticamente significativas.

Relativamente ao grupo B, a percentagem de respostas correctas às variáveis, drible de progressão, passe de ombro, drible de protecção, rotação sobre o pé eixo e à resposta à questão “Qual é esta modalidade desportiva?”, são superiores para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos integrados bem como a percentagem global.

A variável, passe de peito, é superior para os alunos ouvintes em turmas com alunos surdos integrados, no entanto as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

No questionário dois, grupo C, a percentagem de respostas correctas ´`a variável “Qual é esta modalidade desportiva?” é superior para os alunos

ouvintes em turmas sem alunos surdos integrados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. A percentagem de respostas correctas às restantes variáveis é superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, não sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

A percentagem de respostas correctas às variáveis lançamento na passada, lançamento do dardo, lançamento do peso, passe de peito, passe de frente, salto em comprimento, serviço por cima, manchete, corrida de velocidade, rotação sobre o pé eixo, passe de ombro, corrida de estafeta e drible de protecção a percentagem global é sempre superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra, a percentagem de respostas correctas às restantes variáveis também é superior para os alunos ouvintes em turmas sem alunos surdos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Assim, para responder à pergunta, "*Os alunos surdos quando integrados numa turma de ouvintes, expostos ao mesmo tipo de aprendizagem adquirem a mesma informação?*", concluímos que não obtêm o mesmo conhecimento.

CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA

7.BIBLIOGRAFIA

AFONSO, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez - A problemática específica da surdez; A educação de surdos.* Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

AL-HILAWANI, Y. A. (2003). Clinical Examination of Three Methods of Teaching Reading, Comprehension to Deaf and Hard-of-Hearing Students:From Research to Classroom Applications. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Oxford University Press* , 146-156.

AL-HILAWANI, Y. (2001). Examining metacognition in hearing and deaf/hard-of-hearing: A comparative study. *American Annals of the Deaf, 146* , 45-50.

ALLEN, T. E. (1986). Patterns of Academic Achievement among Hearing Impaired Students: 1974-1983. *Deaf Children in America* , 161-206.

AMARAL, M. A. (1994). *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa.* Lisboa: Caminho.

AMARAL, M. A. (1993). Reflectindo sobre a Reabilitação do Surdo. *Integrar nº2 93* .

ANTIA, S. D. (2005). Written Language of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Public Schools. *University of Arizona State Schools for deaf and Blind, Journal od Deaf Education* , 10:3.

BALTAZAR, A. G. (1998). Parecer da Associação de Surdos do Porto sobre Implantes Cocleares. In R. e. Nunes, *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda* (p. 138). Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

BANDEIRA, M. H. (2008). Comparação entre o desempenho de crianças bilíngües e monolíngües em tarefas envolvendo a memória de trabalho. *Anais do CELSUL* , 1-9.

BEHARES, L. E. (1993). *Nuevas corrientes en la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales.* Santa Maria: UFSM.

BOUVET, D. (1990). *The Path to Language: Bilingual Education for Deaf Children.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

BROWN, P. M., & BREWER, L. C. (1996). Cognitive Processes of Deaf and Hearing Skilled and Less Skilled Readers. *Journal of Deaf Students and Deaf Education* , 263-270.

CABRAL, E. (2005). Dar ouvidos aos Surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar. In O. COELHO, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 37-57). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

CÁCERES, R. G., & MATA, F. S. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria. *Revista de Educación* , 435-453.

CARNINE, D. (1997). Bridging the research-to-pratice gap. *Exceptional Children 63* , 513-521.

CARVALHO, J. (1998). Desporto para Deficientes. *Desporto - Centro de Estudos e Formação Desportiva* , 22-25.

CARVALHO, J. (1995). Do Direito ao Desporto e a Situação Desportiva dos Deficientes em Portugal. *Federação Portuguesa do Desporto para Deficientes* , Informação n.º 7.

CARVALHO, P. V. (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal.* Lisboa: Surd´Universo.

COELHO, O. (. (2010). *Um copo vazio está cheio de ar Assim é a Surdez.* Porto: Livpsic.

CORREIA, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas - Um Guia para Professores e Educadores.* Porto: Porto Editora.

Costa, B. (1996). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática.* Inovação.

COUTO, Á. (1985). *Conceito de Deficiência Auditiva.* Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro.

CRUICKSHANK, W. M., & JOHNSON, G. O. (1982). *A Educação da Criança e do Jovem Excepcional.* Porto Alegre: Globo.

DELGADO MARTINS, M. (1997). *Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever.* Noesis.

EDUCAÇÃO, M. D. (2011). *Despacho n.º 7158/2011.* Diário da República, 2ª série - n.º 91, 20376.

FERNANDES, Eulália. (2005). *Surdez e Bilinguismo.* Porto Alegre: Editora Mediação.

FERREIRA, M. (2009). A Criança Surda e o Desporto. In M. BISPO, A. COUTO, M. d. CLARA, & L. CLARA, *O Gesto e a Palavra 2.* Editorial Caminho.

FLOWER, L., & HAYES, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* , 365-387.

FPAS. (s.d.). *Boletim Informativo*. Obtido em 24 de 11 de 2010, de www.fpas.org.pt: http://www.fpas.org.pt/images/stories/Noticias/Boletim%20Informativo%20%C2%ABSurdos%20Not%C3%ADcias%C2%BB%20-%203%C2%20numero.pdf

GALLARDO, J., & GALLEGO, J. (Eds.). (1993). Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico. Málaga: Aljibe

GUARINELLO, A. C. (2007). *O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos .* São Paulo: Plexus.

HARRISON, K., LODI, A., & MOURA, M. (1997). Escolas e Escolhas: processo educacional dos surdos. In O. FILHO, *Tratado de Fonoaudiologia.* São Paulo: Roca.

KLIMA, E., & BELLUGI, U. (1979). *The Signs of Language.* Harvard: Harvard University Press - Reprinted 1995.

LANE, H. (1997). Ethical Issues in Cochlear Implant Surgery: An Exploration into Disease, Disability, and the Best Interests of the Child. *Kennedy Institute of Ethics Journal - Volume 7, N.º 3* , 231-251.

LANE, H., HOFFMEISTER, R., & BAHAN, B. (1996). *A Journey into the Deaf World.* California: DawnSign Press.

MARCHESI, A. (1986). *El desarrolo cognitivo y linguístico de los niños sordos.* Madrid: Alianza Editorial.

MARQUES, U. M. (1997). A Exclusão Social e Actividade Física. *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa.* Contexto e Inovação.

MELO, A. P., MORENO, C., AMARAL, I. M., SILVA, M. d., & MARTINS, M. R. (1984). *A Criança Deficiente Auditiva - Situação Educativa em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.

MIDENA, M. C. (2004). *O Surdo e a Escrita na Clínica Fonoaudiológica: Um Estudo de Caso.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

MONEREO, C. (1989). Sistemas y modelos de Educación Especial. In J. Mayor (Ed.), Manual de Educación Especial. Madrid: Anaya.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2003). *CIF-CJ.* Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

PADDEN, C., & HUMPHRIES, T. (1988). *Deaf in America: Voices form a culture*. London: Harvard University Press.

PAUL, P., & QUIGLEY, S. (1994). *Language and Deafness (2nd ed.).* San Diego: CA: Singular.

PINHEIRO, J. P. (2000). O Exercício Físico com Reabilitação. In A. M. PINTO, *Saúde e Exercício Físico.* Coimbra: Quarteto Editora.

QUADROS, R. M. (1997). *Educação de Surdos A aquisição da Linguagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

QUIVY, R., & VAN CAMPENNHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, P. (2000). Surdez infantil: rastreio e perespectivas médicas: experiência do Hospital Maria Pia. In R. NUNES, *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda.* Porto: Gráfica de Coimbra.

SACKS, O. (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos - tradução Laura Teixeira Motta.* São Paulo: Companhia das Letras.

SALVADOR MATA, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita.* Archidona: Aljibe.

SANTANA, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem, Aspectos e Implicações Neurolinguísticas.* São Paulo: Plexus.

SAÚDE, O. M. (1989). *Classificação Internacional das DDeficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps).*

SHERILL, C. (1986). Social and Psychological Dimensions of Sport for Disabled Athlets. *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings* (pp. 21-31). Champaingn: Human Kinectics.

SIM-SIM, I. (. (2005). *A Criança Surda, Contributos para a sua Educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .

SIM-SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica.* Lisboa: Departamento da Educação Básica.

SKLIAR, C., MASSONE, M. I., & VEINBERG, S. (1995). El acceso de los ninos sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje, 2*(69), 85-100. Retrieved June, 13, 2005, from http://virtual.udesc.br/html/surdos/artigos/artigo04.htm

SKLIAR, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos. In C. Skliar (Ed.), *Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, RS: Mediação.

SKLIAR, C. (2009). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos.* Porto Alegre: Editora Mediação.

TARTUCI, D. (29 de Setembro de 2002). *Educação Online.* Obtido em 15 de Maio de 2011,dehttp://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=82:alunos-surdos-na-escola-inclusiva-ocorrencias-interativas-e-construcao-de-conhecimentos&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17

VALMASEDA, M. (1987). Interacción, Desarrolo Social e Caracteristicas de Personalidad del Niño Sordo. In *Desarrolo Cognitivo y Linguistico de los Niños Sordos.* Alianza Psicología.

(WHO), W. H. (2001). *World Health Organization .* Obtido em 20 de Junho de 2011, de http://www.who.int/en/

CAPÍTULO VIII – ANEXO

ANEXO 1

Cód._____

Questionário 1 : Identificação da modalidade com apoio de figura

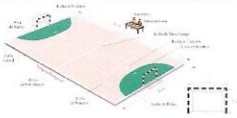
Preenche os quadrados de acordo com a tua situação.

Ouvinte ☐ Surdo ☐ Grau Surdez _____ Bilateral: SIM ☐ NÃO ☐

Data Nascimento _____/_____/_____ Sexo: F ☐ M ☐

Ano Escolaridade : 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐ 10º ☐ 11º ☐ 12º ☐

Faz corresponder o número da imagem da coluna A à letra da modalidade da coluna B

COLUNA A			COLUNA B	
Imagem			Modalidade	
	1		Andebol	A
	2		Basquetebol	B
	3		Ginástica	C
	4		Futebol	D
	5		Atletismo	E
	6		Natação	F
	7		Voleibol	G
	8		Badminton	H

1

Cód._____

Questionário 2 : Identificação do termo técnico com apoio de figura

Identificar a designação do gesto técnico com apoio da imagem

A. Qual é esta modalidade desportiva? _____

Faz corresponder o número da imagem da coluna A à letra da modalidade da coluna B.

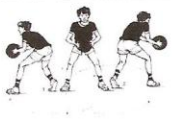
COLUNA A			COLUNA B	
Imagem			Modalidade	
	1		Serviço por baixo	A
	2		Remate	B
	3		Passe de frente	C
	4		Mergulho	D
	5		Serviço por cima	E
	6		Manchete	F

2

Cód._____

B. Qual é esta modalidade desportiva? _____

Faz corresponder o número da imagem da coluna A à letra da modalidade da coluna B.

COLUNA A			COLUNA B	
Imagem			Modalidade	
	1		Drible de protecção	A
	2		Passe de peito	B
	3		Drible de progressão	C
	4		Rotação sobre o pé eixo	D
	5		Lançamento na passada	E
	6		Passe de ombro	F

3

Cód._____

C. Qual é esta modalidade desportiva? _____

Faz corresponder o número da imagem da coluna A à letra da modalidade da coluna B.

COLUNA A			COLUNA B	
Imagem			Modalidade	
	1		Corrida de velocidade	A
	2		Corrida de Barreiras	B
	3		Salto em comprimento	C
	4		Lançamento do dardo	D
	5		Corrida de estafetas	E
	6		Lançamento do peso	F

4

Cód._____

Questionário 3 : Relacionar o termo técnico com a modalidade desportiva (sem apoio de figura)

Este questionário será aplicado após o aluno ter entregue o questionário 1 e 2.

Corresponda os números da coluna A às letras de cada modalidade da coluna B

Coluna A

Lançamento na passada	1
Corrida de Barreiras	2
Lançamento do dardo	3
Lançamento do peso	4
Passe de peito	5
Passe de frente	6
Serviço por baixo	7
Salto em comprimento	8
Serviço por cima	9
Manchete	10
Corrida de velocidade	11
Rotação sobre o pé eixo	12
Passe de ombro	13
Corrida de estafetas	14
Drible de protecção	15

Coluna B

	A	Voleibol
	B	Atletismo
	C	Basquetebol

5