U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Língua Gestual na Educação Física e no Desporto

(Re)pensar as ferramentas de ensino e a formação da equipa pedagógica

Dissertação apresentada às provas de doutoramento em Ciências do Desporto, nos termos do Decreto-Lei nº 216/92 de 13 de Outubro.

Orientador: Professor Doutor Rui Manuel Corredeira

Co-Orientadora: Professora Doutora Orquídea Coelho

Maria de Fátima Gomes Sarmento Chaves

Porto, agosto de 2013

Ficha de catalogação:

Sarmento, F. (2013): A Língua Gestual na Educação Física e no Desporto. (Re)pensar as ferramentas de ensino e a formação da equipa pedagógica. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras Chave: SURDOS, EREBAS, EDUCAÇÃO FÍSICA, LGP, GLOSSÁRIO.

Esta tese é dedicada

ao meu pai.

A sua presença é constante na minha vida.

Agradecimentos

A todos os que participaram e deram o seu melhor para que este trabalho fosse possível.

À Profª Doutora Maria Adília Silva, que inicialmente orientou este estudo e cujo exemplo de vida ficará gravado para sempre na minha memória.

Ao Prof. Doutor Rui Corredeira, meu orientador, pelo incentivo, pelos momentos de reflexão e partilha, pela amizade e pela confiança.

À Professora Orquídea Coelho pela oportunidade que me deu de ter uma outra visão da surdez. Pelos conselhos, pela sabedoria e partilha das experiências. Pelas "portas" que me foi indicando e que sempre se abriram. Sem elas, dificilmente encontraria o caminho certo.

Deixo um especial reconhecimento aos colegas de profissão e especialistas nas modalidades, pela sabedoria, pela forma desinteressada e empenhada com que se disponibilizaram a partilhar a sua experiência, a cederem-nos as poucas horas livres, para que nós as transformássemos em longas horas de filmagens, repetições, ângulos, enquadramentos. Foram enriquecedores os momentos ao vosso lado. Não posso deixar de referir o Dr. Carlos Resende no Andebol, Dr. Rui Vanzeller no Basquetebol, Dr. Rui Silva no Voleibol, Dr. Luís Carlos no Futebol, Mestre Lourenço França na Ginástica, e por fim, o Dr. Rui Norte e o Dr. José Barros, no Atletismo.

A todos os atletas que graciosamente prestaram o seu melhor por uma boa causa, obrigada pela boa disposição e pelo vosso espírito de vencedores.
Ao Rui Cerqueira da SAD do Futebol Clube do Porto, por nos ter recebido e por ter feito tudo o que estava ao alcance para que o FCP fizesse parte desta iniciativa.

Ao Adérito e ao Sérgio, pelas longas horas de trabalho na captação das imagens e pelas achegas na edição das mesmas.

À Associação de Surdos do Porto (ASP), especialmente aos professores de LGP, pelos inúmeros momentos agradáveis que me proporcionaram, a confiança, a amizade, a partilha, a aprendizagem, a vontade de nunca desistir, vocês são um exemplo.

À Dra. Joana Cottim, um apreço especial pela colaboração, pela amizade e confiança, foi preciosa a sua ajuda. À Arqtª. Inês Tomás, ao Dr. Cláudio Fonseca pela disponibilidade, pelas sugestões e críticas que foram tecendo ao longo deste percurso.
Um agradecimento especial ao Carlos Silva, treinador da equipa de futsal da ASP, ao atleta surdolímpico, Fábio Inácio, e a todos que, de forma indireta, deram o seu contributo e que reconheceram no nosso trabalho mais uma etapa da sua história e se tornaram amigos e críticos incansáveis.

Ao Engº Henrique Gonçalves da SETIMEP, que nos "dispensou" o Sérgio durante uns dias para apoiar na conceção de todo o trabalho gráfico relativo aos espaços de jogo. Obrigada pelo profissionalismo e exigência cirúrgica dos pormenores.

Ao Dr. Paulo Vaz de Carvalho, Coordenador do Centro de Investigação do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, e ao Dr. Nelson Sereno, pela colaboração, pelo estímulo, pela maneira sábia como nos forneceram as pistas para seguirmos em frente.

Aos meus amigos, Luísa, Maria José, Ernesto, Catarina, Beatriz, Pedro, Angelina, João, Ana e Margarida que me apoiaram, substituíram, acompanharam e me incentivaram a prosseguir.
Aos meus filhos, que souberam esperar com paciência.

Obrigada!

Índice Geral

Índice de Figuras	VIII
Índice de Gráficos	IX
Índice de Quadros	X
Resumo	XIII
Abstract	XV
Resumé	XVII
Lista de Abreviaturas	XIX
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	11
1.1. Uma visão sobre a Surdez	13
1.1.1. A perspetiva médico-terapêutica	16
1.1.2. A perspetiva sócio-antropológica	19
1.1.3. Envolvimento comunicativo-linguístico	23
1.2. Respostas educativas	33
1.2.1. Enquadramento legal	33
1.3. Educação Bilingue	38
1.4. A participação dos surdos no desporto	44
1.4.1. O Desporto Surdo	45
1.4.2. Desenvolvimento psicomotor da criança surda	57
1.4.3. Os alunos surdos na aula de Educação Física	63
Capítulo II - Contributo para a construção de um Glossário de atividades físicas e desportivas em LGP	67
Capitulo III - Como comunicam os professores de Educação Física com os alunos Surdos nas EREBAS	89
Capítulo IV - O desenvolvimento e conhecimento do vocabulário de Educação Física e Desporto dos intérpretes de LGP	121
Conclusões Finais	141
Bibliografia	147
Anexos	XXI

Índice de Figuras

Capítulo I

Figura 1 - Comunidade de utilizadores da língua gestual, adaptado de Jokinen, (2006) cit. por Martins et al. (2012). 41

Figura 2 - Representação esquemática da consulta do léxico "*Basket-Ball*" em LSF. 43

Capítulo II

Figura 1 - Etapas do estudo. 75

Figura 2 - 1º ecrã. 82

Figura 3 - 2º ecrã. 82

Figura 4 - Modalidade Andebol - primeiro ecrã. 85

Figura 5 - Modalidade Andebol - segundo ecrã. 85

Figura 6 - Modalidade Andebol - exemplo de três técnicas ofensivas 86

Índice de Gráficos

Capítulo III

Gráfico 1 - Distribuição dos professores de Educação Física das EREBAS por idades, relativamente à distribuição dos professores de Educação Física a nível nacional (dados obtidos do DGEEC). 96

Gráfico 2 - Distribuição dos professores por anos de experiência profissional e de experiência com alunos surdos. 97

Gráfico 3 - Autoavaliação dos professores quanto à capacidade de comunicação com os alunos. 109

Capítulo IV

Gráfico 1 - Distribuição dos intérpretes por idades. 129

Gráfico 2 - Distribuição dos intérpretes por anos de experiência. 129

Índice de Quadros

Capítulo I

Quadro 1 - Cronologia da participação nos *Deaflympics* de Verão (número de países, atletas, modalidades, eventos realizados) por ano e local de realização (adaptado de CISS, 2012). 53

Quadro 2 - Cronologia da participação nos *Deaflympics* de Inverno (número de países, atletas, modalidades, eventos realizados) por ano e local de realização (adaptado de CISS, 2012). 54

Quadro 3 - Participação dos atletas portugueses nos jogos. Distribuição dos atletas por modalidade (adaptado de *International Committee of Sports for the Deaf - ICSD*; Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência - FPDD; CISS, 2012). 55

Quadro 4 - Resumo dos estudos realizados no século XX (adaptado de Hopper, 2006). 60

Capítulo II

Quadro 1 - Distribuição dos atletas e dos especialistas por modalidade e por instituição de proveniência (amostra 1 e 2). 73

Quadro 2 - Características dos intervenientes diretos na tradução dos termos para LGP. 74

Quadro 3 - Conjunto de áreas selecionadas da dimensão das atividades físicas e desportivas. 75

Quadro 4 - Locais onde decorreram as filmagens (por modalidade) 78

Quadro 5 - *Storyboard* do campo de Andebol. 79

Quadro 6 - *Storyboard* das técnicas do Andebol. 80

Quadro 7 - Organização da informação da modalidade do Andebol. 86

Capítulo III

Quadro 1 - Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos Adaptado de DGE (2013). 94

Quadro 2 - Caracterização dos professores de Educação Física das EREBAS. 95

Quadro 3 - Distribuição da amostra por nível de formação em LGP. 101

Quadro 4 - Motivos que o/a levaram a aprender LGP (frequência e percentagem de respostas). 102

Quadro 5 - Contextos para a atualização na LGP por ordem decrescente de média e desvio padrão 103

Quadro 6 - Importância atribuída à utilização da LGP nas aulas de Educação Física por ordem decrescente de média e respetivo desvio padrão. 104

Quadro 7 - Opinião dos professores relativa às dificuldades apresentadas pelos alunos surdos. 105

Quadro 8 - Opinião dos professores quanto às causas das dificuldades apresentadas pelos alunos surdos. 107

Quadro 9 - Recursos utilizados pelos professores para a transmissão dos conteúdos teórico-práticos. 108

Quadro 10 - Frequência relativa das formas utilizadas pelos professores para a transmissão da terminologia desportiva. 110

Quadro 11 - Análise descritiva dos léxicos apresentados por modalidade em LG e correspondentes em LGP conhecidos pelos professores. 110

Capítulo IV

Quadro 1 - Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Adaptado de (DGE). Distribuição dos intérpretes por escola. 128

Quadro 2 - Interpretação em Educação Física. 133

Quadro 3 - Aspetos que os intérpretes consideraram de maior exigência nas funções de tradução em Educação Física. 134

Quadro 4 - Recursos atuais utilizados para desenvolverem vocabulário e grau de satisfação. 135

Quadro 5 - Frequência relativa das formas utilizadas pelos intérpretes para a transmissão da terminologia desportiva. 136

Quadro 6 - Análise descritiva dos léxicos apresentados por modalidade em LG e correspondentes em LGP conhecidos pelos intérpretes. 136

Resumo

A existência de estudos que referem que as alterações no desenvolvimento motor dos alunos parecem ter a sua origem nas dificuldades de comunicação e a inexistência de materiais bilingues do desporto levou-nos a questionar acerca das necessidades da equipa pedagógica e de quais os recursos que utilizam nas suas práticas. A presente dissertação surge, deste modo, na tentativa de criação de uma ferramenta de trabalho bilingue, procurando em simultâneo perceber como se processa a comunicação entre professores e alunos, bem como a atuação dos intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP) na aula de Educação Física (EF). Num primeiro estudo, envolvendo Surdos nativos falantes de LGP, utilizou-se como instrumento um Vídeo dos Gestos Motores (VGM) que, depois de visualizado pelos participantes, permitiu recolher e registar os vocábulos emergentes em LGP, correspondentes à terminologia técnica de seis modalidades desportivas. No segundo estudo, com a aplicação de um questionário a 24 professores de EF, procurou-se averiguar como se processava a comunicação entre professores e alunos. Num terceiro, tentamos perceber os aspetos que se relacionavam com a preparação do processo de tradução na aula de EF, através da aplicação de um questionário a 44 intérpretes de LGP. Os principais resultados revelaram que: (I) a totalidade dos professores inquiridos não era fluente na LGP; 29,2% possuíam formação em LGP ao nível de Estudos Básicos; atribuíam importância à utilização da LGP nas aulas para a "transmissão dos conteúdos teóricos"; percecionavam "baixos níveis de literacia na língua Portuguesa" nos alunos e "falta de hábitos desportivos"; recorriam à "demonstração" como recurso na transmissão dos conteúdos teórico-práticos; (II) dos intérpretes inquiridos, 63.6% exerciam funções de tradução em EF; destes, 67.9% referiram não lhes ter sido facultado previamente qualquer material para a preparação da tradução; encontravam, entre 1 a 3 vezes/semana palavras que não sabiam traduzir; consideravam como sendo de maior exigência na tradução em EF, estar no campo visual dos alunos e possuírem o conhecimento do vocabulário da LGP adequado aos conteúdos; na atualização da língua, recorriam com maior frequência a recursos humanos, como os colegas/intérpretes e professores de LGP em detrimento de recursos materiais, como livros e dicionários; recorriam à explicação do conceito por gestos como recurso, na transmissão dos conteúdos teórico-práticos.

Palavras Chave: SURDOS, EREBAS, EDUCAÇÃO FÍSICA, LGP, GLOSSÁRIO

Abstract

The existence of studies mentioning that the changes in the motor development of the students seem to have their origin in the communication difficulties associated to the lack of bilíngual materials for sport, led us to reflect upon the pedagogical team needs and the resources they use in their practices. Thus, the present dissertation embodies an attempt to create a bilíngual work tool and to simultaneously figure out how communication between teachers and deaf students occurs; it also aims at analyzing the performance of Portuguese sign language interpreters (LGP) in the Physical education class (EF). In the first study involving Deaf native speakers of LGP a Video of Motor gestures (VGM) was used as an instrument. This video once displayed by the participants allowed us to collect and record the emerging words in LGP, which correspond to the technical terminology of six sports. Through the second study which consisted of the application of a questionnaire to 24 teachers of EF, we tried to figure out how communication took place between teachers and students. A third study was used in order to have an insight on which issues/aspects were actually related to the preparation of the translation process in the EF class; this step was achieved through the application of a questionnaire to 44 interpreters of LGP. The main results showed that: (I) None of the surveyed teachers was fluent in LGP; 29.2 had training in LGP at Basic Studies level; teachers gave importance to the use of LGP in class for the transmission of theoretical contents; they traced “low levels of literacy” and “lack of habits” concerning sports’ practice among Portuguese students; they valued demonstration as a resource for transmission of theoretical and practical contents. (II) 63.6 of the interpreters performed the function of translators in EF; 67.9 of the respondents reported they had not been previously provided with any material towards the preparation of the translation; between 1 and 3 times a week they came across words that they were not able to translate; concerning the translation in EF, they identified the permanence in the range of the visual field of the students together with the knowledge of the adequate vocabulary of the LGP as their biggest difficulties. For updating their language knowledge respondents turned more frequently to human resources, i.e., their colleagues, interpreters and teachers of LGP than to material resources, such as books and dictionaries; they often explain concepts through gestures, which they use as a resource both in theoretical and practical content transmission.

Keywords: DEAF, EREBAS, PHYSICAL EDUCATION, LGP, GLOSSARY

Resumé

C'est l'existence d'études qui reportent comme origine possible des altérations dans le développement moteur des élèves, ses difficultés de communication, ainsi que l'inexistence de supports bilingues de sport, qui nous a fait soulever la question sur les besoins de l'équipe pédagogique et des ressources qu'elle utilise dans la pratique pédagogique. Cette dissertation surgit donc, comme un essai de création d'un outil de travail bilingue, en cherchant tout à la fois comprendre le processus de communication entre professeurs et élèves et l'action des interprètes de Langue Gestuel Portugaise (LGP) dans la classe d'Éducation Physique (EF). Dans une première étude qui a compté sur la participation de Sourds natifs parlants de LGP, on a utilisé comme support un Vidéo des Gestes Moteurs (VGM). Sa visualisation par les participants a permis de recueillir et enregistrer les mots émergents en LGP, correspondants à la terminologie technique de six modalités sportives. Dans la deuxième étude, avec l'application d'un questionnaire à 24 professeurs de EF, on a tenté d'enquêter le processus de communication entre professeurs et élèves. Dans une troisième étude on a essayé de comprendre les aspects qui étaient en rapport avec la préparation du processus de traduction dans la classe d'EF, par l'application d'un questionnaire à 44 interprètes de LGP. Les principaux résultats ont révélé que : (I) la totalité des professeurs interrogés ne parlait pas d'une façon fluente en LGP ; 29,2% possédaient formation en LGP au niveau élémentaire, attribuaient de l'importance à son utilisation dans la classe pour « la transmission de contenus théoriques », avaient la perception d'un « bas niveau d'alphabétisme dans la langue portugaise dans la plupart des élèves » et «une manque d'habitudes sportives», faisaient appel à la « démonstration » comme ressource pour la transmission des contenus théorico-pratiques. (II) 63,6% des interprètes interrogés exerçaient des fonctions de traduction en EF; de ce pourcentage, 67,9% ont affirmé qu'aucun support ne leur avait été préalablement fourni pour la préparation de la traduction; ils trouvaient, deux ou trois fois, à chaque semaine, des mots qu'ils ne savaient pas traduire; pour eux, une traduction de EF exigeait leur présence dans le champ visuel des élèves et posséder la connaissance du vocabulaire de LGP adéquate aux contenus; ces interprètes interrogés ont affirmé aussi que dans l'actualisation de la langue, ils faisaient plutôt appel aux ressources humains tels que collègues/interprètes et professeurs de LGP qu'à des ressources matériaux tels que des livres et dictionnaires, et que les gestes c'était la ressource la plus employée pour l'explication d'un concept dans la transmission des contenus théorico-pratiques.

MOTS-CLÉ : SOURDS, EREBAS, ÉDUCATION PHYSIQUE, LGP, GLOSSAIRE.

Lista de Abreviaturas

LG - Língua Gestual/ Línguas Gestuais

LGP - Língua Gestual Portuguesa

ILGP - Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

EREBAS - Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

RTP - Rádio Televisão Portuguesa

VGM - Vídeos dos gestos motores

CISS - Comité Internacional des Sports des Sourds

ASL - American Sign Language

DA - Dificuldades de aprendizagem

ESLC - European Sign Language Centre

PM - Plano Médio

PA - Plano Americano

CEDJRP - Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira

TGMD - Test of Gross Motor Development

INTRODUÇÃO

Introdução

A educação das crianças e jovens Surdos tem passado por modelos de ensino que vão desde o método oral puro, instituído após o Congresso de Milão em 1880, passando por diversas propostas de renovação, nomeadamente a filosofia de comunicação total, algumas das quais ainda vigentes (Gomes, 2011) até às atuais políticas de inclusão (Declaração de Salamanca, 1994) que subentendem um ensino bilingue. O reconhecimento da língua gestual (LG) como língua natural da comunidade surda, evidenciada pelos inúmeros estudos desenvolvidos na área da línguistica e da neurolinguística, assim como o reconhecimento de que as crianças surdas quando expostas precocemente à LG, fazem a sua apropriação de forma natural, vieram trazer importantes dados que contribuíram para mudanças de paradigma.

Estas determinações fortaleceram as reivindicações das comunidades surdas na segunda metade do séc. XX, apelando para a necessidade de mudanças há muito tempo reclamadas, no plano político, educacional e social e para a premência de ser lançado um novo olhar sobre a Educação dos Surdos. Nas últimas décadas, a luta por uma nova perspetiva da surdez e por uma educação bilingue para os surdos tem sido um dos objetivos da Federação Mundial de Surdos e da União Europeia de Surdos. Apesar destas recomendações, teima ainda em verificar-se que "as políticas para a surdez e para a educação de surdos continuam a surgir enquadradas em planos de ação para as pessoas com deficiência" (Gomes, 2011, p. 109).

Falar sobre a educação e a integração social das crianças surdas passa obrigatoriamente por uma consideração sobre os resultados obtidos em investigações que se debruçaram sobre esta temática. Amaral e Coutinho (2002), a partir de uma análise de estudos, cientificamente comprovados, realizados com surdos profundos portugueses, afirmaram que estes apresentavam, na grande maioria, um baixo desenvolvimento global, o que incentivou uma reflexão, com o objetivo de que fossem investigadas as possíveis causas e se encontrassem respostas adequadas às necessidades destas crianças.

Assim, as causas foram procuradas no envolvimento e nas oportunidades que lhes são oferecidas no seio da família e na escola. O contexto familiar, responsável pelos primeiros intercâmbios comunicativos, molda grupos distintos: o grupo das crianças surdas filhas de pais surdos e o das crianças que têm pais ouvintes. Ambos os grupos têm o mesmo potencial para a aprendizagem, mas criam-se aqui dois cenários linguísticos evidentes, que podem ser potenciadores de aquisições linguísticas também distintas.

A este respeito, Lacerda (2006) refere que o atraso na linguagem pode trazer consequências emocionais, cognitivas e sociais, mesmo que a criança surda faça a aprendizagem da língua num período mais tardio. Geralmente esta aprendizagem é efetuada em contexto escolar, onde muitas vezes a criança estabelece pela primeira vez o contacto com a LG. Ainda, segundo a autora, este atraso linguístico provoca um desfasamento escolar, que se reflete, inevitavelmente, num estado de desenvolvimento e conhecimento aquém do esperado para a idade. Para além da linguagem, são vários os estudos que apontam também limitações ao nível do desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, das capacidades motoras e de alguns parâmetros psicomotores em crianças surdas.

Os estudos realizados com alunos surdos têm mostrado que estes apresentam baixos níveis de aptidão física, habilidades motoras pobres, dificuldades de equilíbrio e menores índices de atividade física quando comparados com os pares ouvintes (Dair et al., 2006; Ellis et al., 2005; Hopper, 2006). Porém, Hartman et al. (2011) demonstraram que a participação dos alunos surdos em desportos organizados tende a diminuir estas diferenças, verificando-se uma melhoria significativa no seu desempenho, principalmente a nível das habilidades motoras. O desenvolvimento de níveis adequados de capacidades e habilidades motoras são, segundo Dummer et al. (1996) um aspeto fundamental para que a criança se sinta motivada para participar em atividades físicas e desportivas. Um baixo nível das habilidades motoras, geralmente, predispõe para uma menor participação desportiva e para comportamentos sedentários.

O equilíbrio, por exemplo, principalmente o equilíbrio estático, constitui um parâmetro psicomotor, cuja alteração surge quase empiricamente como fator indissociável da surdez. Contudo, Crowe e Horak (1988) vieram provar que a variação deste parâmetro estava associada a alterações da função vestibular periférica. Nos casos em que não se registam alterações nesta função, os surdos apresentam o mesmo nível de desenvolvimento que os pares ouvintes, desde que recebam estímulos equivalentes. Com efeito, também Goodman e Hopper (1992), numa análise comparativa efetuada entre os resultados de vários estudos, verificaram que existem mais semelhanças do que diferenças entre os resultados das prestações das crianças surdas, quando comparadas com os seus pares ouvintes, desde que lhe sejam proporcionadas as mesmas condições de acesso a essas aprendizagens.

No contexto específico das aulas de Educação Física, Siedentop e Tannehill (2000) referem que a qualidade da instrução é indispensável à estimulação da competência dos alunos, sendo a comunicação verbal e não-verbal um critério de êxito. As instruções verbais podem ser substituídas por visuais, mas o ensino de aspetos conceituais da disciplina a alunos surdos pode ser problemático numa turma constituída por alunos ouvintes e com um professor que não é fluente na LG. Quando se verifica esta situação, o professor de Educação Física é auxiliado por um intérprete, que é responsável por facilitar o sucesso na comunicação entre o professor, os alunos surdos e os colegas. Schultz et al. (2013) referem que, antes do início de cada unidade didática, o professor deve reunir-se com o intérprete ou fornecer-lhe material, com o objetivo de esclarecer os conteúdos, fornecer sugestões de terminologia e de instrução. No entanto, Winnick (2004) alerta para o facto de os intérpretes raramente conhecerem a terminologia específica da Educação Física e do Desporto.

Graziadei (1998) demonstrou que os alunos surdos que estão numa escola inclusiva, têm possibilidades de terem êxito nas atividades que realizam por imitação, mas não terão oportunidade de aprender muitos dos conceitos ensinados na Educação Física.

No ano de 1992 já utilizávamos alguns gestos na comunicação com os alunos, apesar destes funcionarem como suporte da oralidade. Depois, em 1994, com a participação na Conferência "A Língua Gestual: que Futuro?", integrada nas Comemorações do 20º Aniversário da Delegação do Porto da Associação Portuguesa de Surdos, apercebemo-nos de que a forma mais eficaz de comunicar dos surdos era através dos gestos, eles permitiam uma comunicação completa e o acesso à informação. Era interessante o facto de estarem presentes, nessa conferência, surdos oriundos de várias partes do país, e intérpretes que tinham a função de traduzir os diferentes gestos que estavam a ser utilizados. À data vigoravam distintas "*langues des signes emergents"* correspondentes a distintas comunidades de surdos, separadas geograficamente.

Foi ao longo do nosso percurso profissional que comprovamos a importância do conhecimento e da utilização da LG como forma privilegiada para comunicar com os alunos. O contacto que se estabelecia nas aulas de Educação Física e na natação permitiram-nos observar que, desde que o estímulo fosse apropriado, ou seja, desde que a informação fosse percebida, a correção e a exigência em termos de execução fossem realizadas com clareza, os alunos conseguiam, na generalidade, dar uma resposta adequada. No entanto, prevalecia o sentimento de que devíamos ter um conhecimento mais aprofundado da LG para que o processo de ensino-aprendizagem passasse também pela transmissão de conceitos e de regras inerentes à disciplina. Nesta medida, sempre que as situações propostas envolviam a utilização de noções mais específicas ou de termos técnicos, como por exemplo: encestar, driblar, apoio facial invertido, entre outros, recorríamos à demonstração e depois "criávamos" um gesto ou uma "expressão gestual" que, associada ao *skill* motor, ganhava significado, mas que era apenas reconhecido na nossa aula. A informação para além de escassa era incompleta e estava confinada, unicamente, ao espaço daquela aula.

Assim, realizámos em 1998 a dissertação de mestrado em Atividade Física Adaptada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, intitulada "Aptidão Física dos Deficientes Auditivos. Estudo comparativo entre crianças e

jovens normo-ouvintes e deficientes auditivos (do ensino integrado e do ensino especial) ". Por um lado, com o objetivo de saber se os então denominados deficientes auditivos apresentavam um perfil motor característico diferente dos normo-ouvintes, por outro, se o contexto educativo, com formas de comunicação diferentes (ensino especial ou ensino integrado) influenciava ou não esse perfil (Sarmento, 1998).

Atualmente, as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) constituem uma resposta educativa especializada, em que deve ser assegurado aos alunos o acesso às aprendizagens na Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua, e, na Língua Portuguesa (LP), como segunda língua. Nestas escolas, as aulas de Educação Física decorrem em ambiente inclusivo e a prática de uma educação bilingue representa um desafio para os professores de Educação Física. Naturalmente que o conhecimento da pedagogia e da capacidade de ensinar de forma eficaz para melhorar o desempenho do aluno são atributos essenciais de qualquer professor. Mas o que sucede quando o professor e o aluno utilizam línguas diferentes? É-lhes assegurado o acesso aos conteúdos na sua língua natural? Como são transmitidas as informações? Que formação possuem os professores na LGP? E os intérpretes, que conhecimento possuem da terminologia específica da disciplina? No caso da surdez, muitas vezes, a escassez de recursos adequados, ou o desconhecimento da LGP específica da terminologia desportiva, por parte do professor e mesmo do intérprete, podem ser impeditivos de um ensino que abranja os três domínios preconizados no programa da disciplina: domínio da aptidão física, dos conhecimentos e das atividades físicas.

O conhecimento destes contextos de aprendizagem, suportado pela nossa experiência profissional, permitem-nos antever alguma complexidade nesta área disciplinar, evidenciada também, pela inexistência de ferramentas de trabalho bilingue.

Neste sentido, e sabendo que os principais intervenientes no ensino da Educação Física nestas escolas podem apresentar dificuldades no domínio

destas ferramentas, consideramos fundamental contribuirmos para a construção de um Glossário Desportivo, através da localização e recolha dos gestos/expressões em LGP correspondentes a essa terminologia.

A participação dos surdos no Desporto tem registos no século XIX, em várias modalidades desportivas, inclusive na organização dos 1ºs jogos mundiais que datam de 1924. Desde essa data, muitos países, incluindo Portugal, têm multiplicado o número de Associações Desportivas que organizam e incentivam a participação dos seus membros em eventos recreativos, em competições nacionais e internacionais e que abarcam uma variedade considerável de modalidades desportivas. Nestes contextos, certamente tem vindo a emergir uma variedade considerável de vocabulário desportivo associado a esses microcontextos linguísticos, que se torna necessário localizar, identificar e recolher/registar, contribuindo-se para a elaboração de uma ferramenta de trabalho bilingue.

Considerando ainda as dificuldades que podem ser sentidas pelos professores de Educação Física e pelos intérpretes, torna-se indispensável a realização de uma investigação centrada nesta equipa, no sentido de conhecer quais as suas reais necessidade, na tentativa de que futuramente se possam prescrever boas práticas.

Assim, estruturamos esta dissertação em várias partes e aprofundamos, no Capítulo I, alguns conceitos relativos à surdez. Optamos por uma visão histórica do percurso dos surdos, ao longo de cerca de um século e meio, de modo a conhecermos o ponto de vista da cultura surda, para que faça sentido um conjunto de posicionamentos atuais que muitas vezes não entendemos porque desconhecemos os factos que lhes deram origem.

Esta abordagem, realizada em contexto internacional e nacional faz-nos entender a jornada das comunidades surdas desde uma cidadania atribuída até uma cidadania reclamada (Gomes, 2009). Ao mesmo tempo, procuramos compreender as transformações que ocorreram em termos legislativos até à atualidade e que trouxeram importantes alterações aos modelos educativos. Apresentamos, ainda, a evolução do desporto surdo, cujo conhecimento merece especial destaque. Segundo Columna e Lieberman (2011), o Desporto

Surdo engloba aspetos culturais e insere-se como parte da cultura de muitos indivíduos surdos, permitindo uma maior consciência da sua identidade e da grande coesão da comunidade surda. O desporto surdo não é só desporto, é cultura, é comunicação, é poder interagir com outras pessoas que partilham a mesma língua e o mesmo sentimento perante a surdez.

Nos Capítulos seguintes foram desenvolvidos três estudos. Cada um dos estudos foi realizado com diferentes amostras, utilizou procedimentos distintos e teve os seguintes objetivos:

i) Localizar, identificar e recolher/registar o maior número possível de vocábulos emergentes, em LGP, em seis modalidades desportivas que fazem parte do programa Oficial de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário: Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol, Atletismo e Ginástica Artística (Capítulo II).

ii) Caracterizar os professores de educação física que dão aulas nas EREBAS; Saber se possuem formação em LGP; Saber qual a importância que atribuem à utilização da LGP nas aulas de educação física; Conhecer que tipos de recursos pedagógicos utilizam na transmissão dos conteúdos teórico-práticos; Saber qual a perceção dos professores relativamente à comunicação que estabelecem com os alunos surdos; Identificar quais as formas que utilizam para transmitir palavras/expressões específicas da disciplina de Educação Física e do Desporto (Capítulo III).

iii) Caracterizar os intérpretes que desempenham funções de tradução nas aulas de Educação Física em EREBAS; Conhecer como preparam as condições do processo de comunicação de acordo com as diferentes situações ou contextos (Lei nº 89/99 de 5 de Julho artigo 3º Funções, alínea a); Identificar os recursos que utilizam para aprender vocabulário novo; Identificar quais as formas que utilizam para transmitir palavras/expressões específicas da disciplina de Educação Física e do Desporto; Identificar qual o conhecimento que possuem dos gestos/expressões em LGP correspondentes aos conteúdos teórico-práticos das modalidades desportivas selecionadas (Capítulo V).

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. Uma Visão Sobre a Surdez

> Atualmente, ser surdo nos Estados Unidos pode ter o mesmo significado de ser integrante de uma subcultura da sociedade desse país, que tem língua e costumes próprios (...).
>
> (Winnick, 2011, p. 195)

Descrever a situação da surdez, remete-nos para tempos remotos da História e para o entendimento das diferentes visões e transformações que ocorreram quer a nível conceptual, quer a nível da problemática surdez e linguagem. Apoiamo-nos nas teorias de Michel Foucault (1926-1984), historiador e filósofo que questionou incansavelmente a vida social e denunciou os erros que os padrões de conduta produzem e produziram ao longo da história (Galo, 2009), para descrevermos o indivíduo, prefigurado pelo corpo. Este corpo, descrito como meio de controlo social, ao ser vigiado e "totalmente influenciado pela história", comporta-se como um "receptáculo passivo de forças históricas e políticas, moldado por um grande número de regimes distintos" (Stoer & Magalhães, 2005). É, neste contexto, caracterizado pelas imposições de uma maioria ouvinte e marcado por um padrão de conduta social que, numa fase inicial, encontramos o cenário para situar historicamente a surdez e os surdos e perceber as suas relações complexas com a linguagem e com a cognição (Fusellier-Souza, 2003a; Grimes et al., 2007).

Para Santana (2007), a procura da solução primordial para o problema da comunicação dos surdos constitui o ponto de partida dos estudiosos para a formulação de diferentes conceções. Duas perspetivas que, apesar de oferecerem soluções distintas para a mesma questão linguística e darem a entender de que tudo depende de uma opção, também linguística, estão separadas pela necessidade de grandes mudanças, dado que o tema da surdez engloba aspetos não só de natureza médica, mas também educacional, social, profissional e política.

Os termos "deficiente" e "deficiência" são utilizados frequentemente para definir, caracterizar e classificar um indivíduo ou um grupo de indivíduos que apresentam um défice sensorial, medicamente identificado, reconhecido e legitimado (Coelho, 2007) e durante muito tempo prevaleceu esta ideia entre a maioria ouvinte, em que ser surdo era sinónimo de um problema.

A perda auditiva interfere na receção e na produção da fala, porém, as suas consequências podem configurar uma diversidade de situações que são traduzidas pelas diferentes etiologias, graus, tipos de surdez, pela idade em que ocorreu e pela idade em que foi detetada, bem como pelas opções educativas e sociais adotadas. A surdez caracterizada e avaliada segundo variáveis clínicas é facilmente mensurável em diversas categorias, que não refletem de nenhum modo a amplitude da sua realidade biopsicossocial e, consequentemente o seu significado em termos de relações sociais e de desenvolvimento pessoal.

A este propósito, Stokoe-Jr (2005) cita num excerto que os surdos fazem parte de uma categoria completamente única da sociedade, devido à relação incomum que estabelecem com o processo de comunicação e à subsequente adaptação ao mundo social, onde a maior parte da comunicação interpessoal se processa através da língua falada. Refere, ainda, que nenhum outro grupo com grandes *handicaps* físicos é alvo de uma limitação tão severa nas suas relações sociais como se verifica com os surdos congénitos ou com os que nunca aprenderam a fala através da audição. O mesmo autor acrescenta que, mesmo os indivíduos com deficiência visual, podem aprender a comunicar através da fala e envolverem-se em relações sociais, contrariamente ao que ele considera ocorrer com os surdos.

Atualmente, existem outras posturas relativamente ao indivíduo surdo, como resultado de um conjunto de reivindicações das comunidades surdas apoiadas também por estudos e investigações que se têm vindo a desenvolver, contribuindo para que haja uma outra visão sobre a surdez e os surdos.

Assim, é interessante observar que a literatura e artigos de natureza científica recorrem a vocabulário e a terminologia explícita, revelando o paradigma em que o autor ou o investigador se situa, numa perspetiva de

deficiência, ou numa perspetiva de diferença. Na primeira, comummente encontramos os termos "deficiente auditivo", "patologia", "défice sensorial", uma visão dominada por um pensamento clínico e terapêutico. A segunda consolida-se numa perspetiva sócio-antropológica em que a surdez deve ser analisada do ponto de vista da identidade, da língua, da história, da cultura, da vida em comunidade e da Educação dos Surdos (Coelho, 2005a).

Ao longo dos tempos, os surdos têm visto a sua existência marcada por momentos importantes, caracterizados por mudanças, crises e turbulências que deram origem a diferentes representações sociais, conceptuais, terminológicas e políticas. Ferreira (2006) menciona que "desde os primeiros passos da história da educação dos surdos, a comunicação ou a ausência dela, foi motivo de permanentes preocupações" (idem, p.58) e a procura de estratégias comunicacionais tem sido a grande aposta das pessoas que se têm dedicado a esta tarefa.

Se fizermos uma retrospetiva, a sociedade tem repertórios interpretativos que foram construídos através da História, os quais revelam alterações culturais que serviram de base para práticas que muitas vezes não responderam ao interesse desta minoria. Coelho (2005) refere que os estudos realizados em Portugal, na última década do século XX, na área da Educação, demonstram que a surdez começa a ter uma visibilidade que ultrapassa a perspetiva redutora da deficiência. A pessoa surda é encarada como alguém diferente integrado numa minoria linguística ou num grupo cultural. Segundo a autora, os trabalhos de pesquisa e intervenção que aprofundam esta perspetiva tiveram como ponto de partida: a inclusão escolar; a cidadania dos surdos; a aprendizagem da LG como língua materna e as suas relações com a língua portuguesa e a aprendizagem da expressão escrita; a cultura surda e a diversidade cultural ou a formação profissional e a inserção no mundo do trabalho. Constituindo uma base que tem contribuído para sustentabilizar e edificar um conceito de comunidade, identidade e cultura surda.

1.1.1. A perspetiva médico-terapêutica

Esta visão remete para uma abordagem clínica, onde se encontram os defensores da perspetiva que concebe a surdez como uma doença ou deficiência, como algo a medicalizar ou a intervencionar, cabendo à medicina o seu tratamento. Nesta perspetiva, a surdez e consequentemente os surdos surgem inseridos num "discurso patologizante associado ao défice e à limitação" (Fernandes, 2009, p. 54). Segundo Hoffmeister (2009), esta visão negativa, associada ao «problema» da ausência de um componente biológico, chamado audição, "domina o pensamento dos profissionais médicos e audiológicos, bem como profissionais da fala e audiologia" (idem, p.115).

O médico tem uma função bem definida, para ele a surdez refere-se "à medição objetiva da perda auditiva" (Nunes, 1998). Valente et al. (2005) referem que esta perspetiva parece não apresentar controvérsias se o papel do médico se restringisse apenas ao diagnóstico da perda auditiva, mas, a partir do momento em que desencadeia expectativas de intervenção, colocando a surdez no campo da patologia, então daí sobrevém a polémica. O défice auditivo é sinalizado no plano da deficiência e concebido como um desvio, que é necessário "normalizar". Nesta configuração, a surdez alicerçada numa representação social ouvintista[1] é produzida em termos de divergência em relação a uma conceção de homem, impreterivelmente ouvinte e falante de uma linguagem oral, de um indivíduo que se desvia da norma, porque apresenta um défice auditivo que é necessário «tratar» para «fazer parte» da maioria ouvinte. Hoffmeister (2009) retrata esta situação quando descreve as diferentes maneiras de ver os surdos e a forma como os pais são influenciados pelos profissionais de saúde a encararem as pessoas ouvintes como "normais". Os profissionais médicos são apontados como os principais influenciadores da atitude negativa que pais ouvintes podem vir a desenvolver, relativamente à surdez, no momento em que "apresentam e apoiam uma visão patológica do que significa ser surdo quando os pais estão mais vulneráveis" (p. 114). Refere

[1] Termo utilizado por Skliar (2009) que sugere formas particulares e específicas de colonização dos ouvintes sobre os surdos, contendo representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, em que os surdos são vistos como indivíduos inferiores, primitivos e incompletos.

ainda que "os pais são levados a tomarem decisões por aqueles que nunca viverão com os resultados" (p.116).

Skliar (1997) acrescenta que este modelo dá especial ênfase ao défice sensorial e ao conjunto de estratégias que se traduzem educativamente em práticas reparadoras e corretivas. Como foi o caso das práticas de ensino oralista que tiveram início no final do século XIX e se mantiveram durante quase todo o século XX. Pretendia-se a partir da amplificação sonora, fazer com que as crianças surdas aprendessem a língua oral como primeira língua (Coutinho, 2006).

Skliar (1997) recorda-nos uma época em que o oralismo teve o seu auge, logo após o congresso de Milão em 1880, em que o método oralista foi consagrado como o melhor sistema de ensino para os surdos. Desde essa altura até à década de 1970, esses métodos permaneceram por toda a Europa e Estados Unidos. Em Portugal, o Instituto Araújo Porto adotou, em 1893, o método oral puro. A partir daí, procedeu-se à formação de professores com o objetivo de oficializar este procedimento no país. Em 1913, Aurélio da Costa Ferreira, diretor da Casa Pia, organizou um curso de formação especializada de professores do ensino de deficientes auditivos, oficializando o método oral em Portugal. Em 1922, a secção dos surdos-mudos da Casa Pia passou a chamar-se Instituto Jacob Rodrigues Pereira, designação que conserva atualmente. O oralismo foi considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria que é ouvinte e falante. Os alunos surdos eram proibidos de usar a sua língua natural e forçados a aprender da melhor forma que pudessem (para eles) a “artificial” língua falada (Sacks, 2002). A LG era vista como uma língua pobre e desprovida de gramática, considerada um empecilho ao seu desenvolvimento, sendo, por isso, proibida no meio escolar. Era importante detetar o mais cedo possível a etiologia, o tipo e o grau da perda, para se pôr em prática um plano de reabilitação baseado na desmutização da criança (Gomes, 2010).

Este método foi descrito por Batista (2007) como um conjunto de técnicas mecânicas baseadas na observação física da formação do som, em que eram mostrados à criança surda os pontos bons de articulação que deveriam ser

copiados e reproduzidos. O autor descreve que a utilização deste método era constrangedor, não apenas porque a articulação era difícil, mas também porque a aquisição do significado da palavra era deixada para segundo plano. Depois do problema do significado, era importante a manutenção das palavras aprendidas o que exigia um treino constante mesmo após a saída da escola. A fala era valorizada em detrimento da língua e criou-se, o que o autor denomina a "*syndrome du perroquet*"[2], de facto os alunos habituados a repetir o que o professor articulava, na maioria das vezes, davam como resposta a repetição da pergunta que lhes era colocada.

Na área das ciências médicas, as práticas corretivas e reparadoras situam-se na área do desenvolvimento dos implantes cocleares que desde 1990 "têm sido uma opção de tratamento para crianças com perda auditiva severa ou profunda" (Anmyr et al., 2012, p. 1107). O crescente interesse de que tem sido alvo nos países desenvolvidos é visível através da pesquisa realizada em diversas áreas científicas: médica, tecnológica, pedagógica, desportiva, linguística e, mais recentemente, na área do comportamento (Acker et al., 2001; Anmyr et al., 2012; Gheysen et al., 2008; Robbins et al., 1997; Svirsky et al., 2000) com o objetivo de avaliar e situar o desempenho e as competências das crianças implantadas relativamente a grupos de crianças surdas sem implantes e a crianças ouvintes.

Lane (2006) refere que o recurso a estas tecnologias, que ele denomina por "cirurgias de normalização" transformam a surdez num problema biológico tratável, transferindo para o surdo a responsabilidade pela sua situação de desigualdade, minimizando, assim, a necessidade das mudanças nos vários cenários sociais, requeridas pela conceção da surdez enquanto diferença. No âmbito deste modelo, a aquisição da linguagem pela criança surda é vista na perspetiva da maioria ouvinte e, neste padrão de referência, o surdo é encarado como um deficiente, tratado como um indivíduo em desvantagem.

Nesta perspetiva, Valente et al. (2005) referem que a conceção redutora do surdo está implícita na necessidade que a comunidade ouvinte tem de conviver com o som e de considerar que a sua ausência acarreta alterações de

[2] "Síndrome do papagaio" referida por alguns autores por "psitacismo".

vária ordem. Reflete um contexto social onde permanece a ideia que Skliar (2009, p. 11) qualifica de "errónea de uma representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte" .

O desconhecimento das legítimas necessidades dos surdos, por parte dos ouvintes e o problema da "desinformação" dos pais ou familiares das crianças surdas, que na maioria dos casos são ouvintes, leva muitas vezes a tomadas de posição que nem sempre se apresentam como as mais vantajosas nos seus percursos futuros. Contudo, estes autores referem que a tendência evolutiva desta perspetiva deixou de ser tão redutora, como o foi outrora, persistindo ainda o conceito da deficiência, mas não no sentido estigmatizante associado à incapacidade e *handicap*. Na verdade, esta perspetiva da surdez contém as opções que muitas vezes são a primeira resposta para os anseios dos pais ouvintes e, como tal, deve ser entendida como uma alternativa.

1.1.2. A perspetiva sócio-antropológica

Se partirmos de uma análise antropológica, situamo-nos num paradigma que é suportado pelo "novo estatuto atribuído à língua gestual" (Gomes, 2011, p. 112) em que os surdos são vistos na perspetiva da diferença, uma dimensão mais consciente do seu valor como cidadãos. A LG "anula a deficiência e permite que os Surdos constituam (...) uma comunidade linguística e minoritária diferente e não um desvio da normalidade" (Skliar, 1997a, p. 144).

Esta perspetiva anula, assim, o conceito de patologia associado à surdez, concebendo-a como uma característica própria de uma cultura caracterizada "por questões de identidade, linguísticas, sociais, educativas, políticas e outras" (Valente et al., 2005, p. 84). Cria-se, assim, uma "imagem do Surdo baseada na diferença e não na deficiência" (Afonso, 2008, p. 53) em que a perda auditiva permite o desenvolvimento de uma forma de linguagem própria e única (Ruela, 2000).

Vários autores têm discutido o conceito de surdez considerando a sua identidade cultural e linguística. Nesse conceito, um indivíduo surdo é alguém que possui um défice de audição que o impede de adquirir, naturalmente, a

língua oral - auditiva usada pela comunidade maioritária, construindo assim a sua identidade assente principalmente nesta diferença, utilizando estratégias cognitivas e manifestações comportamentais e culturais diferentes das pessoas que ouvem.

Este conceito surge na sequência de os surdos formarem comunidades em que os aspetos mais importantes são a LG e a cultura visual. Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por partilhar uma língua, identidade, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Segundo Skliar (2001), a comunidade surda possui uma visão diferente face ao défice auditivo, uma vez que não leva em consideração o grau da perda auditiva dos seus membros. O mais importante é o uso comum da LG, o seu auto-reconhecimento e a identificação como surdo, reforçados com casamentos entre surdos (Butterfield, 1991b; Coelho, 2011), sendo fatores que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. A LG anula a definição de deficiência e vai permitir que os surdos constituam uma comunidade linguística minoritária diferente, mas não um “desvio da normalidade”.

Esta conceção surgiu das constatações dos linguistas, educadores, pedagogos, sociólogos e antropólogos e da rutura com o poder exercido pela maioria ouvinte sobre os surdos no que respeita às decisões sobre o modelo educativo e consequentes práticas de reeducação (Valente et al., 2005), enquanto procura garantir o acesso dos surdos à LG. Uma língua em que são utilizadas as mãos, a face e o corpo como processos articulatórios e que ocorre num sistema visuo-espacial que "apresenta estruturas formais aos mesmos níveis dos das outras línguas orais" (Amaral, 2006, p. 115). É incontornável aqui referir o contributo das investigações iniciadas em 1957 por Stokoe, professor da *Gallaudet College* em Washington, que, influenciado pelo pensamento Saussuriano[3], levantou como hipótese que as LG utilizadas pelos surdos poderiam ser consideradas «naturais» e, portanto, um instrumento

[3] Ferdinand de Saussure (1857-1913) linguista e filósofo suíço, cujas composições teóricas proporcionaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma, exerceu grande influência sobre o campo da teoria da literatura e dos estudos culturais. Para este linguista, entre tantas dualidades, a língua é suscitável de uma definição autónoma.

linguístico propriamente dito no sentido mais geral dado por Saussure (1995). A língua surge em primeiro lugar no estudo da linguagem, fazendo valer o argumento de que a faculdade natural ou não de articular palavras não se exerce senão pela ajuda do instrumento criado e fornecido pela coletividade.

Desde as investigações iniciadas por Stokoe, que as LG têm sido alvo de estudos aprofundados em diversos países do mundo, por linguistas, neurolinguistas e psicolinguistas (Amaral & Coutinho, 2005), dando provas de que estas línguas são um campo de pesquisa muito fértil e com implicações potencialmente relevantes em muitas áreas (Silva, 2010). A maioria das pesquisas incidiu na *American Sign Language* (ASL), que teve a sua origem nos gestos Franceses[4] há mais de 200 anos.

> A comunicação gestual utilizada pelos surdos americanos era uma autêntica língua: uma língua que se desenvolve no espaço, de natureza visual, na qual estão envolvidas as mãos, o movimento do corpo e as expressões facial e corporal (...). Todo o trabalho desenvolvido com a Língua Gestual Americana (*ASL*) confirma que a língua gestual, como as outras línguas em geral, é um sistema simbólico e arbitrário utilizado por pessoas com uma determinada cultura, através da qual transmitem todas as actividades dessa cultura.
>
> (Stokoe et al. 1965, cit.por Amaral & Coutinho, 2005, p.108)

Os estudos realizados na neurolinguística vieram dar prova de que a LG tem o seu principal local de organização linguística situado no hemisfério dominante, tal como se verifica com as línguas orais (Gordon, 2004). Na maioria dos casos, o hemisfério esquerdo domina a organização da língua oral, enquanto o hemisfério direito se dedica essencialmente às funções visuo-espaciais. Nesta linha de pensamento a LG baseia-se "em gestos executados no espaço e aprendidos visualmente, poder-se-ia pensar que a LG depende principalmente do hemisfério cerebral direito, mas tal parece não ser o caso" (Silva, 2010, p. 112). Estas conclusões sugerem um grau de semelhança na organização neural da LG e da língua oral, sendo processadas nas mesmas áreas cerebrais. Estes estudos foram um suporte importante para que a partir

[4] *French signing*.

de 1960 os movimentos sociais surdos reclamassem um novo estatuto e um novo olhar sobre si mesmos (Gomes, 2011).

Em Portugal, a investigação da LGP teve início no final dos anos 70 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Porém, nas décadas de sessenta e setenta, vários estudos linguísticos (Bellugi & Klima, 1979; Bouvet, 1982; Stokoe, 1960) vieram consolidar a ideia de que a LG, enquanto língua das comunidades surdas, era uma língua genuína, com uma estrutura e gramática próprias, tendo por isso os mesmos parâmetros e características das línguas orais, passando a partir de então a serem reconhecidas pela comunidade científica, como verdadeiras línguas (Coelho, 2007). Amaral e Coutinho (2005), numa revisão efetuada sobre esta matéria, deram relevo às principais conclusões resultantes destes estudos, referindo que:

> - o conceito de língua é alargado às línguas gestuais;
> - as línguas gestuais apresentam organização gramatical, nomeadamente, fonológica, morfológica e sintáctica, tal como as línguas orais, embora com formas próprias de organização devido ao facto de serem visuo-espaciais, isto é, de se produzirem no espaço e terem percepção visual.
>
> (Amaral et al., 2005, p.108)

A LG é uma língua que apresenta as mesmas potencialidades das outras línguas (Amaral, 2006; Amaral & Coutinho, 2002; Mayberry, 2002; Skliar, 1999b), devendo por isso ser proporcionada à criança a sua aquisição de forma natural, o que irá contribuir para um desenvolvimento similar à dos seus pares ouvintes. A sua aquisição ocorre de forma espontânea, quando desenvolve intercâmbios ricos e variados com outras pessoas competentes nessa língua, da mesma forma que a criança ouvinte, em relação à língua oral. Essa aprendizagem requer, para além da relação com surdos adultos, o convívio com outras crianças surdas (Pacheco & Caramelo, 2005). A LG é o principal meio de comunicação que permite aos surdos fazerem as suas aquisições linguísticas, académicas, culturais e sociais, permitindo aperfeiçoar a interação linguagem/pensamento e interagir com o meio envolvente.

1.1.3. Envolvimento comunicativo-linguístico

1.1.3.1. A importância da linguagem

A aquisição deste modelo linguístico é efetuado espontaneamente pela criança em contexto e em interação com outras pessoas competentes na língua, tal como acontece com as crianças ouvintes em relação à língua oral (Amaral & Coutinho, 2002). Quando uma criança surda tem acesso a uma LG estruturada, ela apropriar-se-á dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma, que passará a ser a sua língua materna (Coelho, 2007).

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança são influenciados pelas suas características pessoais e pelas características dos contextos que fazem parte do seu dia-a-dia (Bronfenbrenner & Morris, 1998), são o resultado de um processo complexo de interação entre o indivíduo e as aferências ambientais, que devem, em todo o caso, ser sinónimo de promoção do seu desenvolvimento.

Dunst et al. (2000) referem a vida familiar e comunitária como os principais contextos que oferecem, no âmbito do comportamento diário, inúmeras oportunidades de aprendizagem, proporcionando uma variedade de experiências que ocorrem em ambientes naturais. Estes ambientes, segundo os autores, não são lugares, mas sim as experiências oferecidas pelas configurações das atividades que são fabricadas no tecido familiar e comunitário. Toda esta matriz de atividades constitui uma fonte natural de oportunidades de aprendizagem; comunica-se para se descreverem situações, coisas, dar a conhecer sensações, sentimentos e estabelecer relações. Neste processo a comunicação surge como o laço principal que une as crianças aos seus pais e à sociedade.

A comunicação gera comunicação e a linguagem produzida para e pelas crianças pequenas estimula a sua produção e é promotora do desenvolvimento cognitivo e social (Vaccari & Marschark, 1997).

Para Vygotsky (2000), a linguagem é mediadora e construtiva dos processos cognitivos e "resulta da transformação da informação sensorial numa informação cognitiva" (Fonseca, 2008, p. 56). Para este autor, a linguagem, ao contrário da comunicação, que também é atributo dos outros

animais, implica a capacidade de abstração resultante da experiência e é integrada no cérebro humano. Este salto, do sensorial ao cognitivo, ou seja, da experiência à simbolização e significação, são também resultado de raízes antropológicas (raízes biossócio-históricas) e da expansão cerebral.

Fonseca (2008), com base nos trabalhos realizados por Myklebust,[5] apresenta a linguagem como o "resultado da transformação das informações sensoriais em símbolos significativos" (idem, p.56) em que a significação constitui a característica dominante da aprendizagem da linguagem interior, recetiva e expressiva, sendo a função cerebral responsável por esta transformação.

A linguagem é adquirida essencialmente nas relações sociais, fornece os conceitos, as formas de organização do real, é a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É através dela que as funções superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas (Amorim & Gonçalves, 2005).

A capacidade auditiva, se for analisada como uma variável isolada, não constitui um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo. A escassez de experiências (interação) com o mundo físico e social e a ausência de linguagem sobre a qual se constrói o conhecimento são apontados como fatores determinantes para este desenvolvimento. Por conseguinte, as diferenças existentes entre surdos e ouvintes não são necessariamente condicionadas por uma relação direta entre deficiência linguística e função intelectual, mas sim causadas por fatores de ordem social, isto é, o atraso no desenvolvimento cognitivo dos surdos é essencialmente devido a uma privação de interações adequadas à sua condição de surdo no contexto familiar, educacional e comunitário.

[5] Helmer Myklebust, professor de Patologia da Linguagem, professor de Psicologia e professor de Neurologia e Psiquiatria, conhecido pelos seus trabalhos de investigação, nomeadamente nos campos da deficiência auditiva, da afasia e das dificuldades de aprendizagem (DA). Recebeu o *Educational Doctor* em 1945 e foi Diretor do Instituto das Desordens da Linguagem da Universidade de Northwestern (Evauston-Chicago).

1.1.3.2. Status de audição dos pais e aquisição da língua

A criança, quando nasce surda, seja numa família surda ou numa família ouvinte, inicia um processo de construção identitária prefigurada pelas expetativas dos pais ou pela sua situação linguística, o *status* de audição interfere no tipo de interações comunicativas que se vão estabelecer, assim como os modelos de identificação que a criança possui. Convém salientar, nesta reflexão, que o *status* parental, pais surdos ou pais ouvintes, é preponderante na tomada de decisão; esta opção é fortemente influenciada pelas alternativas que os pais têm à sua disposição na comunidade em que estão inseridos. A presença de uma criança surda numa família ouvinte tem um grande impacto e interfere com todos os parentes mais chegados, existindo uma maior probabilidade de interrupção das interações recíprocas, pondo em risco a relação pais/criança. De uma maneira geral, os pais podem demorar algum tempo a aceitar o diagnóstico da surdez, a compreender as implicações e a começar a modificar os seus comportamentos. A forma de como comunicar com os seus filhos torna-se uma preocupação muito intensa e apresenta-se como um dos problemas principais. Naquele momento, a opção da língua passa também a ser uma questão familiar. A integração e o ajustamento da criança à família são prioritários, mas a adaptação da família à forma de comunicação também tem ser levada em conta.

Santana (2007) refere dois aspetos importantes, salientando que esta escolha passa, não só pela eleição do meio de comunicação ou da identidade cultural, mas também por um desígnio político. A maior parte das famílias ouvintes e dos profissionais da área da audiologia identificam a surdez como uma privação e a interação com o mundo dos ouvintes passa a ser uma meta a atingir. A adesão ao oralismo e o afastamento da cultura surda são meios de se conseguir a integração social da criança.

Quando se opta por uma "língua visual", significa que também a família terá que estar disponível para a sua aprendizagem, para poder colaborar na construção do seu processo de aquisição, partilhando esse modo de receção e de expressão. Contudo, duas questões pertinentes são apresentadas pela autora; se por um lado prevalece a dúvida quanto à aceitação da língua por

parte da família, por outro, desconhece-se qual a projeção das suas referências linguísticas sobre a criança.

Geralmente, é no meio familiar que ocorre a primeira fase de socialização e onde se vai estabelecer o comportamento comunicativo (Fusellier-Souza, 2003b). E se o "desenvolvimento da criança é o resultado de um processo complexo de interação entre o organismo e as aferências ambientais" (Gil, 2002, p. 8) onde a experiência sensório motora é essencial, num contexto de intervenção precoce, o autor destaca um conjunto de variáveis que têm que ser tidas em conta, para que este desenvolvimento seja efetivo. Refere o ajustamento familiar, o apoio à família, o bem-estar pessoal e familiar, o *stress* dos pais, os padrões de interação e os aspetos relacionados com a saúde da criança.

Anderson e Reilly (2002) mencionam que, para a maioria das crianças surdas, o acesso a qualquer língua oral ou gestual é extremamente limitado, salientam que cerca dos 500 000 surdos que residem nos Estados Unidos e que têm dificuldade em utilizar a língua oral, mais de 90% (Singleton & Tittle, 2000) nasceram de pais ouvintes que não estão familiarizados com a LG, quando esta se apresenta como a primeira língua dos surdos.

> Duas pessoas surdas com as mesmas características audiológicas podem apresentar um desenvolvimento muito diferente se dispõem ou não de uma linguagem desde idades precoces e se encontram num meio familiar que lhes oferece segurança e aceitação.
>
> (Valmaseda, 1995, p. 233)

Mas nem sempre a primeira fase de socialização da criança surda ocorre num contexto que lhe é favorável. A grande maioria das crianças surdas não é oriunda de famílias surdas e a aprendizagem da língua é construída através de uma família ouvinte, que nem sempre aceita ou conhece a LG.

A surdez torna-se, assim, linguisticamente complexa, não apenas pelo *status* de audição dos pais, mas por um conjunto de aspetos que se interpõem em simultâneo e dificultam o desenvolvimento da criança, a sua aprendizagem, as suas relações sociais e a sua inclusão social.

Fonseca (2008) evidencia a importância dos fatores emocionais e afetivos que se estabelecem na relação mãe-filho e que devem ocorrer entre o nascimento e os quatro anos, no período crítico do desenvolvimento da linguagem. Menciona, ainda, que a interação e a mediatização afetiva e linguística que ocorrem são determinantes na maturidade emocional e no desenvolvimento cognitivo.

Castorino (1990) menciona que, a partir do momento em que o diagnóstico da surdez é comprovado, o choque traumático produzido nos pais, geralmente nos pais ouvintes, faz com que a atitude afetiva para com a criança não se dê com a mesma naturalidade. A forma como eles aceitam e elaboram esta questão é determinante nas interações que irão desenvolver posteriormente com a criança que, muitas vezes, são alteradas e perturbadas por estados de ansiedade e depressão que, de certa, forma reduzem a capacidade de reação perante as manifestações da criança. Mahoney e Powell (1988), em estudos realizados com pais de crianças com deficiência, confirmaram que o estilo de interação que se estabelece tende a ser mais diretivo e menos sensível do que nos pais com crianças sem deficiência.

A criança surda quando nasce e o seu desenvolvimento ocorre no seio de uma família de pais surdos, sendo estes, membros de uma comunidade linguística, o processo de aquisição da linguagem e a inserção na cultura surda, ocorrem em simultâneo (Skliar, 1997b) e processam-se naturalmente, tal como acontece com qualquer criança inserida numa outra comunidade ou grupo. A LG utilizada pelos seus pais surdos é adquirida como primeira língua (Rinaldi & Caselli, 2008). As interações que se estabelecem, dada a disponibilidade para uma comunicação consciente pelo corpo e pelo gesto, permitem a identificação da criança surda com a comunidade envolvente (Pacheco & Caramelo, 2005).

Spencer et al. (2000) referem que as mães surdas, do mesmo modo que as mães ouvintes, têm comportamentos característicos que lhes permitem desde cedo interagir com as suas crianças, contribuindo para que a aquisição da linguagem seja bem-sucedida, usam instintivamente uma comunicação, que designam de *motherese*, caracterizada pela utilização de gestos realizados de

forma lenta e repetida, recorrem ao toque e a uma grande quantidade de expressões faciais.

Bouvet (1999), ao estudar as interações comunicativas entre as mães surdas e os seus filhos, reconheceu a existência de um paralelismo com as etapas de desenvolvimento das crianças ouvintes no processo de aquisição da língua oral. Verificou que as mães quando comunicavam com o seu bebé procuravam gestualizar em frente aos seus olhos, bem como orientar-lhes o rosto na direção dos seus gestos e, com as mãos, configuravam os gestos nas mãos da criança.

Tal como as crianças ouvintes aprendem a língua falada, as crianças surdas aprendem a LG de forma natural e quando os pais são comunicadores fluentes e disponibilizam uma língua rica e completa, o desenvolvimento das competências linguísticas ocorre dentro dos padrões previsíveis, sem haver necessidade de um ensino ativo (Marschark & Spencer, 2009).

Coelho (2005b) refere que os surdos filhos de pais surdos, quando comparados com os surdos filhos de pais ouvintes, apresentam melhores prestações académicas, melhor aprendizagem e desempenho na língua oral e escrita, melhores competências sociais, afetivas, intelectuais e comunicacionais. Enquanto as que têm pais ouvintes têm revelado consistentemente um atraso geral no surgimento da linguagem, assim como uma progressão mais lenta na aquisição de habilidades linguísticas, quando comparadas com as crianças ouvintes da mesma idade (Rinaldi & Caselli, 2008), revelam taxas inferiores de vocabulário, isto é, "crianças surdas de 6 anos de idade apresentam um vocabulário comparável a crianças ouvintes com 3 anos, independentemente do seu grau de surdez" (idem, p. 65).

Singleton e Tittle (2000) ao falarem da comunidade surda dos Estados Unidos, referem que a maioria dos surdos nasce na comunidade ouvinte e, consequentemente, "gastam uma parte da sua juventude a tentar perceber quem eles são em relação ao mundo ouvinte" (idem, p. 222). Sentem-se isolados da transmissão convencional da língua e da cultura utilizada pelos seus pais, e dependem das suas decisões relativamente ao local onde irá decorrer a sua escolarização. Não têm contacto com a LG ou com surdos

adultos, até ao momento em que eles próprios são jovens adultos. Na maior parte das vezes, os pais optam por uma abordagem bilingue, mas não se disponibilizam para aprender a LG e para a utilizar efetivamente, nos intercâmbios comunicativos que estabelecem com o filho. Nas interações que desenvolvem no seio familiar, existe uma tendência natural para recorrerem à linguagem oral e simultaneamente para simplificarem e reduzirem o vocabulário utilizado na comunicação com a criança surda. Transferem para a escola a responsabilidade pelo seu ensino e parecem acreditar que se trata de uma língua individual, própria do filho que é surdo.

Segundo Amaral e Coutinho (2005), os estudos realizados com crianças e jovens surdos permitem verificar que as pessoas surdas não têm tido condições para desenvolver os mecanismos, cognitivo, social e comunicativo que lhes permite o acesso ao desenvolvimento normal a que têm direito. Esse desenvolvimento é possível se lhes forem proporcionadas as condições de acesso precoce à sua língua materna - a LG. Mas nem sempre isso acontece e o contacto e a aprendizagem da língua irá ocorrer noutros contextos de aprendizagem criados propositadamente com esse objetivo.

As Línguas Gestuais

A visível evolução tecnológica que ocorre nas várias áreas sociais está em constante mutação, exigindo um acompanhamento progressivo da evolução da terminologia linguística. Há necessidade de se introduzir na língua novas unidades lexicais, fruto de criação interna ou de empréstimo, enquanto outras caem em desuso e desaparecem. A língua adapta-se constantemente às necessidades comunicativas da comunidade ou do grupo que a utiliza. Se não mudasse, isto é, se não se adaptasse a uma realidade social em constante mudança, em pouco tempo a língua estaria totalmente desviada da sociedade ou do grupo a que deveria servir. Nesse sentido, compreende-se que a língua evolui porque funciona e funciona porque evolui: ou seja, é o uso da língua que produz a sua transformação e é essa permanente transformação que garante a continuidade do seu funcionamento. Os surdos evidenciam uma predisposição

natural e humana para a comunicação gestual, sendo esta capacidade que permite a emergência de «sinais domésticos», de «línguas francas», de línguas emergentes» e de «Línguas Gestuais Comunitárias» (Coelho, 2007).

Embora a apropriação da língua seja um processo cultural, ela é aceite como um percurso natural, dado que a criança faz a sua apropriação sem haver necessidade ou a interferência de um processo intencional de ensino-aprendizagem. A comunicação motora é a primeira forma de expressão da criança, mesmo na ausência de *input* linguístico, gestual ou vocal, a criança procura comunicar através de gestos motores. Também a criança surda, proveniente de famílias ouvintes, sente esta necessidade de comunicar e de se expressar, criando para isso os seus próprios gestos, que Goldin-Meadow, nos seus estudos, define por *home-signs*, ou «sinais domésticos» (Fusellier-Souza, 2005).

Segundo Coelho (2007), os trabalhos realizados por Fusellier-Souza sobre as produções gestuais realizadas por surdos ditos «isolados» da comunidade surda, não oralizados, não escolarizados e que vivem em ambientes exclusivamente ouvintes, vieram trazer dados relevantes ao conhecimento, em construção, sobre as línguas gestuais. Uma das descobertas linguísticas mais fascinantes diz respeito ao modo como as LG nascem e se desenvolvem.

O estudo do fenómeno das criações gestuais feitas pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes, estimuladas pelo desenvolvimento da sua atividade cognitiva do jogo simbólico e pelo desejo social de comunicar, levam-nas a criar sinais gestuais para representar os seus pensamentos e objetos originando aquilo a que se chama *langues des signes émergentes.* Segundo Fusellier-Souza (2003c), este fenómeno, analisado numa perspetiva semiogenética[6], permite compreender as primeiras etapas de constituição de todas as LG comunitárias. A ontogénese da estrutura línguística dos gestos emergentes das crianças e dos surdos isolados, quando disseminada e utilizada por um grupo mais alargado, tende a evoluir com especificações de forma cada vez mais sofisticadas, visíveis através das configurações da mão,

[6] Linha de estudos desenvolvida por Cuxac, relativa à iconicidade dos gestos criados pelos surdos isolados.

do tipo de movimentos mais complexos, permitindo uma representação cada vez mais percetível, passando a fazer parte da língua comunitária (Cuxac, s/d). Esta ontogenia dos gestos da criança permite uma recapitulação da filogenia linguística comunitária.

A LG e a língua oral são diferentes do ponto de vista tipológico, isto é, não basta traduzir cada palavra para traduzir um texto. A língua oral é baseada em sons, a LG é uma língua visuomotora (Ammons & Eickman, 2011), possui uma estrutura única tendo sido alvo de abordagens diferentes por parte dos investigadores americanos e europeus, que a estudaram, uns, numa perspetiva de "compatibilidade com as línguas orais", outros, numa abordagem diferencial possuidora de características que lhe são únicas (Vermeerbergen, 2006).

Recentemente, e o facto de já estar provado que as LG são verdadeiras línguas, os linguistas encaram-nas numa perspetiva de maior abertura e a descrição de características que as tornam singulares passaram a ser realçadas. De entre as várias características apresentadas por Vermeerbergen, Silva (2010) destaca:

- a natureza visual-gestual da língua que permite equacionar diferentes possibilidades estruturais que não existem nas outras línguas (ou existem em menor grau);
- a importância da iconicidade, ou seja, do conjunto de imagens visuais, quer no léxico quer na gramática;
- a informação linguística e a mímica que acompanha o gesto podem partilhar a mesma modalidade, daí a dificuldade por vezes de as distinguir;
- o processo atípico da aquisição da LG por parte das crianças surdas;
- as variações lexicais e gramaticais apresentadas pelas línguas gestuais, não só entre zonas geográficas, mas por vezes dentro da mesma região, o que conduz a uma certa instabilidade na formação dos gestos. "Por este motivo, o léxico fixo de uma língua gestual é relativamente reduzido quando comparado com uma língua oral, mas em contrapartida o léxico produzido é mais extenso" (Silva, 2010, p. 115);

Uma das características que mais fascinou os pesquisadores foi a iconicidade da LG, ou seja, a forma do gesto se assemelhar ou fazer lembrar

as formas do objeto, da ação ou do evento que pretende significar. Esta importante característica, permite por vezes, que os ouvintes consigam associar o significado do gesto ao objeto, ou à ação ou ao evento que representa. Esta associação é mais evidente quando os gestos individuais são observados fora do contexto ou se pede a um gestuante que produza um gesto específico de um objeto ou de uma ação, como por exemplo, uma árvore, caminhar ou mergulhar. Se estes gestos forem produzidos em contexto, numa conversação entre dois gestuantes, passam subtilmente sem serem percebidos.

Vermeerbergen (2006) refere o contributo de Cuxac para o estudo da iconicidade nas línguas gestuais, afirmando que todas elas permitem reconstruir experiências e eventos. Segundo o autor, as LG possibilitam "ativar" outra dimensão, a exibição ou a imitação, permitem reconstruir experiências, dando a ver o local e as ações sobre que se fala. As línguas orais fazem-no sem o mostrar.

> Toutes les langues permettent de reconstruire des expériences, mais les langues orales ne font que le dire sans le montrer (. . .). Il en va tout autrement avec les langues des signes, où la dimension du "comme ça" en montrant et/ou en imitant (comme si j'étáis celui dont je parle, et quelles que soient ses actions) bref, en "donnant à voir" peut toujours être activée.
>
> (Cuxac, 2003, cit. por Vemeerbergen, 2006, p. 184).

As LG criadas no espaço, com o corpo do gestuante e percecionadas visualmente, constituem um elevado potencial para a expressão icónica alargada de estruturas conceptuais básicas, como por exemplo, formas, movimentos, localizações (Silva, 2006). A autora explica-nos ainda a existência da metáfora que permite aos gestos icónicos exibirem significados abstratos; a existência de mapeamentos conceptuais que fazem a correspondência entre domínios de pensamento e formas linguísticas.

1.2. Respostas Educativas

Em Portugal, tal como noutros países, a aquisição da linguagem pela criança surda tem sido um assunto central na Educação de Surdos. Perceber as relações complexas entre surdez, linguagem e cognição constitui um desafio contínuo para académicos e profissionais (Coelho, 2005c; Fusellier-Souza, 2003a; Grimes et al., 2007). Estes estudos, realizados simultaneamente com outros, noutras áreas de conhecimento, vieram trazer uma nova visão sobre a surdez e alertar para o atraso considerável dos alunos surdos relativamente aos seus pares ouvintes, em quase todas as áreas académicas (Gomes, 2010) como resultado dos métodos de ensino utilizados até então. Consequentemente, vieram trazer alterações significativas a quase um século de hegemonia da abordagem oralista e das teorias ouvintistas (Skliar, 1997).

Neste cenário, têm ocorrido significativas recomendações a nível mundial que se têm refletido em alterações legislativas, embora obscurecidas pelo discurso da deficiência, que reclamam mudanças sociais, políticas e a necessidade de importantes transformações na abordagem à educação das crianças surdas.

1.2.1. Enquadramento Legal

Recomendações do Parlamento Europeu

O Parlamento Europeu, através do documento A2-302/87, faz um apelo aos governos dos Estados membros para que sejam reconhecidas as línguas gestuais e para que a língua gestual de cada país passe a fazer parte integrante da educação dos surdos.

Nações Unidas

A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, de Março de 1994, Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, aponta para a necessidade de se prever a utilização de língua gestual na educação dos

surdos e de se garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionando, explicitamente, que, dadas as suas especificidades, as crianças surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração no ensino regular.

Constituição da República Portuguesa

Em setembro de 1997, uma das revisões à Constituição da República Portuguesa pretendeu e aprovou a integração de algumas medidas e um alargamento das políticas no que diz respeito às minorias. Refere nos termos da alínea h) do n.º 2 do artigo 74.º, que no âmbito «da política de ensino incumbe ao Estado (...) proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades». É nesta alteração que a comunidade surda vê legalmente reconhecida a LGP como a sua Língua Materna e como forma de acesso à educação, podendo desta forma dar-se cumprimento às recomendações emanadas do Parlamento Europeu em 1988 e que Amaral e Coutinho (2005, p. 111) resumem da seguinte forma:

- reconhecer a língua gestual usada pela comunidade de surdos de cada país membro;
- abolir todos os obstáculos relativos ao uso da língua gestual;
- encorajar cada país membro a proteger e desenvolver:
    - a investigação em língua gestual;
    - a criação de cursos de língua gestual;
    - a criação de cursos de interpretes de língua gestual;
    - a integração da língua gestual na televisão e nos media.

Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca,[7] assinada por representantes de noventa e dois países, é considerada mundialmente um dos documentos mais importantes que preconizam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação

[7] Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, adotada na Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, em Junho de 1994. Esta Declaração Iinspirou-se no princípio da inclusão, e no reconhecimento da necessidade de atuação, de modo a criar-se uma escola para todos.

para Todos (1990). Refere-se aos surdos no ponto 21 do capítulo 2, salientando a necessidade do reconhecimento da LG como meio de comunicação e reforçando que deve ser garantido o acesso à educação na LG do seu país (UNESCO, 1994). Com a aprovação daquela alínea na Constituição da República, alcança-se ainda a possibilidade de se pôr em ação esta recomendação, prevista já na Declaração de Salamanca.

Assembleia Geral das Nações Unidas

Em 2006, na Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi alvo de trabalhos e negociações que decorreram por um período de 5 anos. Até à data, o seu conteúdo foi aprovado por 127 países. Neste prosseguimento legislativo, Portugal publicou em Diário da República as Resoluções da Assembleia, nos números 56 e 57 que aprovam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Neste documento, a LG é novamente reconhecida e é promovida a sua utilização como garantia de liberdade de expressão e acesso à informação (alínea e), artigo 21º. No artigo 24º, os Países Membros sublinham que deve ser facilitada a aprendizagem da língua gestual e a promoção da identidade línguística da comunidade surda (ponto 3. alínea b) como forma de permitir às pessoas com deficiência a possibilidade de aprenderem e participarem na educação enquanto membros da comunidade. Esta consignação ocorre num contexto que Skliar (1999b) localizaria dentro do discurso da deficiência, mas surge como garantia de que a educação das crianças surdas seja "ministrada nas línguas, modo e meios de comunicação mais apropriados (...) e em ambientes que favoreçam o desenvolvimento académico e social" (ponto 3. alínea c). Recomenda ainda que sejam tomadas medidas apropriadas para empregar professores, com qualificações em língua gestual, incluindo professores surdos. A formação deve ser específica e abranger os intervenientes que atuam a todos os níveis da educação, dotando-os de conhecimentos sobre as áreas de intervenção e técnicas educativas apropriadas que incluem "a utilização de (...) meios e formatos de comunicação, técnicas educativas e materiais apropriados" (ponto 4).

Neste momento, emparceiramos com os países mais evoluídos nesta matéria, sendo a LGP sem dúvida, a língua materna das crianças surdas portuguesas (Amaral & Coutinho, 2005). Torna-se, assim, indiscutível o direito à sua aprendizagem bem como às restantes aprendizagens na LG, as quais são adquiridas naturalmente se estas crianças forem agrupadas nas escolas. Nesta pressuposição, Gonçalves (2005) considera que "colocar a LG ao alcance de todos os surdos deveria ser o princípio linguístico sobre o qual deve assentar qualquer projeto educacional como direito dos surdos e não uma concessão das escolas" (idem, p. 101), uma vez que é uma língua suportada por uma comunidade e que se identifica com a sua cultura. Porém, ao viverem numa sociedade ouvinte, dominada pela fala e pela escrita, torna-se indiscutível a necessidade da sua aprendizagem na vertente escrita ou oral.

> Na educação da criança surda, terá de ser contemplada a aquisição e desenvolvimento destas duas línguas - Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa.
>
> (Amaral & Coutinho, 2005, p. 112).

Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa

Em 2007, é homologado o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico onde está explicitamente a vontade de reconhecimento e dignificação do seu estatuto enquanto primeira língua da comunidade surda.

Decreto-Lei nº 3 de 2008

O Decreto-Lei nº 3 de 2008, no seguimento do Despacho 752/98, vem dar continuidade a uma política educativa condizente com as diversas orientações internacionais, provenientes do Parlamento Europeu para a Educação de surdos e àquelas que suportam o reconhecimento da LGP enquanto expressão cultural da comunidade surda (Gomes, 2011).

Assistiu-se, então, à transição do modelo das Unidades de Apoio para o modelo das Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) transição esta que não tem sido pacífica.

Este Decreto-Lei estabelece no capítulo V, as Modalidades específicas de educação, reservando o artigo 23º à educação bilingue de alunos surdos. Institui para aqueles que optem pelo ensino bilingue, a LGP como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2). Este artigo define no ponto 1 que "A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP…" preconizando, para tal, a concentração dos alunos em grupos ou turmas de surdos, de modo a promover as condições adequadas ao desenvolvimento da língua. Este processo deverá ser iniciado nas primeiras idades e prolongado até ao ensino secundário.

As escolas de referência "têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas a alunos surdos" (ponto 4), constituindo uma resposta educativa especializada. Devem dispor de uma equipa constituída por: docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos; docentes surdos de LGP; intérpretes de LGP e terapeutas da fala (ponto 5). No ponto 14 do mesmo artigo, define-se que a docência dos grupos ou turmas de surdos deve ser assegurada por um docente surdo ou ouvinte, que para além da habilitação profissional, deverá ter competências em LGP e possuir formação e experiência no ensino bilingue de surdos.

Se esta situação não puder ser preenchida no ensino pré-escolar e no 1º ciclo, deverá ser garantida através da colocação de um docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro. Se isto não se verificar no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes deverão ser traduzidas por um intérprete de LGP. Compete a este fazer a tradução da língua portuguesa oral para a LGP e da LGP para a língua oral noutras atividades que envolvam a comunicação

entre surdos e ouvintes assim como a tradução das aulas lecionadas por docentes, reuniões, ações e projetos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

1.3. Educação Bilingue

"A educação bilingue deve permitir à pessoa Surda obter competência e performance sobre duas línguas: língua gestual e língua oral/escrita" (Ferreira, 2005, p. 93), constituindo uma proposta que garanta a aquisição de conhecimentos e a sua realização enquanto cidadão no mundo dos surdos e no mundo dos ouvintes. Deve contribuir para o desenvolvimento integral da criança surda, devendo ser estruturada como um processo que vise a sua emancipação intelectual e individual, permitindo também a construção futura de identidades profissionais e sociais (Coelho, 2007).

O bilinguismo é uma competência que deve desenvolver-se tendo em vista o domínio das duas línguas e das respetivas estruturas linguísticas e também o domínio da cultura que lhe está associada (Gonçalves, 2005), levando ao reconhecimento das duas comunidades linguísticas e culturais e ao tratamento dos seus membros em pé de igualdade (Gomes, 2010). O conhecimento da L2 é obtido em diferentes condições, dependendo diretamente do grau de surdez e do tipo de contacto que a criança estabelece com a língua falada fora do contexto de sala da aula, o que irá acarretar diferentes graus de proficiência na língua.

Skliar (2009) refere que quando se toma uma decisão política de introduzir o ensino bilingue nas escolas, não se pode esperar que a mudança ocorra de um dia para o outro, nem tão pouco se pode entender a educação bilingue apenas como o domínio de duas línguas, resultante da pedagogia exercida nas escolas, pelos professores, pelos formadores e pelos intérpretes. Este autor alerta para a necessidade de se olhar para a educação bilingue de forma mais profunda e refletir-se sobre várias questões que não podem ser ignoradas, caso contrário, corre-se o risco de transformar esta pedagogia em mais um método de ensino cujo fracasso se pode antever. Menciona algumas dessas preocupações, entre elas, salienta:

> As obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem - e ao mesmo tempo se negam - as múltiplas identidades surdas, a "ouvintização" do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a omnipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes).
>
> (Skliar, 2009, p. 8)

Gomes (2010) numa tentativa de retratar o "panorama atual da educação dos surdos" refere com base num relatório, de 2009, publicado em conjunto pela Federação Mundial de Surdos (*Wold Federation of the Deaf - WFD*) e pela Associação Nacional de Surdos Sueca (*Swedish National Association of the Deaf - SDR)* que a LG foi reconhecida oficialmente por apenas quarenta e quatro países num total de noventa e três inquiridos. Relativamente à educação bilingue nas escolas, apenas vinte e três países implementaram essa abordagem, sendo que a comunicação total continua a ser o método mais utilizado, em cerca de 66 países.

Em Portugal, no ano de 1998, o Despacho 7520/98 de 6 de maio, com a criação das Unidades de Apoio a Alunos Surdos, a educação bilingue inicia a sua caminhada nas escolas, marcada pela presença de professores surdos e de intérpretes. Na sequência deste enquadramento legal, deparamo-nos, desde 2008/2009, com a colocação de crianças surdas em escolas de referência que têm como filosofia de base uma educação bilingue, na qual a LGP surge como uma disciplina integrante do seu currículo. Contudo, nos países onde o modelo de educação bilingue tem sido implementado, nem sempre se têm atingido os objetivos esperados e várias são as críticas apresentadas.

Skliar (1999a) refere que em muitos casos a metodologia bilingue continuou a ser usada como forma de resolver a oralidade dos surdos e não como um reconhecimento de que eles possuem uma língua e identidade própria. Por outro lado, não só a sociedade, mas também os professores que trabalhavam com os surdos, consideravam-nos deficientes e procuravam

normalizá-los. Para Skliar, esta representação da surdez modifica substancialmente o conteúdo das interações entre ouvintes e surdos. De facto, é difícil as pessoas libertarem-se dos seus próprios referenciais para entenderem os referenciais dos outros.

Avendaño (2005), numa reflexão sobre as implicações do novo modelo e a alfabetização dos surdos, destaca as necessidades de formação dos professores e a imperiosa necessidade de os dotar de instrumentos teóricos e metodológicos, para o êxito deste modelo educativo. Contudo, não deixa de realçar a necessidade urgente da mudança de atitude, relativamente aos surdos. Enquanto esta mudança, social e cultural, não acontecer, e apesar das tentativas, os surdos continuarão a ser tratados como deficientes comunicativos, mesmo que dominem a LG e leiam e escrevam com grande correção. Franco (2009) reconhece que a introdução de uma disciplina de LG nos cursos superiores não forma professores proficientes na língua, mas é importante para romper com o estigma e com os padrões pré-concebidos existentes nas escolas, podendo funcionar como impulsionador para a mudança.

Dicionários e Glossários em Língua Gestual

Os dicionários e os materiais de apoio ao desenvolvimento e disseminação da LG têm merecido uma atenção especial. A Universidade Católica de Lisboa tem vários volumes publicados da coleção PRO_LGP, onde são tratadas temáticas relativas à surdez. No volume 21, intitulado "Os Dicionários e os Avatares Gestuais: o que são, como se fazem e para que servem" os autores Mariana Martins, José Pedro Ferreira e Ana Mineiro (2012) apresentam uma breve abordagem sobre as bases da lexicologia e da lexicografia aplicados às LG e ilustram diferentes dicionários gestuais que existiram a nível mundial, desde os primeiros exemplares, no século XIV até aqueles que atualmente são referência. Relativamente ao nosso país, apresentam uma listagem exaustiva de todos os dicionários que existem para a

LGP. Esta revisão terá como suporte bibliográfico algumas informações daí retiradas.

Segundo Martins et al. (2012, p. 39), "as línguas gestuais emergem naturalmente no seio das comunidades surdas, mais ou menos pequenas" e o contexto escolar surge referenciado historicamente, como sendo o local por excelência para estas criações gestuais.

Os autores referidos estimam que no nosso país devam existir cerca de 120 000 pessoas com algum grau de perda auditiva (incluindo os idosos que vão perdendo audição), dos quais, cerca de 30 000 são surdos falantes nativos de língua gestual portuguesa. Assim sendo, a comunidade de utilizadores da LG é constituída por diferentes grupos, esquematicamente representada do seguinte modo:

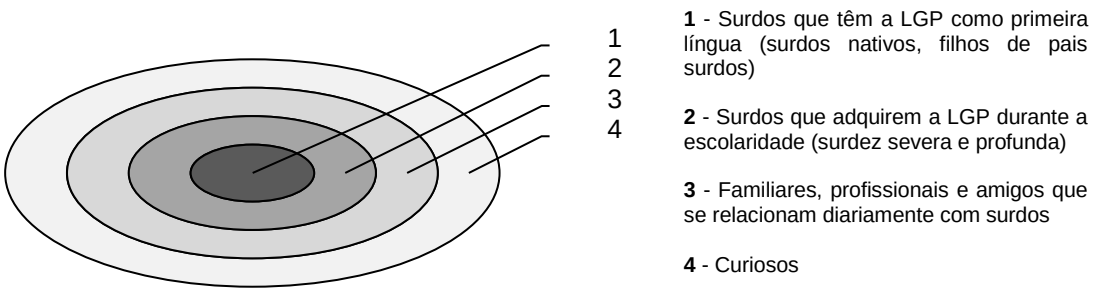


Figura 1 - Comunidade de utilizadores da língua gestual, adaptado de Jokinen (2006) cit. por Martins et al. (2012).

De acordo com os autores, parte dos elementos que constituem o grupo 3 e os elementos do grupo 4 não são fluentes na língua, embora a aprendam como segunda língua, o que pode triplicar os utilizadores de LGP.

Em Portugal, a educação dos surdos iniciou-se por volta de 1823 e a comunicação gestual desenvolveu-se naturalmente nas escolas e nas associações, embora só no final da década de 1970, quando os estudos realizados na língua lhe conferiram o seu verdadeiro estatuto, aos poucos, ela passou a ser aceite pelos educadores, embora numa base muito cómoda assente na língua portuguesa.

Quanto aos dicionários, a maioria foi produzida por profissionais ouvintes, com o objetivo de fornecer aos professores e aos pais ouvintes gestos para

palavras específicas, palavras simples e outras utilizadas no quotidiano. Eram dicionários unidirecionais da língua escrita para a LG, em que surge a palavra escrita e uma fotografia ou o desenho do gestuante a produzir o gesto correspondente.

Atualmente, para além dos dicionários, faz parte destes materiais um conjunto de ferramentas pedagógicas que se tornaram acessíveis aos professores e aos alunos, como importantes auxiliares ao seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, emocional e social (Brocardo, 2009). Exemplo disso são os projetos desenvolvidos por algumas Instituições, tais como o Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira (CEDJRP) que no âmbito da sua oferta, tem contemplada a elaboração de materiais bilingues - "Glossários" para as diferentes disciplinas científicas e o início de um manual em DVD - "a Turma do Jacob" para os educandos surdos do 1º Ciclo (Ferreira, 2013).

Do mesmo modo, o Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) integra um Projeto Internacional do Programa Leonardo da Vinci, denominado *Spread the sign*[8]. É um programa apoiado pelo Fundo Social Europeu através do Departamento Internacional Sueco para a Educação e a Formação. Tem por objetivo divulgar na internet línguas gestuais de diferentes países (23 na totalidade), tornando-se um instrumento pedagógico de autoaprendizagem de acesso gratuito em qualquer parte do mundo (ESLC, 2012)[9]. A página é administrada pelo *European Sign Language* (Centro de Línguas Gestuais Europeias), contém cerca de 10 000 entradas em português ordenadas alfabeticamente, por classes gramaticais e por temas.

A Universidade Paris 8, em França, tem também online[10] um projeto denominado *LSF* (Langue des Signes Française) *sur le Web,* criado em 2003, por iniciativa de quatro estudantes do *Master Technologie et Handicap.* O projeto original, constituído por 500 léxicos, pode ser consultado por pesquisa

[8] Disponível em http://www.spreadthesign.com/pt/.
[9] ESLC - *European Sign Language Centre*
[10] http://www2.univ-paris8.fr/ingenierie-cognition/master-handi/etudiant/projets/site_lsf/accueil/accueil.php. Consultado em 20-06-2013

temática, pesquisa alfabética ou através da inserção da palavra a pesquisar. A pesquisa temática permite aceder a vários temas, que por sua vez apresentam vários subtemas, que agrupam palavras (léxicos em LF - Língua Francesa) pertencentes a essa área temática com o respetivo léxico gramatical correspondente em LSF. Ilustramos o exemplo para léxicos do sub-tema "desporto" (adaptado do site *LSF sur le Web*).

Figura 2 - Representação esquemática da consulta do léxico "*Basket-Ball*" em LSF

Nos dicionários as entradas podem ainda ser organizadas de forma a permitir uma pesquisa por configuração de uma ou das duas mãos. O *site*[11] "Lexique LSF" do *Institut Nacional de Jeunes Sourds* tem também disponível a pesquisa por este tipo de entrada, para além da pesquisa alfabética e da inserção da palavra a pesquisar.

O Glossário é um dicionário de definições, onde é dada a informação semântica através da descrição de significados que permite a compreensão de conceitos especializados ou de assuntos temáticos e geralmente surge como apêndice de uma obra temática. Relativamente aos dicionários, contém menos informação linguística (gramatical, contextual) sobre cada entrada (Martins et

[11] http://www.lsfdico-injsmetz.fr/recherche-par-signe-de-la-main-une-main.php?mot=1214&signe=06, consultado em 17-06-013.

al., 2012). Numa pesquisa realizada nos dicionários e materiais disponíveis, podemos verificar que na temática do Desporto, a informação é muito limitada, os dicionários disponibilizam termos e respetivo léxico em LGP, referente à designação das várias modalidades desportivas, mas não do conteúdo específico de cada uma delas. Por exemplo, encontra-se com facilidade o léxico em LGP referente ao basquetebol, ao andebol, ao atletismo, contudo não se encontra do lançamento na passada, do livre de sete metros, da partida de blocos, terminologia que faz parte dos conteúdos dessas modalidades e que são objeto de ensino nas aulas de Educação Física. O *Spreadthesign* apresenta-se como um dos dicionários online mais completo no tema do desporto, apresentando a designação das modalidades e alguns conteúdos das mesmas.

1.4. A participação dos Surdos no Desporto

O termo surdo é geralmente utlizado na literatura com diferentes significados. Utiliza-se surdo com "s" minúsculo quando nos referimos a pessoas que apresentam surdez profunda ou perdas auditivas de grau moderado ou severo, pré-língual ou pós-língual. Utiliza-se surdo com "S" maiúsculo, quando nos referimos a pessoas surdas que utilizam a LG como primeira língua ou como forma preferencial de comunicação, não entendendo a surdez como uma deficiência mas, sim como parte de um grupo cultural e linguístico, muitas vezes referenciado por comunidade surda (Ammons & Eickman, 2011; Dummer et al., 1996; Middleton et al., 2010; Schultz et al., 2013)

A literatura dá-nos prova de que a participação dos surdos no desporto tem registos de longa data, antes ainda do Oralismo. Os primeiros indicadores desta participação remontam ao século XIX, diretamente impulsionada pelas suas necessidades sociais (Atherton et al., 2001). Participam no desporto, porque é lá que encontram os amigos que partilham a mesma forma de comunicação.

O registo mais antigo da participação ativa dos surdos no desporto reporta ao início do séc. XIX. Refere-se a esta prática, como sendo realizada

de forma integrada e desprovida de rótulos, onde o surdo pode tirar partido dos benefícios inerentes à prática desportiva, satisfazendo as suas necessidades de desenvolvimento social, competindo, interagindo e partilhando a mesma língua (Atherton, 2009; Atherton et al., 2001; Lockhart, 2002; Séguillon, 2002; Stewart & Ammons, 2001; Stewart & Ellis, 2005; Stewart et al., 1991).

Stewart (1986), Columna e Lieberman (2011) descrevem o Desporto Surdo como parte integrante da comunidade, considerando o desenvolvimento de um testemunho firme da coesão das interações dos surdos, face às atitudes negativas da sociedade ouvinte. Estes autores referem ainda que o termo Desporto Surdo, para além da prática desportiva, engloba também as atividades de organização e planificação dos jogos, assim como a socialização que se estabelece entre os participantes e os espectadores envolvidos. Não existem diferenças nas regras, nem nos jogos que são praticados pelos surdos, pelo facto de não existirem deficiências físicas que exijam qualquer tipo de adaptação. A comunicação é sentida como barreira apenas quando se joga com colegas ouvintes e o relacionamento oral se impõe como necessário.

Uma outra visão, com outro registo, teve início por volta dos anos 1930 a qual é demonstrada por um conjunto de estudos e investigações científicas, onde se procurava compreender as implicações da surdez, as suas relações e os seus efeitos na estruturação de parâmetros psicomotores, habilidades motoras e aptidão física. Na maior parte das vezes, apresentavam-se sob a forma de estudos comparativos, onde eram analisadas as diferenças e semelhanças entre os surdos e os seus pares ouvintes.

Na última década, a investigação e respetiva preocupação relativas à participação dos surdos no desporto tem-se direcionado também para outras áreas de interesse, nomeadamente para o desporto de rendimento (Clark & Sachs, 1991; Stewart & Ammons, 2001; Stewart et al., 1991), para as questões relacionadas com a atividade física e saúde, sedentarismo e obesidade, atribuindo à escola um papel importante no incremento de estilos de vida saudáveis (Stewart & Ellis, 2005).

1.4.1. O Desporto Surdo

A participação dos surdos no desporto tem registos que datam do século XIX em várias modalidades desportivas e, de acordo com Winnick (2011), os surdos foram das primeiras pessoas com deficiência a competir num cenário desportivo.

Em 1871, surge, na Grã-Bretanha, o primeiro clube de futebol surdo do mundo designado de Glasgow DFC (Atherton et al., 2001) e a modalidade emerge alguns anos depois, em 1885, no estado de Illinois, tornando-se, no final do século XIX, um desporto predominante em muitas escolas de surdos.

Silva (1991), numa análise histórica do fenómeno desportivo, refere que uma das primeiras organizações para deficientes foi fundada em 1888, em Berlim, com a designação de *Sports Club for the Deaf*. Surgiram, porém, outras organizações de caráter eventual mas, sem grande representatividade em termos globais. Em 1922, foi criada, na Bélgica, a *Fédération Sportive des Sourds.*

Em 1924, em Paris, dois homens surdos, o francês Eugène Rubens-Alcais e o belga Antoine Dresse, formaram o *Comité International des Sports Siliencieux - CISS* (Bailey, 2008; Legg et al., 2004) o qual conta atualmente com 104 países filiados, entre os quais Portugal. Desde a formação desta organização, realizam-se, de quatro em quatro anos, os Jogos Mundiais de Verão para surdos. Os primeiros tiveram lugar em França, entre 10 e 17 de agosto de 1924, com a participação de um pequeno grupo de 148 atletas provenientes de 9 países europeus. Desde essa data a adesão tem sido crescente, tendo dado origem a um Movimento Global constituído por atletas de elite, espectadores e organizadores surdos. Os jogos mais recentes realizaram-se em 2013 em Sofia (Bulgária) e reuniram 4000 atletas representantes de 90 países que competiram em 18 modalidades.

Os primeiros Jogos de Inverno, *Deaflympics,* ocorreram em 1949 na Áustria, decorrendo entre os dias 26 e 30 de janeiro, com a participação de 33 atletas, em representação de 5 países que competiram em 2 modalidades. Em 2007, disputaram-se os XVI Jogos de Inverno, nos Estados Unidos, com 289 atletas de 23 países que competiram em 5 modalidades.

Segundo o *International Committee of Sports for the Deaf* (2012b), a seguir aos Jogos Olímpicos, o *Deaflympics* é considerado o segundo evento desportivo mais antigo do Mundo.

É comum encontramos entendimentos que consideram que o desporto surdo coexiste separado da restante organização desportiva, pelo facto dos atletas surdos se distinguirem dos restantes por aparentarem necessidades especiais de comunicação e por terem uma interação social distinta (Palmer & Weber, 2006). Contudo, este posicionamento não afasta os pressupostos que estiveram na origem do movimento desportivo surdo. Como sustentaram Legg et al. (2004), antes de se considerar as origens e a evolução do desporto e apreciar a história dos Deaflympics, é importante, porém, entendermos as dinâmicas sociais e psicológicas que os impulsionam neste desejo de competirem apenas entre si.

Segundo Séguillon (2002), em 1834, quando surgiram os primeiros sinais de ataque contra a Língua Gestual Francesa (*LSF*), foi criado um Comité des Sourds-muets. Entre os membros fundadores encontravam-se professores, pintores e artistas; artistas que, mais tarde, se uniram num movimento organizado, conhecido por *Les Artistes Silencieux*, que se viria a tornar, no início do séc. XX, a vanguarda internacional do movimento surdo. Este Comité organizou banquetes que rapidamente se tornaram famosos. Participavam nos banquetes membros de uma elite nacional e internacional que se expressavam em *LSF*, sendo convidados jornalistas reconhecidos e comentadores para divulgarem a nação surda (forma como os surdos se apelidavam a eles próprios) a um público mais alargado. Políticos, funcionários públicos de altos quadros, administradores e responsáveis por ministérios importantes do Estado também foram convidados. Numa época em que eram rejeitados, a divulgação da língua como sendo a única forma para a disseminação do conhecimento e sensibilizar os convidados para a vulgarização dos ataques de que estavam a ser alvo, era crucial. Estes banquetes rapidamente se espalharam por toda a França e por outros países onde existiam comunidades surdas organizadas. Os banquetes passaram a ser vistos como uma espécie de Olimpíada da nação surda, vindo a transforma-se mais tarde num Movimento Surdo.

Entretanto, por toda a Europa e Estados Unidos, as dezenas de escolas que existiam eram reflexo do posicionamento dos pedagogos relativamente ao método de ensino utilizado e defendido: o gestual, conhecido pelo «método francês», e o oral, conhecido pelo «método alemão».

1880 - O Congresso de Milão

As bases do Congresso de Milão apoiavam-se em argumentos religiosos, políticos e científicos que serviram de fundamento à ideologia oralista. Os motivos religiosos desta construção ideológica colocavam os gestos ao nível de uma comunicação limitada e quase instintiva, que servia apenas para exprimir as necessidades primárias e imediatas dos surdos, tal como acontecia com os animais. Posteriormente, o argumento forte adveio das ideias Eclesiásticas, do conceito de linguagem adâmica, ou seja, a fala vista como um dom de Deus (Batista, 2007). Os argumentos políticos já se vinham a estruturar há mais de cem anos. Com a implantação da República, almejava-se a "unidade nacional, um país forte: a França, com a sua própria língua, pretendia ver desaparecer os grupos minoritários" (Batista, 2007, p. 17). A ciência, por sua vez, encontrava na surdez e nos surdos um vasto campo de intervenção e pesquisa. Estas justificações fizeram pender a balança para o lado do oralismo. O método oral, considerado o mais adequado, foi votado para ser adotado pelas escolas de surdos sendo a LG oficialmente proibida, argumentando-se que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos. No momento da votação, ocorrida durante a assembleia geral realizada no congresso, todos os professores surdos foram proibidos de votar sendo excluídos. Dos 164 representantes ouvintes que estavam presentes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro. Estas recomendações foram aceites pelas delegações alemã, italiana, francesa, inglesa, sueca e belga. Só os representantes americanos liderados por Edward Miner Gallaudet (1837-1917) se opuseram.

Movimento Desportivo Surdo Francês

A partir de 1880, após o congresso de Milão e das transformações daí decorrentes, um pouco por todo o mundo, intensificou-se o Movimento Surdo. Depois deste congresso a comunidade surda francesa foi a primeira a intensificar a sua militância e a aumentar as suas atividades de unificação incluindo congressos, revistas, casas para surdos, associações desportivas e locais para manterem contacto com a comunicação (Séguillon, 2002) . A proibição da *LSF* em importantes centros educativos foi muito criticada, assim como os chamados métodos Ortopédicos (a arte de corrigir ou de prevenir deformações nas crianças) que eram então utilizados (Batista, 2007). Desde então, o ativismo tomou diferentes formas de reivindicação contra qualquer tentativa de normalização; os surdos exigiam o acesso à vida pública e o direito ao trabalho. Nesta luta, a imprensa surda tornou-se militante e muitas vezes agressiva.

Em Paris, em 1899, é criado o primeiro clube desportivo para surdos: o *Club Cycliste des Sourds-muets*. As associações desportivas tornaram-se então um local de encontro, onde se estabeleciam contactos entre as gerações, com os elementos mais velhos a transmitirem os seus conhecimentos da língua gestual e da cultura às gerações mais jovens. Começaram a intensificar-se os encontros desportivos realizados um pouco por todo o Mundo e o desporto tornou-se, assim, o veículo de uma política explícita, cujo objetivo fundamental era a integração dos surdos na sociedade, salvaguardando os seus direitos e os seus interesses na comunidade e na sociedade em geral. Esta rápida ascensão do desporto surdo tornou difícil e conflituosa a integração tão desejada pelas pessoas surdas, numa época em que vigorava a ideia de que as minorias deveriam esforçar-se para se integrarem nas maiorias. Os clubes desportivos dos ouvintes e as suas federações não queriam as pessoas chamadas «deficientes», incluindo os surdos, a participarem nas suas atividades, argumentando que necessitavam de adaptações especiais por parte das federações e que podiam provocar acidentes aos atletas ouvintes, pondo em risco a sua segurança (Séguillon,

2002) . Perante estas dificuldades, os surdos franceses criaram, em julho de 1918, a sua própria Federação, reconhecida em 1919 sob a designação de *Fédération Sportive des Sourd-muets de France*. Em 1921 havia já nove clubes desportivos, transformando o desporto num projeto para atletas surdos e para a comunidade surda em geral, mantendo-os unidos e consolidando energias para a promoção de uma imagem que os mantivesse afastados da deficiência e incapacidade.

Nesse tempo, quando as sociedades viam os surdos como intelectualmente inferiores, linguisticamente empobrecidos e muitas vezes tratados à parte (Moores, 2001), Eugène Rubens-Alcais e Antoine Dresse conseguiram demonstrar ao Mundo a sua capacidade e autonomia através da organização dos 1ºs Jogos Mundiais, realizados em 1924 em Paris,. Estes jogos foram precedidos pelo tradicional desfile das várias delegações e o juramento oficial foi realizado em *ISL* (Língua Gestual Internacional), reforçando a ideia de que estava perante uma única Nação Surda (Séguillon, 2002). Este autor faz ainda referência à forma como o Jornal *Le Miroir des Sports*, imprensa francesa, congratulou os organizadores e a prestação dos atletas nestes 1ºs Jogos Silenciosos. Evidenciou também a primeira participação das mulheres francesas nos Jogos, as quais competiram em natação. Numa época em que a necessidade era unir as pessoas surdas e as organizações femininas não tinham visibilidade, as mulheres surdas, mais do que serem mulheres assumiram uma postura que mostrava que lutavam por uma causa,. Nestes 1ºs Jogos, o desporto surdo constituiu um meio de afirmação da identidade de um grupo, distinto da maioria ouvinte, uma forma de pertença e de participação num grupo social alternativo. De acordo com Clark e Sachs (1991) estes jogos foram uma forma de demonstrar que a surdez não era nem uma doença nem uma deficiência, mas sim uma diferença.

Compareceram no banquete final destes Jogos Surdos, cerca de 250 convidados, surdos, ouvintes e representantes de delegações estrangeiras que confraternizaram e discursaram num ambiente festivo. O sucesso dos jogos levou à criação da Federação Desportiva Internacional (*Comité International des Sports des Sourds - CISS).*

Desde 1924 que os jogos são conhecidos por *International Games for the Deaf ou International Silent Games* (1924-1965). Entretanto, mas mais tarde passaram a designar-se por *World Games for the Deaf* (1966-1999). Em junho de 2001, a pedido do Comité Internacional de Desporto para Surdos, o Comité Olímpico Internacional (COI) aprovou a alteração dessa designação para a atualmente conhecida *Deaflympics* (DePauw & Gravon, 2005), ou Surdolímpicos, na denominação oficial Portuguesa. Com esta mudança, a "Comunidade Internacional de Desporto Surdo deu um passo importante no sentido de um maior reconhecimento do seu alto nível de competição para atletas surdos" (Stewart & Ammons, 2001, p. 45).

Características dos Deaflympics

O movimento desportivo internacional surdo, que surgiu em Paris, adotou todas as caraterísticas do movimento olímpico: o emblema, as bandeiras, as cerimónias e o juramento. Defendiam os ideais do desporto amador, participavam no desporto pelo prazer de o praticar e a competição fazia-se pela glória de vencer. O desportivismo, a solidariedade e a fraternidade foram particularmente valorizados.

Os primeiros Jogos foram reconhecidos por parte do Comité Olímpico Internacional (Legg, et al., 2004), o que conferiu legitimidade aos olhos do Mundo, as Olimpíadas dos Surdos e o trabalho realizado pelo *CISS*. Em 1951 foram reconhecidos os Estatutos do *Deaflympics* e, em 1955, foi reconhecido por unanimidade o *CISS* como Federação Internacional com representação Olímpica.

Elegibilidade e comunicação entre os participantes

Uma das preocupações do *CISS* foi a definição da elegibilidade dos participantes nos Jogos. Esta questão foi debatida em algumas reuniões, com o objetivo de se definir o significado de surdo, uma vez que qualquer pessoa que apresentasse uma perda auditiva era considerada surda, na comunidade. Em 1978, acordou-se que seria elegível qualquer pessoa que apresentasse no

mínimo uma perda auditiva de 55 dB no melhor ouvido, significando isto que o indivíduo, sem aparelho auditivo, teria dificuldade em perceber a fala (Legg et al., 2004).

Atualmente, de acordo com os critérios da *CISS*, os participantes no *Deaflympics* têm que ser:

- Surdos, sendo a surdez definida como uma perda auditiva média tonal de pelo menos 55 dB no melhor ouvido (nas frequências 500-1000-2000 Hz, ISO 1969 Standard);
- Membro de uma Federação Nacional de Desportos Surdos afiliada e cidadão desse País.

Não existe nenhuma idade limite genérica para se competir, contudo, restrições de idade podem ser aplicadas em determinados desportos ou eventos, conforme previsto nos Regulamentos das Federações Internacionais de Desporto. A estes requisitos deve ser anexado um Audiograma, que será revisto pela Federação Nacional de Desporto Surdo, antes de ser enviado ao CISS (International Committee of Sports for the Deaf, 2012a).

Em 1983, foi determinado que durante as competições não se pudessem usar próteses acústicas, nem outro auxiliar acústico, eliminando-se desta forma a possibilidade de interação verbal entre os colegas de equipa e os treinadores. A LG era permitida pelo menos por duas razões: por ser visual e acessível a qualquer pessoa que vê e por ser a língua da comunidade surda, reconhecida como língua de eleição na comunicação entre os atletas (Legg et al., 2004). Os jogos e os regulamentos são idênticos aos dos atletas ouvintes, não há modalidades especiais nem adaptadas, apenas se transformam em visuais os estímulos que são auditivos (Lockhart, 2002). Empregam-se métodos alternativos para se iniciarem e dirigirem os jogos, por exemplo, no futebol utilizam-se bandeiras em vez de apitos; no atletismo e na natação as vozes de partida são substituídas por sinais luminosos, os oficiais e árbitros devem ser surdos, o que facilita a comunicação com os atletas.

Deaflympics de Verão

Os 1ºs Jogos realizados em Paris passaram a realizar-se de quatro em quatro anos e apesar de serem realizados no Verão, não é comum receberem a designação de Jogos de Verão. O mesmo não acontece relativamente aos jogos de Inverno. Participaram nestes jogos 9 países: Bélgica, França, Grã-Bretanha, Hungria, Itália, Letónia, Holanda, Polónia e Roménia.

O quadro seguinte(quadro 1) apresenta uma cronologia dos Jogos realizados desde 1924 até à atualidade.

Quadro 1 **-** Cronologia da participação nos *Deaflympics* de Verão (número de países, atletas, modalidades, eventos realizados) por ano e local de realização (adaptado de *CISS,*2012).

Ano	**Local de realização**	**Nº de países participantes**	**Nº de atletas**	**Nº de modalidades**	**Nº de eventos realizados**
1924	Paris - França	9	148	7	31
1928	Amsterdão - Holanda	10	212	6	38
1931	Nuremberg - Alemanha	14	316	7	43
1935	Londres - Inglaterra	12	221	6	41
1939	Estocolmo - Suécia	13	249	7	43
1949	Copenhaga - Dinamarca	14	375	9	51
1953	Bruxelas - Bélgica	16	473	8	52
1957	Milão - Itália	25	635	11	69
1961	Helsínquia - Finlândia	24	613	13	95
1965	Washington DC - Estados Unidos	27	687	11	85
1969	Belgrado - Sérvia	33	1189	14	105
1973	Malmõ - Suécia	31	1116	12	97
1977	Bucareste - Roménia	32	1150	13	106
1981	Köln - Alemanha	32	1198	13	110
1985	Los Angeles - Estados Unidos	29	995	12	96
1989	Christchurch - Nova Zelândia	30	955	13	120
1993	Sofia - Bulgária	52	1679	14	126
1997	Copenhaga - Dinamarca	65	2028	16	140
2001	Roma - Itália	67	2208	16	143
2005	Melbourne - Austrália	63	2038	17	147
2009	Taipei - China	77	2493	20	137
2013	Sofia - Bulgária	90	4000	18	

Os 137 eventos realizados nos 21ºs *Deaflympics* de Verão foram nas disciplinas de Atletismo, Badminton, Basquetebol, Voleibol de Praia, Bowling, Ciclismo de Estrada, Futebol, Andebol, Judo, Karaté, Corrida de Orientação,

Tiro, Natação, Ténis de Mesa, Ténis, Taekwondo, Voleibol, Polo Aquático, Luta livre e Luta greco-romana.

Deaflympics de Inverno

A primeira edição dos Jogos de Inverno decorreu na Áustria, em 1949, com a participação de 5 países: Áustria, Suécia, Checoslováquia, Finlândia e Suíça.

Quadro 2 - Cronologia da participação nos *Deaflympics* de Inverno (número de países, atletas, modalidades, eventos realizados) por ano e local de realização (adaptado de CISS, 2012).

Ano	Local de realização	Nº de Países participantes	Nº de atletas	Nº de disciplinas	Nº de eventos realizados
1949	Seefeld - Austria	5	33	2	5
1953	Oslo - Noruega	6	44	4	9
1955	Oberammergau - Alemanha	8	59	4	11
1959	Montana-Vermala - Suiça	9	53	3	14
1963	Åre - Suécia	9	60	2	13
1967	Berchtesgaden - Alemanha	12	77	2	10
1971	Adelboden - Suiça	13	92	2	11
1975	Lake Placid - Estados Unidos	13	139	4	19
1979	Méribel - França	14	113	2	12
1983	Madonna di Campiglio - Itália	15	147	3	17
1987	Oslo - Noruega	15	129	3	18
1991	Banff - Canadá	16	181	4	18
1995	Ylläs - Finlândia	18	258	3	15
1999	Davos - Suiça	18	265	4	23
2003	Sundsvall - Suécia	21	247	4	23
2007	Salt Lake - Estados Unidos	23	298	5	27
2011	High Tatras	"Cancelados"			

Os 27 eventos realizados nos 16ºs Deaflympics de Inverno foram nas modalidades de Esqui Alpino, Esqui Cross Country, Curling, Hóquei no Gelo e Snowboard.

Participação de Portugal nos Surdolímpicos

Portugal estreou-se em 1993 com 9 atletas, na XVII edição dos Surdolímpicos. Desde aí o número de participantes tem vindo a aumentar, sendo as modalidades individuais as mais concorridas, como se verifica no quadro 2.3. Este aspeto permite assumir a existência de alguma dificuldade em se reunirem as condições para a preparação de equipas que possam participar em modalidades coletivas a este nível competitivo. Esta questão também foi levantada por Stewart et al. (1991) onde estudaram os fatores que contribuíam para a participação dos surdos no desporto; nos desportos individuais (natação, atletismo, ciclismo), muitas vezes a única forma de o atleta surdo conseguir obter orientação qualificada é quando se junta a um clube de ouvintes.

Quadro 3 **-** Participação dos atletas portugueses nos jogos. Distribuição dos atletas por modalidade (adaptado de *International Committee of Sports for the Deaf - ICSD*; Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência - FPDD; *CISS*, 2012)

Ano	**Local de realização**	**Nº atletas**	**Modalidades (nº atletas)**						
1993	Bulgária	9	Atletismo (4)	Natação (2)	Ténis (3)				
1997	Dinamarca	7	Atletismo (3)	Natação (3)	Luta GR[12] (1)				
2001	Itália	10	Atletismo (2)	Natação (2)	Luta GR (2)	Bowling (4)			
2005	Austrália	11	Atletismo (2)	Natação (2)	Luta GR (2)	Bowling (5)			
2009	China	15	Atletismo (4)	Natação (2)	Luta GR/L[13] (1)	Judo (1)	Bowling (5)	Taekwondo (1)	Karaté (1)
2013	Bulgária	14	Atletismo (2)	Natação (7)	Luta GR (1)	Judo (1)	Ciclismo BTT (1)	Taekwondo (1)	Karaté (1)

O Papel do Desporto na Comunidade Surda

> Deaf sport is an integral part of the deaf community. Its development resulted from the community needs of the deaf and the negative attitudes of society toward the disabled. A discussion of these two factors explores the reason why deaf athletes participate in activities that exclude hearing participants. Implications are drawn for the deaf community and for the community at large.
>
> (Stewart, 1986, p. 196)

Como sustentaram Stewart e Ellis (2005) e Ammons (1990), o desporto ocupa um lugar importante e pertinente na comunidade surda, uma vez que

[12] Luta GR - Luta Greco-Romana
[13] Luta GR/L - Luta Greco-romana e Luta Livre

para além dos benefícios físicos inerentes à prática desportiva, os participantes cultivam o significado da socialização na interação que estabelecem com outros. Pretende-se que o conhecimento das origens e da evolução do desporto surdo constitua um referencial respeitável para os profissionais de desporto que têm a seu cargo alunos/atletas surdos, já que a educação bilingue e bicultural está inserida no meio social e político de uma comunidade (Gomes, 2010). A identidade cultural surge como a componente chave, que motiva o desejo dos surdos em manterem os seus próprios eventos desportivos, sejam eles olímpicos, internacionais, nacionais ou regionais onde as suas necessidades e aspirações possam ser preenchidas (Ammons & Eickman, 2011; Stewart & Ellis, 2005). Entre os fatores que influenciam o envolvimento dos surdos no desporto, salienta-se a possibilidade da partilha de uma língua comum, que permite a comunicação e a troca de experiências, dos membros de uma comunidade onde todos têm normalmente a mesma atitude perante a surdez. Através do desporto têm oportunidade não só de se tornarem atletas, mas também diretores, organizadores, líderes e espetadores desportivos (Stewart & Ellis, 2005). Estes autores referem que este tipo de participação aumenta a sua autoestima e conhecimento, estimula a sua confiança na manutenção de um estilo de vida que os faz sentirem-se úteis na comunidade. Andam juntos e pretendem estar juntos, porque, psicológica e linguisticamente, esta união representa um ganho e uma gratificação especiais. Reside aqui uma das razões da existência das associações de surdos, dos clubes, das organizações desportivas, que satisfazem as necessidades dos indivíduos e isto é tão verdade hoje como o era há 100 anos.

Na comunidade surda o desporto estrutura-se segundo uma organização hierárquica, a Liga Portuguesa de Desporto para Surdos (LPDS) como representante nacional do desporto para surdos, "tem desenvolvido uma intervenção importante na manutenção do movimento associativo, promovendo o desporto a partir das associações suas filiadas, contactando diretamente os diversos líderes, insistindo na realização de reuniões e na participação de todos nos eventos desportivos" (LPDS, 2010, p. 11).

A Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS) é uma organização nacional, sem fins lucrativos, que agrupa as Associações de Surdos do País, estabelecendo contactos com as entidades governamentais e com o Estado Português para a emancipação dos Direitos Sociais da Pessoa Surda (educação, sociedade, emprego, justiça, entre outros). Tem atualmente 11 Associações de Surdos filiadas e estabelece com elas um trabalho de cooperação e de desenvolvimento de práticas que tendam à melhoria da qualidade de vida das pessoas surdas (FPAS, 2013). De entre os vários objetivos a que se propõe, divulga atividades do foro recreativo, cultural e desportivo que decorrem a nível nacional e internacional. Ao consultarmos o sítio da internet de qualquer uma destas associações, é possível ver destacadas as atividades desportivas que são divulgadas e realizadas na comunidade.

Durante muitos anos, o desporto serviu como «porta» de entrada para a vida na comunidade surda. Entre as pessoas que os impulsionaram para a prática, destacam-se os amigos surdos e os professores. Para Stewart et al. (1991), o status de audição dos pais é preponderante, na medida em que as crianças surdas, filhas de pais surdos, teriam maiores probabilidades de serem expostas aos valores da comunidade e terem uma participação mais ativa. Os pais surdos, porque partilham a mesma língua, provavelmente têm facilidade e são mais bem sucedidos na transmissão dos valores da comunidade. Estes autores referem, com base em estudos realizados, que as crianças surdas, filhas de pais surdos, são mais propensas a tornarem-se líderes no desporto para surdos do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes.

1.4.2. Desenvolvimento psicomotor da criança surda

A comunidade surda tem um envolvimento significativo no desporto, sendo que a maior parte das pesquisas realizadas se tem centrado na Educação Física escolar e nos programas desportivos para crianças e jovens. Durante várias décadas, o ensino de crianças surdas e com perdas auditivas decorreu em escolas especiais e em escolas de ensino regular.

Segundo Kluwin e Stison (1993), os alunos que frequentavam as escolas regulares tendiam a ter uma perda auditiva mais ligeira, eram mais propensos a usar a língua oral como principal forma de comunicação e eram menos propensos a pertencer a um grupo minoritário ou a ter deficiências adicionais como acontecia com os alunos das escolas especiais. Ainda segundo os mesmos autores, os dados sobre o desempenho académico indicavam que os que frequentavam as escolas de ensino regular tinham desempenhos mais elevados do que aqueles que frequentavam as escolas especiais. Nas escolas de ensino regular, havia ainda os surdos que passavam a maior parte do tempo na aula regular junto dos seus pares ouvintes, apresentando melhores desempenhos do que aqueles que aí passavam menos tempo, ficando por se conhecer se este desempenho era uma consequência desta "colocação" ou se constituía um critério para essa mesma colocação. Estes autores acrescentaram ainda que a exposição a um currículo desafiador e a pressão exercida pelos pares ouvintes podiam ter efeitos positivos neste desempenho.

Os estudos realizados no âmbito do desenvolvimento psicomotor da criança surda partem do pressuposto de que a motricidade não se desenvolve de forma isolada, dependendo de outras funções, especialmente das sensoriais. A visão e a audição contribuem para a adaptação do movimento às condições do meio exterior e neste sentido, qualquer perturbação que ocorra numa destas funções, irá, com certeza, originar problemas de ordem psicomotora. Marques (1992), apoiando-se em pesquisas realizadas por vários autores, apresenta os principais parâmetros psicomotores que estão afetados nas crianças surdas e com perdas auditivas e que necessitam de uma atenção cuidada por parte do professor de Educação Física. Menciona o equilíbrio, a lateralidade, a coordenação motora global, a discriminação visual, a orientação espaço temporal e o ritmo. Estes parâmetros foram apresentados como definidores de um *curriculum* de Educação Física Especial, devendo ser objeto de observação sistemática com vista à normalização dos seus comportamentos. A literatura durante vários anos reforçou alguns destes parâmetros, como sendo características específicas da motricidade deste grupo.

Ao nível do desenvolvimento psicomotor, surgiram algumas pesquisas que deram ênfase a determinadas componentes da aptidão física e das habilidades motoras. O equilíbrio apresentou-se como um dos parâmetros mais estudados, pelo facto do aparelho vestibular se localizar no ouvido interno. A grande proximidade anatómica destas estruturas e a partilha da perilinfa pela cóclea e pelos canais semicirculares parece deixar antever uma associação entre equilíbrio e surdez neurosensorial (Crowe & Horak, 1988; Schmidt, 1985; Suarez et al., 2007).

Com base nos trabalhos de vários autores (Boyd, 1965; Brunt & Broadhead, 1982; Campbell, 1983; Lindsey & O'Neal, 1976; Pender & Patterson, 1982; Vance, 1968) cit. por Hartman et al. (2011), o equilíbrio foi alvo de inúmeros estudos, pela grande incidência que tem junto deste grupo específico e a procura de uma causa que suportasse esta alteração foi inúmeras vezes objeto de estudo.

Long surge como um dos autores mais antigos, realizando em 1932 trabalhos relativos à surdez, nos quais o equilíbrio foi apontado como uma das principais alterações psicomotoras inerentes a este grupo (Hopper, 2006).

Myklebust (1964) refere-se aos problemas de equilíbrio, apontando como hipótese o facto do aparelho vestibular, responsável pelo controlo do equilíbrio, se situar no interior do ouvido interno. Entretanto, Portmann (1972), com base em resultados de estudos realizados em audiometria clínica e através de potenciais evocados, vem contrariar a hipótese formulada por Myklebust, demonstrando não ser significativo o número de surdos com alterações no aparelho vestibular.

Em 1988, Crome e Horak realizaram um estudo com o objetivo de conhecer qual a relação existente entre a função vestibular e a proficiência motora, incluindo o equilíbrio. O estudo envolveu 13 crianças ouvintes e 29 com deficiência auditiva[14], com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos. Todos os indivíduos da amostra foram classificados de acordo com o estado da função vestibular, avaliada através de testes quantitativos neuro-otológicos: 1) função vestíbulo-ocular e 2) posturografia. A proficiência motora foi avaliada

[14] Terminologia utilizada pelos autores *Hearing Impairments.*

através da aplicação de uma bateria constituída por 14 provas, que foram aplicadas individualmente a cada elemento da amostra, tendo participado um intérprete em todos os procedimentos do teste para tradução das informações necessárias. Os resultados do estudo permitiram concluir que: 1) os deficientes auditivos com função vestibular periférica normal apresentam proficiência motora normal, incluindo o equilíbrio; 2) os deficientes auditivos com alterações na função vestibular periférica apresentam proficiência motora normal, exceto no equilíbrio; 3) as crianças com deficiência auditiva com défice na organização sensorial apresentam uma proficiência motora pobre em muitas áreas, incluindo o equilíbrio (Crowe & Horak, 1988, p. 1499).

Após estas conclusões, em que se compreendeu que as alterações do equilíbrio dependiam da existência ou não de modificações da função vestibular, os estudos passaram a dar relevo a outras questões, vindo a centrar-se mais a nível de aspetos comunicativos, na tentativa de se compreender qual o motivo que parece suportar a discrepância entre as conclusões gerais obtidas nos estudos realizados pelos vários autores.

Hopper (2006) apresentou uma síntese dos principais estudos efetuados, relativamente às habilidades motoras e psicomotoras das crianças e jovens surdos (Quadro 4).

Quadro 4: Resumo dos estudos realizados no século XX. (adaptado de Hopper, 2006)

Autor (ano)	Estudo
Long (1932)	Comparou as habilidades motoras de crianças surdas e ouvintes. As crianças ouvintes obtiveram resultados com significado estatístico no parâmetro do equilíbrio.
Morsh (1936)	Comparou a performance psicomotora de indivíduos surdos e ouvintes, no escalão etário 5-26 anos. Não encontrou diferenças com significado estatístico, embora no teste de "estabilidade" o desempenho dos surdos foi superior.
Brace (1936)	Comparou a capacidade de equilíbrio entre 52 crianças surdas e 59 ouvintes. Os resultados obtidos foram equivalentes no desempenho individual das habilidades motoras (salto em altura, arremesso da bola de basebol; salto em comprimento e corrida de 50 jardas - 45,72 metros). Os rapazes ouvintes mantiveram-se equilibrados mais tempo do que os rapazes surdos. Brace foi o primeiro investigador a estudar o desempenho dos elementos da amostra com base na etiologia e no grau de surdez. O grupo com surdez profunda congénita obteve melhor prestação no equilíbrio estático, relativamente aos pares com surdez parcial adquirida e causa desconhecida (idiopática).
Burbank (1936)	Avaliou a capacidade de equilíbrio em 137 crianças surdas, com perdas auditivas> 65 dB. O grupo com surdez congénita obteve melhor desempenho em 9 habilidades de equilíbrio relativamente ao grupo cuja surdez foi causada por doença. O grupo com pior desempenho foi aquele em que a surdez teve como causa a meningite.
Myklebust (1964)	Avaliou a destreza manual e a coordenação motora numa amostra de 80 surdos (sexo masculino) num escalão etário entre 12-21 anos. Na destreza manual, os resultados obtidos para a velocidade, encontravam-se no percentil 50 e no percentil 15, para a precisão (accuracy). Comparou ainda a coordenação motora entre 75 crianças surdas e 275 crianças ouvintes, com idades entre os 7 e os 15 anos. As crianças surdas obtiveram resultados

	inferiores nestes testes. Tendo por base a etiologia, os piores desempenhos foram observados no grupo da meningite.
Boyd (1965)	Estudou as habilidades motoras de 90 rapazes surdos, com idades entre os 8-10 anos, provenientes de uma escola residencial. No equilíbrio estático os rapazes surdos obtiveram piores resultados, com significado estatístico em todas as faixas etárias, quando comparados com um grupo de rapazes ouvintes. Na coordenação motora, os rapazes ouvintes obtiveram melhores desempenhos. Na velocidade de destreza manual não houve diferença significativa entre 9 e 10 anos, no entanto dos rapazes surdos de 8 anos, obtiveram resultados significativamente melhores.
Vance (1968)	Comparou as habilidades motoras de 44 crianças surdas e ouvintes, com idades entre 5 e 13 anos. Este estudo incluiu crianças surdas de escolas não-residenciais. Os rapazes ouvintes obtiveram resultados significativamente melhores no equilíbrio, velocidade de preensão (tracing speed), força de preensão, percurso de 50 jardas (45,72metros), impulsão agachado (squat thust) e arremesso da bola. As raparigas ouvintes obtiveram melhores resultados significativamente melhores na força de preensão e impulsão agachado, no entanto, as raparigas surdas obtiveram melhores resultados no lançamento da bola.
Logan (1969)	Avaliou um grupo de ouvintes e outro com perdas auditivas, de ambos os sexos, com idades entre os 10 e os 20 anos em 6 testes de equilíbrio dinâmico e estático. No geral, os rapazes e s raparigas ouvintes obtiveram performances significativamente melhores que as crianças e jovens com perdas auditivas.
Bressett (1971)	Avaliou as habilidades atléticas de rapazes e raparigas surdos e ouvintes, com idades entre os 12 e os 14 anos. O grupo dos surdos teve desempenhos inferiores ao grupo dos ouvintes na respiração máxima e volume expiratório forçado. Os rapazes ouvintes tiveram um desempenho significativamente melhor na agilidade e as raparigas ouvintes obtiveram significativamente melhores na das pernas. Não houve diferenças significativas na coordenação oculo-manual, tempo de reação oculo-manual, a velocidade de deslocamento, ou força de braço.
Lindsey and O'Neal (1976)	Comparou o desempenho de 31 surdos com 77 ouvintes, ambos os grupos com 8 anos de idade. As crianças surdas tinham dificuldades no equilíbrio estático e tiveram piores prestações do que as crianças ouvintes, quando a informação visual lhes foi retirada. As crianças surdas falharam em mais itens de equilíbrio dinâmico do que as crianças ouvintes.
Gayle (1977)	Avaliou o equilíbrio estático e dinâmico de crianças ouvintes e crianças com perdas auditivas de 6 a 12 anos de idade. O grupo com perdas auditivas teve piores prestações na maioria dos testes, exceto para o equilíbrio estático com a perna esquerda.
Geddes (1978)	Avaliou 11 crianças surdas e com perdas auditivas, de 4 a 6 anos de idade, no equilíbrio estático, consciência corporal, locomoção e equilíbrio dinâmico, manipular, trepar, arremesso, apanhar e chutar. As crianças tiveram um nível de desempenho de acordo com a idade em 11 dos 18 itens.
Pender and Patterson (1982)	Comparou o desempenho psicomotor de 120 crianças ouvintes e com perdas auditivas, de 6 a 11 anos de idade. As crianças ouvintes tiveram resultados significativamente melhores na força, cinestesia, força de braço e da cintura escapular, equilíbrio estático e dinâmico
Brunt and Broadhead (1982)	Avaliou o desempenho motor de 154 crianças com perdas auditivas de ambos os sexos, dos 7 aos 14 anos de idade. Os participantes estiveram acima dos valores médios no controlo visuomotor. No equilíbrio, coordenação bilateral e velocidade de resposta, obtiveram resultados abaixo da média esperada.
Campbell (1983)	Estudou as diferenças psicomotoras entre 3 grupos de crianças dos 6 aos 13 anos. Crianças ouvintes, com perdas auditivas e crianças surdas. O grupo das crianças ouvintes, relativamente às crianças surdas obteve resultados mais elevados e com significado estatístico em oito dos nove itens da aptidão. As crianças ouvintes, em comparação com o grupo das crianças com perdas auditivas, obtiveram melhores resultados com significado estatístico nos testes de corrida de 9 minutos e de 30 jardas (27,43200 metros). As crianças com perdas auditivas tiveram melhores resultados no equilíbrio estático do que as crianças surdas e tiveram melhor desempenho noutras habilidades da aptidão. Este estudo concluiu que para níveis mais elevados de perda auditiva o desempenho motor é inferior
Wiegersma and Van Der Velde (1983)	Realizou quatro estudos com crianças na Holanda. Na generalidade as crianças surdas eram inferiores na coordenação dinâmica geral e na aptidão física e foram demoradas em algumas tarefas de habilidade manual.
Butterfield (1983)	Avaliou 132 crianças co perdas auditivas, com idades entre 3 e 14 anos, de cinco escolas residenciais para surdos em quatro estados nos EUA. O grupo de etiologia genética foi significativamente superior à do grupo de etiologia idiopática no equilíbrio estático.
Winnick and Short (1986)	Num estudo abrangente de aptidão física, testaram 686 indivíduos ouvintes, 153 com deficiência auditiva, e 892 indivíduos surdos. De um modo geral as performances de todos os grupos foram bastante semelhantes, com algumas exceções.

Partindo de uma análise minuciosa, o referido autor realçou a existência de divergências nas várias conclusões de pesquisa. É sabido que os métodos e os procedimentos de teste constituem uma base que permite estabelecer comparações entre resultados de estudos de investigação. Os que foram referenciados e comentados pelo autor apresentam algumas limitações quanto à variedade de testes utilizados, que não permite uma comparação e sequência entre estudos; quanto à ausência de critérios de seleção da amostra, por exemplo, situações em que os alunos eram provenientes de diferentes escolas, escolas residenciais e escolas regulares. Por último, refere as questões linguísticas relacionadas com a proficiência da comunicação na transmissão dos itens dos testes e com os modelos linguísticos utilizados pelas diferentes amostras.

A ausência da utilização de procedimentos padronizados na aplicação de testes, a utilização de modificações não padronizadas e os efeitos dessas modificações de instrução, foram também postos em causa por Stewart et al. (1990).

As instruções de testes orais são muitas vezes completadas ou substituídas por instruções com gestos, desenhos, demonstrações, mímica e outros recursos visuais e, segundo os autores, o facto de estas modificações não serem padronizadas, a validade e a fiabilidade destes testes torna-se questionável. A expansão do conhecimento do desempenho motor de crianças e jovens surdos torna imperativa a necessidade da abordagem entre as exigências da tarefa e os procedimentos de instrução, sendo por isso necessária a descrição dos ambientes linguísticos em que os alunos surdos são ensinados a fim de que haja concordância entre instruções e comportamentos motores que se desejam de facto avaliar ou quantificar. A grande variedade de sistemas de comunicação utilizados na educação de surdos torna difícil a aplicação de procedimentos, quando se pretendem realizar estudos que comparam desempenhos de alunos que utilizam modelos de comunicação diferentes, e que estão em ambientes linguísticos, também diferentes.

Atendendo a estas considerações, Dummer et al. (1996) avaliaram as habilidades motoras fundamentais de uma amostra de 201 alunos surdos provenientes de 2 escolas de surdos através da aplicação do TGMD[15] (*Test of Gross Motor Development*). Os testes foram aplicados nas escolas de proveniência dos alunos. Quanto à aplicação, os procedimentos foram descritos, com especial ênfase nos aspetos linguísticos que foram utilizados. Os alunos foram divididos por estações correspondentes à aplicação de cada teste. Em cada estação estavam 3 elementos, um responsável pela aplicação da prova, um intérprete hábil em *ASL* e em Inglês, e um operador de imagem que fez a recolha audiovisual. O comportamento dos intérpretes, nas várias estações foi monitorizado por um dos investigadores surdo profundo, bilingue em *ASL* e em Inglês, de forma a garantir uma padronização na transmissão das informações. Os resultados encontrados permitiram constatar, tal como encontrou Butterfield (1987) nos seus estudos, que o atraso do desenvolvimento motor das crianças surdas está mais relacionado com fatores ambientais, como a qualidade e a quantidade de instruções do que relacionado com a surdez. Instrução adequada e oportunidades para a prática devem ser proporcionadas às crianças surdas, de modo a que a aquisição das habilidades motoras fundamentais ocorra na mesma sequência e na mesma proporção dos seus pares ouvintes (Dummer et al., 1996; Longrnuir & Bar-Or, 2000).

1.4.3. Os alunos surdos na aula de Educação Física

Stewart e Ellis (2005) destacam o papel do desporto na comunidade surda e os benefícios que lhe estão associados, atribuindo à escola a responsabilidade na preparação dos alunos para as oportunidades sociais que eles terão de enfrentar em adultos, incluindo a participação em eventos desportivos. Referem que a ausência de implicações físicas associadas à surdez levam os professores de Educação Física a supor que os programas da disciplina são suficientes e que não há necessidade de serem incrementadas estratégias para aumentar a participação dos alunos surdos no desporto. Por

[15] TGMD - Avalia Habilidades locomotoras e habilidades de controlo de objetos.

outro lado, referem a preocupação de que os programas regulares de Educação Física não sejam suficientes para assegurar que os alunos surdos desenvolvam as habilidades motoras fundamentais para se sentirem fisicamente aptos e motivados para participarem e desfrutarem de várias atividades desportivas fora da escola.

Atualmente, no nosso país, as crianças surdas ou com perdas auditivas podem ser ensinadas[16] em: EREBAS, em escolas regulares com oferta de Educação Bilingue e ainda em Escolas com recursos especializados para alunos surdos (educação oralista).

Estas mudanças ocorridas nos últimos anos na educação dos surdos, exigem das escolas públicas novos projetos, um novo perfil de professor capaz de atuar em diferentes áreas e com uma formação sustentada no desenvolvimento dos estudos realizados na área da educação dos surdos (Lenihan, 2010). A formação académica que geralmente recebem não os prepara para a compreensão das necessidades dos surdos, geralmente, baseia-se em ideias de ouvintes e pauta-se pelo ensino do currículo (Kyle, 1999).

Na aula de Educação Física, deparamo-nos com classes geralmente heterogéneas, com alunos surdos que utilizam a LG como principal forma de comunicação, alunos com perdas auditivas, que utilizam próteses acústicas e de alguma forma conseguem ter acesso ao oralismo, alunos com implantes cocleares e alunos ouvintes.

A educação de alunos surdos em classes de alunos ouvintes parte do principio de que os surdos e outros alunos com necessidades especiais podem ser educados tão bem, ou melhor, neste tipo de configurações do que em ambientes de ensino especial (Marschark et al., 2005). Uma outra característica deste posicionamento parte do pressuposto de que a estrutura do discurso e as informações transmitidas por um professor ouvinte, para os alunos ouvintes é também apropriado para o conhecimento e estilos de aprendizagem dos alunos surdos.

[16] Informação cedida pela Direção de Serviços da Região Norte (DSRN) Educação Especial, Relativa à Rede de Escolas com resposta especializada para alunos surdos no ano letivo 2012-2023.

Stewart et al. (1990) atribuem especial ênfase aos diferentes ambientes linguísticos em que os alunos surdos são ensinados e às formas utilizadas na transmissão das instruções, dado que a sua qualidade é indispensável e estimula a competência dos alunos.

Siedentop e Tannehill (2000) descrevem a instrução como o conjunto de comportamentos de ensino que podem ser verbais ou não-verbais e que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação relativa aos conteúdos e aos objetivos da aprendizagem. Segundo Hall et al. (2011), a instrução dada na apresentação da tarefa é uma variável importante para a eficácia do ensino, em que o professor comunica aos alunos "o que eles devem fazer e como o devem fazer" (Rink, 1994, p. 270).

A apresentação da tarefa pode ser melhorada se o professor recorrer a sugestões qualitativas, ou seja, à quantidade apropriada de sugestões juntamente com a demonstração visual e com a explicação verbal. O recurso à demonstração é usual no desporto como estratégia de instrução. Williams e Hodges (2005) referem-na como sendo o método mais comum utilizado para transmitir informação aos alunos, fornece um modelo visual para o padrão do movimento desejado, incentivando os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem por observação.

As instruções verbais podem ser substituídas por visuais, mas o ensino de aspetos conceituais da disciplina a alunos surdos pode ser problemático numa turma constituída por alunos surdos e com um professor que não é fluente na LG (Winnick, 2004). Uma elevada percentagem de alunos surdos crescem em contextos com fluências linguísticas relativamente limitadas, fazendo com que a apropriação da língua seja atípica e a apropriação dos conhecimentos também o seja.

Graziadei (1998) refere que os alunos surdos que estão numa escola inclusiva, têm possibilidades de terem êxito nas atividades que realizam por imitação, mas não terão oportunidade de aprender muitos dos conceitos ensinados na Educação Física. A sua inserção na aula juntamente com ouvintes, pode ser positivo, mas devem ser dadas garantias de acesso ao currículo na sua língua natural e o facto de não terem uma língua partilhada

com os colegas e com o professor, coloca-os numa situação de desigualdade linguística e consequentemente no acesso às informações transmitidas. Os professores e os colegas ouvintes raramente usam gestos quando não estão a interagir diretamente com o aluno surdo. Consequentemente terá menos oportunidades de acompanhar as conversas e os acontecimentos acústicos que se passam à sua volta (Winnick, 2004).

A aula de Educação Física constitui para muitos, o único local onde têm oportunidade de experimentar e desenvolver atividades físicas, os problemas da atualidade relacionados com estilos de vida pouco apropriadas à génese humana, começam a ser comuns a toda a humanidade. O sedentarismo, dietas alimentares desequilibradas, falta de motivação e de estímulo para a prática de atividade física, trazem para a escola alunos com baixos níveis de aptidão física, e como refere Zaccagnini (2005) com habilidades motoras pobres muitas vezes associados a problemas de obesidade e consequentemente geradoras de novos círculos de inatividade.

A literatura relata de forma explícita os esforços em mudar a vida das crianças surdas através de outras áreas, incluindo a linguística, a medicina e a reabilitação. Os esforços, contudo não foram de todo em vão, Stewart e Ellis (2005) referem que, face aos numerosos estudos desenvolvidos na área da línguística a prevalência na utilização da LG, como opção educacional, também aumentou. Considerando a grande importância que o desporto assume na comunidade surda, sem pôr de parte todos os benefícios inerentes à sua prática, considera-se fundamental que a escola e a aula de Educação Física, constituam a antecâmara de preparação para a inserção dos alunos surdos nessa organização desportiva.

Capítulo II - Contributo para a construção de um Glossário de atividades físicas e desportivas em LGP

Estudo para a localização, recolha e registo de vocábulos emergentes em LGP correspondentes à terminologia técnica de modalidades desportivas que integram o Programa Oficial de Educação Física Escolar.

Introdução

Nas últimas décadas, o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como língua oficial da comunidade surda, trouxe consigo importantes transformações legislativas, que conduziram à criação de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) e à adoção do ensino bilíngue. A LGP ao configurar-se como primeira língua (L1) dos alunos surdos e a Língua Portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua (L2), leva-nos a equacionar a escassez de recursos linguísticos de apoio, em áreas de ensino específicas, nomeadamente no ensino da Educação Física e do Desporto.

Quando na literatura se reconhece que o desenvolvimento psicomotor das crianças surdas, não resulta diretamente da surdez, mas da insuficiência das instruções que lhes são disponibilizadas, quer em qualidade quer em quantidade (Butterfield, 1991a), identificamos a necessidade de haver uma cooperação efetiva entre os profissionais das diferentes áreas, com o objetivo de colmatar esta fragilidade que se coloca nesta área de ensino. Também Dummer et al. (1996) e Longrnuir e Bar-Or (2000) referem que devem ser proporcionadas às crianças surdas instruções adequadas e oportunidades para a prática, de modo a que a aquisição das habilidades motoras fundamentais ocorra na mesma sequência e na mesma proporção dos seus pares ouvintes. Porém, quando a LGP não é do domínio dos professores e os alunos surdos não dominam a língua portuguesa falada e/ou escrita, o ensino pode tornar-se complexo. A escassa existência de ferramentas de trabalho adaptadas aos alunos pode representar um forte condicionamento ao sucesso da disciplina, sendo que este sucesso deve passar pela motivação do aluno para a prática. Daí que a construção de ferramentas, como é o caso dos manuais, dicionários e glossários, entre outros materiais assuma uma importância essencial quer para a disseminação e aprendizagem da LGP quer para o sucesso destes alunos.

Segundo Martins et al. (2012) os dicionários de línguas gestuais que começaram por existir no nosso país, decorriam da necessidade que os ouvintes tinham de aprender a LGP. Eram dicionários unidirecionais, da língua

escrita para a LG, deles fazia parte um conjunto de palavras escritas acompanhadas de fotografias ou de desenhos do gestuante a executar os gestos correspondentes. São da autoria de profissionais ouvintes que, de acordo com os autores, teriam certamente pouca proximidade com a comunidade surda, pois tinham por finalidade fornecer aos professores e aos pais, gestos de palavras que eram normalmente utilizadas no dia-a-dia.

O primeiro dicionário de LGP, em formato de livro data de 1980 (Prata, 1980), surgiu com 228 entradas ordenadas por temas. Segundo Martins et al. (2012, p. 13) "um dicionário de língua visa definir, descrever e relacionar dentro do sistema linguístico essas unidades lexicais". Porém, decorrente da mudança de paradigma educacional, que visa a criação de condições para a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e no sucesso educativo destes alunos, tem-se feito sentir novas necessidades linguísticas, surgindo também diversos recursos e materiais em diferentes formatos, desde os dicionários digitais, publicados em CD ou em DVD, passando pelos dicionários Online até às iniciativas de criação dos avatares gestuantes (Deusdado, 2002; Martins et al., 2012).

Neste enquadramento e sem perder de vista todos os benefícios resultantes da prática de atividades físicas, vemos na Educação Física e no Desporto um espaço de promoção para a aprendizagem de conceitos linguísticos e de desenvolvimento da LGP. Também Columna e Lieberman (2011) reconheceram que as experiências positivas e uma comunicação eficaz e planeada no ensino da Educação Física pode constituir a base para uma prática regular de atividades físicas promotoras da saúde e do bem-estar. Neste âmbito, desenvolveram uma ferramenta de trabalho plurilingue, em Inglês, Espanhol e em *American Sign Language* (ASL) em formato de livro e com suporte de DVD-Rom - a informação é dada numa língua e são fornecidos os equivalentes nas outras línguas alvo, procurando integrar e promover a aprendizagem em diferentes grupos de falantes nativos.

A Educação Física configura-se como um espaço privilegiado onde podem ser integradas diferentes formas linguísticas, no caso das EREBAS, a utilização planeada da LGP como L1 e da Língua Portuguesa (escrita ou

falada) como L2, irá confluir para uma melhor eficácia pedagógica em que a instrução e as estratégias de instrução se têm revelado essenciais para a aprendizagem (Pereira et al., 2010).

Nas últimas décadas tem sido disponibilizado na Educação Física um pacote considerável de recursos do professor, livros didáticos dos alunos, *Cd-rom,* DVD, vídeos interativos que fomentam a aprendizagem. Estes livros fazem uma cobertura relevante dos conteúdos da Educação Física, abarcando os vários domínios contidos no Programa da disciplina, ao mesmo tempo que fornecem uma quantidade substancial de tarefas para os alunos (Batista et al., 2012; Costa, 2012b; Romão & Pais, 2012).

O nosso percurso profissional, como professora de Educação Física, iniciado há alguns anos atrás num Centro de Ensino Especial de alunos Surdos permitiu-nos constatar que estes, em termos motores, eram capazes de ter bons desempenhos na maioria das atividades propostas. Os recursos utilizados eram variados, passavam pela demonstração do exercício, pela utilização de esquemas feitos no quadro, pelo recurso a imagens, até à criação de “gestos” não gramaticais, que de forma elementar pretendiam representar os exercícios mais simples ou serviam de suporte a instruções orais, também elas simples. Do contacto que temos estabelecido com alguns professores de Educação Física que dão aulas nas EREBAS, apercebemo-nos que as dificuldades já sentidas há mais de dez anos continuam a ser as mesmas, investe-se no domínio das capacidades físicas, até com algum êxito, mas, no domínio dos conhecimentos, ainda é negado aos alunos surdos esse acesso na sua língua natural, a LGP (Sarmento et al., 2013). A escassez de recursos adequados, neste caso específico, a inexistência de um Gestuário de Desporto, pode conduzir a que os docentes se sintam limitados no exercício “pleno” do processo de ensino-aprendizagem, mesmo quando apoiados por intérpretes ou professores de LGP.

Dado que os benefícios cognitivos associados à proficiência bilingue são mais persistentes e duradouros (Kushalnagar et al., 2010) pretendemos com este estudo contribuir para a construção de um Glossário de Atividades Físicas e Desportivas que facilite a tarefa dos professores e dos intérpretes, e que

constitua uma ferramenta de trabalho que possa ser utilizada pelos alunos surdos e ouvintes.

Assim pretendeu-se com este estudo localizar e recolher os léxicos em LGP específicos dos conteúdos da disciplina de Educação Física e do Desporto, que prefigurassem a terminologia técnica específica de seis modalidades desportivas, de modo a contribuir, nesta 1ª etapa, para a construção de um Glossário bilingue promotor do ensino, da aprendizagem e da motivação dos alunos surdos, que contenha o léxico gramatical em LPG, em LP e a demonstração do *skill* motor respetivo.

Metodologia

Amostra

Nas várias fases do estudo foram selecionadas amostras por conveniência, que de acordo com Cohen et al. (2010) correspondem à seleção dos indivíduos participantes de forma deliberada e planeada, que reúnem um conjunto de características relevantes para a investigação em curso e que contribuíram para diferentes objetivos.

Amostra 1 - constituída por um painel de especialistas/treinadores por modalidade com o objetivo de:

- colaborar na validação das listas de termos;
- supervisionar a demonstração dos *skills* motores realizados pelos atletas;
- colaborar na edição final do instrumento de pesquisa - Vídeo dos Gestos Motores (VGM).

Foi selecionada uma amostra que correspondeu aos seguintes critérios de inclusão: i) serem treinadores da modalidade especificada; ii) possuírem formação académica superior em Educação Física; e iii) reconhecida competência profissional no desporto.

Amostra 2 - constituída por atletas das várias modalidades, com o objetivo de:

- realizar a demonstração do *skill* motor correspondente a cada termo.

Os critérios de inclusão foram: i) serem atletas de alta competição ou ii) serem referenciados pelos especialistas para a demonstração do *skill* motor.

Enquadrou-se nestes critérios, uma amostra constituída por especialistas/treinadores e atletas provenientes de várias instituições desportivas, a referir: Futebol Clube do Porto (FCP), MaiaStars, Acro Clube da Maia (AcroMaia), Grupo de Atletismo de Fátima (GAF), Federação Portuguesa de Atletismo (FPA), Associação Cultural Desportiva e Recreativa Arneirense (ACDR Arneirense) e do Gondomar Sport Clube, conforme referido no quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição dos atletas e dos especialistas por modalidade e por instituição de proveniência (amostra 1 e 2)

Modalidade	**Instituição de Proveniência**	**Escalão**	**Atletas**		**Especialista Treinador**
			Masc. ***(n)***	**Femin** ***(n)***	
Andebol	FCP	Séniores	4		Ex-atleta, licenciatura Treinador
	MaiaStars	Séniores		3	
Basquetebol	FCP	Sub-18	6		Mestrado Treinador dos atletas da amostra
Futebol	Gondomar Sport Clube	Juvenis	8		Licenciatura Treinador-adjunto dos atletas da amostra
Voleibol	Castêlo da Maia	Iniciados	3	1	Licenciatura Treinador dos atletas masculinos da amostra
Atletismo	GAF	Sub/23	1		Licenciatura Membro da Direção técnica Nacional da FPA
	ACDR Arneirense		1		
Ginástica	AcroMaia	Par misto	1	1	Mestrado Treinador dos atletas da amostra

Amostra 3 - constituída por Surdos nativos falantes de LGP, foi selecionada com o objetivo de:

- colaborar na localização e recolha dos léxicos ou das expressões em LGP, que prefigurassem os termos;
- traduzir e "dar a ver" o léxico ou a expressão em LGP referente aos *skills* motores apresentados no VGM.

A amostra foi selecionada de acordo com os seguintes critérios de inclusão: i) ser professor/formador de LGP; ii) ser falante nativo de LGP; iii) ser

Surdo praticante de desporto; iv) ser Surdo espectador assertivo de qualquer uma das modalidades desportivas em estudo.

Os participantes que corresponderam aos critérios de seleção foram: Surdos nativos falantes de LGP provenientes da Associação de Surdos do Porto (ASP), da Liga Portuguesa de Desporto para Surdos (LPDS), do Grupo Desportivo de Surdos da Grande Lisboa (GDSGL) e do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP). Contudo, houve uma amostra principal que se responsabilizou por traduzir os termos para LGP.

Quadro 2 - Características dos intervenientes diretos na tradução dos termos para LGP

Modalidade	**Proveniência**	**Idade**	**Modalidade linguística**	**Experiência desportiva**	**Habilitações académicas**
Andebol	*Spreathesign* FPCEUP	26	Bilingue L1 - LGP L2 - LP	Ex-jogadora de Andebol	Licenciatura
Futebol	ASP	38	Bilingue L1 - LGP L2 - LP	Treinador da equipa de futsal da ASP	12º ano
Voleibol	GDSGL	21	Bilingue L1 - LGP L2 - LP	Atleta de BTT participante nos Deaflympics 2013	Licenciatura
Atletismo Basquetebol Ginástica	Unidade de Investigação do IJRP	50	Bilingue L1 - LGP L2 - LP	Ex-atleta Desde 1986 Técnico desportivo para Surdos no IJRP	Licenciatura em LGP

Amostra 4 - constituída por uma Surda nativa falante de LGP, que foi selecionada com o objetivo de gestualizar a edição final do Glossário. A seleção obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: i) possuir experiência como gestuante; ii) ser professora/formadora de LGP; iii) ser reconhecida na comunidade surda. Correspondeu aos critérios de seleção uma Surda nativa falante de LGP, gestuante no dicionário online *Spreadthesign* e professora de LGP.

A realização do estudo decorreu em várias etapas, conforme mostra a figura 1. Para a construção/criação do Instrumento - VGM de pesquisa, foram seguidos os seguintes passos: i) seleção das modalidades; ii) seleção das

listas de termos; iii) registo em vídeo das demonstrações dos *skills* motores correspondentes a cada termo e iv) edição do Instrumento, correspondente ao VGM (com o léxico em língua portuguesa (LP) escrita e a respetiva demonstração).

De seguida, foi aplicado o Instrumento - VGM a uma amostra para: v) localização e recolha dos léxicos em LGP que prefigurassem cada termo/*skill* motor respetivo e por fim vi) edição do Glossário correspondente ao DVD final (léxico em LP - escrita, léxico em LGP e demonstração).

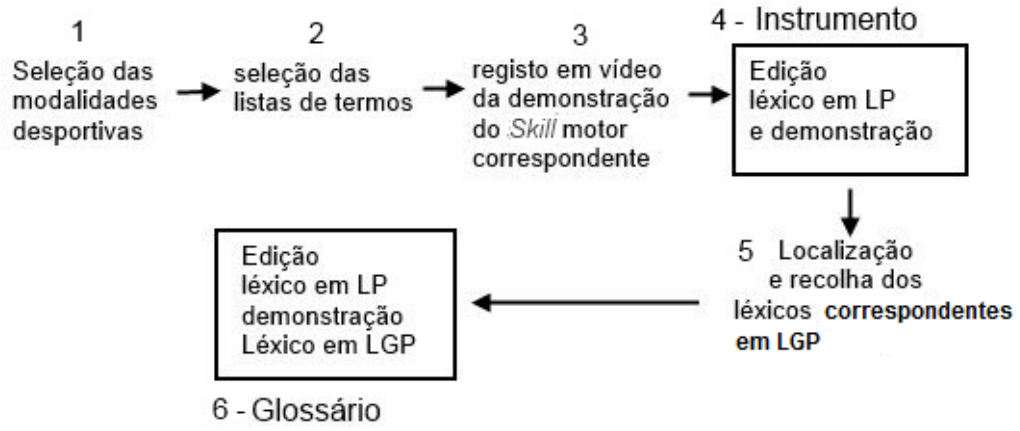


Figura 1 - Etapas do estudo

1 - Seleção das Modalidades Desportivas

Foram selecionadas várias matérias da dimensão das Atividades Físicas Desportivas, por constituírem modalidades de carácter obrigatório no ensino básico e secundário, e por serem modalidades mais divulgadas (conhecidas). Foram selecionadas seis modalidades, quatro coletivas e duas individuais (quadro 3).

Quadro 3 - Conjunto de áreas selecionadas da dimensão das atividades físicas e desportivas.

Atividades Físicas Desportivas		
Jogos Desportivos Coletivos	**Ginástica**	**Atletismo**
Andebol	Solo	Corridas
Basquetebol		Saltos
Futebol		Lançamentos
Voleibol		

2 - Seleção das Listas de Termos

Foram criadas listas com a terminologia técnica utilizada em cada modalidade selecionada, denominadas "listas de termos" (2ª parte do questionário 1, anexo 1). A seleção dos itens lexicais obedeceu aos seguintes critérios: i) estar referenciado no Programa de Educação Física Escolar, ii) fazer parte do c*orpus* de conteúdo técnico da modalidade referida.

Em 2008, a investigadora principal deste estudo colaborou na recolha da terminologia desportiva que integrou o dicionário online *Spreadthesign*. Deste modo já possuía uma lista considerável de termos que tinham sido revistos pelos vários gabinetes desportivos da Faculdade de Desporto e que também prestaram colaboração na sua tradução técnica para a língua inglesa, de modo que ao serem enviados para os outros países europeus que integram o projeto, fosse feita a mesma interpretação do seu significado.

3 - Registo em vídeo da demonstração do *Skill* motor Correspondente

Contactamos a RTP Porto (Rádio Televisão Portuguesa), com o objetivo de obtermos autorização para a utilização de imagens de arquivo referentes às modalidades desportivas selecionadas. Foram-nos cedidos alguns vídeos, com jogos de várias modalidades, mas verificamos que não poderiam ser utilizados por conterem apenas situações de jogo formal. Por outro lado, mesmo que tentássemos individualizar os gestos técnicos ilustrados, estes não se enquadravam no desenho do trabalho que pretendíamos desenvolver. Contudo foi demonstrada disponibilidade de colaboração para a recolha de imagens mediante calendarização prévia.

Foram endereçados vários pedidos, com esclarecimento anexado, nomeadamente ao Futebol Clube do Porto (FCP), ao Académico FC, à Acro Clube da Maia, a Técnicos da Federação Portuguesa de Atletismo e do Gondomar Sport Clube. Numa fase inicial estabelecemos contacto telefónico com representantes destas instituições, com o objetivo de agendar um encontro de trabalho para apresentação do projeto, que desde o início foi bem acolhido. Após um breve enquadramento teórico do que se pretendia, as «listas de termos» foram entregues a fim de serem analisadas de forma cuidada, de

ser revista a pertinência de cada termo, a sequência das filmagens, os exercícios que seriam propostos tendo em consideração os pormenores da correta execução, o número de atletas necessários e o enquadramento com o espaço de jogo e as marcações do terreno.

O passo seguinte foi registar em vídeo a demonstração de todos os termos recolhidos. Para garantirmos uma boa qualidade das imagens consideramos importante que estas fossem demonstradas por atletas de alta competição e recolhidas por profissionais com larga experiência a nível de captação de imagens desportivas, garantindo assim os melhores ângulos e os melhores enquadramentos.

Os especialistas sugeriam-nos novos léxicos, os quais pela frequência de utilização, foram acolhidos e passaram a integrar as listas, já que o objetivo era o de reunir terminologia específica referente a cada modalidade desportiva.

Nos encontros realizados, encontrou-se um critério de abordagem extensível às modalidades coletivas. Foi integrada a terminologia relativa às marcações/áreas dos campos, os elementos técnicos ofensivos, elementos técnicos defensivos e a ação do guarda-redes, no caso do Andebol e do Futebol.

Antes de se proceder à recolha das imagens, foi solicitada autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados, aos responsáveis pelas instituições/clubes de origem dos atletas, aos responsáveis pelas instalações desportivas onde decorreram as filmagens, aos atletas e aos encarregados de educação dos atletas de menor idade, através da obtenção do consentimento informado.

Os locais onde decorreram as filmagens (quadro 4) foram criteriosamente selecionados, pelo aspeto, pela área global e pela adequação das marcações do terreno de jogo.

Reunidas as condições procedeu-se à filmagem dos *skills* motores correspondentes a cada termo. A recolha das imagens foi efetuada por um operador de câmara da RTP Porto, com experiência de vinte anos na captação de imagens e com vasta experiência na recolha de imagens e enquadramentos desportivos.

Quadro 4 - Locais onde decorreram as filmagens (por modalidade)

Modalidade	Local	Modalidade	Local
Andebol	Pavilhão da FADEUP	Voleibol	Pavilhão do Castêlo da Maia Ginásio Clube
Basquetebol	MATOSINHOSPOT Nave Prof. Costa Pereira	Ginástica	Ginásio Acro Clube da Maia
Futebol	Campo de Futebol do Gondomarense	Atletismo	Centro de Alto Rendimento do JAMOR

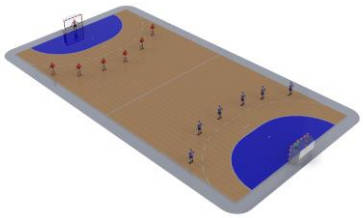
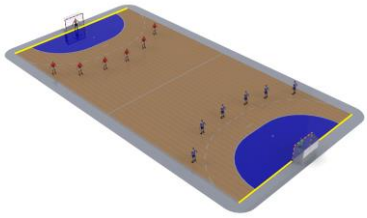
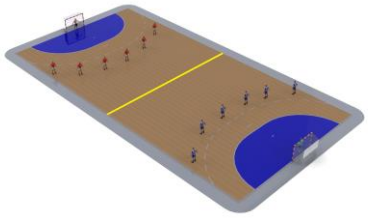
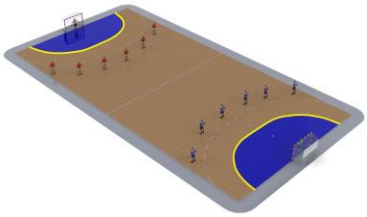
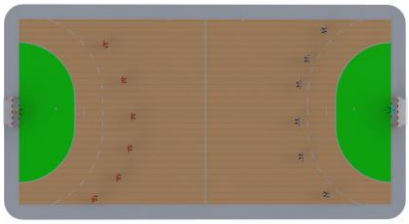
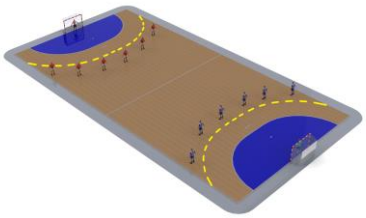
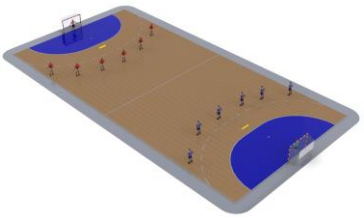
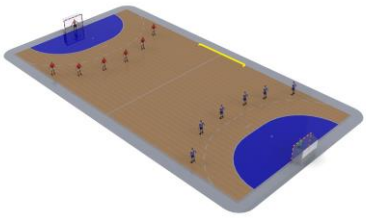
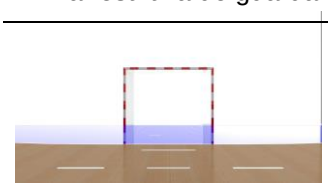
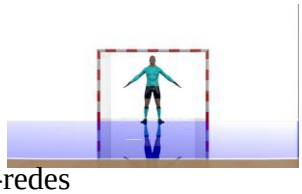
4 - EDIÇÃO DO INSTRUMENTO - VÍDEO DOS GESTOS MOTORES (VGM)

Depois de recolhidas todas as imagens, a edição e respetiva legendagem foi realizada por profissionais com experiência de edição e pelos investigadores. Sempre que foi possível, este trabalho foi articulado com os especialistas das modalidades, foram selecionadas as melhores sequências, os melhores enquadramentos, incluindo efeitos de repetição e de *slow motion*, para que as demonstrações revelassem o detalhe do gesto motor pretendido. A edição foi realizada com o *software ADOBE PREMIERE PRO C55.*

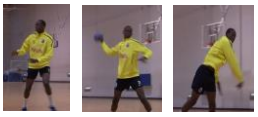
No quadro 5 apresentamos o *storyboard*[17] da modalidade de Andebol incluindo o espaço de jogo. Nos campos das quatro modalidades coletivas foram colocados intencionalmente um ou vários jogadores com uma estatura de 1,85 m, para deixar presente a informação quanto às dimensões relativas do campo de jogo e em certos casos quanto ao número de jogadores efetivos. Na elaboração dos campos foi utilizado o *software SOLIDWORKS* 2009 e o *PHOTOVIEW* 360, as imagens são apresentadas nas vistas: isométrica, trimétrica e de topo.

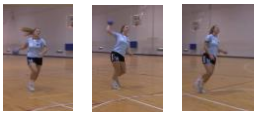
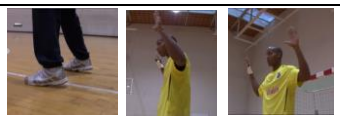
[17] São organizadores gráficos, constituídos por uma sequência de imagens ou ilustrações compostos com objetivo de pré-visualizar um filme.

Quadro 5 – *Storyboard* do campo de Andebol

 Campo de andebol (40 m X 20 m)	Linhas laterais
 Linhas finais (linha de saída de baliza)	 Linha de meio campo
 Linha de área de baliza	 Área do guarda-redes
 Linha de lançamento livre 9m	 Linha de lançamento livre 7m
Linha restritiva do guarda-redes 4m	 Zona de substituição
 Baliza	 Baliza e guarda-redes

Quadro 6 – *Storyboard* das técnicas do Andebol

Elementos técnicos	Conteúdos	Imagem
Ofensivos	Pega da bola	
	Passe de ombro	
	Passe de pulso	
	Receção alta	
	Receção média	
	Drible de progressão	
	Drible com mudança de direção	
	Remate em suspensão	
	Remate em apoio	

	Remate na passada	
	Finta com bola	
	Finta sem bola	
Defensivos	Posição base	
	Controlo do adversário	
	Desarme do drible	
	Interceção da bola	
	Bloco	
Ação do guarda-redes	Posição base	
	Defesa aos ângulos superiores	
	Defesa a média altura	

Defesa aos ângulos inferiores	

Instrumento

O Instrumento - VGM que foi aplicado à amostra teve a seguinte configuração (exemplo para o passe de pulso).

Figura 2 - 1º ecrã

Figura 3 - 2º ecrã

O Instrumento - VGM é constituído por 219 termos, distribuídos pelas 6 modalidades e apresentados em 2 sequências de ecrã. No 1º ecrã surge o léxico em LP - escrito, permanece no ecrã duas vezes o tempo correspondente à sua leitura em velocidade normal. O 2º ecrã apresenta a demonstração do *skill* motor, recorreu-se à situação analítica, e sempre que adequado, à sua aplicação em situação de jogo reduzido, repetição e *slow motion,* de forma a realçar o detalhe do gesto motor.

5 - Localização e Recolha dos Léxicos correspondentes em LGP

A localização dos léxicos em LGP levou o investigador principal à frequência de locais do contexto em estudo, transformando-se em investigador participante. Passamos a ser frequentadores mais assíduos da Associação de Surdos do Porto (APS), onde cultivamos um relacionamento mais frequente e mais rigoroso com alguns Surdos, com o objetivo de selecionar a amostra para a recolha de dados. Passamos a contactar com Professores de LGP, com Surdos que fazem parte da equipa de futsal da ASP, alguns deles antigos alunos do Centro António Cândido e com outros surdos frequentadores

daquele espaço. Este acompanhamento próximo possibilitou observar a multiplicidade de facetas das redes de relações em que estão inseridos e as atividades que desenvolvem no seu quotidiano. Passamos a participar nas atividades desportivas organizadas pela Associação, a perceber a dinâmica das lideranças, a partilha da língua e a importância daquele espaço de tertúlia e de identidade cultural.

Obtivemos contacto direto com as pessoas e as situações. Foi seguramente à volta desta necessidade de estar presente, que se configuraram alguns desafios relativos ao acesso às pessoas e à conquista da sua disponibilidade para colaborarem na investigação. Esta presença permitiu-nos ganhar a confiança e a aceitação voluntária de alguns Surdos em participar neste estudo.

Procedimentos de recolha dos dados

Os dados foram recolhidos e registados em vídeo, mediante a aplicação do Instrumento - VGM pelos investigadores treinados para o efeito, o investigador principal utilizou LGP e língua falada na comunicação. As imagens foram exibidas aos vários elementos da amostra 3 - constituída por Surdos nativos falantes de LGP, (quadro 2) o número de vezes que foi solicitada a sua visualização, tendo sido também fornecida informação suplementar, para esclarecimento de todas as dúvidas.

O registo em vídeo dos gestos realizados pela amostra foi realizado por um profissional da RTP com um enquadramento do plano médio (PM) para serem registados todos os movimentos de braços, mãos, cabeça, tronco e expressões faciais. Apenas no futebol e por ser uma modalidade que é jogada predominantemente com os pés e membros inferiores, houve necessidade em algumas situações de se passar para um enquadramento de plano americano (PA).

A aplicação do Instrumento para a recolha dos gestos, foi feita por modalidade desportiva e decorreu entre junho de 2012 e março de 2013.

Após a recolha dos gestos estes foram visualizados e analisados por outros surdos e pela gestuante (Amostra 4) que os reproduziu novamente em

estúdio, obtivemos assim a representação final dos gestos recolhidos por modalidade. Na representação dos gestos houve a preocupação da gestuante usar peças de vestuário simples, camisola de manga comprida preta, o cabelo penteado e não exibir acessórios visualmente distrativos, como por exemplo óculos ou bijuteria (Martins et al., 2012). Foi utilizado em todas as gravações um *green screen.*

RESULTADOS

A edição dos vídeos finais (Anexo-Vídeos) constitui uma proposta de *Glossário desportivo,* este, em formato de DVD, encontra-se anexado a este estudo e contém os léxicos em LGP e a demonstração do *Skill* motor, correspondente às 6 modalidades desportivas estudadas. É constituído por 219 entradas agrupadas por modalidade desportiva, cada palavra/expressão é apresentada em Língua Portuguesa escrita, LG e pela demonstração do *skill* motor correspondente.

A sequência da apresentação terminológica não seguiu nenhum dos critérios *standard*, em que as entradas são apresentadas por ordem alfabética, por assunto temático, por pesquisa do termo ou ainda por configuração da mão. Considerou-se importante adotar uma sequência que respeitasse as etapas de ensino-aprendizagem das modalidades referidas, assim tivemos como linha orientadora a sequência apresentada nos manuais de Educação Física. A maioria dos manuais apresenta uma abordagem comum, inicialmente é feito o enquadramento histórico da modalidade e a sua evolução, seguida da caracterização dos espaços de jogo, dos aspetos técnicos e táticos, geralmente acompanhados de uma definição terminológica e gravuras elucidativas. Por vezes estes manuais fazem-se acompanhar de materiais multimédia (CD-DVD) que usualmente contêm pequenos excertos de vídeo onde são demonstradas algumas situações técnicas da modalidade. Este material constitui uma ferramenta pedagógica importante, como auxiliar da instrução, uma vez que a demonstração constitui o método mais comum para transmitir informação ao aluno e incentivar a aprendizagem observacional como processo cognitivo

(Williams & Hodges, 2005). Fornece o modelo visual ou o modelo do padrão do movimento desejado, contendo não só a técnica direcionada para o objetivo, mas também outras habilidades motoras importantes para a sua realização, tais como a velocidade, a precisão e a forma. Os autores referem ainda que a demonstração é frequentemente escolhida como o método preferido quando o objetivo da aprendizagem é a réplica de uma técnica ou de um movimento específico.

Todo o material recolhido, foi editado e organizado numa sequência considerada a mais adequada também por respeitar a ordem da informação contida nos manuais de Educação Física. Nestes é apresentado o enquadramento histórico da modalidade, são contemplados os espaços de jogo, são identificadas todas as marcações existentes, linhas, áreas, materiais específicos assim como as redes, balizas, postes, entre outros.

Quanto à terminologia referente aos aspetos técnicos, a abordagem procura seguir uma progressão, do mais simples para as aquisições mais complexas. As representações gestuais, a terminologia em LP escrita e a demonstração do *skill* motor, foram organizadas em 2 sequências de ecrã, conforme se ilustra nas figuras 3 e 4.

No 1º ecrã surge o léxico ou a expressão em LG - apresentado pela gestuante. O 2º ecrã contém a demonstração do *skill* motor correspondente. A palavra/expressão escrita foi colocada em rodapé, mantendo-se fixa nos 2 ecrãs, de modo a que a sua leitura possa ser feita a diferentes velocidades.

Figura 4 - Modalidade Andebol
1º ecrã

Figura 5 - Modalidade Andebol
2º ecrã

D

De modo a haver alguma sistematicidade, o Glossário foi organizado seguindo uma ordem de categorização. A título de exemplo, apresentamos o Andebol, que teve a seguinte sequência:

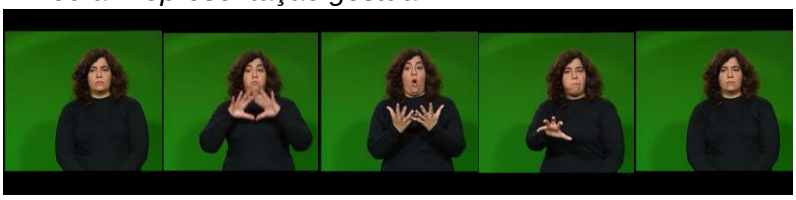
Quadro 7 - Organização da informação da modalidade do Andebol

Terminologia	Língua	Imagem
Andebol	LP - Escrita LG - Língua gestual	
Campos de jogo	LP LG	10 Imagens do campo de jogo, em que são destacadas as linhas na cor amarela e as áreas na cor verde.
Técnicas ofensivas	LP LG	12 vídeos de demonstração de cada técnica
Técnicas defensivas	LP LG	5 vídeos de demonstração de cada técnica
Ações do guarda-redes	LP LG	4 vídeos de demonstração de cada técnica

Apresentamos a sequência de algumas representações gestuais, da categoria Técnicas ofensivas, contidas nos vídeos em Anexo.

Figura 6 - Modalidade Andebol - Exemplo de três técnicas ofensivas

1º ecrã - representação gestual



Pega da bola

2º ecrã- demonstração

Pega da bola

Passe de ombro

Passe de ombro

Passe de pulso

Passe de pulso

Nos vídeos em anexo apresentamos também um exemplo, para a modalidade de Andebol, em que foi seguida a estrutura dos manuais de Educação Física. Procurou-se que o gestuante, intencionalmente, tivesse uma atitude mais descontraída e de interação com os alunos. A gestuante começa por se apresentar, de seguida apresenta a modalidade, conta a história da mesma, onde, quando e como surgiu. Dá ênfase a nomes de personagens que ao longo da História deram o seu contributo para a evolução da modalidade. Interroga, faz pausas, fomenta a curiosidade. Enquanto esta descrição decorre em LGP, o texto escrito que a acompanha, surge do lado esquerdo do ecrã.

Em seguida apresenta o campo de jogo e procede à sua descrição. As imagens dos campos vão surgindo, enquanto a gestuante chama a atenção para a cor amarela que designa as linhas e a cor verde que designa as áreas. Depois são apresentados os aspetos técnicos da modalidade, a gestuante, chama a atenção para a importância da sua aprendizagem, dependendo desta o sucesso na modalidade. As técnicas são organizadas na sequência descrita no Glossário.

Conclusão

O Glossário Desportivo multimédia para o qual procuramos contribuir, partiu de dois pressupostos fundamentais, por um lado pretendeu-se que fosse uma ferramenta que pudesse vir a ser utilizada pelos professores, intérpretes e alunos como um complemento de trabalho auxiliar de instrução revelando-se útil não apenas para grupos linguísticos específicos, mas a toda a comunidade educativa.

Por outro, procurou-se (re)pensar a Educação Física como contexto de aprendizagem bilingue, onde a instrução externa e contínua para além de ampliar e conservar o vocabulário, apresenta uma associação de informação importante que se traduz num processo de desenvolvimento cognitivo, permitindo o acesso à informação compatível com os pares ouvintes.

Capítulo III - Como comunicam os professores de Educação Física com os alunos Surdos nas EREBAS

Introdução

A evolução ocorrida nos últimos anos concorreu de forma significativa para uma mudança de paradigma relativamente à surdez, manifestada no reconhecimento da língua gestual (LG) como língua natural dos surdos. Em Portugal, assim como noutros países, a história da formação do professor na educação para surdos reflete este conjunto de mudanças sociais, a evolução da educação, a inovação na tecnologia e uma série de controvérsias relativas à melhor forma de educar as crianças surdas.

A diminuição da idade do despiste da surdez, atualmente realizado nos hospitais durante o período neonatal, o aumento do número de crianças implantadas, a diferenciação linguística, a utilização da LG no ensino, as alterações na colocação educacional das crianças, o papel ativo que os Surdos ocupam na sociedade, nas escolas, nas associações, no desporto são elementos que constituem parte do cenário de atuação dos professores na educação dos alunos surdos, o qual, numa escola pública, pode ocorrer entre os 4 e os 18 anos de idade. Face a estes recentes desenvolvimentos, a preparação de professores altamente qualificados é já uma preocupação em alguns países salientando entre eles os Estados Unidos (Lenihan, 2010; Lytle et al., 2010).

A existência de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), legisladas pelo Decreto-lei 3/2008, atribui as estas e aos seus professores uma grande relevância profissional objetivada pelos estudos recentes desenvolvidos no âmbito da educação de surdos (Lenihan, 2010). As práticas desenvolvidas na Suécia, primeiro país que em 1980 introduziu a Educação Bilingue nas escolas, têm resultado numa melhor progressão académica e social destes alunos (Doherty, 2012). Nestes casos, o ensino bilingue inclui a utilização da LG, como primeira língua, a língua do país na modalidade escrita/falada como segunda língua, sendo dado especial ênfase aos recursos visuais utilizados em contexto de ensino.

No que respeita ao desenvolvimento motor dos alunos surdos, apesar de os estudos apresentarem por vezes conclusões controversas, tendem a atribuir as causas destas discrepâncias às diferentes modalidades linguísticas e

comunicacionais que são utilizadas nestes contextos de ensino (Stewart et al., 1990).

Butterfield (1991a) concluiu que o atraso no desenvolvimento motor das crianças surdas se relaciona mais com fatores ambientais, designadamente a qualidade e a quantidade de instruções, do que relacionado com a surdez. Devem por isso, ser proporcionadas às crianças surdas instruções adequadas e oportunidades para a prática, de modo que a aquisição das habilidades motoras fundamentais ocorra na mesma sequência e na mesma proporção dos seus pares ouvintes (Dummer et al., 1996; Longrnuir & Bar-Or, 2000).

Contudo, pesquisas de vários autores (Butterfield, 1991b; Dummer et al., 1996; Hopper, 2006; Stewart, 1991; Stewart & Ellis, 2005) tendem a mostrar que as razões pelas quais as crianças surdas não têm uma atividade física regular podem estar relacionados, não só com aspetos físicos, mas com aspetos psicológicos e sociais (Dair et al., 2006). Apesar dos avanços tecnológicos, as barreiras comunicacionais continuam a estar presentes, sobretudo na vida dos indivíduos com surdez profunda, constituindo estas a principal razão pela qual os surdos tendem a juntar-se uns aos outros. Como refere Stewart e Ellis (2005), os Surdos partilham a mesma língua, os mesmos valores culturais e as mesmas atitudes perante a surdez; andam juntos porque psicológica e linguisticamente esta união lhes traz uma gratificação especial.

Benedict et al. (2011) referem que uma das preocupações de algumas instituições de ensino superior, nos Estados Unidos é a obtenção de dados sobre as necessidades e quais as características que os programas de formação de professores para a educação de Surdos devem ter, de modo a que esta preparação responda às necessidades destes alunos. De acordo com os autores, os dados sobre as práticas, baseados em evidências, são escassos, contudo os professores continuam a expressar a sua preocupação, relativamente ao reduzido acesso que os alunos surdos têm à comunicação e ao currículo, quando educados nos mesmos espaços que os alunos ouvintes.

Outra preocupação dos autores diz respeito à escassez de estudos sobre a qualidade da experiência educacional dos alunos, sabendo-se que a grande maioria tem acesso à informação através dos intérpretes, a qual os autores

consideram informação dada em "segunda mão". A importância crescente que tem sido atribuída à LG em contextos de ensino despertou-nos a curiosidade, sobre as diversas formas de atuação dos professores de Educação Física, que desenvolvem a sua atividade nestas escolas. Qual o conhecimento que os professores têm da surdez? Quais as suas expectativas? Como comunicam com os alunos? Que conhecimentos possuem da Língua Gestual Portuguesa (LGP)? Como avaliam os seus conhecimentos? Segundo Kyle (1999) a formação académica que geralmente recebem não os prepara para a comunidade dos Surdos, geralmente, baseia-se em ideias de ouvintes e pauta-se pelo ensino do currículo. É provável que haja uma variação no contacto que os professores têm com a comunidade surda que, por vezes, chega a ser diminuta ou inexistente. Encontramos professores com diferentes idades, com diferentes formações curriculares de base, e quando se toma uma decisão política de introduzir o ensino bilingue nas escolas, a mudança não ocorre de um dia para o outro. Teremos professores com preparação para trabalharem com estes alunos?

Com base nestas suposições, pretendemos com este estudo, articular algumas questões que se colocam perante o novo modelo de ensino subjacente ao disposto no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro (que regulamenta a criação e funcionamento das Escolas de Referência para Educação Bilingue de Alunos Surdos 'EREBAS') e o papel da Educação Física nestas escolas.

Assim centramos o nosso estudo na caracterização dos professores de Educação Física que desenvolvem a sua atividade docente nestas escolas, com alunos Surdos com o objetivo de conhecer:

a) as suas necessidades de formação;

b) a importância atribuída à utilização da LGP nas aulas de educação física;

c) a opinião acerca das dificuldades percecionadas nos alunos e os fatores que as condicionam;

e) os recursos mais utlizados na transmissão dos conteúdos teórico-práticos da disciplina;

f) os modos de comunicação utilizados para a transmissão de vocabulário especifico de seis modalidades desportivas.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram neste estudo 24 professores de educação física (16 ♀ e 8 ♂) com uma média de 41.3±8.7 anos de idade e que lecionavam aulas a alunos surdos nas EREBAS nos estabelecimentos de ensino Básico e Secundário de Portugal Continental (quadro 1). O método de seleção da amostra ocorreu por *snowball*, após os contactos realizados telefonicamente com as Direções das várias escolas e agrupamentos de referência foi formalizado o pedido através de correio eletrónico. Decorrente deste processo, ficaram incumbidas de procederem à divulgação do estudo pelos professores visados.

O quadro 1 apresenta os Agrupamentos/Escolas EREBAS que constituem a rede Nacional.

Quadro 1 - Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, adaptado de DGE (2013)

Localidade	**Agrupamento/Escola**
Braga	Agrupamento Vertical de Lamaçães Escola Secundária Carlos Amarante
Porto	Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade Escola Artística Soares dos Reis Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano
Coimbra	Agrupamento de Escolas Silva Gaio Escola Secundária Avelar Brotero
Aveiro/Ílhavo	Agrupamento de Escolas de Ílhavo Escola Secundária c/ 3º ciclo de ílhavo
Castelo Branco	Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva Escola Secundária. Amato Lusitano
Lisboa	Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos Escola Secundária de Vergílio Ferreira Escola Secundária António Arroio
Seixal	Agrupamento Terras de Larus Escola Secundária da Amora

Torres Novas-Riachos	Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado Escola Secundária Maria Lamas
Vila Franca de Xira	Agrupamento de Escolas Dr. Sousa Martins
Évora	E.B.I. /JI da Malagueira Escola Secundária Gabriel Pereira
Faro	Agrupamento de Escolas João de Deus
TOTAL	22

Para a caracterização da amostra foram consideradas as variáveis: idade, género, formação académica experiência profissional e experiência de lecionação a surdos. No Quadro 2 apresentamos uma descrição dos participantes com recurso à frequência absoluta e relativa de acordo com as variáveis mencionadas.

Quadro 2 - Caracterização dos professores de Educação Física das EREBAS

N=24		%	N
Género	♀ feminino	66.7	16
	♂ masculino	33.3	8
Idade	< 30 anos	12,5	3
	[30 - 39]	33,3	8
	[40 -49]	33,4	8
	≥ 50 anos	20,8	5
Formação académica	Licenciatura	45.8	11
	Mestrado	37.5	9
	Pós-graduação	12.5	3
	Doutoramento	4.2	1
Experiência como professor	[1 -2] anos	0	0
	[3 - 4] anos	12.5	3
	[5 - 9] anos	8.3	2
	≥10 anos	79.2	19
Experiência como professor de alunos surdos	[1 - 2] anos	58.3	14
	[3 - 4] anos	12.5	3
	[5 - 9] anos	29,2	7
	≥10 anos	0	0

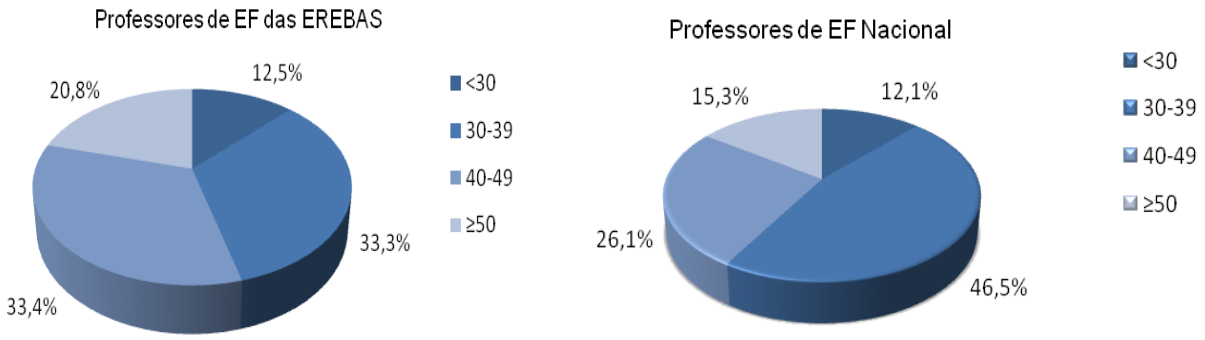
Género

A amostra deste estudo, 66.7% do género feminino e 33,3% masculino, confirma a tendência verificada nesta profissão, como sendo predominantemente do domínio feminino. De acordo com dados da Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) o Perfil do professor de Educação Física a nível nacional traduz uma distribuição mais equitativa dos dois géneros, embora de domínio masculino, sendo que 43% são do género feminino e 57% do masculino (DGEEC, 2012).

Idade

A idade dos professores variou entre os 27 e os 53 anos (média de 41.3±8.7) sendo que a maioria, 87.5% se encontrava num escalão igual ou superior a 30 anos. O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos professores de EF das EREBAS por escalão etário, tendo por referência a distribuição dos professores de EF a nível Nacional. A assinalar que os professores das EREBAS, tinham maior representatividade no escalão superior a 50 anos, em relação ao encontrado a nível nacional.

Gráfico 1 - Distribuição dos professores de Educação Física das EREBAS por idades, relativamente à distribuição dos professores de Educação Física a nível nacional (dados obtidos do DGEEC)



Formação académica

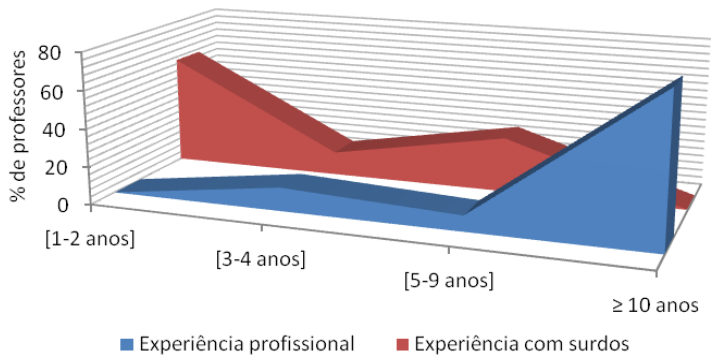
As habilitações académicas revelaram uma qualificação mínima ao nível da licenciatura 45.8% (n=11). Pela análise individual dos questionários, verificamos que os professores que detinham graus de formação superior à

licenciatura, apresentavam uma idade média de 43±6.46 relativamente aos licenciados (média de 38.9±10.38).

Experiência como professor e como professor de alunos surdos

Na questão relativa à experiência profissional, verificou-se que os professores desempenhavam esta profissão em média há 17.54±8.37 anos. Burden (1990), a este propósito, considera 3 fases que caracterizam a experiência profissional; a fase de iniciação situa-se entre 1 a 2 anos de experiência; a fase de ajustamento entre os 3 e os 4 anos e a fase de estabilização que corresponde a 5 ou mais anos de experiência. As idades de corte apresentadas pelo autor foram as adotadas, mas como não permitiam evidenciar a experiência profissional, dado o elevado número de professores (n=19) com experiência superior a 10 anos, foram acrescentados os intervalos [5-9] anos e ≥10 anos. O gráfico 2 ilustra a experiência profissional no ensino e a experiência na lecionação a alunos surdos. Enquanto naquela 79.2% dos professores se encontrava numa fase de estabilização, na experiência com surdos, 58.3% encontrava-se numa fase de iniciação, com uma média de experiência de 2.96±1.96 anos

Gráfico 2 - Distribuição dos professores por anos de experiência profissional e de experiência com alunos surdos



Instrumento e sua validação

Na recolha de informações foi utilizado um questionário[18] (consultar Anexos, Anexo I) elaborado pelos pesquisadores e dirigido aos professores de Educação Física que lecionavam nas EREBAS. O questionário procura dar ênfase à LGP e a questões relacionadas com a comunicação estabelecida na relação professor-aluno surdo no processo de ensino e de aprendizagem. A literatura consultada constituiu o principal suporte para a construção do questionário, assim como a nossa experiência profissional nesta área de ensino. Algumas questões foram adaptadas do questionário aplicado por Silva (2011) num estudo realizado a nível nacional com professores de línguas.

De seguida recorreu-se à sua validação por método de peritagem, tendo sido consultados 2 peritos, um, com elevada experiência no ensino da educação física a alunos Surdos e o outro especialista e investigador na área da Educação de Surdos.

Depois desta apreciação, o questionário foi objeto de uma aplicação piloto, realizada a 4 professores de educação física, sendo posteriormente analisados e discutidos os procedimentos de preenchimento, bem como o conteúdo das respostas. O *feedback* recebido a partir desta aplicação, conduziu a algumas alterações, consideradas pertinentes, particularmente no que respeitou às respostas de escolha múltipla. O questionário foi adotado como versão definitiva, após terem sido verificadas a relevância, clareza e compreensão em todas as suas questões.

Estruturou-se o questionário em seis grupos de perguntas, optando-se por respostas do tipo fechado de escolha múltipla, e ainda 2 perguntas numa escala de *Likert* de 5 pontos. Apenas a questão 19 foi de resposta aberta para recolha de opinião. O primeiro grupo de perguntas foi direcionado para a caracterização da amostra (questões 1 a 8). Os fatores sociodemográficos relevantes foram: o género, a idade, *status* de audição, a formação académica, experiência profissional, anos de experiência no ensino de surdos e as razões para atuar junto desses alunos.

[18] Questionário intitulado "Questionário 1 - Como comunicam os professores de educação física com os alunos surdos das EREBAS". (Volume Anexos, Anexo I)

O grupo dois foi subdividido num conjunto de questões para a averiguação do conhecimento e formação em LGP pelos professores (questões 9 a 12). O nível de formação teve por base o Quadro Europeu Comum, de Referência para as Línguas, adaptado para a Língua Gestual Portuguesa (APS, 2011).

O grupo três esteve orientado para situações relacionadas com a prática do professor (questões 13 a 16) onde se procurou recolher dados relativos à I) atualização na LGP, II) importância da utilização da LGP nas aulas de Educação Física, III) opinião sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes surdos e IV) opinião sobre as razões dessas dificuldades.

No grupo quatro pretendeu-se conhecer quais os recursos pedagógicos utilizados na transmissão dos conteúdos da disciplina (questão 17). No quinto, pretendeu-se perceber que perceção os professores tinham relativamente à capacidade de comunicação que estabeleciam com os alunos surdos (questões 18) e identificação de lacunas detetadas na relação comunicativa com os alunos surdos (questão 19).

No último grupo (questão 20) procurou-se saber qual(ais) o(s) modo(s) de comunicação utilizados para a transmissão de vocabulário especifico de seis modalidades desportivas.

Procedimentos de recolha e análise dos dados

Antes de se proceder à aplicação do questionário, foi requerida e obtida autorização do Ministério da Educação e Ciência para a realização do estudo nas escolas de referência do país (inquérito registado com o n.º 0242900001). De seguida procedeu-se a uma primeira abordagem junto das Direções dos Agrupamentos/escolas visadas, tendo sido prestados todos os esclarecimentos considerados necessários e/ou requeridos e do mesmo modo foram prestadas por escrito todas as informações relativas ao âmbito da investigação, aos objetivos, aos critérios de inclusão dos professores visados, à garantia de anonimato dos professores e da escola, bem como à forma de participação. Nessa informação foi ainda disponibilizado um endereço eletrónico para ser

divulgado pelos professores de Educação Física que correspondessem ao seguinte critério de inclusão: serem professores de Educação Física com alunos surdos nas turmas. Todos os questionários obtidos foram preenchidos online, tendo sido obtido um total de vinte e quatro questionários válidos.

O período de recolha de dados coincidiu com um período transitório que precedeu a aplicação do Decreto-lei 137/2012 de 2 de julho relativo à reestruturação da rede escolar, consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, decorrente destas alterações foram constituídas as Comissões Administrativas Provisórias (CAP). Pensamos que este período transitório de reorganização de redes de agrupamentos, se refletiu na dificuldade em obtermos informações exatas do número de professores nas EREBAS que correspondessem ao perfil pré-estabelecido. Após termos endereçado os questionários, obtivemos telefonicamente e por correio eletrónico, a informação relativa ao número de professores de Educação Física que exerciam funções nessas escolas. De um total de 21 escolas/agrupamentos, obtivemos informação proveniente de 13. Nestas, encontravam-se a lecionar um total de 25 professores, o que permite referir que a amostra obtida parece ser representativa ao contemplar as respostas de 24 professores.

Para análise da informação recolhida recorreu-se à utilização da estatística descritiva, nomeadamente de frequências absolutas e relativas, a medidas de tendência central (média aritmética) e a medidas de dispersão (desvio padrão). Todas as análises foram realizadas com recursos à ferramenta de *software IBM SPSS Statistics* (versão 20).

RESULTADOS

Os resultados deste estudo são apresentados de acordo com a sequência do questionário apresentado aos professores. Em todas as questões de escolha múltipla, podia ser selecionada mais do que uma opção de resposta.

Relação/conhecimento que possuem da LGP

Considerou-se importante perceber as razões pelas quais os inquiridos trabalhavam com alunos surdos, se por opção ou por mero acaso. Da totalidade dos professores, 50% davam aulas a alunos surdos "por mero acaso", 16,6% por "concurso de professores" e por "convite"; 8,3% por ter surgido como "oportunidade de trabalho", 4,2% por "opção profissional/ curiosidade /simpatia / atração pela língua" e por "distribuição de serviço".

Formação em LGP

Relativamente à formação dos professores em LGP, as opções de resposta apresentadas reportaram-se aos níveis de formação incluídos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, adaptado para a Língua Gestual Portuguesa (APS, 2011). Como se pode verificar no quadro 3, a maioria dos inquiridos, respondeu não possuir formação na LGP. Os professores que a possuíam, era em Estudos Básicos[19] equivalente ao nível 1 - iniciação e de nível 2 - elementar.

Quadro 3 - Distribuição da amostra por nível de formação em LGP

			Estudos Básicos			
	N	%	Iniciação	%	Elementar	%
Com formação	7	29,2	4	57,2	3	42,8
Sem formação	17	70,8	--------		---------	

[19] Competências adquiridas no 1 e 2 nível de formação em LGP: "É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros, utilizando o alfabeto manual, e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante" (APS, 2011).

Dos inquiridos que não possuíam formação em LGP (n=17), 5 referiram que aprenderam gestos[20] na escola, em contacto com os alunos surdos e com professores de LGP, enquanto os restantes 12 nunca tinham aprendido.

Motivos para aprender LGP

A partir da consulta do quadro 4, pode observar-se que apenas 9 elementos da amostra responderam a esta questão. A razão mais apontada foi o facto de ser "facilitador da aprendizagem dos alunos" selecionado por 77,8% dos professores seguida da "necessidade de comunicação" e do "aperfeiçoamento profissional".

Quadro 4 - Motivos que o/a levaram a aprender LGP (frequência e percentagem de respostas)

	n=9	Frequência (%)
Como facilitador para aprendizagem dos alunos	7	77,8
Por necessidade de comunicação	6	66,7
Para aperfeiçoamento profissional	3	33,3
Por curiosidade	1	11,1

Atualização na LGP

De forma a caracterizar o contexto que os professores estimam como sendo o mais importante para se manterem atualizados na LGP, consideramos a avaliação de vários contextos onde ela pode ocorrer através de uma escala de *Likert* com 5 níveis de "irrelevante" a "essencial". Do total da amostra 29,2% afirmaram ter frequentado cursos de formação em LGP. O quadro 5 ilustra a avaliação dos professores sobre os contextos de atualização.

[20] Quando utilizamos o termo "gestos" temos em consideração o recurso a códigos gestuais típicos de determinados microcontextos.

Quadro 5 - Contextos para a atualização na LGP por ordem decrescente de média e desvio padrão

	Média	**Dp**
A frequência de cursos de formação contínua	**4.25**	.777
O contacto com formadores de LGP	**4.08**	.812
O contacto com intérpretes de LGP	**4.04**	.889
O contacto com os alunos surdos	**4**	.816
O contacto com surdos adultos	**3.46**	.912

Regista-se que a opinião dos professores relativamente ao contexto de atualização considera de muito importante a frequência em cursos de formação contínua (4.25), assim como o contacto com formadores de LGP (4.08), seguido do contacto com intérpretes (4.04) e com alunos surdos (4). O contacto com surdos adultos (3.46) foi o contexto menos referido.

Fluência em LGP

Quanto à fluência em LGP, a totalidade da amostra (100%) referiu não ser fluente na LG.

Utilização da LGP nas aulas de Educação Física

No que diz respeito à importância atribuída pelos professores, à utilização da LGP nas aulas de Educação Física, o quadro 6 apresenta os resultados obtidos e ordenados por ordem decrescente de importância.

Quadro 6 - Importância atribuída à utilização da LGP nas aulas de Educação Física por ordem decrescente de média e respetivo desvio padrão

	Média	**Dp**
Transmissão de conhecimentos teóricos	**4.46**	.865
Reconhecimento da língua natural dos surdos	**4.25**	.877
Desenvolvimento individual	**3.87**	.832
Relacionamento social	**3.87**	1.129
Comunicação professor-aluno	**3.83**	1.105
Acesso ao conhecimento	**3.66**	1.178
Correção dos exercícios	**3.66**	1.280
Relação afetiva com os alunos	**3.50**	1.213
Construção da identidade	**3.33**	1.213
Transmissão dos exercícios	**3.33**	1.213

Foi aplicada uma escala de *Likert* com 5 níveis desde, "irrelevante" a "essencial", para que os professores indicassem o nível de importância que atribuíam à utilização da LGP nas aulas. Da apreciação genérica dos resultados, observa-se que nenhum dos parâmetros apresentados obteve, por parte dos professores inquiridos, a avaliação de essencial, situada no intervalo [4.51-5].

Verifica-se que os professores consideraram a utilização da LGP muito importante (4.46) para a transmissão de conhecimentos teóricos. Atribuíram a expressão de muito importante (4.25) no reconhecimento como língua natural dos surdos, contribuindo para o seu desenvolvimento individual e relacionamento social (3.87). Foi ainda referida como muito importante como forma de aceder ao conhecimento, para a correção dos exercícios (3.66) e para fomentar a relação afetiva com os alunos (3.50). Para a construção da identidade dos alunos surdos e para a transmissão dos exercícios (3.33) foi considerada importante.

Dificuldades dos alunos surdos

No Quadro 7 apresentamos a opinião dos professores relativamente às dificuldades que eles percecionavam nos alunos surdos. De modo a facilitar a leitura optou-se pela apresentação do(s) parâmetro(s) mais selecionado(s), para o(s) menos selecionado(s).

Quadro 7 - Opinião dos professores relativa às dificuldades apresentadas pelos alunos surdos.

Dificuldades	Total de respostas	% de respostas
Baixos níveis de literacia em Português	10	41,7
Falta de hábitos desportivos	10	41,7
Dificuldades de compreensão	8	33,3
Fraca participação e interatividade nas aulas	7	29,2
Dificuldades de acompanhamento dos conteúdos transmitidos.	7	29,2
Falta de hábitos de trabalho	6	25
Baixas competências expressivas no domínio da comunicação oral	5	20,8
Baixas competências compreensivas no domínio da comunicação oral.	5	20,8
Descoordenação motora	5	20,8
Baixos níveis de literacia em LGP	4	16,7
Problemas de equilíbrio	4	16,7
Disponibilidade motora reduzida	4	16,7
Dificuldades de concentração	4	16,7
Falta de motivação	4	16,7
Outras: As mesmas dificuldades dos alunos ouvintes	3	12,5
Outras: Falta de atenção	1	4,2
Outras: Alunos autocentrados	1	4,2
Outras: Distanciamento	1	4,2

Os "baixos níveis de literacia em Português" e a "falta de hábitos desportivos" foram as dificuldades mais percecionadas por 41,7% dos professores. De seguida, foram apontadas por 33.3% as "dificuldades de compreensão". A "fraca participação e interatividade nas aulas", bem como as "dificuldades de acompanhamento dos conteúdos transmitidos" foram indicadas por 29,2% dos professores. Imediatamente a seguir foi selecionado

por 25% dos professores a "falta de hábitos de trabalho" verificadas nos alunos. Selecionados por 20,8% surgem as "baixas competências expressivas no domínio da comunicação oral", "baixas competências compreensivas no domínio da comunicação oral" e a "descoordenação motora".

Com menor percentagem de seleção, ≥16.7% surgem por ordem decrescente os "baixos níveis de literacia em LGP", os "problemas de equilíbrio" a "disponibilidade motora reduzida" as "dificuldades de concentração" e "falta de motivação".

Fatores que podem estar na origem dessas dificuldades

Na opinião dos professores, estas dificuldades podem ser consequência de vários fatores, conforme se apresenta no quadro 8. O "domínio insuficiente da LGP por parte dos professores" foi referido por 50% dos inquiridos como o principal fator. De seguida, os "problemas de comunicação entre surdos e ouvintes" foram indicados por 41,7%. A ausência de prática desportiva fora da escola, 33.3%. A "não aquisição pelos alunos de competências linguísticas em LGP nem em Português", a "dificuldade do professor em fomentar estratégias que promovam a participação positiva entre surdos e ouvintes" e o "elevado número de alunos por turma", foram indicadas por 29,2%. De seguida, selecionadas por 25% surge a "inexistência, ou apoio insuficiente do intérprete", "Os alunos ouvintes desconhecem estratégias eficazes de comunicação (necessidade de contacto visual e algum conhecimento da língua gestual) " e " os alunos ouvintes não estão familiarizados com as caraterísticas dos alunos surdos".

A "não apropriação de competências escolares prévias", a "Dificuldade do professor em transmitir feedbacks ajustados às necessidades dos alunos surdos" e a "Dificuldade do professor em transmitir feedback atempado aos alunos" foram indicados por 20,8% da amostra.

Quadro 8 - Opinião dos professores quanto às causas das dificuldades apresentadas pelos alunos surdos.

Causas das dificuldades	Itens selecionados	% Itens selecionados
Domínio insuficiente da LGP por parte dos professores	12	50
Problemas de comunicação entre surdos e ouvintes	10	41.7
Ausência de prática desportiva fora da escola	8	33.3
Não aquisição pelos alunos de competências linguísticas em LGP nem em Português	7	29.2
Dificuldade do professor em fomentar estratégias que promovam a participação positiva entre surdos e ouvintes	7	29.2
Número elevado de alunos por turma	7	29.2
Inexistência, ou apoio insuficiente, de intérprete	6	25
Os alunos ouvintes desconhecem estratégias eficazes de comunicação (necessidade de contacto visual e algum conhecimento da língua gestual)	6	25
Os alunos ouvintes não estão familiarizados com as caraterísticas dos alunos surdos	6	25
Não apropriação de competências escolares prévias	5	20.8
Dificuldade do professor em transmitir feedbacks ajustados às necessidades dos alunos surdos	5	20.8
Dificuldade do professor em transmitir feedback atempado aos alunos.	5	20.8
Inexistência de espaço de aprendizagem de LGP (por ex. Oficina de LG) para alunos ouvintes	5	20.8
Dificuldade em criar/propor atividades que estimulem a troca de comunicação verbal e não-verbal	4	16.7
O contexto escolar não dispõe de um espaço que permita um trabalho planeado e cooperativo entre o professor e o intérprete	3	12.5
Inexistência de recursos de apoio pedagógico (projetor) no espaço de aula	2	12.5
A escola não fomenta atividades/eventos desportivos associados à comunidade de surdos	2	12.5
Inadequação pedagógica das propostas	1	4.2
Na escola, os surdos enfrentam desigualdades de acesso à informação	1	4.2
Outras: Dificuldades/limitações para além da surdez	1	4.2
Outras: falta de tempo letivo para acompanhamento mais individualizado	1	4.2

Recursos utilizados

A consulta do quadro 9 permite verificar os recursos selecionados pelos professores na transmissão dos conteúdos teórico-práticos, sendo a "demonstração (dando a ver) o exercício" foi indicada pela totalidade dos professores (100%), seguido da utilização de "gestos", por 70,8%, a "Demonstração, com recurso a alunos ouvintes" por 62,5 %, o recurso à "mímica/gestos icónicos" por 54,2%, seguido do recurso a "Esquemas no quadro" por 50%, a utilização do "Português escrito" foi referenciado por 41,7%. De seguida surge o "Recurso a intérprete" e os "Meios audiovisuais (vídeo, projeções...)" selecionados por 37,5% dos professores. Foi ainda referenciado como um recurso o "Português gestualizado" por 33,3%, a "LGP" foi referenciada como recurso por 25% dos professores, seguida da "Dactilologia" por 12,5% e de "Outros" não especificados por 4,17%.

Quadro 9 - Recursos utilizados pelos professores para a transmissão dos conteúdos teórico-práticos.

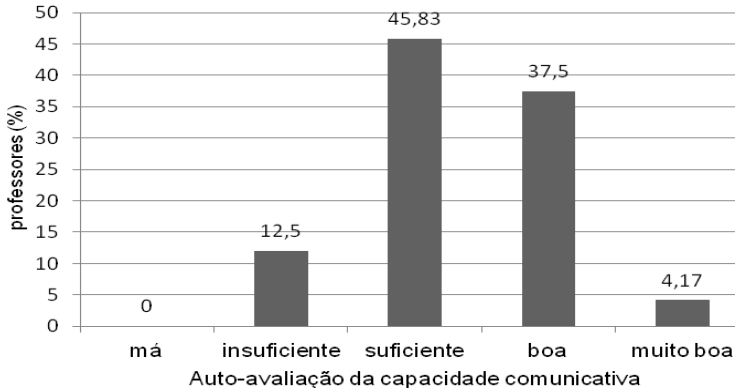
Recursos	Recursos selecionados	%
Demonstração (dando a ver) o exercício	24	100
Gestos	17	70,8
Demonstração, com recurso a alunos ouvintes	15	62,5
Mímica /gestos icónicos	13	54,2
Esquemas no quadro	12	50
Português escrito	10	41,7
Recurso a intérprete	9	37,5
Meios audiovisuais (vídeo, projeções...)	9	37,5
Português Gestualizado	8	33,3
LGP	6	25
Dactilologia	3	12,5
Outros	1	4,17

a) Perceção relativa à comunicação com os alunos surdos

No Gráfico 3 são apresentados os resultados relativos à avaliação que os professores faziam em relação à sua capacidade comunicativa com os alunos, sendo que 45,8% a avaliaram de suficiente, 37,5% como boa, 4,2% como muito boa e 12,5% como insuficiente.

Quando questionados acerca das principais lacunas sentidas na relação comunicativa com os alunos, foram quase unânimes em afirmar que eram devidas ao "pouco domínio da LGP" e ao "reduzido conhecimento da LGP".

Gráfico 3 - Autoavaliação dos professores quanto à capacidade de comunicação com os alunos



V - Modos de comunicação utilizados para a transmissão de vocabulário

Foram apresentados aos professores um total de 180 palavras/expressões escritas em Língua Portuguesa (LP), referentes a 6 modalidades desportivas, com a seguinte distribuição: andebol n=24, basquetebol n=29, futebol n=30, voleibol n=30, ginástica n=25 e atletismo n=42, em que n, representa o nº de palavras/expressões. De entre várias opções de resposta, os professores podiam selecionar mais do que uma. No quadro 10 são apresentadas por modalidade desportiva as opções que foram selecionadas.

No Andebol o parâmetro mais utilizado como forma de transmitir as palavras/expressões da modalidade foi a "demonstração", selecionado por 97,7% da totalidade da amostra, seguido do parâmetro "tenta explicar o conceito por gestos" (63,4%), a utilização do "gesto/expressão emergente"

(29,2%), e "outra via" (10,8%). Os parâmetros "gesto/expressão correta em LGP" e "dactilologia" foram referenciados por 2,3% e 2,2% da totalidade da amostra, respetivamente.

Quadro 10 - Frequência relativa das formas utilizadas pelos professores para a transmissão da terminologia desportiva

Parâmetros	And. %	Basq. %	Fut. %	Vol. %	Atl. %	Gin. %
Gesto/Expressão correta em LGP	2,3	2,1	4,2	1,8	4,3	0,7
Gesto/Expressão emergente	29,2	29,2	27,2	28,2	22,0	30,7
Tenta explicar o conceito por gestos	63,4	63,8	65,8	47,5	55,0	47,5
Dactilologia	2,2	2,1	2,6	6,1	21,8	6,1
Demonstração	97,7	97,5	89,2	95,7	79,4	80,8
Utiliza outra via	10,8	10,8	17,5	6,3	13,1	20,42

Os resultados obtidos (quadro 11) permitiram ainda verificar que em relação à totalidade (n=180) dos léxicos apresentados em LP aos professores, a amostra utiliza o "gesto/expressão correta em LGP" para a transmissão de 94 destes léxicos. Contudo, percebe-se pela observação do quadro anterior , que essa opção foi selecionada por uma pequena percentagem da amostra.

Quadro 11 - Análise descritiva dos léxicos apresentados por modalidade em LG e correspondentes em LGP conhecidos pelos professores

Modalidades	Léxicos apresentados em LP	Léxicos correspondentes em LGP conhecidos pelos professores	
	n	n	%
Andebol	24	11	45.8
Basquetebol	29	14	48.3
Futebol	30	22	73.3
Voleibol	30	9	30.0
Atletismo	42	4	81.0
Ginástica	25	34	16.0
	Σ=180	Σ=94	52.2*

*****representa em termos percentuais os léxicos conhecidos em LGP, relativamente à totalidade dos léxicos apresentados em LP.

Discussão

Um problema que normalmente limita a discussão e um confronto alargado dos resultados, prende-se com o facto de não existirem estudos de referência realizados em condições iguais ou muito semelhantes, porém as evidências resultantes de pesquisas efetuadas, nomeadamente ao nível da surdez (Lane et al., 1996; Sacks, 2002; Skliar, 1997a), da língua gestual (Amaral, 2006; Bellugi & Klima, 1979; Bouvet, 1982; Stokoe, 1960), do Desporto Surdo (Ammons, 1990; Legg et al., 2004; Stewart, 1986; Stewart & Ammons, 2001) e do ensino bilingue (Amaral & Coutinho, 2005), permitem-nos o confronto de alguns resultados remetendo-nos para uma reflexão à qual não deverão ser alheios o conjunto de conceções que envolve a Educação dos Surdos, movidos pelo reconhecimento da LG como língua desta comunidade e os pressupostos inerentes ao ensino da Educação Física. As transformações legais que têm ocorrido apresentam as EREBAS como uma resposta educativa especializada para crianças e jovens Surdos, assumindo que a sua educação deve ocorrer num ambiente bilingue mediante a aplicação de metodologias e estratégias adequadas às características individuais dos alunos.

Neste contexto, a Educação Física ao integrar o desenho curricular do percurso escolar, de qualquer aluno, durante grande parte da sua escolaridade obrigatória, tem o dever de constituir um espaço de aprendizagem e de aquisição de competências específicas, associadas ao domínio da Aptidão Física, dos Conhecimentos e das Atividades Físicas. Como refere Costa (2012a) deve ter como paradigma a educação para o desporto, para o lazer, para a saúde e para a participação desportiva fomentando nos alunos hábitos que conduzam a estilos de vida saudável. Enquanto disciplina curricular inserida numa escola de referência e de acordo com o Ponto 1 do Artigo 23º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, "deve contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social".

Os alunos surdos, desde que não apresentem alterações vestibulares, que geralmente se refletem a nível do equilíbrio e podem vir a comprometer o seu desempenho motor, não apresentam nenhum impedimento para a prática de atividades físicas na aula. A sua participação e desempenho harmoniza-se com a dos seus pares e enquadra-se no cômputo da turma, é óbvio que esta observação se ajusta às aulas de Educação Física das EREBAS, como se ajustava às aulas de Educação Física de escolas que integravam alunos Surdos na década de 1990. A tendência seria para uma análise e discussão pragmática dos resultados, em relação ao vínculo ouvintista que mantemos e que nos excede, não negamos a evidente necessidade de formação sentida pelos professores, e o humilde reconhecimento de que as dificuldades, o motivo das dificuldades é *mea culpa.*

O Decreto, no mesmo artigo refere no Ponto 14 que "a docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos". Estávamos nós inquietados com a formação do professor em LGP, quando o requisito do conhecimento e das competências vão para além da habilitação profissional e, se projetam na competência em LGP e na experiência no ensino bilingue. Se esta competência significa proficiência e o ensino bilingue se projetar para além do ensino de duas línguas, parece-nos que o perfil tendencial do professor de Educação Física não se enquadra nestes requisitos legais.

Na caracterização dos professores do nosso estudo deparamo-nos com uma classe profissional com uma experiência média de ensino de 17.54±8.37 anos. Quando nos reportamos à experiência no trabalho com surdos, verificamos um decréscimo para uma média de 2.96±1.96 anos, sendo importante porém, não cairmos no sofisma de considerar que a pouca experiência no trabalho com surdos anula a experiência profissional, ou que, a esta experiência é sempre sinónimo de excelência. As EREBAS na maioria dos casos são metamorfoses de escolas, que em tempos passados integravam já alunos com perdas auditivas e alunos surdos, provenientes do ensino especial.

Um professor, independentemente da sua experiência profissional, terá que possuir uma característica que Smith e Allman (2010) consideram fundamental no perfil de um professor que trabalha com surdos, que consiste em saber desenvolver um trabalho colaborativo. A pouca experiência que apresentam, deve ser enriquecida pela partilha e pela construção de novos conhecimentos, realizados em equipa e direcionados para o mesmo fim. A maioria dos alunos surdos, provenientes de famílias ouvintes, tem contacto com a língua gestual, pela primeira vez em contexto escolar (Lacerda, 2006). A sua apropriação não ocorre, em ambientes naturais de aprendizagem, por essa razão a aula de Educação Física deverá também ser um local privilegiado para a sua apropriação e consolidação. O trabalho em equipa é fundamental como garantia da transversalidade de conteúdos, permitindo a utilização de vocabulário já conhecido, e a aquisição de outro, específico daquele contexto de aprendizagem.

Criar jogos, situações em que os gestos que estão a ser aprendidos sejam reforçados em outros contextos. Por exemplo, a utilização de jogos que têm por objetivo desenvolver a agilidade e a velocidade de execução, em que o professor pede aos alunos, que num percurso de vai-e-vem, coloquem, um determinado número de bolas, a transportar uma de cada vez, no interior de um arco da mesma cor, no menor tempo possível. Se a situação for bem explorada, temos presente o gesto das cores, cores diferentes e cores iguais, gesto dos objetos, bolas, arcos, bolas grandes, bolas pequenas, velocidade de execução, mais rápido e mais lento. De seguida sem modificar a organização, o professor propõe aos alunos para realizarem a mesma situação, mas com um tempo estipulado para o fazerem, dando as indicações respetivas do início e do final da tarefa. No final desse tempo, pede aos alunos para contarem o número de bolas conseguidas e efetuarem o seu registo num papel ou no quadro, é interessante verificar o número de bolas ser transferido para o mesmo número de dedos e depositado no quadro, cada dedo representado por um risquinho vertical. Aqui o professor explora a situação, quantas bolas? Mostra os dedos, escreve o número e faz o gesto correspondente, e consolida a aprendizagem dos número e a passagem da quantidade para a sua representação simbólica.

Vamos repetir a situação? Agora reforçamos a adição, em frente ao resultado anterior, coloca-se o símbolo da soma e vamos anotando os resultados. No final, quem ganhou? E reforçamos a ordenação, o primeiro, o segundo,... o último. Ainda sem modificar a organização, se utilizarmos um número definido de bolas e formos cronometrar o tempo que foi gasto para as colocar no arco, o aluno compreende que ao menor tempo de execução corresponde a melhor performance. Em nenhuma situação o professor se desviou dos objetivos da Educação Física e reforçou outros domínios, o cognitivo e o afetivo. Este trabalho não pode ser tarefa apenas de um professor nem de uma disciplina mas o resultado de um trabalho de equipa, que partilha as experiências, as dificuldades percecionadas nos alunos, partilha as necessidades de reforço corrige e adapta. A experiência é importante, mas não fundamental, tal como refere Smith e Allman (2010) as expectativas do professor e a compreensão profunda e completa do assunto que está a ensinar, constitui a essência do ensino.

Procurou-se pois, compreender quais as motivações para essa prática, que relação tinham com a língua gestual e com a surdez, qual a sua formação na LGP, que dificuldades apontavam aos surdos, e finalmente como transmitiam os conteúdos da disciplina. Da análise dos resultados, quando se procurou saber os motivos que levaram os professores a darem aulas a alunos surdos, foi na tentativa de sondar alguma relação com a surdez, contudo apercebemo-nos que todas as razões apontadas pela maioria dos professores se inseriam numa única: o mero acaso. Excecionalmente dois professores discrepantes, exercem a sua atividade profissional, um deles por opção profissional/curiosidade/simpatia /atração pela língua e, o outro, por distribuição de serviço, este motivo, na nossa opinião, tanto pode significar que foi por opção, ou porque lhe foi atribuído o serviço.

Quanto à formação em LGP, apenas 29.2% possuíam formação na língua, a nível de utilizador elementar o que lhes confere um determinado padrão de competências, mas acima de tudo uma sensibilização diferente, para algumas regras que devem ser respeitadas na comunicação com os alunos. Conforme refere Schmidt (1985) o aluno não é capaz de entender o que não

consegue ver, estes aspetos da comunicação, do contacto visual, da colocação dos alunos no momento da instrução, da mudança dos exercícios é fundamental neste processo de comunicação, e certamente a formação que realizaram na LGP, conferiu-lhes, a perspicácia para a apropriação destas regras. Contudo, não podemos deixar de reforçar a necessidade de haver um maior investimento na formação na LG.

A literatura, apesar de alguma controvérsia nos resultados dos estudos realizados aponta a comunicação (Butterfield, 1987; Dummer et al., 1996; Hopper, 2006; Longrnuir & Bar-Or, 2000) e a grande variedade de sistemas de comunicação utilizados na educação (Stewart et al., 1990) como responsáveis pelas diferenças encontradas no desempenho motor dos alunos. Também Schmidt (1985) argumentou que a comunicação, neste caso a falta dela, é a responsável pelo efeito mais devastador no sucesso dos alunos em Educação Física, associado a todos os problemas que daí advêm: a instrução, os feedbacks, o reforço, a motivação, são apenas alguns exemplos, sem entrarmos em pormenores de natureza cognitiva nem afetiva. A LG facilita esta comunicação e os professores do nosso estudo que possuem formação, admitiram que a frequentaram, por ser facilitadora da aprendizagem dos alunos (77,8%) e por necessidade de comunicação (66,7%).

À medida que o tempo passa, a aquisição de vocabulário é um processo natural de evolução, nas aulas de Educação Física sucedem-se aprendizagens com especificidades diferentes, com terminologia variada e muitas vezes, mesmo para quem domina a LG, surgem dúvidas na utilização do gesto. Verificou-se na opinião dos professores, que o contexto considerado mais importante para esta atualização foi sem dúvida a frequência de cursos de formação contínua. Consideramos importante esta seleção, na medida em que ponderarmos a necessidade da garantia de se uniformizarem práticas, ou de haver uma entidade que as regularize. De seguida, foram considerados também como muito importantes outros contextos de atualização, colocados pela ordem de seleção surgiram: o recurso a professores de LGP, o contacto com intérpretes, o contacto com alunos Surdos e por último o contacto com

adultos Surdos. Esta última seleção, talvez mais difícil de ser encontrada em ambiente escolar e sem garantia de constituir um modelo dos mais atualizados.

Quando questionamos os professores acerca da sua fluência na LG, a totalidade relatou que não era fluente na língua. Contudo, consideraram «muito importante» a sua utilização nas aulas de Educação Física para a transmissão dos conhecimentos teóricos e reconheceram-na como a língua natural dos surdos. Do conjunto de opções de resposta que foram apresentadas nesta questão, seria de esperar a atribuição do «essencial» a todas elas. Excetuando as já referidas, às restantes foi-lhes atribuído um grau médio de importância igual ou inferior a 3.87, numa escala em que o valor máximo era 5. Não será a LG essencial no desenvolvimento e relacionamento social dos Surdos, na comunicação professor-aluno, no acesso ao conhecimento, na construção da identidade, na transmissão e correção dos exercícios, na relação afetiva com os alunos? Conforme refere Gomes (2012, p. 187) a "Língua gestual e comunidade surda aparecem como dois elementos inseparáveis, dentro de uma perspetiva antropologia e cultural", pelo que não podemos falar da língua sem deixar de falar de cultura, de conhecimento, de identidade, de relação, entre outros, como se dela não dependessem.

Quanto às dificuldades percecionadas nos alunos foram reportados em primeiro plano os baixos níveis de literacia em Português e a falta de hábitos desportivos, sendo referidas em seguida outras dificuldades relacionadas com a comunicação e com aquisições linguísticas em detrimento de parâmetros psicomotores. Estes, são referidos na literatura e geralmente aceites como vulnerabilidades destes alunos, designadamente o caso do equilíbrio, da coordenação motora e da disponibilidade motora reduzida (Crowe & Horak, 1988; Hartman et al., 2011).

Os professores inquiridos referiram que as dificuldades identificadas nos alunos surdos se deviam ao domínio insuficiente da LGP por parte dos professores e aos problemas de comunicação entre surdos e ouvintes, indo de encontro aos argumentos expressos por Schmidt (1985) ao referir que caso o professor de Educação Física tenha pouca experiência ou não domine a LG, a sua aquisição torna-se um requisito importante, uma vez que os alunos devem

receber as instruções, os *feedbacks e* os incentivos numa língua com a qual estão familiarizados, devendo o professor assegurar-se de que compreenderam o que se espera deles.

Questionados sobre os recursos que privilegiavam na transmissão dos conteúdos teórico-práticos da disciplina, os professores, unanimemente selecionaram a "demonstração" como sendo o principal recurso. Outros recursos também indicados, foram os "gestos", a "mímica/gestos icónicos", "esquemas no quadro" e o "português escrito". Embora com uma frequência menor de seleção indicaram ainda o "recurso a intérprete" e os "meios audiovisuais". A este propósito Rink (1994) acrescentou que a apresentação da tarefa pode ser melhorada se o professor recorrer a sugestões qualitativas, ou seja, à quantidade apropriada de estímulos juntamente com a demonstração visual e com a explicação verbal. O recurso ao "português escrito" e à "LGP" foram referidos por 10 e 6 professores respetivamente.

Siedentop (2008) refere que nas aulas de Educação Física os alunos, em geral, dedicam uma grande parte do tempo a receber informação, instruções, informações relativas à organização, descrição de habilidades, regras de segurança, comportamentos apropriados ou descrição de jogos, numa situação de inclusão, onde esta informação é disponibilizada oralmente aos restantes alunos ouvintes. Graziadei (1998) refere que numa situação de inclusão, os alunos surdos têm possibilidade de obter êxito nas atividades que realizam por imitação, não tendo contudo oportunidade de adquirirem os conceitos relativos à disciplina, se a informação disponibilizada for apenas na modalidade oral.

Quanto às formas utilizadas para transmitirem palavras/expressões próprias da disciplina, de uma lista de 180 termos, específicos de 6 modalidades desportivas, foi solicitado aos professores que indicassem a forma como habitualmente procediam para as transmitirem. Evitando a existência de dúvidas na seleção das opções de resposta apresentadas, foram esclarecidos os seguintes termos: "Gesto/expressão correta em LGP" que significa que faz parte do léxico em LGP e, "Gesto/expressão emergente" que quer significar que o gesto foi criado ou codificado num microssistema linguístico.

Nesta questão, pretendíamos saber quantos professores conheciam os léxicos em LGP correspondentes à terminologia específica do desporto e, caso não os conhecessem, qual o procedimento utilizado para a sua transmissão. As respostas a esta parte do estudo foram obtidas online e quantificadas em valores totais, não permitindo porém, o acesso individual aos questionários. Pensamos que esta situação representou uma limitação no nosso estudo, uma vez que não tivemos forma de saber quantos professores conheciam a terminologia. Deste modo obtivemos o número de vezes que a opção "Gesto/expressão correta em LGP" foi selecionada como resposta por modalidade, sem contudo sabermos quantos professores o teriam feito.

Dos resultados obtidos, relativamente às 6 modalidades a "Demonstração" foi a resposta mais frequente dos professores, como sendo o modo de transmitir as palavras/expressões apresentadas, seguida da explicação por gestos, ("Tenta explicar o conceito por gestos"). A seguir foi referenciado o "Gesto/ expressão emergente" e "utiliza outra via", com menos respostas seguiram-se as opções "Gesto/expressão correta em LGP" e "Dactilologia".

Os alunos surdos quando não têm acesso à informação qualificada, neste caso à LG, o tratamento dessa informação é feito por ensaio e erro, de forma anárquica e sem referência.

CONCLUSÕES

A aula de Educação Física, pela diversidade de situações e de materiais que mobiliza, parece constituir um local privilegiado de aprendizagem psicomotora, motora, cognitiva e afetiva (Sarmento, 1998; Sarmento et al., 2013), ao mesmo tempo que fornece experiências e vivências que possibilitam o desenvolvimento de representações mentais e a aquisição de competências linguísticas (Connor-Kuntz & Dummer, 1996), fornecidas através da LG e da demonstração como estratégias de instrução.

Este estudo descritivo permitiu-nos concluir que, face às alterações que se têm verificado ao nível da educação dos surdos, acompanhadas por inúmeras mudanças legislativas, se verifica a necessidade de se (re)pensar a formação dos professores de Educação Física que desenvolvem a sua prática nestas escolas. Cabe às instituições de ensino superior investirem na formação especializada destes profissionais proporcionando-lhes aprendizagens que lhes confira competências para a sua atuação junto destes alunos.

Em nosso entender, para além da formação de base, deve ser-lhes ministrada a aprendizagem da LGP, fornecendo-lhes uma base de comunicação que lhes permita atuar plenamente no seu papel de professor. Por outro lado, consideramos que deve estar sensibilizado para a cultura surda, possuir conhecimentos da evolução de Desporto Surdo, como um referencial importante, para que possam entender a educação bilingue numa perspetiva Bicultural, inserida no meio social e político da comunidade.

Neste âmbito, a Educação Física, como parte integrante do currículo escolar, apresenta, quanto a nós, condições muito favoráveis à promoção do desenvolvimento humano em todos os seus aspetos, impulsionadora de hábitos e valores para toda a vida.

Stewart & Ellis (2001) apontam a falta de conhecimento como um dos fatores que limita o acesso dos surdos à participação desportiva. A escola terá neste contexto, uma missão importante na criação de mecanismos que facilitem o acesso ao desporto e ao seu conhecimento, incentivando a

participação dos alunos surdos nas atividades propostas pela escola e pela comunidade surda de cada região.

Desta forma, a prática desportiva permitirá a interação e a exposição a uma variedade de grupos sociais de surdos e ouvintes, constituindo-se como via facilitadora do desenvolvimento de uma identidade própria e do confronto com as escolhas sociais que um dia irão fazer.

Capítulo IV - O Desenvolvimento e Conhecimento do Vocabulário de Educação Física e Desporto dos Intérpretes de LGP

INTRODUÇÃO

Os intérpretes de Língua Gestual (ILG) cumprem uma função indispensável apoiando a participação de pessoas Surdas dentro de uma sociedade onde a maioria depende da comunicação verbal (Fischera & Woodcockb, 2012). De acordo com Masutti e Santos (2008), o desenvolvimento desta atividade não é recente, existindo indícios na literatura de que os processos de interpretação em LG e a presença do intérprete datam do início do século XX em França, país onde o processo histórico da educação dos surdos deixou marcas relevantes. Geralmente os ouvintes que eram recrutados para o desempenho desta tarefa eram os filhos de pais surdos (CODA[21]), familiares ou vizinhos, dado que o contacto que estabeleciam com a LG facilitava o desempenho dessa função. Porém, estas situações ocorriam pontualmente e esporadicamente e sem carácter profissional (Fernandes & Carvalho, 2005).

Em Portugal, o reconhecimento oficial da Língua Gestual Portuguesa como Língua Materna da Pessoa Surda, ocorrido em 1997, conduziu à necessidade de serem criadas respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos. O intérprete de LG passa a desempenhar um papel relevante neste processo, funcionando como interface entre duas línguas e duas culturas, constituindo um recurso importante para o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo dos alunos surdos (Fernandes & Carvalho, 2005; Torres, 2011). Decorrente desta circunstância, houve necessidade de se proceder ao reconhecimento legal destes profissionais, facto que se veio a verificar com a publicação da Lei 89/99 de 5 de julho, que definiu as condições de acesso e o exercício da atividade de intérprete de LG. Além disso, esclarece que o intérprete de LG portuguesa é aquele que interpreta e traduz a informação de LG para a língua oral ou escrita e vice-versa, assegurando assim a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes. Das suas funções, fazem parte a preparação das condições do processo de comunicação de acordo com as diferentes situações ou contextos. Para além disso, estes profissionais devem ainda interpretar e traduzir, em simultâneo ou

[21] *Child of Deaf Adults*

consecutivamente, a informação utilizando as técnicas de tradução, retroversão e interpretação adequadas.

O mesmo Decreto, na rubrica «Formação» salienta que os candidatos a intérpretes devem frequentar com aproveitamento um curso superior de tradutor-intérprete de LG, que terá que ter a duração mínima de três anos, incluindo principalmente formação em Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa.

Fernandes e Carvalho (2005) referem que o papel do intérprete de LG passou por vários modelos e que, atualmente, podemos encontrar profissionais com formação académica e com preparação para atuarem numa realidade línguística diferente da sua, o que requer o domínio de fatores situacionais e culturais, como por exemplo o conhecimento da Comunidade Surda, e de aspetos relevantes que são referências importantes para as pessoas surdas. Este envolvimento é, segundo os mesmos autores, indispensável para a concretização da tarefa de interpretação, chegando-se assim ao modelo de intérprete Bilingue e Bicultural, o qual deverá ser capaz de perceber as necessidades específicas das pessoas surdas, ser facilitador na comunicação, estar apto a ajustar o processo de comunicação ao grau de compreensão dos interlocutores, utilizar métodos e técnicas de tradução adequadas e ainda, utilizar as Línguas de forma a transmitir com clareza, precisão e fidelidade, o conteúdo, o sentido, a emoção e o espírito da mensagem das pessoas surdas.

O serviço de interpretação pode ser prestado nos mais variados ambientes sociais e tem vindo a manifestar-se como fundamental na comunicação, especialmente em ambiente escolar. Nas escolas de referência, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes, que não são fluentes na LG, são traduzidas por um ILGP, sendo a interpretação um serviço de apoio essencial para muitos alunos surdos.

A Educação Física, por seu lado, ocupa um espaço importante dentro da matriz curricular do ensino básico e secundário. Nas escolas de referência, a aula de Educação Física decorre em ambiente inclusivo, onde os alunos surdos e ouvintes partilham o mesmo espaço, as mesmas tarefas e, por vezes, as mesmas instruções. Resultante dos estudos realizados por vários pesquisadores (Butterfield, 1987; Dummer et al., 1996; Hopper, 2006; Stewart

et al., 1990) na área da avaliação da proficiência motora de crianças e jovens surdos, tem sido crescente a preocupação com a diversidade dos sistemas de comunicação utilizados na educação de surdos. Muitas vezes, na aula de Educação Física, o facto de a comunicação ser visual, conduz a que o professor quando não é competente na LG forneça instruções verbais e as complete com gestos, demonstração, mímica ou outros recursos visuais. Nas escolas de referência, e de acordo com o Ponto 17, do Artigo 23º do Decreto-lei 3/2008, sempre que não se verifique a "existência de docentes competentes em LGP nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP". Conforme o Ponto 18 do mesmo artigo, cabe "ao intérprete de LGP fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes (...)".

Best et al. (2002) referem que a melhoria das habilidades motoras dos alunos surdos passa pela necessidade de haver uma boa comunicação, devendo os professores, nesse sentido, desenvolver uma colaboração eficaz com os intérpretes. Além disso, estes devem estar preparados para desempenharem funções de tradução/interpretação em Educação Física e aprenderem gestos específicos do desporto. O ensino da Educação Física envolve um conjunto de variáveis que, em muitas situações, não estão presentes nas outras disciplinas. Decorre em espaços diferenciados, onde os alunos normalmente se encontram dispersos, muitas vezes em movimento, voltados de costas, ou concentrados numa determinada atividade, o que os impede de ver o intérprete e o professor. Segundo Best et al.(2002), a garantia de uma boa comunicação em espaço de aula, deve ser assegurada pelos professores, intérpretes, alunos surdos e colegas ouvintes. Quer isto dizer que é atribuída responsabilidade a cada um destes grupos, competindo aos professores comprometerem-se com o fornecimento antecipado dos planos para a unidade que vai lecionar, de modo a que o aluno surdo e o intérprete os possam visualizar e preparar antecipadamente. O intérprete, por sua vez, deve adaptar a sua linguagem ao estilo de comunicação preferido do aluno, devendo apresentar-se, entre outros requisitos: com equipamento adequado, ocupar

posições que garantam uma comunicação eficaz, de preferência ao lado do professor; estar familiarizado com as regras do desporto que está a ser ensinado e aprender gestos desportivos. Quanto ao aluno Surdo, este deve participar na aula, intervir sempre que considere necessário, interagir com os restantes colegas e não apenas com o intérprete ou com os outros colegas surdos, indicando ao intérprete qual o seu correto posicionamento quando estiver a ser dada instrução, de modo a melhor visualizar a demonstração e as informações explicativas. Deve, além disso, esclarecer sempre todas as dúvidas. Ainda segundo Best et al. (2002), os colegas ouvintes têm a responsabilidade de facilitar a comunicação, colocando-se de frente para os colegas surdos, o dever de aprender a LG para comunicar com os colegas surdos, repetir as instruções e as demonstrações e, se necessário, funcionar como *peer tutor*. Na opinião de Storey e Jamieson (2004), a importância do vocabulário tem sido sublinhada como uma componente essencial na qualidade da interpretação. Atualmente encontram-se disponíveis vários recursos que o intérprete pode utilizar para se atualizar e desenvolver o seu vocabulário, entre eles, os dicionários, os vídeos ou os dicionários online.

A dispersão geográfica da rede das escolas de referência e a necessidade do desenvolvimento da língua como ferramenta de trabalho, levou-nos a questionar de que modo é que os intérpretes se atualizam. Como atuariam na aula de Educação Física? Como prepararíam o processo?

Assim, este estudo teve por objetivos: caracterizar os intérpretes que desempenhavam funções de tradução nas EREBAS; conhecer como preparavam as condições do processo de comunicação; identificar os recursos que utilizavam para aprender vocabulário novo e como os avaliavam e, por último, identificar as formas de comunicação que utilizavam para transmitir palavras e expressões específicas da disciplina de Educação Física e do desporto.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram neste estudo 44 intérpretes de LGP (42 ♀ e 2 ♂) com uma média de idades de 29,4±3,8 anos e que desempenhavam funções de tradução e interpretação nas EREBAS nos estabelecimentos de ensino Básico e Secundário de Portugal Continental (ver quadro 1). A dispersão geográfica desta rede de escolas permitiu uma prospeção em 11 Concelhos do País, abarcando zonas urbanas e rurais. O método de seleção da amostra ocorreu por *snowball*, sendo o contacto inicial com a Direção das escolas realizado por telefone e formalizado por correio eletrónico. A este contacto foi anexado um modelo de questionário, uma carta dirigida ao Diretor(a) da escola, onde foram prestados todos os esclarecimentos relativos ao estudo: objetivos, finalidades, forma de participação e garantia de anonimato dos participantes e da escola. Foi fornecido um endereço eletrónico de acesso ao questionário para preenchimento online.

O quadro 1 representa a distribuição do número de ILGP por Escola/agrupamento de Escolas de Referência no ano letivo 2012-2013. Esta informação foi cedida por solicitação direta às Direções Regionais de Educação da Zona Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve.

Quadro 1 - Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (adaptado DGE (2013). Distribuição dos intérpretes por escola[22].

Localidade	Agrupamento/Escola	Intérpretes (n)
Braga	Agrupamento Vertical de Lamações	5
	Escola Secundária Carlos Amarante	4
Porto	Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade	6
	Escola Artística Soares dos Reis	3
	Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano	8
Coimbra	Agrupamento de Escolas Silva Gaio	3
	Escola Secundária Avelar Brotero	4
Aveiro/Ílhavo	Agrupamento de Escolas de Ílhavo	4
	Escola Secundária c/ 3º ciclo de ílhavo	1
Castelo Branco	Agrupamento de Escola Afonso de Paiva	1
	Escola Secundária. Amato Lusitano	---
Lisboa	Agrupamento de Escola Quinta de Marrocos	6
	Escola Secundária de Vergílio Ferreira	4
	Escola Secundária António Arroio	---
Seixal	Agrupamento Terras de Larus	3
	Escola Secundária da Amora	1
Torres Novas-Riachos	Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado	4
	Escola Secundária Maria Lamas	2
Vila Franca de Xira	Agrupamento de Escolas Dr. Sousa Martins	2
Évora	E.B.I. /JI da Malagueira	4
	Escola Secundária Gabriel Pereira	1
Faro	Agrupamento de Escolas João de Deus	4
TOTAL	22	*70*

Para a caracterização da amostra foram consideradas as variáveis: idade, género, formação pré-académica, formação académica, experiência profissional e grau de parentesco com surdos.

[22] O número/horário de intérpretes distribuídos por escola/agrupamento no ano letivo 2012/2013 foi obtido junto das Direções Regionais de Educação da Zona Norte, Cento, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve.

A idade média dos inquiridos foi de 29,43±3,83 anos e apresentavam uma distribuição conforme se pode observar no gráfico 1. A experiência profissional média foi de 7,23±4,35 anos, variou entre um mínimo de 2 anos e um máximo de 22 anos.

Os gráficos 1 e 2 representam respetivamente a distribuição dos intérpretes por idades e anos de experiência na profissão.

Gráfico 1 - Distribuição por idades

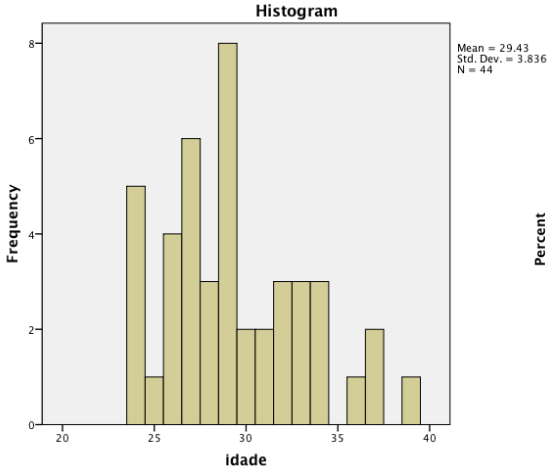
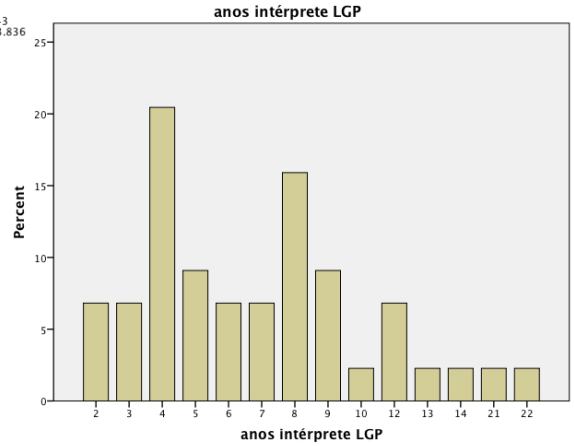


Gráfico 2 - Distribuição por anos experiência



Quanto à experiência, 75% dos intérpretes tinham entre 3 e 9 anos, 20.5% uma experiência igual ou superior a 10 anos e 6.8% tinham 2 ou menos anos.

Relativamente à formação complementar realizada num período pré-académico, 47.7% tinham formação, enquanto 52.3% não a possuíam. À data do preenchimento do questionário, 45.5% tinham licenciatura, 40.9% o grau de mestre, 9.1% pós-graduação e 4.5% especialização em LGP.

Seis intérpretes referiram ter familiares surdos, num dos casos um primo surdo, enquanto nos restantes 5 eram CODAS (*Children of Deaf Adults*) designação atribuída aos ouvintes filhos de pais Surdos, o que certamente lhes permitiu um contacto precoce com a LG e com modelos Surdos.

Três intérpretes referiram ter aprendido a LG na infância, 3 no período pré-escolar, 5 na adolescência e 33 na idade adulta.

Instrumento e sua validação

Nesta investigação, utilizamos um questionário (Consultar Anexos, Anexo II), que resultou de uma adaptação do S*urvey Educational Interpreter Questionnaire* utilizado por Storey e Jamieson (2004), por se aproximar do propósito do nosso estudo. Foi realizado com intérpretes educativos na *British Columbia,* tendo por objetivo determinar as características demográficas dos intérpretes e identificar os recursos que eles utilizavam para aprenderem novo vocabulário, assim como, classificar a viabilidade desses recursos como ferramenta de desenvolvimento do vocabulário.

A modificação de algumas questões surgiu de uma síntese de ideias obtidas a partir da literatura e da legislação Portuguesa[23]. Foram adicionadas algumas questões e eliminadas outras, por não se enquadrarem no propósito da nossa pesquisa. Após a realização dessa adaptação, recorreu-se à sua validação pelo método de peritagem. A primeira apreciação foi realizada por um intérprete, com larga experiência em tradução e interpretação em Educação Física, em vários níveis de ensino. Nesta primeira fase, foi-nos sugerido a averiguação da formação dos intérpretes em LGP antes do percurso académico, uma vez que a licenciatura em LGP é recente e alguns intérpretes, nestes casos, provavelmente já exerceriam a sua função profissional, apoiados na formação obtida nas Associações.

Numa segunda fase, e com o objetivo de verificar a sua aplicabilidade, a clareza das questões e a existência de dúvidas, o questionário foi objeto de uma aplicação piloto. Os três intérpretes que participaram no seu preenchimento apresentaram pedidos de esclarecimento relativamente à questão 19. Nessa questão, era apresentada uma lista de termos específicos do desporto, sendo pedido aos intérpretes que assinalassem, de entre as várias opções dadas, qual(ais) o(s) modo(s) utilizado(s) para as traduzir/interpretar numa aula de Educação Física. A dúvida surgiu, porém, porque os intérpretes desconheciam o significado de grande parte dos termos, e questionaram-nos quanto à possibilidade de poderem visualizar a demonstração correspondente. Sabe-se que os intérpretes quando

[23] Decreto-lei.º 89/99 de 5 de Julho - define as condições de acesso, de exercício e regime de atividade dos intérpretes de língua gestual portuguesa.

desconhecem o léxico gramatical em LGP tentam explicar o conceito, ou o termo por gestos e o objetivo desta questão era averiguar se os intérpretes conheciam ou não o léxico correspondente em LGP. Caso não conhecessem, todas as restantes opções apresentadas constituíam alternativas de resposta. O questionário foi adotado como definitivo quando se confirmou que o mesmo garantia clareza e compreensão de todas as questões.

O questionário foi organizado em 5 partes com respostas do tipo fechado, dicotómicas, de escola múltipla e ainda 2 numa escala de *Likert* de 4 pontos.

A primeira parte do questionário tinha por objetivo recolher os dados sociodemográficos da amostra. Foram tidos em consideração os fatores pessoais e profissionais tais como a idade, género, experiência de interpretação, a formação pré-académica em LGP, o grau académico, os antecedentes familiares e ainda o período de aprendizagem da LG.

A segunda parte, constituída por 8 perguntas, questionava acerca da preparação do processo de comunicação em Educação Física, e sobre a perceção dos aspetos que consideravam de maior exigência na tradução/interpretação durante a aula.

A terceira parte foi estruturada em 10 itens, referentes aos recursos disponíveis para o desenvolvimento do vocabulário, pretendendo-se saber com que frequência eram utilizados e qual o seu grau de satisfação.

No último grupo (questão 19), procurou-se saber qual(ais) o(s) modo(s) de comunicação utilizados para a transmissão de vocabulário específico de seis modalidades desportivas

Procedimentos de recolha e análise dos dados

A aplicação do questionário realizou-se após a obtenção da autorização requerida do Ministério da Educação e Ciência para a realização do estudo nas EREBAS (inquérito registado com o nº 0242900001). De seguida, procedeu-se a uma primeira abordagem junto das Direções dos Agrupamentos/escolas visadas, tendo sido prestadas todas as explicações consideradas necessárias e/ou requeridas. A partir desta fase, a comunicação foi estabelecida por correio eletrónico. Depois de confirmada a participação, foram disponibilizados por

escrito todas as informações relativas ao âmbito da investigação, aos objetivos, aos critérios de inclusão dos participantes, à garantia de anonimato dos intérpretes e da escola e à forma de participação. Foi ainda disponibilizado um endereço eletrónico para ser divulgado pelos intérpretes que correspondessem aos critérios de inclusão, ou seja, aos intérpretes que desenvolviam a sua atividade profissional em escolas de referência. Os questionários obtidos foram na sua maioria preenchidos online. Nos casos em que o preenchimento foi feito em papel, as respostas foram inseridas diretamente no programa pela pesquisadora principal. Obteve-se um total de 44 questionários válidos.

Para análise da informação recolhida recorreu-se à utilização da estatística descritiva, nomeadamente de frequências absolutas e relativas, a medidas de tendência central (média aritmética) e a medidas de dispersão (desvio padrão). Todas as análises foram realizadas com recursos à ferramenta de *software IBM SPSS Statistics* (versão 20).

RESULTADOS

Interpretação em Educação Física

Dos 44 intérpretes que responderam ao questionário, apenas 28 desempenhavam funções de tradução em Educação Física em média 2 vezes por semana. Os dados apresentados no quadro 2 reúnem as informações obtidas nesses 28 questionários. Conforme se pode verificar, a experiência de interpretação em Educação Física variou entre 1 e os 9 anos.

Relativamente à preparação do processo de tradução, foi solicitado aos intérpretes que estimassem o número de vezes que durante uma semana lhes era fornecido com antecedência material para esse fim, um plano de aula, material de leitura ou informação sobre os conteúdos a serem lecionados na aula. Os dados são apresentados por frequência de resposta. Assim a observação do quadro 2 permite verificar que 67.9% referiram que não lhes era fornecido qualquer tipo de material, 17.9% estimou receber cerca de 1 vez/semana, 14.3% cerca de 2 vezes por semana e apenas 3.6% referiu receber esses dados cerca de 3 vezes por semana.

Posteriormente, foi pedida nova estimativa sobre o número de vezes/semana que encontravam uma palavra ou um conceito de Educação Física, cujo léxico em LGP lhes era desconhecido. Verificou-se que 46.4% estimaram que essa situação ocorria entre 1-3 vezes/semana, tendo sido esta a frequência de ocorrência mais elevada. Foi ainda referido por 28.6% dos intérpretes que ocorria entre 4-6 vezes/semana. Surge, de seguida, um valor discrepante, correspondente a 3.8% (n=1) da amostra que estimou a ocorrência em 12 vezes/semana. Os 7.1% que responderam que acontecia "muitas vezes" indicaram que recorriam à dactilologia como solução

Quadro 2 - Interpretação em Educação Física*

N=28		%	n
Experiência de interpretação em EF	< 1ano	18	5
	[1 -2] anos	29	8
	[3 - 4] anos	25	7
	[5 - 9] anos	29	8
Número de vezes que lhes é facultado material de apoio	0 vezes	67.9	18
	1vez	17.9	5
	2 vezes	14.2	4
	3 vezes	3.6	1
Número de vezes por semana que encontram termos que não sabem traduzir	0 vezes	14.3	3
	1-3 vezes	46.4	13
	4-6 vezes	28.6	8
	12 vezes	3.6	1
	muitas vezes	7.1	2

*Os dados são relativos aos intérpretes que desempenhavam funções de tradução em Educação Física.

No quadro 3, são apresentados os aspetos que os intérpretes consideraram de maior exigência nas funções de tradução em Educação Física. As opções de resposta mencionadas são apresentadas por ordem decrescente de exigência, respeitando a seleção feita pelos intérpretes. Neste caso, 57.1% dos intérpretes consideraram como exigente "estar no campo visual dos alunos pelo facto destes, muitas vezes, estarem dispersos pelo espaço". Surgem em seguida duas exigências que se relacionam diretamente com a tradução: por um lado "possuir o conhecimento do vocabulário da LGP adequado aos conteúdos" preferido por 42.9%, e, por outro "sentir ausência de

vocabulário gestual para tradução de determinados conteúdos" referido por 30.3%.

A exigência seguinte relaciona-se com uma característica típica da ação pedagógica do professor e que foi apontada por 35.7% dos intérpretes como sendo uma exigência às suas funções, devendo "acompanhar o professor sempre que ele se desloca para fazer correções individualizadas." "Fazer a escolha adequada das palavras durante a tradução" foi referido por 28.6%, seguido da exigência de "ter um discurso fluido e natural" referido por 25% e por último, "Possuir conhecimento antecipado dos conteúdos da disciplina" foi reportado por 17.9% dos intérpretes.

Quadro 3 - Aspetos que os intérpretes consideraram de maior exigência nas funções de tradução em Educação Física*.

Dificuldades	Total de respostas	% de respostas
Estar no campo visual dos alunos, pelo facto destes, muitas vezes, estarem dispersos pelo espaço	16	57.1
Possuir o conhecimento do vocabulário da LGP adequado aos conteúdos	12	42.9
Sentir ausência de vocabulário gestual para tradução de determinados conteúdos	11	39.3
Acompanhar o professor sempre que ele se desloca para fazer correções individualizadas	10	35.7
Fazer a escolha adequada das palavras durante a tradução	8	28.6
Ter um discurso fluido e natural.	7	25.0
Possuir conhecimento antecipado dos conteúdos da disciplina.	5	17.9

*Os dados são relativos aos intérpretes que desempenhavam funções de tradução em Educação Física.

Os intérpretes foram inquiridos relativamente aos recursos a que habitualmente recorriam para desenvolver/aprender vocabulário desconhecido. Relativamente aos recursos que utilizavam quando encontravam palavras/expressões portuguesas com as quais não estavam familiarizados, pode consultar-se no quadro 4, os recursos a que recorreram, sendo importante realçar que nesta questão foram considerados os resultados da totalidade da amostra (n=44).

Quadro 4 - Recursos atuais utilizados para desenvolver vocabulário e grau de satisfação

Recursos materiais e humanos	Utilização do recurso		Satisfação com o recurso	
	Média	Dp	Média	Dp
Spreadthesign	**2.86**	.959	**1.92**	.693
Dicionário LGP Online	**2.59**	1.00	**1.70**	.512
Livros e dicionários	**2.56**	.958	**1.43**	.555
CD- ROM	**2.36**	.979	**1.60**	.489
Gravações de LGP	**2.20**	.763	**1.43**	.555
Colega Intérprete	**3.84**	.423	**2.86**	.465
Professor de LGP	**3.84**	.365	**2.56**	.491
Surdos adultos	**3.68**	.554	**2.65**	.519
Ações de Formação	**3.07**	.914	**2.25**	.741

.

Os recursos foram divididos em materiais e humanos, sendo apresentada a média da utilização do recurso e a satisfação dos intérpretes relativamente ao mesmo. Pode observar-se claramente que os intérpretes preferem os recursos humanos relativamente aos materiais, verificando-se, também, em relação àqueles um nível de satisfação mais elevado. Recorrem ao "Colega Intérprete" e ao "Professor de LGP" com igual satisfação

V - Modos de comunicação utilizados para a transmissão de vocabulário

Foram apresentadas aos intérpretes um total de 180 palavras/expressões escritas em Língua Portuguesa (LP), relativas a 6 modalidades desportivas e distribuídas da seguinte forma: andebol n=24, basquetebol n=29, futebol n=30, voleibol n=30, atletismo n=42 e ginástica n=25, em que "n" representa o nº de palavras/expressões. Apresentaram-se vários parâmetros como opção de resposta, dos quais podiam ser selecionados mais do que um. O quadro 5 permite perceber, por modalidade, qual o modo preferencialmente utilizado pelos intérpretes na transmissão do vocabulário que lhes foi apresentado.

Numa apreciação geral, destacamos o exemplo da modalidade de Voleibol, onde o modo mais utilizado na transmissão das palavras/expressões foi "tenta explicar o conceito por gestos" (44.9%), seguido do parâmetro "pede ao professor que lhe explique a palavra" (38.1%), a utilização do "gesto/expressão correta em LGP" foi referida por 22.7%, e o recurso ao "gesto/expressão emergente" indicado por 18.2%. Os parâmetros "dactilologia" e "utiliza outra via" foram referenciados por 3.7% e 1.7% da totalidade da amostra, respetivamente.

Quadro 5 - Frequência relativa das formas utilizadas pelos intérpretes para a transmissão da terminologia desportiva

Parâmetros	And. %	Basq. %	Fut. %	Vol. %	Atl. %	Gin. %
Gesto/Expressão correta em LGP	25.6	15.9	34.8	22.7	25.1	16.1
Gesto/Expressão emergente	20.2	23.9	21.2	18.2	24.5	14.6
Tenta explicar o conceito por gestos	50.4	51.9	39.3	44.9	60.4	58.2
Dactilologia	4.4	7.1	3.0	3.7	0.4	0.7
Pede ao prof. que lhe explique	22.5	34.4	19.6	36.1	24.4	26.4
Utiliza outra via	0.6	3.1	0.5	1.7	0.6	0.1

Os resultados obtidos (ver quadro 6) permitiram ainda verificar que em relação à totalidade (n=180) dos léxicos apresentados em LP aos intérpretes, a amostra utilizava o "gesto/expressão correta em LGP" para a transmissão de 115 destes léxicos.

Quadro 6 - Análise descritiva dos léxicos apresentados por modalidade em LG e correspondentes em LGP conhecidos pelos intérpretes

Modalidades	Léxicos apresentados em LP	Léxicos correspondentes em LGP conhecidos pelos intérpretes	
	n	n	%
Andebol	24	24	100
Basquetebol	29	27	93.1
Futebol	30	30	100
Voleibol	30	30	100
Atletismo	42	41	97.6
Ginástica	25	23	92
	Σ 180	Σ 115	63.8*

*representa em termos percentuais os léxicos conhecidos em LGP, relativamente à totalidade dos léxicos apresentados em LP.

DISCUSSÃO

Fernandes e Carvalho (2005) referem que o papel do intérprete de LG passou por vários modelos e que, atualmente, encontramos profissionais com formação académica e com preparação para atuarem numa realidade línguística diferente da sua. Neste sentido, e de acordo com os mesmos autores, esta situação requer o domínio de fatores situacionais e culturais, como sejam o conhecimento da Comunidade Surda e de aspetos relevantes que são referências importantes para as pessoas surdas. Este envolvimento é, ainda segundo estes autores, relevante para a concretização da tarefa de interpretação, chegando-se assim ao modelo de intérprete Bilingue e Bicultural, que deverá ser capaz de perceber as necessidades específicas das pessoas surdas, ser facilitador na comunicação, estar apto a ajustar o processo de comunicação ao grau de compreensão dos interlocutores. A este exige-se também que saiba utilizar métodos e técnicas de tradução adequadas, utilizar as Línguas de forma a transmitir com clareza, precisão e fidelidade, o conteúdo, o sentido, a emoção e o espírito da mensagem das pessoas surdas. Partindo destes pressuposto, considera-se relevante a sua função na ligação entre os surdos e os ouvintes, obedecendo a regras para que a sua função seja efetiva. Os intérpretes participantes neste estudo eram provenientes das escolas de referência, e contribuíram para que pudéssemos perceber um conjunto de questões associadas ao seu desempenho na aula de EF, à sua atualização do vocabulário e ao conhecimento e modo de transmissão de vocabulário específico do desporto. Teremos como termo comparativo, embora não esteja enquadrado com a realidade do nosso país, a pesquisa desenvolvida por Storey e Jamieson (2004) que teve alguma similaridade com o nosso estudo ao utilizar questões similares.

Os intérpretes inquiridos eram jovens, com uma idade média de cerca de 30 anos, predominantemente do sexo feminino, com uma experiência profissional média de cerca de 7 anos. O nível mais baixo de formação académica que possuíam era a licenciatura. Quando procuramos averiguar alguma relação com a surdez, compreendemos que 6 destes tinham familiares surdos, sendo que 5 deles eram filhos de pais Surdos (CODAS), o que lhes

permitiu certamente um contacto diferente com a língua e com a comunidade surda, no caso de os pais cultivarem a vida em comunidade. Da totalidade da amostra (n=44) representativa do universo dos intérpretes que desempenhavam funções de interpretação nas EREBAS, 28 tinham experiência de tradução em EF e desempenhavam essa função em média 2 vezes por semana. Quando inquiridos acerca do modo como preparavam o processo da tradução, o qual, de acordo com Best et al. (2002), requer a cedência de material por parte do professor, assim como uma lista da terminologia que pretende utilizar, para que o intérprete possa preparar-se previamente e partilhar com os alunos surdos esse material, obtivemos distintas respostas. Assim, a questão foi colocada de modo a que fosse transmitida uma estimativa da ocorrência, tendo-se apurado que 67.9% dos intérpretes referiu não receber qualquer tipo de material que lhe permitisse antecipadamente realizar esta preparação, e que os restantes estimaram recebê-lo entre 1 a 3 vezes por semana. Refira-se que no estudo realizado por Best et al. (2002), 59% dos intérpretes referiram receber material preparatório antecipadamente.

Relativamente à perceção da necessidade de vocabulário, os intérpretes foram convidados a fazerem uma estimativa sobre o número de vezes que, durante uma semana, se deparavam com um termo ou palavra, cujo léxico gramatical em LGP lhes era desconhecido. Neste caso, o número máximo foi de 12 vezes e o mínimo de zero. Contudo, a maioria situou esta ocorrência entre 1 a 6 vezes por semana. Por seu lado, Best et al. (2002) encontraram um resultado que se situou entre 1 a 20 vezes por semana.

Como é sabido, no desempenho da função de interpretação nas aulas de EF, o intérprete desloca-se para um espaço diferente da sala de aula. No local onde a aula ocorre, as instruções são fornecidas no início, durante e no final das tarefas, perdendo-se inúmeras vezes o contacto visual.

Com o objetivo de sabermos o que eles consideravam mais exigente na tarefa de interpretação na aula de EF, foram apresentados alguns parâmetros relacionados com esta tarefa. Dois dos parâmetros estavam relacionados com as características da aula de EF e os restantes 5 relacionavam-se com a interpretação, sendo permitido aos intérpretes selecionar mais do que uma resposta. Nesta instrução, o parâmetro que foi mais referido relacionou-se com

a colocação do intérprete no espaço de aula, uma vez que a sua posição não pode ser fixa, dado os alunos estarem dispersos pelo espaço e ficarem fora do seu campo visual. De seguida, as duas exigências mais referidas relacionavam-se com o vocabulário em LGP. Se, por um lado, este era adequado aos conteúdos, por outro lado, sentiam ausência de vocabulário que traduzissem esses conteúdos.

Em contrapartida, o parâmetro "possuir conhecimento antecipado dos conteúdos" foi selecionado em última posição, sugerindo que, o facto dos intérpretes não receberem materiais preparatórios, não se constituiu uma prioridade nas dificuldades e certamente que, se o recebessem, as dúvidas relativas ao vocabulário seriam inferiores.

Para a obtenção de informação acerca dos recursos que os intérpretes mais utilizavam para conhecer e desenvolver o seu vocabulário, foi-lhes apresentada uma lista com vários recursos, a fim de assinalarem a frequência da sua utilização. Os recursos mais selecionados foram colocados por ordem consoante se tratava de um recurso humano ou material. O recurso mais referido foi a consulta de dicionários online. O dicionário *Spreadthesign* foi o mais escolhido, a sua média de satisfação foi de 1.93, numa escala de 1 a 3. Este foi seguido do dicionário de LGP online. Os recursos humanos sobrepuseram-se a todas as escolhas feitas, assim como as taxas mais elevadas de satisfação pela sua utilização. Foram referidos os colegas intérpretes, de seguida o professor de LGP, os surdos adultos e as ações de formação. A todas estas seleções foi atribuído em elevado grau de satisfação.

No estudo desenvolvido por Best et al. (2002), as opções de escolha dos recursos foram coincidentes com seleções efetuadas pela nossa amostra no que respeita à primazia pelos recursos humanos. Relativamente aos recursos materiais, os resultados obtidos parecem sugerir que para o desenvolvimento do vocabulário, o recurso ideal seria ajustar o rico contexto do vídeo com a conveniência dos livros. A exigência do currículo reflete-se na necessidade de haver vocabulário cada vez mais diversificado e complexo em LGP de modo a dar cobertura às exigências do currículo.

Quanto às formas utilizadas para transmitir palavras/expressões próprias da disciplina, de uma lista de 180 termos, específicos de 6 modalidades desportivas, foi solicitado aos intérpretes que indicassem a forma como

habitualmente procediam para as transmitirem. Evitando a existência de dúvidas na seleção das opções de resposta apresentadas, foram esclarecidos os seguintes termos: "Gesto/expressão correta em LGP" que significa que faz parte do léxico gramatical em LGP e, "Gesto/expressão emergente" que quer significar que o gesto foi criado ou codificado num microssistema linguístico, como por exemplo na sala de aula.

Dos resultados obtidos, relativamente às 6 modalidades, o parâmetro "tenta explicar o conceito por gestos" foi em média o mais selecionado pelos intérpretes para transmitir aos alunos as palavras/expressões apresentadas. A terminologia selecionada, e que fez parte desta lista de termos, constitui algum vocabulário que é utilizado e ensinado aos alunos nas aulas de EF. Com efeito, seria de esperar que todos os intérpretes utilizassem o gesto/léxico gramatical correto em LGP para os transmitirem, contudo percebe-se que também recorrem a outras formas, evidenciando deste modo a escassez de vocabulário em LGP.

Confirma-se aqui a necessidade dos intérpretes de possuírem recursos que lhes permitam a aprendizagem e apropriação de vocabulário específico das várias disciplinas, nomeadamente da EF.

Conclusões

A necessidade de desenvolvimento e organização de vocabulário parece pois consubstanciar-se como uma necessidade no ensino de alunos surdos. Os intérpretes responsáveis pela tradução de várias disciplinas curriculares sentem, muitas vezes, que recorrer a outras formas para transmitirem as informações, designadamente o recurso ao gesto emergente, à explicação de conceitos através da utilização de gestos avulso, à Dactilologia e a outras formas de comunicação que podem contribuir para que a diversidade linguística ou a criação de nichos linguísticos se torne evidente.

Deste modo, pensamos ser de extrema importância o desenvolvimento e a emergência de vocabulário específico que vá ao encontro dos conteúdos programáticos, estando disponíveis para a aprendizagem e atualização dos intérpretes de LGP.

Conclusões Finais

Conclusões Finais

Na presente dissertação, os resultados foram apresentados na sequência dos objetivos definidos, correspondentes aos 3 estudos, tendo sido realizada a discussão e apresentadas as conclusões relativas a cada um deles. Torna-se indispensável, porém, a elaboração de uma reflexão onde possamos apresentar, de forma sucinta, as principais conclusões, assim como sugestões para futuros estudos. Neste contexto, importa considerar este trabalho como um todo e tentar compreender de que forma os três estudos realizados apontam numa mesma direção.

(Re)pensar as ferramentas de ensino e a formação da equipa pedagógica foi um tema que emergiu da nossa experiência profissional e da observação pontual de aulas de Educação Física nas EREBAS. No primeiro estudo, procurou-se contribuir para a construção de um Glossário Desportivo multimédia, através da localização e recolha/registo em vídeo de vocábulos emergentes, em LGP, referentes à terminologia de seis modalidades desportivas. Este estudo teve por objetivo contribuir para a criação de uma ferramenta de trabalho que se pretende que venha a ser utilizada pelos professores, alunos e intérpretes. Para os professores, como um recurso pedagógico, para ser usado nas aulas de Educação Física. Para os alunos, um instrumento de aprendizagem da LGP, da LP e dos gestos técnicos das várias modalidades e, para os intérpretes, um recurso de atualização e desenvolvimento da LGP do Desporto.

No trabalho de campo realizado, verificamos que o futsal, como modalidade coletiva e o BTT, na vertente recreativa, eram as modalidades mais praticadas pelos surdos, em detrimento das modalidades que selecionamos e que são abordadas na escola.

A LG, enquanto língua endémica, emerge do interior da comunidade, daí a nossa preocupação em recolher estes gestos junto de surdos nativos falantes de LGP. A recolha decorreu em diferentes locais do país e sentimos alguma dificuldade na sua obtenção. Os termos selecionados eram relativos a conteúdos da Educação Física e à terminologia desportiva, com a qual os surdos pareciam não estar muito familiarizados.

No que diz respeito ao estudo 2 (capítulo III), os resultados revelaram que apenas um número muito reduzido de professores apresentava uma formação básica na LGP, com o nível de utilizador elementar da LGP, o que talvez não lhes confira uma competência na língua, mas permite-lhes, certamente, a aquisição de algumas regras fundamentais, a serem respeitadas na comunicação com os alunos.

Verificamos que todos os professores recorriam à demonstração dos exercícios, como forma de transmitir os conteúdos teórico práticos da disciplina. Percecionavam algumas dificuldades nos alunos, relacionadas com baixos níveis de literacia em Português, assim como a falta de hábitos desportivos.

No estudo 3 (capítulo IV), realizado com os intérpretes, retiraram-se alguns dados que merecem reflexão. Quanto à preparação do processo de tradução, um número elevado (67.9%) referiu não lhes ser fornecido previamente nenhum material ou plano de aula, a fim de preparem o processo de tradução, o que compromete certamente o seu desempenho nessa tarefa. A este respeito, Schultz et al. (2013) referem que o professor deve antecipadamente reunir com o intérprete e fornecer-lhe materiais para a preparação do processo de tradução. Deverão desenvolver um trabalho de colaboração de modo a potencializar a comunicação com os alunos surdos. Os conteúdos, a terminologia, poderão ser antecipadamente trabalhados no sentido de proporcionar uma aprendizagem efetiva e uma motivação crescente dos alunos surdos para a prática.

Verificamos também que muitos intérpretes não conheciam os léxicos em LGP, relativos à terminologia desportiva e sentiam dificuldade na utilização dos recursos materiais existentes, para se atualizarem. Contudo, recorriam aos colegas intérpretes e/ou aos professores de LGP a fim de "criarem" os melhores gestos para utilizarem nas suas traduções.

A eficácia da atuação do intérprete exige a sua constante atualização e, se em níveis de escolaridade mais baixos, o objetivo é ensinar a LG ao aluno, já noutros, o objetivo é transmitir os conteúdos através da LG. Daí a necessidade de se realizar um trabalho colaborativo entre os vários profissionais, a fim de se construírem e manterem atualizadas ferramentas de trabalho que, com o auxílio de elementos da comunidade surda, possam ser

produzidos, monitorizados e disseminadas na própria comunidade e utilizados por todos os intervenientes no ensino Bilingue, evitando-se talvez a criação de nichos linguísticos.

De modo a aumentar o nível de sucesso na aula, consideramos importante deixar algumas recomendações, também sugeridas por Graziadei (1998), relativas ao professor, ao seu trabalho com o intérprete e à atuação deste, na aula de Educação Física. Em primeiro lugar o professor deve assumir a responsabilidade de desencadear um trabalho colaborativo com outros professores e com os intérpretes, dado que a responsabilidade do êxito da tradução também é sua; têm que disponibilizar sempre, informação ou materiais de apoio, a fim de possibilitar a preparação do processo de tradução; é fundamental reunirem-se com os intérpretes para esclarecerem dúvidas sobre terminologia desportiva, instruções de ensino e expressões que podem ser usadas; é essencial ter sempre presente que os alunos surdos quando estão a olhar para o intérprete não captam mais nenhuma informação; o intérprete deve ser incentivado a permanecer junto do professor e este, sempre que falar com o aluno deve olhar para ele e não para o intérprete. Nas aulas, os comandos de ensino visuais e específicos são ferramentas determinantes para facilitar a compreensão; a demonstração juntamente com informações verbais ou escritas são fulcrais na transmissão de instruções claras para que os alunos surdos não precisem de trabalhar por imitação.

O professor, como um agente promotor da aprendizagem dos alunos, deverá possuir conhecimentos que lhe permitam um ensino bilingue e bicultural, projetando a sua ação para além dos muros da escola. Muitas vezes, a falta de informação pode conduzir a que as EREBAS funcionem afastadas da comunidade surda, enquanto o Decreto-Lei nº 3/2008 refere que, no âmbito dos seus objetivos, as escolas e agrupamentos de escolas devem colaborar e desenvolver ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a escola e a comunidade surda.

Dada a importância do desporto na vida dos surdos adultos, torna-se urgente que as escolas e os profissionais de Educação Física sejam conhecedores das características dos alunos surdos, no sentido de lhes proporcionarem experiências que lhes permitam adquirir as habilidades e as competências sociais de que necessitam, dado que estas habilidades nos

surdos variam tanto quanto as da população ouvinte. Devem, por isso, ser criados intercâmbios, através de iniciativas e de projetos que promovam uma maior participação entre a escola e a comunidade surda, evidenciando a imagem do desporto enquanto parte integrante da sua vida social e cultural (Atherton et al., 2001).

É necessário entender a surdez, os seus significados, as suas implicações, os ambientes linguísticos dos alunos surdos, para se poder concorrer para um desenvolvimento das suas capacidades físicas, cognitivas e sociais. Compreendemos a importância da presença do intérprete na aula, mas consideramos mais importante ainda o domínio da LG, por parte do professor para que possa ser estabelecida uma boa comunicação na relação professor/aluno. O ensino da Educação Física e a motivação para a prática desportiva, poderão ter maior êxito se o professor e o aluno mantiverem constante uma boa comunicação, geradora de comportamentos sincrónicos e de respostas adaptativas adequadas. Também o professor deverá garantir que a aula decorra num ambiente inclusivo, devendo para isso providenciar, que as informações, os feedbacks, os incentivos à aprendizagem sejam disponibilizados de modo equitativo, quer em quantidade quer em qualidade, a fim de promover a equidade pedagógica e para que o processo avaliativo classifique as aprendizagens no formato em que estas foram proporcionadas.

A aula de Educação Física deve promover a prática desportiva, tendo em vista a obtenção de níveis de desempenho de excelência, para que os alunos surdos, se sintam motivados e ativos, para participarem nos desportos propostos pela comunidade surda.

Pensamos que estudos futuros devem investir na criação de novas ferramentas bilingues em outras modalidades desportivas com a colaboração de alunos surdos. Consideramos muito importante a disseminação do Glossário de Desporto pelas EREBAS, de modo a que os gestos utilizados pelos alunos, professores e intérpretes, sejam os mesmos nas várias escolas de referência e posteriormente averiguar os efeitos da sua utilização.

.

Bibliografia

Bibliografia

Acker, T., Mathur, N., Savy, L., & Graham, J. M. (2001). Is there a functioning vestibulocochlear nerve? Cochlear implantation in a child with symmetrical auditory findings but asymmetric imaging [Versão eletrónica]. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 57*(2), 171–176. Consult. 12 de agosto 2012, disponível em http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165587600004584

Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: a Problemática Específica da Surdez*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Amaral, M. (2006). Perspectivas Teóricas na Aquisição da Linguagem. In M. Bispo, A. Couto, M. d. C. Clara & L. Clara (Eds.), *O Gesto e a Palavra I - Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Editorial Caminho.

Amaral, M., & Coutinho, A. (2002). A criança surda: Educação e inserção social. *Análise Psicológica, 3*(XX), 373-378.

Amaral, M., & Coutinho, A. (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento/CIIE.

Ammons, D. (1990). Unique Identity of the World Games for the Deaf. *PALAESTRA: Forum of Sport, Physical Education & Recreation for Those Whith Disabilities, 6*(2), 40-43.

Ammons, D., & Eickman, J. (2011). Deaflympics and the Paralympics: eradicating misconceptions. *Sport in Society, 14*(9), 1149-1164.

Amorim, M., & Gonçalves, L. (2005). A Surdez em questão: Cognição, Linguagem e Funcionamento Cerebral. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Anderson, D., & Reilly, J. (2002). The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 7*(2), 83-106.

Anmyr, L., Larsson, K., Olsson, M., & Freijd, A. (2012). Strengths and difficulties in children with cochlear implants – Comparing self-reports with reports from parents and teachers [Versão eletrónica]. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 76*(2012), 1107-1112. Consult. 12 de agosto de 2012, disponível em http://www.sciencedirect.com/science/journal/01655876/76.

APS. (2011). Associação Portuguesa de Surdos. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* Consult. 10-02-2012, disponível em http://www.apsurdos.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=29.

Atherton, M. (2009). A feeling as much as a place: leisure, deaf clubs and the British deaf community. *Leisure Studies, 28*(4), 443-454.

Atherton, M., Turner, G., & Russel, D. (2001). More than a Match: The role of Football in Britain's Deaf Community. *Soccer and Society, 2*(3), 22-43.

Avendaño, C. (2005). El Español y el LESCO en el marco de la enseñanza de una segunda lengua para las personas sordas en Costa Rica. *Revista Educatión, 29*(002), 217-232.

Bailey, S. (2008). *Athlete First - A History of the Paralympic Movement*. England: John Wiley & Sons, Ltd.

Batista, A. (2007). *Mémoire: "Représentations sociales de la surdité et Construction de L'idéologie oraliste en France"* Grenoble: Aurore Batista. Dissertação de Mestrado apresentada a Université Stendhal Grenoble 3.

Batista, P., Rego, L., & Azevedo, A. (2012). *Em movimento - 7/8/9*. Porto: ASA.

Bellugi, U., & Klima, E. (1979). *The Signs of Language*. New York: Harvard University Press.

Benedict, K., Johnson, H., & ANTIA, S. (2011). Faculty needs , doctoral preparation, and the future of teacher preparation programs in the education of deaf and hard hearing students. *American Annals of the Deaf, 156*(1), 35-46.

Best, C., Lieberman, L., & Arndt, K. (2002). Effective Use of Interpreters in General Physical Education *JOPERD--The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 73*(8), 45-50.

Bouvet, D. (1982). *La parole de Lénfant sourd*. Paris: PUF.

Bouvet, D. (1999). L'accès de l'enfant sourd à la parole: une situation particulière de bilinguisme entre une langue gestuelle et une langue vocale In U. d. Vigo (Ed.), *Estudios de Sóciolingüistica*. Espagne.

Brocardo, J. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Bronfenbrenner, U., & Morris, A. (1998). In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology - Theoretical models of human development* (Vol. 1). New York: John Wileys and Sons.

Burden, P. (1990). Teacher development. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-328). New York: MacMillan.

Butterfield, S. (1987). The influence of Age, Sex, Hearing Loss, Etiology, and Balance Ability on the Fundamental Motor Skills of Deaf Children In M. Berridge & G. Ward (Eds.), *Internacional Perspectives on Adapted Physical Activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Butterfield, S. (1991a). Influence of age, sex, hearing loss, and balance on development of running by deaf children. *Perceptual and Motor Skills 73*(2), 624-626.

Butterfield, S. (1991b). Physical Education and Sport for the Deaf: Rethinking the Least Restrictive Environment. *Adapted Physical Activity Quarterly, 8*, 95-102.

Clark, R., & Sachs, M. (1991). Challenges and Opportunities in Psychological Skills Training in Deaf Athletes. *The Sport Psychologist, 5*, 392-398.

Coelho, O. (2005a). Apresentação. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 15-17). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Coelho, O. (2005b). Metacognição e surdez: algumas considerações em torno do projeto *Le Retour Réflexif et ses Pratiques* In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Coelho, O. (2007). *Construindo Carreiras: (re) desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos Bilingues*. Universidade do Porto: Orquídea Coelho. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Coelho, O. (2011). Conceptualizações da Surdez, Manifestações e Marcas da Cultura Surda e os Casamentos "Endógamos" Surdos. In L. Karnopp, M. Klein & M. Lunardi-Lazzarin (Eds.), *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações* Porto Alegre.: Editora da ULBRA.

Coelho, O. (Ed.). (2005c). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2010). *Research Methods in Education* (Sixth ed.). London and New York: Routledge.

Columna, L., & Lieberman, L. (2011). *Promoting Language Through Physical Education - using sign language and spanish to engage everyone*. Champaign Human Kinetics.

Connor-Kuntz, F., & Dummer, G. (1996). Teaching Across the Curriculum: Language-Enriched Physical Education for Preschool Children. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*(3), 302-315.

Costa, J. (2012a). *Educação Física 7º/8º/9º ano - Jogo Limpo - Dossier do Professor*. Porto: Porto Editora.

Costa, J. (2012b). *Jogo Limpo - Educação Física - 7.º, 8.º e 9.º Anos*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, A. (2006). Representações Sociais da Leitura e da Escrita. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara & L. Clara (Eds.), *O Gesto e a Palavra I - Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Caminho.

Crowe, T., & Horak, F. (1988). Motor Proficiency Associated with Vestibular Deficits in Children with Hearing Impairments. *Physical Therapy, 68* (10), 1493-1499.

Dair, J., Ellis, K., & Lieberman, L. (2006). Prevalence of overweight among deaf children. *American Annals of the Deaf, 151*(3), 318-326.

DePauw, K., & Gravon, S. (2005). *Disability Sport* (2ª ed.). Champaign IL: Human Kinetics.

Deusdado, L. (2002). *Ensino da Língua Gestual - Assistido por Personagens 3D Virtuais*. Universidade do Minho: Leonel Deusdado. Dissertação de Mestre apresentada a Universidade do Minho.

DGE. (2013). Currículo e Programas Educação Especial. *Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos*. Consult. 10-06-2013, disponível em http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=56.

DGEEC. (2012). Perfil do Docente 2010/2011 - Educação Física. *Ministério da Educação: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE*. Consult. 27-03-2012, disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=675&fileName=Educa__o_F_sica_1011.pdf.

Doherty, M. (2012). Policy and pratice in deaf education: views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education, 27*(3), 281-299.

Dummer, G., Haubenstricker, J., & Stewart, D. A. (1996). Motor Skill Performances of Children Who Are Deaf. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*(4), 400-414.

Dunst, C., Hamby, D., Trivette, C., & Raab, M. (2000). Everyday Family and Community Life and Children's Naturally Occurring Learning Opportunities. *Journal of Early Intervention 23*(3), 151-164.

Ellis, K., Lieberman, L., Fittipauldi-Wert, J., & Dummer, G. (2005). Health-Related Fitness of Deaf Children—How Do They Measure Up? *Palaestra, 21*(3), 36-43.

ESLC. (2012). Spreadthesign.com. *The sign language dictionary*. Consult. 14 maio de 2013, disponível em http://www.spreadthesign.com/pt/.

Fernandes, R., & Carvalho, J. (2005). Interpretes de Língua Gestual Portuguesa, da formação à prática real. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Fernandes, S. (2009). É Possível ser Surdo em Português? língua de Sinais e Escrita: Em Busca de uma Aproximação. In C. Skliar (Ed.), *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos - Interfaces entre Pedagogia e Linguística* (3ª ed., Vol. 2). Porto Alegre: Editora Mediação.

Ferreira, A. (2005). Questões sociolinguísticas inerentes à educação bilingue das pessoas surdas. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Ferreira, A. (2006). Subsídios para o estudo da história da educação de surdos em Portugal. In M. Bispo, A. Couto, M. d. C. Clara & L. Clara (Eds.), *O Gesto e a Palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 57-81). Lisboa Caminho.

Ferreira, A. (2013). Editorial. *Jornal Mãos que Falam - Jornal do CED Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa Ano II*(5), 2.

Fischera, S., & Woodcockb, K. (2012). A cross-sectional survey of reported musculoskeletal pain, disorders, work volume and employment situation among sign language interpreters. *International Journal of Industrial Ergonomics, 42*(4), 335-340.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem - abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.

FPAS. (2013). Associações Filiadas. *Federação Portuguesa das Associações de Surdos*. Consult. 20-06-2013, disponível em http://www.fpasurdos.pt/associacoes-filiadas/.

Franco, M. (2009). Educação Superior Bilingue para Surdos: O sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial, 15*(1), 15-30.

Fusellier-Souza, I. (2003a). *La Création Gestuelle des Individus sourds Isolés*. Paris: Université Paris 8.

Fusellier-Souza, I. (2003b). Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des langues des signes: Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des individus sourds sans contact avec une communauté sourde. *Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos* (5), 51-80.

Fusellier-Souza, I. (2003c). Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des langues des signes: Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des individus sourds sans contact avec une communauté sourde. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*(05), 51-80.

Fusellier-Souza, I. (2005). Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des langues des signes. Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par les sourds brésiliens. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Galo, J. P. E. (2009). Cuerpo, poder y disciplina una lectura desde Michel Foucault. *Revista Cultura de Guatemala, 30*(3), 131-144.

Gheysen, F., Loots, G., & Waelvelde, H. V. (2008). Motor Development of Deaf Children With and Without Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 13*(2), 215-224.

Gil, I. (2002). *Aspectos generales de la atención temprana*. Comunicação apresentada em I Congreso Nacional de Atención Temprana. Libro de Resúmenes. Federación Española del Síndrome de Down.

Gomes, C. (2010). O panorama actual da educaçao de surdos. Na senda de uma educaçao bilingue [Versão eletrónica]. *Exedra, 3*, 59-74. Consult. 8 de agosto de 2012, disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/N3/05A-maria-do-ceu_pp_59-74.pdf.

Gomes, C. (2011). A Reconfiguração Política da Educação de Surdos. *Indagatio Didactica, 3*(1), 109-125.

Gomes, C. (2012). *A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: entre os discursos identitários e os discursos de regulação*. Porto: Céu

Gomes. Dissertação de apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Gonçalves, V. (2005). A escola inclusiva e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos... In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Goodman, J., & Hopper, C. (1992). Hearing impaired children and youth: A review of psychomotor behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly, 9*(3), 214-236.

Gordon, N. (2004). The neurology of sign language. *Brain & Development, 26*(2004), 146-150.

Graziadei, A. E. (1998). *Learning outcomes of deaf and hard of hearing students in mainstreamed physical education classes*. Ann Arbor: Ann Graziadei. Dissertação de Doutoramento apresentada a University of Maryland College Park.

Grimes, M., Thoutenhoofd, E. D., & Byrne, D. (2007). Language Approaches Used With Deaf Pupils in Scottish Schools: 2001–2004. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(4), 530-551.

Hall, T., Heidorn, B., & Welch, M. (2011). A Description of Preservice Teachers' Task Presentation Skills. *Physical Educator 68*(4), 188-198.

Hartman, E., Houwen, S., & Visscher, C. (2011). Motor Skill Performance and Sports Participation in Deaf Elementary School Children. *Adapted Physical Activity Quarterly, 28*(2), 132-145.

Hoffmeister, R. (2009). Famílias, Crianças Surdas, o Mundo dos Surdos e os Profissionais da Audiologia. In C. Skliar (Ed.), *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos - Interfaces entre Pedagogia e Linguística* (3ª ed., Vol. 2). Porto Alegre: Editora Mediação.

Hopper, C. (2006). Physical Activity and the Deaf Community [Versão eletrónica]. *National Center on Health, Physical Activity, and Disability* Consult. 29-12-2012, disponível em http://www.ncpad.org/517/2431/Physical~Activity~and~the~Deaf~Community.

International Committee of Sports for the Deaf. (2012a). Athletes - Eligibility. *International Committee of Sports for the Deaf (CISS)*. Consult. 18-06-2012, disponível em http://www.deaflympics.com/athletes/.

International Committee of Sports for the Deaf. (2012b). Award Honours. *International Committee of Sports for the Deaf (CISS)*. Consult. 15-06-2012, disponível em http://www.deaflympics.com/news/.

Kluwin, T., & Stison, M. (1993). *Deaf students in local public high schools: backgrounds, experiences, and outcomes*: C.C. Thomas.

Kushalnagar, P., Hannay, H. J., & Hernandez, A. E. (2010). Bilingualism and Attention: A Study of Balanced and Unbalanced Bilingual Deaf Users of American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(3), 263-273.

Kyle, J. (1999). O ambiente bilingue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In C. Skliar (Ed.), *Atualidade da educação bilingue para surdos* (Vol. 1). Porto Alegre: Editora Mediação.

Lacerda, C. (2006). A Inclusão de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes, 26*(69), 163-184.

Lane, H. (2006). Serão as Pessoas Surdas Deficientes? In M. Bispo, A. Couto, M. Clara & L. Clara (Eds.), *O Gesto e a Palavra I - Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Caminho.

Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the deaf-world*: DawnSignPress.

Legg, D., Emes, C., Stewart, D., & Steadward, R. (2004). Historical Overview of the Paralympics, Special Olympics, and Deaflympics. *PALAESTRA: Forum of Sport, Physical Education & Recreation for Those Whith Disabilities, 20*(1), 30-36.

Lenihan, S. (2010). Trends and Challenges in Teacher Preparation in Deaf Education. *The Volta Review, 110*(2), 117-128.

Lockhart, G. (2002). Deaflympics "Silence is Golden… and Silver… and Bronze". *ABILITY Magazine, 2003*, 16-19.

Longrnuir, P., & Bar-Or, O. (2000). Factors Influencing the Physical Activity Levels of Youths With Physical and Sensory Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*(40), 40-53.

LPDS, D. (2010). DESPORTO - Movimento associativo no desporto de surdos. *Surdos Notícias*(2), 11.

Lytle, R., Lavay, B., & Rizzo, T. (2010). What Is a Highly Qualified Adapted Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 81*(2), 40-50.

Mahoney, G., & Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: enhancing the development of handicapped children. *Journal of Special Education, 22*(1), 82-96.

Marques, U. (1992). *Pesquisa dos Parâmetros Definidores do Currículo de Educação Física Especial para Deficientes Auditivos Segundo uma Perspectiva Sistémica*. Universidade do Porto: Urbano Marques. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciéncias do Desporto e de Educação Física.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Access to Postsecondary Education through Sign Language Interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(1), 38-50.

Marschark, M., & Spencer, P. (2009). *Evidence Of Best Pratice Models And Outcomes In The Education Of Deaf And Hard-of-hearing Children: An International Review*: National Council for Special Education.

Martins, M., Ferreira, J., & Mineiro, A. (2012). *Os Dicionários e os Avatares Gestuais: o que são, como se fazem e para que servem* (Vol. 21). Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.

Masutti, M., & Santos, S. (2008). Intérpretes de Língua de Sinais: Uma Política em Construção In R. M. Quadros (Ed.), *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.

Mayberry, R. (2002). Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. In S. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of Neuropsychology* (Vol. 8): Elservier Science.

Middleton, A., Turner, G., Bitner-Glindzicz, M., Lewis, P., Richards, M., Clarke, A., & Stephens, D. (2010). Preferences for communication in clinic from deaf people: a cross-sectional study. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 16*(4), 811-817.

Moores, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5ª ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Myklebust, H. (1964). *The Psycology of Deafness*. Nova Iorque: Grune & Stratton.

Nunes, R. (Ed.). (1998). *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda*. Serviço de Bioética e Ética da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto e Gabinete de Investigação de Bioética da Universidade Católica Portuguesa, Porto: Fundação António de Almeida.

Pacheco, N., & Caramelo, J. (2005). Poderes instituintes de uma cultura surda. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 21-35). Santa Maria da Feira: Afrontamento.

Palmer, T., & Weber, K. (2006). The Deaf Athlete. *Current Sports Medicine Reports (American College of Sports Medicine), 5*(6), 323-326.

Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2010). A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. *Revista da Educação Física/UEM, 21*(1), 147-160.

Prata, M. (1980). *Mãos que falam*. Lisboa: Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa & Divisão do Ensino Especial da Direção-Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação.

Rinaldi, P., & Caselli, C. (2008). Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(1), 63-75.

Rink, J. (1994). Task Presentation in Pedagogy. *Quest, 46*, 270-280.

Robbins, A., Svirsky, M., & Kirk, K. (1997). Children with Implants Can Speak, But Can They Communicate? [Versão eletrónica]. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery, 117*(3), 155-160. Consult. 11 de agosto de 2012, disponível em http://oto.sagepub.com/content/117/3/155.abstract.

Romão, P., & Pais, S. (2012). *Educação Física 7º| 8º| 9º*. Porto: Porto Editora.

Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sacks, O. (2002). *Vendo Vozes: Uma jornada ao mundo dos surdos* (3ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexos Editora.

Sarmento, F. (1998). *A Aptidão Física dos Deficientes Auditivos - estudo comparativo entre crianças do ensino integrado e do ensino regular*. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física: Fátima Sarmento. Dissertação de Mestrado apresentada a FCDEF-UP.

Sarmento, F., Corredeira, R., & Coelho, O. (2013). (Re)Think Portuguese Sign Language in specific learning contexts. *Cadernos de Saúde, 6*(2013), 92-93.

Saussure, F. (1995). *Curso de Lingüística Geral* (2ª ed.). São Paulo: Cultrix.

Schmidt, S. (1985). Hearing Impaired Students in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 2*, 300-306.

Schultz, J., Lieberman, L., Ellis, K., & Hilgenbrinck, L. (2013). Ensuring the Success of Deaf Students in Inclusive Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(5), 51-56.

Séguillon, D. (2002). The Origins and Consequences of the First World Games for the Deaf. *International Journal of the History of Sport, 19*(1), 119-136.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la Educación Física* (2ª ed.). Barcelona: INDE

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ª ed.). California: Mayfield Publishing Company.

Silva, A. (2011). *E se eu fosse s/Surda? O processo de categorização do Mundo da pessoa s/Surda: a perspetiva da línguística cognitiva*. Viseu: Ana Silva. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade Católica Portuguesa.

Silva, M. A. (1991). *O Porto e o Desporto: Desporto para Deficientes*. Porto: Câmara Municipal do Porto: Pelouro de Fomento Desportivo.

Silva, R. (2010). Línguas Gestuais - Verdadeiras Línguas In O. Coelho (Ed.), *Um copo vazio está cheio de ar - assim é a Surdez*. Oliveira de Azemeis: Livpsic.

Singleton, J., & Tittle, M. (2000). Deaf Parents and Their Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(3), 221-236.

Skliar, C. (1997a). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In C. Skliar (Ed.), *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C. (1999a). A localização política da educação bilingue para surdos. In C. Skliar (Ed.), *Actualidade da Educação Bilingue para Surdos* (Vol. 1). Port Alegre: Editora Mediação.

Skliar, C. (2001). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças* Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C. (2009). Apresentação - A localização política da Educação Bilingue para Surdos. In C. Skliar (Ed.), *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos - Interfaces entre Pedagogia e Linguística* (3ª ed., Vol. 2). Porto Alegre: Editora Mediação.

Skliar, C. (Ed.). (1997b). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropólogicas em educação especial* (2ª ed.). Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C. (Ed.). (1999b). *Actualidad de la Educación Bilingue para Sordos - Procesos Y Próyectos Pedagógicos* (Vol. 1). Porto Alegre: Editora Mediação.

Smith, C., & Allman, T. (2010). Meeting the Challenges of Deaf Education Teacher Preparation: Innovative Practices in Online Learning [Versão eletrónica]. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6*(2), 523-532. Consult. 10--05-2013, disponível em http://jolt.merlot.org/vol6no2/smith_0610.pdf.

Spencer, P., Meadow-Orlans, K., & Erting, C. (2000). *The Deaf Child in the Family and at School: Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stewart, D. (1986). Deaf Sport in the Community. *Journal of Community Psychology, 14*, 196-205.

Stewart, D. (1991). *Deaf Sport: The Impact of Sports within the Deaf Community*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Stewart, D., & Ammons, D. (2001). Future directions of the Deaflympics. *PALAESTRA: Forum of Sport, Physical Education & Recreation for Those Whith Disabilities, 17*(3), 45-49.

Stewart, D., Dummer, G., & Haubenstricker, J. (1990). Review of Administration Procedures Used to Assess the Motor Skills of Deaf Children and Youth. *Adapted Physical Activity Quarterly, 7*, 231-239.

Stewart, D., & Ellis, K. (2005). Sports and the Deaf Child. *American Annals of the Deaf, 150*(1), 59-66.

Stewart, D., Robinson, J.-A., & McCarthy, D. (1991). Participation in Deaf Sport: Characteristics of Elite Deaf Athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly, 8*, 136-145.

Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós - A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Stokoe-Jr, W. (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(1), 3-37.

Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Maryland: Linstock Press.

Storey, B., & Jamieson, J. (2004). Sign Language Vocabulary Development Practices and Internet Use Among Educational Interpreters. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9*(1), 53-67.

Suarez, H., Angeli, S., Suarez, A., Rosales, B., Carrera, X., & Afonso, R. (2007). Balance sensory organization in children with profound hearing loss and cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71*(4), 629-637.

Svirsky, M., Robbins, A., Kirk, K., Pisoni, D., & Miyamoto, R. (2000). Language Development in Profoundly Deaf Children with Cochlear Implants [Versão eletrónica]. *Psychological Science, 11*(2), 153-158. Consult. 11 de agosto 2012, disponível em http://pss.sagepub.com/content/11/2/153.abstract.

Torres, J. (2011). *O intérprete de Língua Gestual na Educação de Surdos*. Porto: Joaquim Torres. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Vaccari, C., & Marschark, M. (1997). Communication between Parents and Deaf Children: Implications for Social-emotional Development. *Journal Child Psychology and Psychiatry, 38*(7), 793-801.

Valente, A., Correia, M. J., & Dias, R. (2005). Surdez: duas realidades interpretativas. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Vermeerbergen, M. (2006). Past and current trends in sign language research. *Language & Communication, 26*(2), 168-192.

Vygotsky, L. (2000). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Williams, A., & Hodges, N. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences, 23*(6), 637-650.

Winnick, J. (2004). *Adapted Physical Education and Sport* (F. A. Lopes, Trad. 3ª ed.). Brasil: Human Kinetics.

Winnick, J. P. (2011). *Adapted Physical Education and Sport* (5ª ed.): Human Kinetics.

Zaccagnini, K. (2005). How Pysical Education Teacher Education Majors Should be Prepared to Teach Students With Hearing Loss: a National Needs Assessment. *American Annals of the Deaf, 150*(3), 273-282.

Anexos

Anexo 1

ESTUDO 1: COMO COMUNICAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Equipa do Estudo:
Mestre Fátima Sarmento (Faculdade de Desporto, Universidade do Porto)
Professor Doutor Rui Corredeira (Faculdade de Desporto, Universidade do Porto)
Professora Doutora Orquídea Coelho (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto)

Objetivos do estudo: Partindo dos pressupostos subjacentes ao disposto no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, que regulamenta a criação e funcionamento das Escolas de Referência para Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), e tendo em conta a escassez de recursos materiais adequados, dado tratar-se de medidas cuja implementação é recente, neste caso especifico a inexistência de um instrumento bilingue de Educação Física e Desporto que possa concorrer para o sucesso educativo dos alunos surdos, identificamos a urgência de realizar uma investigação aprofundada que articule as questões que se colocam perante este novo modelo e esta área disciplinar nos níveis de ensino básico e secundário, contribuindo, em simultâneo, para a construção de um instrumento de trabalho inovador nesta área.

Objetivos do estudo:

- Caracterizar os professores de educação física que dão aulas nas EREBAS; (questões 1 a 8)

- Saber se possuem formação em LGP; (questões 9 a 13)

- Saber qual a importância que atribuem à utilização da LGP nas aulas de educação física; (questões 14 a 16)

- Conhecer que tipos de recursos pedagógicos utilizam na transmissão dos conteúdos teórico-práticos; (questão 17)

- Saber qual a perceção dos professores relativamente à comunicação que estabelecem com os alunos surdos; (questão 18 e 19)

- Identificar quais as formas que utilizam para transmitir palavras/expressões específicas da disciplina de Educação Física e do Desporto; (questão 20)

População alvo dos questionários: Professores de Educação Física de EREBAS.

Solicitação de Colaboração

A INFORMAÇÃO OBTIDA ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS SERÁ EXCLUSIVAMENTE UTILIZADA PARA FINS DE ESTUDO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS EM CONTEXTO ACADÊMICO, SENDO GARANTIDA A CONFIDENCIALIDADE DOS PARTICIPANTES.

Este questionário é destinado a professores de Educação Física que desenvolvem a sua atividade profissional em EREBAS. Todas as informações obtidas são confidenciais e os seus resultados serão usados exclusivamente para fins de investigação científica.
É importante que tente responder a todas as perguntas. Por favor assinale com um **X** no espaço que corresponde à sua resposta.

Questionário A - Professores de Educação Física

Instruções: Por favor, responda nos espaços fornecidos.

Não escreva o seu nome em nenhum local deste questionário

Dados do Professor(a):

1. Sexo:
   - ☐ Masculino
   - ☐ Feminino

2. Idade: _____ anos completos.

3. Status de audição:
   - ☐ Surdo
   - ☐ Bilateral
   - ☐ Unilateral
   - ☐ Grau de Surdez:
     - ☐ Ligeiro
     - ☐ Moderado
     - ☐ Severo
     - ☐ Profundo
   - ☐ Ouvinte

4. Qual o grau académico <u>mais elevado</u> que possui (à data de preenchimento do questionário)?

☐ Licenciatura concluída em:_____(ano)

Em_____

☐ Pós-Graduação concluída em:_____(ano)

Em_____

☐ Especialização concluída em:_____(ano)

Em_____

☐ Mestrado concluído em:_____(ano)

Em_____

☐ Doutoramento concluído em:_____(ano)

Em_____

Outra situação_____

5. Há quantos anos é professor(a) ? _____ anos.

6. Há quantos anos dá aulas a alunos surdos?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ mais de 5 anos.

7. É professor(a) do ensino:

☐ 1º Ciclo do EB ☐ 2º Ciclo do EB ☐ 3º Ciclo do EB ☐ Ensino Secundário.

8. O que a/o levou a trabalhar com surdos? (pode assinalar mais de uma resposta)

☐ Curiosidade/simpatia/atração pela língua
☐ Oportunidade de trabalho
☐ Convite
☐ Concurso de professores
☐ Opção profissional
☐ Mero acaso
☐ Familiar surdo
☐ Antecedentes familiares
☐ Ter formação académica nesta área
☐ Outra situação. Qual?_____

9. Tem formação em Língua Gestual Portuguesa (LGP)? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual o nível da sua formação, de acordo com o Quadro Europeu Comum, de Referência para as Línguas, Adaptado para a Língua Gestual Portuguesa?

Estudos Básicos	Estudos Intermédios	Estudos Avançados
Nível iniciação ☐	Nível pré-intermédio ☐	Nível pré-avançado ☐
Nível elementar ☐	Nível intermédio ☐	Nível avançado ☐
Nível pós-elementar ☐	Nível pos-intermédio ☐	Nível pos-avançado ☐
		Nível superior ☐

☐ Outra. Qual _____

10. É fluente em LGP?

☐ Sim ☐ Não

11. Onde aprendeu LGP? (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ Com o pai
- ☐ Com a mãe
- ☐ Com irmão/irmã
- ☐ Com parentes
- ☐ Com amigos surdos
- ☐ Com surdos
- ☐ Com professor surdo
- ☐ Com professor ouvinte
- ☐ Numa associação de surdos
- ☐ Em cursos de LGP
- ☐ Na escola
- ☐ Na TV
- ☐ Outra. Qual _____

12. Qual o motivo que a/o levou a aprender LGP? (pode assinalar mais de uma resposta)

- ☐ Por necessidade de comunicação
- ☐ Para ser intérprete
- ☐ Para aperfeiçoamento profissional
- ☐ Por curiosidade
- ☐ Como segunda língua
- ☐ Como facilitador para aprendizagem dos alunos
- ☐ Outro. Qual? _____

Nesta parte do questionário as afirmações dizem respeito a situações relacionadas com a prática do professor. Indique a sua opinião relativamente a cada afirmação, assinalado com uma X (cruz) o número que melhor indica o quanto está de acordo com cada afirmação.

Irrelevante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Essencial
1	2	3	4	5

13. Para se **manter atualizado (a) na LGP**, considera:

	Irrelevante		Importante		Essencial
	1	2	3	4	5
O contacto com surdos adultos.....	☐	☐	☐	☐	☐
O contacto com os alunos surdos.....	☐	☐	☐	☐	☐
O contacto com intérpretes de LGP.....	☐	☐	☐	☐	☐
O contacto com formadores de LGP.....	☐	☐	☐	☐	☐
A frequência de cursos de formação contínua.....	☐	☐	☐	☐	☐

14. Assinale qual a importância que atribui à utilização da LGP nas aulas de Educação Física:

	Irrelevante		Importante		Essencial
	1	2	3	4	5
Comunicação professor-aluno.....	☐	☐	☐	☐	☐
Transmissão dos exercícios.....	☐	☐	☐	☐	☐
Transmissão de conhecimentos teóricos.....	☐	☐	☐	☐	☐
Correção dos exercícios	☐	☐	☐	☐	☐
Relação afetiva com os alunos.....	☐	☐	☐	☐	☐
Reconhecimento da língua natural dos surdos.....	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolvimento individual.....	☐	☐	☐	☐	☐
Construção da identidade.....	☐	☐	☐	☐	☐
Acesso ao conhecimento.....	☐	☐	☐	☐	☐
Relacionamento social.....	☐	☐	☐	☐	☐

15. Na sua opinião **, quando os alunos surdos apresentam dificuldades elas estão relacionadas com:**

(pode assinalar mais do que uma resposta)

- ☐ Baixos níveis de literacia em Português
- ☐ Baixos níveis de literacia em LGP
- ☐ Baixas competências expressivas no domínio da comunicação oral
- ☐ Baixas competências compreensivas no domínio da comunicação oral.
- ☐ Fraca participação e interatividade nas aulas.
- ☐ Dificuldades de acompanhamento dos conteúdos transmitidos.
- ☐ Descoordenação motora.

- ☐ Problemas de equilíbrio.
- ☐ Dificuldades de compreensão.
- ☐ Disponibilidade motora reduzida.
- ☐ Dificuldades de concentração.
- ☐ Falta de hábitos de trabalho.
- ☐ Falta de hábitos desportivos.
- ☐ Falta de motivação.
- ☐ Outras? Quais _____

_____

_____

16. Por sua vez, os pontos assinalados em cima poderão ser consequência de: (pode assinalar mais do que uma resposta)

- ☐ Não aquisição pelos alunos de competências linguísticas em LGP nem em Português
- ☐ Problemas de comunicação entre surdos e ouvintes
- ☐ Domínio insuficiente da LGP por parte dos professores
- ☐ Inexistência, ou apoio insuficiente, de intérprete
- ☐ Dificuldade do professor em fomentar estratégias que promovam a participação positiva entre surdos e ouvintes
- ☐ Dificuldade em criar/propor atividades que estimulem a troca de comunicação verbal e não-verbal
- ☐ Não apropriação de competências escolares prévias
- ☐ O contexto escolar não dispõe de um espaço que permita um trabalho planeado e cooperativo entre o professor e o interprete
- ☐ Dificuldade do professor em transmitir feedbacks ajustados às necessidades dos alunos surdos
- ☐ Dificuldade do professor em transmitir feedback atempado aos alunos.
- ☐ Inadequação pedagógica das propostas
- ☐ Os alunos ouvintes desconhecem estratégias eficazes de comunicação (necessidade de contacto visual e algum conhecimento da língua gestual)
- ☐ Ausência de prática desportiva fora da escola
- ☐ Número elevado de alunos por turma.
- ☐ Inexistência de espaço de aprendizagem de LGP (por ex. Oficina de LG) para alunos ouvintes
- ☐ Inexistência de recursos de apoio pedagógico (projetor) no espaço de aula
- ☐ Os alunos ouvintes não estão familiarizados com as caraterísticas dos alunos surdos
- ☐ Na escola, os surdos enfrentam desigualdades de acesso à informação.
- ☐ A escola não fomenta atividades/eventos desportivos associados à comunidade de surdos.
- ☐ Outras? Quais _____

17 - Nas aulas, para transmitir os conteúdos teórico-práticos, utiliza como **recursos pedagógicos**: (Pode assinalar mais do que uma resposta)

- ☐ LGP
- ☐ Dactilologia
- ☐ Gestos
- ☐ Mímica/gestos icónicos
- ☐ Português gestualizado
- ☐ Português escrito
- ☐ Recurso a intérprete
- ☐ Demonstração (dando a ver) o exercício
- ☐ Esquemas no quadro
- ☐ Meios audiovisuais (vídeo, projeções...)
- ☐ Demonstração, com recurso a alunos ouvintes
- ☐ Outra. Qual? _____

18 - Numa escala de 1 a 5, como avalia a sua capacidade de comunicação com os seus alunos surdos?

☐ 1(má) ☐ 2 (insuficiente) ☐ 3(suficiente) ☐ 4 (boa) ☐ 5(muito boa)

19. Que lacunas identifica na relação comunicativa que estabelece com os alunos surdos?

_____

_____

_____

(se necessitar de mais espaço escreva, por favor, no verso da folha).

Para responder à questão seguinte (questão 20.) é importante ter em conta as seguintes definições:
Gesto/expressão correta em LGP - significa que faz parte do léxico da Língua Gestual Portuguesa.
Gesto/Expressão emergente - Gesto ou expressão que foi criado ou codificado num microssistema linguístico. (Fusellier-Souza, 2005; Fusellier-Souza, Coelho, 2005)

20. Nas aulas de Educação Física e no desporto, para transmitir as seguintes palavras/expressões, utiliza? (assinale a sua resposta **com uma cruz (X)**).

Andebol	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	demonstra ção	Utiliza outra via
Técnicos Ofensivos						
Pega da bola						
Passe de ombro						
Passe de pulso						
Receção média						
Receção alta						
Drible de progressão						
Drible com mudança de direção						
Remate em suspensão						
Remate em apoio						
Remate na passada						
Finta com bola						
Finta sem bola						
Técnicos defensivos						
Atitude base defensiva						
Controlo do adversário						
Desarme no drible						
Interceção da bola						
Bloco						
Guarda-redes						
Posição base						
Defesa alta						
Defesa média						
Defesa baixa						

Basquetebol	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Demons tração	Utiliza outra via
Passe de peito						
Passe picado						
Passe de ombro						
Passe a 2 mãos sobre a cabeça						
Drible de proteção						
Drible de progressão						
Drible com mudança de direção entre as pernas						
Drible com mudança de direção por trás das costas						
Drible com mudança de direção pela frente						
Drible com mudança de direção e inversão						
Arranque em drible cruzado						
Arranque em drible direto						
Paragem a 1 tempo						
Paragem a 2 tempos						
Posição base ofensiva						
Posição base defensiva						
Defesa da linha de passe						
Lançamento em apoio						
Lançamento em suspensão						
Lançamento na passada						
Finta sem bola						
Finta com bola						
Finta de lançamento						
Finta de passe						
Ressalto ofensivo						
Passa e corta						
Bloqueio direto						
Interceção e contra-ataque						
Bloqueio indireto						

Futebol	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Demons tração	Utiliza outra via
Processo ofensivo						
Processo defensivo						
Bolas paradas						
Canto						
Livre						
Lançamento pela linha lateral						
Condução da bola						
Passe						
Receção /controlo						
Remate						
Cruzamento						
Drible						
Finta						
Simulação						
Desarme						
Interceção						
Desmarcação						
Marcação individual (H / H)						
Marcação à zona						
Marcação mista						
Marcação sem bola						
Penetração						
Contenção						
Cobertura ofensiva						
Cobertura defensiva						
Mobilidade						
Equilíbrio						
Espaço						
Concentração						
Transição defesa/ataque						

Voleibol	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Demons tração	Utiliza outra via
Posição Fundamental média						
Posição Fundamental baixa						
Posição Fundamental alta						
Deslocamento lateral						
Deslocamento com salto						
Passo cruzado						
Passo cruzado com salto						
Passo, abre e cruza						
Passo, abre, cruza e salta						
Passo caçado						
Passo lateral						
Passo cruzado						
Deslocamento frontal						
Deslocamento à retaguarda						
Serviço por baixo						
Serviço por cima tipo ténis						
Serviço em suspensão						
Receção ao serviço						
Manchete						
Remate						
Amorti						
Mergulho						
Bloco individual ofensivo						
Bloco individual defensivo						
Passe de frente						
Passe de costas						
Passe em suspensão para a frente						
Passe em suspensão de costas						
Rolamento						
1º toque, 2º toque, 3º toque						

Ginástica Artística (Solo)	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dacti lologia	Demonstra ção	Utiliza outra via
Rolamento engrupado à frente						
Rolamento engrupado à retaguarda						
Rolamento à frente com saída de pernas afastadas						
Rolamento à retaguarda com saída de pernas afastadas						
Rolamento à retaguarda com saída para pino						
Apoio facial invertido						
Apoio facial invertido seguido de rolamento à frente						
Pino de cabeça						
Pino olímpico						
Avião						
Bandeira						
Roda						
Rodada						
Roda sem mãos						
Salto de mãos						
Flic-flac à retaguarda						
Mortal engrupado à frente						
Mortal engrupado à retaguarda						
Espargata de frente						
Espargata de lado						
Flexão do tronco à frente						
Sapo ou folha						
Ponte						
Aranha à frente						
Aranha à retaguarda						

Atletismo	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Demons tração	Utiliza outra via
Corrida de velocidade						
Partida de pé com 2 apoios						
Partida com 3 apoios						
Partida de blocos						
Fase de aceleração						
Velocidade máxima						
Corrida de barreiras						
Aproximação à 1ª barreira						
Transposição da barreira						
Perna de ataque						
Perna de passagem						
Corrida entre barreiras						
Corrida de estafetas						
Testemunho						
Transmissão do testemunho com controlo visual						
Transmissão com técnica ascendente						
Transmissão com técnica descendente						
Salto em comprimento						
Corrida de balanço						
Chamada						
Técnica de salto na passada						
Queda						
Triplo salto						
Hop						
Step						
Jump						
Salto em altura						
Técnica de tesoura						

Atletismo (cont.)	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Demons tração	Utiliza outra via
Corrida de balanço (em curva)						
Fase de salto						
Queda						
Fosbury-flop						
Lançamento do peso sem balanço						
Pega (do peso)						
Encaixe						
Pés (apoios) em posição de força						
Lançamento da bola						
Pega da bola						
Lançamento do dardo						
Pega do dardo						
Balanço com corrida frontal						
Balanço com passos cruzados						

Anexo 2

ESTUDO 3: O DESENVOLVIMENTO E CONHECIMENTO DO VOCABULÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO DOS INTERPRETES DE LGP

Equipa do Estudo:
Mestre Fátima Sarmento (Faculdade de Desporto, Universidade do Porto)
Professor Doutor Rui Corredeira (Faculdade de Desporto, Universidade do Porto)
Professora Doutora Orquídea Coelho (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto)

Pertinência do Estudo: Partindo dos pressupostos subjacentes ao disposto no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, que regulamenta a criação e funcionamento das Escolas de Referência para Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), e tendo em conta a escassez de recursos materiais adequados, dado tratar-se de medidas cuja implementação é recente, neste caso especifico a inexistência de um instrumento bilingue de Educação Física e Desporto que possa concorrer para o sucesso educativo dos alunos surdos, identificamos a urgência de realizar uma investigação aprofundada que articule as questões que se colocam perante este novo modelo e esta área disciplinar nos níveis de ensino básico e secundário, contribuindo, em simultâneo, para a construção de um instrumento de trabalho inovador nesta área.

Objetivos do Estudo:

- Caracterizar os intérpretes que desempenham funções de tradução nas aulas de Educação Física em EREBAS; (questões 1 a 12).
- Conhecer como preparam as condições do processo de comunicação de acordo com as diferentes situações ou contextos (**Lei nº 89/99 de 5 de Julho** artigo 3º Funções, alínea a); (questões 13 a 17).
- Identificar os recursos que utilizam para aprender vocabulário novo; (questão 17).
- Identificar quais as formas que utilizam para transmitir palavras/expressões específicas da disciplina de Educação Física e do Desporto; (questão 18).

Solicitação de Colaboração

Este questionário é destinado a Intérpretes que desenvolvem a sua atividade profissional em EREBAS. Todas as informações obtidas são confidenciais e os seus resultados serão usados exclusivamente para fins de investigação científica.
Tem o direito de recusar a sua participação e de abandonar o estudo em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si.

A INFORMAÇÃO OBTIDA ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS SERÁ EXCLUSIVAMENTE UTILIZADA PARA FINS DE ESTUDO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS EM CONTEXTO ACADÊMICO, SENDO GARANTIDA A CONFIDENCIALIDADE DOS PARTICIPANTES.

Questionário B – Intérpretes

Instruções: Por favor, responda nos espaços fornecidos.

Não escreva o seu nome em nenhum local deste questionário

Informações pessoais:

1. Sexo:
   - ☐ Masculino
   - ☐ Feminino

2. Idade: _____ anos completos.

3. É oriundo(a) de uma família com membros surdos? ☐ sim ☐ não

4. Se sim, qual é a sua relação com o membro da família surdo? (mãe, pai, irmão, etc) _____

5. Quando é que aprendeu gestos pela primeira vez? Circunde uma resposta:

(período Pré-escolar) (durante a infância) (adolescência) (idade adulta)

6. Frequentou alguma formação complementar de LGP, antes de iniciar ou durante o seu percurso académico?

☐ Sim ☐ Não

7. Há quantos anos desempenha funções de intérprete da LGP? _____anos

8. Qual o grau académico <u>mais elevado</u> que possui (à data de preenchimento do questionário)?

☐ Licenciatura concluída em:_____(ano)

Em_____

☐ Pós-Graduação concluída em:_____(ano)

Em_____

☐ Especialização concluída em:_____(ano)

Em_____

☐ Mestrado concluído em:_____(ano)

Em_____

☐ Doutoramento concluído em:_____(ano)

Em_____

Outra situação_____

9. Em que grau(s) de ensino desempenha funções de interprete?

☐ 1º Ciclo do EB ☐ 2º Ciclo do EB ☐ 3º Ciclo do EB ☐ Ensino Secundário.

☐ Ensino Superior ☐ Outro. Qual_____

10. Costuma desempenhar funções de tradução em aulas de Educação Física?

☐ Sim ☐ Não (passe para a pergunta 18)

11. Se sim, com que frequência? _____ nº de vezes por semana

12. Há quanto tempo faz tradução na disciplina de Educação Física? _____anos _____meses.

13. Faça uma estimativa de quantas vezes durante uma semana normal lhe dão um plano de aula, material de leitura ou é informado sobre os conteúdos da aula atual ou da atividade, para se preparar para fazer a tradução.

Número de vezes _____

14. Faça uma estimativa de quantas vezes durante uma semana normal encontra uma palavra ou conceito da disciplina de Educação Física do qual não sabe qual o léxico gramatical em LGP. (De acordo com intérpretes experientes, estas situações podem ser representadas por dactilologia ou criação de um gesto).

Número de vezes _____

15. Faça uma estimativa do tempo que necessita, em média, durante uma semana normal, para a preparação de tarefas de interpretação.

Quantidade de tempo _____.

16. No seu horário de trabalho há algum tempo estabelecido para esse efeito?

☐ Sim ☐ não ☐ não sei

Quantidade de tempo _____.

17. No desempenho do seu trabalho na aula de Educação Física qual(ais) os aspetos que considera de maior exigência? (pode assinalar mais de uma resposta)

☐ Possuir o conhecimento do vocabulário da LGP adequado aos conteúdos.

☐ Fazer a escolha adequada das palavras durante a tradução.

☐ Sentir ausência de vocabulário gestual para tradução de determinados conteúdos

☐ Ter um discurso fluido e natural.

☐ Possuir conhecimento antecipado dos conteúdos da disciplina.

☐ Estar no campo visual dos alunos, pelo facto destes, muitas vezes, estarem dispersos pelo espaço.

☐ Acompanhar o professor sempre que ele se desloca para fazer correções individualizadas

☐ Outra situação.

Qual?_____

18. Estamos interessados nos diferentes recursos que utiliza quando encontra palavras/expressões portuguesas com as quais não está familiarizado com o léxico gramatical em LGP.
Em baixo tem uma lista de recursos que os intérpretes geralmente usam para aprender novos gestos. Por favor, complete cada linha colocando uma cruz X
(1) Com que frequência usa este tipo de recurso
(2) Grau de satisfação com este tipo de recurso

	(1)Com que frequência usa este tipo de recurso				**(2)Grau de satisfação com este tipo de recurso**			
Recursos	**Muita Frequência**	**Às vezes**	**Pouca frequência**	**Nunca**	**Muito Satisfeito**	**Satisfeito**	**Nada satisfeito**	**Não aplicavél**
Língua gestual impressa em dicionários e livros								
Gravações de LGP								
Dicionários de LG em CD-ROMs								
Dicionários da LGP na internet								
Spreadthesign.com (dicionário On-line)								
Contacto com outro intérprete/Colega								
Contacto com surdos adultos								
Contacto com professor de LGP da escola								
Ações de formação								
Outro (por favor descreva)								

Para responder à questão seguinte (questão 18) é importante ter em conta as seguintes definições:
Gesto/expressão correta em LGP - significa que faz parte do léxico da Língua Gestual Portuguesa.
Gesto/Expressão emergente - Gesto ou expressão que foi criado ou codificado num microssistema linguístico. (Fusellier-Souza, 2005; Fusellier-Souza, Coelho, 2005)

19. Nas aulas de Educação Física e no desporto, para transmitir as seguintes palavras/expressões, utiliza? (assinale a sua resposta **com uma cruz (X)**).

Andebol	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Pede ao prof. que lhe explique a palavra	Utiliza outra via
Técnicos Ofensivos						
Pega da bola						
Passe de ombro						
Passe de pulso						
Receção média						
Receção alta						
Drible de progressão						
Drible com mudança de direção						
Remate em suspensão						
Remate em apoio						
Remate na passada						
Finta com bola						
Finta sem bola						
Técnicos defensivos						
Atitude base defensiva						
Controlo do adversário						
Desarme no drible						
Interceção da bola						
Bloco						
Guarda-redes						
Posição base						
Defesa alta						
Defesa média						
Defesa baixa						

Basquetebol	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Pede ao prof. que lhe explique a palavra	Utiliza outra via
Passe de peito						
Passe picado						
Passe de ombro						
Passe a 2 mãos sobre a cabeça						
Drible de proteção						
Drible de progressão						
Drible com mudança de direção entre as pernas						
Drible com mudança de direção por trás das costas						
Drible com mudança de direção pela frente						
Drible com mudança de direção e inversão						
Arranque em drible cruzado						
Arranque em drible direto						
Paragem a 1 tempo						
Paragem a 2 tempos						
Posição base ofensiva						
Posição base defensiva						
Defesa da linha de passe						
Lançamento em apoio						
Lançamento em suspensão						
Lançamento na passada						
Finta sem bola						
Finta com bola						
Finta de lançamento						
Finta de passe						
Ressalto ofensivo						
Passa e corta						
Bloqueio direto						
Interceção e contra-ataque						
Bloqueio indireto						

Futebol	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Demons tração	Utiliza outra via
Processo ofensivo						
Processo defensivo						
Bolas paradas						
Canto						
Livre						
Lançamento pela linha lateral						
Condução da bola						
Passe						
Receção /controlo						
Remate						
Cruzamento						
Drible						
Finta						
Simulação						
Desarme						
Interceção						
Desmarcação						
Marcação individual (H / H)						
Marcação à zona						
Marcação mista						
Marcação sem bola						
Penetração						
Contenção						
Cobertura ofensiva						
Cobertura defensiva						
Mobilidade						
Equilíbrio						
Espaço						
Concentração						
Transição defesa/ataque						

Voleibol	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Pede ao prof. que lhe explique a palavra	Utiliza outra via
Posição Fundamental média						
Posição Fundamental baixa						
Posição Fundamental alta						
Deslocamento lateral						
Deslocamento com salto						
Passo cruzado						
Passo cruzado com salto						
Passo, abre e cruza						
Passo, abre, cruza e salta						
Passo caçado						
Passo lateral						
Passo cruzado						
Deslocamento frontal						
Deslocamento à retaguarda						
Serviço por baixo						
Serviço por cima tipo ténis						
Serviço em suspensão						
Receção ao serviço						
Manchete						
Remate						
Amorti						
Mergulho						
Bloco individual ofensivo						
Bloco individual defensivo						
Passe de frente						
Passe de costas						
Passe em suspensão para a frente						
Passe em suspensão de costas						
Rolamento						
1º toque, 2º toque, 3º toque.						

Ginástica Artística (Solo)	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dacti lologia	Pede ao prof. que lhe explique a palavra	Utiliza outra via
Rolamento engrupado à frente						
Rolamento engrupado à retaguarda						
Rolamento à frente com saída de pernas afastadas						
Rolamento à retaguarda com saída de pernas afastadas						
Rolamento à retaguarda com saída para pino						
Apoio facial invertido						
Apoio facial invertido seguido de rolamento à frente						
Pino de cabeça						
Pino olímpico						
Avião						
Bandeira						
Roda						
Rodada						
Roda sem mãos						
Salto de mãos						
Flic-flac à retaguarda						
Mortal engrupado à frente						
Mortal engrupado à retaguarda						
Espargata de frente						
Espargata de lado						
Flexão do tronco à frente						
Sapo ou folha						
Ponte						
Aranha à frente						
Aranha à retaguarda						

Atletismo	Gesto/	Gesto/	Tenta	Dactilo	Pede ao	Utiliza

	Expressão correta em LGP	Expressão emergente	explicar o conceito por gestos	logia	prof. que lhe explique a palavra	outra via
Corrida de velocidade						
Partida de pé com 2 apoios						
Partida com 3 apoios						
Partida de blocos						
Fase de aceleração						
Velocidade máxima						
Corrida de barreiras						
Aproximação à 1ª barreira						
Transposição da barreira						
Perna de ataque						
Perna de passagem						
Corrida entre barreiras						
Corrida de estafetas						
Testemunho						
Transmissão do testemunho com controlo visual						
Transmissão com técnica ascendente						
Transmissão com técnica descendente						
Salto em comprimento						
Corrida de balanço						
Chamada						
Técnica de salto na passada						
Queda						
Triplo salto						
Hop						
Step						
Jump						
Salto em altura						
Técnica de tesoura						

Atletismo (cont.)	Gesto/ Expressão correta em LGP	Gesto/ Expressão emergente	Tenta explicar o conceito por gestos	Dactilo logia	Demons tração	Utiliza outra via
Corrida de balanço (em curva)						
Fase de salto						
Queda						
Fosbury-flop						
Lançamento do peso sem balanço						
Pega (do peso)						
Encaixe						
Pés (apoios) em posição de força						
Lançamento da bola						
Pega da bola						
Lançamento do dardo						
Pega do dardo						
Balanço com corrida frontal						
Balanço com passos cruzados						

Anexo 3 - Vídeos

Videos	Modalidades	
Vídeo 1	Andebol	
Vídeo 2	Basquetebol	
Vídeo 3	Futebol	
Vídeo 4	Voleibol	
Vídeo 5	Atletismo	
Vídeo 6	Ginástica	
Vídeo 7	Ferramenta bilingue de Andebol	Exemplo de vídeo didático para o Andebol