

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**SURDEZ, DEFICIÊNCIA AUDITIVA E O
ENTENDIMENTO DE REGRAS NOS ESPORTES
COLETIVOS.**

Antonio Cesar Alario Pires

**CAMPINAS
1996**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**SURDEZ, DEFICIÊNCIA AUDITIVA E O
ENTENDIMENTO DE REGRAS NOS ESPORTES
COLETIVOS.**

Antonio Cesar Alario Pires
Paulo Ferreira Araújo (Orientador)

*Monografia apresentada à
FEF / UNICAMP como
exigência parcial para
conclusão do Curso de Esp.
em Ed. Física Adaptada.*

**CAMPINAS
1996**

*A Deus, criador do
Universo.*

ÍNDICE

Introdução	01
Cap.1 Considerações Básicas sobre Surdez, Deficiência Auditiva e a Pessoa Portadora de Deficiência Auditiva	03
1.1 Considerações Iniciais.....	04
1.2 O que é Deficiência Auditiva.....	04
1.3 Fisiologia da Audição.....	06
1.4 Avaliação da Audição.....	07
1.5 Etiologia.....	11
1.6 Falsas Impressões.....	12
1.7 Aspectos Educacionais.....	14
Bibliografia Parcial.....	18
Cap.2 Educação Física e Esportes para Portadores de Deficiência Auditiva	19
2.1 Educação Física: Considerações Gerais.....	20
2.2 Educação Física e Deficiência Auditiva	22
2.3 Esporte: Breve Consideração.....	25
2.4 Surdez e Prática Esportiva.....	25
Bibliografia Parcial.....	28
Cap.3 Entendimento de Regras Esportivas	29
3.1 Surdez, Memória e Aprendizagem.....	30
3.2 Regra Social e Esportiva: Considerações.....	33
3.3 Regras Esportivas e Surdez.....	35
3.4 Exemplos.....	37
Bibliografia Parcial.....	41
Conclusão	43
Bibliografia Geral	44

INTRODUÇÃO

Quando iniciamos nossas atividades docentes com alunos portadores de deficiência auditiva, de início nos defrontamos com a barreira da comunicação. Certamente há um abismo comunicacional entre um surdo e um ouvinte.

Com o tempo, aprendemos a nos comunicar através da Língua de Sinais e/ou LOF. Pudemos então perceber claramente as dificuldades, as angustias, os anseios de nossos alunos. E nossos também.

Das dificuldades encontradas em nossas aulas de Educação Física com adolescentes, principalmente nos esportes coletivos, surgiu a necessidade emergente do trabalho que propomos.

Esta monografia objetiva propiciar, em nosso ver, o contato com informações importantes para o trabalho com alunos portadores de deficiência auditiva, principalmente aos professores recém formados ou inexperientes na área. Vem também consolidar algumas idéias correntes e sugerir alternativas metodológicas para o ensino de regras aos alunos deficientes auditivos.

Pretendemos, no corpo do trabalho, esclarecer algumas dúvidas comuns quanto a deficiência auditiva, ao deficiente auditivo, suas relações com atividades motoras, Educação Física e esportes e, principalmente o processo cognitivo de entendimento de regras, que, ao nosso ver, é problema crucial no trabalho com esportes para portadores de deficiência auditiva.

Consideramos o trabalho com regras esportivas um ponto rico em valores simbólicos, que podemos utilizar na formação educacional de portadores de deficiência auditiva. Foi na

necessidade de um trabalho mais comprometido com a realidade do aluno portador de deficiência auditiva que desenvolvemos esta.

O trabalho foi desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica conjuntamente com nossa experiência prática em Escola Especial para Deficientes Auditivos, no município de São Paulo.

CAP.1
CONSIDERAÇÕES BÁSICAS SOBRE SURDEZ, DEFICIÊNCIA
AUDITIVA E A PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA
AUDITIVA

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As informações que seguem , necessárias no momento, junto a população portadora de deficiência auditiva, ainda que superficiais, justificam-se para um claro entendimento dos capítulos subsequentes. Tais informações , num contexto interdisciplinar, vêm auxiliar o professor de educação física, para um melhor trabalho com sua clientela.

A deficiência auditiva, durante séculos, tem provocado a curiosidade, o interesse e muitas discussões por parte de leigos e profissionais de todo o mundo. Apesar do conhecimento científico ter avançado bastante em nossos dias, não raro, encontra-se ainda quem a julgue como uma doença estranha ou uma anomalia. Este não é um pensamento novo. Desse julgamento equivocado, porque desinformado, herdamos do passado medidas remediais, cuja fundamentação teórica temos podido rever, criticamente, a partir de dados científicos mais modernos.

Neste capítulo procuramos dar um entendimento sobre audição, deficiência auditiva e a pessoa portadora de deficiência auditiva.

1.2 O QUE É DEFICIÊNCIA AUDITIVA?

deficiência auditiva: *“problema sensorial auditivo da percepção das formas acústicas. Situa o indivíduo em relação a mensagem; concerne a audição.”* LAFON¹ (1989).

surdez: *“elevação do limiar de sons; concerne aos ouvidos.”* LAFON² (1989).

¹ J.C.LAFON. A Deficiência Auditiva na Criança.

² Ibidem.

surdez: “*perda da capacidade de ouvir sons de intensidade inferior a 27 dBs, nas frequências médias da voz humana.*” SILVA¹ (1989).

Para PAYNE et al² (1974) sempre que a criança é impossibilitada de ouvir sons ambientais por causa de um mau funcionamento do ouvido ou dos nervos associados ela experimenta alguma forma de deficiência auditiva.

Segundo CICCONE³ (1990) a deficiência auditiva, mais do que uma patologia é uma síndrome. O saber científico atual tem podido de fato nos afirmar que o deficiente auditivo é mais do que simplesmente um sujeito que não pode ouvir. Ele pode organizar seu mundo a partir da integridade de seus sentidos restantes (sinestesia), e isto quer dizer que ele tem uma diferença mais do que uma deficiência. Assim, a deficiência auditiva significa algo muito mais complexo do que a pura perda orgânica que implica. Em última instância seria possível dizer que esta privação sensorial tem um sentido de marca, como consequência de uma modificação ativa nos aspectos esperados para a espécie.

Para PAYNE et al⁴ (1974) ao discutir o problema de definição e classificação de deficiência auditiva, há que se observar quatro variáveis:

- 1) grau de deficiência;
- 2) idade que surgiu o problema;
- 3) causa;
- 4) origem física.

As variáveis do grau de deficiência e a idade em que ela surgiu tem a mais direta relevância para a educação.

¹ A.A. SILVA. A Surdez e a Pessoa Surda.

² J.S. PAYNE et al. *Exceptional Children in Focus-Incidents*.

³ M. CICCONE. *Comunicação Total*.

⁴ J.S. PAYNE et al. *Exceptional Children in Focus-Incidents*.

A criança que nasce com pouca ou nenhuma audição ou que sofreu a perda logo na infância, antes que os padrões da fala e da linguagem fossem adquiridos, é considerada surda. Uma pessoa que nasce com audição normal e alcança a idade em que ela pode produzir e compreender a fala, mas subsequentemente perde a audição, é descrita como ensurdecida.

Representar a surdez para nós é algo bastante abstrato, se somos ouvintes. Se pensássemos em criar um ambiente, artificialmente preparado, onde não pudesse entrar um único som, mesmo ali não poderíamos 'viver' o que significa surdez. Bastaria que recordássemos de uma melodia, do nome de alguém, de vozes, ou de algo audível, e estaríamos evocando imagens acústicas. Estas experiências são desconhecidas para quem nasceu surdo, o que CICCONE¹ (1990) confirma no trecho: "... *Beethoven compôs sinfonias quando já não podia ouvir. Este fato, quase mágico, vem mostrar que só lhe foi possível tal façanha, porque havia em sua mente um reservatório de paradigmas rítmicos, melódicos e harmônicos. Beethoven não foi um surdo. Foi um ensurdecido.*"

1.3 FISILOGIA DA AUDIÇÃO

O que segue é um resumo da fisiologia da audição, apresentado por SILVA² (1994).

O órgão periférico, o ouvido, atua como extraceptor sonoro e é importante na realimentação acústica da fala. O ouvido está localizado em escavações do osso temporal, sendo constituído por três porções (externa, média e interna) revestidas por tecidos específicos. O ouvido externo, especialmente o conduto auditivo

¹ M. CICCONE. *Comunicação Total*.

² A.A. SILVA. *A Surdez e a Pessoa Surda*.

externo, tem a função de condução do som do exterior para a membrana timpânica, cadeia ossicular e mastóides, amplifica o som em até dezessete vezes e o conduz em direção ao ouvido interno, pela janela oval. No ouvido interno está o órgão neurossensorial, responsável pela tradução da imagem sonora, fenômeno no qual a energia acústica mecânica é transformada em estímulo neuroelétrico. O ouvido interno tem função de analisador do som (frequência, intensidade e timbre), enviando-o até regiões corticais.

A transmissão central do estímulo utiliza vias nervosas, que no seu início percorrem núcleos do tronco cerebral, aonde localizam e reconhecem sons básicos. Neste trajeto troncular, as fibras auditivas correlacionam-se com o sistema reticular, importante centro ativador cerebral, responsável pela atenção e vigília. Do colículo inferior, último núcleo troncular, os estímulos vão aos núcleos geniculados mediais, de onde seguem para os lobos temporais pela radiação talâmica. As fibras auditivas decussam para o lado oposto em 80% de sua totalidade, também observa-se um aumento do número de neurônios após cada sinapse. Eles são específicos na transmissão do impulso, pois recebem de um só neurônio a mensagem; entretanto estimulam dois ou mais neurônios na próxima sinapse, aumentando a área de projeção do estímulo no córtex.

A recepção central faz-se nos lobos temporais. No conjunto tem a função de síntese e interpretação do som.

1.4 AVALIAÇÃO DA AUDIÇÃO

Os métodos de avaliação, ou mensuração do limiar auditivo dependem fundamentalmente da criança.

Para SILVA¹ (1994) os testes subjetivos dependentes da resposta do paciente, são de pouca confiança na criança pequena e naquelas com distúrbio mental. Os testes de berçário buscam reflexos neurológicos desencadeados por estímulos intensos, nunca inferiores a 70 dBs, sofrendo restrições severas.

Até dois anos de idade, pode-se testar diferentes reflexos neurológicos em resposta a estímulos sonoros.

De acordo com SILVA² (1994) nesta idade a criança reage a jogos sonoros, especialmente, se combinados com estimulação visual. Aos três anos, a criança responde a testes de associação de imagens. Aos cinco anos é possível obter um teste audiométrico tonal e vocal completo; de boa confiabilidade. Os testes subjetivos da audição, que independem da resposta da criança, como a eletrococleografia e os potenciais evocados do tronco cerebral, podem ser utilizados desde o nascimento. Fornecem limiar auditivo, com boa segurança, especialmente nas frequências agudas e informam sobre a maturidade das vias auditivas tronculares. São usados em crianças pequenas e nas de comportamento inadequado, de difícil condicionamento.

Para SILVA³ (1994) o melhor método de avaliação é o BERA. O BERA é um exame que através de estímulos auditivos repetidos, de intensidade e frequências constantes, e pelos eletrodos colocados em posição craniana específica, capta a resposta neural. Obtem-se ondas eletrofisiológicas que dizem respeito, respectivamente, aos potenciais da cóclea: núcleos do glânglio coclear (P1), núcleos cocleares do glânglio cerebral (P2), núcleos olivares superiores (P3), lemnisco lateral (P4) e núcleo conicular cerebral (P5). O tempo gasto para um estímulo percorrer de um núcleo a outro é de 1ms.O

¹ A.A. SILVA. A Surdez e a Pessoa Surda.

² Ibidem.

³ Ibidem.

estudo desse tempo de transmissão neural fornece as características qualitativas das respostas tronculares. Tempos superiores ao normal (intervalos superiores a 1,4ms entre núcleos subsequentes) significam lesões neurais. As respostas do BERA são classificadas em:

- 1) normais;
- 2) com deficiência auditiva;
- 3) com alargamento das latências das respostas tronculares;
- 4) com alterações nas amplitudes das ondas de respostas tronculares.

Assim com as respostas obtidas pelo BERA podemos dividir as deficiências auditivas em três grupos:

- 1) condutivas- quando existe comprometimento do ouvido externo e/ou médio;
- 2) neurossensoriais- quando existe comprometimento do ouvido externo;
- 3) mistas- associação de lesões condutivas e neurossensoriais.

Para SILVA¹ (1994) o exame audiométrico permite identificar os diferentes tipos de surdez. O teste subjetivo é realizado pela aplicação do estímulo sonoro pelo conduto auditivo externo (via aérea) e sobre a região mastóidea. No caso de patologias condutivas a transmissão por vias aéreas está prejudicada, enquanto a transmissão por via óssea, mantém-se inalterada. Nas lesões neurossensoriais, tanto a via aérea quanto a via óssea estão igualmente comprometidas. A recepção dos sons da fala está alterada em função do grau da perda auditiva, conforme segue:

Grau da perda

Leve (perda entre 27-40 dBs)

Moderada (40-65 dBs)

Sons da fala percebidos

praticamente todos

poucos sons da fala, quando em intensidade normal.

¹ A.A. SILVA. A Surdez e a Pessoa Surda.

Severa (65-95 dBs)	nenhum som da fala, quando em intensidade normal
Profunda (acima de 95 dBs)	não ouve nenhum som.

Porém para LAFON¹ (1989) as medidas obtidas pelo exame audiométrico ainda são subjetivas, pois necessitam de um condicionamento do indivíduo. Os autofalantes emitem o som de um audiômetro calibrado em frequência e em intensidade, ou um fone de ouvido, assim que a criança aceita usá-lo permitindo a separação dos ouvidos, ou ainda com um vibrador mastóidico.

LAFON² (1989) acredita que a avaliação audiométrica não pode estar completa, sem o exame timpanométrico. Um impedancímetro permite conhecer o estado de pressão do ouvido médio por medida da impedância do tímpano. Fazendo variar a pressão no conduto auditivo externo, obtemos o nível em que o tímpano para de vibrar, portanto, aquele da pressão retrotimpanica. Com o mesmo aparelho, assim que o tímpano estiver em equilíbrio, é possível constatar uma modificação de tensão da cadeia de ossículos sob a influência dos músculos do ouvido médio no momento da audição de um som forte. É a busca do limiar do reflexo estapediano. É o limiar de reação que aparece entre 75-95 dBs, permitindo, então, a estimativa de um nível de audição e da integridade do sistema reflexo, que tem sua origem no bulbo raquidiano. A ausência do reflexo ou as dificuldades de obtenção dele não são prova de surdez.³ Em compensação, a existência de um reflexo em certo nível permite afirmar a existência de uma audição, ou pelo menos, de uma percepção de sons de ouvido. Este exame deveria ser sistemático em toda criança que tem um tipo de surdez.

¹ J.C. LAFON. A Deficiência Auditiva na Criança.

² Ibidem

³ O grifo é nosso.

1.5 ETIOLOGIA

Deficiências auditivas podem resultar de inúmeras causas. Estas causas podem ser pré, peri e pós-natais, na infância ou na vida comum. PAYNE et al¹ (1974) e CICCONE² (1990) citam as principais causas: (a) viroses e outras infecções pré-natais (rubéola, citomegalovirus, toxoplasmose, sífilis); (b) anoxia do parto; (c) malformações genéticas; (d) icterícia neo-natal; (e) drogas ototóxicas; (f) meningoencefalites e (g) infecções do ouvido médio e/ou alterações da cadeia ossicular.

Em um estudo estatístico, realizado no período de 1970-1980, citado por LAFON³ (1989) temos as seguintes porcentagens quanto a etiologia dos tipos de surdez: causa hereditária isolada- 20%; embriopatia rubéolica- 11%; hemorragias da gravidez- 02%; síndrome polimalformativa- 02%; prematuridade- 05%; anoxia neo-natal- 05%; icterícia neo-natal- 05%; meningites- 05%; caxumbas- 05%; encefalites- 02%; diversos- 11% e desconhecidos- 30%.

1.5.1 Quadros Clínicos Associados à Surdez

O estudo clínico dos surdos frequentemente revela outros quadros associados e relacionados com a etiologia da deficiência.

Para CICCONE⁴ (1990) a rubéola pode ser acompanhada de catarata, microcefalia, malformações cardíacas, baixo peso, pequena estatura e retardo mental. Na toxoplasmose são frequentes a deficiência visual, as calcificações cicatriciais no encéfalo, a deficiência mental e a alteração de comportamento. A surdez na sífilis congênita é acompanhada de alterações ósseas, dentárias e

¹ J.S. PAYNE et al. *Exceptional Children in Focus-Incidents*.

² M. CICCONE. *Comunicação Total*.

³ J.C. LAFON. *A Deficiência Auditiva na Criança*.

⁴ M. CICCONE. *Comunicação Total*.

mentais. Na anoxia de parto e nos sofrimentos anoxicos cerebrais de forma geral, podemos encontrar deficiência mental, dificuldades perceptivas várias, hiperatividade e comprometimento motor central. Na icterícia neo-natal, consequente a doença hemolítica do recém-nascido, quando não tratada em tempo, provoca inteligência limitrofe. As drogas ototóxicas são específicas em lesionar a cóclea, podendo prejudicar o equilíbrio. A meningoencefalite pode ocasionar regressão motora, hiperatividade e comprometer a inteligência. As crianças com surdez genética pura, geralmente são inteligentes.¹

Ainda segundo CICCONE² (1990) as lesões periféricas condutivas, geralmente não são acompanhadas de outros sintomas, sendo, porém, comum os distúrbios de equilíbrio associados à surdez, de qualquer origem e traduz-se por falha proprioceptiva-vestibular.

Importante observar que qualquer que seja a causa da surdez, existem alterações sócio-adaptativas e afetivas importantes.

1.6 FALSAS IMPRESSÕES

Pessoas, que não da área, muitas vezes tem impressões equivocadas sobre crianças com deficiência auditiva, tais como: crianças surdas não podem ouvir; crianças que não podem ouvir não podem falar e crianças surdas são deficientes mentais. Estas três noções errôneas tem implicações sociais e educacionais diretas, portanto merecem atenção especial.

¹ O grifo é nosso.

² M. CICCONE. *Comunicação Total*

1.6.1 Crianças surdas não podem ouvir?

Crianças classificadas como profundas ou totalmente surdas podem ainda ter alguma capacidade auditiva.

Para PAYNE et al¹ (1974) elas podem ser capazes de ouvir sons fortes como buzinas de carro e portas batendo. A habilidade de escutar, mesmo neste nível, pode fornecer a criança informação vital para alertá-la ou previni-la de perigos. De todas as crianças com deficiência auditiva, relativamente poucas podem ser rotuladas de totalmente incapazes de ouvir sons.

1.6.3. Crianças surdas não podem falar?

Elas podem e falam. Segundo PAYNE et al² (1974) na aquisição da linguagem, a língua receptiva precede a linguagem expressiva. Entretanto, crianças com qualquer grau de deficiência auditiva são capazes e usualmente aprendem a se comunicar. Com a amplificação e o treino auditivo, crianças com deficiência auditiva podem frequentemente usar esta audição para desenvolver linguagem falada.

Mesmo se não pudessem falar da maneira convencional, poderiam se comunicar ('falar') através de língua de sinais.

1.6.3. Crianças surdas são deficientes mentais?

Como vimos, algumas causas da deficiência auditiva podem estar relacionadas e associadas com deficiência mental. Entretanto, a metade dos portadores de deficiência auditiva não apresenta

¹ J.S. PAYNE. *Exceptional Children in Focus-Incidents*.

² *Ibidem*.

retardo mental, como afirma PAYNE et al¹ (1974) no trecho: “...profissionais e leigos tem erroneamente inferido que porque as pessoas com deficiência auditiva evidenciam um déficit de linguagem podem também apresentar déficit intelectual e cognitivo...” E, como vimos anteriormente em citação de CICCONE (1990) crianças com surdez genética pura, geralmente são inteligentes.

1.7 ASPECTOS EDUCACIONAIS

A surdez possui especificidades que não podem ser desconsideradas ao se tratar de educação. A pessoa portadora de deficiência auditiva faz parte de uma minoria linguística e cultural com características próprias, e como tal, merecedora de um pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo.

Ditos populares afirmam que uma pessoa portadora de deficiência é um superdotado nos domínios onde a integridade física permite uma atividade sensorial ou motriz normal. Não é verdade. CICCONE² (1990) exemplifica bem a questão: “..um cego não ouve melhor por não ver, tampouco um surdo enxergará melhor por não ouvir...”

O que ocorre, em verdade, é um treinamento involuntário dos sentidos restantes, na tentativa de suprimir o déficit causado pela deficiência.

A identificação precoce da criança com deficiência auditiva é essencial para iniciar o treino auditivo e da fala, antes que a falta de exposição à linguagem resulte numa privação mais séria. O oferecimento de experiências auditivas e de linguagem ajudam a enriquecer a reserva total de informação da criança e aumentar seu

¹ J. S. PAYNE. *Exceptional Childrens in Focus- Incidents*.

² M. CICCONE. *Comunicação Total*.

crescimento intelectual e social. Os pais podem participar diretamente na transmissão dessas experiências.

De acordo com PAYNE et al¹ o desenvolvimento de habilidades sociais básicas e exposição a uma variedade de experiências são essenciais para o deficiente auditivo. Ênfase na exposição pode favorecer relações sociais e inter-pessoais saudáveis. Também pode minimizar as limitações que a deficiência auditiva coloca na quantidade de informação que a criança tem do ambiente. As crianças com deficiência auditiva necessitam de atividades que contribuam para o seu desenvolvimento conceitual.

Para EVELSIZER (1972) apud PAYNE et al² (1974) as experiências devem incluir comparação de tamanhos , de formas e de cores de objetos.

A compreensão desses conceitos aumentará as oportunidades de experiências significativas na qual há variedade , novidade e ocasião para seleção. Segundo MYKLEBUST (1964) apud PAYNE et al³ (1974) tais experiências podem contribuir para o desenvolvimento de pensamento divergente e avaliativo. É nestas duas áreas, pensamento divergente e avaliação, que a deficiência auditiva afeta a inteligência de maneira mais direta e geral.

FURTH (1973) apud PAYNE et al⁴ (1974) sugere que o desenvolvimento cognitivo e da inteligência deve preceder a ênfase sobre a linguagem na pressuposição teórica de que o pensamento precede a linguagem. Se colocamos a ênfase primária na identificação precoce e no diagnóstico, então o desenvolvimento conceitual, o treino auditivo e a construção de base para experiências gerais devem ser consistentes com tal conceitualização.

¹ J.S. PAYNE et al. *Exceptional Children in Focus-Incidents*.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

Um trabalho precoce em linguagem é importante para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Abordagens da linguagem podem incluir leitura da fala e treino da fala, nos quais a criança é exposta a linguagem oral de maneira sistemática. Uma vantagem de adquirir habilidades em falar e em ler os lábios sobre a simples aquisição da habilidade de comunicação manual é que a primeira capacita a criança a se comunicar com pessoas que não tem problemas auditivos.

O uso de linguagem de sinais ou escrita digital permite aos indivíduos surdos se comunicarem entre si.

Para McCONNELL (1973) apud PAYNE et al¹ (1974) sinais e gestos podem ser usados quando uma falha total na audição, deficiência visual ou um funcionamento mental reduzido, torna o indivíduo incapaz de adquirir a fala ou a habilidade de leitura labial com uma razoável facilidade.

Enquanto alguns educadores acreditam que o uso de linguagem de sinais pode atrasar ou interferir no desenvolvimento da fala e leitura labial, para ALTERMAN (1970); MEADOW (1968); STUCLESS & BIRCH (1966) e VERNON & KOH (1970) apud PAYNE et al² (1974) há evidências que o uso do manualismo pode facilitar o desenvolvimento geral da linguagem.

¹ J.S. PAYNE et al. *Exceptional Children in Focus-Incidents*.

² *Ibidem*.

Isto posto, fica claro a necessidade de bimodalismo na educação de deficientes auditivos.

BIBLIOGRAFIA PARCIAL

CICCONE, M.M. Comunicação Total: Introdução- Estratégia a Pessoa Surda. Rio de Janeiro. Cultura Médica. 1990.

LAFON, J.C. A Deficiência Auditiva na Criança. São Paulo. Manole. 1989.

PAYNE, J.S. et al. Exceptional Children in Focus- Incidents, Concepts and Issuis in Special Education. Columbus. Charles E. Merril. Publ. Co. 1974.

SILVA. A.A. A Surdez e a Pessoa Surda: Revisão de Tópicos Básicos. Rio de Janeiro. Cultura Médica. 1994.

CAP.2
EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES PARA PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA AUDITIVA

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Um dos pontos sobre os quais há uma relativa equidade é a contextualização dos fatos. Desse consenso decorre a idéia de que os acontecimentos devem ser estudados principalmente dentro de um contexto histórico-político-social. Em se tratando de educação física não poderia ser diferente. O estudo da evolução desse componente na grade curricular da escola brasileira nos remete às influências político-sociais que sempre estiveram presentes, de formas diferentes, em função de interesses do poder público dominante em cada época. Isso pode ser evidenciado a partir de análise das primeiras normatizações em nível de legislação específica de educação física, passando por teorias consideradas modernas e inovadoras, muitas vezes de forma errônea e duvidosa.

Para FERREIRA¹ (1984) a educação física nas escolas de primeiro grau parece estar sofrendo uma crise. Identificada ora com a educação, ora com o esporte, em ambos os casos impõe-se um conflito, pois as concepções de educação física enquanto educação permanecem, na maioria das vezes, num processo de reprodução dos valores sociais, refletindo valores da sociedade capitalista, incentivando a comparação do desempenho dos indivíduos entre si e acreditando na necessidade de lutarem contra adversários.

Em nossa visão, a educação física deve ter como objeto do conhecimento, entre outros, as manifestações culturais que compõem a cultura corporal, ou seja as formas de representação do mundo expressas através do corpo, como os jogos, a dança, os esportes, a ginástica, as lutas e outras práticas corporais.

De acordo com o Movimento de Reorientação Curricular proposto pelo Município de São Paulo² (1991) o que confere

¹ V.L.C. FERREIRA. Educação Física de 1º Grau.

² SÃO PAULO (Município). Movimento de Reorientação Curricular: Ed. Física.

especificidade à educação física é o movimento humano enquanto expressão de uma cultura viva, ou seja, não o movimento que restringe aos limites orgânicos e biológicos onde se enquadra a atividade física encarada por si só, mas o movimento que é fato efator de cultura, pois reveste-se da dimensão humana que o subordina a leis histórico-sociais, ou seja expressão de um sentido histórico, de um significado antropológico determinado pela própria natureza do homem e os fatores culturais presentes nas formas de movimento.

Ainda segundo o Movimento de Reorientação Curricular proposto pelo Município de São Paulo¹ (1991) a atividade física encarada por si só, o fazer pelo fazer, tem como objetivo o desenvolvimento da aptidão física voltada a prevenção e a manutenção da saúde e à preparação da força de trabalho. Por outro lado, o sujeito que age numa esfera cognitiva, dependendo de suas motivações e tendências internas e influências externas, além da consciência de que seu corpo expressa os valores de uma época, é condição essencial para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo.

Ao vivenciar as práticas corporais como fenômenos culturais estaremos contribuindo, em conjunto com os demais componentes curriculares, para a formação de um homem capaz de ser sujeito na construção da sociedade, como exemplifica SOARES² (1989): *“...jogar, dançar, praticar esportes são também formas de se apropriar do mundo...”*

Nesse sentido, entendemos que a educação física deve ser entendida não mais como simples atividade curricular, mas como disciplina que valoriza sua práxis, que pode dar sua contribuição

¹ SÃO PAULO (Município). Movimento de Reorientação Curricular: Ed. Física.

² C.L. SOARES. Fundamentos da Educação Física Escolar.

neste esforço coletivo de construção de uma escola comprometida com a transformação social.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A educação física para pessoas portadoras de deficiência auditiva requer poucas adaptações, não diferindo muito da educação física comum, requer, sim, uma estratégia especial, baseada em alguns princípios

AUXTER & PYFER¹ (1989) estabelecem alguns princípios para a educação física para população portadora de deficiência auditiva: (1) uso do resíduo auditivo e dos sensorios restantes; (2) modificação da forma de instrução; (3) uso da comunicação especial; (4) uso de técnicas especiais e (5) *'feedback'*.

Para cada indivíduo deve ser utilizada uma estratégia específica, de acordo com a especificidade do caso.

A educação física oferece à criança surda um ensejo de desenvolver habilidades de coordenação que ela não poderia aprender sem treinamento. Através das atividades motoras, a educação física é uma esfera natural para que a criança adquira confiança no convívio com seus colegas, e com os de audição normal. Proporciona experiências com estes últimos, nas quais o problema de linguagem da criança com deficiência pode ser reduzido a um mínimo.

Segundo KELLY & KELLY (1990)² os alunos surdos devem participar de todas as atividades durante a educação física, tendo o

¹ D. AUXTER & J. PYFER. *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*.

² B.J. KELLY & N.T. KELLY. *Physical Education for the Middle School*.

professor atenção especial quando os exercícios incluírem quedas (apoios invertidos) e balanços.

Ainda para KELLY & KELLY¹ (1990) o professor deve falar frontalmente para seus alunos e usar linguagem de sinais. A sinalização com bandeiras, durante jogos, também contribuem para o sucesso da atividade.

Os objetivos de um programa de educação física para deficientes auditivos não diferem muito dos objetivos comuns da educação física. Uma possibilidade interessante é a de interação social através de jogos com ouvintes, posto que as regras são as mesmas e o esporte numa perspectiva democrática permite esta estratégia.

Um objetivo que deve ser priorizado é a possibilidade de interação social através de jogos com ouvintes, posto que as regras são as mesmas e o esporte numa perspectiva democrática permite tal ação.

Para AUXTER & PYFER² (1989) as atividades, em educação física para o surdo e o portador de deficiência auditiva são similares aos oferecidos aos não deficientes, em um programa regular. É obvio que os primeiros necessitam de maior atenção.

Ainda segundo AUXTER & PYFER³ (1989) as atividades devem possibilitar um pleno desenvolvimento da coordenação motora. Caso uma criança tenha alguma deficiência associada, deve-se explorar a educação física de modo a amenizá-la

¹ B.J. KELLY & N.T. KELLY. *Physical Education for the Middle School*.

² D. AUXTER & J. PYFER. *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*.

³ *Ibidem*.

Em suma , as atividades, em educação física, devem propiciar ao indivíduo portador de deficiência auditiva um desenvolvimento global, além de tentar integra-los a sociedade de maneira geral.

2.2.2 Sugestões de Atividades Físicas para Surdos.

AUXTER & PYFER¹ (1989) sugerem, na pré-escola e no ensino fundamental, atividades que trabalhem com o desenvolvimento motor básico e com atividades rítmicas. Instrumentos musicais como tambores, triângulos e tamborins são valiosos para estas atividades, pois são capazes de produzir vibrações, que possibilitam o ' para o surdo.

Os deficientes auditivos podem apresentar muita dificuldade, em se tratando de equilíbrio. São deficientes nessa área. Portanto atividades de equilíbrio não podem faltar em atividades para surdos.

AUXTER & PYFER (1989)² sugestionam algumas atividades: (1) correr, saltar e saltitar com alternância de membros inferiores; (2) andar sobre cordas e outros objetos; (3) corridas com mudanças de direção, paradas bruscas e busca de outros apoios. Essas atividades melhoram consideravelmente o equilíbrio do indivíduo surdo, que é deficitário por problemas físicos/fisiológicos (Sist. Vestibular) ou por questão de preconceito social.³

¹ D. AUXTER & J. PYFER. *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*.

² Ibidem.

³ A tendência de algumas famílias com filhos surdos é a superproteção, o que impede que a criança experiencie algumas atividades consideradas pela família como 'perigosas', mas que farão falta, posteriormente, no vocabulário motor da criança.

Ainda segundo AUXTER & PYFER¹ (1989) atividades que trabalhem o desenvolvimento da sinestesia, através dos sentidos restantes, especificamente a visão, como, por exemplo, atividades de artes marciais (karatê, kung fu, tai chi, etc.) também surtem efeitos positivos.

Inclui-se aqui a prática da capoeira, expressão corpórea da cultura brasileira.

2.3 ESPORTE: BREVE CONSIDERAÇÃO

Certamente o esporte possibilita a interação e a comunicação. Explícita para os praticantes não só a alegria, a diversão, mas também as dificuldades e os problemas presentes. O esporte possibilita vivências e ações. Portanto, na escola, o esporte deve ser um meio de educar, e não um fim em si mesmo.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo² (1991) nunca é demais lembrar que todos os alunos devem participar dos jogos com igualdade de direitos e que não se privilegie a promoção individual dos mais aptos. A escola e, em especial, a quadra de esportes devem ser exemplos de democracia.

2.4 SURDEZ E PRÁTICA ESPORTIVA

Como sabemos, o esporte une as pessoas mais do que qualquer outra atividade, abre fronteiras, é importante por muitas razões, para o surdo poder praticá-lo de maneira regular e regulamentada, com todos seus direitos e deveres.

¹ D. AUXTER & J. PYFER. *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation.*

² SÃO PAULO (Estado). *Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física- 1º Grau.*

De acordo com o C.O.E.¹ (1994) com a prática esportiva o surdo se abre em torno do que o cerca, podendo, assim, romper muitos tabús. Socialmente, o surdo é muito introvertido e, se fecha em si mesmo, e quando existe uma atividade que o iguale ao resto das pessoas, ele experimenta a abertura e a liberdade que sempre sonhou.

No esporte a barreira da comunicação é eliminada, haja vista que a língua do esporte é universal.

Segundo o C.O.E.² (1994) as primeiras experiências ocorreram no século passado. Os surdos participavam de competições de ouvintes, mas com alguns inconvenientes, até que, em 1988 alguns esportistas alemães, fundaram em Berlim, um clube esportivo composto exclusivamente por surdos. Já em 1988 ocorreram as primeiras competições.

Ainda segundo o C.O.E.³ (1994) até 1924, não havia nenhum organismo, a nível internacional, para tratar dos interesses dos esportistas surdos. Então, nesse mesmo ano, um francês, Rubens Alcáis e um belga, Antoine Dresse, percorreram toda a Europa, visitando os clubes de esportes para surdos, e criaram o Comité International des Sport des Sourds (C.I.S.S.), órgão que fora reconhecido pelo Comitê Olímpico Internacional somente em 1955, e hoje dirige o esporte para surdos no mundo todo.

2.4.2 Adaptação do Esporte para o Surdo

O esporte não precisa ser adaptado a condição física do esportista surdo, sendo igual ao praticado por qualquer pessoa.

¹ COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL. *Desportes para Minusvalidos Físicos, Psíquicos e Sensoriales.*

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

Segundo o C.O.E.¹(1994) o esporte, somente, necessita ser adaptado a condição de deficiente auditivo, o que pode ser resolvido com auxílio visual, através de sinais, sinais luminosos e/ou acenos de bandeiras, por parte dos árbitros, durante uma partida. A adaptação das formas de arbitragem , é a única necessidade do desportista surdo.

A condição de participação nos esportes para surdos é apresentar perda igual ou superior, em ambos os ouvidos, de 55dBs.

¹ COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL. **Deportes para Minusvalidos Físicos, Psíquicos e Sensoriales.**

BIBLIOGRAFIA PARCIAL

AUXTER, D. & PYFER, J. **Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation**. St. Louis. Times Mirror/ Mosby College Publishing. 1989.

COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL. **Deportes para Minusvalidos Físicos, Psíquicos e Sensoriales**. Madrid. Character. 1994.

CRUICKSHAW, W. & JONHSON, G. **A Educação da Criança e do Jovem Excepcional**. Porto Alegre. Globo. 1975.

FERREIRA, V.L.C. **Educação Física de 1º Grau: Modelo de Reprodução ou Perspectiva de Transformação**. São Paulo. IBRASA. 1984.

KELLY, B. & KELLY, N. **Physical Education for the Middle School**. Springfield. Charles C. Thomas Pub. 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física- 1º Grau**. São Paulo. SE/CENP. 1991.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Movimento de Reorientação Curricular: Educação Física**. São Paulo. SME/DOT. 1991.

SOARES, C. L. **Fundamentos de Educação Física Escolar**. Campinas. Unicamp. Dissertação de Mestrado. 1989.

CAP.3
ENTENDIMENTO DE REGRAS DESPORTIVAS

3.1 SURDEZ, MEMÓRIA E APRENDIZAGEM.

O que leva um indivíduo a armazenar algumas informações, e esquecer de outras tão facilmente? Por que lembramos do nome de uma pessoa que nos foi dito uma única vez e esquecemos o nome de muitos de nossos professores colegiais? Tentaremos, neste capítulo, dar uma visão geral de memória, processo e armazenamento de informação, e, conseqüentemente, entendimento, alocação e uso dessa informação.

Para NITRINI¹ (1993) memória e aprendizado são dois fenômenos biológicos estreitamente relacionados. Pode se entender aprendizado como mudança de comportamento a partir de experiência e memória como manutenção ou preservação dessa mudança.

Segundo MARTENIUK² (1976) a aquisição, por parte do indivíduo, de uma área do conhecimento pode ser facilitada de dois modos. Primeiro, o objeto de estudo deve ser introduzido de maneira ordenada, que começa idealmente com conceitos gerais, e então se move em direção a fatos mais específicos. Segundo, o conteúdo do assunto do objeto de estudo deve utilizar, sempre que possível, a experiência passada e os interesses futuros do indivíduo de modo que ele possa ver como o material está relacionado com seus interesses.

A memória é um componente importante em nosso processamento de informação para produzir a resposta desejada.

¹ R. NITRINI. *Fisiologia da Memória*.

² R. MARTENIUK. *Information Processing in Motor Skills*.

Para MAGILL¹ (1984) estamos envolvidos em tarefas de memória quase constantemente. Quer seja em conversa com um amigo, resolvendo problemas de matemática ou praticando esportes, confrontamo-nos com situações que requerem o uso da fase de memória de nosso sistema de processamento de informação.

Mas afinal o que é memória? Geralmente pensamos em memória como sendo sinônimo das palavras retenção ou recordação. HOWE (1970) apud MAGILL (1984)² em uma concisa introdução ao assunto memória afirmou: “... a palavra memória é usada para denotar uma capacidade de recordar; não é uma explicação do recordar-se.”

Como vimos a memória é parte fundamental do processo de informação e, portanto, de internalização de conceitos.

A memória depende da repetição de um padrão de atividade neuronal, com suas características de distribuição espacial e temporal, semelhantes ou iguais às desencadeadas durante a percepção do evento a ser memorizado.

Segundo NITRINI³ (1993) para que a repetição desse padrão ocorra, e não um outro qualquer, há necessidade de algum processo que o torne mais facilmente reproduzível e que estabilize esta mudança.

Um dos mecanismos que pode ser utilizado segundo NITRINI⁴ (1993) é a repetição prévia de uma palavra que simbolize o conceito.

¹ R. MAGILL. *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*.

² *Ibidem*.

³ R. NITRINI. *Fisiologia da Memória*.

⁴ *Ibidem*.

No caso dos surdos, acreditamos que a palavra poderá ser substituída por símbolos linguísticos próprios, como a língua de sinais. Além disso a capacidade de abstração do surdo é menor em relação ao ouvinte, o que dificulta a internalização de conceitos não concretos.

O aprendizado, por parte dos surdos, de estruturas abstratas, como as regras por exemplo, dar-se-á de maneira lenta e gradual e exigirá do professor condutas diferenciadas de abordagem, uma vez que o surdo apresenta, quase sempre, atraso escolar e, segundo CRUICKSHAW & JOHNSON¹ (1975) a organização da personalidade de uma pessoa surda é compreensivelmente diversa.

Para VIGOTSKY apud OLIVEIRA² (1992) o conceito de mediação inclui dois aspectos: o processo de representação mental e a operação com sistemas simbólicos- e o conseqüente desenvolvimento da abstração e generalização- saltando dessa forma para os processos psicológicos superiores.

O desenvolvimento da linguagem- sistema simbólico básico de todos os grupos humanos- representa, pois um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo, e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade.

Quando falamos em processo de formação de conceitos a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. A utilização da linguagem, segundo VIGOTSKY apud OLIVEIRA³(1992),

¹ W. CRUICKSHAW & G. JOHNSON. A Educação da Criança e do Jovem Excepcional.

² M. K. OLIVEIRA. Piaget, Vigostky e Wallon: Teoria Psicogenética em Discussão.

³ Ibidem.

favorece, assim, processos de abstração e generalização, pois as palavras são em si, generalizações.

Certamente esta é a origem da dificuldade de abstração do deficiente auditivo, a limitação fisiológica imposta ao pensamento verbal cerceia o processo normal de abstração e generalização de conceitos.

3.2 REGRA SOCIAL E ESPORTIVA : CONSIDERAÇÕES

O homem normal não é social da mesma maneira aos seis ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses diferentes níveis.

Para LA TAILLE¹ (1992) isto implicaria em considerar para o homem social a qualidade de troca intelectual, que atingindo um equilíbrio suporia: (1) um sistema comum de signos e definições; (2) uma conservação das proposições válidas para aqueles que as reconhecem como tal; e (3) uma reciprocidade de pensamento entre os interlocutores.

A nova ordem que o homem cria para nela habitar constitui o mundo social. Neste ficam superadas as regras de convivência próprias do mundo natural, tanto as que dizem respeito a reprodução da existência física, quanto as que dizem respeito ao modo de se relacionar com outros homens, como explicita RODRIGUES² (1992) no trecho: “...*Isto significa que a sociedade humana só permanece se forem traçadas normas para a convivência entre os homens*”.

¹ Y. LA TAILLE. **J. Piaget: Para onde vai a Educação?**

² N. RODRIGUES. **Modernidade e Educação: Tópicos para Discussão.**

Estas normas de convivência constituem o conjunto do que podemos identificar como regras da vida social, ou um corpo de princípios e normas que estabelecem os limites da liberdade de ação de cada um dos grupos no interior da sociedade. E é do respeito a estes princípios que depende a sobrevivência do homem social.

Para RODRIGUES¹ (1992) são diversas as formas com que tais princípios são gerados. Tanto podem resultar do consenso entre os mesmos de uma determinada sociedade, como podem ser impostos por indivíduos ou grupos que assumem a tarefa de controlar as ações dos outros homens

Podemos definir, *grosso modo*, regra social como sendo um conjunto de normas consensuais que possibilita a vida em sociedade, na busca do bem comum; e regra esportiva como código universal de conduta que normatiza determinado esporte.

Para efeito de estudo, enfocaremos as regras através do jogo, onde podemos traçar um paralelo entre regra social e jogo social ('jogo da vida') enquanto, obviamente, regra esportiva está ligada a esporte.

Para FREIRE² (1989) o jogo social, caracterizado pela existência de regras firmemente estabelecidas por um grupo, é a forma mais avançada e complexa de jogo, adquirindo, em alguns níveis características cada vez mais sofisticadas.

O jogo social é uma característica dos indivíduos socializados.

¹ N. RODRIGUES. *Modernidade e Educação: Tópicos para Discussão*.

² J.B. FREIRE. *Educação de Corpo Inteiro*.

Segundo PIAGET (1978) apud FREIRE¹ (1989) a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, de tal sorte que sua violação representa uma falta.

Da mesma maneira acontece no esporte. A regra esportiva é consensual e universal; não pode ser simplesmente contestada. Baseia-se em sua quase totalidade em abstrações e situações abstratas, com grandes e inúmeros requintes de complexidade.

Há um consenso entre professores de educação física e educadores em geral, que o ensino da regra esportiva pode ser um meio de preparação do indivíduo para a aceitação de regras sociais mais complexas.² A regra não só possibilita a convivência social, mas prepara para esta; prepara para o devir.

Porque a sociedade é, ao mesmo tempo, fonte e guardiã da civilização, porque ela é o canal pelo qual a civilização chega até nós, ela aparece como uma realidade infinitamente mais rica, mais alta do que a nossa individual, uma realidade de onde vem tudo o que é importante para nossos olhos e que no entanto, nos ultrapassa. Ao mesmo tempo que nos ultrapassa, está dentro de nós, já que não pode viver se não em nós e por nós.

3.3 REGRAS ESPORTIVAS E SURDEZ.

Como vimos no capítulo passado as regras não diferem em nada do esporte praticado por ouvintes. São utilizadas as regras

¹ Ibidem.

² É importante salientar que este vínculo regra esportiva- regra social não pode se dar sob a ótica mecanicista, correndo o risco de ser um mero perpetuador das relações sociais estabelecidas. (N. do A.)

comuns, universais publicadas pelas federações internacionais de cada modalidade.

As propostas apresentadas a seguir baseam-se em nossas experiências no trabalho com surdos através da prática da educação física.

Em nosso ver, o ensino de regras para surdos e deficientes auditivos deve obedecer alguns princípios: (1) partir da experiência do educando, quando for possível; (2) nunca passar a regra seguinte sem que a anterior esteja internalizada - "pular regras"; (3) respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, porém sem perder de vista o trabalho coletivo; e (4) conduta justa e exemplar do professor.

Para o sucesso deste trabalho sugerimos que além de demonstrações por parte do professor, este também atue no momento coletivo do esporte, inclusive cometendo violações. Explica-se: O aluno notará que todos são passíveis da penalidade da regra e além disso o professor poderá criar situações de infração que possibilite sua intervenção neste sentido, e não ficará apenas ao sabor do acaso.

Por sua dificuldade de abstração, já citada anteriormente, o aluno surdo terá extrema dificuldade de entender e aceitar algumas regras, como veremos nos exemplos a seguir.

Esses exemplos, foram elaborados a partir de nossa prática docente com alunos surdos e portadores de deficiência auditiva em Escola Especial para deficientes auditivos¹, no município de São Paulo, no período de 26 de Setembro de 1994 a 20 de Dezembro de 1995.

¹ EMEDA Profa. Vera Lúcia Aparecida Ribeiro.

3.4 EXEMPLOS.

3.4.1 Exemplo 1.

ESPORTE: Handebol.

REGRA: Regra 6- A Área de Gol.

Alínea 6.1- “Somente o goleiro tem o direito de permanecer na área de gol (ver todavia 6.3). Ela é violada desde que um jogador de campo a toque, inclusive em sua linha, com qualquer parte do seu corpo.”

Alínea 6.3- “ A violação da área de gol não é punida:

- a) Quando um jogador após ter lançado a bola penetra na área de gol, e esta sua ação não causa desvantagem ao oponente;*
- b) Quando um jogador penetra na área de gol sem posse de bola e sem obtenção de vantagem;*
- c) Quando um defensor penetra na área de gol durante ou após uma ação defensiva sem causar prejuízo ao adversário.”*

SITUAÇÃO PROBLEMA: Não compreensão da diferenciação entre invasão ativa e invasão passiva.

COMENTÁRIO: O aluno não consegue perceber a diferença entre ambas. Deve-se enfatizar que a invasão passiva ocorrerá quando a área for invadida sem intenção, e ativa quando houver intenção e/ou interferência. Através da Comunicação Total o professor trabalha os conceitos: proposital, intencional e casual. Cria situações de jogo em que os conceitos possam ser trabalhados. Dar liberdade para os alunos se expressarem também com situações pode ser um recurso interessante, bem como sanar qualquer dúvida de imediato.

3.4.2 Exemplo 2.

ESPORTE : Handebol.

REGRA: Regra 11- O Tiro de Lateral.

Alínea 11.4- "O executante do tiro de lateral deve manter um pé sobre a linha lateral até que a bola tenha deixado a sua mão. Não é permitido colocar a bola no solo e voltar a pegá-la, ou driblar e novamente recuperá-la na mão.

SITUAÇÃO PROBLEMA: Não compreensão da obrigatoriedade de se colocar um dos pés sobre a linha durante a execução.

COMENTÁRIO: É importante fazer o aluno perceber que a linha, ao contrario do que ocorre no basquete, faz parte da quadra de jogo. Deve-se demonstrar execuções corretas e incorretas e comentá-las. Corrigir as execuções incorretas e retroalimentar, mesmo que a distância, através de sinais, as execuções corretas durante a ação do jogo.

3.4.3 Exemplo 3.

ESPORTE: Basquetebol.

REGRA: Regra 8- Infrações e Respectivas Sansões.

Art.66- "...Se a falta for cometida num jogador que não estiver no ato de arremessar à cesta, um dos árbitros entrega-lhe a bola ou a um de seus companheiros de equipe para o arremesso para dentro da quadra, pela linha lateral, do local mais próximo àquele em que a falta foi cometida .

Se a falta foi cometida em um jogador no ato de arremessar à cesta:

(a) se a cesta for convertida, será válida e, além disso, um lance livre será concedido;

(b) se a cesta não for convertida, um dos árbitros levará a bola para a linha de lance livre e colocará à disposição do arremessador do lance livre, exceto se o jogo tiver que reiniciar com bola ao alto, como no caso de uma falta dupla."

SITUAÇÃO PROBLEMA : Os alunos não compreendem quando uma falta cometida dará direito, ou não, a lances livres.

COMENTÁRIO: A situação chave dessa regra é 'ato de arremesso'; quando os alunos compreenderem essa situação o problema estará quase encerrado. Alguns exemplos práticos de configuração de faltas podem facilmente esclarecer o assunto.

3.4.4 Exemplo 4.

ESPORTE: Voleibol.

REGRA: Regra 9- Posição dos Jogadores e Rodízio.

Alínea 9.2. Rodízio de Jogadores.- “Se a equipe que recebe o saque vence a sequência de jogadas originada por este mesmo saque, ou caso seu adversário cometa uma falta, obtém o direito de sacar e está obrigada a efetuar um rodízio, avançando seus jogadores em uma posição, no sentido horário.”

SITUAÇÃO PROBLEMA: Não compreensão do rodízio.

COMENTÁRIO: Uma alternativa metodológica que pode ser utilizada é assinalar círculos (na ordem do rodízio) na quadra de jogo, com números em ordem crescente de 1 a 6; cada aluno deve seguir a sequência após a recuperação da vantagem. Porém, a mera assimilação mecânica da regra não garante a internalização do conceito, frente a isso, o professor deve explicar à seus alunos porque ocorre o rodízio.

BIBLIOGRAFIA PARCIAL

- C.B.B. (Confederação Brasileira de Basquetebol). **Regras Oficiais de Basquetebol.** Rio de Janeiro. Palestra. 1991.
- C.B.H.b. (Confederação Brasileira de Handebol). **Regras Oficiais de Handebol.** Rio de Janeiro. Palestra. 1991.
- C.B.V. (Confederação Brasileira de Voleibol). **Regras Oficiais de Voleibol.** Rio de Janeiro. 1991.
- CRUICKSHAW, W. & JOHNSON, G. **A Educação da Criança e do Jovem Excepcional.** Porto Alegre. Globo. 1975.
- FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro : Teoria e Prática da Educação Física.** São Paulo. Scipione. 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- LA TAILLE, Y. **Jean Piaget : Para onde vai a Educação? in : Piaget, Vigostky e Wallon : Teorias Psicogenéticas em Discussão.**São Paulo. Summus. 1992.
- MAGILL, R.A. **Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações.** São Paulo. Edgar Blücher. 1984.
- MARTENIUK, R. G. **Information Processing in Motor Skills.** New. York. Holt, Rinehart and Winton. 1976.
- NITRINI, R. **Fisiologia da Audição in : Temas da Neuropsicologia.** São Paulo. Tec Art. 1993.

OLIVEIRA, M. K. (org.) **Piaget, Vigostky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo. Summus. 1992

RODRIGUES, N. **Modernidade e Educação: Tópicos para Discussão. In: Caderno de Idéias (15).** São Paulo. 1992.

CONCLUSÃO

Os dados apresentados por este trabalho mostram a complexidade do trabalho com regras esportivas com alunos portadores de deficiência auditiva.

Embora os esportes e as regras não sejam adaptadas, ou seja, são as mesmas dos esportes 'comuns', o portador de deficiência auditiva tem grande dificuldade de assimilação destas regras. Assim, o trabalho sugere, também, a necessidade de atenção a este tópico, bem como uma estratégia consisa para o ensino de regras.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- AUXTER, D. & PYFER, J. **Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation.** St. Louis. Times Mirror/ Mosby College Publishing. 1989.
- CADECS (Centro de Apoio ao Desenvolvimento da Comunicação do Surdo). **Curso por Correspondência para Pais de Crianças Deficientes Auditivas.** Trad. e Adap.: Maria C. M. P. Lima. Campinas. FCM/ UNICAMP. 1983. (Apostila).
- CBB (Confederação Brasileira de Basquetebol). **Regras Oficiais de Basquetebol.** Rio de Janeiro. Palestra. 1991.
- CBHb (Confederação Brasileira de Handebol). **Regras Oficiais de Handebol.** Rio de Janeiro. Palestra. 1991.
- CBV (Confederação Brasileira de Voleibol). **Regras Oficiais de Voleibol.** Rio de Janeiro. Palestra. 1991.
- CICCONE, M. M. **Comunicação Total: Introdução- Estratégia a Pessoa Surda.** Rio de Janeiro. Cultura Médica. 1990.
- COE (Comité Olímpico Español). **Deportes para Minusvalidos Físicos, Psíquicos e Sensoriales.** Madrid. Caracter. 1994.
- CRUICKSHAW, W. & JONHSON, G. **A Educação da Criança e do Jovem Exceptional.** Porto Alegre. Globo. 1975.
- FERREIRA, V. L. C. **Educação Física de 1º Grau: Modelo de Reprodução ou Perspectiva de Transformação.** São Paulo IBRASA. 1984.

- FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro : Teoria e Prática da Educação Física.** São Paulo. Scipione. 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo. Atlas. 1989.
- KELLY, B. & KELLY, N. Physical Education for the Middle School.** Springfield. Charles C. Thomas Pub. 1990.
- LA TAILLE, Y. J. Piaget: Para onde vai a Educação? in: Piaget Vigostky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo. Summus. 1992.
- LAFON, J. C. A Deficiência Auditiva na Criança.** São Paulo. Manole. 1989.
- MAGILL, R. A. Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações.** São Paulo. Edgar Blücher. 1984.
- MARTENIUK, R. G. Information Processing in Motor Skills.** New York. Holt, Rinehart & Winton. 1976.
- NITRINI, R. Fisiologia da Audição in: Temas da Neuropsicologia.** São Paulo. Tec Art. 1993.
- OLIVEIRA, M. K.(org.) Piaget, Vigostky e Wallon : Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo. Summus. 1992.
- PAYNE, J. S. et al. Exceptional Children in Focus- Incidents, Concepts and Issuis in Special Education.** Columbus. Charles E. Merril. Publ. Co. 1974.

RODRIGUES, N. **Modernidade e Educação: Tópicos para Discussão. In: Caderno de Idéias (15).** São Paulo. 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física- 1º Grau.** São Paulo. SE/CENP.1991.

SÃO PAULO (Munincípio). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Movimento de Reorientação Curricular: Educação Física.** São Paulo. SME/DOT. 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo. Cortez/ Autores Associados. 1991.

SILVA, A. A. **A Surdez e a Pessoa Surda: Revisão de Tópicos Básicos.** Rio de Janeiro. Cultura Médica. 1994.

SOARES, C. L. **Fundamentos de Educação Física Escolar.** Campinas. Unicamp. Dissertação de Mestrado. 1989.