



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

O Autoconceito e a Autoestima dos Jovens Surdos:
Lisboa vs. Alentejo

Rita Isabel Silvestre Pereira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora:

Professora Doutora Maria Manuel Nunes, Instituto Superior de Ciências Educativas

Outubro, 2013



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**O Autoconceito e a Autoestima dos Jovens Surdos:
Lisboa vs. Alentejo**

Rita Isabel Silvestre Pereira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora:

Professora Doutora Maria Manuel Nunes, Instituto Superior de Ciências Educativas

Outubro, 2013

Agradecimentos

Não seria correto não iniciar os meus agradecimentos com a minha família, os meus pais que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões e ajudaram a seguir o caminho correto, e à minha irmã pelo apoio durante todo o mestrado e pela paciência durante as revisões finais, sem ela o produto final não seria possível.

Agradeço também às minhas amigas mais próximas que apoiaram e que ajudaram a desvanecer todas as dúvidas que foram surgindo durante a elaboração deste trabalho. Obrigada por estarem sempre presentes na minha vida.

Às minhas colegas de trabalho que sempre me apoiaram e fizeram esquecer os momentos de maior cansaço, e que permitiram a melhor gestão do tempo possível para a concretização deste sonho e deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Manuel Nunes um muito obrigado por me ajudar a traçar o caminho correto na elaboração de um trabalho que nunca pensei conseguir concretizar, sem a sua ajuda e as suas linhas orientadoras este trabalho não teria sido possível.

A todas as instituições que participaram neste estudo e principalmente aos seus alunos que me permitiram conhecer um pouco de si através do preenchimento dos questionários, este trabalho é sobre vós e para vós, obrigada pela vossa disponibilidade e participação.

Agradeço também a todas as crianças e adultos que passaram na minha vida e que me proporcionaram experiências únicas que me despertaram este grande gosto pela área da Educação Especial, este trabalho é também dedicado a todos eles.

A todos os que mencionei fica aqui marcado o meu agradecimento que nunca será esquecido.

Resumo

O presente trabalho, utilizando uma metodologia quase experimental e tendo por base um estudo comparativo, pretendeu dar resposta ao problema: “Será que o Autoconceito e a Autoestima em jovens surdos variam consoante vivem em Lisboa (meio urbano) ou no Alentejo (meio rural)?”.

O estudo em causa foi constituído por dois grupos amostrais independentes, nomeadamente, um grupo de doze jovens com surdez neurossensorial, com idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos, residentes em Lisboa, e um grupo de doze jovens com o mesmo tipo de surdez e o mesmo intervalo de idades mas residente no Alentejo.

Para atingir o objetivo do estudo a que nos propusemos foram aplicados dois instrumentos de avaliação, o questionário de caracterização dos sujeitos e a Escala de Autoconceito para Adolescentes (Self-Perception Profile for Adolescent), construída por Susan Harter (1988). Através da escala de Autoconceito foram definidas duas hipóteses, uma que permitiu verificar a existência de diferenças e comparar os sete domínios destacados por Harter (1988) (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas) entre os jovens surdos residentes em Lisboa e no Alentejo, e outra baseada na comparação dos valores da Autoestima entre os dois grupos referidos. Para a testagem das hipóteses foi utilizada uma estatística paramétrica com testes de diferenças de médias.

Relativamente ao Autoconceito apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas no domínio da Competência Escolar, sendo os jovens surdos residentes em Lisboa quem apresentam um valor mais positivo. Na análise da Autoestima, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, contudo, analisando os valores médios totais, os jovens surdos residentes no Alentejo apresentam uma melhor Autoestima Global.

Assim, concluímos que, na amostra apresentada, o meio envolvente do jovem apenas altera o seu Autoconceito a nível da avaliação que faz da sua competência escolar.

Palavras-chave: Surdez, Adolescência, Autoconceito, Autoestima, Lisboa e Alentejo.

Abstract

This study, using a quasi-experimental methodology and based on a comparative study, intended to answer the issue: "Does the Self-concept and Self-esteem in young deaf vary according to if they live in Lisbon (urban) or the Alentejo (rural)?".

The study was made with two independent sample groups, namely a group of twelve young people with Sensori-neural deafness, aged between 15 and 23 years, residing in Lisbon, and a group of twelve young people with the same type of deafness and the same age range but residing in Alentejo

To achieve the study objectives we set, two evaluation instruments were applied, the questionnaire of characterization of subjects and the *Self-Perception Profile for Adolescents* by Susan Harter (1988). Through the Self-Concept scale two hypotheses were defined, one that demonstrated the differences and compared the seven areas highlighted by Harter (1988) - School Competence, Social Acceptance, Athletic Competence, Physical Appearance, Romantic Attraction, Behavior and Intimate Friendships) among young deaf residents in Lisbon and Alentejo, and other based on comparison of values of Self-esteem between the two groups mentioned. For the testing of the hypotheses, we used a parametric statistical test with differences of means.

Regarding the self-concept only at the area of School Competence, significant statistically differences were noticed, being young deaf Lisbon residents those who have more positive values. In the analysis of Self-Esteem, no statistically significant differences were noticed, however, analyzing the total average, young deaf residents in Alentejo present a better Global Self-Esteem.

This way, we conclude that, in the sample analyzed, the surroundings of the young deaf only change his self-concept in terms of his assessment of his school competences.

Keywords: Deafness, Adolescence, Self-Concept, Self-Esteem, Lisbon and Alentejo.

Índice

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
INTRODUÇÃO.....	9
FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	14
1. Surdez.....	14
2. A Comunidade Surda e a sua Cultura.....	21
2.1. A Importância da Língua Gestual.....	24
2.2. As Dificuldades da Comunidade Surda.....	29
3. O Autoconceito e a Autoestima.....	37
3.1. Estudos sobre o Autoconceito e Autoestima e sua relevância.....	44
4. Diferenças socioculturais entre Lisboa e Alentejo.....	49
5. Objeto de estudo.....	55
5.1. Enunciação do problema.....	55
5.2. Objetivos do estudo.....	58
5.3. Definição das hipóteses.....	58
5.4. Relevância do Estudo.....	59
MÉTODO.....	62
1. Tipo de Estudo.....	62
2. Sujeitos.....	63
2.1. Definição e seleção dos sujeitos.....	63
2.2. Caracterização dos sujeitos.....	63
3. Medidas.....	73
3.1. Definição e caracterização das variáveis.....	73
3.2. Os Sistemas de Análise.....	75
3.2.1. Questionário de caracterização dos sujeitos.....	75

3.2.2. Self –Perception Profile for Adolescent	76
4. Procedimentos.....	80
5. Tratamento dos dados	82
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	84
1. Descrição dos resultados.....	84
1.1.Análise descritiva dos resultados	84
1.2.Testagem das hipóteses	92
2. Discussão dos resultados	96
CONCLUSÃO.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS.....	I
Anexo A	
Escala de Autoconceito para Adolescentes.....	II
Anexo B	
Correção da Escala de Autoconceito para Adolescentes	X
APÊNDICES.....	XVII
Apêndice A	
Questionário de caraterização dos sujeitos	XVIII
Apêndice B	
Autorização para os Encarregados de Educação.....	XX
Apêndice C	
Carta dirigida a escolas.....	XXII

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição do grupo total de sujeitos por ano escolar	65
Tabela 2 – Análise das causas da surdez do grupo total de sujeitos	67
Tabela 3 – Plano de trabalho.....	80
Tabela 4 – Análise das questões do domínio da Competência Escolar	85
Tabela 5 – Análise das questões do domínio da Aceitação Social	86
Tabela 6 – Análise das questões do domínio da Competência Atlética	87
Tabela 7 – Análise das questões do domínio da Aparência Física	88
Tabela 8 – Análise das questões do domínio da Atração Romântica	88
Tabela 9 – Análise das questões do domínio do Comportamento	89
Tabela 10 – Análise das questões do domínio das Amizades Íntimas	90
Tabela 11 – Análise dos dados do Autoconceito	90
Tabela 12 – Análise das questões da Autoestima Global	91
Tabela 13 – Análise dos dados da Autoestima Global.....	92
Tabela 14 – Testagem da hipótese H01	93
Tabela 15 – Testagem da hipótese H02.....	95

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição quanto ao género do grupo total de sujeitos	64
Gráfico 2 – Distribuição das idades do grupo total de sujeitos	64
Gráfico 3 – Distribuição do grau de surdez do grupo total de sujeitos	65
Gráfico 4 – Grau de surdez por ano de escolaridade	66
Gráfico 5 – Anos de deteção da surdez do grupo total de sujeitos	68
Gráfico 6 – Distribuição quanto ao género dos sujeitos residentes no Alentejo.....	69
Gráfico 7 – Distribuição das idades dos sujeitos residentes no Alentejo	69
Gráfico 8 – Posição social da mãe e do pai – sujeitos residentes no Alentejo.....	70
Gráfico 9 – Distribuição quanto ao género dos sujeitos residentes em Lisboa	71
Gráfico 10 – Distribuição das idades dos sujeitos residentes em Lisboa.....	71
Gráfico 11 – Posição social da mãe e do pai – sujeitos residentes em Lisboa	72

INTRODUÇÃO

A criança surda “para ser feliz e se tornar uma pessoa adulta realizada e competente, necessita exatamente do mesmo que todas as outras crianças: condições de vida condizentes com a sua singularidade de ser humano.”
(Coelho, 2010, p.13).

Atualmente, a surdez já começa a ser vista por várias pessoas ouvintes como a característica de uma Comunidade marcada pela sua própria língua e cultura, colocando de parte o seu significado de deficiência desenvolvido pela comunidade médica e pelos seus estudos em busca da “cura” para a surdez. Contudo, encontramos-nos longe de poder afirmar que toda a sociedade pensa de igual forma, o conhecimento transmitido pela comunidade médica ainda prevalece muito na sociedade atual. Com isto, o presente estudo, pretende contribuir para todo o trabalho que tem sido desenvolvido de forma a “trilhar um caminho que nos conduza a outras pistas, a novas descobertas, e que nos afaste dos desgastados (pre)conceitos acerca da surdez e dos surdos” (Coelho, 2010, p.32).

Pretendemos com este trabalho compreender se Portugal tem construído um ambiente positivo para o desenvolvimento do bem-estar da pessoa surda. Para atingir este último objetivo, iremos explorar as diferenças de meio ainda existentes em Portugal, destacando Lisboa, como meio urbano, e o Alentejo, como meio rural. Iremos também analisar conceitos que se encontram inevitavelmente ligados ao bem-estar, nomeadamente, o Autoconceito e a Autoestima, focando-nos na fase da adolescência, dada toda a sua controvérsia de mudanças e por se tratar de um marco importante de preparação para a vida adulta. Desta forma, o presente trabalho será orientado de forma a responder ao problema se haverá alterações no Autoconceito e na Autoestima do jovem surdo consoante o seu meio envolvente, ou seja, consoante vive e se desenvolve no Alentejo ou em Lisboa.

A seguinte sequência de ideias, baseada na teoria explorada sobre cada conceito, estão na base do presente trabalho e que permitem criar objetivos e hipóteses para o problema em causa.

Assim, encontrando-se, o presente trabalho, inserido na área da educação, iniciamos a nossa sequência de ideias destacando a importância da Língua Gestual na educação da criança surda desde cedo. Desenvolvendo-se a criança surda de igual

forma que a criança ouvinte, será apenas necessário o “acesso a uma língua gestual estruturada, que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes” (Coelho, 2010, p.36), conseguindo, deste forma, ter “acesso sem barreiras ao mundo que a rodeia e poderá desenvolver-se adequadamente a nível linguístico, cognitivo, emocional e social na idade própria” (Bispo, Couto, Clara e Clara, 2006, p.196).

Contudo, nem sempre a Língua Gestual é inculcida desde cedo, e mesmo quando tal situação acontece a pessoa surda continua a deparar-se com vários problemas no seu dia-a-dia, problemas esses que poderão afetar os dois constructos deste trabalho, o Autoconceito e a Autoestima.

No caso da adolescência, às dificuldades associadas à afirmação do surdo na sociedade em que se encontra inserido, acrescem todas as dificuldades características desta fase de desenvolvimento destacadas por Harter (1999), como a construção de identidade, a relação e aceitação dentro do grupo de pares e as mudanças físicas. Assim, destacamos esta fase no presente trabalho dada toda a sua complexidade e importância.

Na adolescência, o adolescente desenvolve a capacidade de melhor compreender os seus sentimentos e os dos outros, construindo a sua própria identidade e dando significado à sua existência e ao seu papel na sociedade (Sprinthall & Sprinthall, 1993), assim, define o seu Autoconceito, ou seja, a imagem que tem de si próprio. Também associada ao Autoconceito e aos sentimentos que dele advêm, surge a Autoestima. Sendo a Autoestima a avaliação que o adolescente faz de si mesmo, podendo ser positiva ou negativa, dependerá, em grande parte, deste conceito o bem-estar social e emocional do adolescente (Plummer, 2012), que irá ter repercussões na sua vida diária a vários níveis, como social, pessoal e académico.

Contudo, o desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima não depende apenas do adolescente enquanto pessoa, mas também da interpretação que fará de todo o seu meio envolvente, das respostas sociais que recebe e das suas experiências sociais. De acordo com Faria (2005), estes dois conceitos serão influenciados não só pelo feedback que os outros dão sobre o próprio adolescente, mas também pela comparação que este faz com os seus pares, bem como, por outros aspetos como a pressão escolar. Desta última ideia, podemos concluir que existe a possibilidade de que diferentes contextos permitem que o adolescente desenvolva de diferentes formas o seu Autoconceito e a sua Autoestima.

É perante este último aspeto que consideramos a diferença de meios dentro do nosso país, distinguindo o meio rural e o meio urbano, em que, apesar dos

desenvolvimentos ao longo dos anos, ainda representam e distinguem o Alentejo e Lisboa. Se por um lado, o Alentejo é caracterizado por relações mais próximas e, por vezes, considerado um meio mais saudável, por outro, é também caracterizado por dificuldades, como o acesso à educação e à saúde (Gonçalves e Carvalho, 2008; Canário, 2000; Amiguiño, 2005). Por outro lado, Lisboa, como meio urbano e industrializado, apresenta uma rotina e estilos de vida que, por vezes, limitam as relações pessoais desenvolvidas. Tendo em conta as várias diferenças existentes surge a dúvida se estas irão afetar ou não a integração e o desenvolvimento do jovem surdo.

Será através da aplicação de uma escala de Autoconceito, desenvolvida por Harter (1988), a um grupo de jovens surdos residentes no Alentejo e a um grupo de jovens surdos residentes em Lisboa, que iremos encaminhar o nosso estudo. A escala mencionada irá permitir analisar os vários domínios que Harter (1988) considera como constituintes do Autoconceito, nomeadamente, Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas, e a Autoestima Global. Desta forma, será através da comparação dos resultados dos dois grupos de amostra, que iremos compreender se o Autoconceito, nos vários domínios, e a Autoestima, variam consoante o meio onde o jovem surdo reside.

A importância de encontrar uma resposta à dúvida apresentada, centra-se em perceber de que forma os profissionais de educação podem contribuir para responder de forma positiva às necessidades do jovem surdo, ou compreender se já se encontram a fazê-lo, consoante o meio envolvente.

Dando resposta a todas as matérias importantes de referir para conseguir atingir o principal objetivo do estudo a que nos propusemos, o presente trabalho será organizado em três partes, nomeadamente, uma primeira parte de formulação do problema, a sua parte de descrição do método utilizado e por fim, a apresentação e discussão dos resultados finais.

Na primeira parte de formulação do problema iremos retirar a base teórica importante a conhecer para compreender as linhas orientadoras do problema em causa, iniciando esta primeira parte com o primeiro capítulo sobre a Surdez, que nos irá dar a conhecer o confronto de ideias sobre a definição de surdez existente. De seguida, no segundo capítulo desta primeira parte, será dada a conhecer a Comunidade Surda e a sua Cultura, com referência à importância da sua língua materna, a Língua Gestual, e às dificuldades que a Comunidade Surda enfrenta diariamente. Ainda como apresentação da base teórica, o terceiro capítulo irá abordar os conceitos em destaque no trabalho, nomeadamente, o Autoconceito e a Autoestima, dando a conhecer não só a sua definição

e importância mas também, distinguindo num subcapítulo, estudos que consideramos relevantes sobre estes dois conceitos e que poderão de alguma forma estar interligados com o estudo a que nos propusemos. No quarto capítulo, de referência teórica, iremos confrontar as diferenças sociais, culturais e educacionais entre Lisboa (referida e distinguida como meio urbano) e o Alentejo (planície conhecida pela seu ambiente rural). Finalizando esta primeira parte, o quinto capítulo apresentará o objeto de estudo, referindo o problema a que pretendemos dar resposta, os objetivos do estudo, as hipóteses definidas e, por fim, a relevância do presente estudo.

Na segunda parte, relativamente ao método utilizado, será organizado mediante cinco capítulos. O primeiro capítulo apresentará o tipo de estudo em causa, distinguindo o estudo comparativo tendo por base um método quase experimental. No segundo capítulo, será definido e caracterizado o grupo de sujeitos interveniente no estudo. O terceiro capítulo, tratará da definição e caracterização das variáveis em destaque nos instrumentos de avaliação utilizados, que também serão explicitados e aprofundados quanto à sua elaboração e organização, nomeadamente, o questionário de caracterização dos sujeitos e a escala de Autoconceito de Harter (1988). O quarto capítulo, com o objetivo de apresentar a organização do tempo, do trabalho e da aplicação do estudo dará a conhecer os procedimentos. O quinto e último capítulo, da segunda parte, apresentará a forma como toda a informação recolhida através dos instrumentos de avaliação foram analisados, apresentando assim o tratamento dos dados.

A terceira parte do nosso trabalho, relativamente à apresentação e discussão dos resultados, será organizada em dois capítulos. O primeiro capítulo irá descrever os resultados do estudo em causa utilizando gráficos e tabelas que poderão ajudar na sua compreensão e na formulação de conclusões. Também neste primeiro capítulo será apresentada a testagem das hipóteses com o intuito de concluir quais as hipóteses aceites e as hipóteses rejeitadas. Por fim, o segundo capítulo, dará expressão à discussão dos resultados procurando confrontar estudos já realizados que suportam o nosso estudo ou, por outro lado, colocam-se em posição oposta nos seus resultados.

Nas conclusões iremos apresentar não só as conclusões finais do estudo mas também as limitações com que nos confrontámos ao longo da realização do mesmo, referindo algumas sugestões para a concretização de futuros estudos que possam complementar o que apresentamos.

O trabalho apresentado complementa-se ainda com um conjunto de apêndices e anexos, referidos ao longo do corpo do texto, dando a conhecer os instrumentos de avaliação aplicados, o pedido de autorização entregue aos encarregados de educação

dos sujeitos intervenientes no estudo menores e a carta dirigida às escolas que permitiram a aplicação dos instrumentos de avaliação aos seus alunos.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

1. Surdez

“A sociedade tem dificuldades em aceitar as pessoas não ouvintes, sim somos DEFICIENTES AUDITIVOS do ponto de vista da OMS – Organização Mundial da Saúde, mas social e culturalmente SOMOS SURDOS e temos a NOSSA LÍNGUA GESTUAL e a NOSSA CULTURA.” (Resumo IV Congresso Nacional da Juventude Surda “A Juventude Surda na Europa”, 2005, p.5)

O conceito de surdez é bastante distinto e controverso quando contrabalançamos as opiniões do ponto de vista clínico e do ponto de vista da Comunidade Surda. A medicina tem evoluído, não só o seu conceito de surdez, como também os seus equipamentos e possibilidades de ultrapassar o problema auditivo. Por sua vez, a Comunidade Surda luta dia após dia pelo reconhecimento da sua cultura e da sua língua, defendendo a surdez não como deficiência, mas como uma forma de vida com costumes, valores, cultura e língua própria, definindo-se por Comunidade Surda ou Mundo Surdo.

Partimos da análise do conceito de surdez do ponto de vista clínico sob forma de compreendermos a oposição existente de ideias, podendo apresentar como primeiro recurso de análise a definição de surdez “como a perda de audição parcial ou completa, também denominada medicamente por deficiência auditiva ou hipoacusia” (Paço, Branco, Moreira, Caroça & Henriques, 2010, p.41). Desta primeira definição apresentada sublinhamos a palavra deficiência que podemos definir como “uma limitação funcional devido a um défice” (Bispo et al., 2006, p.25), ou seja, um termo que destaca os limites que são impostos à condição humana e, conseqüentemente, desperta para a existência de dificuldades. Assim, podemos definir a deficiência auditiva “como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons” (Silva, Kauchakje & Gesueli, 2003, p.17), ou seja, irá afetar o sentido considerado clinicamente como o mais importante para a aquisição da linguagem, para a aquisição de aprendizagens e para o estabelecimento de relações intersociais, a audição. Em referência a autores sobre esta última questão, Silva, Kauchakje & Gesueli (2003) apresentam no seu livro a seguinte afirmação: “A audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contacto com o mundo sonoro e com as estruturas da língua que possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana.” (p.17).

Seguindo a linha de raciocínio de que a audição irá permitir a aquisição da linguagem oral, que por sua vez é o principal instrumento de comunicação numa sociedade que se rege essencialmente pelos recursos orais, e que permite o estabelecimento de interações sociais através das quais “descobrimos o que é necessário para viver no nosso meio social”, ou seja, em que nos “tornamos parte de uma mesma sociedade” (Sim Sim, 2005, p.65), várias são as consequências, por vezes, associadas à deficiência auditiva “ao nível do desenvolvimento da linguagem (oral e escrita), ao nível do raciocínio, do desenvolvimento psicológico e social” (Gomes, 2006, p.9). A linguagem é referida por vários autores como uma ferramenta fundamental através da qual “o homem se comunica e se vai constituindo em suas interações, permitindo a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetivos” (Silva, 2002, p.35) permitindo, assim, a constituição da sua consciência. Partindo destas últimas ideias, seria de esperar que o surdo apresentasse grandes limitações ao nível do seu desenvolvimento intelectual. Contudo, esta ideia tem sido alterada com o papel da Comunidade Surda e com a evolução da sociedade ao nível dos conhecimentos sobre o Mundo Surdo.

Segundo Sim Sim (2005), a qualidade do envolvimento da criança no meio sociocultural será fundamental para o seu desenvolvimento, considerando “particularmente importante a qualidade do meio familiar, a adaptação parental à surdez, os recursos educacionais e comunitários” (p.79), ideia que será desenvolvida noutros pontos do presente trabalho.

Retomando a classificação clínica da deficiência auditiva, poderá ser classificada quanto ao grau de perda auditiva, identificado nos exames audiométricos, quanto ao tipo de hipoacusia, indicando-nos “o local anatómico que está envolvido no processo de deficiência auditiva” (Paço et al., 2010, p.41) e quanto à etiopatogenia.

Iniciando a classificação da deficiência auditiva quanto ao grau de perda auditiva, partimos da afirmação que “o grau de perda auditiva é calculado em função da intensidade necessária para amplificar um som de modo a que seja percebido pela pessoa surda” (Bautista, 1997, p.350), podendo distinguir-se quatro níveis diferentes, nomeadamente, ligeiro, moderado, severo e profundo. Considerando que a audição normal se situa entre os 0dB e os 20dB, o primeiro grau de perda auditiva, ou seja, a deficiência auditiva ligeira irá posicionar-se entre os 20dB e os 40dB. Este nível de perda auditiva implica dificuldades na audição de sons distantes, dificuldade na audição de certos fonemas e dificuldade na audição de vozes baixas. Considera-se perda auditiva moderada a partir 40 dB até aos 60 dB, existindo implicações ao nível da perceção de

vozes pronunciadas com uma certa intensidade e poderão existir problemas de articulação verbal e de atraso na fala. Na perda auditiva severa encontramos-nos entre os 60dB e os 80 dB, onde há uma maior dificuldade na perceção da palavra, reconhecendo apenas os sons através da voz forte, podendo não conseguir estabelecer uma relação verbal e pronunciar palavras inteligíveis. Por fim, a perda auditiva profunda distingue-se por uma perda muito elevada, acima dos 80dB, que apenas permite à pessoa ouvir ruídos muito fortes, tendo como consequência uma grande dificuldade na perceção e articulação da palavra, impedindo, desta forma, a aquisição natural da linguagem oral. Pela análise das últimas informações podemos concluir que “quanto maior é o grau de perda auditiva maior é a necessidade da criança em ter um apoio técnico especializado para aprender a linguagem oral” (Baptista, 2012, p.15).

Seguindo a nossa classificação da deficiência auditiva quanto ao tipo de hipoacusia, podemos diferenciar três tipos, nomeadamente, hipoacusia de condução ou transmissão, hipoacusia neurosensorial e hipoacusia mista. A hipoacusia de condução é “causada por uma alteração que ocorre na orelha externa (meato acústico) e/ou média (membrana timpânica, cadeia ossicular, janelas oval e redonda e tuba auditiva)” (Silva et al., 2003, p.36) e que pode surgir “à nascença ou ser de aparecimento tardio, durante a infância” (Paço et al., 2010, p.45). A hipoacusia neurosensorial poderá, também, surgir desde o nascimento ou durante a infância, causando “alterações que afetam a cóclea e/ou nervo auditivo” (Silva et al., 2003, p.36). Por fim, a hipoacusia mista “são perdas auditivas que apresentam características condutivas e neurosensoriais” (Silva et al., 2003, p.36) podendo, desta forma, afetar o ouvido externo, médio e/ou interno.

Resta-nos analisar a deficiência auditiva quanto à etiopatogenia distinguindo, neste ponto, a surdez congénita, ou seja, que nasce com o indivíduo, e a surdez adquirida, que surge tardiamente ao longo da vida. De uma forma geral, “a causa mais frequente de surdez nas crianças é a otite média.” (Paço et al., 2010, p.42), contudo, será importante realizar uma análise mais profunda de cada classificação que foi distinguida. Na surdez congénita estamos perante deformações morfológicas ao nível do ouvido externo, médio (sendo mais frequente as alterações de classe I que dizem respeito a uma patologia ossicular) ou interno (onde as alterações mais frequentes são “de Sheibe (autossómica recessiva), seguindo-se a Mundini-Alexander (autossómica dominante)” (Paço et al., 2010, p.42)). A surdez congénita pode surgir através de transmissão genética, que poderá ser recessiva (aparecendo quando nasce) ou dominante (aparecendo tardiamente) (Paço et al., 2010). Relativamente à surdez adquirida pode surgir durante o período pré-natal (através de infeções como, a rubéola, sarampo, sífilis, toxoplasmose,

etc.; através de fetopatias; ou outras causas), período peri-natal (devido a prematuridade ou pós-maturidade; devido a traumatismos obstétricos; entre outras causas) e o período pós-natal (devido a infeções infecciosas, como a meningite e a varicela; a infeções com alguns antibióticos; a causas metabólicas ou traumáticas, como a exposição a ruídos elevados) (Paço et al., 2010).

Concluída a caracterização da surdez do ponto de vista clínico resta-nos confrontá-la com a visão do Surdo integrado na Comunidade Surda, que defende e luta pelo reconhecimento da sua cultura, da sua língua e da sua condição física como mera característica física e não como elemento limitador da sua vida diária em sociedade.

O desenvolvimento social da criança (ouvinte ou surda) irá depender do meio onde nasce, cresce e interage, iniciando-se um processo de socialização que “decorre ao longo de toda a vida, começando na infância numa complexa interacção entre a criança e os seus cuidadores, e prolongando-se pela vida fora” (Sim Sim, 2005, p.65). Assim, para a criança surda “o ambiente linguístico em que a criança vai crescer, as opções pelo uso ou não de uma língua gestual e, ainda, a escolha de ajudas técnicas e o tipo de intervenção educativa adoptada” (Sim Sim, 2005, p.66) serão determinantes para o desenvolvimento social da criança que irá acompanhar e influenciar as suas etapas seguintes de desenvolvimento.

O surdo necessita de todo um meio envolvente propício para a construção de uma identidade que lhe permita sentir-se parte integrante da sociedade, para que a condição da criança, do jovem e do adulto surdo não condicione o seu desenvolvimento. A pessoa surda, tal como a pessoa ouvinte, irá construir a sua identidade mediante a identificação com os traços culturais e sociais que irão prevalecer, havendo uma perspectiva defensora de que “a identidade nunca é dada, é sempre construída a partir daquilo que os outros definem que nós somos” (Gomes, 2010, p.43). Perante esta última afirmação, a imagem e a identidade que cada indivíduo tem de si mesmo irá depender da estrutura social a que pertence, recaindo, neste sentido, a grande importância da existência da Comunidade Surda.

Todas as comunidades constituídas, tal como a Comunidade Surda, são desenvolvidas “pela interacção entre os indivíduos que partilham os mesmos interesses”, “proporcionando linhas orientadoras às crianças e recém-chegados” (Bispo, Couto, Clara & Clara, 2009, p.177). Assim, os surdos encontram na Comunidade Surda uma visão bastante positiva e impulsionadora para uma mudança de mentalidades relativamente à surdez e ao seu significado como característica de uma pessoa.

Essencialmente a procura do surdo pela sua base cultural e identidade “passa pela mudança de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural” (Silva et al., 2003, p.58), eliminando, desde já, a associação do conceito de deficiência com o de surdez. A definição clínica de surdez como deficiência auditiva transmite apenas os limites, as insuficiências e as dificuldades, procurando sobretudo “submeter os surdos a planos de reabilitação, desmutização e normalização” (Gomes, 2010, p.14). Por oposição “uma pessoa surda valoriza o facto de ser surdo e possui outras atitudes, valores, costumes e conhecimentos específicos dessa cultura” (Bispo et al., 2006, p.40).

Uma outra visão sobre a pessoa surda apresentada por outro autor, com o mesmo sentido de defesa, é que as pessoas surdas “consideram-se essencialmente visuais, com uma linguagem visual, uma organização social, uma história e com valores morais que lhes são próprios, ou seja, estas pessoas têm a sua própria maneira de ser e possuem uma linguagem e cultura próprias.” (Lane, 1992, p.21). Esta definição apresenta-se como uma visão positiva e não de perda de capacidades ou de surgimento de dificuldades, sendo mesmo bastante característico na Comunidade Surda os “seus membros pensarem que é bom ser surdo e preferirem essa condição” (Bispo et al., 2006, p.44).

Sobrevalorizando a sua língua e a sua cultura os surdos integrados na Comunidade Surda “rejeitaram desse modo a visão médica, para proclamarem uma visão antropológica e cultural da surdez” (Gomes, 2010, p.41). Alguns autores posicionam-se contra as evoluções da medicina relativamente ao tratamento da surdez, defendendo que “as pessoas ouvintes procuram, há muito, introduzir medidas tendentes à redução do número de surdos, eliminando em última instância esta variação humana e, concomitantemente, o Mundo Surdo” (Bispo et al., 2006, p.43).

Numa biografia muito realista e que apresenta a todos as verdadeiras dificuldades da pessoa surda, Laborit (2007) demonstra a sua revolta através das afirmações: “Não compreendem que os surdos não tenham vontade de ouvir. Querem-nos semelhantes a eles próprios, com os mesmos desejos, com as mesmas frustrações. Querem preencher uma lacuna que nós não temos.” (p.96). Esta visão e sentimento distinguem o surdo apenas como uma pessoa com qualidades diferentes, sendo a posição que “as pessoas surdas não se consideram a si próprias deficientes nem reivindicam o mesmo que reivindicam as pessoas que o dizem ser” (Bispo et al, 2006, p.42).

Como exemplo das oposições mencionadas podemos apresentar o surgimento dos Implantes Cocleares como evolução clínica que constitui um assunto bastante polémico na troca de ideias e opiniões entre a Comunidade Surda e a comunidade médica. Defendido por médicos e especialistas, o Implante Coclear “é um dispositivo electrónico

também conhecido como ouvido biônico, que estimula as células nervosas do ouvido interno (células ciliadas), permitindo a transmissão do estímulo eléctrico através do nervo auditivo até ao córtex cerebral onde será descodificado” (Paço et al., 2010, p.75), sendo constituído por um parte interna implantada e uma parte externa, procurando proporcionar uma audição mais próxima à audição normal de uma pessoa ouvinte. Apesar, de numa primeira análise esta evolução médica nos parecer, a nós ouvintes, algo muito positivo e vantajoso, a Comunidade Surda levanta várias questões preocupantes que relacionam esta evolução com as suas consequências a nível social e do desenvolvimento pessoal da pessoa surda. Uma dessas questões é apresentada por Lane (1992), expressando algumas dúvidas relativamente à identidade desenvolvida pela criança implantada. Se por um lado a criança poderá não alcançar a audição total, e por isso não conseguirá adquirir a linguagem oral falando de forma perceptível, por outro lado, poderá também não se integrar na Comunidade Surda nem se identificar com as suas características e por isso também não adquirir a Língua Gestual como forma de comunicação. Por estas razões Lane (1992) levanta a questão de que “a criança surda corre o risco de se desenvolver sem qualquer tipo de comunicação concreta, seja ela falada ou gestual” (p.21), podendo ter problemas de desenvolvimento a vários níveis. Contudo, estas últimas questões ainda não foram aprofundadas e irão continuar a marcar diferentes posições, apenas as apresentamos como forma de demonstrar mais um ponto de desacordo entre os dois lados que apresentamos, e que obriga a uma maior reflexão por parte do ouvinte sobre o assunto em causa.

Talvez conseqüente da visão clínica perante a surdez, poderemos falar também numa posição oposta da pessoa ouvinte não conhecedora da Comunidade Surda quando confrontada com a posição da pessoa surda. Se a única informação sobre a surdez e as suas características for transmitida pela comunidade médica e pela teoria da deficiência auditiva, a pessoa ouvinte apenas conhecerá as consequências e as limitações descritas e associadas. Perante esta situação, Lane (1992) apresenta o caso afirmando que as pessoas ouvinte podem considerar “os surdos como indivíduos pertencentes a uma comunidade específica” considerando-os “um mundo à parte, indesejável” criando o estereótipo que “a surdez representa a falta e não a pertença de algo” (p.23).

A união da visão da comunidade médica e das pessoas ouvintes não conhecedoras das características da Comunidade Surda podem causar vários problemas sociais à pessoa surda, que irá enfrentá-los diariamente, não devido às suas características físicas, mas conseqüentes da falta de conhecimentos da sociedade em que estão inseridos. Estas dificuldades, e outras dificuldades de outra ordem serão abordadas mais

à frente neste trabalho considerando-as um fator influenciador do Autoconceito e da Autoestima que a pessoa surda desenvolve.

2. A Comunidade Surda e a sua Cultura

“O ser humano normalmente procura estar entre aqueles que lhe são mais próximos e semelhantes, mas no caso dos surdos também é a LGP a principal razão desta tendência” (Baltazar citado por Gomes, 2010, p.93).

A Comunidade Surda nasce da necessidade de criar espaços e uma estrutura social que permita à pessoa surda sentir-se parte integrante do Mundo. A partilha de ideias, experiências, interesses, o sentimento de pertença e de aceitação e os exemplos e apoios que se desenvolvem no sentido de melhorar a qualidade de vida de cada um, tornam a Comunidade Surda um meio indispensável de contacto para a pessoa surda. Apesar de todas as ideias positivas e vantagens que podem ser entendidas na apresentação da estrutura da Comunidade Surda as suas conquistas e o seu reconhecimento têm necessitado de um caminho longo, esforçado e bastante atribulado ao longo da história do Homem.

Antes de iniciarmos uma breve análise à história e à evolução do reconhecimento dos surdos e da Comunidade Surda até aos tempos presentes será importante referir a distinção dos termos Comunidade Surda, Mundo Surdo e Cultura Surda para que ao longo do presente texto e da compreensão da realidade dos surdos não surjam difíceis interpretações. O termo Mundo Surdo e Comunidade Surda poderão ser utilizados com o mesmo sentido, apesar de Mundo Surdo ser um pouco mais abrangente, incluindo também o termo Cultura Surda. Por sua vez, Comunidade Surda não deverá ser utilizada com o mesmo sentido da Cultura Surda, uma vez que, o último termo “refere-se à soma dos padrões de comportamento, convicções, valores, língua e tradições partilhados pelas pessoas surdas, ao passo que a comunidade surda se centra na estrutura social das pessoas surdas.” (Bispo et al., 2009, p.169).

Retomando a história dos surdos e da sua Comunidade devemos recuar a tempos passados onde as pessoas surdas eram apontadas como doentes, deficientes (tendo este último termo um significado bastante negativo e pejorativo) e portanto inferiores, rejeitadas e abandonadas pela sociedade. Esta falta de interesse pelo surdo e pela sua educação, e até alguma repugnância de alguns povos perante estas pessoas, levava muitas vezes ao seu isolamento e internamento em hospícios, em “hospitais-prisões” ou em “prisões-escolas” e também a decisões drásticas de eliminação destas pessoas, por não serem consideradas capazes de pertencer à sociedade (Baptista, 2008).

Sempre marcada pela diferença, a apresentação da história dos surdos poderá ser iniciada na Idade Média onde encontramos duas posições distintas, de povos distintos, mas que ambas marcam o surdo como alguém diferente e que é colocado à margem do outro considerado “normal”. Se por um lado no Egito os Surdos eram adorados e considerados como mensageiros dos deuses por comunicarem de forma diferente, acabando por servirem os Faraós, em Roma e na Grécia a posição era bastante diferente, considerando os surdos, como não conseguiam desenvolver a linguagem, imperfeitos, não detendo de nenhum direito, sendo indignos e inúteis para a sociedade, acabando muitas vezes por ser marginalizados e condenados à morte (Carvalho, 2007).

Apesar de, ainda na Idade Média, se destacar o nome John de Beverley (700 d.C) como o primeiro educador de surdos, por se ter interessado e conseguido educar um surdo (Carvalho, 2007), é essencialmente a partir do século XVI que começam a surgir maiores preocupações e desenvolvimentos da educação dos surdos. Marcando este novo século que apresentamos e a história da Idade Moderna, merece grande destaque o nome Pedro Ponce de León (1520 – 1584) que é considerado o primeiro professor de surdos, que dedicando-se a educar filhos surdos de nobres “contrariou a tese de que os Surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais e salientou que estes possuíam faculdades intelectuais” (Carvalho, 2007, p.19).

Após esta data várias personalidades poderiam ser mencionadas se não se tratasse de uma breve referência histórica, optando, por este motivo, mencionar apenas mais duas figuras de destaque da época apresentada: Charles Michel de L'Épée e Jacob Rodrigues Pereira. Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789) apesar de pensar ser “possível ensinar aos «surdos-mudos» a linguagem articulada” partia “da ideia de que a mímica era o meio de expressão natural” (Clode, 2012, p.282), reconhecendo a Língua Gestual como a língua materna dos surdos, acabando por desenvolver um novo método para a educação de surdos. Um dos grandes contributos de L'Épée foi a criação da primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, a primeira do mundo e criada em Paris (Carvalho, 2007). Jacob Rodrigues Pereira (1715 – 1780) destaca-se pelo seu método de ensino da fala para comunicar, uma vez que sempre defendeu o ensino oral para os surdos, utilizou os gestos e o tato, usando o alfabeto manual. Como nome de destaque foi “em Lisboa, em 1834, fundado o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, pioneiro do ensino de surdos em Portugal” (Clode, 2012, p.283).

Em 1880, o Congresso em Milão, marca um momento bastante negativo na história dos surdos, sendo decretado que as línguas gestuais eram “formas de comunicação infralinguísticas, destituídas de qualquer valor social, intelectual e educativo” tendo sido

proibida a língua gestual durante 7 anos, que foram designados como “7 Anos em Branco” (Gomes, 2006, p.27). A luta pela utilização, respeito e reconhecimento da Língua Gestual tem sido longa e difícil mas com pequenas e grandes conquistas ao longo da história, fazendo atualmente parte da Constituição da República Portuguesa uma cláusula de expressão e proteção da Língua Gestual, integrada no artigo 74.º: “Proteger e valorizar a língua gestual, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (Constituição da República Portuguesa, 2005, artigo 74.º). Passando por outras épocas de grande dificuldade, como a busca Nazi pela “Raça Perfeita” da qual os surdos, como os judeus, não faziam parte, também eles sofreram todas as discriminações, perseguições e represálias características e conhecidas por todos deste grande marco histórico. Contudo, “Durante o século XIX, várias associações regionais de Surdos foram criadas” (Carvalho, 2007, p.90), começando a surgir espaços reconhecidos e livres de preconceito onde “o surdo podia ser surdo”.

A Comunidade Surda, como parte integrante da sociedade e do mundo, com valores, costumes e atitudes próprias, como qualquer outra comunidade formada, “é uma minoria linguística, uma minoria cultural e, também, uma minoria étnica devido à existência de laços familiares muito especiais entre as pessoas surdas” (Bispo et al., 2009, p.327). Por esta última razão, deverá ser de novo reforçado que “a noção de pessoa surda, sobretudo dentro da própria comunidade surda está mais perto de ter uma conotação étnica do que de deficiência.” (Coelho, 2010, p.77). Assim, é uma comunidade que permite não só desenvolver um sentimento de pertença, mas também a criação de uma identidade. Lane (1992) refere ainda que existe na Comunidade Surda uma “propensão para a tomada de decisões em grupo, ajuda mútua e para uma reciprocidade, características estas que são aspectos muito importantes na cultura do surdo” (p.32).

Será ainda relevante mencionar a organização da Comunidade Surda por Associações distribuídas por vários pontos de referência de cada país, que tem os seus principais objetivos mencionados na ¹Carta dos Direitos da Pessoa Surda elaborada pela Associação de Surdos do Porto:

“O objectivo essencial de toda a Associação de Surdos é a promoção da Vida da Comunidade Surda, promovendo e facilitando o encontro de Pessoas Surdas, a fim de conservar e desenvolver a Cultura Surda, os elementos constitutivos da sua identidade, como seja a Língua Gestual Portuguesa, e o respeito dos direitos fundamentais da Pessoa

¹ Informação disponível em www.asurdosporto.org.pt

Surda. O respeito por estes direitos pressupõe a procura de um desenvolvimento pleno através do encontro com os seus semelhantes, a defesa, a conservação e o desenvolvimento da Comunidade Surda” (2001, Artigo 2.º)

Dentro desta Comunidade, não só dentro de cada Associação mas também em intercâmbio entre as várias Associações existentes, são desenvolvidas várias atividades de interesse, como atividades desportivas (em Portugal a Liga Portuguesa de Desporto para Surdos apresenta-nos todo o rol de atividades existentes), congressos (tendo sido realizado em Portugal, em 2012, o V Congresso Nacional de Surdos), formações, etc. e atividades que permitem uma maior aproximação dos ouvintes à sua cultura e realidade, como os cursos de Língua Gestual, realizados nas várias associações. Este contacto e esta união comunitária tornam-se imprescindíveis, “a pertença e a partilha de um grupo surdo é condição indispensável para que as LGs [Línguas Gestuais] comunitárias emirjam enquanto construções e traços da identidade surda” (Coelho, 2010, p.77).

Ao organizar as últimas ideias desenvolvidas será correto concluir que a Comunidade Surda não se estende apenas à aquisição de uma língua como forma de comunicação, mas também permite a aquisição de uma “forma de pensar, as normas de comportamento, os valores e outros elementos característicos da sua cultura” permitindo que os seus elementos construam a sua “identidade linguística e social” (Bispo et al., 2006, p.84).

2.1. A Importância da Língua Gestual

“Para mim, a língua gestual corresponde à voz, os meus olhos são os meus ouvidos” (Laborit, 2007, p.127)

Nascemos, crescemos e vivemos numa sociedade que se define como um conjunto de pessoas que interagem entre si, estabelecendo relações indispensáveis não só para o decorrer do seu dia-a-dia, mas também para o processo de aprendizagem que desenvolvemos desde sempre sobre nós e sobre o que nos rodeia. Para se estabelecer uma interação, e portanto uma comunicação, são precisos três elementos essenciais, nomeadamente, o emissor, a mensagem e o recetor, contudo, a mensagem só será

transmitida se os intervenientes possuírem uma determinada linguagem compreendida por ambas as partes.

A linguagem ganha um papel fundamental na base da vida diária do Homem. Sim (2005) conjuga na seguinte afirmação toda a importância em torno da linguagem: “A linguagem é essencial à vida em comunidade; através dela partilhamos ideias, emoções, usufruímos da experiência dos outros, trabalhamos e divertimo-nos em grupo, transmitimos e recebemos informações, construímos significados e aprendemos” (p.17). Neste sentido, será importante refletir sobre o que é a linguagem, partindo do pressuposto de que “independentemente dos sinais utilizados, a essência da linguagem está na sua capacidade de representação simbólica: as ideias, as imagens ou outros símbolos representam objectos, pessoas, factos, acontecimentos” (Baptista, 2008, p.115). Desta forma, partindo desta última ideia, não será correto restringir a linguagem apenas a funções orais, apenas à linguagem oral, por se tratar da linguagem mais utilizada, transmitida e conhecida.

A aquisição da linguagem, a compreensão da mesma, e o seu significado para uma vida em sociedade deve ser adquirida a partir da infância, mas “o desenvolvimento da linguagem só pode ocorrer quando as crianças dispõem de um input ao qual têm acesso” (Bispo et al., 2006, p. 143), ou seja, este processo de aprendizagem, de enorme importância para a vida, apenas acontece se “as crianças são expostas a um input linguístico adequado às suas possibilidades” (Bispo et al., 2006, p.139).

A criança surda, tal como a criança ouvinte, nasce com a capacidade de adquirir uma linguagem, com a única diferença que a criança surda só o irá conseguir se for exposta a uma linguagem adequada às suas características físicas, ou seja, à sua capacidade visual (“A criança surda, mais do que uma criança que não ouve, é uma criança visual” (Bispo et al., 2006, p.196)). Seguindo esta sequência de ideias, a aprendizagem da Língua Gestual para a criança surda deve ser reconhecida com a mesma naturalidade que se determina a aprendizagem da língua oral para a criança ouvinte.

A importância da língua gestual é equiparada à importância da língua oral nas crianças ouvintes, sendo o processo de aquisição idêntico dentro das características de cada forma comunicativa, “ambos os processos ocorrem, nestas criança, exactamente na mesma altura, com o mesmo tempo de maturação, as mesmas fases, as mesmas capacidades para criar sistemas linguísticos complexos” (Bispo et al., 2006, p.139). Para uma resposta ao meio social em que se encontra inserida, o domínio da Língua Gestual

“permite à criança surda desenvolver capacidades comunicativas, organizar e estruturar o pensamento e aprender sobre o real” (Sim Sim, 2005, p.20).

A Comunidade Surda “depende largamente de uma diferente linguagem para comunicar” (Bispo et al., 2009, p.327), a Língua Gestual, é considerada a sua primeira língua, que adquirem de forma natural e que “dá expressão à forma como os surdos vêm e traduzem o mundo” (Gomes, 2010, p.46). Laborit (2007) utiliza uma frase na sua biografia que reforça, em testemunho real, a Língua Gestual como a primeira língua dos surdos:

afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos «comunicantes» (...) nada deve ser recusado aos surdos, que todas as linguagens podem ser utilizadas, sem guetos nem ostracismos, para que possam ter acesso à VIDA. (p.13).

Por língua natural designa-se um “sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem” (Sim Sim, 2005, p.18), assim, sublinhamos a ideia de que a Língua Gestual é considerada a língua natural dos surdos, “pois estes quando são colocados em contacto com outros falantes nativos adquirem-na facilmente, de forma espontânea e sem esforço” (Gomes, 2009, p.11), não esquecendo que “uma língua natural não se ensina nem se aprende, constrói-se em interacção com os outros” (Baptista, 2008, p.249). Exemplo que a Língua Gestual é a língua natural dos surdos é que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes “embora lhes seja vedado muitas vezes o acesso à língua gestual, isso não impede que tentem comunicar através de gestos criados por si próprias” (Gomes, 2009, p.11). Assim, a Língua Gestual surge como o ponto fundamental na afirmação da Comunidade Surda, permitindo-lhe ultrapassar a única barreira que se lhe coloca aos olhos da restante sociedade numa posição inferior ou diferenciada, ou seja, a comunicação. Sendo uma língua que “atinge a verbalização autêntica das operações intelectuais fundamentais que uma língua autoriza: ela permite julgar, argumentar, demonstrar, refutar e raciocinar” (Ferreira, 2005, p.17), torna-se indispensável para a inserção e afirmação do surdo na sociedade, oferecendo-lhe oportunidades “no acesso ao conhecimento, no relacionamento interpessoal e no exercício da cidadania” (Gomes, 2006, p.39). Em comunidade o “falante nativo da língua gestual adquire não só a sua língua mas também a forma de pensar, as normas de comportamento, os valores e outros elementos característicos da sua cultura, dos quais depende a formação da sua identidade linguística e social” (Bispo et al., 2006, p.84).

Podemos apresentar, como exemplo das vantagens e da importância da Língua Gestual na educação dos surdos, os estudos de Printner (1941 citado por Silva et al., 2003) que considerava “o nível geral da inteligência da criança surda inferior ao da ouvinte” (p. 90), isto porque todo o estudo, incluindo os testes, eram preparados para a língua oral, uma língua que a criança surda adquire através da visão e por isso não consegue compreender na íntegra toda a sua complexidade. Quando os estudos foram modificados e adequados, dando ênfase à Língua Gestual, começou a surgir “um nível de Quociente Intelectual (QI) significativamente mais alto” (Silva et al., 2003, p. 91).

Em definição, a Língua Gestual é “uma língua gestuo-visual com léxico, gramática e sintaxe próprias, que se foi desenvolvendo através da comunicação gestual dos surdos” (Mesquita & Silva, 2007, p.10), sendo “constituída pela combinação de gestos simbólicos, materializados em movimentos realizados com as mãos, os braços, a face e o corpo e percebidos visualmente” (Sim Sim, 2005, p.18). Assim, as Línguas Gestuais dependem dos aspetos da expressão corporal e facial para a sua transmissão, “existem no espaço e tiram proveito do raciocínio espacial para transmitir mensagens” (Lane, 1992, p.29). Outro aspeto relacionado com a sua definição é a questão da Língua Gestual não ser universal, ou seja, varia de país para país, tal como a língua oral, pois “cada língua é portadora da cultura das pessoas que a utilizam” (Mesquita & Silva, 2007, p.11). Variando de país para país também varia de região para região, tal como a língua oral varia consoante as expressões regionais, as simbologias de cada região e as pronúncias características, também a Língua Gestual respeita essa variação regional. Serve como exemplo desta última ideia a Língua Gestual Portuguesa que apresenta alguns conceitos representados com configurações manuais diferentes entre regiões, como o Porto e Lisboa (Mesquita & Silva, 2007).

Existe uma Língua Gestual internacional, designada por Gestuno, não muito divulgada nem muito conhecida que é apenas utilizada em conferências ou reuniões internacionais, pelo que não poderá ser relacionada com a Língua Gestual utilizada diariamente pelas Comunidades Surdas dos diferentes países existentes. Tal como foi mencionado em citações anteriores a Língua Gestual tem uma gramática própria, e por esta razão, apesar de cada Língua Gestual estar relacionada com a Língua Nacional de um determinado país não deverá ser tida em conta como uma tradução exata da mesma, seguindo todos os termos e as suas organizações gramaticais.

Importa também sublinhar o erro diário que a pessoa ouvinte faz ao designar a Língua Gestual como linguagem gestual, não fazendo a associação da Língua Gestual a uma língua com gramática e vocabulário próprio, mas sim como uma mera representação

do real através da mímica. Se “uma língua é um sistema específico de sinais articulados criados e utilizados numa determinada comunidade concreta” (Baptista, 2008, p.115) estamos perante uma língua quando nos deparamos com um sistema específico de gestos articulados e organizados mediante uma gramática própria que são utilizados numa comunidade, neste caso na Comunidade Surda. Desta forma, em nada deverá ser colocada a Língua Gestual como inferior à língua oral sendo as linguais gestuais “tão naturais como as línguas faladas, têm características e propriedades idênticas na sua estrutura, e desempenham as funções cognitiva e comunicativa da linguagem com a mesma eficácia.” (Baptista, 2008, p.126).

A Língua Gestual ganha igual importância quando nos referimos à afirmação da cultura surda, uma vez que, tal como as línguas orais, a Língua Gestual é a principal forma de transmissão da história e da cultura da Comunidade Surda de geração para geração, permitindo a sua continuação e afirmação no presente e no futuro.

Apesar da história desde sempre de dificuldades da pessoa surda, atualmente a Língua Gestual vai recebendo cada vez mais reconhecimentos e promoções da sua importância, não só para a pessoa surda e para a sua comunidade, mas também, para a criação de uma sociedade única e unida. Um documento, do qual apresentamos a seguinte transcrição, e que detém grande importância na área das Necessidades Educativas Especiais, fazendo o reconhecimento da Língua Gestual na área educacional, é a Declaração de Salamanca (1994):

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país.(p.18)

Em Portugal, a Língua Gestual Portuguesa teve a sua origem, segundo informações relatadas pela Associação Portuguesa de Surdos², na primeira escola de surdos, em 1823, na Casa Pia de Lisboa, através de um educador sueco com o conhecimento do alfabeto manual trazido das suas origens. Este professor sueco de nome Per Aron Borg foi solicitado pela princesa D. Isabel Maria (no reinado de D. João VI) e organizou em Portugal o primeiro instituto de “surdos-mudos” (Carvalho, 2007). Atualmente, a LGP tem tido o seu reconhecimento exposto em vários documentos, um deles, de referência para Portugal, apresentado no ponto anterior, a Constituição da República Portuguesa (Artigo 74.º).

² Informação disponível em www.apsurdos.org.pt

Outro documento, com destaque na área da educação, que demonstra e reconhece a Língua Gestual Portuguesa na educação dos surdos é o Decreto-Lei n.º 3/2008, que no Capítulo V, Artigo 23.º, direcionado à educação bilingue de alunos surdos, apresenta-nos a seguinte afirmação:

A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos (p.159).

Em conclusão apresentamos uma frase de um testemunho real, não em forma de repetição mas de reforço da importância da Língua Gestual: “A Língua Gestual assume, assim, um papel importante e fundamental no desenvolvimento, tanto físico e mental das pessoas surdas, como para a sua integração na sociedade e na aquisição do conhecimento” (Bettencourt, 2005 citado por Ferreira, 2005, p.21).

2.2. As Dificuldades da Comunidade Surda

“It is hearing people who make deafness problematic” (Preston, 1995, p.52)

A pessoa ouvinte, não conhecedora das características da Comunidade Surda, numa primeira abordagem quando questionada sobre as principais dificuldades associadas à pessoa surda segue apenas os problemas auditivos existentes, a falta de comunicação que surge associada a esse mesmo problema e o isolamento de que é vítima num mundo apenas conhecido como um “mundo sonoro e ouvinte”. Mas serão esses os verdadeiros problemas da pessoa surda? Serão esses os problemas que afetam não só diariamente a pessoa surda, mas também o seu desenvolvimento social e pessoal? Numa abordagem que visa a posição da pessoa surda surge-nos uma questão que deverá ter um impacto na construção do pensamento da pessoa ouvinte relativamente a este aspeto, pois “as limitações que envolvem a comunidade surda, impedindo-a de progredir, curiosamente prendem-se menos com a circunstância da surdez e mais com a ignorância sobre esta comunidade cultural minoritária” (Bispo et al., 2006, p.24).

Segundo informação disponibilizada pela Associação Portuguesa de Surdos³, estima-se que existam em Portugal cerca de 120 000 pessoas com algum grau de perda auditiva, das quais 30 000 são conhecedores da Língua Gestual Portuguesa, população esta inserida numa sociedade portuguesa de cerca de 10 milhões de cidadãos. Estes números significativos levam-nos a uma reflexão mais sensível relativamente à vida diária da pessoa surda e às dificuldades que enfrenta numa sociedade ouvinte onde se considera que “a surdez não é um privilégio” (Lane, 1992, p.22).

Lane (1992), não apresenta qualquer dúvida relativamente às dificuldades que a criança irá enfrentar durante toda a vida, contudo, também refere que “a falta de comunicação em casa, a educação de nível inferior nas escolas, a discriminação no emprego são obstáculos colocados no seu caminho por pessoas ouvintes, que caso conhecessem a comunidade dos surdos, os retirariam de imediato” (p.21). O presente capítulo pretende aprofundar as dificuldades sentidas pela pessoa surda aos três níveis apresentados na afirmação anterior, nomeadamente, a nível familiar, com toda a sua importância nos primeiros anos de vida da criança surda e no apoio que poderá dar no seu desenvolvimento no presente e no futuro, a nível educacional, com todos os professores e educadores ainda conhecedores apenas do método oral e escolas que não proporcionam um ambiente escolar positivo para o desenvolvimento da criança e jovem surdos, e a nível social e pessoal, com todos os problemas diários que enfrenta desde uma simples consulta médica à procura de emprego.

A **nível familiar**, havendo a possibilidade da criança surda nascer numa família ouvinte, com todas as suas raízes da linguagem oral e, por vezes, desconhecimento da Língua Gestual, ou nascer de pais surdos, integrados na Comunidade Surda, defendendo toda a sua cultura e língua, irá tornar o processo de desenvolvimento e o conjunto de dificuldades enfrentadas diferente. Se por um lado é bastante comum os pais surdos desejarem ter filhos surdos para que possam “partilhar a sua língua, cultura e experiências únicas” (Bispo et al., 2006, p.41), “dado que muitos casais surdos partilham o mesmo ideal de qualidade de vida e de felicidade” (Bispo et al., 2009, p.327), por outro lado, numa família ouvinte poderá haver “dificuldades de adaptação dos pais à situação do seu filho(a)” (Sim Sim, 2005, p.80), havendo maiores probabilidades das interações “serem interrompidas por falhas na comunicação, resultando numa diminuição das interações” (Sim Sim, 2005, p.81).

Para que a condição da criança surda não condicione o seu desenvolvimento “considera-se particularmente importante a qualidade do meio familiar, a adaptação

³ Informação disponível em www.apsurdos.org.pt

parental à surdez, os recursos educacionais e comunitários” (Sim Sim, 2005, p.79). Um dos aspetos fundamentais, por vezes da responsabilidade da família, é a aquisição da linguagem, uma vez que, desde o nascimento, o meio envolvente da criança surda será crucial para a sua aquisição e desenvolvimento da linguagem, dependendo, assim, da forma como esta lhe é inculcada pela família considerando-se os elementos familiares “as primeiras pessoas a estabelecerem uma linguagem com a criança” (Silva et al., 2003, p.43).

Os aspetos que influenciam a criança ouvinte na aquisição e desenvolvimento da linguagem são idênticos aos que influenciam a criança surda, estando “relacionados com o envolvimento da criança no meio sociocultural” (Bispo et al., 2006, p.132). Este envolvimento nem sempre é de fácil acesso para a criança surda quando a forma de comunicação e de pensamento dos pais ouvintes influencia negativamente todo o processo de desenvolvimento.

Gomes (2010), após uma reflexão sobre a visão dos surdos e dos ouvintes relativamente aos implantes cocleares, refere que “no caso das crianças, estas têm que se sujeitar à vontade dos pais, que por sua vez se deixam influenciar pelos conceitos de normalidade existentes na sua época” (p.39), um conceito de normalidade onde ainda não se encontra inserida a surdez apesar de toda a luta diária da Comunidade Surda pelo reconhecimento da sua cultura. Com todos estes conceitos já estruturados, os pais ouvintes podem influenciar negativamente o filho surdo, talvez por desconhecimento, por inconsciência da sua atitude ou por falta de sensibilidade perante o assunto. Contudo, “os pais ouvintes são capazes de alterar os seus padrões de interacção de modo a responder às necessidades emocionais dos seus filhos surdos” (Sim Sim, 2005, p.81) quando há uma sensibilidade e disposição para lidar com as características da criança surda.

Vários autores defendem que a família ouvinte pode adaptar-se à nova situação familiar e superar as dificuldades que lhe são impostas, referindo que será importante “para uma perfeita inclusão desta criança na família, a família tornar-se bilingue, usando ambas as línguas em casa, dando uma efectiva participação a todos os seus membros, surdos e ouvintes.” (Bispo et al., 2006, p.203). O bilinguismo defende que “o surdo deve adquirir, como L1, a LG, enquanto a língua da comunidade ouvinte, neste caso o Português, deve ser entendida como L2” (Rodrigues, Casal & Dias, 2012, p.42), desta forma, há um respeito pela cultura e pela língua da Comunidade Surda, não havendo uma imposição da linguagem oral como única forma de comunicação.

Com o problema da comunicação familiar resolvido será ainda importante “convencer todos os pais de crianças surdas que têm que as pôr em contacto com

adultos surdos o mais cedo possível, desde nascença” (Laborit, 2007, p.53). Este contacto com uma realidade mais próxima da sua, articulado com a aprendizagem da Língua Gestual, irá permitir que a criança surda processe o seu desenvolvimento social e pessoal sem maiores obstáculos.

As crianças surdas filhas de pais surdos integrados na Comunidade Surda e nativos fluentes da Língua Gestual, ao terem oportunidade mais cedo de comunicar manualmente terão a possibilidade de “desenvolver os diferentes processos de pensamento” (Silva et al., 2003, p.94). Estudos desenvolvidos com base na comparação da influência de pais ouvintes e pais surdos, concluíram que crianças surdas filhas de pais surdos, ao terem o contacto com a língua gestual desde o nascimento “apresentam processos gramaticais mais complexos e elaborados” (Bispo et al., 2006, p.145).

A **nível educacional**, num guia para a educação da criança e do jovem surdo, a UNESCO (1987) alerta-nos para o facto de por vezes existir uma tendência de não ter em conta as características de cada criança, seja cega, surda ou com outro tipo de problemática, sendo englobadas todas no mesmo conceito de deficiência (“People who are not themselves handicapped tend to group all children with a handicap together - they do not see a blind child or a speech-retarded child, a deaf child or a mentally retarded child, but simply a handicapped child who is different” (UNESCO, 1987, p.5)). Perante esta situação refere que é importante que a educação da criança surda permita a sua integração e participação na sociedade, no presente e no futuro, com os mesmos direitos de qualquer pessoa da sociedade (“The main goal of educating deaf children is to give them the same possibilities of participating in the society in adult life as other people have” (UNESCO, 1987, p.6)).

Os dois principais problemas relativamente à educação dos surdos apresentados por Sim Sim (2005), “dizem respeito à criação de condições que permitam, por um lado, o pleno desenvolvimento da linguagem na criança e, por outro, a aptidão para interagir em diferentes meios sociais e linguísticos, na comunidade de surdos e na comunidade ouvinte” (p.18).

Atualmente em Portugal, ainda muitas crianças e jovens surdos são inseridas no ensino regular, principalmente nas áreas mais afastadas dos meios urbanos, e o principal problema que surge perante esta situação é que as escolas regulares “não proporcionam nem comunidades de surdos, nem LG, nem surdos adultos como referências fundamentais para as crianças” (Baptista, 2008, p.223). Mesmo em escolas regulares com unidades de apoio a alunos surdos não há uma congregação de “todos os surdos numa mesma escola de modo a constituírem uma comunidade de dimensão razoável,

onde as crianças pudessem conviver com jovens e adultos surdos, referências fundamentais para a construção da sua identidade” (Baptista, 2008, p.223).

Estas últimas situações que advêm da inserção dos surdos nas escolas regulares, apenas servem para reforçar as principais dificuldades que Sim Sim (2005) apresentou, uma escola sem referência de adultos surdos, da Comunidade Surda, e portanto sem a presença de fluentes da Língua Gestual e conhecedores da Cultura Surda não irá proporcionar um ambiente favorável à criança surda para desenvolver a sua linguagem nem competências sociais fundamentais para interagir dentro da comunidade.

Seguindo a defesa da educação bilingue para a criança e jovem surdo, privilegiando a Língua Gestual como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, a escola deverá ser “a continuidade sistematizada de uma trabalho bilingue que se iniciou no berço e que acompanhará a criança surda ao longo de toda a sua vida” (Amaral & Coutinho, 2002, p.377).

Perante o facto da Língua Portuguesa não ser a língua natural dos surdos, ou seja, a sua primeira língua, Sim Sim (2005) numa análise aprofundada sobre o ensino do Português escrito à criança surda, alerta-nos em primeira linha que a aprendizagem do Português escrito será para a população surda a aprendizagem de uma outra língua, ou seja, acarretará todas as dificuldades que uma criança ouvinte também apresenta ao aprender uma outra língua, uma segunda língua. A aprendizagem correta do Português escrito, no caso de Portugal, terá um peso muito significativo no sucesso escolar, uma vez que, as informações curriculares, os textos e as avaliações escolares são disponibilizadas em forma escrita e por isso o aluno só terá acesso conhecendo a mesma, tendo o mesmo grau de importância na comunicação de partilha que se estabelece entre os surdos e ouvintes e no acesso ao conhecimento, aos direitos, aos deveres, às informações relevantes do dia-a-dia, como os jornais, manuais de instruções, legislação e momentos de lazer, como a leitura de um livro ou de legendas de filmes (Sim Sim, 2005). Privar a criança, o jovem e o adulto surdo a esta aprendizagem será privar alguém de ter acesso a toda a estrutura diária da vida, será condicioná-la, impondo limites de conhecimento, de participação na sociedade, de usufruir da sua condição enquanto cidadão e de ter uma vida prazerosa com o desfrute pleno dos seus tempos livres.

Perante todas as dificuldades que a criança surda enfrenta relativamente à educação e às consequências que essas dificuldades provocam no seu caminho do desenvolvimento pessoal e social, Baptista (2008) esquematiza várias condições relevantes para o sucesso dos alunos surdos a que devemos tomar especial atenção

quando surge a preocupação de criar um meio envolvente positivo: “A língua gestual como Língua Materna”; “Ambiente de aprendizagem natural”; “Diagnóstico precoce”; “A surdez nos cuidados de saúde primários”; Centros de apoio aos surdos”; “A comunidade de surdos na escola”; “Bilinguismo sucessivo”; “Espaço e o tempo para a língua nacional”; “O currículo para surdos”; “Professores surdos”; “Surdos adultos” e “Escolas de referência” (p.248). Para completar esta lista de condições para um sucesso pessoal e escolar dos surdos podemos ainda apresentar as características essenciais do perfil do professor que irá proporcionar a aprendizagem da primeira língua, a Língua Gestual, destacando “ser um modelo de língua gestual, logo possuir como língua dominante a língua gestual”, “possuir um bom conhecimento linguístico da língua gestual”, “ser competente na língua portuguesa”, “possuir um bom conhecimento linguístico da língua portuguesa” e “possuir um bom domínio da leitura da fala” (Amaral & Coutinho, 2002, p.377).

Numa análise da postura do professor perante o aluno podemos afirmar que “ouvir atentamente as preocupações do aluno e ler cuidadosamente nas entrelinhas proporcionará ao professor melhores indícios sobre as possíveis razões das repentinas e inexplicáveis perturbações, mudanças de humor ou mudanças rápidas de atenção” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.67), não devendo destacar o verbo “ouvir” para nos restringirmos aos alunos ouvintes mas tornar este verbo mais abrangente e inclusivo de todos os alunos, independentemente das suas características físicas.

Quando a criança e jovem surdo não têm um contacto com todas estas condições fundamentais no ensino, não só têm o seu desenvolvimento pessoal e social condicionado como também desenvolvem sentimentos negativos sobre as suas próprias capacidades de aprendizagem e sobre o valor e a importância da aquisição de conhecimento. Laborit (2007) apesar de ter contacto com a Língua Gestual e um meio familiar muito favorável ao frequentar uma escola que, apesar da inserção de surdos continuava com um ensino baseada na oralidade, desenvolveu um sentimento de revolta que descreve da seguinte forma na sua biografia:

Estou saturada daqueles cursos, saturada de ler nos lábios, saturada de me esganiçar para fazer sair os guinchos da minha voz (...) Passar a vida na escola é ridículo. (...) Tenho a impressão de que não gostam de mim, de que não consigo progredir. E que tudo aquilo não serve para nada. (p.95).

A escola representa não só o ponto de partida para o desenvolvimento da criança e jovem surdo mas também para o desenvolvimento do seu meio envolvente, quando falamos, no presente trabalho, das diferenças entre o meio rural e o meio urbano

destacamos o papel da escola como crucial no atenuar dessas mesmas diferenças relativamente à educação da criança surda. A escola deverá não só educar a sua criança surda, mas também apoiar e encaminhar a sua família e mudar mentalidades da sociedade, do meio social que se encontra envolvido com a escola. O trabalho da escola, quando encaminhado segundo as condições apresentadas anteriormente, poderá não só levar a resultados positivos no presente mas também no futuro, integrando e dando a conhecer cada vez mais a Cultura Surda.

A **nível social e pessoal** a Comunidade Surda luta diariamente pela desunião do conceito de surdez com o conceito de deficiência, mas deparam-se com grandes dificuldades quando o procuram fazer, pois para conseguir ter uma vida ativa na comunidade em que estão inseridos, necessitando de estar presentes em áreas indispensáveis como a educação ou a saúde, necessitam de recorrer à palavra deficiência para conseguir esses mesmos acessos (“O dilema é que as pessoas surdas querem o acesso e enquanto cidadãos de uma democracia têm direito a esse acesso (...) mas quando subscrevem a definição de deficiência para o obter, minam a sua luta por outros direitos” (Bispo et al., 2006, p.49)).

Na construção da nossa autoimagem há uma influência daqueles que nos rodeiam, da forma como nos veem, nos caracterizam e nos avaliam, a pessoa surda “sem o respeito pela sua realidade, pelas suas capacidades, o surdo só pode ser avaliado pelo que há nele de desigual e o que nós deploramos no outro é o desigual que criamos.” (Bispo et al., 2006, p.333). Se a imagem que a sociedade cria perante a surdez for negativa, que apenas sobrevaloriza os limites e as dificuldades, que cria obstáculos à vida diária da pessoa surda conseqüentemente irá criar um espelho que irá refletir a imagem que a pessoa surda irá criar sobre si mesmo. Se conhecermos apenas uma realidade, será nessa mesma realidade que iremos acreditar, seja ela pejorativa ou não para o nosso próprio desenvolvimento.

As últimas afirmações servem para reforçar a influência do meio no desenvolvimento de cada um, que no caso da criança, jovem e adulto surdo “o diagnóstico tardio da surdez, a impreparação e desorientação da família ouvinte e a falta de apoio dos serviços de saúde e de educação comprometem o normal desenvolvimento da criança surda em meio ouvinte e são causas determinantes no atraso e exclusão dos surdos.” (Baptista, 2008, p.172). Dirigimo-nos ao meio ouvinte como fator de influência negativa pois, tal como foi descrito anteriormente, um ambiente de referência para a Cultura Surda, o contacto com uma família surda ou com a Comunidade Surda permitirá colmatar muitas das dificuldades apresentadas no presente ponto. Contudo, não deverá

ser desconsiderado que, apesar da pessoa surda ser “vítima inocente do meio em que nasce e cresce (...) é possível melhorar e até superar as condições adversas do meio” (Baptista, 2008, p.172).

Vários são os relatos em testemunhos reais de problemas sociais que a pessoa surda enfrenta diariamente, serve como exemplo os seguintes casos que Gomes (2010) nos apresenta: Carlos Ferreira ao se deparar com um café que não aceitava surdos e que também lhe negou o acesso ao livro de reclamações para registar uma queixa formal que lhe é de direito dirigiu-se à Polícia onde também foi ignorado e apenas atendido quando menciona que irá fazer queixa do Polícia em questão (“os surdos não querem ser ignorados, não querem que os tratem como seres invisíveis” (Gomes, 2010, p.75)); André Soares afirma que “nos bancos, nas finanças, nos centros de saúde, ninguém percebe língua gestual: se eu for ao médico, tenho que levar sempre a minha mãe. Se for sozinho, é impossível. Não consigo comunicar” (Gomes, 2010, p.85).

Na Carta de Direitos da Pessoa Surda⁴, várias são as alíneas que procuram colmatar algumas destas dificuldades com que a pessoa surda se depara, tais como:

“terão de ser criadas as condições necessárias que possibilitem a toda a Pessoa Surda o acesso a uma informação plena, que lhe permita exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres” (Artigo 3.º); “Toda a Pessoa Surda tem direito aos meios de acessibilidade, que permitam abolir eventuais barreiras provocadas pela surdez, de forma gratuita” (Artigo 14º).

Em simples conclusão, mas de difícil elaboração, os surdos “reivindicam uma cidadania que respeite as gramáticas das suas formas de vida: a sua língua, as suas vivências, as suas particularidades e os seus anseios” (Gomes, 2010, p.63).

Atividades diárias e indispensáveis para a vida em sociedade, que são de direito acesso para todos, mas que nem sempre é sentido pela pessoa surda, bem como a vida familiar e toda a importância do seu papel no desenvolvimento da pessoa surda, são aspetos que afetam não só a sua vida social, como também o seu estado pessoal, o seu Autoconceito, a sua Autoestima e o seu estado emocional.

⁴ Informação disponível em www.asurdosporto.org.pt

3. O Autoconceito e a Autoestima

“Quando uma criança chega ao mundo, não tem passado, não tem experiência sobre como lidar consigo próprio, não tem escala para medir o seu valor. Terá de confiar nas experiências que tem com as pessoas à sua volta e nas mensagens que estas lhe enviam sobre o seu valor enquanto pessoa.” (Satir, 1972 citado por Plummer, 2012, p.11)

O bem-estar pessoal, o conhecimento e aceitação do eu, são aspetos que cada vez mais ganham importância na sociedade atual e na educação. Dois dos conceitos que despertam para a perspetiva não só cognitiva, mas também afetiva do desenvolvimento social e pessoal, são o Autoconceito e a Autoestima, que constroem o seu significado e o seu nível de influência para cada pessoa ao longo de toda a vida.

Em primeira análise devemos diferenciar conceitos, distinguindo o Autoconceito como o “significado pessoal que assume a parte cognitivamente organizada da experiência pessoal”, enquanto a Autoestima se estrutura “de acordo com a parte emocional ligada à auto-avaliação que o sujeito faz dessa mesma experiência” (Simões, 2001, p.26). Desta forma, devemos não só sublinhar a distinção entre estes dois conceitos, mas também a sua relação intrínseca, citando que “a autoestima está relacionada com a avaliação pessoal do nosso autoconceito” (Plummer, 2012, p.10).

Definindo o **Autoconceito**, em termos gerais, este diz respeito à “ideia que temos de nós próprios, não do nosso valor, mas de como somos efectivamente” (Piedade & Oliveira, 2007, p.15), sendo “aquilo que acreditamos ser – o quadro global das nossas capacidades e traços.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 352).

A atitude que cada indivíduo tem perante si próprio, a imagem que cria sobre si, sobre as suas capacidades e fragilidades, são aspetos fundamentais para compreender a evolução e o desenvolvimento de cada indivíduo e apoiar nas suas concretizações no presente e no futuro. Com os vários estudos desenvolvidos nesta temática o desenvolvimento do autoconceito surge como o fator que irá permitir “a aceitação de si próprio e a realizações melhoradas, para além de permitir um maior aproveitamento da competência pessoal: os indivíduos que reconhecem e valorizam a sua competência têm mais probabilidades de a rendibilizar” (Faria, 2005, p.361).

Em termos históricos, as primeiras investigações em torno do autoconceito eram levadas a cabo por profissionais não ligados diretamente à psicologia, como filósofos ou

teólogos. Mudando esta perspectiva inicial “William James (1890) é o autor referido como sendo o primeiro a analisar o autoconceito de um ponto de vista psicológico” (Simões, 2001, p.14). O ponto de partida da perspectiva de William James (1890 citado por Simões, 2001) é a distinção entre o *The I*, o Eu enquanto agente organizador das experiências pessoais, e o *The Me*, o Eu enquanto objeto constituído por características materiais, espirituais e sociais (Harter, 1999; Simões, 2001). James (1890 citado por Simões, 2001) considerava ainda que o indivíduo organizava estas últimas três características de forma hierárquica, desta forma, as características materiais, relacionadas com os termos físicos e corporais, encontram-se na parte inferior da estrutura hierárquica. No nível seguinte da estrutura posicionam-se as características sociais, representativas das características reconhecidas pelos outros, defendendo este autor que deverá haver uma maior preocupação a nível da vida social que estabelecemos através das amizades do que com aspetos materiais e físicos. Por fim, as características espirituais encontram-se no nível mais superior, estando estas características relacionadas com os pensamentos e com os julgamentos morais de cada um (Harter, 1999). Assim, James (1890 citado por Simões, 2001) abre caminho para futuros modelos que defendem uma perspectiva multidimensional e hierárquica relativamente à construção e aos fatores influenciadores do autoconceito.

Com o progresso dos estudos científicos o Autoconceito caminhou “de uma entidade estática e singular [e] transformou-se, numa estrutura dinâmica e multifacetada que está permanentemente implicada no processamento da informação social” (Simões, 2001, p.24), ou seja, a perspectiva inicial unitária centrada apenas no indivíduo como única unidade influenciadora do seu Autoconceito altera-se para uma perspectiva multidimensional, valorizadora das múltiplas influências exteriores para a construção do Autoconceito.

Partindo da perspectiva atual multidimensional do Autoconceito definimos o mesmo como a “percepção que o indivíduo tem de si próprio”, mais especificamente “as atitudes, os sentimentos e o auto-conhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitação social” (Faria, 2005, p.362). Assim, podemos afirmar que a construção do Autoconceito será influenciada pelas experiências provenientes do meio envolvente, servindo como exemplo, a família, a escola e o ciclo de amizades, sendo um constructo dinâmico e ativo no sentido em que é desenvolvido ao longo de toda a vida e é ajustável a mudanças do meio social envolvente (Faria, 2005; Simões, 2001).

Para melhor compreender de que forma os fatores exteriores ao indivíduo influenciam a construção do seu Autoconceito será importante compreendermos como se

desenrola o seu processo de desenvolvimento. Harter (1999) distingue três fases de desenvolvimento do autoconceito na infância e a adolescência, como fases de grande importância para esta construção.

A primeira fase apresentada é dos 3 aos 4 anos, onde a criança tem uma auto imagem ainda muito concreta e positiva baseada na dificuldade que tem em estabelecer uma distinção entre o real e o desejo. Com também a dificuldade em compreender a diferença entre as emoções positivas e negativas e o significado nas suas experiências pessoais. Partindo apenas do que é observável, a sua auto imagem, o seu Autoconceito, irá depender das suas observações dos outros. Estas limitações surgem também relacionadas com a construção do outro conceito em discussão, a Autoestima. A Criança desta idade, definida com base na observação do outro e com a dificuldade em distinguir entre os sentimentos positivos e os negativos apresenta também dificuldades na sua auto-avaliação. (Harter, 1999)

A segunda fase apresentada por Harter (1999) distingue crianças dos 5 aos 7 anos, onde algumas características apresentadas na fase anterior continuam a ganhar igual destaque. A criança na fase apresentada, ainda muito baseada no concreto e observável, continua com uma auto imagem muito positiva, destacando uma sobrevalorização das suas habilidades. (Harter, 1999)

A terceira fase distinguida por Harter (1999) na infância refere-se às crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, fase que apresenta grandes evoluções a nível cognitivo que irão afetar e alterar a forma como a criança constrói o seu Autoconceito. Nesta fase a criança consegue fazer a distinção entre experiências e sentimentos positivos e negativos, aspeto que irá influenciar não só o autoconceito mas também a autoestima, pois a forma como agora constrói e avalia os conceitos permite criar avaliações sobre si própria compreendendo que poderá ter atributos positivos e negativos, construindo uma visão que Harter (1999) distingue como sendo uma visão mais equilibrada sobre si própria. Será ainda importante referir que esta distinção entre o positivo e o negativo, relevante nesta fase, surge relacionada com a comparação social que a criança estabelece, ganhando as relações sociais com os seus pares um papel importante nesta fase.

Segundo Harter (1999) a adolescência marca o período com mais significado para o desenvolvimento do Autoconceito, e por vezes também o mais perturbador, devido a todas as mudanças físicas resultantes da puberdade, do desenvolvimento cognitivo, das expectativas a nível social que enfrentam, bem como as relações que estabelecem com os pares. Podendo, desta forma, afirmar que “as mudanças que ocorrem na adolescência

conduzem a uma transformação fundamental em termos de desenvolvimento pessoal.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.151). Partindo de uma fase da infância baseada no concreto e no observável passamos para a fase da adolescência baseada no abstrato e no não observável, resultado das evoluções cognitivas que irão permitir uma auto-descrição mais consciente e mais elaborada. O adolescente consegue agora “apreciar as diferenças entre a realidade objectiva e a percepção subjectiva”, desenvolvendo também “a importante capacidade de perceber sentimentos e emoções tanto em si próprio como nos outros” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.151). Para além das mudanças físicas e cognitivas, Faria (2005) apresenta alguns contextos da vida do adolescente que influenciam o desenvolvimento do Autoconceito, nomeadamente, “o feedback dos outros significativos acerca da competência pessoal”, “a comparação com os outros” e “a pressão do contexto escolar ou desportivo” (p.362).

A adolescência é marcada pela busca da identidade sendo uma das tarefas essenciais do adolescente “o estabelecimento de uma identidade que se manifeste satisfatória tanto para o indivíduo como para a sociedade” (Simões, 2001, p.37). A esta última tarefa Erikson (1968 citado por Papalia et al., 2001) designa por “identidade versus confusão da identidade”, onde o adolescente “procura dar um sentido coerente ao *self*, incluindo o papel que ele ou ela irá desempenhar na sociedade” (p.574). Com todas estas mudanças e alterações podemos concluir que o adolescente desenvolve “um novo mecanismo sofisticado para dar significado à sua própria experiência, particularmente no que se refere à compreensão da sua identidade enquanto pessoa” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.152).

Contudo, estas mudanças, caracterizadas pelo não observável e pelo abstrato, poderão ter os seus aspetos negativos, uma vez que, “as descrições estão mais sujeitas (...) a distorções e a enviesamentos cognitivos, o que pode implicar que o auto-conceito do adolescente se possa tornar mais irrealista e até, conduzir a comportamentos desajustados” (Faria, 2005, p.362). Tendo o Autoconceito um importante papel como “regulador do comportamento”, não só relativamente à percepção que o indivíduo tem de si mesmo como também no confronto que essa percepção poderá ter na interação com as outras pessoas, será importante criar um ambiente favorável a um ajustamento e desenvolvimento positivo do Autoconceito (Simões, 2001). Desta forma, é importante que exista uma “integração, organização e estruturação, para que o adolescente possa construir um *self* uno e consistente ao longo das várias situações de vida e no desempenho dos diferentes papéis sociais” (Faria, 2005, p.363).

Reforçando as influências que o adolescente sofre na construção do seu Autoconceito será correto afirmar que “as relações que se estabelecem entre o aluno e os seus pais, e entre os alunos e os professores e com os alunos entre si, representam um ponto de partida importante na formação e manutenção do auto-conceito” (Simões, 2001, p.39).

As relações com os pais são de extrema importância para o desenvolvimento do Autoconceito, considerando que “as avaliações que os diferentes membros da família fazem acerca do adolescente relacionam-se com as representações que o adolescente constrói sobre si próprio” (Peixoto, 2004, p.235). Desta forma, podemos considerar o suporte emocional fornecido pela família como fator influenciador do Autoconceito e da perspectiva positiva ou negativa que o adolescente desenvolve sobre as suas autoavaliações (Peixoto, 2004).

O grupo de pares também terá grande importância na promoção e desenvolvimento do Autoconceito, sendo “a experiência social um factor de desenvolvimento da identidade” (Simões, 2001, p.40), não só pela comparação social que é realizada mas também pelo conhecimento e partilha de perspectivas e papéis sociais.

A escola tem igual importância no desenvolvimento do autoconceito, tendo maior destaque no presente trabalho pela área em que se encontra inserido. A escola, por todo o seu meio envolvente, experiências que proporciona e a importância que tem na vida diária do adolescente terá um contributo importante para o “desenvolvimento harmonioso do indivíduo” (Simões, 2001, p.41). Desta forma, o Autoconceito a nível escolar apresenta uma grande importância para “o comportamento, afectando as interacções que o indivíduo estabelece com os outros, os desempenhos escolares e profissionais, bem como o ajustamento individual” (Simões, 2001, p.38).

Outro conceito a definir no presente capítulo é a **Autoestima**, consistindo, em primeira análise, numa “avaliação subjectiva que uma pessoa faz de si mesma como sendo positiva ou negativa, assim como a percepção que tem das avaliações que os outros fazem de si” (Piedade & Oliveira, 2007, p.10), sendo “um fator essencial na construção e manutenção do bem-estar social, emocional e mental e que desempenha também um papel essencial no percurso académico e na saúde física.” (Plummer, 2012, p.9).

A palavra Autoestima é cada vez mais frequente no vocabulário utilizado por professores, psicólogos, pais e outras pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo de educação, sublinhando a importância de todos os profissionais de educação

ao proporcionarem experiências positivas que permitam, conseqüentemente, uma interiorização de sentimentos positivos para a Autoestima da criança e do jovem. Quando lidamos com crianças o “autoconceito (e, conseqüentemente, a nossa autoestima) é muito maleável e está amplamente dependente da forma como aprendemos as reacções das outras pessoas àquilo que fazemos e dizemos” (Plummer, 2012, p.11). O profissional de educação ao se tornar uma referência diária para a criança, com toda a sua influência na formação pessoal e social da mesma, estando presente na sua vida numa grande carga horária diária, é importante que proporcione experiências e mensagens positivas que ajudem no reconhecimento do valor que cada criança sente e constrói sobre si mesma. Para a criança e jovem “o ambiente em que se encontra, as interações que tem com terceiros e a forma como interpreta estes dois últimos desempenharão um papel importantíssimo” (Plummer, 2012, p.17), destacando, mais uma vez, a relevância do profissional de educação em criar um ambiente envolvente favorável.

Vários são os aspetos que influenciam a Autoestima, ou seja, as autoavaliações de cada um, ideia reforçada por Harter (1999) que nos apresenta como exemplos de áreas influenciadoras a “competência social”, “a competência cognitiva” e a “competência desportiva”. Assim, a influência dos vários domínios irá depender do nível de importância que atribuímos a cada um deles. Desta forma, podemos concluir que a Autoestima “interliga dimensões muito diferentes: os processos mentais e os processos afectivos, a vida emocional interna e a vida de relação” (Neto & Perloiro, 2005, p.69).

Os conceitos que aqui apresentamos influenciam e acompanham toda a vida, “os padrões de autoestima que se estabelecem na primeira infância perpetuam-se ao longo da adolescência e até à vida adulta e têm efeitos abrangentes, não apenas no indivíduo, mas também nos grupos familiares e na própria sociedade” (Plummer, 2012, p.9). Focalizando-nos mais sobre a adolescência, por ser a idade de destaque do estudo em causa, o adolescente depara-se com um conjunto de mudanças físicas, cognitivas e sociais que irão influenciar e ajudar a definir a sua Autoestima.

Segundo Marsh (1992 citado por Feliciano & Afonso, 2012) a evolução do Autoconceito e da Autoestima pode ser representada “por uma curva em forma de U, evidenciando um declínio de auto-estima no início da adolescência, que se reverte no meio deste período e aumenta no seu final e início da idade adulta” (p.253).

As relações sociais que estabelecem com os grupos de pares são um dos aspetos que maior influência tem na Autoestima do adolescente, havendo a necessidade não só de ser reconhecido mas também de se comparar e de se identificar com os outros, acentuando “o desejo de pertencer a um grupo de referência e proceder a um

afastamento progressivo das influências familiares” (Senos & Diniz, 1998, p.268). O adolescente através das “comparações, valorizações, categorizações e regulações das informações que retira do exterior e em conformidade irá escolher o seu grupo de referência (...) [irá formar] a sua identidade social” (Senos & Diniz, 1998, pp.268) sendo, conseqüentemente, “a obtenção de consenso (...) por parte do grupo de pares vista como uma confirmação da auto-estima” (Simões, 2001, p.40).

Segundo Plummer (2012) “a autoestima poderá ficar facilmente afetada quando as crianças têm de lidar com problemas específicos, como por exemplo, atrasos ou desordens na fala e na linguagem” (p.19), ou seja, problemas de comunicação como os que as crianças, jovens e adultos surdos enfrentam diariamente. No presente estudo, para além do foco na adolescência relacionamos a mesma com a surdez, o que torna a tarefa de construção de identidade do adolescente surdo, e conseqüentemente da sua Autoestima, mais complexa, principalmente devido às características que o diferencia numa sociedade essencialmente composta por ouvintes. O impacto que a perda de audição tem na comunicação, nas relações ou nas dificuldades de relacionamento com os pares e familiares, conseqüentes dos problemas de comunicação, bem como a consciência da diferença física relativamente ao uso de aparelhos auditivos ou implantes, são aspetos que podem agravar todos os conflitos pessoais pelos quais o adolescente passa nesta fase (Coelho, 2010; Zugliani, Motti & Castanho, 2007).

Retomando ainda um pouco a definição de Autoconceito, ou a construção de identidade, relacionando agora com a surdez, o adolescente surdo terá tarefas acrescidas, no sentido que faz “parte de uma minoria, quer se encare na perspectiva clínica ou cultural e, por isso, vai ter de decidir a sua identidade enfrentando a decisão de querer, ou não, ser membro de uma minoria” (Coelho, 2010, p.158). Assim, o adolescente surdo, para além de todos os conflitos característicos do desenvolvimento, do envolvimento acrescido na vida social, e de todos os desafios que enfrenta diariamente, terá de lidar com a diferença marcada pela sociedade, terá de lidar com os problemas de comunicação, de educação e de socialização e terá de lidar com as comparações e juízos que um meio ouvinte ainda apresenta relativamente à surdez.

3.1. Estudos sobre o Autoconceito e Autoestima e sua relevância

“Investigações que contribuíram para o desenvolvimento do interesse e da investigação no auto-conceito (...) revestem-se de grande importância para a educação, quer pelas implicações educacionais que delas podemos destacar, quer pelos resultados objectivos que dão suporte a tais implicações.”
(Simões, 2001, p.65)

Baseada nos diversos estudos e abordagens sobre o Autoconceito de Susan Harter, Faria (2005) destaca algumas das vantagens dos estudos realizados nos últimos tempos sobre a mesma temática, referindo que estes permitiram “alargar o nosso conhecimento sobre este construto psicológico”, permitiram relacionar o Autoconceito “com outras variáveis, tais como o sucesso escolar, a ansiedade (...) a competência social, entre outros”, fomentou “a construção de instrumentos para a sua avaliação” e permitiu “a emergência de propostas e planos de intervenção para a promoção do auto-conceito em contextos clínicos, educativos e desportivos” (p.361).

No presente subcapítulo pretendemos apresentar alguns estudos sobre o desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima, incidindo essencialmente na fase da adolescência, por se tratar da etapa de eleição no presente estudo. Os estudos que serão apresentados permitem não só compreender um pouco do trabalho que tem sido realizado, tendo por base a temática referenciada, mas também demonstrar alguns resultados que podem justificar e fomentar a descrição teórica das características da adolescência apresentada no presente trabalho.

Faria (2004; 2005) é um dos nomes associado aos estudos sobre o desenvolvimento do Autoconceito na fase da adolescência. Num dos seus estudos e da sua colaboradora Azevedo (2004), intitulado “Manifestações diferenciais do Autoconceito no fim do ensino secundário Português”, através de uma amostra de 649 alunos, utilizando o instrumento de avaliação “Self-Description Questionnaire III (SDQ III)”, releva algumas conclusões importantes e que corroboram as informações transmitidas na primeira parte do presente capítulo. Relativamente à idade, Faria e Azevedo (2004) concluem que com o avançar da idade, os valores relativamente ao Autoconceito diferem, apresentando uma visão mais positiva e valores superiores nos alunos mais novos, tal como Harter (1999) nos apresenta na descrição desta mesma fase, onde a criança, tendo por base o concreto e o observável, tem uma visão extremamente positiva e irrealista,

partindo de seguida para a adolescência onde uma visão mais abstrata e mais elaborada poderá levar a diferentes valores do Autoconceito, e conseqüentemente da Autoestima. Também Faria e Azevedo (2004) afirmam, através das suas conclusões, que “durante a adolescência ele parece oferecer possibilidade de as auto-avaliações se tornarem mais realistas, provocando ajustamento do autoconceito relativamente à fase da infância” (p.4). Corroborando também a representação da evolução do autoconceito e da autoestima em forma de U apresentada por Marsh (1992 citado por Feliciano & Afonso, 2012), os valores relativamente à idade a partir do início da idade adulta conduzem a uma maior e melhor aceitação pessoal.

Feliciano e Afonso (2012), num estudo mais direcionado para a avaliação da Autoestima, intitulado “Estudo sobre Auto-estima em Adolescentes dos 12 aos 17 anos”, também apresentam valores inferiores nesta fase reforçando, assim, os resultados apresentados por Faria e Azevedo (2004) e as informações divulgadas por Harter (1999). Através de uma amostra de 360 jovens, utilizando como instrumento de avaliação a “Escala de Auto-Apreciação Pessoal ou Auto-estima”, concluem que “com um aumento da idade se observa um aumento ao nível da auto-estima na adolescência” (Feliciano e Afonso, 2012, p.257), sendo o grupo de adolescentes com idades mais avançadas, no início da vida adulta, que apresentam um valor médio de Autoestima mais elevado.

Peixoto, Martins, Mata e Monteiro (1996), na sua adaptação da escala de Autoconceito para adolescentes de Harter (1988) para a população portuguesa, instrumento utilizado no presente trabalho, apresentam os resultados quanto à consistência interna que ampliam os resultados até aqui apresentados. Com uma amostra de 746 alunos, das escolas da região de Lisboa, os resultados obtidos voltam a demonstrar que os níveis mais elevados em todas as subescalas distinguidas na escala utilizada são dos sujeitos mais velhos (a partir do 9º ano de escolaridade).

Relativamente às diferenças entre o género, os dois estudos anteriormente apresentados relevam conclusões bastante semelhantes. Faria e Azevedo (2004) revelam que os valores relativamente às auto percepções das raparigas e dos rapazes diferem mediante os domínios em causa. Desta forma, as raparigas apresentam uma auto percepção, quanto à sua competência no domínio académico superior à dos rapazes, por outro lado, os rapazes veem-se mais competentes nos aspetos físicos, emocionais e na relação com os pares. Estes últimos resultados podem justificar os resultados sobre a Autoestima apresentados por Feliciano e Afonso (2012), que concluem que os adolescentes do género feminino apresentam um valor médio de Autoestima inferior aos adolescentes do género masculino.

Outra diretriz do estudo elaborado por Feliciano e Afonso (2012), que se torna importante referenciar no presente trabalho, é a diferença revelada relativamente ao contexto social, ou seja, as diferenças na Autoestima consoante o adolescente reside em meio rural ou em meio urbano. Os resultados apresentados demonstram que os adolescentes provenientes do meio rural apresentam um valor médio de Autoestima inferior aos adolescentes provenientes do meio urbano. Feliciano e Afonso (2012), procurando justificar estes últimos valores, colocam como hipótese que “este resultado poderá estar relacionado com a forma como se vivencia e é valorizada esta etapa de desenvolvimento nos dois contextos” (p.261).

Tal como foi mencionado no primeiro parágrafo do presente capítulo, os estudos desenvolvidos nos últimos tempos têm permitido relacionar o conceito de Autoconceito e de Autoestima com outras variáveis, possibilitando a realização de planos de intervenção em diversos contextos. Um dos fatores que influenciam os dois conceitos em causa, tal como já foi mencionado, são as relações familiares e as experiências que a criança e jovem retiram desse mesmo ambiente familiar.

Peixoto (2004), realizou um estudo procurando relacionar o Autoconceito e a Autoestima com a qualidade das relações familiares, tendo o estudo como título “Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico”. Com a participação de uma amostra de 265 adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos foi possível constatar que nos domínios de Competência na Língua Materna, Comportamento, Aceitação Social, Atração Romântica e Aparência Física “os adolescentes com uma perceção mais favorável do relacionamento familiar, apresentam autoconceitos mais elevados” (Peixoto, 2004, p.238). Relativamente à relação do ambiente familiar com a Autoestima, Peixoto (2004) conclui que “os alunos que percecionam o seu relacionamento com a família como positivo, são aqueles que evidenciam níveis de autoestima mais elevados” (p.239). Resta-nos ainda apresentar a possível justificação que Peixoto (2004) apresenta para refutar a conclusão dos seus resultados, afirmando que “os sentimentos de suporte e aceitação, associados às relações familiares positivas (...) pode levar à construção de uma auto-imagem positiva e (...) explicar o autoconceito físico mais positivo” (p.241).

Outro estudo que relacionada os conceitos em causa e outras variáveis, que parece pertinente apresentar, por estar inserido na área da educação, é o estudo de Senos e Diniz (1998), desenvolvido com base no pressuposto de que os sucessivos insucessos escolares afetam negativamente o Autoconceito académico e a Autoestima, surgindo a indisciplina como forma de desvalorizar o resultado negativo que o insucesso escolar tem

a nível pessoal. Assim, o estudo de Senos e Diniz (1998) é apresentado com o título “Auto-estima, resultados escolares e indisciplina; Estudo exploratório numa amostra de adolescentes”.

Com uma amostra de 108 adolescentes, utilizando diferentes instrumentos de avaliação, entre eles a escala “Self-Perception Profile for Adolescents” de Susan Harter (1988), Senos e Diniz (1998) apresentam as seguintes conclusões: não há diferenças, relativamente à Autoestima entre os sujeitos com melhores e piores resultados e, por outro lado, os alunos com pior atitude face ao trabalho apresentam também piores resultados académicos, pior Autoconceito académico e pior Autoestima.

Para justificar estes resultados Senos e Diniz (1998) voltam a sublinhar o pressuposto apresentado inicialmente, afirmando que “este resultado sugere a mobilização de um dispositivo de protecção, que amortece o efeito do resultado escolar sobre a auto-percepção de competência, isto é, do auto-conceito académico” (p.272).

Um último estudo, que consideramos importante apresentar no presente subcapítulo, relaciona os conceitos em destaque, nomeadamente a surdez, o Autoconceito e conseqüentemente a Autoestima. Num estudo desenvolvido no Brasil por Zugliani, Motti e Castanho (2007), intitulado “O Autoconceito dos adolescentes deficientes auditivos e a sua relação com o uso do aparelho de amplificação sonora individual”, pretendia-se verificar a relação do Autoconceito do adolescente surdo com o uso do aparelho auditivo.

Os resultados deste estudo declaram que entre o Autoconceito pessoal, o autoconceito escolar, o Autoconceito familiar e o Autoconceito social, o Autoconceito social é a área que apresenta resultados mais baixos, ou seja, o adolescente surdo tem um Autoconceito mais baixo relativamente ao ambiente social. Justificando, Zugliani et al. (2007) afirmam que “tais resultados podem ser creditados à dificuldade de comunicação, geralmente ocasionada pela deficiência auditiva” (p.103).

Relativamente ao uso do aparelho auditivo os resultados foram bastante positivos concluindo que os adolescentes de uma forma geral gostam de usar o aparelho auditivo, ou seja, “os resultados sugerem que os benefícios sentidos com o uso desse recurso são maiores do que os sentimentos de vergonha ou receio” (Zugliani et al., 2007, p.104). Contudo, apesar dos resultados demonstrarem que os adolescentes usam e gostam do aparelho auditivo, Zugliano et al. (2007) reforçam que “não significa que não existam conflitos, mas que estes podem ser superados, principalmente com o suporte familiar e profissional” (p.108).

Todos os estudos apresentados demonstram que vários fatores influenciam o Autoconceito e a Autoestima do adolescente, marcando a adolescência como uma fase de grandes mudanças e de grande significado para a preparação da vida adulta. Quando o adolescente tem de lidar não só com as suas mudanças físicas e cognitivas, mas também com a surdez e com todos os problemas que podem surgir associados à mesma, como a comunicação, o Autoconceito e a Autoestima, estes últimos aspetos ganham ainda mais importância de análise para melhorar o plano de intervenção neste sentido.

4. Diferenças socioculturais entre Lisboa e Alentejo

“Não só os cidadãos olham e sentem o “mundo rural” de outro ou outros modos, como este convive, cada vez mais, com o “espaço urbano” segundo novas regras.” (Cravidão e Fernandes, 2003, p.417)

Lisboa e Alentejo representam duas áreas distintas de Portugal, com características sociais, culturais, económicas e educacionais diferentes que nos levam a refletir sobre as suas influências na vida da sua população e, principalmente, no desenvolvimento pessoal da criança e do jovem. Com o presente ponto, não se pretende a defesa de nenhuma das áreas referidas mas sim, uma apresentação dos pontos que consideramos relevantes para uma compreensão do contexto de cada uma.

Segundo os resultados dos últimos Censos, realizados em 2011⁵, a população residente em Lisboa é bastante superior à população residente no Alentejo, apresentando como resultados 2 821 876 residentes em Lisboa e 757 302 residentes no Alentejo, num total de 10 562 178 habitantes em Portugal. Contudo, o valor de residentes não se deve ao facto dos limites territoriais de cada área, visto que, neste aspeto, o perímetro territorial do Alentejo com 1 332 km é superior ao perímetro territorial de Lisboa que representa 618 km do território continental.

A diminuição da população residente no Alentejo é um problema que tem vindo a desenvolver-se, cada vez mais, ao longo dos tempos devido às mudanças sociais e económicas que têm ocorrido em Portugal. Daveau (2000), já nos despertava para esta situação anos atrás, afirmando que “Portugal está a transformar-se aceleradamente num país de urbanização um tanto difusa, que se desenvolve essencialmente nas faixas litorais, deixando o Interior cair numa decadência que atinge, em muitos lugares, o grau de uma verdadeira deserção humana.” (Daveau, 2000, p.91).

Constituído por pequenas cidades, vilas e aldeias (muitas aldeias já com um número inferior a 30 habitantes), o Alentejo ilustra o agravamento do envelhecimento da população que tem ocorrido em Portugal, onde por cada 100 jovens há 178 idosos (valores apresentados nos Censos de 2011). Desta forma, a região do Alentejo “perdeu a capacidade de se auto-regenerar demograficamente, em consequência do aumento da esperança média de vida, do acentuado envelhecimento demográfico e da manutenção de níveis de fecundidade abaixo do limiar de substituição de gerações” levando a um

⁵ Informação disponível em www.ine.pt

“grau de isolamento social da população mais idosa e em condições de pobreza com contornos significativos” (Mateus, 2005, p.124).

Em oposição, à diminuição da população residente no Alentejo, Lisboa apresenta um saldo positivo relativamente à evolução da população desde os Censos de 2001, aumentando em 2011 6% da sua população residente. Com uma maior população, mais oportunidades de emprego, maior oferta educacional e mais condições médicas, Lisboa é por muitos considerada como um espaço com melhor qualidade de vida. Contudo, o estilo de vida permanente nesta área, a rotina estipulada e as condições ambientais levam a muitos outros desconsiderarem essa mesma qualidade de vida.

A qualidade de vida “tem em conta estados de espírito como a satisfação, a felicidade, a realização pessoal e a segurança e também uma dimensão ambiental que envolve critérios como a dieta, a habitação, o acesso a serviços e segurança” e ainda outros aspetos como as “oportunidades sociais, as expectativas de emprego, a abundância, os tempos de lazer, etc.” (Small & Witherick, 1992, p.215). Este último conceito torna-se importante para o presente trabalho, pois a perspetiva de qualidade de vida de cada um poderá influenciar o desenvolvimento pessoal e social dos jovens e o seu sentimento de pertença à sociedade ou meio onde vive.

O Alentejo, que apesar das suas cidades já desenvolvidas que oferecem boas condições à sua comunidade, é essencialmente rodeado por uma paisagem natural, com o campo e a agricultura ainda como ponto de destaque. Por outro lado Lisboa, como ponto económico e industrial, representa uma paisagem criada por grandes arquiteturas. Assim, dentro de Portugal, estamos perante duas áreas distantes conhecidas como o meio rural e o meio urbano, sendo importante compreender estes dois conceitos.

Small e Witherick (1992), apresentam-nos três características do meio urbano que, de certa forma, já foram apresentadas ao descrevermos os principais aspetos de Lisboa, nomeadamente, “as povoações urbanas geralmente têm uma população maior do que as aldeias rurais”, “as povoações urbanas dizem respeito quase totalmente a atividades não agrícolas” e “a população que vive em locais urbanos considera que participa numa maneira de viver distinta” (p.261).

Perante a última definição, e pela dimensão da cidade de Lisboa como capital de Portugal, leva-nos ao conceito de cidade. A paisagem citadina caracteriza-se por “um povoamento denso e vertical, pela presença de construções imponentes ou até monumentais, pela existência de bairros, de ruas, de um ou vários centros históricos ou funcionais e de um espaço de transição na periferia, etc.” (Baud, Bourgeat & Bras, 1999,

p.40). Distinguindo-se das áreas rurais, a cidade apresenta uma “pequena percentagem da população activa que trabalha no sector primário” tendo os seus habitantes “comportamentos e práticas sociais específicos, ritmos e um modo de vida particular” (Baud et al., 1999, p.40).

Relativamente ao contexto social, Kemn e Close (1995, citado por Gonçalves & Carvalho, 2008), caracterizam a sociedade urbana pelo “anonimato e transitoriedade das relações sociais” e os contactos que se proporcionam “são efémeros e dizem apenas respeito à faceta específica das pessoas com quem se contacta”(p.3).

Em posição oposta, Small e Witherick (1992), descrevem o meio rural como sendo uma área com atividades e estilos de vida distintos, com uma população que vive no campo e que trabalha na agricultura. Apesar de atualmente não se restringir apenas à agricultura este é ainda o sector mais forte e que mais se distingue neste meio.

Apesar de atualmente as dificuldades de emprego de Portugal se acentuarem bastante no meio rural, Amiguinho (2005) afirma que continuamos a caracterizar o contexto social rural “distante de rupturas familiares e afectivas” onde “ainda pontuam as relações de vizinhança e de proximidade, a entreaajuda e a solidariedade” (p.9). Também outros autores defendem esta última ideia considerando que “os quotidianos sociais do mundo rural passam predominantemente pelo conhecimento e estabelecimento de relações de trabalho, pelo comunitarismo, pelo convívio, pela entreaajuda, pela amizade, pelo auxílio e defesa comuns” (Gonçalves e Carvalho, 2008, p.3).

Canário (2000), perante os últimos problemas revelados do meio rural, apresenta possíveis problemas que advém dos mesmos afirmando que “o isolamento das zonas rurais, as perdas demográficas, a ausência de perspectivas de emprego, o encerramento de serviços públicos são factores que estão estreitamente associados a processos de perda da identidade, de descrença, fatalismo e baixa auto-estima colectiva” (p.127).

Retomando o conceito de qualidade de vida, Gonçalves e Carvalho (2008), baseando o seu estudo no pressuposto de que os “estilos de vida saudáveis promovem uma vida com mais qualidade” (p.4), analisaram como a educação formal e os recursos comunitários influenciam os estilos de vida dos jovens do meio rural e do meio urbano. Um dos resultados, do último estudo referido, que consideramos importante apresentar diz respeito à forma como os jovens ocupam os seus tempos livres, concluindo que, os “jovens Urbanos se encontram mais fortemente agregados a actividades de maior exigência económica e recursos infra-estruturais [como por exemplo actividades ligadas à Internet e ao Computador, ou passear em Centros Comerciais], enquanto os dos jovens

Rurais passam essencialmente por actividades espontâneas e não estruturadas [como por exemplo, interagir com os amigos]" (Gonçalves e Carvalho, 2008, p.12). Assim, podemos sobressair o papel influenciador da escola na diminuição destas diferenças, valorizando os valores, comportamentos e práticas mais positivas para o aumento da qualidade de vida dos jovens, independentemente das características do meio onde residem.

Seguindo a última ideia da importância da escola na vida do jovem, e devido ao contexto em que se encontra inserido o presente trabalho, torna-se importante privilegiar a área da educação, procurando comparar não só dados estatísticos, como também a situação educacional e os seus problemas atuais.

Atualmente a progressão nos estudos é cada vez mais importante para o aumento das expectativas laborais. Como tal, em primeira análise, será importante comparar Lisboa com o Alentejo relativamente ao abandono escolar. Apesar de se verificar uma melhoria de resultados, através dos Censos de 2011, relativamente ao número de jovens, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, que já abandonaram o sistema de ensino e que apenas possuem o 9º ano de escolaridade, verifica-se que Lisboa apresenta valores mais baixos que o Alentejo, apresentando uma percentagem de 19% em confronto com 23% do Alentejo.

Outros dados, apresentados pelo estudo Health Behaviour in School-aged Children (2012), associado à Organização Mundial de Saúde, permitem criar uma primeira perspetiva sobre as diferenças ao nível da importância da escola na vida dos jovens residentes em Lisboa ou residentes no Alentejo. Relativamente à demonstração do gosto pela escola verificou-se, através do estudo referido, que 31,6% dos jovens do Alentejo não gosta da escola, em contraste com Lisboa que apresentou uma percentagem de 25,8%. Outro aspeto, que consideramos importante de referir, é o índice de adolescentes que têm a perceção da sua capacidade académica, por constituir um dos pontos do Autoconceito analisado no presente trabalho. Neste último aspeto, apesar de não se verificarem diferenças significativas, Lisboa apresenta resultados mais negativos em comparação com o Alentejo, apresentando uma percentagem de 5,9% de jovens que têm uma perceção da sua capacidade académica inferior à média, em comparação com 5,4% do Alentejo.

Podemos ainda apresentar mais dois aspetos, analisados no último estudo mencionado, que consideramos importantes, por caracterizarem o meio escolar e social em que se encontra inserido o jovem. Um dos aspetos é a perceção que os jovens apresentam relativamente à pressão que sentem com os trabalhos de casa. Neste

aspecto, os jovens residentes em Lisboa, com o valor de 13,3%, demonstram o sentimento de uma maior pressão perante os trabalhos de casa, em comparação com os jovens residentes no Alentejo que apresentam uma percentagem de 11,7%. Outro aspeto, relacionado com o meio social, e principalmente com as relações que o jovem estabelece com o seu grupo de pares, diz respeito à facilidade que o jovem sente em falar com aquele que considera ser o seu melhor amigos. Neste ponto, os jovens residentes no Alentejo sentem uma maior facilidade em comunicar com o seu melhor amigo, apresentando uma percentagem de 87,5% confrontada com a percentagem de 85,9% representativa da facilidade que os jovens residentes em Lisboa sentem perante esta mesma comunicação.

Através da análise dos últimos dados, verificamos que é na área da educação que se destacam as maiores diferenças de resultados, demonstrando, por um lado, que são os jovens de Lisboa que apresentam uma melhor relação com a escola, mas também que são estes que se sentem mais pressionados pelo nível de exigência. É perante estas últimas conclusões que nos desperta a curiosidade pela educação em meio rural e pelas possíveis explicações para estas diferenças estatísticas.

A razão pela qual o Alentejo é considerado meio rural volta a evidenciar-se com a afirmação de Amiguinho (2005) de que “as ameaças à escola, que fragilizam a sua existência ou ditam o seu encerramento, são uma das dimensões do problema mais geral que afecta os meios rurais” (p.15). Este último problema tem afetado a zona do Alentejo, cada vez mais nos últimos anos, principalmente associado à redução e envelhecimento da sua população, podendo apresentar o total de 32 escolas do ensino básico encerradas em 2010, através da análise da lista divulgada pela Direção Regional de Educação do Alentejo⁶.

O último número prevê um aumento ao longo dos próximos anos, o que para vários autores representa também um problema para o desenvolvimento e futuro da sociedade rural. Canário (2000), refere que “debater o futuro das pequenas escolas em meio rural corresponde, necessariamente, a questionar o futuro e a possibilidade de sobrevivência do mundo rural no seu conjunto” (p.124). Reforçando esta última ideia, Amiguinho (2005) defende que é necessário que a escola não seja apenas vista como uma instituição apenas para educar mas também uma instituição de apoio e desenvolvimento local. A escola como fonte de conhecimento e com forte influência nas mentalidades da sociedade poderá ser um impulsionador para a superação das dificuldades que caracterizam o meio rural, o que poderá ser ameaçado pelo encerramento das escolas.

⁶ Informação disponível em www.drealentejo.pt

Contudo, não será correto pensar que apenas existem problemas na educação no Alentejo. Lisboa com grande oferta de estabelecimentos de ensino básico, secundário e superior, com várias vertentes de formação profissional através de cursos profissionais, não apresenta valores de abandono escolar tão positivos como o desejado. Também novos problemas têm surgido na educação que mais se acentuam em meio urbano, como a violência nas escolas, destacando o bullying, que tem vindo a ser cada vez mais referido em notícias e reportagens.

A escola em meio urbano necessita de reforçar o suporte social dos jovens, valorizar as ligações de amizade e melhores estilos de vida, permitindo um melhor desenvolvimento do meio e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento pessoal. Por outro lado, a escola em meio rural necessita de ganhar mais força na vida comunitária e local, valorizando a sua posição e a sua importância no desenvolvimento pessoal das crianças e jovens.

5. Objeto de estudo

“Se aquele cuja língua eu estou a aprender, não respeita a minha, falar a sua língua deixa de ser um gesto de abertura, torna-se um gesto de obediência e submissão” (Maalouf, 2002 cit in Gomes, 2010, p.45)

5.1. Enunciação do problema

A definição do problema surge como parte essencial num estudo, permitindo organizá-lo, delimitá-lo e focalizá-lo para o tema e para a dúvida que se pretende esclarecer com a investigação. Segundo Almeida & Freire (1997), a definição do problema constitui a primeira fase da concretização de uma investigação, considerando que a partir desta fase essencial podemos definir as hipóteses e a forma como as variáveis serão operacionalizadas e assim procurar uma resposta ao problema identificado.

Esclarecida a importância da definição de um problema e compreendendo a forma como este deverá ser descrito, torna-se essencial criar um quadro de conceitos que se pretendem estudar para concluir e identificar o problema a seguir e para o qual se pretende encontrar uma solução.

Seguindo a linha teórica que constitui a base do presente trabalho tomamos em primeira análise o tema da surdez, não só como dificuldade auditiva mas também como marca de identificação de uma comunidade que cria dia após dia a sua cultura e língua e supera conceitos discriminatórios para a sua condição física. Segundo Coelho (2010), atualmente a noção de pessoa surda está mais perto de uma conotação étnica do que de deficiência, contudo, esta ideia ainda é muito focalizada dentro da Comunidade Surda, colocando em confronto a restante sociedade que se rege pelos conceitos científicos. Dos conceitos científicos reconhecemos a surdez como “deficiência” que médicos e especialistas procuram ultrapassar e solucionar com o avanço dos conhecimentos e tecnologias. Perante esta definição científica, adotada por grande parte da sociedade, Coelho (2010) apresenta uma definição de deficiência, constatando que, “segundo a CIF [Classificação Internacional da Funcionalidade] as deficiências são definidas como problemas nas funções ou estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou perda” (p.30). Perante esta definição que distingue a surdez como uma perda ou disfunção Coelho (2010) desperta para uma questão também abordada neste trabalho: “Serão os surdos incapacitados? Será que eles se reconhecem como tal?” (p.30).

Com a definição de surdez contrabalançada entre sociedade ouvinte e Comunidade Surda, a pessoa surda encara diversos problemas diariamente principalmente relacionados com a comunicação. Esta dificuldade de comunicação é facilmente ultrapassada dentro da Comunidade Surda através da utilização da Língua Gestual, equiparada à utilização da Língua Oral numa sociedade Ouvinte. Contudo, fora da Comunidade Surda, apesar dos progressos, a Língua Gestual ainda não se encontra ao nível do conhecimento de outras línguas para a pessoa ouvinte e mesmo para muitas pessoas surdas. Lane (1992), apesar de nos encontrarmos já distanciados da data do seu livro, refere um aspeto importante sobre a educação dos surdos, afirmando que “a tentativa para educar as crianças surdas recorrendo aos mesmos métodos de ensino desenvolvidos para as crianças ouvintes continua a mostrar-se ineficaz” (p.121).

Seguindo a importância da última afirmação, uma vez que, o presente trabalho se encontra inserido na área da educação, surgem algumas dúvidas relativamente ao estado da educação perante a surdez e as consequências que essa situação terá para a personalidade e bem-estar da pessoa surda. Segundo Amaral e Coutinho (2002), a criança surda encontra-se com todas as capacidades para atingir o total desenvolvimento se for exposta à língua adequada às suas possibilidades, língua esta que irá permitir que a criança cresça e interiorize todas as aprendizagens importantes para a sua vida pessoal e social.

Após a infância surge a adolescência como momento de construção de identidade e de conflitos interiores perante todas as alterações físicas e psicológicas com as quais é confrontado. O adolescente irá desenvolver a capacidade de diferenciar as emoções e sentimentos de si próprio e dos outros, criando a sua própria identidade, influenciada por todo o meio envolvente (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Com o desenvolvimento da sua auto imagem e dos sentimentos perante esse auto conhecimento surgem dois conceitos fundamentais para o bem estar pessoal e para a concretização de uma vida pessoal e social segura que permita ultrapassar os obstáculos que a sociedade lhe poderá colocar, nomeadamente o Autoconceito e a Autoestima.

A identidade construída, o desenvolvimento da auto imagem ou o conhecimento que o adolescente cria sobre si próprio constitui a definição de Autoconceito como constructo multidimensional influenciado pelo meio envolvente, pelas informações e reações dos outros perante a sua própria pessoa e pelas suas próprias ações (Simões, 2001). Consequentemente, surge a Autoestima perante os sentimentos desenvolvidos recorrentes da sua auto imagem. Desenvolver uma Autoestima positiva será crucial para que o estado emocional do adolescente, sublinhando a importância deste

desenvolvimento para o futuro, e para a criação da personalidade do adolescente enquanto adulto.

O adolescente surdo não se torna diferente pela sua forma de comunicação para a dificuldade em colocar em prática a sua forma de comunicar poderá levar a consequências pessoais num momento de grandes mudanças como é a adolescência. Coelho (2010) refere a surdez como relação de partilha necessária para qualquer ser humano e que no caso da surdez ganha a mesma força utilizando a sua principal forma de comunicação, a Língua Gestual. Seguindo esta linha de ideias, se o Autoconceito e a Autoestima são influenciados pelo meio envolvente, as relações que se estabelecem na Comunidade Surda serão um grande impulso para o desenvolvimento pessoal e emocional do adolescente.

Com a necessidade de relações com o outro de partilha através da comunicação para que o adolescente surdo tenha um desenvolvimento pessoal e social pleno, surge a questão das relações existentes e diferentes entre meio urbano e meio rural, destacando essencialmente Lisboa como meio Urbano e em constante crescimento e o Alentejo caracterizado atualmente pela deserção humana. Não será correto distinguir todo o Alentejo como meio rural pelas suas cidades já desenvolvidas, contudo, todo o meio envolvente dessas mesmas cidades é caracterizado como rural servindo essas cidades como apoio para os seus meios envolventes.

Daveau (2000), releva a evolução da densidade populacional em Portugal aumentando cada vez mais a população de Lisboa, e conseqüentemente a sua evolução a nível de recursos e da áreas como a educação e a medicina, e uma diminuição das populações do interior. Perante esta situação Amiguinho (2005), desperta-nos para o problema de fragilização e conseqüente encerramento que ameaça as escolas do meio rural, situação conseqüente para a educação das crianças e jovens e, em destaque no presente trabalho, para as crianças e jovens surdos. Contudo, Amiguinho (2005) também referencia a qualidade da vida social em meio rural destacando uma maior proximidade, entreajuda e solidariedade.

Com todas as características a nível social, educacional e cultural que diferenciam Lisboa como meio Urbano e o Alentejo como essencialmente meio Rural surge a questão de quais serão as repercussões que essas diferenças terão no desenvolvimento pessoal e emocional do jovem surdo.

Com os diferentes conceitos referenciados anteriormente, nomeadamente, Surdez, Autoconceito, Autoestima, Adolescência, Meio Rural e Meio Urbano, surge seguinte

problema a que nos propusemos encontrar uma resposta: “Será que o Autoconceito e a Autoestima em jovens surdos variam consoante vivem em Lisboa (meio urbano) ou no Alentejo (meio rural)?”

5.2. Objetivos do estudo

Após a enunciação do problema, apresentamos os objetivos que irão orientar o estudo em causa, partindo de um objetivo geral para os objetivos específicos, construídos através da relação que se pretende estabelecer entre a problemática em destaque e as variáveis que serão analisadas.

Partindo da definição de que o objetivo geral “indica a principal intenção de um projecto” descrevendo aquilo que “se quer alcançar na investigação a longo prazo” (Sousa & Baptista, 2011, p.26), o objetivo geral do projeto enunciado tem por base a comparação que se pretende ser possível efetuar na fase final, enunciando, desta forma, como objetivo geral: **Comparar o Autoconceito e a Autoestima dos jovens surdos.**

Delimitando as metas mais específicas que irão permitir a concretização e a conclusão do objetivo geral, ou seja, que irão permitir “o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Baptista, 2011, p.26), apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Comparar a Autoestima dos jovens surdos consoante o local onde vivem (Lisboa / Alentejo)
- Verificar possíveis diferenças entre os sete domínios do Autoconceito (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas) dos jovens surdos consoante o local onde vivem (Lisboa / Alentejo).

5.3. Definição das hipóteses

As hipóteses são essencialmente afirmações que se fundamentam na relação entre as variáveis em causa, permitindo a sua formulação uma definição do plano para a investigação a concretizar (Sousa & Baptista, 2011; Almeida & Freire, 1997). Sublinhando o tipo de abordagem do presente estudo, é importante referir que “a existência de hipóteses e a sua verificação é algo muito específico e apenas faz sentido no âmbito das abordagens quantitativas” (Sousa & Baptista, 2011, p.28).

Com base na sequência teórica apresentada na fundamentação teórica do presente trabalho as hipóteses podem ser classificadas quanto ao processo da sua formulação como hipóteses dedutivas, ou seja, são hipóteses que “decorrem de um determinado campo teórico e procuram comprovar deduções implícitas das mesmas teorias” (Almeida & Freire, 1997, p.44). Quanto ao nível da sua concretização podemos classificar como hipóteses estatísticas, uma vez que, utilizando instrumentos que irão permitir uma comparação dos resultados em termos de quantidade, as hipóteses “expressam a relação esperada em termos quantitativos” (Almeida & Freire, 1997, p.44).

Desta forma, partindo da definição de que “as hipóteses são uma resposta prévia ao problema proposto” (Sousa & Baptista, 2011, p.27), após a formulação e enunciação do problema e do levantamento bibliográfico que nos permite confirmar o cumprimento dos princípios a que devem obedecer as hipóteses encontramos-nos em condições de apresentar as mesmas.

As hipóteses formuladas para o presente trabalho, têm na sua base de construção o problema enunciado e os estudos de Harter (1988), abordados na fundamentação teórica, que levaram à concretização da escala “Self-perception Profile for Adolescents”. Consideramos, assim, para o plano da presente investigação, as seguintes hipóteses:

H1- Existem diferenças nos sete domínios do Autoconceito distinguidos na escala de Susan Harter (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas) nos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo.

H2- Existem diferenças na Autoestima global dos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo.

5.4. Relevância do Estudo

Atualmente a área da educação procura, cada vez mais, não incidir apenas no modelo de educação formal baseado apenas na transmissão de conhecimentos de cada disciplina, atribuindo também grande importância ao bem-estar pessoal e social de cada criança e jovem. A partilha de conhecimentos sobre os dois conceitos trabalhados no presente trabalho, nomeadamente o Autoconceito e a Autoestima, principalmente pela área da psicologia, permitem-nos hoje afirmar a sua influência no desenvolvimento pessoal de cada criança e a importância de proporcionar um meio envolvente favorável para que este desenvolvimento evolua de forma positiva.

A fase de desenvolvimento privilegiada no presente trabalho é adolescência pela sua grande importância na preparação do jovem enquanto futuro adulto. A fase da adolescência consiste também na organização de toda a informação e experiência recebida ao longo da infância, podendo descrevê-la como o reflexo do passado e a construção para o futuro. Assim, procurando analisar esta fase de desenvolvimento podemos compreender quais os fatores influenciadores a nível do Autoconceito e da Autoestima numa fase não só de transição mas de grandes mudanças físicas e psicológicas com que o jovem tem de lidar e organizar.

Desta forma, concluindo que o Autoconceito e a Autoestima influenciam o bem-estar pessoal e a vida do jovem e, por outro lado, o Autoconceito e a Autoestima são influenciados pela imagem que o outro tem dele próprio, ou seja, são influenciados pelo meio, será cada vez mais importante enriquecer a área da educação no sentido deste contributo positivo para o um desenvolvimento pessoal saudável. Assente na teoria, este último aspeto é bastante claro por Sprinthall e Sprinthall (1993) que, baseados nas teorias de Freud afirmam que práticas ou experiências educativas não adequadas a cada criança poderão influenciar negativamente a sua personalidade.

Perante a conclusão do último parágrafo relativamente à influência da imagem que o outro tem sobre o jovem na construção do seu Autoconceito e da sua Autoestima, surge a questão se a sociedade, e principalmente a área da educação, proporciona um meio e uma imagem positiva ao jovem surdo.

Anteriormente, no presente trabalho, já foram analisadas as diferentes e opostas visões existentes relativamente ao conceito de surdez, se por um lado o grupo científico, e grande parte da sociedade ouvinte, defende a evolução para resolver o problema da surdez, por outro lado o surdo, integrado na Comunidade Surda, defende a sua condição física como traço característico da sua cultura, defendendo a evolução no sentido de resolver os problemas que a sociedade lhes impõe, afirmando a sua cultura e língua própria. Este conflito de conceitos constitui só por si um problema que nos leva a questionar sobre as consequências que poderão existir ou não na personalidade de um jovem surdo que procura construir a sua própria identidade.

Ao refletirmos sobre a influência do meio sobressaltam as diferenças a nível educacional e social entre meio rural e meio urbano, questionando se essas diferenças podem ou não influenciar o desenvolvimento do Autoconceito e da Autoestima do jovem surdo. Questionamos de que forma os diferentes fatores socioeducativos dos dois meios influenciam o desenvolvimento social e pessoal do jovem surdo, e se a escola tem, neste momento, os recursos necessários para responder as necessidades destes jovens. Para

compreender se estas duas últimas questões refletem a realidade será necessário, numa primeira fase, analisar os níveis de Autoconceito e Autoestima do jovem surdo, informação esta que pretendemos transmitir através do presente trabalho.

Procurando compreender se existem diferenças a nível do Autoconceito e da Autoestima consoante o jovem surdo vive em meio rural (Alentejo) e meio urbano (Lisboa) procuramos não só aumentar conhecimentos sobre a temática trabalhada mas também dar mais informações ao profissional de educação para responder cada vez melhor às necessidades dos jovens surdos.

A resposta ao problema anunciado poderá ser negativa, concluindo que o meio caracterizado como urbano ou rural não terá influência nos dois conceitos analisados, contudo, também esta informação irá aumentar os conhecimentos sobre a visão do jovem surdo e seu sentimento perante o meio a que pertence, ajudando a compreendê-los cada vez melhor.

MÉTODO

“Os resultados, a qualidade da investigação e as suas possibilidades de responder aos objectivos para que foi conduzida dependem grandemente do plano de investigação.” (Almeida & Freire, 1997, p.71)

1. Tipo de Estudo

O estudo que apresentamos no presente trabalho tem por base um estudo comparativo utilizando uma metodologia quase experimental, não havendo, desta forma, um grupo de controlo e o controlo total de todas as variáveis analisadas através dos instrumentos de avaliação aplicados, ou seja, “verifica-se já uma aproximação ao plano experimental contudo não se controlam ainda algumas variáveis parasitas que confluem ou podem confluir com a variável independente na explicação dos resultados” (Almeida & Freire, 1997, p.88).

A elaboração dos resultados será realizada através da quantificação dos dados recolhidos tendo como base na sua análise as possibilidades apresentadas nas hipóteses definidas.

Seguindo as características do estudo comparativo, o presente trabalho apresenta dois grupos amostrais independentes, nomeadamente, o grupo de jovens surdos residentes em Lisboa e o grupo de jovens surdos residentes no Alentejo, sendo utilizado um método comparativo que irá permitir relacionar os resultados obtidos relativamente a cada grupo. Desta forma, o método de investigação privilegiado foi o método comparativo que apresenta como objetivo a “identificação e apresentação de dados, indicadores, e tendências observáveis” (Sousa & Baptista, 2011, p.53).

Apesar de não ser possível generalizar os resultados obtidos, por estarmos perante uma amostra por conveniência, a escolha de uma análise quantitativa dos dados recolhidos irá permitir identificar as principais tendências e relacioná-las com as variáveis em destaque e com as possíveis explicações teóricas.

2. Sujeitos

2.1. Definição e seleção dos sujeitos

Os sujeitos apresentados foram selecionados através do contacto a escolas dos locais relevantes para o estudo em causa, nomeadamente, Lisboa e algumas zonas do Alentejo. Após a realização dos contactos o conjunto total de sujeitos foi constituído através de uma escola de Lisboa, uma escola de Évora, duas escolas de Portalegre e duas escolas de Beja.

O grupo de sujeitos representa também uma seleção realizada de acordo com as características principais estipuladas, que permitissem dar uma resposta correta ao problema a que nos propusemos, nomeadamente, idade compreendida entre os 15 e os 23 anos, sujeitos que se encontrassem a frequentar a escola, com uma surdez neurossensorial e naturais dos locais onde se encontram a frequentar a escola.

Segundo Sousa e Batista (2011), o método de seleção dos sujeitos apresentado encontra-se inserido no grupo das amostras não causais, não probabilísticas ou não aleatórias, designando-se, mais especificamente, por amostragem por conveniência.

Assim, por se tratar de uma amostra por conveniência, e um número reduzido de participantes, não é representativa da realidade, tendo sido constituída através de uma participação voluntária das instituições contactadas, podendo aplicar os resultados do estudo apenas à amostra apresentada (Sousa & Batista, 2011).

2.2. Caracterização dos sujeitos

Para o estudo em causa foi constituído um grupo total de 24 jovens surdos, com idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos de idade, residentes na zona de Lisboa (12 sujeitos) e na zona do Alentejo (12 sujeitos).

Relativamente ao género do grupo total de sujeitos, como podemos verificar, através da análise do Gráfico 1, a amostra é constituída por 58,33% jovens do género feminino e 41,67% jovens do género masculino.

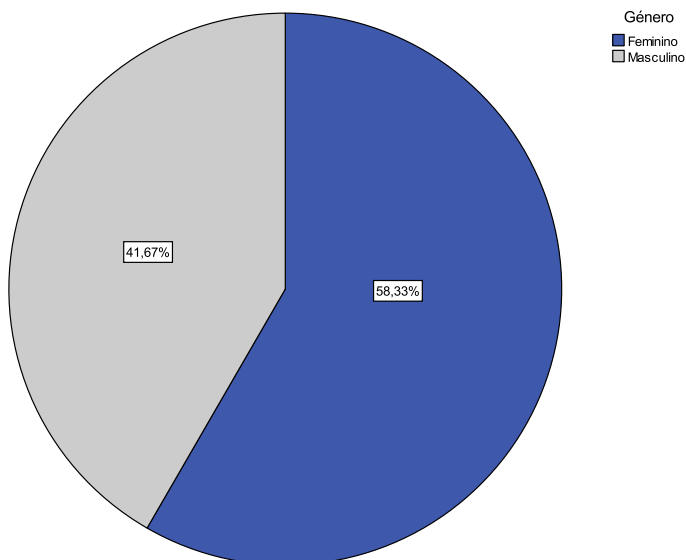


Gráfico 1 – Distribuição quanto ao género do grupo total de sujeitos

Tal como foi mencionado anteriormente, para constituição do grupo total de sujeitos foi tido em conta, como critério de seleção, as idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos. Através do Gráfico 2 é possível verificar a distribuição das idades, concluindo que 16,67% tem 15 anos de idade, 4,17% tem 16 anos de idade, 16,67% tem 17 anos de idade, 20,83% tem 18 anos de idade, 12,5% tem 19 anos de idade, 12,5% tem 20 anos de idade, 4,17% tem 21 anos de idade, 4,17% tem 22 anos de idade e, por fim, 8,33% tem 23 anos de idade. De forma mais pormenorizada podemos afirmar que a maior frequência de idades situa-se nos 18 anos.

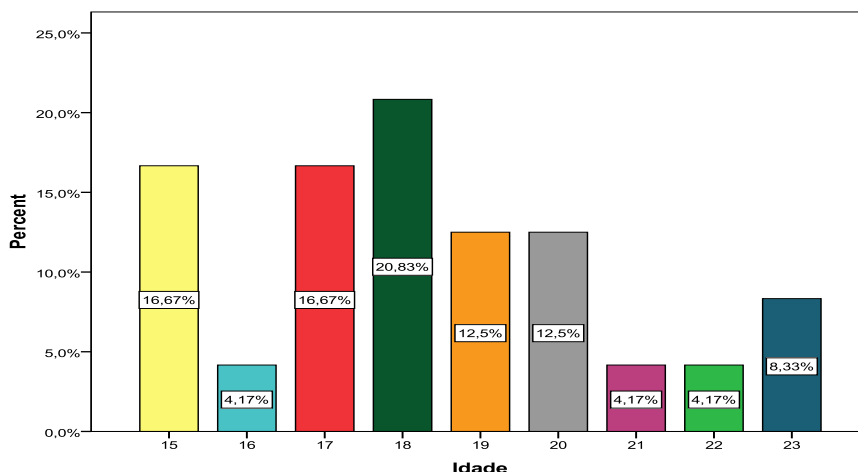


Gráfico 2 – Distribuição das idades do grupo total de sujeitos

Relativamente à frequência escolar, todos os sujeitos encontram-se a frequentar a escola inseridos no 3º ciclo e no Secundário, variando o ano de escolaridade entre o 7º ano e o 12º ano. Através da análise da Tabela 1 é possível verificar que 12,5% da amostra encontra-se a frequentar o 7º ano de escolaridade, 4,2% encontra-se no 8º ano, 8,3% encontra-se a frequentar o 9º ano, 41,7% encontra-se no 10º ano, 29,2% encontra-se a frequentar o 11º ano e, por fim, 4,2% encontra-se a frequentar o 12º ano. Com a análise dos valores de frequência e das últimas percentagens apresentadas podemos concluir que o ano de escolaridade onde se encontra a frequentar o maior número de sujeitos é o 10º ano.

Tabela 1 – Distribuição do grupo total de sujeitos por ano escolar

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
7º ano	3	12,5	12,5
8º ano	1	4,2	16,7
9º ano	2	8,3	25,0
10º ano	10	41,7	66,7
11º ano	7	29,2	95,8
12º ano	1	4,2	100,0
Total	24	100	

Fonte: Elaboração própria.

Um dos aspetos importantes de evidenciar, pela sua relevância para o estudo em causa, é o tipo e o grau de surdez dos sujeitos. Na totalidade do grupo de sujeitos o tipo de surdez reverte-nos para a surdez neurossensorial, tendo relativamente ao grau de surdez, tal como podemos verificar através do Gráfico 3, 45,83% uma Surdez Severa e 54,17% uma Surdez Profunda.

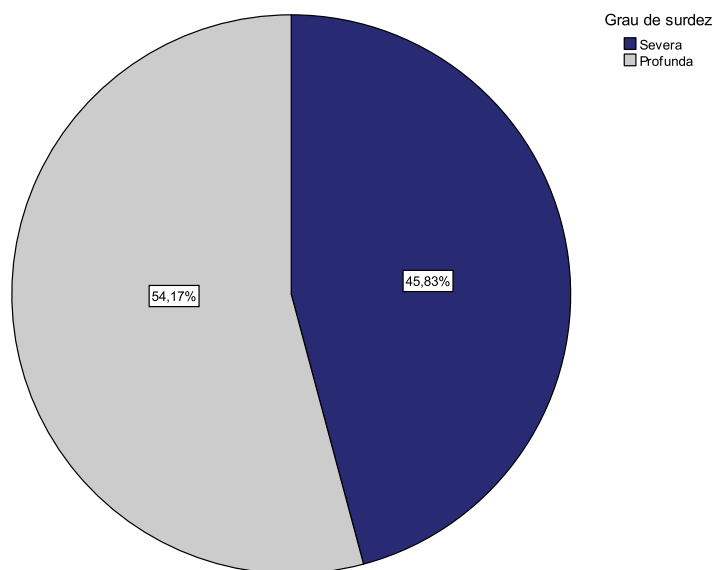


Gráfico 3 – Distribuição do grau de surdez do grupo total de sujeitos

Relacionando os dois últimos resultados apresentados podemos observar, através do Gráfico 4, qual o grau de surdez que prevalece em cada ano de escolaridade. No 7º ano e no 10º ano de escolaridade o grau de surdez que prevalece é a Surdez Profunda, com um valor percentual de 15,4% relativamente ao 7º ano e 46,2% no 10º ano. No 9º ano e no 11º ano de escolaridade verifica-se a situação contrária, ou seja, o grau de surdez que prevalece é a Surdez Severa, que como podemos verificar 9,1% dos casos de Surdez Severa encontra-se no 9º ano de escolaridade, e 45,5% dos casos de Surdez Severa encontra-se no 11º ano de escolaridade. Por fim, lembrando que no 8º ano e no 12º ano de escolaridade apenas se encontra a frequentar um sujeito em cada ano apresentado, como podemos verificar através do Gráfico 4, estes sujeitos têm um grau de Surdez Profunda.

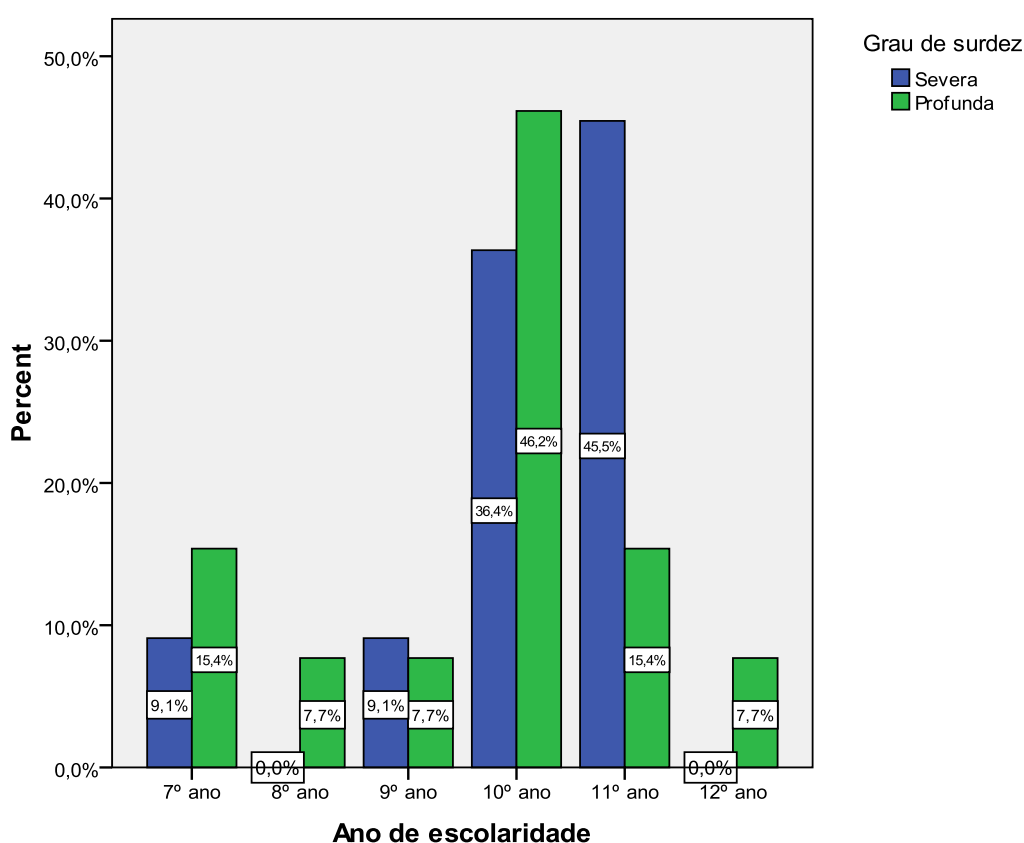


Gráfico 4 – Grau de surdez por ano de escolaridade

Quanto às causas da surdez apresentadas, como podemos observar através da Tabela 2, diferem entre diversos fatores, nomeadamente, 29,2% dos sujeitos apresentam causas genéticas, 25% dos sujeitos apresentam otites como causa da surdez, 4,2% tem como origem medicamentosa, 12,5% apresenta como causa infeções que ocorreram durante a infância e 29,2% não apresentou nenhuma causa específica descrevendo-a como desconhecida. Desta forma, podemos concluir que a maior frequência encontra-se

nas causas genéticas e, com o mesmo valor, jovens que desconhecem a causa da sua surdez. Será ainda importante mencionar que 79,2% do grupo total de sujeitos recorre ao uso de ajudas técnicas das quais 18 sujeitos recorrem ao uso de próteses auditivas e apenas 1 sujeito ao uso do Implante Coclear, restando 20,8% que não recorre a nenhuma ajuda técnica.

Tabela 2 – *Análise das causas da surdez do grupo total de sujeitos*

Causas	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Genética	7	29,2	29,2
Otites	6	25,0	54,2
Medicamentosa	1	4,2	58,3
Infeções na infância	3	12,5	70,8
Desconhecida	7	29,2	100,0
Total	24	100	

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente à análise do nível de surdez da amostra será ainda importante apresentar os resultados quanto à idade em que foi detetada a surdez, sendo estes valores apresentados por intervalos, não especificando anos e meses exatos.

Através da análise do Gráfico 5, podemos verificar que os valores se encontram distribuídos por valores bastante idênticos, mais especificamente 12,5% dos sujeitos apresentam como idade de deteção até 1 ano de idade, 25% teve a sua surdez detetada entre 1 ano e 2 anos de idade, 12,5% apresenta como idade de deteção entre 2 anos e os 3 anos, em 25% a idade de deteção situa-se entre os 3 anos e os 4 anos de idade, 8,33% indica a idade de deteção entre os 5 anos e os 6 anos, repetindo o mesmo resultado, 8,33% apresenta a idade de deteção entre os 6 e os 7 anos de idade e por fim, 8,33% apresenta uma idade de deteção da surdez superior a 7 anos de idade.

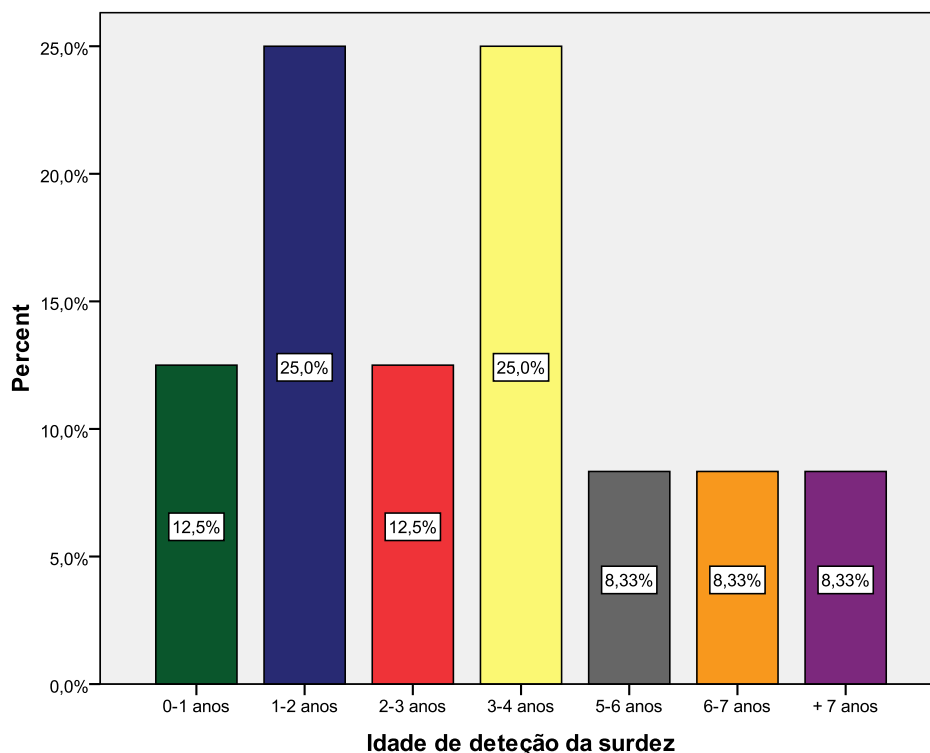


Gráfico 5 – Anos de deteção da surdez do grupo total de sujeitos

A amostra poderá ser subdividida em dois grupos que apesar de características em comum, diferem noutras características que irão permitir realizar o estudo comparativo a que me proponho, nomeadamente o grupo de jovens surdos residentes na zona de Lisboa e o grupo de jovens surdos residentes na zona do Alentejo.

Do total dos 12 sujeitos que constituem o **grupo de jovens surdos residentes na zona do Alentejo** 66,7% são do género feminino e 33,3% são do género masculino, tal como podemos verificar através da análise do Gráfico 6.

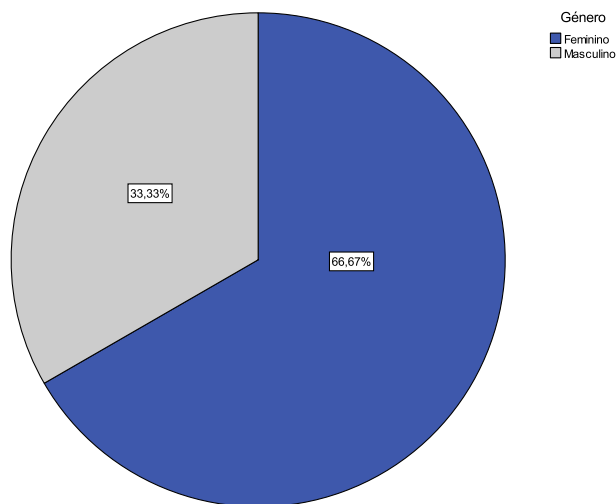


Gráfico 6 – Distribuição quanto ao género dos sujeitos residentes no Alentejo

Relativamente à distribuição das idades do grupo de jovens surdos residentes no Alentejo podemos constatar, através da observação do Gráfico 7, que varia entre os 15 anos e os 22 anos de idade. De forma mais pormenorizada 33,3% dos jovens surdos do Alentejo tem 15 anos, 8,3% tem 16 anos de idade, 16,7% tem 17 anos de idade, 16,7% tem 18 anos de idade, 16,7% tem 19 anos de idade e por fim, 8,3% tem 22 anos de idade. Em conclusão podemos apontar como média de idades dos jovens surdos do Alentejo 17,17 anos.

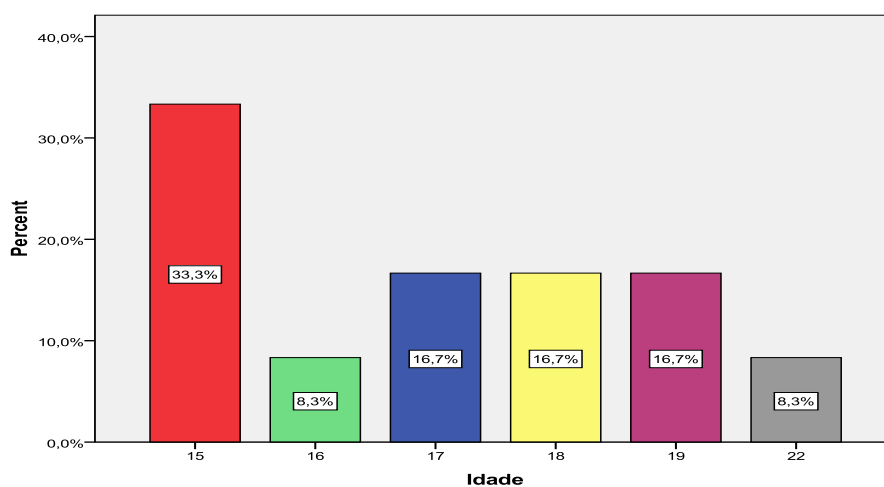


Gráfico 7 – Distribuição das idades dos sujeitos residentes no Alentejo

Através do questionário de caracterização dos sujeitos é ainda possível analisar a posição social dos pais e das mães inserindo as suas habilitações literárias e a sua profissão numa das quatro diferentes posições distinguidas no quadro de posições sociais desenvolvido por Castro e Lima (1997), nomeadamente, Estrato operário e rural, Classe média menos instruída, Classe média mais instruída e Classe superior. Relativamente ao grupo de jovens surdos do Alentejo a posição social dos pais e das mães varia entre o Estrato operário e rural e a Classe média mais instruída. Tal como podemos observar através do Gráfico 8 tanto a posição social do pai como a posição social da mãe é mais frequente no Estrato operário e rural. De forma mais pormenorizada, e referindo que do total dos 12 pais apenas se conseguiu recolher informações relativamente a 10 pais, 60% dos pais encontra-se no Estrato operário e rural, 30% na Classe média menos instruída e 10% encontra-se na Classe média mais instruída. Relativamente à situação materna, 66,7% das mães encontra-se no Estrato Operário e Rural, 16,7% na Classe média menos instruída e, com o mesmo valor percentual, 16,7% das mães encontra-se na Classe média mais instruída.

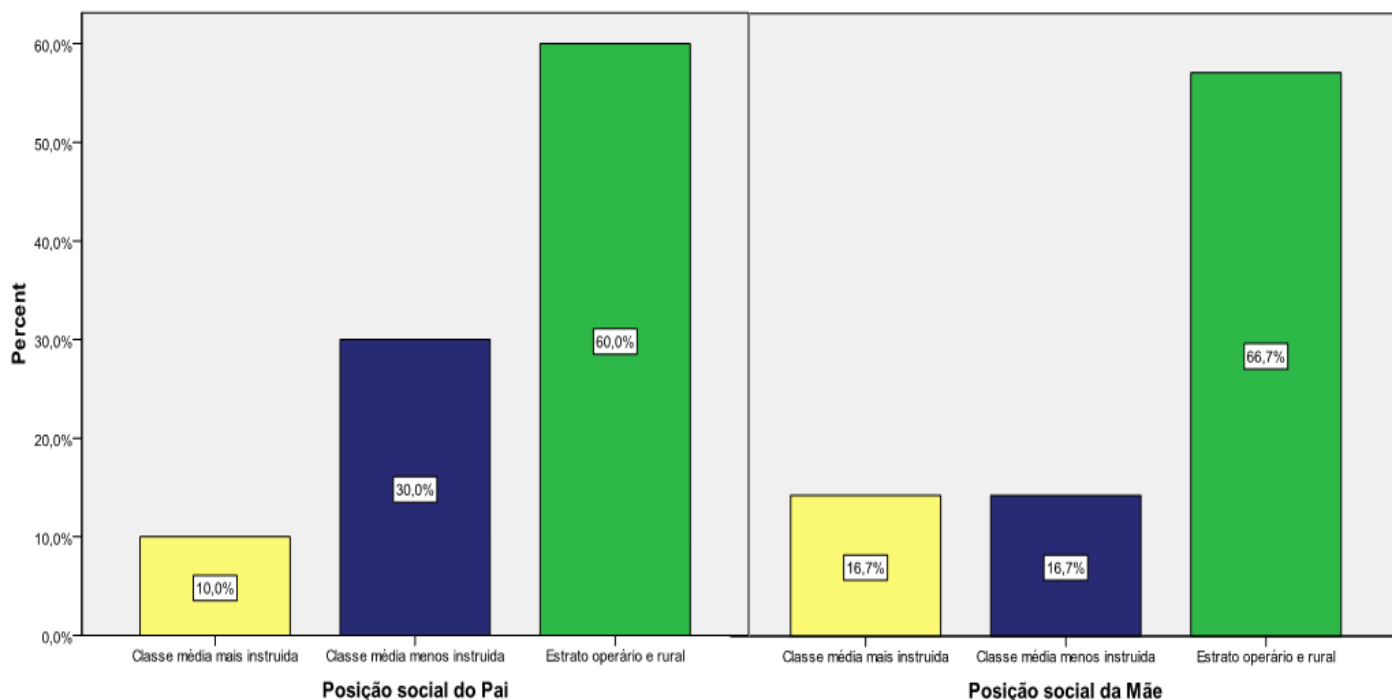


Gráfico 8 - Posição social da mãe e do pai – sujeitos residentes no Alentejo

Do total dos 12 sujeitos que constituem o **grupo de jovens surdos residentes na zona de Lisboa** 50% são do género feminino e 50% são do género masculino, tal como podemos verificar através da análise do Gráfico 9.

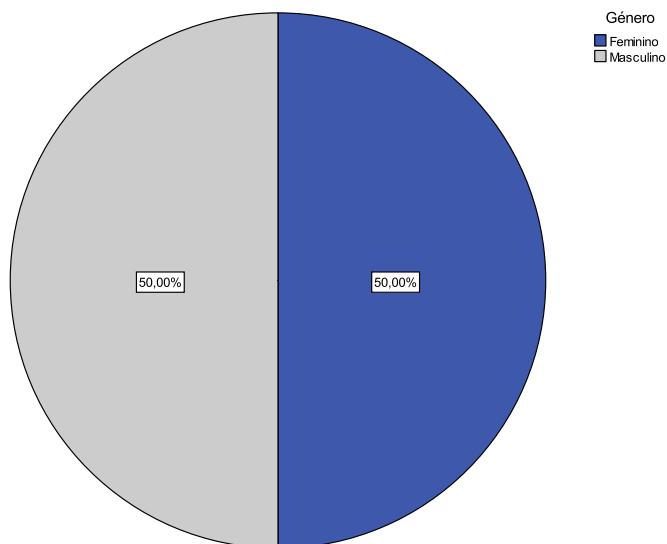


Gráfico 9 – Distribuição quanto ao género dos sujeitos residentes em Lisboa

Relativamente à distribuição de idades do grupo dos jovens surdos de Lisboa as idades variam entre os 17 anos e os 23 anos de idade. Através da observação do Gráfico 10 podemos concluir que 16,67% da amostra tem 17 anos de idade, 25% tem 18 anos, 8,33% tem 19 anos, 25% tem 20 anos, 8,33% tem 21 anos e, por fim, 16,67% tem 23 anos. Com a análise dos últimos dados podemos concluir que a maior frequência de idades do grupo de jovens surdos de Lisboa situa-se nos 18 anos e nos 20 anos, sendo a média de idades 19,5 anos.

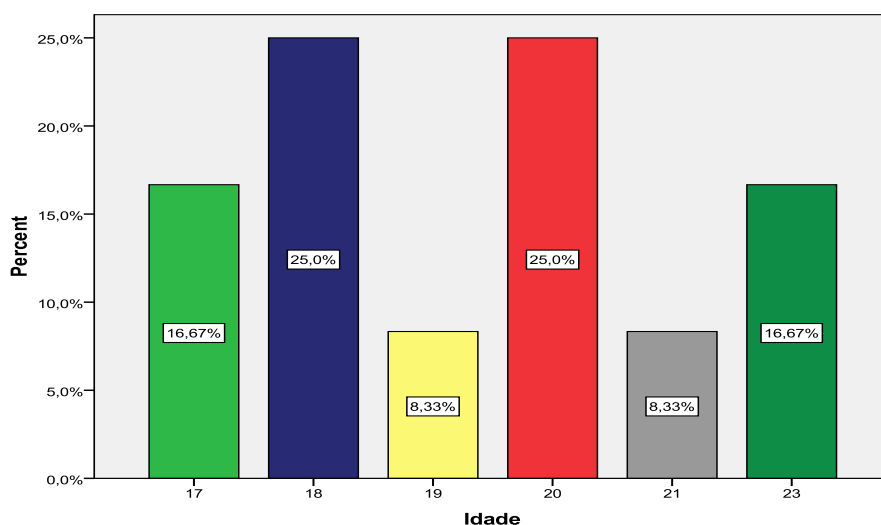


Gráfico 10 – Distribuição das idades dos sujeitos residentes em Lisboa

Analisando de igual forma o grupo de jovens surdos de Lisboa, quanto às posições sociais dos pais e das mães variam entre o Estrato operário e rural e a Classe superior. Através do Gráfico 11 é possível verificar que também relativamente ao grupo de jovens de Lisboa a posição social, tanto da mãe como do pai, com maior frequência é o Estrato operário e rural. Descrevendo mais pormenorizadamente os resultados, informando que do total dos 12 pais apenas se conseguiu recolher informações de 8 pais, podemos concluir que 62,5% dos pais dos jovens de Lisboa encontra-se na posição de Estrato operário e rural, 12,5% encontra-se na Classe média menos instruída, 12,5% na Classe média mais instruída e 12,5% encontra-se na Classe superior. Relativamente à posição social das mães, do total das 12 mães apenas se conseguiu recolher informações relativamente a 10 mães das quais 90% encontra-se no Estrato Operário e Rural e 10% encontra-se na Classe média mais instruída.

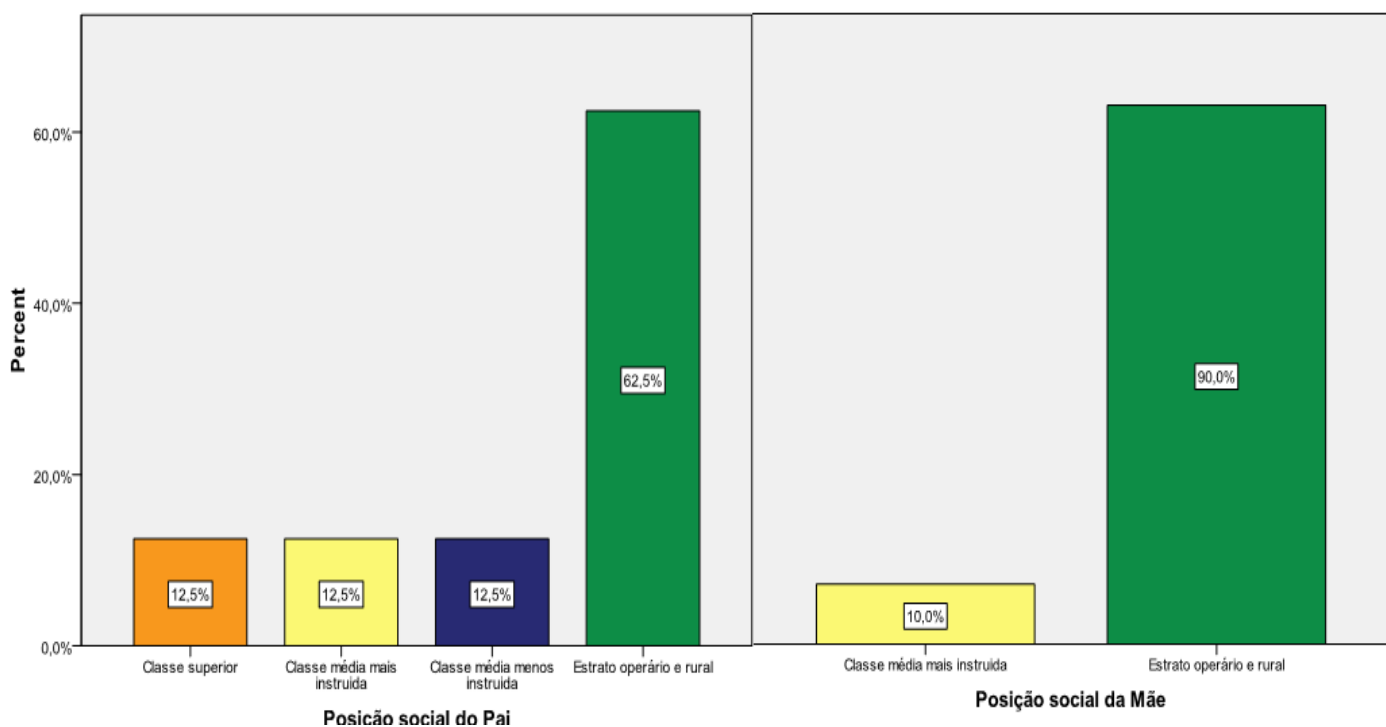


Gráfico 11 – Posição social da mãe e do pai – sujeitos residentes em Lisboa

3. Medidas

3.1. Definição e caracterização das variáveis

As variáveis constituem os fatores condutores da investigação, os elementos que serão analisados através dos instrumentos de avaliação e que, tal como o nome indica, podem variar de sujeito para sujeito dando assim as respostas pretendidas ao problema em causa.

As variáveis identificadas permitem definir os aspetos a analisar e que podem influenciar o problema em estudo. Segundo Almeida e Freire (1997) “ao formular as hipóteses o investigador está, no fundo, a identificar as variáveis e a definir as suas relações” (p.49) permitindo, desta forma, “que não haja uma dispersão do investigador quanto aos conceitos a estudar” (Sousa & Baptista, 2011, p.48), definindo, assim, qual a informação que deverá ser recolhida.

No presente ponto as variáveis identificadas serão caracterizadas quanto à função/papel que desempenham, quanto à métrica e quanto à forma como são operacionalizadas.

Relativamente à função/papel que desempenham as variáveis podem ser classificadas como variáveis dependentes, quando se trata de uma “característica que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente” (Almeida & Freire, 1997, p.51), encontrando-se ligada “directamente com as respostas que se procuram na investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p.49), ou poderão ser classificadas como variáveis independentes quando se trata de uma característica manipulada “deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável” (Almeida & Freire, 1997, p.54), nomeadamente, nas variáveis dependentes. A par das últimas duas formas de classificação das variáveis, Sousa & Baptista (2011) referem ainda as variáveis intervenientes, que apesar de não estarem diretamente ligada ao estudo em causa podem influenciar os resultados, e as variáveis moderadoras, que se encontram relacionadas com “determinados factores circunstanciais que podem aparecer numa investigação, mas que causam desvios, moderando ou alternando os resultados” (Sousa & Baptista, 2011, p.49). As variáveis poderão ser ainda classificadas como variáveis parasitas que constituem variáveis que não sendo possível de controlar poderão afetar os resultados finais da investigação.

As variáveis são também definidas como qualitativas, quando apenas permite “descrever sujeitos e situações” (Almeida & Freire, 1997, p.57), ou quantitativas que são classificadas quanto à métrica como ordinais (quando seguem uma sequência ou ordem),

nominais (quando o valor não pode ser ordenado ou hierarquizado) e de intervalo ou de razão.

Relativamente à forma como as variáveis são operacionalizadas, ou seja, qual o seu sistema de análise, no presente estudo poderão ser operacionalizadas através do questionário de caracterização dos sujeitos ou através da Escala de Autoconceito de Harter (1988).

Compreendendo a forma como serão classificadas e definidas as variáveis em causa podemos definir as variáveis **Autoconceito** e seus respetivos domínios (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas) e a **Autoestima Global** quanto ao seu papel como variáveis dependentes, constituindo variáveis quantitativas que apresentam uma métrica de intervalo ou de razão e são operacionalizadas através da Escala de Autoconceito de Harter (1988).

A variável relativamente à **localidade**, ou seja, se o jovem surdo é residente em Lisboa (meio urbano) ou no Alentejo (meio rural), é considerada, quanto ao seu papel, como variável independente, apresentando uma métrica nominal dicotómica (havendo apenas duas possibilidades de resposta, nomeadamente Lisboa ou Alentejo), sendo operacionalizada através do questionário de caracterização dos sujeitos, construído pela autora do presente trabalho.

Como variáveis comuns ou moderadoras, ou seja, variáveis que foram controladas de forma a influenciar o estudo corretamente, identificamos a **idade**, tendo sido estipulada uma idade compreendida entre os 15 e os 23 anos, a **frequência escolar**, onde todos os sujeitos da amostra se encontram a frequentar a escola e o **tipo de surdez**, tendo todos os sujeitos uma surdez neurossensorial. As últimas variáveis apresentadas são operacionalizadas através do questionário de caracterização dos sujeitos.

Por fim, podemos identificar como variáveis parasitas, ou seja, variáveis que não foram controladas no presente estudo, o **Género**, o **Tipo de curso**, o **Grau e Causa da Surdez**, a possibilidade de **Irmão, pai e mãe surdo ou ouvinte**, a **Existência de ajudas técnicas** e o **Tipo de ajudas técnicas**, que apresentam uma métrica nominal. São ainda variáveis parasitas o **Ano de escolaridade** e a **Situação profissional do pai/mãe**, que apresentam uma métrica ordinal. Todas as variáveis parasitas apresentadas são operacionalizadas através do questionário de caracterização dos sujeitos.

3.2. Os Sistemas de Análise

3.2.1. Questionário de caracterização dos sujeitos

Para permitir a caracterização da amostra, agrupar a mesma dentro de cada grupo a comparar e apoiar a explicação dos possíveis resultados que serão obtidos com o presente estudo, foi construído um questionário intitulado *Questionário de Caracterização dos Sujeitos* (Apêndice A), que constitui parte introdutória da escala utilizada.

A forma como o questionário foi construído, relativamente à linguagem utilizada nas perguntas e o tipo das respostas, teve em conta as especificidades da população a que nos dirigimos e principalmente a Língua própria que caracteriza essa mesma população. Desta forma, foi utilizada uma linguagem simples, direta e objetiva tornando a compreensão de cada questão fácil, evitando possíveis diferentes interpretações de cada uma.

As questões do questionário apenas se dirigem a informações para a caracterização da amostra, sendo a informação em destaque do estudo recolhida através da aplicação de uma escala que será fundamentada no ponto seguinte. Será ainda importante referir que as questões construídas respeitam o anonimato e a confidencialidade a que nos comprometemos.

Quanto à natureza das questões o questionário apresentado poderá ser caracterizado como um questionário de tipo misto, pois engloba questões de resposta aberta e questões de resposta fechada (Sousa & Batista, 2011).

As questões de resposta fechada correspondem a questões onde o inquirido seleciona a opção que mais se adequa à sua resposta, sendo, no caso do presente questionário, do tipo de resposta única pois o “inquirido escolhe apenas uma modalidade de resposta” (Sousa & Batista, 2011, p.94). Serve como exemplo deste último conceito a questão sobre a situação profissional do pai.

As questões de resposta aberta do questionário apresentado não têm por objetivo captar a opinião pessoal do assunto em causa mas “permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras” (Sousa & Batista, 2011, p.97), não limitando a possibilidade de resposta. Serve como exemplo a questão sobre a causa da surdez, deixando em aberto a possibilidade de responder de acordo com a experiência pessoal.

O questionário poderá ser dividido em duas partes relativamente ao tipo de informação que as questões pretendem recolher. Desta forma, a primeira parte do

questionário é dirigida a aspetos de caracterização pessoal, sendo a segunda parte relacionada com a caracterização do registo familiar do sujeito em causa.

Seguindo esta última divisão e os conceitos relacionadas com o tipo de questão construída, podemos apresentar o questionário mais especificamente da seguinte forma:

Questões de caracterização pessoal do sujeito:

- Género (resposta fechada)
- Idade (resposta aberta)
- Local onde vive (resposta aberta)
- Ano de escolaridade (resposta aberta)
- Frequência escolar (resposta fechada)
- Tipo de curso (resposta fechada)
- Número de anos de frequência escolar (resposta aberta)
- Tipo e grau de surdez (resposta aberta)
- Causa da surdez (resposta aberta)
- Idade de deteção da surdez (resposta aberta)
- Uso de próteses (resposta fechada)
- Tipo de próteses (resposta aberta)

Questões de caracterização do registo familiar do sujeito:

- Existência de irmãos surdos ou ouvintes (resposta fechada)
- Existência de mãe/pai surdo ou ouvinte (resposta fechada)
- Situação profissional da mãe/pai (resposta fechada)
- Habilitações literárias e profissão da mãe/pai (resposta aberta).

O presente ponto, correspondendo a uma pergunta de resposta aberta, irá permitir, na sua análise, inserir cada situação numa das posições sociais distinguidas por Castro e Lima (1997) do Quadro de Posições Sociais, nomeadamente, a posição social 1 – Classe Superior, a posição social 2 – Classe Média mais Instruída, a posição social 3 – Classe Média menos Instruída e a posição social 4 – Estrato Operário e Rural.

3.2.2. Self –Perception Profile for Adolescent

A escala de Autoconceito para Adolescentes (Anexo A), construída por Harter (1988), surge após a elaboração da escala de Autoconceito para crianças e pré-

adolescentes. Assim, para melhor compreendermos a escala a aplicar no presente estudo será importante partirmos de uma explicação sucinta da sua escala de origem.

A escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes é dirigida a sujeitos com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, apresentando-se com o título original “Self-Perception Profile for Children” (Harter, 1985), tendo como principal objetivo “analisar a forma como os sujeitos percebem a sua competência em diferentes domínios e avaliar a sua auto-estima” (Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995, pp.79). Na sua constituição a Escala de Autoconceito de Harter (1985) apresenta-nos duas escalas com objetivos diferentes, mas que se complementam na análise e interpretação de dados, nomeadamente a escala intitulada “*Como é que eu sou?*”, que permite avaliar o Perfil de Auto percepção da criança ou pré adolescente, e a escala de importância “*O quanto isto é importante para mim*”. A escala do Perfil de Auto Percepção, refletindo o objetivo anunciado anteriormente, é constituída por várias subescalas que apresentam domínios específicos a avaliar, nomeadamente, a Competência Escolar, a Aceitação Social, a Competência Atlético, a Aparência Física e a Atitude Comportamental, acrescentando ainda um domínio dirigido à avaliação da Autoestima Global. A Escala de Importância, constituída por itens dirigido aos vários domínios avaliados, tem por objetivo “avaliar a importância atribuída pelo sujeito aos diferentes domínios considerados” (Martins et al., 1995, pp.81).

Retomando a análise da escala utilizada para o estudo em causa, na sua versão original para Adolescentes, foram acrescentados três domínios específicos ao conjunto apresentado na Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes, nomeadamente, a Competência para o trabalho, a Atração Romântica e as Amizades Íntimas, que refletem os interesses consequentes da etapa de desenvolvimento. Segundo Harter (1988), é na adolescência que se desenvolve a capacidade de desenvolver e manter amizades mais próximas, refletindo também este aspeto o nível de aceitação de cada um no seu grupo de pares, bem como a capacidade para desenvolver um interesse diferente por determinados pares, iniciando nesta altura a fase do namoro, daí a relevância de acrescentar os domínios da Atração Romântica e das Amizades Íntimas. Relativamente ao domínio Competências para o Trabalho, Harter (1988) considera que sendo durante a adolescência que alguns jovens começam a trabalhar, principalmente a part-time, estes começam a ter uma opinião sobre as suas competências para desenvolver um determinado emprego, tendo esta opinião um grau de importância na avaliação da autoimagem de cada um. Contudo, o domínio das Competências para o Trabalho foi excluído na versão adaptada à população portuguesa, uma vez que, “face às

diferenças culturais existentes relativamente à população norte-americana, esta escala carecia de adequação à realidade portuguesa” (Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1996, pp.533).

Em forma de organização de ideias, com a tradução e adaptação da Escala de Auto-conceito para Adolescentes de Harter (1988) para a população portuguesa, por Peixoto, Martins, Mata e Monteiro (1996), são avaliados 7 domínios específicos, com 5 itens cada, e um domínio de avaliação da Auto-estima, também com 5 itens, fazendo um total de 40 itens a responder pelo participante. O domínio Competência escolar (itens 1, 9, 17, 25 e 33) procura mostrar como o adolescente avalia e percebe o seu desempenho escolar, o domínio Aceitação Social (itens 2, 10, 18, 26 e 34) mostra como o adolescente se sente relativamente à sua aceitação por parte dos colegas, o domínio Competência Atlético (itens 3, 11, 19, 27 e 35) avalia como o adolescente percebe a sua capacidade para atividades desportivas, o domínio Aparência Física (itens 4, 12, 20, 28 e 36) avalia o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspeto físico, o domínio Atração Romântica (itens 5, 13, 21, 29 e 37) procura avaliar a capacidade do adolescente relativamente à atração romântica que sente pelo outro, o domínio do Comportamento (itens 6, 14, 22, 30 e 38) avalia a forma como o adolescente percebe a forma como age diariamente, o domínio das Amizades Íntimas (itens 7, 15, 23, 31 e 39) avalia a capacidade do adolescente para fazer amizades íntimas, e por fim, a avaliação da Autoestima (itens 8, 16, 24, 32, 40) irá permitir uma análise global sobre a visão que o adolescente tem de si enquanto pessoa. Por sua vez, a Escala de Importância é constituída por um total de 14 itens, sendo dois itens relacionadas com cada domínio específico a avaliar.

Para responder a cada um dos itens, o participante deverá, numa primeira fase analisar as duas propostas de resposta apresentadas e escolher aquela com que se identifica mais, havendo uma afirmação que se rege pelo lado negativo e outro pelo lado positivo da questão em causa. De seguida, o participante deverá fazer outra escolha assinalando com um X se o seu grau de identificação é “*Exatamente como ele*” ou “*Mais ou menos como ele*”. Assim, não havendo respostas com verdadeiro ou falso “pretende-se minimizar a influência de uma tendência para respostas socialmente desejáveis” (Peixoto et al., 1996, pp. 534). A imagem seguinte (Imagem 1) surge como exemplo na primeira página da escala apresentada ao participante e que consideramos pertinente apresentar no presente ponto para melhor exemplificar a última explicação:

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Imagem 1 - Exemplo dos itens apresentados na Escala de Auto-conceito de Susan Harter.

Relativamente à cotação da Escala de Perfil de Auto Perceção, cada item varia entre 1 a 4 valores, indicando o valor 1 uma perceção baixa da competência e o valor 4 uma perceção alta. As afirmações de cada item estão organizadas de modo a que, aleatoriamente, algumas apresentem uma cotação mais elevada do grau de competência do lado esquerdo (sendo estes itens cotado com 4, 3, 2, 1), e outras de modo a que se reflita um baixo grau de competência do lado esquerdo (sendo estes itens cotados com 1, 2, 3, 4). No final, será calculada a média de cada domínio, obtendo-se, desta forma, 8 médias totais, ou seja, 7 médias dos domínios do Autoconceito avaliados e uma média relativamente à Autoestima global, médias estas que irão permitir traçar do perfil do participante em causa. A cotação da Escala de Importância é idêntica à Escala de Perfil de Auto Perceção, variando entre 1 e 4 valores, dependendo da posição da afirmação com maior ou menor grau de importância atribuída, contabilizando em média o valor de cada domínio. Em Anexo B será apresentada a escala com a devida cotação para cada possibilidade de resposta em cada questão colocada.

Será ainda importante referir que se trata de uma escala do tipo Likert com um diferenciador semântico que varia entre 1 e 4, contudo, apesar da escala referida apresentar uma métrica ordinal será utilizado, para o presente trabalho, os valores absolutos obtidos através do somatório das respostas dos sujeitos aos diferentes itens, quer para o total de cada questão quer para o total de cada domínio do Autoconceito e da Autoestima.

4. Procedimentos

O plano de trabalho, apresentado através da Tabela 3, para a realização do presente estudo pressupõe um prazo total de concretização de um ano (desde Outubro de 2012 a Outubro de 2013).

Tabela 3 – Plano de trabalho

Fases	Meses												
	Ano 2012			Ano 2013									
	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.
Pesquisa e revisão bibliográfica		x	x										
Preparação dos instrumentos de avaliação				x									
Constituição da amostra e pedidos de autorização					x	x							
Trabalho de campo: aplicação dos instrumentos						x	x	x					
Tratamento e interpretação dos dados recolhidos									x	x			
Redação final da Tese									x	x	x		
Organização final da Tese												x	
Entrega													x

Fonte: Elaboração própria.

O plano é iniciado pela pesquisa bibliográfica (Novembro e Dezembro) baseada no problema em estudo com o objetivo da criação de um suporte teórico para a concretização das fases seguintes.

Após a pesquisa bibliográfica torna-se possível a preparação dos instrumentos de avaliação a aplicar (Janeiro de 2012). A realização e preparação dos instrumentos de avaliação são baseadas na informação a recolher que permita dar resposta às hipóteses formuladas. Para confirmar se os instrumentos de avaliação são aplicáveis, não só no que diz respeito a dar uma resposta ao problema mas também se existe uma adaptação correta ao público a que se destinam, foram realizadas algumas verificações. A primeira verificação realizada foi a consulta a um professor, responsável por alguns dos sujeitos que constituem a amostra, para a verificação do grau de dificuldade dos preenchimento dos instrumentos e para a adaptação de todo o texto para a Língua Gestual Portuguesa, ficando acordado que seriam aplicados face a face através da língua que permite uma melhor compreensão dos mesmos, a Língua Gestual Portuguesa.

Com a primeira verificação concluída foi realizada uma pré-testagem dos instrumentos de avaliação aplicando os mesmos a um jovem surdo (com surdez neurossensorial) com idade compreendida entre os 15 e os 20 anos. Esta pré-testagem permitiu verificar a compreensão das questões e se a adaptação para a Língua Gestual Portuguesa foi realizada corretamente.

Na fase da constituição da amostra (Fevereiro e Março de 2013) foram realizados vários pedidos formais a escolas de referência para alunos surdos de Lisboa e de várias zonas do Alentejo. Os pedidos formais foram realizados pessoalmente em Lisboa e via email ou via correio nas zonas do Alentejo (após um primeiro contacto telefónico). Após a receção de respostas positivas foram realizados os pedidos de autorização aos encarregados de educação dos alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos (Apêndice B).

A fase de aplicação dos instrumentos de avaliação (desde Março a Maio de 2013) foi concretizada de forma diferente relativamente a cada local. Na escola de Lisboa os instrumentos foram aplicados pessoalmente pelo investigador com o apoio do professor responsável pelas turmas em causa. Relativamente às escolas do Alentejo, nomeadamente, de Évora, de Portalegre e de Beja, os instrumentos foram aplicados apenas pelo professor responsável, de forma a respeitar o tempo e a disponibilidade de cada aluno. Para que a aplicação dos instrumentos no Alentejo fosse executado da mesma forma, acompanhava os mesmos uma carta explicativa do processo (Apêndice C). No final verificou-se um preenchimento correto de todas as questões.

Com todos os dados recolhidos procedeu-se ao tratamento e interpretação dos dados (Junho e Julho de 2013) de forma a concluir a redação e organização final da tese permitindo cumprir o prazo final de entrega (Outubro de 2013).

5. Tratamento dos dados

O tratamento dos dados recolhidos através dos dois instrumentos de avaliação, nomeadamente, o questionário de caracterização dos sujeitos e a Escala de Autoconceito de Harter (1988), foi elaborado em três fases distintas: numa primeira fase realizou-se a caracterização dos sujeitos, com base numa análise percentual e descritiva recorrendo a gráficos e tabelas; na segunda fase procedeu-se a uma análise descritiva dos resultados da escala, recorrendo às medidas de tendência central e de dispersão; e, por fim, numa terceira fase, realizou-se a testagem das hipóteses utilizando-se uma estatística paramétrica para dados de Intervalo ou de razão.

Para o tratamento dos dados recolhidos foi utilizada uma análise quantitativa dos resultados das diferentes variáveis abrangidas pelos instrumentos de avaliações. Para o tratamento estatístico de todos os dados recolhidos foi utilizado o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 17.0.

Através dos dados recolhidos com o questionário de caracterização dos sujeitos procedeu-se à realização do capítulo de caracterização da amostra com a apresentação de gráficos representativos da análise percentual dos dados. No tratamento dos mesmos dados foram também utilizadas as medidas de tendência central (média, moda e mediana) para analisar algumas variáveis importantes a considerar, tal como a média de idades dentro de cada grupo (grupo de jovens surdos de Lisboa e o grupo de jovens surdos do Alentejo).

Para a realização da análise descritiva dos resultados e da testagem das hipóteses procedeu-se à pontuação e contabilização da escala de Autoconceito aplicada. Tal como foi apresentado no capítulo da fundamentação teórica dos instrumentos, a pontuação atribuída na escala de Autoconceito varia, em cada questão, de 1 a 4, significando o seu valor o nível de identificação do sujeito relativamente a cada afirmação apresentada. Desta forma, a pontuação 1 é atribuída a uma total identificação pela opção de escolha que releva um baixo Autoconceito ou uma baixa Autoestima, a pontuação 2 é atribuída ao nível de identificação “mais ou menos como eu” relativamente à opção de escolha de um baixo Autoconceito ou Autoestima, a partir da pontuação 3 estamos perante uma avaliação positiva, correspondendo a um nível de identificação “mais ou menos como eu” relativamente à opção de escolha que releva um maior Autoconceito ou uma maior Autoestima, e, por fim, a pontuação 4 é atribuída a uma total identificação do sujeito pela opção que releva um elevado Autoconceito e uma elevada Autoestima.

Na análise descritiva dos resultados foi realizada uma análise de cada item que constitui cada domínio do Autoconceito e da Autoestima global avaliada, seguindo-se, no final, uma comparação dos totais médios de cada domínio e da Autoestima. Para concretizar esta análise descritiva dos resultados foram utilizadas as medidas de tendência central (média, moda e mediana) e as medidas de dispersão (mínimo, máximo e desvio padrão).

Na última fase do tratamento dos dados, ou seja, para testar as hipóteses foi utilizada uma estatística paramétrica com o teste de diferença de médias T-Student, para um nível de significância superior a 0,05, uma vez que foram utilizados os valores absolutos, trabalhando os resultados da escala através de uma métrica de intervalo ou de razão. Para a verificação da normalidade da distribuição dos resultados foi aplicado o Teste de Levene. Todos os resultados dos testes aplicados são apresentados sob forma de quadro para permitir uma melhor organização da informação descrita ao longo do texto.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Aprender”, por sua vez, é o propósito de qualquer investigador que tenta desvendar e entender a natureza dos fenômenos e de si mesmo”
(Sousa & Baptista, 2011, p.5).

1. Descrição dos resultados

Considerando o tema em destaque “O Autoconceito e a Autoestima dos jovens surdos” a análise dos dados será apresentada separadamente relativamente aos dois conceitos, seguindo a mesma ordem da formulação do problema, analisando primeiro o Autoconceito e depois a Autoestima

Numa primeira fase iremos proceder à análise descritiva dos resultados relativamente à amostra total (24 sujeitos). A análise será iniciada pela descrição dos resultados de cada domínio em destaque do Autoconceito, nomeadamente o domínio da Competência Escolar, o domínio da Aceitação Social, o domínio da Competência Atlético, o domínio da Aparência Física, o domínio da Atração Romântica, o domínio do Comportamento e o domínio das Amizades Íntimas, seguindo esta ordem para a sua análise. De seguida, será efetuada também uma análise descritiva dos resultados relativamente à Autoestima Global, recolhidos com a mesma escala.

Numa segunda fase será realizada a testagem das duas hipóteses apresentadas anteriormente. Na testagem da primeira hipótese serão analisados os resultados relativamente aos domínios do Autoconceito, relacionando-os e comparando-os entre os dois grupos amostrais, nomeadamente, o grupo de jovens surdos de Lisboa e o grupo de jovens surdos do Alentejo. A análise da segunda hipótese será efetuada da mesma forma que a primeira hipótese, analisando os resultados relativamente à Autoestima Global.

1.1. Análise descritiva dos resultados

Iniciando a primeira fase da descrição dos resultados, a apresentação será feita separadamente para cada domínio do Autoconceito, apresentando para cada domínio uma tabela que irá permitir a análise de cada questão que o constitui. Para cada domínio são formados grupos de cinco questões que estão expostas aleatoriamente na escala aplicada mas que ao agruparmos por domínios torna-se possível verificar qual a visão que o jovem tem sobre si relativamente a esse mesmo domínio.

Com a apresentação das tabelas das questões que constituem cada domínio a análise será realizada item a item variando a sua pontuação entre 1 e 4. Descrevo os valores como pontuação pois são os pontos que são atribuídos relativamente à resposta assinalada por cada jovem. O valor mais negativo será 1 e o valor positivo será a partir do 3.

Para o domínio da Competência Escolar a Tabela 4 apresenta os resultados relativamente às questões que o constituem, nomeadamente a questão 1, a questão 9, a questão 17, a questão 25 e a questão 33. Através da análise da Tabela 4 é possível verificar que a questão número 25, de avaliação do domínio de Competência Escolar, com a opção de escolha “*Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam. MAS Outros jovens normalmente respondem de forma correta às questões que os professores colocam*” apresenta o valor médio mais baixo ($\bar{x} = 2,29$). Desta forma, e verificando que a resposta mais frequente corresponde à cotação 2, conclui-se que a resposta mais assinalada pela amostra foi uma identificação “*Mais ou menos como eu*” relativamente à opção “*Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam*”. Analisando de novo os valores médios podemos concluir que a questão 17, com a opção de escolha “*Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares. MAS Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares*”, apresenta o valor médio mais alto ($\bar{x} = 3,04$), podendo afirmar, através da frequência das respostas, que a resposta mais assinalada foi “*Exatamente como eu*” relativamente à opção “*Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares*”.

Tabela 4 – Análise das questões do domínio da Competência Escolar

	SPPA 1	SPPA 9	SPPA 17	SPPA 25	SPPA 33
Média	2,88	2,54	3,04	2,29	2,67
Moda	3	2	4	2	2
Valor Máximo	1	1	1	1	1
Valor Mínimo	4	4	4	4	4
Desvio Padrão	,900	,884	,908	,999	,963

Fonte: Elaboração própria.

Para o domínio da Aceitação Social a Tabela 5 apresenta dos resultados das questões que constituem, nomeadamente a questão 2, a questão 10, a questão 18, a questão 26 e a questão 34. Como podemos verificar, através da análise da Tabela 2, a questão 18 apresenta o valor médio mais baixo ($\bar{x} = 2,58$), tendo como opção de resposta *“Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles. MAS Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles”*. Através da análise do resultado da moda podemos afirmar que a resposta privilegiada pela amostra foi *“Mais ou menos como eu”* relativamente à opção *“Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles”*. A questão número 10, com a opção de escolha *“Alguns jovens têm muitos amigos. MAS Outros jovens não têm muitos amigos”*, apresenta o valor médio mais elevado ($\bar{x} = 3,46$), distinguindo-se a resposta mais assinalada *“Exatamente como eu”* relativamente à opção *“Alguns jovens têm muitos amigos”*.

Tabela 5 – Análise das questões do domínio da Aceitação Social

	SPPA 2	SPPA 10	SPPA 18	SPPA 26	SPPA 34
Média	2,88	3,46	2,58	2,71	2,63
Moda	4	4	2	2	3
Valor Máximo	1	1	1	1	1
Valor Mínimo	4	4	4	4	4
Desvio Padrão	1,116	,721	,974	,908	,824

Fonte: Elaboração própria.

Para o domínio da Competência Atlética a sua análise será efetuada através da análise da Tabela 6, que apresenta os resultados das questões que o constituem, ou seja, as questões número 3, 11, 19, 27 e 35. Analisando a Tabela 6 verificamos que a questão número 35, com a opção de resposta *“Alguns jovens sentem que não são muito atléticos. MAS Outros jovens sentem que são muito atléticos”* apresenta o valor mais baixo ($\bar{x} = 2,50$). Analisando os restantes valores verificamos que a resposta mais assinalada, relativamente aos valores mais baixos, foi *“Mais ou menos como eu”* na opção *“Alguns jovens sentem que não são muito atléticos”*. Podemos ainda verificar que a questão número 3, com a opção de resposta *“Alguns jovens são muito bons a praticar*

qualquer tipo de desporto. MAS Outros jovens sentem que não são muito bom a praticar desporto”, corresponde ao valor de médio mais elevado ($\bar{x} = 3,00$), sendo a resposta mais assinalada pela amostra total “Exatamente como eu” na opção “Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto”.

Tabela 6 – Análise das questões do domínio da Competência Atlética

	SPPA 3	SPPA 11	SPPA 19	SPPA 27	SPPA 35
Média	3,00	2,88	2,75	2,88	2,50
Moda	4	3	3	3	2
Valor Máximo	1	1	1	1	1
Valor Mínimo	4	4	4	4	4
Desvio Padrão	,978	,850	,944	,947	,780

Fonte: Elaboração própria.

Para o domínio da Aparência Física a Tabela 7 indica os resultados das suas questões, nomeadamente, a questão 4, a questão 12, a questão 20, a questão 28 e a questão 36. Através da análise da tabela 4 verificamos que a questão número 12 “Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente. MAS Outros jovens gostam do seu corpo tal como ele é” é distinguida com o valor mais baixo ($\bar{x} = 2,46$). Apesar do valor de média ser o mais baixo a moda indica-nos que a resposta mais privilegiada pela amostra é positiva, ou seja, a resposta mais assinalada foi “Mais ou menos como eu” relativamente à opção “Alguns jovens gostam do seu corpo tal como ele é”. Relativamente à questão com os valores mais elevados de média, duas questões apresentam o mesmo valor, contudo, analisando o valor do desvio padrão conseguimos verificar que a questão número 36 com a opção de escolha “Alguns jovens gostam realmente do seu aspeto. MAS Outros jovens gostariam de ter um aspeto diferente” tem o valor mais baixo ($\sigma = ,761$), ou seja, o valor do desvio padrão mostra que os resultados tendem a estar mais próximos da média. Desta forma, a resposta mais assinalada foi “Mais ou menos como eu” relativamente à opção “Alguns jovens gostam realmente do seu aspeto”.

Tabela 7 – Análise das questões do domínio da Aparência Física

	SPPA 4	SPPA 12	SPPA 20	SPPA 28	SPPA 36
Média	3,00	2,46	2,83	3,17	3,17
Moda	3	3	4	3	3
Valor Máximo	1	1	1	1	1
Valor Mínimo	4	4	4	4	4
Desvio Padrão	,885	1,103	1,129	,816	,761

Fonte: Elaboração própria.

Para o domínio da Atração Romântica iremos analisar as questões número 5, 13, 21, 29 e 37. Através da análise da Tabela 8 podemos verificar que a questão número 5 apresenta o valor de média mais baixo ($\bar{x} = 2,67$), tendo como opção de escolha *“Alguns jovens sentem que quando estão interessados por alguém são correspondidos. MAS Outros jovens recebem não ser correspondidos quando estão interessados por alguém”*. Apesar de apresentar o valor médio mais baixo, através da análise da moda verificamos que a opção mais assinalada foi positiva, ou seja, *“Mais ou menos como eu”* relativamente à opção *“Alguns jovens sentem que quando estão interessados por alguém são correspondidos”*. A questão número 13 com a opção *“Alguns jovens não saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados. MAS Outros jovens saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados”* apresenta o valor médio mais elevado ($\bar{x} = 3,25$), tendo sido a resposta mais assinalada *“Exatamente como eu”* para a opção *“Outros jovens saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados”*.

Tabela 8 – Análise das questões do domínio da Atração Romântica

	SPPA 5	SPPA 13	SPPA 21	SPPA 29	SPPA 37
Média	2,67	3,25	3,04	3,13	3,04
Moda	3	4	3	3	4
Valor Máximo	1	1	1	1	1
Valor Mínimo	4	4	4	4	4
Desvio Padrão	1,007	,989	,624	,900	1,083

Fonte: Elaboração própria.

Para o domínio do Comportamento iremos analisar a questão 6, a questão 14, a questão 22, a questão 30 e a questão 38. Através da análise da Tabela 9, verificamos que a questão número 6 com a opção “*Alguns jovens fazem geralmente o que está certo. MAS Outros jovens muitas vezes não fazem o que está certo*” apresenta o valor médio mais baixo ($\bar{x} = 2,79$), contudo, analisando o valor da moda, concluímos que a resposta mais assinalada foi positiva, ou seja, “*Mais ou menos como eu*” relativamente à opção “*Alguns jovens fazem geralmente o que está certo*”. A questão 22 com a opção de escolha “*Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como agem. MAS Outros jovens não se sentem bem com a maneira como agem*” apresenta o valor médio mais alto ($\bar{x} = 3,13$), podendo concluir-se que a resposta mais assinalada pela amostra total foi “*Mais ou menos como eu*” relativamente à opção “*Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como agem*”.

Tabela 9 – Análise das questões do domínio do Comportamento

	SPPA 6	SPPA 14	SPPA 22	SPPA 30	SPPA 38
Média	2,79	2,92	3,13	3,04	2,83
Moda	3	4	3	3	3
Valor Máximo	1	1	1	1	1
Valor Mínimo	4	4	4	4	4
Desvio Padrão	,932	1,018	,850	,806	,963

Fonte: Elaboração própria.

Para o domínio das Amizades Íntimas serão analisadas as questões número 7, 15, 23, 31 e 39. Através da análise da Tabela 10 podemos distinguir a questão número 15 (quinze) como a resposta com a média mais elevada ($\bar{x} = 2,29$), correspondendo à opção de resposta “*Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos. MAS Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos*”. Desta forma, verificando que a resposta mais frequente corresponde à cotação 4, podemos concluir que a resposta privilegiada pela amostra foi uma identificação “*Exatamente como eu*” relativamente à opção “*Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos*”. A questão com o valor médio

mais baixo corresponde à questão número 31 com a opção de resposta “*Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar. MAS Outros jovens têm facilidade em fazer amigos em quem possam confiar*”, podendo concluir, através da análise do valor da moda, que a resposta mais assinalada foi “*Mais ou menos como eu*” relativamente à opção “*Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar*”.

Tabela 10 – Análise das questões do domínio das Amizades Íntimas

	SPPA 7	SPPA 15	SPPA 23	SPPA 31	SPPA 39
Média	3,33	3,50	3,38	2,50	3,08
Moda	4	4	4	2	3
Valor Máximo	1	1	1	1	1
Valor Mínimo	4	4	4	4	4
Desvio Padrão	,963	,659	,924	1,180	,881

Fonte: Elaboração própria.

Concluindo os resultados obtidos da amostra total relativamente ao Autoconceito podemos comparar os valores médios de cada domínio podendo identificar o domínio com os resultados mais elevados e o domínio com resultados mais baixos. Assim, com a análise das médias de todos os domínios (Tabela 11) conseguimos destacar o domínio da Competência Escolar com o resultado mais baixo ($\bar{x} = 13,42$) e o domínio das Amizades Íntimas com o resultado mais elevado ($\bar{x} = 15,79$).

Tabela 11 – Análise dos dados do Autoconceito

Domínios	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
D1 – Competência Escolar	13,42	13,50	10	8	19
D2 – Aceitação Social	14,25	14,00	13	9	20
D3 – Competência Atlética	13,96	13,50	13	9	20
D4 – Aparência Física	14,63	15,00	15	9	20
D5 – Atração Romântica	15,13	15,50	16	9	19
D6 - Comportamento	14,71	14,00	14	10	20
D7 – Amizades Íntimas	15,79	16,00	17	11	20

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo para a descrição dos resultados relativamente à Autoestima Global a sua análise será realizada item a item isolando os resultados de cada questão que constitui a sua avaliação. De seguida, tal como foi realizado para os domínios do Autoconceito, serão apresentados os valores médios totais, voltando a sublinhar que se trata de uma descrição dos resultados da amostra total.

Para a Autoestima Global serão analisadas as questões número 8, 16, 24, 32 e 40, através dos resultados apresentados na Tabela 12. Isolando as questões que pretendem avaliar este conceito, verificamos um resultado baixo idêntico em três das cinco perguntas correspondentes. Desta forma, destacamos as questões com valores mais inferiores as questões número 8, 16 e 40 com as opções de escolha, pela mesma ordem apresentada, *“Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo. MAS Outros jovens estão muito satisfeitos consigo”*, *“Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida. MAS Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida”* e *“Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser. MAS Outros jovens gostariam de ser diferentes”*. Contudo, apesar de distinguirmos as últimas questões com os valores mais inferiores, relativamente à frequência da resposta todas as questões apresentam o mesmo valor de moda, ou seja, a cotação de 3. Desta forma, apesar dos valores médios apresentados, as respostas de maior identificação por parte da amostra são para a questão 8 uma identificação de *“Mais ou menos como eu”* relativamente à opção *“Outros jovens estão muito satisfeitos consigo”*, para a questão 16 uma identificação de *“Mais ou menos como eu”* relativamente à opção *“Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida”* e, por fim, para a questão 40 uma identificação de *“Mais ou menos como eu”* relativamente à opção *“Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser”*.

Tabela 12 – Análise das questões da Autoestima Global

	SPPA 8	SPPA 16	SPPA 24	SPPA 32	SPPA 40
Média	2,79	2,79	3,29	3,13	2,79
Moda	3	3	3	3	3
Valor Máximo	1	1	1	1	1
Valor Mínimo	4	4	4	4	4
Desvio Padrão	,833	,977	,690	,850	1,141

Fonte: Elaboração própria.

Com base na Tabela 13, através de uma verificação da média e da frequência das respostas, podemos apresentar uma média relativamente à amostra total de 14,6, considerando como cotação máxima possível 20. A estes últimos dados podemos acrescentar uma maior frequência de respostas com uma cotação total de 13.

Tabela 13 – *Análise dos dados da Autoestima Global*

	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Autoestima Global	14,67	14,00	13	10	20

Fonte: Elaboração própria.

1.2. Testagem das hipóteses

Na segunda parte da apresentação dos resultados será realizada a testagem das duas hipóteses consideradas, partindo da primeira hipótese relativamente à análise do Autoconceito e dos seus domínios, seguindo para a segunda hipótese baseada na Autoestima dos grupos amostrais. Para a testagem das hipóteses foi utilizada uma estatística paramétrica com testes de diferenças de médias, uma vez que, se utilizaram os valores absolutos. Para cada hipótese será apresentada uma tabela com todos os valores que serão analisados em pormenor, nomeadamente, as médias relativamente a cada grupo de cada localidade analisada, os valores do Teste de Levene e os valores relativamente ao teste T-Student.

Para a hipótese H1 “Existem diferenças nos sete domínios do Autoconceito distinguidos na escala de Susan Harter (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas) nos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo” definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H01- Não existem diferenças estatisticamente significativas nos sete domínios do Autoconceito distinguidos na escala de Susan Harter (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas) nos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo.

Tabela 14 – Testagem da hipótese H01

Domínios	Localidade	N	Média	Desvio Padrão	Teste de Levene		T Student		
					F	Significância	t	df	Sig. (2)
D1 – Competência Escolar	Lisboa	12	15,08	3,175	,595	,449	2,741	22	,012
	Alentejo	12	11,75	2,768					
D2 – Aceitação Social	Lisboa	12	14,33	2,387	3,684	,068	,140	22	,890
	Alentejo	12	14,17	3,380					
D3 – Competência Atlética	Lisboa	12	14,92	2,678	,014	,906	1,675	22	,108
	Alentejo	12	13,00	2,923					
D4 – Aparência Física	Lisboa	12	13,50	3,261	1,423	,246	- 1,920	22	,068
	Alentejo	12	15,75	2,417					
D5 – Atração Romântica	Lisboa	12	15,00	2,730	,133	,718	-,231	22	,819
	Alentejo	12	15,25	2,563					
D6 - Comportamento	Lisboa	12	15,67	3,447	1,586	,221	1,538	22	,138
	Alentejo	12	13,75	2,598					
D7 – Amizades Íntimas	Lisboa	12	16,00	2,629	,543	,462	,439	22	,665
	Alentejo	12	15,58	1,975					

Fonte: Elaboração própria.

Partindo da análise da primeira hipótese, como podemos observar através dos resultados do Teste de Levene, apresentados na Tabela 14, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas para os 7 domínios do Autoconceito, existe homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados. Confirmando em pormenor a distribuição normal dos resultados, e portanto os seus valores de significância superiores a 0,05, temos como valores do domínio da Competência escolar [L=,595; P=,449], do domínio da Aceitação Social [L=3,684; P=,068], do domínio da Competência Atlética [L=,014; P=,906], do domínio da Aparência Física [L=1,423; P=,246], do domínio da Atração Romântica [L=,133; P=,718], do domínio do Comportamento [L=1,586; P=,221] e do domínio das Amizades Íntimas [L=,543; P=,462].

Da análise do teste T-Student, com os valores apresentados na Tabela 14, verifica-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas no domínio da Competência Escolar, sendo o seu valor inferior a 0,05, ou seja, D1 - [t=2,741(22); p=,012]. Para os restantes domínio podemos concluir que não existem diferenças

significativas apresentando como resultados o domínio Aceitação Social [$t=,140(22)$; $p=,890$], o domínio Competência Atlética [$t=1,675(22)$; $p=,108$], o domínio Aparência Física [$t=-1,920(22)$; $p=,068$], o domínio Atração Romântica [$t=-,231(22)$; $p=,819$], o domínio Comportamento [$t=1,538(22)$; $p=,138$] e por fim o domínio Amizades Íntimas [$t=,439(22)$; $p=,665$].

Partindo da última análise apresentada, para as dimensões Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas aceita-se a hipótese H01, ou seja, não existem diferenças nestes domínios consoante os jovens surdos vivem em Lisboa ou no Alentejo.

Seguindo a mesma análise, para o domínio da Competência Escolar rejeita-se a hipótese H01, logo, o facto dos jovens surdos viverem em Lisboa ou no Alentejo vai influenciar o seu autoconceito ao nível da Competência Escolar.

Numa análise mais aprofundada, relativamente à análise da tendência dos resultados conclui-se que são os jovens surdos residentes em Lisboa que apresentam um melhor Autoconceito ao nível da Competência Escolar [$\bar{x}_L = 15,08$; $\bar{x}_A = 11,75$].

Apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas nos restantes domínios do Autoconceito, verificam-se diferenças relativamente às médias importantes de referir e que podem ser observadas através da Tabela 14.

Os domínios onde a diferença de médias se torna mais relevante, e que demonstram um Autoconceito superior nos jovens surdos residentes em Lisboa do que nos jovens surdos residentes no Alentejo, são o domínio da Competência Atlética [$\bar{x}_L = 14,92$; $\bar{x}_A = 13,00$] e o domínio do Comportamento [$\bar{x}_L = 15,67$; $\bar{x}_A = 13,75$].

Em posição contrária, será importante destacar o domínio onde a diferença a nível de média favorece os jovens surdos residentes no Alentejo, ou seja, o domínio onde os jovens surdos residentes no Alentejo têm um Autoconceito superior aos jovens surdos residentes em Lisboa, nomeadamente, no domínio da Aparência Física [$\bar{x}_L = 13,50$; $\bar{x}_A = 15,75$].

Os restantes domínios do Autoconceito não apresentam diferenças significativas ao nível da média, sendo a sua diferença inferior a 1 nos domínios da Aceitação Social, da Atração Romântica e das Amizades Íntimas.

Para a hipótese H2 “Existem diferenças na Autoestima Global dos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo” definiu-se a seguinte hipótese estatística:

H02- Não existem diferenças estatisticamente significativas na Autoestima Global dos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo.

Tabela 15 – Testagem da hipótese H02

					Teste de Levene		T Student		
	Localidade	N	Média	Desvio Padrão	F	Significância	t	df	Sig. (2)
Autoestima Global	Lisboa	12	14,25	2,768	,543	,469	-,836	22	,412
	Alentejo	12	15,08	2,065					

Fonte: Elaboração própria.

Usando um processo igual para a testagem da segunda hipótese, com o Teste de Levene, representado na Tabela 15, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, verificou-se homogeneidade na variância [$L=,543$; $p=,469$], ou seja, homocedasticidade nos resultados.

Através da análise do teste T-Student verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à Autoestima [$t=-,836(22)$; $p=,412$].

Desta forma, aceita-se a hipótese H02 podendo concluir que o facto dos jovens surdos residirem em Lisboa ou no Alentejo não influencia a sua Autoestima Global.

Apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas, quando analisados os valores médios totais de cada grupo de jovens, através da Tabela 15, podemos observar que são os jovens surdos residentes no Alentejo que apresentam uma maior Autoestima Global [$\bar{x}_L = 14,25$; $\bar{x}_A = 15,08$].

2. Discussão dos resultados

Em primeira análise, respondendo ao problema anunciado, nomeadamente, “Será que o Autoconceito e a Autoestima em jovens surdos variam consoante vivem em Lisboa (meio urbano) ou no Alentejo (meio rural)?” podemos responder afirmativamente à questão relativamente a um dos domínios do Autoconceito, onde se verificou algumas alterações, contudo, relativamente à Autoestima não poderemos apresentar a mesma resposta, não tendo sido identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os jovens surdos consoante o meio onde residem.

Esta última afirmação poderá ser suportada pelas diferenças do contexto social identificadas, por um lado, por Gonçalves e Carvalho (2008), que caracterizam as relações sociais em meio urbano como efémeras e em constante transição, e por outro lado, por Amiguinho (2005), que descreve as relações sociais em meio rural com próximas e com um maior espírito de entreajuda e solidariedade. A diferença dos estilos de vida, das rotinas e dos ritmos diários, do ambiente social, cultural e económico irá influenciar o meio envolvente do jovem surdo, que por sua vez irá influenciar o desenvolvimento do seu Autoconceito e da sua Autoestima, corroborando a ideia defendida por Simões (2001), de que o Autoconceito está em permanente construção, influenciado pelas constantes experiências e respostas recebidas do meio envolvente, e por Plummer (2012) que refere a importância do ambiente e das interações pessoais no desenvolvimento da Autoestima do jovem.

Relativamente à testagem da primeira hipótese, nomeadamente, “Existem diferenças nos sete domínios do Autoconceito distinguidos na escala de Susan Harter (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento e Amizades Íntimas) nos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo”, verificaram-se apenas diferenças estatisticamente significativas ao nível da Competência Escolar, favorecendo os resultados a amostra representativa dos jovens surdos residentes em Lisboa (meio urbano).

A última diferença estatística identificada acompanha a diferença do estado atual da educação entre Lisboa e o Alentejo. Um dos principais problemas identificados por vários autores está relacionado com o encerramento de escolas do Alentejo, conseqüente da diminuição e envelhecimento da população. Por outro lado, a grande oferta de cursos e instituições educativas caracteriza a educação em Lisboa e marca uma das diferenças ao nível educacional entre estas duas zonas. Assim, a par das diferenças educativas,

também difere o Autoconceito dos jovens surdos ao nível da sua competência escolar consoante o meio onde residem.

O fato dos jovens surdos residentes no Alentejo terem um Autoconceito ao nível da Competência Escolar inferior poderá estar relacionado, em parte, com os resultados apresentados no estudo Health Behaviour in School-aged Children (2012), relativamente ao gosto que os jovens apresentam pela escola. Neste último parâmetro os jovens residentes na zona do Alentejo apresentaram uma percentagem superior aos jovens de Lisboa, demonstrando que 31,6% dos seus jovens não gosta da escola.

Por outro lado, analisando de novo o estudo Health Behaviour in School-aged Children (2012), o presente estudo não apoia os resultados apresentados referentes à percepção que os jovens demonstram relativamente à sua competência académica. Assim, contrariamente, no presente estudo são os jovens residentes em meio urbano que apresentam uma percepção da sua competência académica superior.

O estudo Health Behaviour in School-aged Children (2012), revela ainda que são os jovens do Alentejo que menos pressão sentem relativamente aos trabalhos de casa. Desta forma, poderá haver um sentimento de menor exigência a nível escolar nos jovens residentes no Alentejo que influencia a forma como desenvolvem e caracterizam o seu Autoconceito a nível escolar. Consequente deste sentimento de menor exigência escolar poderá resultar uma relação de desapego dos jovens do Alentejo pela escola, o que se vem a verificar nos resultados dos Censos de 2011 onde a percentagem de jovens, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, que já abandonaram a escola, e que apenas concluíram o 9º ano de escolaridade, é superior nos jovens do Alentejo comparativamente aos jovens de Lisboa.

Não será correto esquecer o fato de nos centrarmos em jovens surdos, apesar dos últimos dados comparativos resultarem de estudos com amostra de jovens que não são descritos com qualquer tipo de problemática. Contudo, os jovens surdos encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento, com as mesmas características, contudo, devemos acrescentar as dificuldades com que se deparam ao nível da língua e da sua integração e identificação com a sociedade. Com este agravamento das dificuldades com que o jovem surdo se depara nesta fase de desenvolvimento, menos escolas no meio rural poderá levar a que o jovem tenha de se deslocar e enfrentar novas dificuldades diariamente e, conseqüentemente, perder gradualmente o seu interesse pela escola. Esta última possibilidade não poderá ser completamente tida como realidade, por falta de estudos que a suportem, contudo, tem por base as ideias defendidas por Baptista (2008) e Sim Sim (2005) relativamente à necessidade de criar um ambiente escolar que permita o

melhor possível ao jovem surdo interagir com a comunidade surda e que disponha de um ambiente de aprendizagem natural.

A relação de desapego e desinteresse dos jovens do Alentejo, apresentada através dos últimos dados estatísticos, poderá justificar o fato dos resultados inferiores ao nível da Competência Escolar não influenciarem os resultados dos jovens surdos relativamente à Autoestima. Na testagem da segunda hipótese, nomeadamente, “Existem diferenças na Autoestima Global dos jovens surdos consoante vivem em Lisboa (meio urbano) ou no Alentejo (meio rural)”, apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas, através da análise dos valores médios verificamos que são os jovens surdos residentes em Lisboa que apresentam menores resultados.

Este último resultado não apoia uma das diretrizes do estudo desenvolvido por Feliciano e Afonso (2012) sobre a Autoestima em adolescentes dos 12 aos 17 anos. Feliciano e Afonso (2012), relativamente às diferenças do contexto social do adolescente, concluem que são os adolescentes provenientes do meio urbano que apresentam um valor médio de Autoestima superior. Para este resultado apresentam como possível justificação a forma como é vivida e valorizada a fase da adolescência em cada contexto (Feliciano e Afonso, 2012). Contudo, outros fatores influenciadores da Autoestima são apresentados por outros autores. As relações pessoais que o jovem estabelece com o grupo, a identificação e a aceitação do seu grupo de pares, são alguns desses aspetos (Plummer, 2012; Senos & Diniz, 1998; Simões, 2001) e neste ponto, como já foi referido anteriormente, Amiginho (2005) defende as relações em meio rural como sendo mais próximas e mais positivas que no meio urbano o que poderá ser razão para que no presente estudo os jovens surdos do meio rural apresentem uma melhor Autoestima.

O estudo *Health Behaviour in School-aged Children* (2012) revela também que os jovens do Alentejo têm mais facilidade em falar com o seu melhor amigo que os jovens de Lisboa, o que demonstra as relações positivas que se estabelecem em meio rural com o grupo de pares, que conseqüentemente poderá influenciar positivamente a Autoestima dos jovens.

Também Peixoto (2004), conclui que o estabelecimento de relações familiares mais positivas poderá levar a uma melhor Autoestima, o que reforçado pela ideia de Amiginho (2005) sobre as relações que se estabelecem em meio rural, pode ser mais uma base teórica que justifica os resultados do presente estudo.

Perante as últimas comparações de estudos e de bases teóricas compreendemos que, por um lado, as dificuldades ao nível da educação que o Alentejo enfrenta podem

estar na base da justificação para que os seus jovens surdos apresentem um menor Autoconceito ao nível da Competência Escolar e, por outro lado, o ambiente citadino mais impessoal e ao mesmo tempo mais exigente ao nível da aceitação social, pode justificar o fato dos jovens surdos residentes em Lisboa apresentarem uma Autoestima mais frágil. Todos os problemas que apresentamos tornam-se de maior tamanho e de maior influência para os jovens surdos que enfrentam mais dificuldades ao nível da educação e ao nível de aceitação social devido à necessidade que têm de afirmação no meio onde se encontram da sua língua como forma de comunicar.

Numa análise indutiva baseada na experiência e observação dos diferentes contextos educativos que os sujeitos do presente estudo frequentam, podemos ainda referir como conclusão que na escola de Lisboa contactada os alunos surdos encontram-se todos juntos, no mesmo espaço, criando uma pequena comunidade e grupo de surdos, contrariamente às escolas do Alentejo intervenientes que têm um número reduzido de alunos surdos em cada turma, o que poderá explicar e influenciar a perceção que o aluno surdo tem da sua capacidade académica, pois compara-se diariamente com os alunos ouvintes e depara-se com diferentes dificuldades. Perante este aspeto sobressai também o tipo de escola, uma vez que, a escola de Lisboa é uma escola especializada, com aulas dadas em Língua Gestual, com a intervenção de um conjunto de técnicos de apoio na área da surdez e encontra-se interligada com a Comunidade Surda, em confronto com as escolas do Alentejo que são escolas regulares, onde os alunos são integrados em turmas de ouvintes, não beneficiando de aulas na sua língua materna, limitando a receção da informação e, por isso, competem academicamente com os alunos ouvintes que recebem a informação na totalidade.

Relativamente à Autoestima, podemos referir, pela nossa análise indutiva, que os jovens surdos do Alentejo têm como pares os jovens ouvintes, encontrando-se inseridos nesse mesmo grupo, o que não acontece nos jovens surdos de Lisboa que se encontram num grupo social essencialmente surdos, acabando por se deparar com dificuldades sociais diferentes quando estão juntos dos ouvintes, por estes não serem os seus pares, o que poderá justificar os jovens surdos do Alentejo apresentarem uma Autoestima mais positiva.

CONCLUSÃO

O trabalho que nos propusemos realizar teve por base a consciência da existência de sentimentos e de pensamentos dos jovens surdos idênticos aos de Laborit (2007), que afirma, numa reflexão sobre a escola: “Tenho a impressão de que não gostam de mim, de que não consigo progredir” (p.95). Assim, por todas as dificuldades de comunicação e, por vezes, de integração que os jovens surdos enfrentam, acrescentadas a todas as mudanças e adaptações características da sua fase de desenvolvimento, o jovem surdo pode desenvolver um sentimento negativo de si próprio. A imagem que os outros criam sobre o jovem será o reflexo da forma como este se irá avaliar e considerar a si próprio.

Desta forma, é com base no pressuposto que “o maior contributo para a auto-estima [e para o Autoconceito, sendo um constructo associado à Autoestima] parece ser a quantidade de apoio social que a criança sente – primeiro dos pais e colegas, depois dos amigos e professores” (Papalia et al., 2001, p. 467), que valorizamos no presente trabalho a importante posição do profissional de educação para um desenvolvimento positivo do bem-estar do jovem surdo.

As relações familiares, a convivência com o grupo de pares, o ambiente em que se encontra, o contexto educacional, as experiências sociais e a forma como o jovem irá interpretar e interiorizar todos estes aspetos irá afetar o desenvolvimento do seu Autoconceito e da sua Autoestima (Plummer, 2012; Senos & Diniz, 1998; Simões, 2001), portanto, podemos concluir que o meio envolvente do jovem tem um papel importante e influenciador no seu desenvolvimento. Com base neste último aspeto, procurámos verificar se as diferenças do contexto social que distinguem Lisboa do Alentejo estariam, atualmente, a influenciar o desenvolvimento do jovem surdo. Desta forma, podemos concluir que conseguimos concretizar os nossos principais objetivos, nomeadamente, comparar o Autoconceito e a Autoestima dos jovens surdos consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo.

Do nosso estudo, realizado através da aplicação da escala de Autoconceito desenvolvida por Harter (1988), intitulada por “Self-Perception Profile for Adolescent”, conseguimos responder ao problema “Será que o Autoconceito e a Autoestima em jovens surdos variam consoante vivem em Lisboa ou no Alentejo?”, comparando o Autoconceito, nos domínios da Competência Escolar, da Aceitação Social, da Competência Atlético, da Aparência Física, da Atração Romântica, do Comportamento e das Amizades Íntimas, e a Autoestima Global, aplicando o instrumento de avaliação a um grupo de jovens surdos

residentes em Lisboa e um grupo de jovens surdos residentes em várias zonas do Alentejo.

Concluimos, através da apresentação e discussão dos resultados, que relativamente ao Autoconceito apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas a nível da Competência Escolar. Estes resultados acompanham as diferenças e problemas ao nível de educação referidas por Amiguinho (2005) que destaca o aumento de escolas encerradas devido ao envelhecimento e diminuição da população no Alentejo e por conseguinte as dificuldades que o jovem enfrenta não só em estabelecer uma relação positiva com a escola como também as consequências que terá no desenvolvimento local, ou seja, no desenvolvimento do meio envolvente do jovem. Por outro lado, estes resultados também acompanham os baixos valores que os jovens do Alentejo apresentam no estudo *Health Behaviour in School-aged Children* (2012) relativamente ao gosto pela escola, e os elevados valores dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que já abandonaram a escola, e que apenas concluíram o 9º ano de escolaridade, comparando com os valores apresentados dos jovens residentes em Lisboa.

Relativamente à Autoestima não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, contudo, analisando os valores médios verificámos que os jovens surdos residentes na zona do Alentejo apresentam uma melhor Autoestima, comparativamente com os jovens residentes na zona de Lisboa. Não foi possível apresentar estudos que corroborem estes resultados, contudo, baseados na importância das relações sociais e das respostas positivas do meio envolvente para a Autoestima, Amiguinho (2005) refere as relações sociais em meio rural, e consequentemente no Alentejo, são mais próximas, mais positivas, mais solidárias e transmitem um maior espírito de entreajuda. Este último aspeto pode justificar os resultados obtidos, uma vez que, as relações sociais em cidade não demonstram um suporte tão positivo, refletindo mais desapego, consequente do ritmo e estilo de vida a que a cidade obriga (Gonçalves e Carvalho, 2008).

Assim, concluimos que a Autoestima dos jovens surdos do Alentejo não se encontra afetada pelo baixo Autoconceito ao nível da competência escolar, por outro lado, os jovens surdos residentes em Lisboa, apesar de apresentarem um melhor Autoconceito ao nível da Competência Escolar apresentam uma Autoestima mais frágil, talvez devido ao grau de exigência social que o meio urbano apresenta.

Contudo, será importante referir algumas limitações identificadas, relativamente ao método e ao desenrolar do estudo. O fato da constituição da amostra ter sido realizada mediante as escolas contactadas, e portanto de forma não aleatória, designada de

amostra por conveniência, não nos permite considerar os resultados obtidos como representativos da realidade, limitando os mesmos à amostra apresentada. Outro aspeto importante de referir é a impossibilidade de controlar todas as variáveis em causa, sendo necessário restringir o nosso estudo à possibilidade das características da amostra existente. Desta forma, algumas variáveis parasitas, como a situação socioeconómica dos sujeitos, a sua situação familiar e o seu grau de surdez, podem influenciar os resultados finais apresentados. Também a aplicação e análise de apenas uma escala de avaliação do Autoconceito e da Autoestima poderá limitar a informação recolhida e impossibilitar uma maior extensão dos resultados e da resposta ao problema anunciado. Outra limitação está relacionada com a diferença de idades, pois devido ao número de sujeitos necessários e disponíveis foi necessário estender a idade da amostra até aos 23 anos, constituindo assim um intervalo de idades maior do que se pretendia inicialmente. Por fim, a última limitação que apresentamos está relacionada com as escolas representativas do Alentejo, pretendia-se escolas inseridas em meio rural “puro”, contudo, essa situação não foi possível, tendo-se conseguido apenas escolas do Alentejo que se encontram em cidades e que apenas o seu meio envolvente poderá ser caracterizado como rural. Contudo, nesta última limitação devemos referir que vários sujeitos que frequentam as escolas das cidades residem em aldeias ou vilas caracterizadas como meio rural, e que apenas frequentam estes estabelecimentos de ensino por impossibilidade de escolas mais próximas.

Tendo em conta as limitações apresentadas e as várias dúvidas que surgem ao longo da justificação dos resultados, por falta de estudos concretos na área, consideramos que seria pertinente o desenvolvimento de outros estudos que permitam aumentar os conhecimentos pretendidos. Serve como sugestão o aprofundamento do presente estudo com jovens surdos residentes em aldeias, ou seja, locais mais representativos do meio rural com características mais marcadas, uma vez que, a amostra recolhida no presente trabalho, apesar de representativa do Alentejo, estuda ou reside em cidades. O desenvolvimento de um estudo de comparação do Autoconceito e da Autoestima, mas a nível nacional, distinguindo o meio rural e o meio urbano, poderia ajudar a recolher outros dados que não se restringissem apenas ao Alentejo. E por fim, tornar-se-ia importante analisar estudos de caso, através de um estudo longitudinal, de jovens surdos que se deslocam do meio rural para o meio urbano e compreender se a mudança de meio representa realmente uma alteração ao nível do Autoconceito e da Autoestima.

Desta forma, o presente estudo poderá marcar o ponto de partida para o desenrolar de estudos que permitam avançar na educação, não só como modo de transmissão de conhecimentos mas também de apoio e impulsionadora do bem-estar dos jovens surdos.

De acordo com Neto e Perloiro (2005) encontramos-nos num círculo vicioso, “se estiver bem comigo mesmo, faço mais e melhor, e portanto mais me vou considerar” por outro lado “se não estiver bem comigo mesmo, tenho um menor rendimento, o que vai piorar a maneira como me valorizo” (p.69), e o profissional de educação tem um importante papel no sentido que este círculo irá avançar. Os jovens surdos enfrentam diariamente conflitos pessoais e sociais que influenciam o sentido que irão dar ao círculo do seu estado emocional, e necessitam que o meio envolvente os influencie e os conduza de forma correta para que a sua característica física não os impeça de criar uma imagem positiva de si e que não os impeça de criar a sua própria identidade, marcando a sua posição no meio em que se encontram inseridos.

Neste sentido, Portugal necessita de equilibrar todos os seus locais, funcionando de igual forma para criar um espaço positivo e que permita proporcionar uma estabilidade emocional aos jovens surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Amaral, M., & Coutinho, A. (2002). A criança surda: Educação e inserção social. *Análise Psicológica*, 3, 373 – 378.
- Amiguinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 7 – 43.
- Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Acedido em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Associação de Surdos do Porto (2001). *Carta dos Direitos da Pessoa Surda*. Acedido em: <http://www.asurdosporto.org.pt/artigo.asp?idartigo=339>
- Associação de Surdos do Porto (2005). *Resumo IV Congresso Nacional da Juventude Surda “A Juventude Surda na Europa”*. Acedido em: <http://www.asurdosporto.org.pt/images/cnjs.rel.ret.pdf>
- Associação Portuguesa de Surdos (2006). *Comunidade*. Acedido em: http://www.apsurdos.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=57
- Associação Portuguesa de Surdos (s.d.). *Origem da Língua Gestual Portuguesa*. Acedido em: http://www.apsurdos.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=8
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola: A Exclusão pela Inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, M. (2012). *Educar e Comunicar na Surdez: duas faces do mesmo desafio*. Coimbra: Grácio Editor.
- Baud, P., Bourgeat, S., & Bras, C. (1999). *Dicionário de Geografia*. Lisboa: Plátano.

- Bautista, R. (Coord.). (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Editora Dinalivro.
- Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coords.). (2006). *O Gesto e a Palavra 1*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coords.). (2009). *O Gesto e a Palavra 2*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Canário, R. (2000). A Escola no Mundo Rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, 121 – 139.
- Carvalho, P. (2007). *Breve História dos Surdos – no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd’Universo.
- Castro, R., & Lima, L. (1997). Insucesso e selecção social na disciplina de Português: o(s) discurso(s) dos professores – uma abordagem interdisciplinar. *Psicologia*, 3, 299 – 310.
- Clode, J. (2012). *A Otorrinolaringologia através da História da Medicina*. Queluz: Círculo Médico.
- Coelho, O. (2010). *Um Copo Vazio está Cheio de Ar – Assim é a Surdez*. Porto: Livpsic.
- Cravidão, F., & Fernandes, J. (2003). Urbano e Rural: a convergência de dois conceitos ou outros modos de “olhar” o território?. *Revista Portuguesa de História*, 2, 417 – 429.
- Daveau, S. (2000). *Portugal Geográfico*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção (1994). *Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, nº4 - 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Direção Regional de Educação do Alentejo (2010). *Lista de escolas encerradas no Alentejo em 2010*. Acedido em: http://www.drealentejo.pt/upload/20100730_escolas_encerradas_2010_alentejo.pdf

- Faria, L., & Azevedo, A. (2004). Manifestações diferenciais do Autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14, 265 – 276.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4, 361 – 371.
- Feliciano, I., & Afonso, R. (2012). Estudo sobre a auto-estima em adolescentes dos 12 aos 17 anos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13, 252 – 265.
- Ferreira, A. (Coord.). (2005). *Gestuário: Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Gomes, M. (2009). O Ensino do Português num Contexto de Educação Bilingue. *Revista Diversidades*, 25, 10 – 14.
- Gomes, M. (2010). *Lugares e Representações do Outro: A surdez como diferença*. Porto: Livpsic.
- Gomes, V. (2006). *Língua Gestual Portuguesa – as mãos também falam!* Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gonçalves, A., & Carvalho, G. (2008). Os tempos livres e os quotidianos na definição de estilos de vida de jovens rurais e urbanos: influência da escolarização e dos recursos comunitários. In B. Pereira & G. Carvalho (Coords.), *Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção* (pp.80 – 96). Lisboa: Lidel.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self – A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Health Behaviour in School – aged Children (2012). *Pais, Amigos e Escola*. Acedido em: <http://aventurasocial.com/publicacoes.php>

- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos de 2011*. Acedido em: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao
- Laborit, E. (2007). *O Grito da Gaivota* (6.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de Auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. A. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Orgs.), *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 79 – 89). Braga: APPORT.
- Mateus, A. (2005). Competitividade, coesão e convergência: a óptica específica das regiões portuguesas: Região do Alentejo. In A. Mateus (Coord.), *Competitividade Territorial e a Coesão Económica e Social* (Vol.3).
- Mesquita, I., & Silva, S. (2007). *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa – Ouvir o Silêncio*. Braga: Editora Nova Educação.
- Neto, H., & Perloiro, M. (2005). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Paço, J., Branco, C., Moreira, I., Carocha, C., & Henriques, M. M. (2010). *Introdução à Surdez*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Peixoto, F., Martins, M. A., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de Auto-conceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Vol. IV* (pp. 531-537) Braga: APPORT.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1, 235 – 244.
- Piedade, A., & Oliveira, S. (2007). *Sou como sou e gosto!* Lisboa: Tarso Edições.
- Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Preston, P. (1995). *Mother Father Deaf*. USA: Harvard University Press.

- Rodrigues, A., Casal, J., & Dias, P. (2012). *(Com) Textos de Educação Especial*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267 – 276
- Silva, D. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora.
- Silva, I., Kauchakje, S., & Gesueli, Z., (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem*. São Paulo: Plexus Editora.
- Sim Sim, I. (2005). *A criança surda – Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simões, M. (2001). *O interesse do auto-conceito em Educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Small, J., & Witherick, M. (1992). *Dicionário de Geografia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigações, Dissertações, Teses e Relatórios* (2.^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- UNESCO (1987). *Education of deaf children and young people*. Copenhagen: UNESCO.
- Zugliani, A., Motti, T., & Castanho, R. (2007). O Autoconceito do adolescente deficiente auditivo e a sua relação com o uso do aparelho de amplificação sonora individual. *Revista Brasileira*, 13, 95 – 110.

ANEXOS

Anexo A

Escala de Autoconceito para Adolescentes

Todos os dados deste questionário fazem parte de um estudo a efectuar e são anónimos e confidenciais.

O questionário que se segue apresenta algumas questões, cada uma delas com duas hipóteses. Depois de ler atentamente, cada uma das hipóteses, deverá escolher apenas com a qual se parece mais. De seguida assinale a sua resposta com um X escolhendo se é "exactamente como é" ou se é "mais ou menos como é".

Obrigada pela colaboração

Escala de Autoconceito de Susan Harter

Exemplo

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como é que eu sou?

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão espertos como outros da sua idade.	MAS	Outros não têm tanta certeza e duvidam se o serão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que quando estão interessados por alguém são correspondidos.	MAS	Outros jovens receiam não ser correspondidos quando estão interessados por alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são capazes de fazer bons amigos.	MAS	Outros jovens acham difícil fazer bons amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que podem ser bons em qualquer nova atividade desportiva.	MAS	Outros jovens têm receio de não serem bons numa nova atividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como ele é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens frequentemente arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens normalmente não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física, tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que as pessoas da sua idade se apaixonariam por eles.	MAS	Outros jovens acham que as pessoas da sua idade não se apaixonariam por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como agem.	MAS	Outros jovens não se sentem muito bem com a maneira como agem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar as coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens a maior parte do tempo estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).	MAS	Outros jovens acham que não são interessantes nem divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem coisas que acham que deveriam fazer.	MAS	Outros jovens não fazem coisas que acham que deveriam fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.	MAS	Outros jovens têm facilidade em fazer amigos em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são aceites socialmente.	MAS	Outros jovens gostavam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam realmente do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens geralmente não saem com as pessoas de quem realmente gostam.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas de quem realmente gostam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O quanto isto é importante para mim

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.	MAS	Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.	MAS	Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser bom em desporto.	MAS	Outros jovens não se preocupam muito em ser bom em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância.	MAS	Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	MAS	Outros jovens acham que não é importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.	MAS	Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser capaz de fazer verdadeiros amigos.	MAS	Outros jovens acham que fazer verdadeiros amigos não é assim tão importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.	MAS	Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser popular.	MAS	Outros jovens não se importam quanto à popularidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em atividades desportivas.	MAS	Outros jovens acham que ser bom em atividades desportivas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que o seu aspecto é importante.	MAS	Outros jovens acham que não é importante o seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	MAS	Outros jovens acham importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante agir correctamente.	MAS	Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não acham importante ter amigos em quem possam mesmo confiar.	MAS	Outros jovens acham que é importante ter amigos em quem possam mesmo confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo B

Correção da Escala de Autoconceito para
Adolescentes

Como é que eu sou?

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
1.	4	3	Alguns jovens sentem que são tão espertos como outros da sua idade.	MAS	Outros não têm tanta certeza e duvidam se o serão.	2 1
2.	1	2	Alguns jovens têm dificuldade em fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	3 4
3.	4	3	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	2 1
4.	1	2	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	3 4
5.	4	3	Alguns jovens sentem que quando estão interessados por alguém são correspondidos.	MAS	Outros jovens receiam não ser correspondidos quando estão interessados por alguém.	2 1
6.	4	3	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens muitas vezes não fazem o que está certo.	2 1
7.	4	3	Alguns jovens são capazes de fazer bons amigos.	MAS	Outros jovens acham difícil fazer bons amigos.	2 1
8.	1	2	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	3 4
9.	1	2	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	3 4
10.	4	3	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	2 1
11.	4	3	Alguns jovens pensam que podem ser bons em qualquer nova atividade desportiva.	MAS	Outros jovens têm receio de não serem bons numa nova atividade desportiva.	2 1
12.	1	2	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como ele é.	3 4

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
13.	1	2	Alguns jovens não saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	3 4
14.	1	2	Alguns jovens frequentemente arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens normalmente não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	3 4
15.	4	3	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	2 1
16.	1	2	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	3 4
17.	4	3	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	2 1
18.	1	2	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles.	3 4
19.	4	3	Alguns jovens sentem que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	2 1
20.	1	2	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física, tal como é.	3 4
21.	4	3	Alguns jovens sentem que as pessoas da sua idade se apaixonariam por eles.	MAS	Outros jovens acham que as pessoas da sua idade não se apaixonariam por eles.	2 1
22.	4	3	Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como agem.	MAS	Outros jovens não se sentem muito bem com a maneira como agem.	2 1

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
23.	1	2	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar as coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham as coisas.	3	4
24.	4	3	Alguns jovens a maior parte do tempo estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens não estão satisfeitos consigo próprios.	2	1
25.	1	2	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	3	4
26.	4	3	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	2	1
27.	1	2	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	3	4
28.	4	3	Alguns jovens acham que têm bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	2	1
29.	4	3	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).	MAS	Outros jovens acham que não são interessantes nem divertidos nos seus encontros (com elementos do sexo oposto).	2	1
30.	4	3	Alguns jovens fazem coisas que acham que deveriam fazer.	MAS	Outros jovens não fazem coisas que acham que deveriam fazer.	2	1
31.	1	2	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.	MAS	Outros jovens têm facilidade em fazer amigos em quem possam confiar.	3	4
32.	4	3	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	2	1
33.	4	3	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	2	1

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
34.	4	3	Alguns jovens acham que são aceites socialmente.	MAS	Outros jovens gostavam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	2 1
35.	4	3	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	2 1
36.	4	3	Alguns jovens gostam realmente do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	2 1
37.	1	2	Alguns jovens geralmente não saem com as pessoas de quem realmente gostam.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas de quem realmente gostam.	3 4
38.	4	3	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	2 1
39.	4	3	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos pessoais.	2 1
40.	4	3	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	2 1

O quanto isto é importante para mim

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
1.	4	3	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.	MAS	Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.	2 1
2.	1	2	Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.	MAS	Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.	3 4
3.	4	3	Alguns jovens acham que é importante ser bom em desporto.	MAS	Outros jovens não se preocupam muito em ser bom em desporto.	2 1
4.	1	2	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância.	MAS	Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.	3 4
5.	4	3	Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	MAS	Outros jovens acham que não é importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	2 1
6.	1	2	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.	MAS	Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.	3 4
7.	4	3	Alguns jovens acham que é importante ser capaz de fazer verdadeiros amigos.	MAS	Outros jovens acham que fazer verdadeiros amigos não é assim tão importante.	2 1
8.	1	2	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.	MAS	Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.	3 4
9.	4	3	Alguns jovens acham que é importante ser popular.	MAS	Outros jovens não se importam quanto à popularidade.	2 1
10.	1	2	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em atividades desportivas.	MAS	Outros jovens acham que ser bom em atividades desportivas é importante.	3 4
11.	4	3	Alguns jovens acham que o seu aspecto é importante.	MAS	Outros jovens acham que não é importante o seu aspecto.	2 1

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
12.	1	2	Alguns jovens acham que não é importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	MAS	Outros jovens acham importante sair com a pessoa por quem estão interessados.	3 4
13.	4	3	Alguns jovens acham que é importante agir correctamente.	MAS	Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correcta.	2 1
14.	1	2	Alguns jovens não acham importante ter amigos em quem possam mesmo confiar.	MAS	Outros jovens acham que é importante ter amigos em quem possam mesmo confiar.	3 4

Apêndices

Apêndice A

Questionário de caracterização dos sujeitos

Questionário de caracterização dos sujeitos

Género: Feminino Masculino Idade: _____

Local onde vive: _____

Frequenta a escola? Sim Não Ano de escolaridade: _____

Curso via ensino Curso via profissional

Número de anos que frequenta a escola: _____

Tipo e grau de surdez: _____

Causa: _____

Quantos anos tinha quando foi detectada a surdez? _____

Próteses? Sim Não Quais? _____

Tem irmãos? Sim Não Quantos? _____

Surdos Quantos? _____ Ouvintes Quantos? _____

Pai: Surdo Ouvinte Mãe: Surda Ouvinte

Situação profissional do pai:

Tempo inteiro Tempo parcial Contrato Efectivo

Desempregado

Habilitações literárias: _____ Profissão: _____

Situação profissional da mãe:

Tempo inteiro Tempo parcial Contrato Efectiva

Desempregada

Habilitações literárias: _____ Profissão: _____

Apêndice B

Autorização para os Encarregados de
Educação



Exmo. Encarregado de Educação,

Eu, Rita Isabel Silvestre Pereira, encontro-me a desenvolver um estudo no âmbito do Autoconceito e Autoestima do jovem surdo, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos. Este estudo será desenvolvido no âmbito da minha tese final do Mestrado em Educação Especial, pelo Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuel Nunes.

A participação do seu educando seria muito importante e será totalmente anónima e confidencial, não fazendo também referência ao nome da Instituição a que pertence. A obtenção dos dados para este estudo será feita através do preenchimento de um questionário e uma escala que avalia não só o autoconceito mas também a autoestima de cada jovem. Os questionários são de rápida aplicação, não tendo interferência na rotina diária escolar do aluno e serão realizados dentro do estabelecimento de ensino. Assim, solicito a V. Exa. permissão para administrar o questionário referido ao seu educando estando disponível para esclarecer qualquer dúvida que surja.

Expresso antecipadamente os meus sinceros agradecimentos e os meus melhores cumprimentos.

Cacém, 30 de Abril de 2013

A responsável pelo estudo

(Rita Pereira)

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, da turma _____, do ano _____, autorizo o meu educando a participar no estudo a realizar por Rita Pereira no âmbito da Tese de Mestrado em Educação Especial.

Assinatura

Data

____ / ____ / ____

Apêndice C

Carta dirigida a escolas

Lisboa, _ de ___ de ___

Agradecendo desde já o vosso apoio e participação neste estudo seguem as instruções para o preenchimento do questionário.

O “*Questionário de caracterização dos sujeitos*” deverá ser preenchido pelo professor ou intérprete que aplicar o questionário, uma vez que, se trata de informações que nem sempre os jovens têm total conhecimento.

Os questionários “*Como é que eu sou?*” (da página 1 à página 4) e “*O quanto isto é importante para mim*” (da página 5 à página 6) deverão ser aplicados face a face, através de Língua Gestual Portuguesa, para que os alunos não tenham dúvidas sobre o que é questionado em cada questão, pois alguns jovens poderão ter dificuldade em interpretar algumas das questões sozinhos. A linguagem utilizada poderá ser adaptada a cada aluno, podendo alterar as frases, simplificando-as se necessário, desde que a base questionada seja a mesma. Cada questão tem duas opções de escolha e quatro quadrados, devendo apenas sinalizar um deles. Numa primeira parte o aluno deverá escolher qual a afirmação com que se identifica mais. Depois desta primeira escolha o aluno decide se essa afirmação é “Exatamente como eu” ou “Mais ou menos como eu” assinalando apenas um dos quadrados com um X. Não há respostas certas ou erradas mas sim respostas com as quais os alunos realmente se identificam.

Como exemplo temos a seguinte questão:

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Imaginando que a resposta do aluno seria “*Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres*” de seguida iria colocar apenas uma cruz se o seu grau de identificação era exactamente como ele ou mais ou menos como ele.

Qualquer dúvida que surja não hesite em perguntar. Depois da tese final conluída terei muito gosto em entregar um exemplar para que tenham acesso aos dados que ajudaram a construir.

Com os meus melhores cumprimentos,