

VALBER LAZARO NAZARETH

**PROPOSTA DE ENSINO BÁSICO DA ESGRIMA PARA
ADOLESCENTES SURDOS**

CAMPINAS

2001

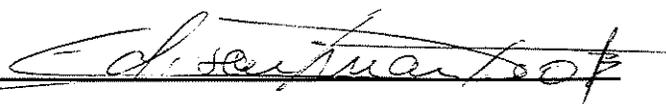
UNICAMP

VALBER LAZARO NAZARETH

PROPOSTA DE ENSINO BÁSICO DA ESGRIMA PARA
ADOLESCENTES SURDOS

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Valber Lazaro Nazareth e aprovada pela Comissão Julgadora em 20 de novembro de 2001.

Orientador: Prof. Dr. Edison Duarte:



CAMPINAS
2001

IDADE 30
CHAMADA UNICAMP
N236p
EX
MBO BCI 49534
OC 16-837/02
OX
EÇO R\$ 11,00
TA
CPD

DM0016B761-1

B ID 243417

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

N236p	Nazareth, Valber Lazaro Proposta de ensino básico da esgrima para adolescentes surdos / Valber Lazaro Nazareth. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001. Orientador: Edison Duarte Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física 1. Surdez. 2. Esgrima. 3. Atividade motora. 4. Ensino-Aprendizagem. I. Duarte, Edison. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.
-------	---

TERMO DE APROVAÇÃO

VALBER LAZARO NAZARETH

PROPOSTA DE ENSINO BÁSICO DA ESGRIMA PARA ADOLESCENTES SURDOS

Dissertação aprovada como requisito final para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-graduação em Educação Física - Área de Atividade Física Adaptação e Saúde da Universidade Estadual de Campinas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Edison Duarte

Faculdade de Educação Física, UNICAMP

Prof. Dra. Tereza Ribeiro de Freitas Rossi

CEPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

Faculdade de Educação Física, UNICAMP

Campinas, 20 de novembro de 2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

2001/11/20

DEDICATÓRIA

Bondosa, amorosa, leal, sincera, companheira, guerreira... Mãe. Por mais adjetivos que eu lembre eles ainda serão poucos para definir essa mulher maravilhosa: Maria Virgínia Trevizani Martins. Obrigado por ter ido ao meu encontro, obrigado por ter iluminado o meu caminho, obrigado sobretudo por você existir.

À pessoa que me ensinou amorosamente os primeiros passos desta grande arte: Mestre D'Armas Hugo Mattos (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente,

Ao Prof. Dr. *Edison Duarte*, não só pela orientação clara e segura, mas mais do que isso, agradeço imensamente pela confiança e apoio nos momentos mais difíceis desta jornada acadêmica. Nos papos informais, o privilégio de aprender com a sua experiência de vida, lições que levarei pelo resto de minha vida.

Obrigado meu amigo, simplesmente brilhante.

À minha família, pais *Marcos e Maria Virgínia Trevizani Martins*, e irmãos *Marcos (Keko) e Gabriela (Gabi)*, pelo rio de amor, por estarem sempre prontos a aconselhar e ajudar, o que me trouxe muita confiança para ir em busca dos meus objetivos.

Amo vocês.

À minha companheira de vida *Luciane Maris Urvaneja*, que esteve ao meu lado amorosamente em todos os momentos deste processo, tranquilizando-me nas horas difíceis, e ajudando com os seus conhecimentos que, com certeza, foram fundamentais para conclusão deste estudo.

Lu, demos juntos o primeiro passo em busca dos nossos sonhos, te amo.

Aos anjos da guarda,

Ao Prof. Dr. *José Luís Vieira de Almeida* (UNESP e UNINOVE) e Profa. Ms. *Teresa Maria Grubisich* (AFA) pelo "rio" de paciência nas infindáveis sugestões e correções, e também pelo "banho" de cultura. Que bom que vocês resolveram passar pela minha vida!

Obrigado meus amigos.

Ao Prof. Dr. *Leomarcos Alcântara Formiga* (AFA), Profa. Dra. *Elisa Pereira Gonsalves* (UFSCar) e Prof. Dr. *Sebastião Orlando da Silva* (AFA) pelas opiniões e rigor durante a realização do meu projeto de pesquisa. Além da oportunidade de conviver com a alegria que vocês irradiam.

Ao Prof. Ms. *Edison Martins Miron* (AFA), a primeira pessoa a me despertar para a Área de Atividade Motora Adaptada. Valeu companheiro!

Aos Profs. Drs. *José Júlio Gavião de Almeida* e *Paulo Ferreira de Araújo* (UNICAMP), pelos constantes bate-papos acadêmicos. Aprendi e dei muitas risadas com vocês.

Aos meus amigos inseparáveis e grandes educadores: Ms. *Mey de Abreu van Muster*, Ms. *Graciela Massoli Rodrigues*, Ms. M^a *Teresa K. Leitão*, *Ciro Wincler de Oliveira Filho* e *Wagner Marcellino*. Grandes anjos da guarda sempre prontos a me socorrer nos momentos de desespero.

À *Juliana de Souza Paiva*, pelo profissionalismo das filmagens e fotos. Valeu Ju.

À direção, coordenação, professores, especialistas e alunos do Sistema Operacional de Deficientes Auditivos da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais de Pirassununga/APAE. Em especial o *Sr. Moacir Fonseca Jr. e a Sra. Sueli Ana Trevesani Boscato* sem os quais este estudo não seria possível.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, por sempre estarem prontos a solucionar as minhas dúvidas de marinheiro de primeira viagem.

Muito obrigado!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	xix
LISTA DE QUADROS	xxiii
RESUMO	xxv
ABSTRACT	xxvii
I - INTRODUÇÃO	1
II - REVISÃO DE LITERATURA.	5
2.1) Surdez e suas implicações.	5
2.2) O esporte como proposta educacional	16
2.3) Esgrima: a arte das armas brancas	25
2.3.1) Generalidades do esporte esgrima	38
2.3.2) Características das armas e as regras básicas da esgrima	43
2.3.2.1) O aparelho de sinalização de toques	45
2.3.2.2) Forma de pontuação	46
2.3.2.3) O terreno de jogo	48
2.3.2.4) As faltas e sanções.	49
2.3.2.5) A arbitragem do duelo esportivo.	58

III - MÉTODOS E MATERIAIS.	60
3.1) Procedimentos metodológicos.	60
3.1.1) Participantes da pesquisa	63
3.1.2) Espaço da pesquisa.	65
3.1.3) Materiais e equipamentos utilizados.	65
IV - RESULTADOS	68
4.1) Bases metodológicas do ensino da esgrima.	69
4.2) Proposta de ensino dos fundamentos básicos	79
V - DISCUSSÃO	138
VI - CONCLUSÃO	151
VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
VIII - BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS.. . . .	164
IX - ANEXOS	166

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O sermão de Horácio para Davi	26
FIGURA 2 - Gladiadores.	27
FIGURA 3 - Torneio do século XV	28
FIGURA 4 - Duelo com espada e punhal do tratado do italiano Lovino .	29
FIGURA 5 - Tratado de Camillo Agrippa de 1531	30
FIGURA 6 - O florete	31
FIGURA 7 - Gravura do tratado de Ângelo Malevolti de 1765	32
FIGURA 8 - Sala de esgrima no século XIX	33
FIGURA 9 - Roupa de esgrima feminina do início do século XX	34
FIGURA 10 - Esgrima moderna	35
FIGURA 11 - Esgrima adaptada.	36
FIGURA 12 - Armas da esgrima.	43
FIGURA 13 - Superfícies válidas nas três modalidades.	44
FIGURA 14 - Aparelho elétrico de sinalização de toques	45
FIGURA 15 - Pista de esgrima	48
FIGURA 16 - Cartões de penalização	51 - 53 (A e B)
FIGURAS 17 - Faltas e sanções do 1º grupo	54 - 57
FIGURAS 18 - Gestos do presidente de júri	58 - 59
FIGURA 19 - Materiais auxiliares	66
FIGURA 20 - Materiais de esgrima	67
FIGURA 21 - Aquecimento	74
FIGURA 22 - A empunhadura tipo francesa	80

FIGURA 23 - Saudação de esgrima	84
FIGURA 24 - Guarda de esgrima	85
FIGURA 25 - A guarda de espada	86
FIGURA 26 - Entrada de guarda em 4 tempos	89
FIGURA 27 - Defeitos da guarda	91
FIGURA 28 - Erros de inclinação da guarda	92
FIGURA 29 - Jogo: mão veloz	95
FIGURA 30 - Jogo: pega-luva na guarda.	96
FIGURA 31 - Jogo: desequilíbrio da guarda	97
FIGURA 32 - Jogo: salto na guarda	98
FIGURA 33 - Progressão do desenvolvimento (fotografia).	99
FIGURA 34 - Visualização da progressão do desenvolvimento (desenho)	101
FIGURA 35 - Jogo: pega-luva no afundo.	108
FIGURA 36 - Jogo: pega-luva no afundo costas	109
FIGURA 37 - Retorno à guarda	110
FIGURA 38 - Jogo: pega-pega arma	115
FIGURA 39 - Jogo: volta rápida	116
FIGURA 40 - Visualização do marchar A (desenho) e B (fotografia).	118
FIGURA 41 - Visualização do romper A (desenho) e B (fotografia).	119
FIGURA 42 - Visualização do passo duplo	124
FIGURA 43 - Jogo: pega-pega na guarda	129
FIGURA 44 - Escola de passos	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Relação da intensidade do som e o grau de perda auditiva	8
QUADRO 2 - Planilha de faltas e sanções	50
QUADRO 3 - Relação geral dos alunos envolvidos no estudo	64

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo estabelecer uma metodologia de ensino da esgrima direcionada a pessoa surda. Participaram da pesquisa sete adolescentes com surdez neurosensorial de moderada a profunda, com idades de 12 a 18 anos, os quais foram incluídos em um programa de aprendizado dos fundamentos básicos da esgrima em espada, durante 8 meses, sendo uma aula por semana, com duração de 60 min. Caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa do tipo observação participante, por meio de filmagens, fotos e relatório diário, foram registradas as evoluções diárias dos alunos durante o processo de aprendizagem. Concluímos que o ensino dos fundamentos básicos da esgrima para o surdo não difere do utilizado normalmente com indivíduos ouvintes, uma vez que seja utilizado um sistema de linguagem que privilegie o modo visual. Da mesma forma, na estrutura do armamento, também não é preciso proceder adaptações, pois o surdo consegue manipular normalmente a espada de esgrima.



ABSTRACT

The present study has as its aim to stabilize a fencing methodology teaching to deaf people. Seven (7) deaf adolescents took part in this research, with neurosensory deafness from moderate to profound. They were from 12 to 18 years old and were included in fencing basic fundamental learning in sword during 8 months, with one sixty-minute class per week. This was characterized as a participant observation qualitative research. Through filming, pictures and daily reports were registered the students' daily evolution during the learning process. We concluded that the fencing basic fundamental teaching to deaf people is not different from the one normally used with listener people, but a language system that favors the visual mode has to be used. On the ornament structure no adaptation has to be done also, because the deaf can normally manipulate the fencing sword.

Key-words: Deafness; Fencing; Adapted Motor Activity; teaching-learning

I - INTRODUÇÃO

Apesar de a esgrima figurar nos Jogos Olímpicos desde a Grécia clássica, integrar as modalidades Paraolímpicas, e ser um dos esportes mais desenvolvidos em países como a França, Alemanha, Itália, Rússia, Cuba, entre outros; no Brasil a esgrima ainda é pouco conhecida e difundida.

Esse fato reproduz-se também no âmbito da Educação Física, pois, por meio de contatos com federações e universidades, constatamos que ainda são poucos os profissionais desta área que se dedicam ao ensino da esgrima; fato este que se vê comprovado na escassez de bibliografias originalmente brasileiras e no limitado número de estudos acadêmicos desenvolvidos sobre esta modalidade esportiva.

Essa situação se acentua quando voltamos a esgrima para o universo das pessoas portadoras de deficiência, pois, salvo o trabalho esporádico de um ou outro mestre D'Armas¹, a prática da esgrima adaptada em nosso país é quase que inexistente.

De acordo com CARMO (1991), segundo dados da ONU, em países do "Terceiro Mundo", cerca de 10% da população é portadora de algum tipo de deficiência física, sensorial ou mental. No Brasil temos aproximadamente 15 milhões de pessoas nestas condições, dentre as quais 2,5% apresentam algum grau de perda auditiva (KELMAN, 1996).

¹ Professor especializado no ensino da esgrima

No caso específico da pessoa surda, público alvo do presente estudo, COUTO et. al. (1985) evidencia que essas pessoas geralmente têm menos momentos de lazer e menores chances de praticarem alguma atividade física do que uma pessoa ouvinte, e que grande parte desta limitação é causada pela própria família do surdo devido à falta de informações mais concretas sobre a surdez.

Por outro lado, a frágil formação acadêmica do graduando de Educação Física em atividade motora adaptada leva esse profissional a ter grande insegurança em trabalhar com o surdo, geralmente por associar a surdez a outras deficiências, limitando ainda mais as possibilidades desta área, em atender mais plenamente este público em espaços como a escola, clubes, centros esportivos, ou ainda em outros locais de lazer que lhe permitam a prática efetiva de alguma atividade esportiva (DUARTE, 1992 e VERARDI, 1998).

Destacamos que a motricidade humana, que é rica de inteligência e afetividade, importante na expressão da personalidade e fundamental nas relações sociais, deve ser uma das bases principais na educação da criança surda, pois possibilita que ela adquira e amplie a sua linguagem corporal (FRANCHI, 1993).

Ainda nesta direção, autores como ADAMS et. al. (1985); LAFON (1989); FERNANDES (1990) e ARAÚJO (1999) atentam para os benefícios da Educação Física, e como consequência também a prática de atividades esportivas, como um segmento capital que deve ser dinamizado na vida da pessoa surda. Porém, para que esses benefícios se concretizem no campo não somente do surdo, mas também de todo portador de deficiência, é necessário

que os métodos e as práticas pedagógicas de ensino sejam adequadas às necessidades e potencialidades dessas pessoas.

Diante do exposto e com o intuito de contribuir com nossa experiência de professor de Educação Física especialista no esporte esgrima, na ampliação desta área, realizamos um programa de ensino dos fundamentos básicos deste esporte na modalidade de espada para um grupo de adolescentes surdos, objetivando desenvolver uma proposta de ensino da esgrima direcionada a essas pessoas.

Por meio das nossas observações no estudo de campo, não detectamos nenhum problema que impossibilite o surdo de praticar normalmente a esgrima. Além de ser mais uma empolgante opção de lazer esportiva, a esgrima comporta em si um conjunto de qualidades específicas, que estarão ajudando o surdo a desenvolver as suas capacidades físicas e motoras, em especial as sensoriais cinestésicas e visuais, como também as intelectuais e sociais.

Iniciamos o estudo focando o seguinte problema: como se sairia um grupo de alunos surdos na prática da esgrima, e quais seriam as adaptações que deveriam ser realizadas na metodologia de ensino da esgrima que facilitasse o aprendizado destes alunos?

Buscando responder esse questionamento, partimos para uma revisão bibliográfica tendo como objetivo conhecer o que é surdez, as abordagens de ensino utilizados na sua educação, e as implicações da surdez no âmbito da condição motora do indivíduo surdo. Ainda neste sub cap., baseado em autores como CAGIGAL (1981); ALMEIDA (1995); FREIRE (1996); SANTIN (1996); ARAÚJO (1997); VAZ (1999); PAES (1992 e 2001) entre outros, abordamos as dimensões do esporte, analisando-o, no entanto, como proposta educacional da Educação Física. Ao término da Revisão Bibliográfica DONNADIEU et. al.

(1978); TYSHLER e KELER (1984); EsEFEX [1985]; ARKAYEV (1991); LACAZE (1991); FIE (1997) e SILVA (2001) deram-nos subsídios para apresentarmos as bases do esporte esgrima, a sua evolução histórica, as regras e a arbitragem do duelo esportivo, bem como as particularidades e generalidades das armas e do ensino técnico da modalidade.

Em nossa pesquisa, tivemos o suporte dos autores CHIZZOTTI (1991); LAKATOS (1991) e GONSALVES (2001) para apresentarmos os caminhos metodológicos do estudo em questão. Caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, tendo como estratégia a observação participante, realizamos um estudo de campo com um grupo de adolescentes surdos, buscando identificar as dificuldades destes alunos face ao aprendizado da esgrima para então, propormos adaptações na metodologia de ensino deste esporte.

Encerramos o estudo com uma discussão, levantando alguns questionamentos sobre os resultados. Com os subsídios descritos até então, concluímos a presente pesquisa.

II - REVISÃO DE LITERATURA

2.1) SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES

"A surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico; é um fenômeno cultural, em que padrões sociais, emocionais, lingüísticos e intelectuais, assim como os seus problemas, estão inextricavelmente ligados (Sacks, 1990, p. 79)".

Ouvir é uma das capacidades sensoriais mais ricas que existe. Sem ela, provavelmente, o ser humano não teria evoluído tão rapidamente aos patamares em que hoje se encontra, pois, ao desenvolver a audição, ele garantiu o acesso à linguagem verbal, tendo como consequência a ampliação das suas relações de comunicação. Por meio do sistema auditivo, o ser humano pôde chegar à fala e os diversos sons da natureza. Por outro lado, a ausência ou mau funcionamento do sistema auditivo pode também gerar sérios problemas ao indivíduo se não for diagnosticada precocemente.

A deficiência auditiva pode ser definida como a redução ou a ausência da capacidade para ouvir determinados sons em razão de diversos fatores que podem afetar a orelha externa, média e/ou interna (REZENDE e SIQUEIRA, 1997). Segundo LOPES FILHO (1997), a classificação da deficiência auditiva pode basear-se na localização topográfica (condutivas, neurosensoriais, mistas,

central e funcionais), ou na expressão clínica (hipoacusia, disacusia, surdez e anacusia).

Tendo como referencial a classificação de localização topográfica, podemos delimitar a deficiência auditiva a dois distúrbios básicos, a *condutiva* e a *neurosensorial*. A deficiência auditiva condutiva refere-se às lesões ocorridas na orelha externa e/ou média, impedindo que as ondas sonoras alcancem a orelha interna de forma adequada, e na maioria dos casos é passível de tratamento. A neurosensorial refere-se às lesões ocorridas na orelha interna até o segundo neurônio coclear, podendo ser completa ou parcial, quase sempre irreversível. Nesse tipo de deficiência, os órgãos auditivos que permitem a transmissão se encontram normais, no entanto há uma alteração na qualidade do som. Há também a deficiência auditiva mista, mas esta ocorre somente quando é diagnosticado que o indivíduo apresenta um quadro simultâneo de lesão condutiva e neurosensorial na mesma orelha. A surdez ainda pode ocorrer em um único ouvido (unilateral) ou nos dois (bilateral) (COUTO et. al. 1985; NORTHERN e DOWNS, 1989 e LOPES FILHO, 1997).

NORTHERN e DOWNS (1989) e LOPES FILHO (1997) acrescentam os distúrbios auditivos central e o funcional. O primeiro caracteriza a diminuição da sensibilidade auditiva, evidenciando a dificuldade do indivíduo em reconhecer ou interpretar alguns sons, como, por exemplo, os sons da fala. Já o distúrbio funcional é reconhecido como produto de um disfunção emocional.

A surdez pode surgir de várias formas: enfermidades, traumas e/ou fatores hereditários. De acordo com LOPES FILHO (1997); SIMONEK (1998); GINSBERG e WHITE [2000] os fatores etiológicos da surdez podem apresentar-se da seguinte forma:

a) Congênitas (caracterizam o impedimento desde o nascimento)

- Deformações devido à atresia do meato acústico, do pavilhão auditivo, fusão do martelo e a bigorna e outras estruturas da orelha externa, média ou interna;
- Anomalia da mandíbula devido a síndromes como a de Treacher Collins;

a.1) Hereditária

De acordo com GINSBERG e WHITE [2000], as deficiências auditivas de origem hereditária são transmitidas pela combinação genética, estando geralmente associadas a outros sinais como o envolvimento renal, doenças degenerativas do sistema nervoso, albinismo, deficiência mental, anormalidades metabólicas e síndromes como as de Alport, Waardenburg e Hurler.

b) Adquirida (podendo ocorrer antes, durante ou após o parto)

- Osteomas, Hiperosteoses, Exostoses: causam obstrução parcial ou completa do meato acústico;
- Otites: desde obstruções no meato acústico e perfurações na membrana timpânica a infecções generalizadas;
- Obstrução por corpo estranho: borracha de lápis, algodão e outros;
- Necrose da bigorna: infecção subaguda que lesiona a cadeia ossicular da orelha média;
- Colesteatoma, Timpanoesclerose, Pólipos: causam obstruções, infecções e tumores;
- Alterações endócrinas, bacterianas (sífilis), carências vitamínicas, deficiência na nutrição materna e diabetes.

- Drogas ototóxicas: consumo de medicamentos sem acompanhamento médico, ex. talidomida ou quinina;
- Eritroblastose fetal (incompatibilidade de RH)
- Virais: caxumba, rubéola, sarampo;
- Infecções bacterianas (meningite, sífilis);
- Traumas (traumas do parto, crânio encefálico, sonoros);
- Anóxia (falta de oxigenação);
- Prematuridade (hipósia de parto).

O grau de comprometimento baseia-se na unidade de medida *decibel* (dB), nas frequências 500, 1000 e 2000 Hz, nas escalas de níveis de surdez conforme o Quadro - 1 (LOPES FILHO, 1997):

QUADRO 1: Relação entre intensidade do som e o grau de perda auditiva

<i>Grau de comprometimento</i>	<i>Variações de intensidade em decibel (dB)</i>
Limites normais	0 - 25dB
Leve	26 - 40dB
Moderada	41 - 55dB
Moderadamente/severa	56 - 70dB
Profunda	acima de 91dB

A falta de um sentido limita a capacidade do indivíduo de receber e interpretar as informações provenientes do próprio corpo e do meio exterior. No caso do surdo, tanto a inteligência, como outros elementos que constituem a sua personalidade, tendem a estruturar-se dentro de algumas peculiaridades

próprias, determinando a especial idiossincrasia do surdo, que quase sempre é carregada de vários complexos. Por esta razão, se o surdo não for educado adequadamente, ele terá dificuldades em vivenciar as experiências diárias, o que ocasionará um possível atraso de desenvolvimento cognitivo (LARA, 1994 e SANTÓRO, 1994).

ROSSI (1994 e 2000), em suas observações, percebeu que a atitude dos pais diante do diagnóstico é o de negar a surdez do filho para si e para os outros, como se nada estivesse acontecendo com a criança. Segundo a autora, até o momento que a família não suspeita da surdez do filho, a relação com a criança em geral é livre de "culpas". A autora complementa:

"Neste período verifica-se um fluxo de forte carga afetiva entre os pais e o bebê, expressa por beijos, cantigas e brincadeiras. Tudo isso, os sons e as expressões se constituem numa linguagem e fazem parte da relação comunicativa que se estabelece entre pais e filho. Com o diagnóstico da surdez essa relação muda quase que radicalmente" (ROSSI, 2000, p. 3).

PERDONCINI e COUTO-LENZI (1996) assinalam que o grande problema causado pela falta de audição é o comprometimento na aquisição e desenvolvimento da linguagem, que é fundamental na comunicação oral.

Já SKLIAR (1999) parece não concordar com esta afirmação. Para o autor, essa idéia é fruto de uma cultura dominada pelo mundo ouvinte, no qual predomina a premissa errônea de que somente é possível desenvolver a linguagem quando existe a consciência do som e seu significado. O autor lembra que a ação escrita é uma função lingüística distinta estrutural e funcional da

oralidade, sendo que a ausência do som na educação do surdo não impede que ele desenvolva o domínio da língua.

Segundo LAFON (1989 p. 68), o diagnóstico de uma surdez na infância pode levar a criança a desenvolver várias alterações no seu comportamento. A deficiência da percepção acústica influencia tanto no desenvolvimento da linguagem, como também altera as relações de vida do indivíduo. Devido a isso, a linguagem não pode ser entendida apenas na sua estrutura de fala e conversação, ela é também uma parte importante do desenvolvimento da personalidade, da organização das faculdades intelectuais, bem como da organização motora dos gestos. Portanto, a princípio, é a comunicação que é deficiente, o que, por consequência, pode ocasionar uma evolução inabitual e recessiva da personalidade.

Numa sociedade que privilegia a linguagem falada, o grupo social ouvinte tende a excluir o surdo por considerá-lo incapaz de manter uma comunicação verbal "dita" coerente. Assim, os laços afetivos, a participação social, a disposição para a ação e a estimulação intelectual do surdo tendem a se reduzir progressivamente. Devido a isso, as pessoas acabam crendo na idéia de que todo surdo apresenta um *déficit* intelectual, em razão de ter mais dificuldades do que um ouvinte no aprendizado de um determinado conhecimento, o que é um grande equívoco, visto que "*... superadas as barreiras de sociabilidade, a sua integração na escola, a comunicação e o sistema de linguagem, o deficiente auditivo pode ativar e desenvolver todo um aparato cognitivo e operacional de que ele dispõe e intacto*" (FRANCHI, 1993. p. 4).

Ampliando essa discussão, RODRIGUES (1993) afirma que existe um "período crítico" entre os 3 e os 5 anos de idade, no qual a criança, surda ou não, deverá estar maturacionalmente pronta para a aquisição da língua. No

entanto, esse autor adverte para o fato de que, ao contrário do ouvinte, para a criança surda o aprendizado da fala por via auditiva é um problema fundamental, pois, incapaz de ouvir, se também lhe for negado o aprendizado da língua dos sinais, passada esta fase, tanto a criança surda como a ouvinte terão grandes dificuldades em aprender qualquer tipo de língua, ou seja, não é a surdez que pode ocasionar o déficit cognitivo no indivíduo, mas sim a falta do aprendizado da língua.

GÓES (1996) também reafirma este pensamento ao dizer que, no surdo, as possibilidades e o modo como ele é inserido no espaço social é que irão determinar a sua expansão no campo das relações interpessoais, dinamizando o funcionamento das esferas cognitivas e afetivas, fundando a construção da subjetividade. Para tanto, é necessário educar o surdo por meio de uma abordagem que não dependa dos recursos da audição, sendo a língua dos sinais a mais adequada à realidade do surdo. GÓES (1996, p. 38) complementa sua afirmação dizendo:

"Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo irá depender das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem".

É neste sentido que entendemos SACKS (1990) quando este autor apoia-se em Vygotsky para dizer que a linguagem é ao mesmo tempo social e intelectual em sua função, portanto existe relação entre o intelecto e o afeto,

e desta forma toda a comunicação e pensamento são emocionais, refletindo as necessidades, interesses e inclinações pessoais. Uma falha neste sistema de comunicação pode acarretar sérios problemas ao indivíduo no âmbito das relações sociais, do desenvolvimento intelectual, bem como em suas atitudes emocionais.

Em face do exposto, muito se tem feito para minimizar os déficits de comunicação da pessoa surda, e, nesse sentido várias orientações foram desenvolvidas para dinamizar esse propósito. Duas correntes advogam nesse campo, as abordagens oralistas, compreendendo a leitura labial, fonoarticulação, treinamento auditivo, e os métodos multissensoriais como os de Sanders, Guberina, *Perdoncini*² e outros. Já nas abordagens manuais, destacam-se os gestos naturais, a mímica, a língua dos sinais e a dactilologia. Há ainda, as orientações mistas, envolvendo a simultaneidade das abordagens gestuais e oralistas, como o método Rochester, além de outras vertentes como a Comunicação Total, o Bilingüismo, entre outros (COSTA, [1995]).

Quanto a essas orientações NORTHERN e DOWNS (1989) nos falam que existem algumas divergências entre os especialistas que trabalham na educação do surdo, os oralistas alegam que a abordagem manual obriga o surdo a se relacionar somente com aqueles que conhecem este sistema, excluindo-o ainda mais da convivência com as pessoas ditas "normais". Já os opositores, dizem que as crianças surdas aprendem mais facilmente quando é privilegiado o modo "visoespacial".

Quanto a essa controvérsia, o que podemos dizer é que, nos últimos trinta anos, houve um deslocamento da antiga normativa médica para uma visão

² Método de ensino que ora vem sendo utilizado na educação dos alunos que participaram da presente pesquisa.

etnográfica da surdez, possibilitando aos pesquisadores pensar um novo paradigma sobre a surdez, definindo estas pessoas como uma população lingüística diferenciada, fundamentada em uma cultura visual, autônoma e equivalente à dos ouvintes (BOTELHO, 1998 e SKLIAR, 1998).

No entanto, NORTHERN e DOWNS (1989) nos alertam para o fato de que os grupos de surdos não são homogêneos e que também não existe um único método, ou caminho que sirva para todos os membros de cada grupo. O importante é que, uma vez diagnosticada a surdez, um caminho deve ser estabelecido e esse caminho deve ser adequado à criança e não o contrário. Da mesma forma, ele deve oferecer todas as possibilidades para que a criança alcance o potencial máximo da sua educação.

Quando nos referimos às condições motoras e físicas da pessoa surda, autores como ADAMS et. al. (1985); LAFON (1989); NORTHERN e DOWNS (1989) destacam que, em razão de os canais semicirculares se encontrarem no órgão vestibular do ouvido interno, uma lesão nessa estrutura pode levar a uma desordem na capacidade de manutenção do equilíbrio, fato que se evidencia nas palavras de ADAMS et. al. (1985, p. 61) ao dizer:

"O problema motor mais evidente das crianças com surdez periférica é o desequilíbrio causado pela redução da função dos canais semicirculares. O professor de Educação Física deve limitar certas atividades por razões de segurança se a criança com deficiência auditiva tiver dificuldades no equilíbrio".

Um outro aspecto importante que tanto LAFON (1989) como FRANCHI (1993) destacam é que a criança surda também tem dificuldade em desenvolver

a noção espacial. Ela geralmente se atrapalha na organização da ação, vai de encontro às pessoas e objetos, tem problemas de equilíbrio e na apreensão de distância e direção. Enfim, a aquisição do ritmo e a organização do tempo se encontram consideravelmente perturbados.

Em razão de privilegiar a visão, o surdo costuma olhar para todos os lados quando caminha a fim de não chocar-se com algum objeto ou pessoa. Esta situação faz com que ele tenha dificuldades de manter uma linha reta imaginária em seu itinerário, podendo futuramente surgir alguns problemas de locomoção. No entanto, este problema pode vir a se instaurar ou não, se a criança surda, desde a infância, for educada corporalmente por meio atividades que enfatizem os exercícios de coordenação motora, baseados no ritmo (FERNANDES, 1990 e LARA, 1994).

Destacamos ainda que, devido à impossibilidade de ouvir os estímulos sonoros, o organismo do surdo acaba compensando naturalmente o déficit acústico por meio do aperfeiçoamento do modo viso-espacial. O mesmo acontece com a dificuldade de aprender a língua falada, em que a relação comunicativa do surdo tende a privilegiar as ações que possam ser captadas por este canal sensorial. Baseados nesta afirmação entendemos que é importante oferecer à criança surda, além de uma abordagem lingüística adequada à sua realidade, o máximo de atividades motoras que possibilitem aprimorar sua capacidade de comunicação corporal com o mundo (SACKS, 1990 e RODRIGUES, 1993).

Sendo assim, autores como ADAMS et al. (1985); COUTO et. al. (1985); LAFON (1989) e ARAÚJO (1999), entre outros apontam a Educação Física e os benefícios das atividades físicas como um segmento importante na educação da pessoa surda.

LAFON (1989), por exemplo, nos fala que, se a criança surda não for estimulada por uma vida rica de vivências motoras, poderá ter sérios problemas em seu desenvolvimento motor como um todo.

CASTRO (2000), por sua vez, salienta que o surdo parece desenvolver novas estratégias motoras baseadas nas informações geradas pela visão e a propriocepção, como forma de compensar os seus problemas de equilíbrio. Com uma maior participação do surdo em atividades envolvendo experiências físicas e atléticas, essa estratégia de compensação tende a ser cada vez mais eficiente.

MIRON (1995) com Voleibol e VERARDI (1998) com Ginástica Olímpica, concluíram que os alunos surdos participantes de seus estudos conseguiram praticar com êxito os elementos básicos destes esportes, além de terem apresentado melhorias em suas relações sociais e físicas. Os autores apontaram ainda que os participantes em questão, por terem vivenciado com sucesso a experiência de bom desempenho na prática de uma modalidade esportiva, demonstraram-se encorajados a se engajarem em outras modalidades como: futebol, basquetebol e outros.

É importante destacar que, apesar de a linguagem ser fundamental na estruturação de níveis mais elevados de pensamento e de diversos atos motores, a sua ausência não faz com que a criança surda limite a sua vontade de agir no mundo, pelo contrário, não podendo ouvir, os recursos que ela passa a privilegiar mais são os das sensações e os dos movimentos corporais (FREIRE, 1994). Não podemos nos esquecer de que a criança surda possui todas as características de uma criança da sua idade, e, por esta razão ela sente a necessidade de explorar o mundo movimentando-se, tocando e brincando.

2.2) O ESPORTE COMO PROPOSTA EDUCACIONAL

"O que move o atleta não é o prazer da atividade em si mesma. Se assim fosse, ele ficaria feliz em correr, nadar, saltar, sem precisar comparar-se com outros. Mas depois de correr ele consulta o seu relógio. Está comparando o seu desempenho em relação aos outros. Quando a gente se envolve numa atividade por prazer a gente está brincando. Não olha o relógio" (ALVES, 2000, p. 48)

Diversos autores da Educação Física e de outras áreas afins desdobram-se em discutir o esporte em diversos segmentos da vida humana. Esta relevância sobre o esporte não é por acaso, afinal, ele nunca esteve tão presente na vida das pessoas, como em nossos dias. Por esta razão, sua dimensão está muita além de seu sentido empírico, o esporte é uma manifestação corporal e um dos fenômenos humanos mais complexos e significativos do mundo contemporâneo.

O esporte, e como consequência o esporte de "alto rendimento", é conhecido pelos recordes, pelos ídolos, pelo avanço científico, pela propaganda e pelas cifras que giram em torno da sua existência. Devido a isso, ele se encontra num patamar tão alto e independente, que poderíamos até dizer que vive em um mundo à parte da Educação Física. No entanto, ALMEIDA (1995) nos lembra que, apesar de o esporte e de a Educação Física sempre terem se apoiado mutuamente, eles possuem vidas próprias, e cada qual responde pelos seus próprios anseios e objetivos.

Também é nesta perspectiva que FREIRE (1996) situa o esporte em relação à Educação Física quando afirma:

"Vale lembrar que o esporte é um fenômeno cuja existência independe da Educação Física. Antes de existir Educação Física o esporte já existia e continuará a existir se a Educação Física acabar. Não obstante, ensinar esporte é um problema da Educação Física". (FREIRE, 1996, p. 78, grifo nosso)

Um outro ponto importante para o qual SANTIN (1996) nos alerta é que o esporte já é educacional por natureza e não deixa de sê-lo em razão da mudança dos seus objetivos. Nesta perspectiva o autor completa:

"... quero dizer que o problema, no meu entender não é saber quando e qual esporte é educacional. O esporte é sempre educacional. O nosso desafio é saber que tipo de educação o esporte que ensinamos ou praticamos realiza." (SANTIN, 1996, p. 69)



Todavia, para chegarmos a esta perspectiva educacional do esporte, é necessário situá-lo no momento e no espaço no qual ele se encontra. Portanto, se temos em vista o esporte institucionalmente constituído, como fenômeno organizado, realmente estaremos seguindo os passos da performance e, neste espaço, o que se busca é a obtenção do resultado. Para VAZ (1999) o elemento mais importante do fenômeno esporte, sobretudo o esporte de "alta performance", é o treinamento esportivo em que os princípios metodológicos e

científicos formam um complexo teórico qual tem como fim declarado a melhoria do desempenho esportivo.

No campo do esporte de "alto rendimento", diversas discussões poderiam ser levantadas em torno da maneira como esse é entendido e conduzindo, não só no Brasil como no mundo todo. Isso nos leva a crer que ele é um fenômeno humano e, por isso, não pode ser tratado de forma isolada do contexto das relações sociais, pois tratá-lo apenas como veículo de paz, amor ou descontração do homem moderno, é desconhecer sua capacidade de alienação (CARMO, 1991).

Segundo CAGIGAL (1981), o esporte, antes de tudo, é um talante da sociedade, é humor, gana e fruição. Há vários ingredientes da festa, destacando-se a constante busca do êxtase, porém se realiza com rito, esquema, e organização. Em sua essência, o esporte é pura e simplesmente uma festa social, e a luz deste êxtase festivo encontra-se na plenitude do sentimento lúdico.

Para FREIRE (1996) o esporte é jogo na sua forma socializada e, ao ser vivenciado como um jogo, permite em si a exteriorização do lúdico. Da mesma forma COSTA (2000) nos fala que o ser humano é lúdico em sua essência primordial, e esta ludicidade se revela por meio das expressões do seu corpo em movimento, fundamentando vários sentidos de auto-realização pessoal e grupal.

Segundo SANTIN (1996), a construção lúdica se dá como convivência que solicita a presença efetiva e afetiva do outro. O processo compreende a união dos participantes, onde ninguém é mais que ninguém, tudo e todos estão presentes interagindo por meio de uma relação lúdica. Por esta razão, quando o

esporte consegue libertar-se da opressão dos critérios do rendimento, torna-se uma criação espontânea e livre, uma arte lúdica.

No esporte, a comunhão com a perfeição técnica, a rigidez dos treinamentos e metas suprimiram a exteriorização da liberdade e a "espontaneidade" do prazer lúdico (CARMO, 1991), pois as metas esportivas somente podem ser obtidas sob um constante controle da liberdade, o que se reproduz na operacionalização do corpo. Para tanto, é necessário controlar o gesto técnico, o tempo de saída, a distância a ser percorrida, as emoções, ou seja, controlar a própria liberdade.

Por outro lado, quando o esporte se situa na esfera do jogo, ele acentua seu caráter lúdico, torna-se uma festa e, nesta esfera educativa, os objetivos do esporte associam-se ao do prazer pela prática, tendo como fim o desenvolvimento do indivíduo (PAES, 1992).

Nesta direção é SANTIN (1994, p. 53) novamente que nos lembrar que o princípio ético não deve se colocar como uma meta galgada somente por meio do rendimento esportivo, mas como um compromisso com a maneira e o direito de viver a vida, por isso "*... o rendimento mais ético seria aquele que acontece no "caos lúdico", onde os indivíduos mantêm a liberdade plena de seu poder de render inventivo e criador.*"

Para PAES (2001) o esporte já é rico por natureza, em virtude da sua diversidade de significados e re-significados, podendo, entre várias ações, atuar como um facilitador da melhoria da qualidade de vida das pessoas em todos segmentos da sociedade. Porém, o autor alerta para a abrangência do assunto, devido à falta de definições mais claras quanto a alguns aspectos pedagógicos, entre eles, os objetivos que podem conduzir a sérios equívocos,

sendo o mais comum deles a cobrança da performance atlética, do esporte profissional, em práticas esportivas que não têm este fim.

Também é nesta direção que destacamos o COLETIVO DE AUTORES (1992, p. 71) que amplia essa discussão enfocando-a no contexto da escola:

"... é preciso desmistificar o esporte através da oferta na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte."

Contribuindo também nesta direção, PAES (1996 - a) nos diz que, na escola, o aprendizado do esporte deve privilegiar o caráter lúdico, no qual, por meio do esporte, o aluno terá a oportunidade de conhecer, aprender, tomar gosto, manter o interesse pela ação esportiva e ainda contribuir para consolidação da Educação Física, como disciplina na escola. Quando o esporte da escola caminha nesta direção, os objetivos pedagógicos transcendem à prática, não ficando essa centrada em si mesma.

Já ARAÚJO (1997) nos fala que o desporto pode ser visto de uma maneira mais abrangente por seu praticante. Ele é um caminho para o autoconhecimento, a superação, a integração, a sociabilização e valorização pessoal, além possibilitar ao indivíduo a oportunidade de posicionar-se diante das dificuldades oferecidas pela prática esportiva.

Ainda é nesta perspectiva que compreendemos FREIRE (1998, p.10) quando este autor nos diz que, ao ensinar o esporte, deve-se buscar algo mais

do que a atividade técnica, pois, por meio dele, a criança estará *"... aprendendo a conviver em grupos, a construir regras, a discutir e até a discordar dessas regras, a mudá-las, com rica contribuição para o seu desenvolvimento moral e social."*

Ampliando este raciocínio, podemos contemplar o esporte como dinamizador das atitudes formativas do caráter humano tais como respeito, dignidade, responsabilidade e bondade, sem anular o florescimento da consciência crítica.

FREIRE (1998, p. 10) continua o seu raciocínio:

"Deve fazer parte da pedagogia do esporte, conversar sobre os acontecimentos da aula, colocar o aluno em situações desafiadoras, estimulá-lo a criar suas próprias soluções e a falar sobre elas, levando-o a compreender suas ações. São coisas que contribuem para o desenvolvimento da inteligência do aluno. Não pensamos só no craque; pensamos mais que isso, na sua condição humana."

Observamos este pensamento também nas palavras de PAES (1996 - b, p. 85) quando este autor nos diz que a iniciação esportiva:

"... deve ser pautada pela diversificação de movimentos, oferecendo aos alunos a possibilidade de ampliar seu vocabulário motor, dando-lhes a oportunidade de conhecer várias modalidades esportivas, proporcionando o conhecimento do esporte com maior

abrangência e, permitindo assim sua prática com consciência e reflexão."

Levando em conta todas estas considerações, também não podemos negligenciar os benefícios diretos das práticas esportivas. MOURINO (1984), por exemplo, ao falar dos aspectos psicológicos, demonstra que a prática esportiva possibilita o aprimoramento do comportamento humano em razão de o clima do jogo despertar os sentimentos de agressividade, medo, frustração, repressão, satisfação, alegria e autoconfiança, possibilitando ao indivíduo tomadas de atitudes positivas, em relação a si e às demais pessoas.

Segundo TUBINO (1996), a prática esportiva promove diversas adaptações fisiológicas ao organismo, como a melhoria das capacidades cardiovasculares e de resistência muscular, proporcionando ao indivíduo saúde e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida.

Quando se trata da criança, além desses benefícios, a prática esportiva também pode ampliar a sua percepção da totalidade, dimensões e partes do seu corpo, bem como as capacidades motoras de forma ampla. Por outro lado, o universo social, existente na participação esportiva, permite a contextualização da cooperação, do convívio em grupo, do espírito de equipe, da camaradagem e de outras qualidades importantes para o convívio social (MIRON, 1995).

Ao focarmos o esporte no universo do portador de deficiência, deparamos com sua realidade de ganhos e perdas. Para eles a realidade da não-aceitação é muito presente. Devido a este fato, a pessoa portadora de deficiência, muitas vezes, acaba adquirido sérios problemas psicológicos, que

vão desde o inconformismo, o isolamento, a apatia e a indiferença, até o afastamento do convívio com outras pessoas (BITTAR, 1996).

Segundo VASSALLO (1994), o ato esportivo, aparentemente privado das obrigações do ritmo cotidiano da vida e do trabalho, torna-se uma prática gratuita, generosa e livre. Essa prática situa o indivíduo em seu contexto de homem com pleno domínio da sua condição física. Para o portador de deficiência, além das aquisições funcionais, a prática esportiva transforma a sua condição psicológica, tornando-se indispensável durante e depois da sua reeducação.

Além disso, é importante lembrar que a ação educativa do esporte, no âmbito do portador de deficiência, inscreve-se também como proposta de inclusão destas pessoas no campo social. Para elas a viabilidade de acesso à prática esportiva manifesta-se como mais uma chance de convivência, participação e independência.

Quanto a esta visão ARAÚJO (1997, p. 112) contribui, dizendo:

"É para alguns, o momento único de estar em: oposição, resistência, cooperação, derrota, vitória e superação dos obstáculos que a deficiência causa em decorrência de um tratamento subestimado que uma sociedade segregadora impõe, é o momento em que mesmo ele sendo deficiente precisa provar sua eficiência, mesmo que seja para se satisfazer, para afirmar sua auto-estima."

Pode-se dizer que o esporte na sua amplitude comporta uma série de qualidades particulares que podem estar contribuindo de forma efetiva na

formação de qualquer pessoa. Porém, cada esporte carrega em si, um conjunto de qualidades inerentes, definindo a especificidade e originalidade de cada modalidade. Desse modo, estaremos delimitando o presente estudo no esporte esgrima, ampliando a sua aplicação para a pessoa surda.

2.3) ESGRIMA: A ARTE DAS ARMAS BRANCAS

Segundo LACAZE (1991) o nome *Esgrima* deriva do sânscrito *carma*, que nos remete aos escandinavos com *skirmen* e aos alemães com *skermen*. O verbo *skirmjan*, que significa *proteger*, deu à antiga língua francesa o termo *escremie* para designar a esgrima. Já para FERREIRA (1999) o termo *esgrima* vem do provençal *escrima*, que se refere à arte de jogar as armas brancas³: espada, sabre e florete; ato de esgrimir e/ou esgrimidura. Assim, podemos definir a esgrima como "... a arte de servir-se das armas brancas para o ataque e para a defesa" (EsEFEX, 1985, p. 01)

Os tratados de Esgrima não são conclusivos quanto ao período do nascimento dessa. O que se sabe é que as primeiras espadas datam de 2000 anos antes de Cristo, e que a espada mais antiga é a espada de Saragon, primeiro rei de Ur na Caldéia, arma de bronze com mais de 50 séculos de existência (ARKAYEV, 1991 e LACAZE, 1991).

É possível dizer que quase todos os povos da Antigüidade clássica se utilizaram da esgrima como prática guerreira. Nessa época, os combates de esgrima eram rudimentares, quase não havia técnica, prevalecia a força física, e o objetivo era abater o oponente de qualquer forma.

LACAZE (1991) faz referência à civilização grega como a principal precursora dos jogos envolvendo a esgrima, a qual era uma das principais modalidades dos Jogos Olímpicos. Entretanto, foi entre os espartanos que a esgrima mais se difundiu, provavelmente em razão da sua identidade

³ Armas brancas: arte do manejo das armas de corte e estocada

guerreira. Nessa época, a esgrima era praticada de diversas formas e era conhecida como *L'hoplomachie*, a arte de combater com uma arma pesada. O ensino das armas era reservado aos *hoplomachés*, considerados mestres D'Armas⁴, eles tinham a função de preparar os *hoplites* (esgrimistas) para as guerras e os jogos. As espadas desta época não eram muito compridas, eram semelhantes às que os romanos (fig. 1) viriam utilizar mais tarde. Eram formadas por dois gumes cortantes; algumas eram curvas, terminando em ponta e existia ainda um escudo circular como arma defensiva (EsEFEX, 1985; LACAZE, 1991; GRANDE e NARANJO, 1993 e FANTYS, 1994).



FIGURA 1 - O sermão de Horácio para Davi, in: LACAZE, 1991, p. 10

⁴ Professor especializado no ensino da esgrima

Os romanos, inspirados nos jogos helênicos, criam os jogos de circo com os combates de gladiadores (fig. 2). A esgrima era prática normal entre os romanos. Os mais ricos tinham em suas casas salas d'armas⁵ para o aperfeiçoamento individual, existiam também os ginásios e termas públicas, que geralmente comportavam espaços destinados à prática da esgrima, além de outros exercícios corporais. Havia vários tipos de mestres D'Armas, como os *doctores armarum* que treinavam os soldados, os *lanistaes* destinados ao treinamento dos gladiadores, além dos *doctor cohortis*, que davam lições particulares (EsEFEX, 1985; LACAZE, 1991; GRANDE e NARANJO, 1993).



FIGURA 2 - Gladiadores, in: LACAZE, 1991, p. 12.

De acordo com ARKAYEV (1991), os gladiadores eram recrutados entre escravos e pessoas sem destino por empresários, que investiam em seu treinamento, com o intuito de colocá-los nas Arenas Romanas. A primeira parte dos treinamentos consistia em lutar com um bastão com o qual se aprendia a acertar os golpes em lugares vitais do corpo. Posteriormente, os gladiadores passavam a treinar com espadas sem corte, buscando desenvolver a agilidade e a velocidade no manejo das armas. Além de diversos tipos de

⁵ Local destinado à prática da esgrima

espadas, os gladiadores utilizavam outras armas como o punhal, o tridente, a lança e a rede de ferro.

No século XII, já na Idade Média, a esgrima desenvolve-se aliada às leis da cavalaria. Nessa época, sob o aval da Igreja, os duelos judiciais disseminam-se, com a idéia de serem uma forma de julgamento divino. Também nessa época surgem os torneios (fig. 3) que, caracterizados como festa feudal, eram um simulacro das guerras e, como tais, objetivavam preparar os cavaleiros para as batalhas. Na Idade Média, surgem novas armas como a maça, o espadão de duas mãos, a besta e as pesadas armaduras (EsEFEX, 1985 e MANUEL, 1990).

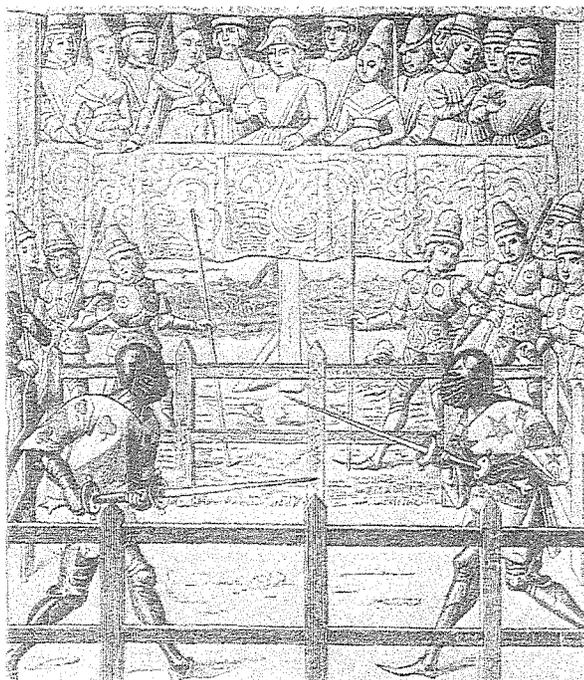


FIGURA 3 - Torneio no século XV, in: GRANDE e NARANJO, 1993, p. 21.

A partir do século XV, a esgrima começa a desprender-se do passado rudimentar, para dar lugar às primeiras ações definitivamente técnicas.

Surge em 1410 um manuscrito de Esgrima intitulado "*Flos duellatorum in armis equester, pedester*" falando da esgrima cavalearesca. Alguns anos após, em 1443, surge outro manuscrito o "*Fechtbuch*" do mestre alemão Talhoffer, demonstrando duelos de espada com uma ou duas mãos, com o escudo a cavalo e/ou no solo (EsEFEX 1985, LACAZE 1991 e FANTYS 1994).

No século XVI, na Renascença, os espanhóis e os italianos equipararam a esgrima à geometria e à filosofia, além de associá-la a outras disciplinas artísticas, literárias e científicas (fig. 4).



FIGURA 4 - Duelo com espada e punhal do tratado do italiano Lovino de 1776, in: LACAZE, 1991, p. 7.

As espadas de duas mãos são abandonadas por uma espada espanhola de estocada⁶ mais leve e longa, a *rapière*, a qual se torna, por excelência, a arma dos duelos. Paralelamente o italiano Antônio Manciolino, em 1531, publica um novo tratado de esgrima, descrevendo um capítulo especial sobre o código dos duelos. Nesse ínterim, surgem a pólvora e as armas de fogo e, ao contrário do

⁶ Golpe realizado com a ponta da espada

que se pensa, a descoberta da pólvora veio contribuir ainda mais para o desenvolvimento da esgrima neste período, pois, diante desta nova invenção, as pesadas armaduras e os escudos tornam-se obsoletos, sendo mais vantajoso empenhar-se no aperfeiçoamento da técnica das armas leves da esgrima, uma vez que a partir de então, os soldados passaram a fazer uso das duas armas nas batalhas, as armas brancas e as de fogo (ARKAYEV, 1991 e LACAZE, 1991).

Em 1531, Camilo Agrippa (fig. 5), em Milão, apresenta um estudo científico, descrevendo algumas posições de esgrima que são até hoje utilizadas na esgrima moderna.

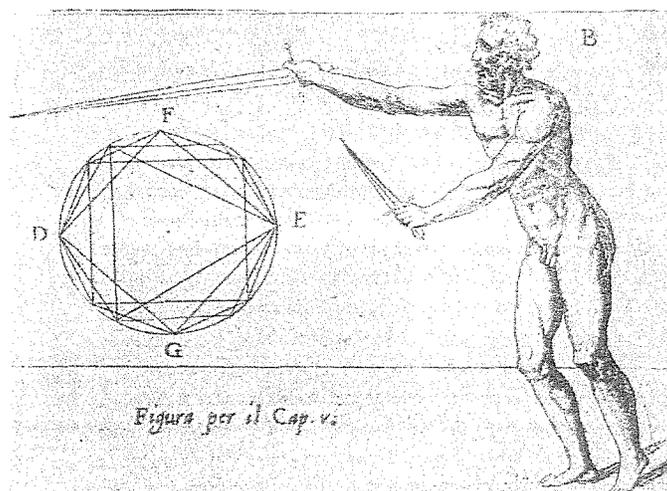


FIGURA 5 - Tratado de Camillo Agrippa de 1531, in: GRANDE e NARANJO, 1993, p. 27

A esgrima é reconhecida pelos grandes escritores como um símbolo do romantismo e das paixões da dramaturgia. Ela passa então a ser encenada na maioria das peças teatrais da Europa.

ARKAYEV (1991, p. 33) descreve uma citação que o escritor francês Molière faz sobre a esgrima nesse tempo:

"A esgrima é a arte de acertar golpes sem recebê-los. A necessidade de tocar o adversário esquivando dos seus golpes, fazem da mesma uma arte extraordinariamente complexa e difícil, pois os olhos que vêem e advertem sobre os movimentos do oponente; a mente que analisa e decide; as mãos que executam as respostas e os ataques, para isso é necessário aumentar a exatidão e a velocidade, para poder dedicar-se à vida as armas."

A escola francesa surge também no século XVI, criando uma esgrima mais acadêmica e elegante. Com ela nasce, no século XVII, a arma que definitivamente viria a caracterizar a esgrima esportiva, o *florete* (fig. 6). O florete é uma arma mais curta e leve, utilizada nos treinamentos e nos duelos. Ela é uma arma de estocada, com um pequeno botão na ponta da lâmina semelhante a uma flor, daí o nome *florete* (DONNADIEU et. al. 1978 e MANUEL, 1990).



FIGURA 6 - O florete, in: MANUEL, 1990, p. 15

Inspirado em Marozzo e Agrippa, em 1573, Henry de Saint Didier publica, em Paris, o primeiro Tratado de Esgrima francês "*Le traicté contenant les secrets du premier livre sur l'espée seule*", descrevendo uma série de posições com a espada e várias anedotas dos duelos. Nos anos seguintes, surgem novos tratados de diversos mestres D'Armas como os italianos Viggiani em 1575; Salvatore Fabris e Nicoletto Giganti em 1606; Capo Ferro em 1610; Ângelo Malevolti (fig. 7) em 1765; os franceses Paternostrier e Cavalgar em 1610; Thibault em 1626, entre outros.

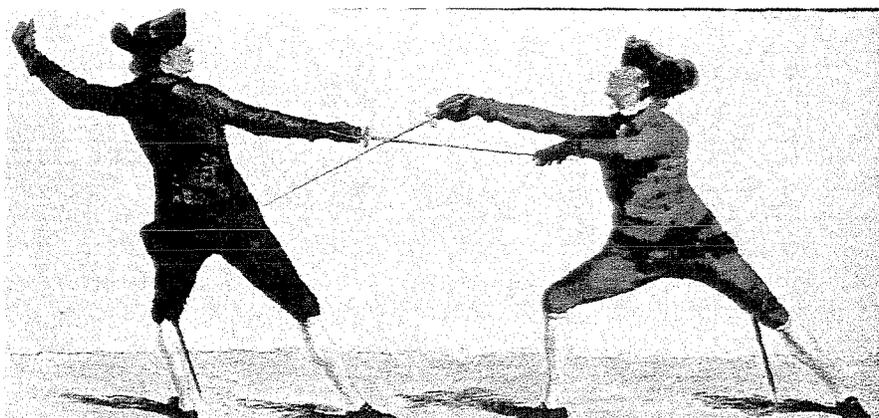


FIGURA 7 - Gravura do tratado de Ângelo Malevolti de 1765, in: LACAZE, 1991, p. 46.

Segundo LACAZE (1991), entre os anos de 1588 a 1608, na França, os duelos por questões de honra eram uma moda entre os *gentilshommes*, tal situação fez com que a Monarquia reagisse estabelecendo leis para que eles fossem realizados.

No século XIX, o sabre populariza-se como uma arma típica dos militares, tornando-se o símbolo do oficialato (LACAZE, 1991).

Em 1776, o padre francês La Boessière inventa a máscara de arame trançado, eliminando assim a possibilidade de ferimentos no rosto.

A partir de então, gradativamente, a esgrima foi sendo abandonada como arma de combate para ser reconhecida como uma modalidade esportiva, igual a outros esportes. As Salas de D'armas (fig. 8) também foram perdendo a antiga proposta de treinamento para os duelos de honra, tornando-se associações e academias de esgrima (EsEFEX, 1985 e ARKAYEV, 1991).

No século XIX, o valor simbólico de arte dos cavaleiros de tempos passados alia-se ao romantismo dessa nova época. Essa situação fez com que a esgrima fosse adotada pela sociedade erudita, tornando-se o esporte dos *gentlemen*. Daí, pode ter surgido a falsa imagem de a esgrima ser definida como um esporte típico das elites, idéia que, infelizmente, mantém-se até os dias atuais.

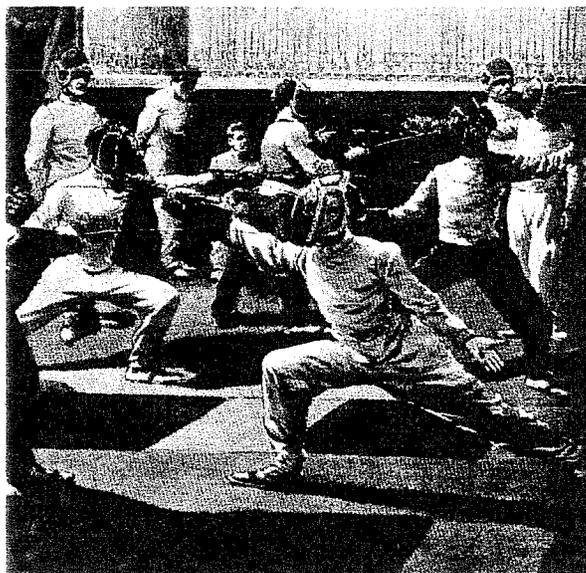


FIGURA 8 - Sala de esgrima no final do século XIX, in: LCAZE, 1991, p. 50.

Em 1885, surge o aparelho elétrico de sinalização para controle dos toques, solicitando também uma nova terminologia do árbitro de esgrima na

condução dos duelos, agora denominados como *assaltos ou matchs*⁷ (ARKAYEV, 1991; LACAZE, 1991 e F.I.E. 1997).

A delimitação das regras próprias para cada uma das armas surge no final do século XIX, concretizando a presença da esgrima nos primeiros Jogos Olímpicos da Era Moderna, realizados em Atenas em 1896 como proposta de Pierre de Coubertin que também era esgrimista. A esgrima feminina (fig. 9) marca presença nos Jogos Olímpicos de Paris, em 1924.



FIGURA 9 - Roupas de esgrima feminina do início do século XX, in: DONNADIEU et. al., 1978, p. 29

Em 1913, nasce a Federação Internacional de Esgrima-FIE, com o intuito de reger as atividades deste esporte (fig. 10) no mundo, mantendo-se até os nossos dias.

⁷ O *assalto* é o combate amistoso entre dois esgrimistas e *match* é definido como o duelo esportivo de competição (F.I.E., 1997).

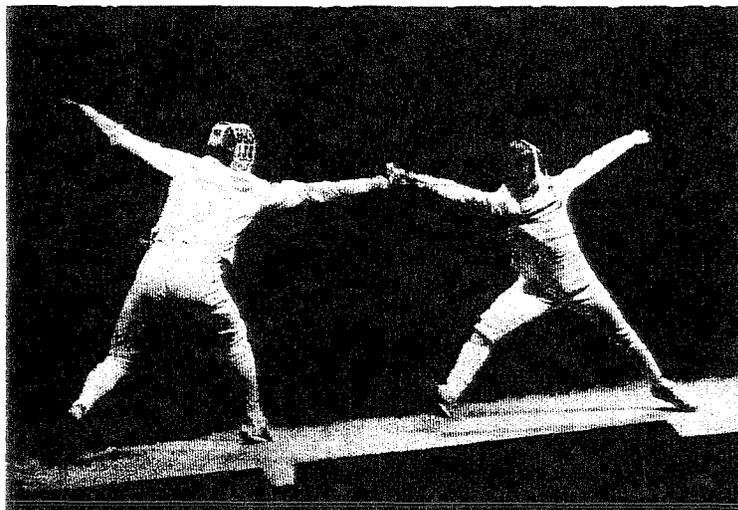


FIGURA 10 - Esgrima moderna, in: MANUE, 1990, p. 53

Os avanços tecnológicos tornaram a esgrima um dos esportes mais seguros e modernos, e hoje ela é uma das modalidades esportivas mais prestigiadas nas Olimpíadas, tendo a representação de quase todos os países do mundo, entre eles o Brasil, que se faz presente desde 1936 (EsEFEX, 1985).

Os registros que falam da esgrima no Brasil são bastante escassos. O que podemos dizer é que essa provavelmente chegou ao Brasil com a vinda dos primeiros exploradores, entre os séculos XV e XVI, pois nesse período as armas brancas, apesar da existência da pólvora, ainda eram utilizadas como armas de guerra. Entretanto, não existem estudos fidedignos sobre a existência de um trabalho efetivo de aperfeiçoamento da arte do duelo na esgrima, neste período, no Brasil.

Conforme o manual de História da Esgrima da EsEFEX (1985), esta modalidade esportiva vem estabelecer-se de forma mais concreta a partir de 1889, com o Brasil República, entretanto restrita às instituições militares,

limitada à instrução do sabre nos corpos de tropa, e somente no aspecto militar de utilização imediata no combate, em situação de conflito.

Em 1922, a convite da Força Pública do Estado de São Paulo, chega ao Brasil a Missão Francesa, e com ela o Mestre D'armas Balancie, que acabou fundando nessa mesma instituição a primeira sala D'Armas destinada ao ensino da esgrima. Em 1927, é fundada a União Brasileira de Esgrima-UBE, filiada a FIE, permitindo a participação do Brasil na Olimpíada de Berlim, em 1936. Posteriormente a União Brasileira de Esgrima-UBE passou a se chamar Confederação Brasileira de Esgrima-CBE, órgão que atualmente controla todas as ações desse esporte no país (EsEFEX, 1985).

Em 1937, a Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro cria o Curso de formação de Mestre D'Armas, constituindo-se como a primeira escola brasileira de formação de Mestres D'Armas.

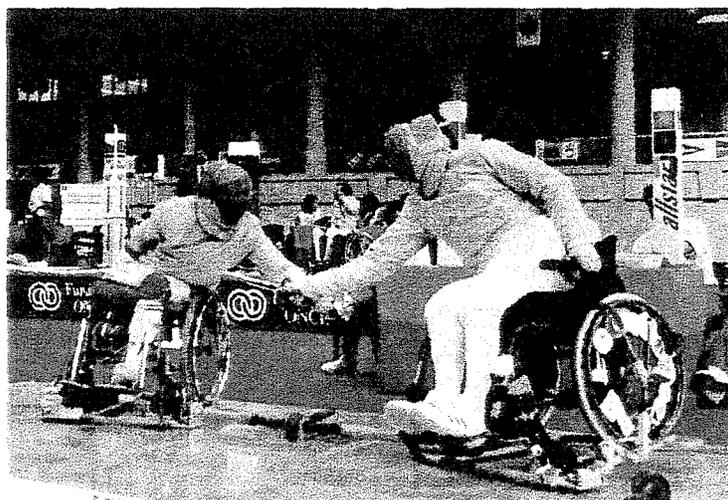


FIGURA 11 - Esgrima adaptada, in: VASSALO, 1994, p. 199

Quanto à Esgrima Adaptada (fig. 11), atualmente a mais conhecida e praticada é a com cadeira de rodas, por ser esta a única modalidade da esgrima oficialmente reconhecida na Paraolimpíada. Além desse dado, os

estudos que discorrem sobre essa prática ainda são bastante escassos na maioria dos países do mundo.

No caso do Brasil, a situação não é diferente, pois no país ainda parece não existirem estudos científicos catalogados da esgrima direcionada especificamente para pessoas portadoras de deficiência. Pode-se até dizer que a esgrima adaptada no Brasil chega a ser quase inexistente.

2.3.1) Generalidades do esporte esgrima

Vários autores caracterizaram a esgrima como um esporte técnico e tático, porém DONNADIEU et. al. (1978) fala que as qualidades físicas na esgrima são capitais, pois elas são as bases para um bom desempenho técnico. Para este autor as capacidades físicas essenciais ao esgrimista são a velocidade, a descontração diferencial, a coordenação e a resistência.

De acordo com TYSHLER e MIDLER (1980), os jovens sentem-se atraídos pela esgrima devido ao caráter romântico e emocionante dos duelos corpo a corpo. Os autores também afirmam que a esgrima pode ser praticada por qualquer pessoa, independentemente da idade, estatura ou peso, pois é um esporte predominantemente estratégico no qual a relação do jogo se concretiza pela troca de ações, por meio de um implemento que é a arma, sendo necessário ao aluno, sobretudo, uma grande capacidade de raciocínio e não somente força física.

Quanto ao combate de esgrima TYSHLER e KELER (1984), falam que ele se constitui em um dos sistemas técnicos e táticos mais complexos que existem, no qual o êxito no combate depende, em grande parte, do grau de aperfeiçoamento das ações especializadas e da sua correspondência com a situação do duelo.

De acordo com BEKE e POLGAR (1976), a adaptabilidade física, a técnica e a tática apurada, o sentido de distância, a noção de tempo, os reflexos rápidos, o equilíbrio psicológico, a força de vontade, a velocidade em tomar decisões, a observação, a velocidade de reação, a destreza e força relativa são qualidades que definem um esgrimista versátil e talentoso.

Já para TYSHLER e MIDLER (1980) o caráter constante de confronto com um adversário, por meio de uma arma, compreendendo ações de ataques, defesas, preparações sobre a arma adversa em um curto espaço de tempo, solicita do esgrimista uma grande velocidade e precisão de movimentos.

Segundo SILVA (2001), a esgrima, é no seu mais alto grau, um esporte de velocidade superior a muitos outros, pois o sucesso do bom toque depende da rapidez de execução. Entretanto o autor alerta que não é suficiente ter reações muito vivas, e a velocidade mal empregada também pode prejudicar a eficiência técnica do esgrimista.

Ampliando esta abordagem, recorreremos a THIRIOUX (1970), que, no âmbito das habilidades físicas do esgrimista, evidencia a importância da percepção tátil, que é imprescindível no *sentimento do ferro*, caracterizado como a habilidade de percepção dos movimentos da arma adversa, por meio da própria arma, e do *doigté*, sendo a capacidade de condução da ponta da arma apenas com a ação dos dedos. Esta habilidade solicita a ação do órgão dos sentidos, em particular os sentidos do tato, da visão e da audição.

Aliadas às qualidades físicas e motoras, aparecem as qualidades intelectuais devido à amplitude do componente tático presente no duelo esportivo. Definido como o conflito algébrico da esgrima, as ações de segundas intenções, as fintas de engano, as tramas e simulações realizadas para surpreender o adversário com um toque inesperado possibilitam o aprimoramento das qualidades cognitivas de raciocínio, a atenção, a concentração e o julgamento (THIRIOUX, 1970; AROCA, 1993 e OLIVAS, 1993).

Segundo BEKE e POLGAR (1976) a esgrima é um esporte combativo, e para tanto se deve levar em conta a força de vontade e a inteligência do adversário.

Estes autores complementam dizendo que os exercícios com a arma e a condução dos duelos esportivos despertam, nos alunos, alguns valores como disciplina interna e o respeito pelo próximo pois, no ambiente onde se pratica, a esgrima, a segurança deve ser redobrada a fim de evitar acidentes. Para tanto, é necessário, por parte de todo aluno envolvido nas atividades, um velar constante sobre a segurança mútua dos companheiros. Com este dado, chegamos à mais importante qualidade da esgrima: as qualidades morais, tão evidenciadas por THIRIOUX (1970) quando o autor frisa a importância educativa da esgrima no aprimoramento da *honnêteté* (desenvolvimento do caráter) que também deve ser dinamizada no ensino da esgrima.

Destacamos, ainda, mais duas capacidades que complementam a maestria do jogo de esgrima: a noção de ritmo corporal e a estética dos movimentos, pois ambas possibilitam que o conjunto de todas as qualidades inerentes à esgrima se consolidem num todo harmonioso, estabelecendo a esgrima como uma das modalidades esportivas mais elegantes que existe.

Tratando-se da pessoa portadora de deficiência, é reduzido número de estudos realizados com este esporte e esta população, no entanto, em razão da presença da esgrima na Paraolimpíada, existem autores que já delineiam algumas particularidades neste campo. VASSALLO (1994), por exemplo, nos apresenta a esgrima adaptada em cadeira rodas (na maioria lesionados medulares e amputados), dizendo que, realizando algumas adaptações como: a fixação da cadeira de rodas à pista metálica e a disposição do árbitro na hora do assalto, as necessidades dessa modalidade são idênticas às da esgrima

convencional. Os assaltos têm a mesma duração em tempo e número de toques, o sistema de competição é o mesmo que se pratica na esgrima tradicional, e o atleta portador de deficiência, ao participar de uma competição, também é exigido fisicamente e psicologicamente como qualquer outro atleta dito "normal".

ADAMS et. al. (1985), referindo-se à esgrima direcionada ao portador de deficiência, nos diz que:

"A prática da esgrima pode contribuir de modo significativo para a expressão salutar das tendências e emoções básicas dos participantes. Não figura entre as principais modalidades esportivas, porém não são poucos os professores de Educação Física Adaptada e de recreação terapêutica que começam a reconhecer na esgrima um método ideal para aliviar a tensão nervosa e para proporcionar sensação de independência e bem estar".(ADAMS et. al. 1985, p. 303)

VASSALO (1994) reafirma esta citação ao dizer que a prática da esgrima serve como um grande auxílio na reeducação funcional do portador de deficiência física, sendo que o testemunho desta prática se vê comprovado na melhora de comportamento e na transformação psíquica que provoca.

Segundo DONNADIEU et. al. (1978), a esgrima é indicada à pessoa portadora de deficiência em razão de este esporte possibilitar ao indivíduo a sua reeducação motora.

VASSALLO (1994) ainda destaca que, em razão de a esgrima exigir uma grande amplitude e velocidade dos movimentos, sem que para isso seja

necessário empreender uma força exagerada, diversos efeitos fisiológicos podem ser alcançados com a sua prática. O autor evidencia melhorias na capacidade cardiopulmonar, na nutrição dos tecidos orgânicos e na eliminação das toxinas. Ele nos fala ainda que a esgrima dinamiza um alto grau de coordenação nervosa, enfatizando as capacidades sensoriais do tato, visão e do ouvido. Aliando-se a isso, encontra-se o aperfeiçoamento constante do sentido de equilíbrio, capacidade capital a qualquer portador de deficiência física, em especial à pessoa surda.

2.3.2) Características das armas e as regras básicas da esgrima

No presente estudo, optamos trabalhar com a modalidade de espada, porém consideramos importante apresentar as características das três armas da esgrima, possibilitando assim uma maior compreensão sobre as particularidades de cada arma. Para tanto, buscamos fundamentar o capítulo em questão, baseados no Regulamento de Provas da Federação Internacional de Esgrima - FIE (1997).

A esgrima, tanto para os homens, como para as mulheres é constituída de três armas ou modalidades: florete, sabre e espada. As armas diferenciam-se em suas especificidades técnicas e táticas, bem como nas características de formato e forma de duelar conforme (Figs. 12 e 13).

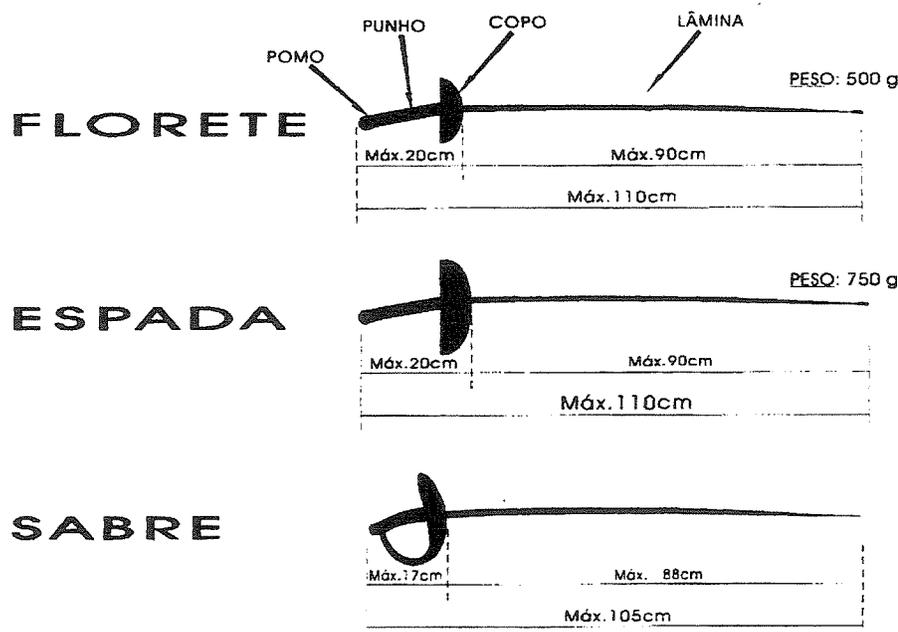
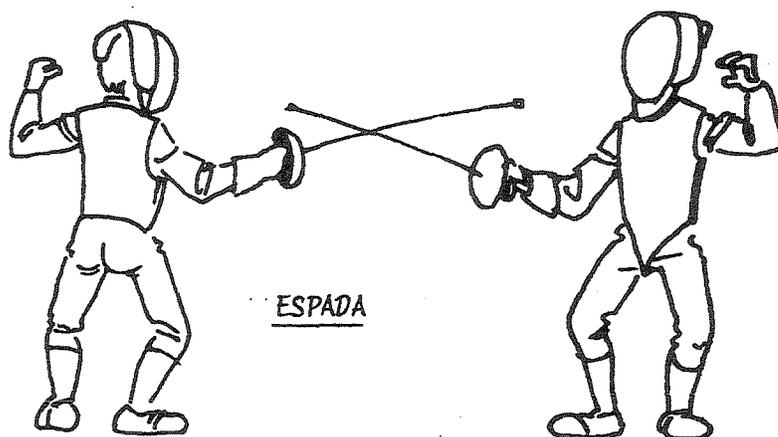


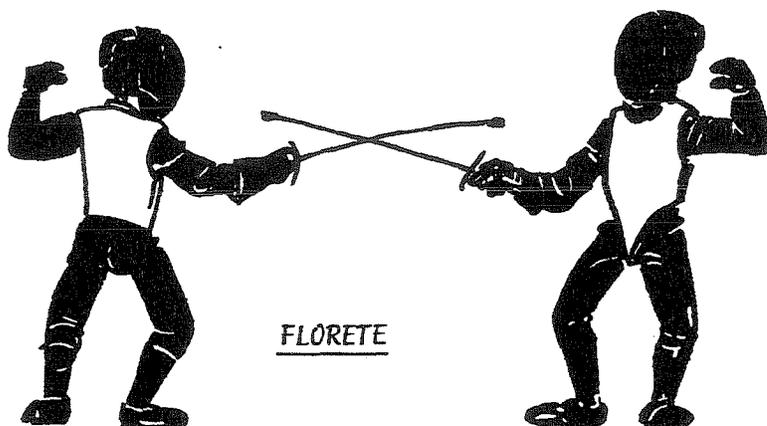
FIGURA 12 - Armas da esgrima, in: SILVA, 2000, p. 15

SUPERFÍCIES VÁLIDAS EM BRANCO



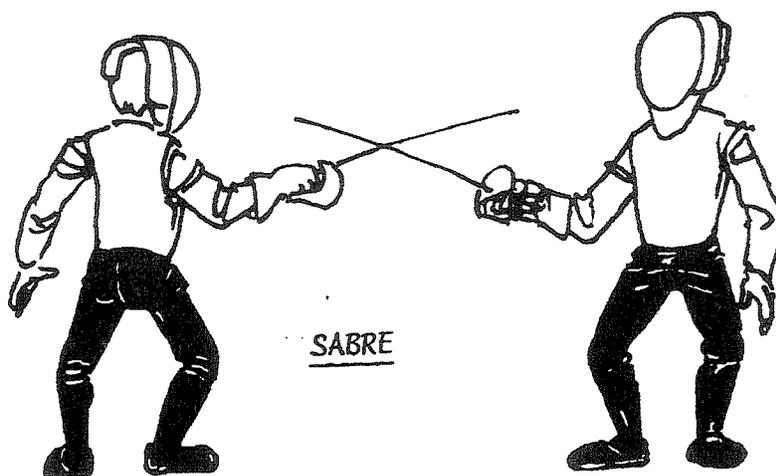
ESPADA

Arma de estocada, os toques da espada são válidos em todo corpo.



FLORETE

O florete é uma arma de estocada. A superfície válida no florete compreende o tronco até a região da virilha.



SABRE

Os toques no sabre são executados com os lados e com a ponta da arma. A superfície válida no sabre compreende todo o tronco da cintura para cima.

FIGURA 13 - Superfícies válidas nas três modalidades, in: F.P.E, 1997.

2.3.2.1) O aparelho de sinalização de toques

Objetivando facilitar ao árbitro identificar os toques dados durante o match, em 1885 foi inventado o aparelho elétrico de sinalização (LACAZE, 1991). Com as devidas evoluções, o aparelho de sinalização é utilizado ainda hoje nas Salas D'armas e eventos esportivos de esgrima no mundo todo, porém está em estudo para os próximos anos a substituição do atual sistema, composto de fios elétricos ligados ao esgrimista, por um novo, sem fios, constituído por sensores.

O aparelho de sinalização (fig. 14) é constituído de dois pares de lâmpadas que indicam os toques separadamente. De um lado do aparelho, uma luz vermelha e branca, do outro, uma verde e branca. Quando uma das lâmpadas coloridas se ilumina acompanhada de um sinal sonoro, isso significa que o esgrimista do lado em questão tocou, em superfície válida, o adversário, cabendo ao árbitro definir se o toque foi válido.



FIGURA 14 - Aparelho elétrico de sinalização de toques, in: ALLSTAR, 1994.

No caso da espada, somente as luzes coloridas são utilizadas como referencial para o árbitro, as luzes brancas ficam apagadas. Com a espada, quando ocorre um toque, não é necessária a interpretação do árbitro quanto a quem pertence o toque, pois não existe vantagem de quem ataca ou defende, como normalmente ocorre no sabre e no florete. No jogo de espada, quem toca primeiro ganha o ponto, ou, se o toque ocorrer de forma simultânea, ambos marcam ponto. O árbitro geralmente confirma o toque efetivamente dado e acusado pela luz acesa do aparelho de sinalização.

O sistema elétrico de identificação de toques normalmente é utilizado em competições e treinamentos de atletas; já, com crianças e alunos iniciantes, a esgrima pode ser praticada sem este sistema. Nessa situação, os alunos dividem as funções na condução dos assaltos, ora como jogador, ora como árbitro auxiliar ou como árbitro principal. Tal situação cria um ambiente favorável para despertar alguns valores como honestidade, companheirismo e o espírito de participação.

2.3.2.2) Forma de pontuação ou "escore"

A esgrima pode ser disputada tanto de forma individual como por equipe e cada forma de disputa segue critérios específicos de organização, pontuação e classificação. Existem vários sistemas de organização de competições, porém os dois sistemas mais utilizados nas competições oficiais de esgrima são os sistemas de *poules*⁸ e a *eliminatória direta* (eliminatória

⁸ A poule é um dos sistemas de eliminação e classificação das provas de esgrima, em que os esgrimistas são divididos nas pistas a fim de os mesmos jogarem entre si.

simples). No sistema de *poules*, os esgrimistas, dependendo do número total de esgrimistas na prova, são divididos em pequenos grupos iguais nas pistas. Uma vez divididos, os esgrimistas devem jogar entre si dentro da respectiva *poule*. Os *matches* vão até 5 (cinco) toques e têm a duração máxima de 4 minutos. Passam para a próxima fase os esgrimistas que obtiveram o maior número de vitórias dentro das *poules*. A competição pode desenvolver-se por *poules* até a final, ou iniciar com essas, na primeira fase da competição, para classificar para o quadro de eliminação direta (eliminatória simples).

No sistema de eliminação direta, os *matches* são jogados até 15 (quinze) toques e têm a duração de 9 min, intercalados por 1 min de descanso a cada 3 min. Esse sistema é diferente do de *poules*, em que o esgrimista, mesmo tendo sofrido alguma derrota pode, dependendo do saldo de derrotas e vitórias, passar para fase seguinte. No quadro de eliminação direta, já não é possível obter esta vantagem, pois o esgrimista derrotado no primeiro match é eliminado da competição (F.I.E. 1997).

Nos assaltos dos alunos realizados na sala de esgrima, geralmente é utilizado o primeiro sistema, o de *poules*, pois permite que os alunos joguem mais vezes entre si, porém isso não é uma regra. Pode-se utilizar, adaptar ou criar outros sistemas de organização dos assaltos, jogando individualmente ou por equipe, pode-se também modificar os escores dos mesmos. Enfim, na sala de esgrima, os alunos devem ser estimulados a vivenciar várias formas de disputas, e dessa forma, os alunos entenderão as particularidades de cada um desses sistemas.

2.3.2.3) O terreno de jogo

O terreno destinado ao assalto de esgrima chama-se pista (Fig. 15), e é ela que delimita a área de jogo. Em competições oficiais, devido à utilização do aparelho de sinalização, a pista tem que ser obrigatoriamente de metal, a fim de aterrar os toques que eventualmente venham a esbarrar na pista. Fora desse contexto, a esgrima pode ser praticada em qualquer tipo de terreno, como uma quadra de esportes ou um salão de dança. Nesse caso, a pista pode ter dimensões diferentes das previstas no Regulamento, podendo ser pintada no chão, ou apenas demarcada com fita crepe ou giz.

Conforme o regulamento da Federação Internacional de Esgrima - F.I.E. (1997), a pista oficial deve ter 14 (quatorze metros) de comprimento de área útil, mais 1 (um) a 2 (dois) metros de recuo em cada extremidade, e 1,5 (um metro e meio) a 2 (dois metros) de largura, divididos da seguinte forma:

DIMENSÕES OFICIAIS DA PISTA DE ESGRIMA

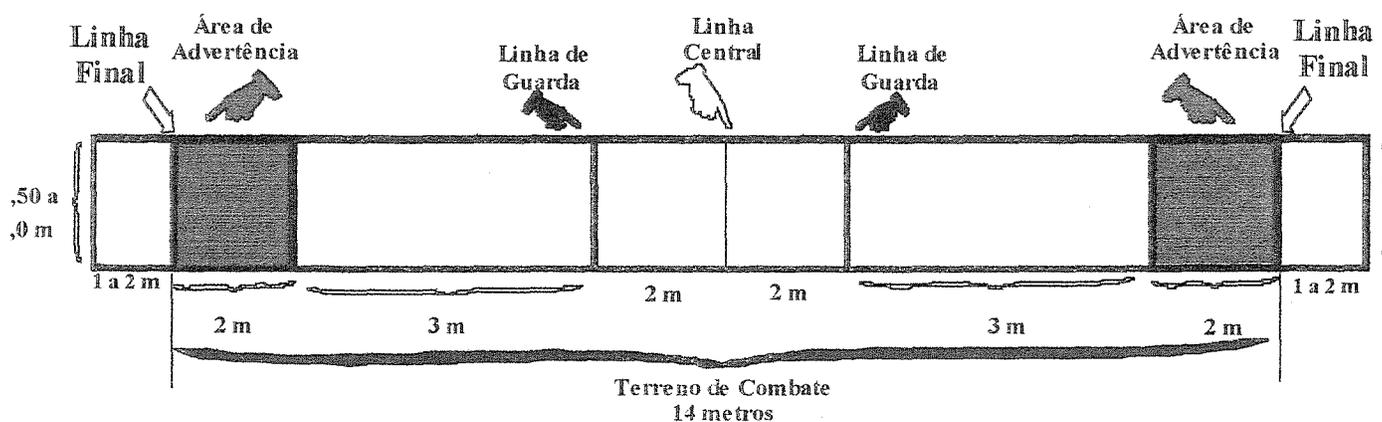


Figura 15 - Pista de esgrima, in: SILVA, 2000, p. 15

- I - Linha central: demarca o centro da pista de esgrima
- II - Linhas de entrada de guarda: local onde os esgrimistas devem se posicionar no início do combate
- III - Limites de alerta final de pista: área demarcada com uma cor diferencial, objetivando alertar o esgrimista para os limites finais da pista.
- IV - Linha final: marca o limite final da pista. O esgrimista que ultrapassar a linha final com os dois pés será penalizado com um toque a favor do adversário (ponto para o adversário).

2.3.2.4) As faltas e sanções

O Regulamento da F.I.E. (1997) apresenta uma planilha de faltas e sanções (Quadro - 2), com 4 grupos distintos que são aplicáveis ao esgrimista que infrinja as regras do bom jogo de esgrima. As infrações são sancionadas pelo árbitro por meio de cartões diferenciados por cores, conforme a gravidade da falta e o que ela implica (Figs. 16a, 16b).

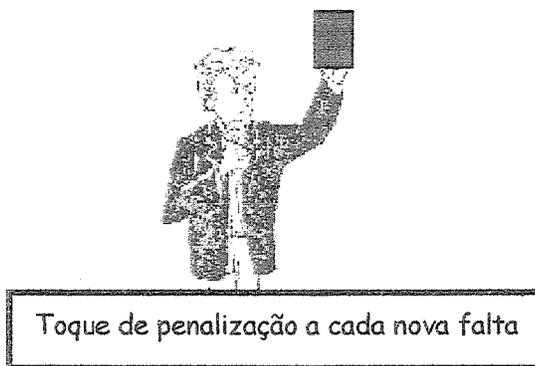
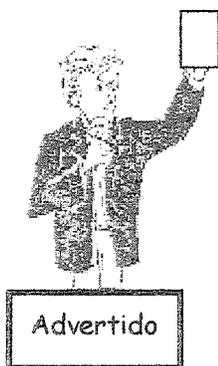
PLANILHA DE FALTAS E SANÇÕES

CARTÕES DE PENALIZAÇÃO				
	CARTÃO AMARELO: o esgrimista é advertido			
	CARTÃO VERMELHO: o esgrimista é penalizado com um toque para o adversário			
	EXCLUSÃO: (1) da prova (2) do torneio			
	EXPULSÃO: (3) do local da competição (4) casos graves, com expulsão ou exclusão do faltoso			
	SUSPENSÃO: (5) durante duas provas			
FALTAS DO 1º GRUPO	1º	2º	3º	Seguinte
Material não conforme, falta de uma arma ou fio de corpo e outros				
Corpo a corpo simples (no florete e no sabre)				
Corpo a corpo para evitar um toque (*)				
Jogo desordenado, chute (*); trocar a roupa sobre a pista				
Inversão da linha do ombro armado para frente do armado (*)				
Cobertura ou substituição da superfície válida				
Elevar a máscara antes da voz de "alto"				
Utilização da mão ou do braço não armado (*)				
Manusear o material elétrico durante o match				
Abandono da pista sem autorização				
Voltar as costas ao adversário (*)				
Sair da pista para evitar um toque				
Interrupção abusiva do combate				
Arrastar ou apoiar constantemente a ponta da arma na pista, desentortar a arma sobre a pista (florete e espada)				
Encostar a arma sobre o colete metálico durante o combate (*)				
Tocar voluntariamente fora da superfície válida para interromper o combate				
No sabre: golpe realizado com o copo da arma; passos cruzados ou a flecha (*)				
Recusa de obediência ao árbitro				
Reclamação Injustificada				
Flecha trombando, chutando etc (*)				
Toques dados brutalmente (*)				
FALTAS DO 2º GRUPO	1º	2º	3º	Seguinte
Sano de tempo por meio de um falso traumatismo				
Falta das marcas de controle (*)				
Ato violento, perigoso ou vingativo, golpe com o copo ou o pomo da arma (*)				
FALTAS DO 3º GRUPO	1º	2º		
Qualquer pessoa perturbando a ordem fora da pista				
Esgrimista perturbando a ordem sobre a pista (4)				
Imitação das marcas de controle (*)				
Irregularidade do material proveniente de uma modificação voluntária (*)				
Combate desleal (*), recusa de saldar o adversário no início e no final do combate				
Recusa de jogar com um jogador específico				
Modificação voluntária da ordem dos matchs (individual ou equipe)				
Falta concernente a publicidade				
FALTAS DO 4º GRUPO	1º			
Material manifestando fraude (2)				
Brutalidade intencional (1); recusa de saudar (dois esgrimistas) início e final (5)				
Falta contra o espírito esportivo (1) e (2)				
Favorecer o adversário na forma de suborno (1)				
Não apresentar a pista, após três chamadas consecutivas com 1' de intervalo (1)				
Dopage (2)				

QUADRO 2: Planilha de faltas e sanções, adaptado de: F.I.E. 1997.

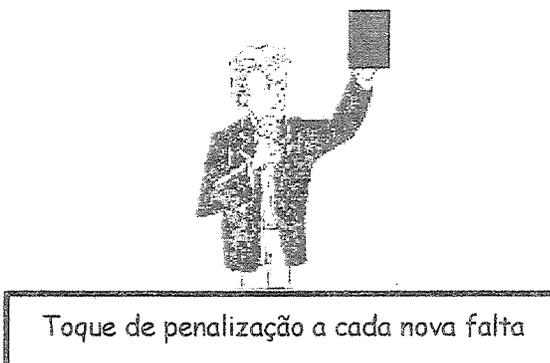
PRIMEIRO GRUPO

No primeiro grupo, na 1ª (primeira) infração, qualquer que seja a falta, o esgrimista é advertido pelo árbitro por um **CARTÃO AMARELO**. Se o esgrimista cometer, no mesmo match, outra falta desse grupo, ele é sancionado pelo árbitro com o **CARTÃO VERMELHO**, sendo penalizado por um ponto acrescido ao escore do adversário. Daí em diante, não existe mais o cartão amarelo de advertência, se o esgrimista infringir outras regras prescritas do 1º grupo no mesmo match, ele é penalizado diretamente com um **CARTÃO VERMELHO** (ponto para o adversário)



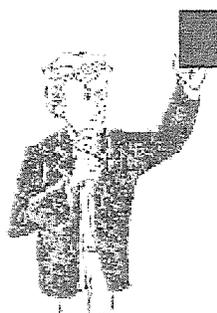
SEGUNDO GRUPO

No segundo grupo, qualquer falta é sancionada diretamente com um **CARTÃO VERMELHO**, ou seja, o esgrimista é penalizado com um ponto para o adversário (toque de penalização).

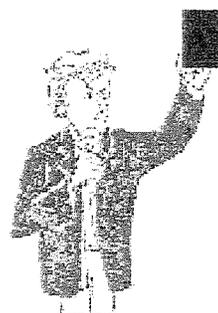


TERCEIRO GRUPO

No terceiro grupo, a primeira falta é sancionada com um **CARTÃO VERMELHO**, caracterizando um toque para o adversário. Se o esgrimista infringe outra regra do 3º grupo, no mesmo match, mesmo que já tenha recebido um **CARTÃO VERMELHO** do 1º ou 2º grupos, ele é penalizado diretamente com um **CARTÃO PRETO**, caracterizando a **EXCLUSÃO** da competição.



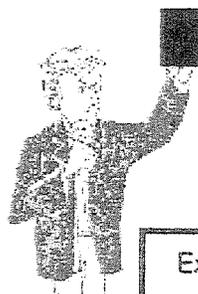
Toque de penalização



Excluído da competição

QUARTO GRUPO

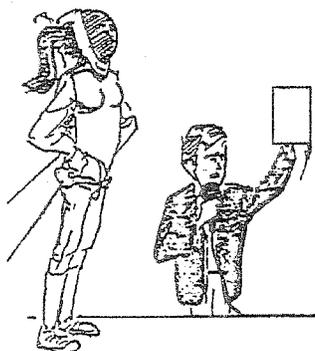
As faltas do quarto grupo são categorizadas como *severas e*, por essa razão, uma infração nesse grupo é sancionada diretamente com um **CARTÃO PRETO** (exclusão da competição).



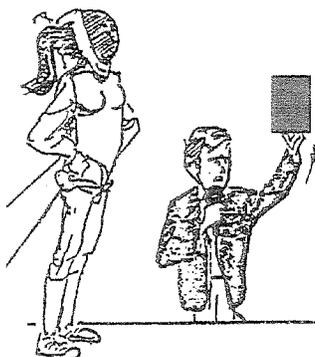
Excluído da competição

SANÇÕES ESPECIAIS PARA OS QUATRO GRUPOS

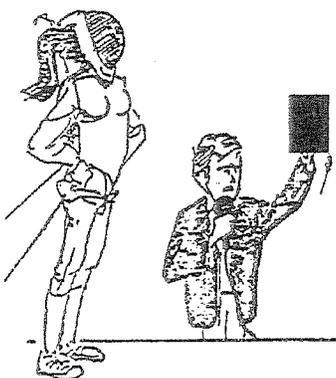
Existe ainda uma categoria especial, válida para todos os grupos, referente à NÃO apresentação do esgrimista à pista para iniciar o match. Se o esgrimista não comparece à pista ao ser chamado pelo árbitro, recebe as seguintes sanções em seqüência:



Não apresentação em pista à 1ª chamada do árbitro (advertido)



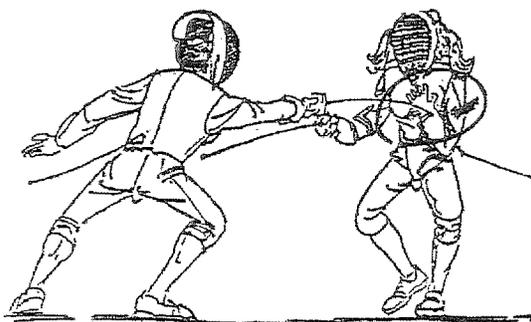
Não apresentação em pista à 2ª chamada do árbitro, 1 minuto após a 1ª chamada (toque de penalização)



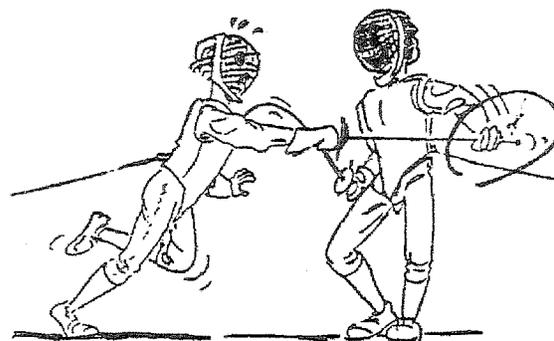
Não apresentação em pista, após 3 (três) chamadas do árbitro, com intervalos de 1 minuto (exclusão da competição)

FIGURAS 16b - Cartões de penalização, adaptado de: SILVA, 2000.

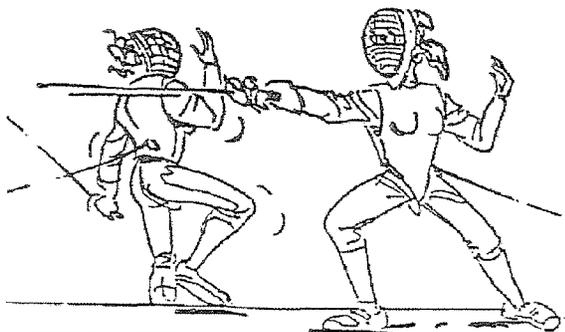
Para a apresentação das faltas não incluímos as do 2º, 3º e 4º grupos, por ocorrerem quase sempre em competições oficiais, porém apresentamos as faltas e as sanções do 1º grupo (figs. 17), pois são as que ocorrem com mais freqüência nos matchs com alunos iniciantes.



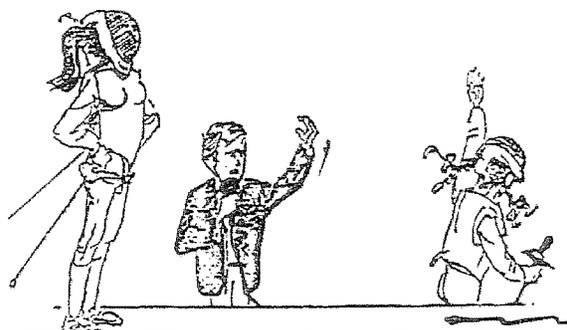
Cobertura ou substituição da superfície válida (florete e sabre)



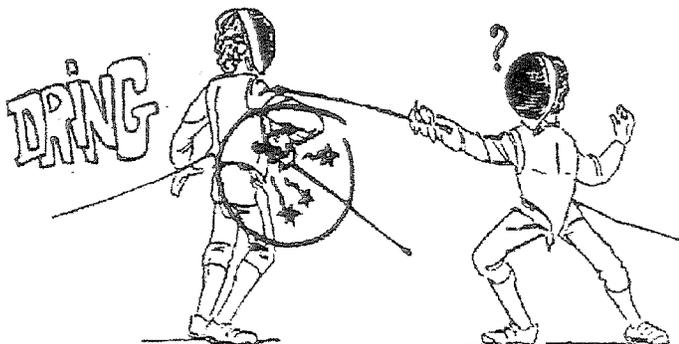
Utilização do braço ou mão não armado. (Se houver toque do esgrimista faltoso, esse toque é anulado)



Saída lateral da pista para evitar o toque

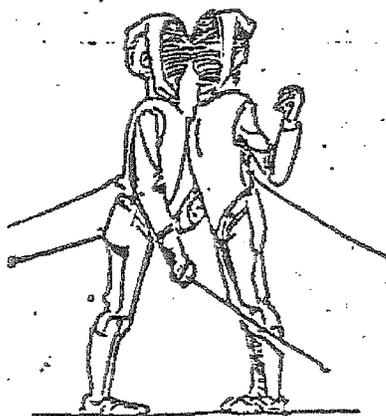


Sair da pista sem autorização do árbitro

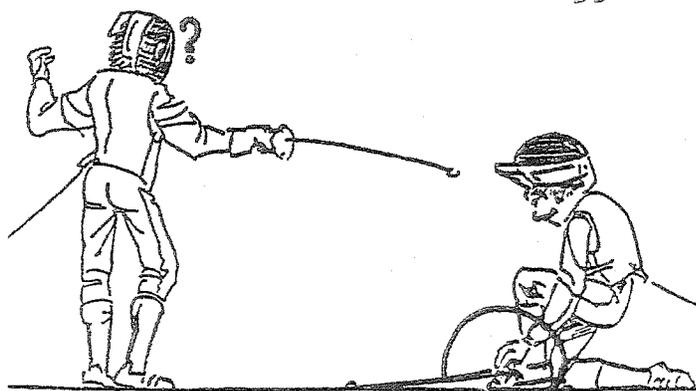


Colocar em contato partes não isoladas da própria arma com o colete metálico (somente no florete)

Obs: Essa atitude faz com que o aparelho de sinalização não acuse o toque recebido. Se houver toque do esgrimista faltoso, esse será anulado.



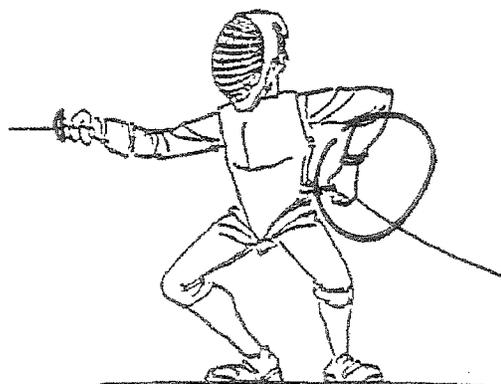
Corpo a corpo ocasional no florete e no sabre



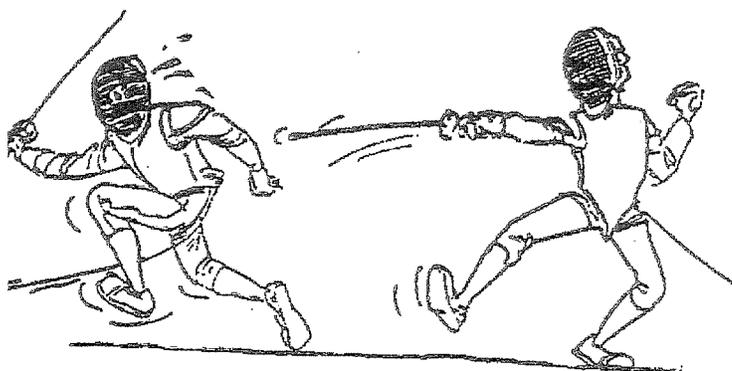
Interrupção abusiva do combate



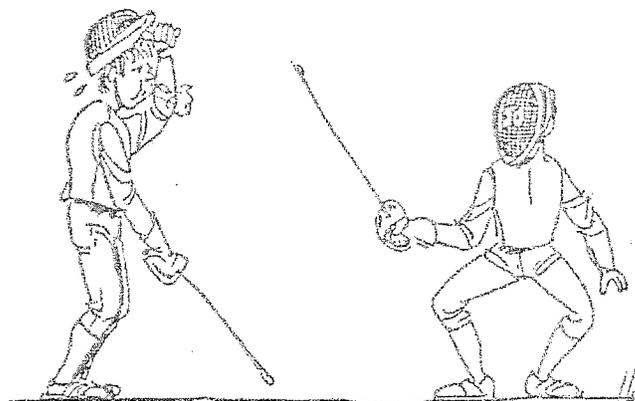
Arrastar ou apoiar a ponta da arma continuamente sobre a pista metálica



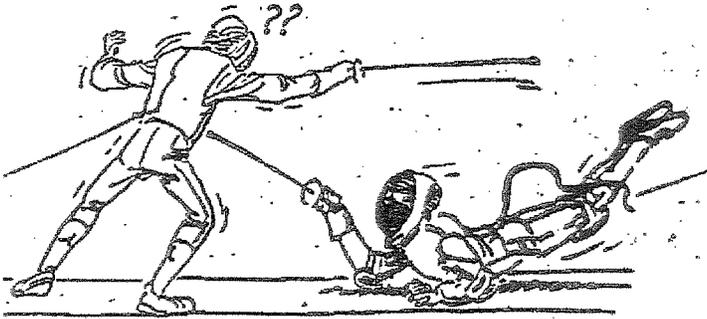
Tocar ou pegar o material elétrico



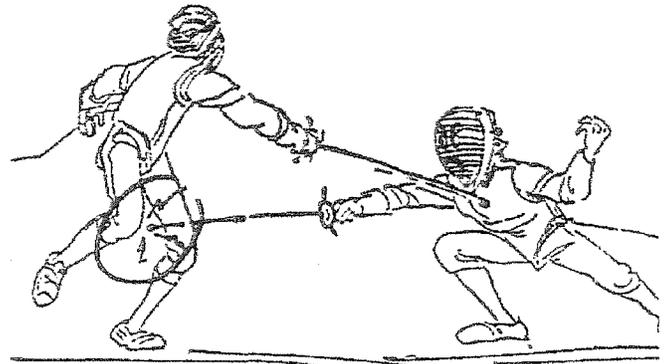
Voltar as costas ao adversário durante o assalto. (Se houver toque do esgrimista faltoso, esse toque é anulado)



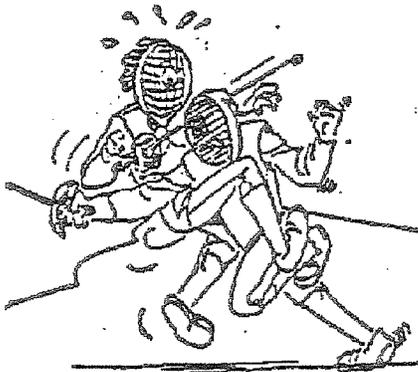
Elevar a máscara antes de o árbitro dizer "alto"



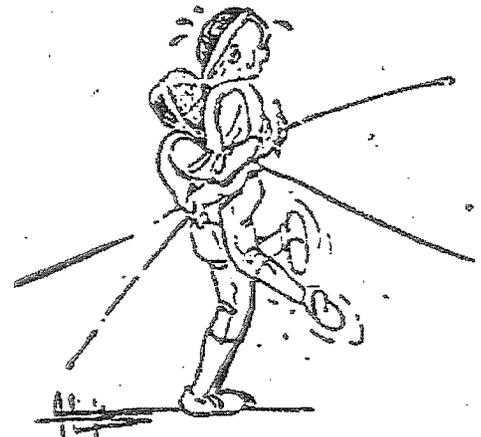
Jogo desordenado. (Se houver toque do esgrimista faltoso, esse é anulado)



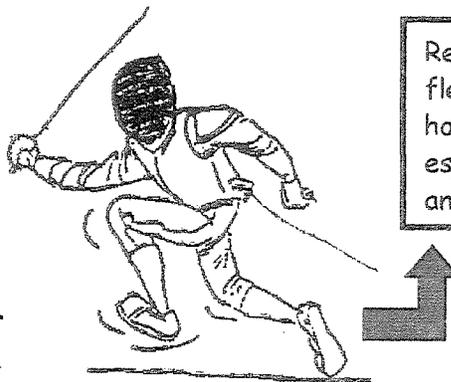
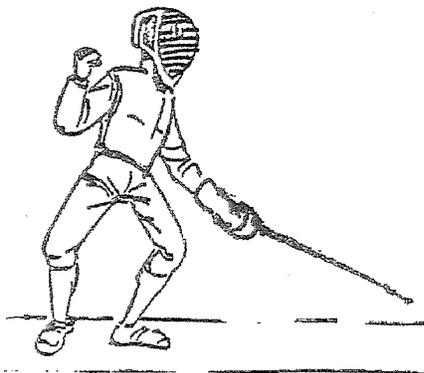
Tocar voluntariamente o adversário fora da superfície válida



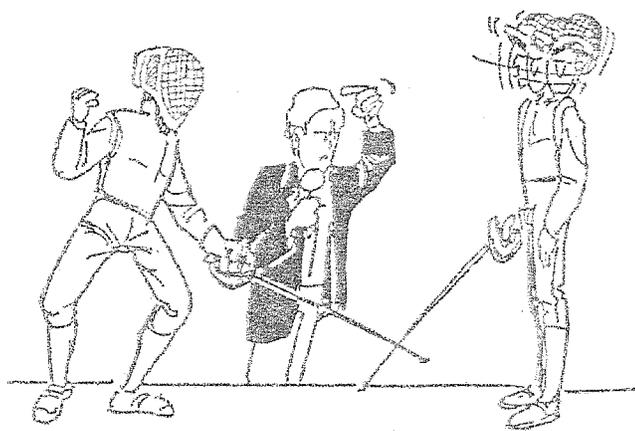
Ataque por flecha, não passando lateralmente pelo adversário, mas empurrando-o. (Se houver toque do esgrimista faltoso, esse é anulado)



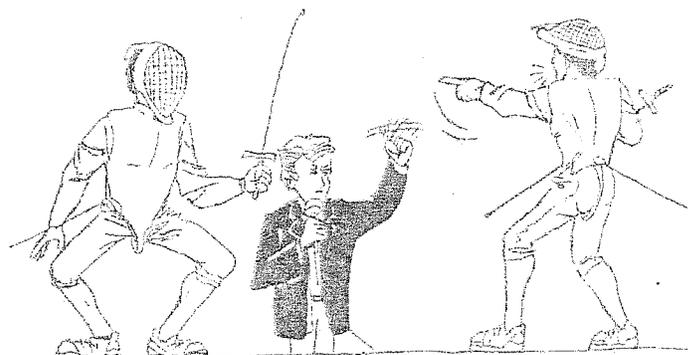
Corpo a corpo intencional para evitar o toque. (Se houver toque do esgrimista faltoso, esse é anulado)



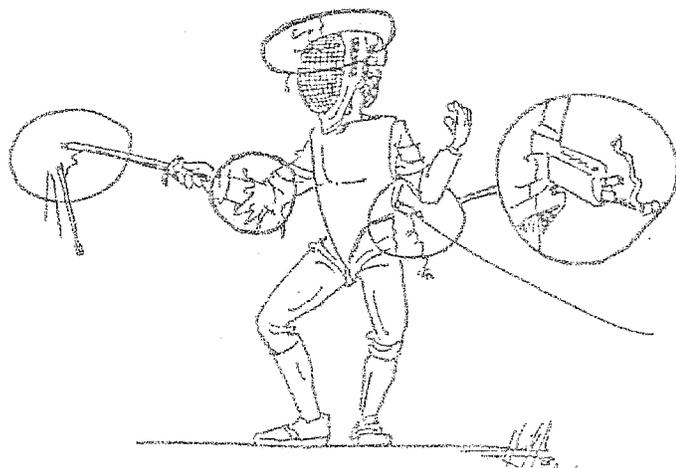
Realizar o passo duplo ou a flecha no sabre. (Se houver toque do esgrimista faltoso, esse é anulado)



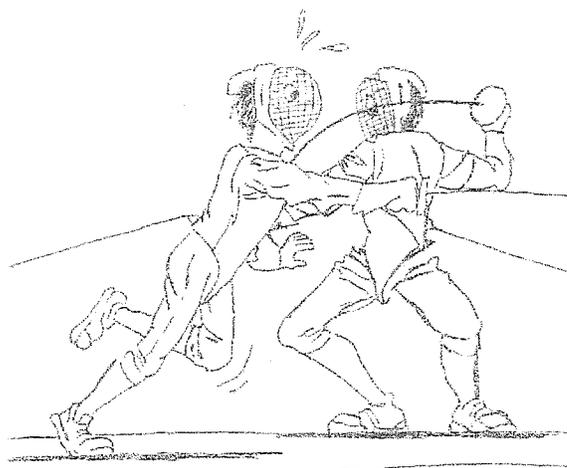
Recusar obediência ao árbitro



Reclamação injustificada do esgrimista



Material danificado



Inverter a linha dos ombros do braço não armado, para linha de ombro do braço armado.

FIGURAS 17 - Faltas e sanções do 1º grupo in: EsEFEX, [1986?] e SILVA, 2000.

2.3.2.5) A arbitragem do duelo esportivo

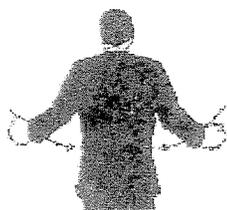
A pessoa que conduz o match ou o assalto de esgrima (árbitro) é denominado pela F.I.E. (1997) como "presidente de júri". Da mesma forma, conforme regulamento, o presidente de júri é obrigado a utilizar alguns gestos padronizados, que definem a materialidade do toque dado e recebido. O aparelho de sinalização acusa a presença de um toque, no entanto quem determina se o toque foi válido ou não é o presidente de júri. Apresentamos somente os gestos utilizados na condução dos assaltos de espada (figs. 18).



"Em guarda!"



"Prontos?"



"Combate!"



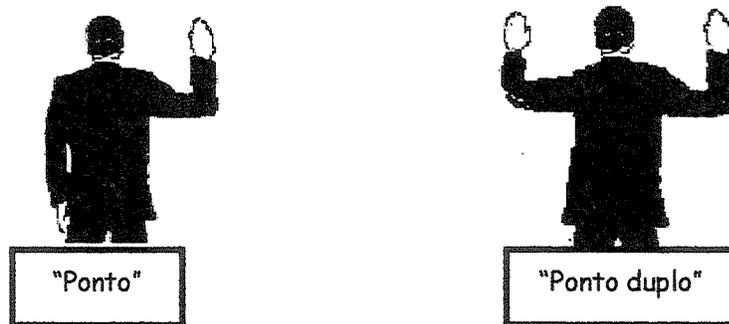
"Alto!"



"Tocado / toque!"



"Toque duplo"



FIGURAS 18 - Gestos do presidente de júri, adaptado de: F.I.E. 1997.

III - MÉTODO E MATERIAIS

3.1) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, realizamos um *estudo piloto* por meio de uma vivência prática da modalidade de esgrima com os alunos surdos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na Sala D'Armas da Academia da Força Aérea, em Pirassununga. Neste *estudo piloto*, foi possível observar as reações dos alunos frente a um primeiro contato com esta modalidade. Neste mesmo dia, percebemos maior afinidade dos alunos com a modalidade de espada, elegendo-a como arma foco do nosso estudo. Acreditamos que esses primeiros dados foram fundamentais para a consolidação dos procedimentos metodológicos do estudo em questão.

Caminhado com GONSALVES (2001) caracterizamos o presente estudo como uma *pesquisa qualitativa*, uma vez que se buscou primeiramente compreender os fenômenos apresentados pelos participantes do estudo, a fim de interpretarmos os significados de suas práticas, dando-nos subsídios para elaboração de uma proposta pedagógica de ensino básico do esporte esgrima direcionado à pessoa surda. Definimos como ensino básico o aprendizado das posições e os deslocamentos iniciais da esgrima, compreendendo a guarda, a saudação, o desenvolvimento, o retorno à guarda, marchar - romper e os passos duplos; em virtude de os mesmos se constituírem como posições

técnicas estruturalmente concretas e observáveis fáceis de serem captadas e compreendidas pelo canal visual.

Para tanto, partimos para uma *revisão bibliográfica*, buscando estabelecer uma fundamentação teórica que nos permitisse ampliar os conhecimentos sobre a surdez e as suas implicações na condição motora do indivíduo surdo. Ainda nessa seção, buscamos justificar o esporte como componente educacional da área de Educação Física, e como o esporte também que pode estar contribuindo na qualidade de vida do portador de deficiência, em especial da pessoa surda. Finalizamos esta seção, abordando sobre as dimensões do esporte esgrima, resgatando a história da modalidade, as particularidades técnicas e físicas, e as regras que compõem o duelo esportivo

Num segundo momento nos remetemos a um *estudo de campo*, no qual foram ministradas aulas visando ao ensino dos fundamentos básicos da esgrima, na modalidade de espada, a um grupo de 7 (sete) adolescentes, alunos surdos da APAE de Pirassununga. Tendo a duração de 8 meses. Essa fase foi composta por dois períodos distintos: de setembro a dezembro de 2000 e de março a junho de 2001, perfazendo um total de 29 (vinte e nove) aulas, sendo uma aula por semana, com duração de 60 minutos cada uma, no horário das 7:30 às 8:30h.

Na *coleta dos dados*, seguimos os conselhos de CHIZZOTTI (1991, p. 90) ao adotar a *observação participante*, pois, como diz este autor, esta estratégia permite "... uma descrição "fina" dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, as atitudes e os comportamentos diante da realidade." Já para LAKATOS (1991, p. 194) a

observação participante consiste "... na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deles."

Baseados nestes autores, entendemos que, ao estarmos em contato direto com o grupo, poderíamos mais claramente identificar e catalogar as dificuldades dos alunos diante do aprendizado de um gesto ou ação específica da esgrima, para assim propormos algumas adaptações, "caso fossem necessárias", na metodologia tradicional de ensino, a fim de facilitar-lhes o aprendizado. Por outro lado, com essa estratégia, também pudemos observar as ações de cada aluno no tocante a aspectos como: motivação, interesse, agressividade, medo, enfim, ações particulares de cada indivíduo envolvido no estudo.

Para auxiliar a estratégia de coleta de dados utilizamos 1 (uma) câmara filmadora da marca JVC e 1 (uma) máquina fotográfica da marca Photus KM 800. Para realizar as filmagens e fotografias, tivemos o auxílio de 1 (uma) pessoa que foi orientada pelo pesquisador quanto ao que registrar, como filmar e fotografar as aulas.

O programa de aulas seguiu um planejamento preestabelecido para cada período do estudo de campo (setembro a dezembro de 2000, e março a junho de 2001). Da mesma forma, cada aula teve um *relatório geral* (anexo 1) no qual eram registradas as evoluções diárias dos alunos no aprendizado técnico da esgrima, as modificações que tiveram que ser realizadas nas atividades, as estratégias tomadas, as particularidades de cada aluno e outros fatos importantes que poderiam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

3.1.1) Participantes da pesquisa

Antes mesmo de se iniciar o presente estudo, o autor já atuava na instituição como voluntário no Departamento de Deficiência Auditiva. Por esta razão, a familiaridade dos alunos com o autor, aliada à vivência prática de esgrima (aula piloto) na Academia da Força Aérea motivou-os a participar da pesquisa.

Inicialmente, todos os 10 (dez) alunos pertencentes ao Departamento de Deficiência Auditiva da escola foram cogitados para participar da pesquisa, porém, objetivando formar um grupo mais homogêneo, tivemos que excluir 2 (dois) alunos do estudo, devido ao fato da idade dos mesmos ser significativamente inferior à da maioria dos demais alunos, permanecendo, assim, 8 (oito) alunos para participarem da pesquisa. Porém, logo no primeiro mês de realização do estudo de campo, 1 (um) dos alunos desligou-se da escola, permanecendo 7 (sete) alunos, os quais compuseram a população definitiva do estudo de campo.

Devido às freqüentes faltas, tivemos que realizar constantes adequações ao planejamento das aulas de esgrima para que estas ausências não viessem a influenciar no desenvolvimento do programa de aulas e na coleta de dados do estudo em questão.

Implantado na instituição há mais de oito anos, o método de abordagem oralista do Prof. Guy Perdoncini⁹ é método de ensino atualmente utilizado na educação dos alunos participantes do estudo. No entanto, com exceção do aluno

⁹ Método áudio-fonatório de abordagem oralista do Francês Guy Perdoncini, é um sistema de ensino direcionado às pessoas com deficiência auditiva. Tem como objetivo proporcionar a aquisição da fala e da linguagem por meio de atividades específicas e orientadas aproveitando os resquícios auditivos do indivíduo (PERDONCINI e COUTO-LENZI, 1996).

A -1, que teve a sua educação iniciada diretamente neste método, todos os demais componentes do grupo, passaram por outros métodos de abordagens oralistas, como também gestuais, antes de serem iniciados na metodologia do Prof. Perdoncini.

Todos os alunos são portadores de surdez neurosensorial, de moderada a/ou profunda congênita, e usam prótese auditiva. Por meio dos dados existentes no prontuário, foi possível realizar uma Anamnese com cada aluno, possibilitando-nos conhecer a realidade pessoal e social dos mesmos, conforme (Quadro - 3).

QUADRO 3: Relação geral dos alunos envolvidos no estudo

ALUNOS	SEXO	CAUSA	IDADE	PERDA AUDITIVA	
				Or. direita	Or. Esquerda
A - 1	masculino	rubéola	12	moderada	severa
A - 2	feminino	[hereditária]	14	profunda	profunda
A - 3	feminino	rubéola	16	severa	profunda
A - 4	feminino	rubéola	16	profunda	profunda
A - 5	masculino	rubéola	16	profunda	profunda
A - 6	feminino	rubéola	16	severa	profunda
A - 7	feminino	rubéola	18	profunda	profunda

Os alunos são filhos de famílias de baixa renda, de um a dois salários mínimos, moradores de sítios na zona rural e na periferia das cidades de Pirassununga, Leme e Analândia.

As famílias, por meio de um Ofício (anexo 02) firmado, autorizaram a participação dos filhos no presente estudo e permitiram a divulgação das filmagens, das fotografias e dos resultados obtidos com os mesmos no estudo.

Antes de iniciar as atividades de esgrima, todos os alunos foram submetidos a um exame médico para averiguar se havia alguma restrição ou contra-indicação para a realização de atividades físicas. Os exames foram realizados pelo o médico da própria instituição.

Nenhuma dos alunos, até a data de início das atividades de esgrima havia até então participado sistematicamente de algum programa de aprendizado de uma modalidade esportiva específica.

3.1.2) Espaço da pesquisa

As aulas de esgrima foram desenvolvidas na quadra esportes da própria instituição. O ginásio é coberto, apresenta sistema de iluminação, é provido de dois vestiários completos e um palco que geralmente é utilizado em eventos festivos. Possui ainda uma sala ampla utilizada como almoxarifado para guardar materiais diversos, inclusive os materiais de esgrima que foram utilizados na presente pesquisa, e uma segunda sala que é utilizada como sala dos professores de Educação Física.

3.1.3) Materiais e equipamentos utilizados

A arma eleita para esse estudo foi a Espada em função da facilidade de compreensão de suas regras. A Academia da Força Aérea-AFA cedeu o

referido equipamento de esgrima, tendo este que ficar sob a responsabilidade do autor.

Por questões de segurança, ficou estipulado com os alunos que somente participaria das sessões de esgrima, aquele que estivesse munido do agasalho esportivo completo.

Para complementar as atividades desenvolvidas nas aulas, fizemos uso de alguns materiais auxiliares que podem normalmente ser utilizados na prática diária de ensino da esgrima com crianças ouvintes: corda, bastões, tocos de madeira, bolas de borrachas e aros de plástico (fig. 19).

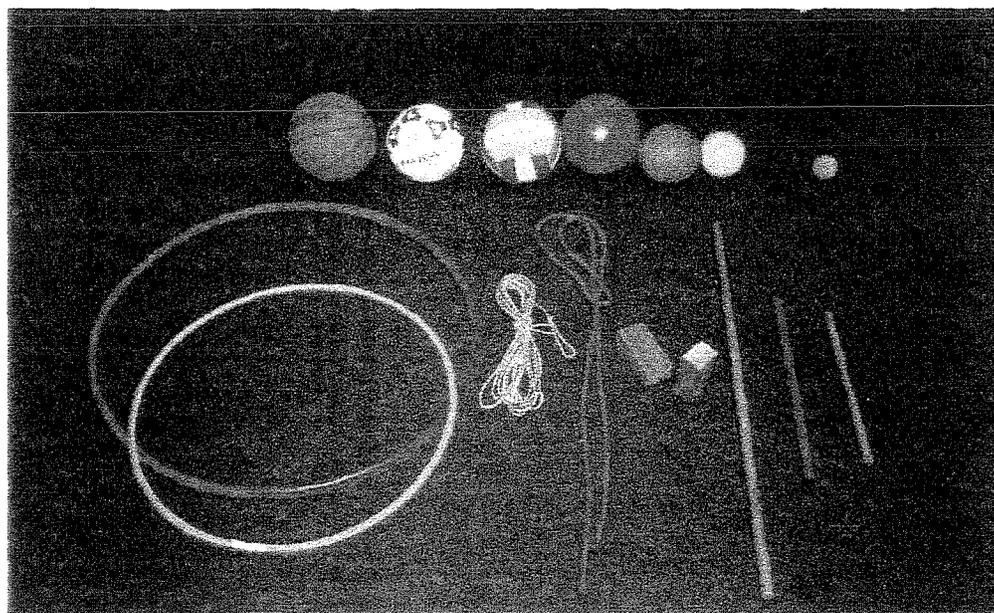


FIGURA 19 - Materiais auxiliares

Os materiais utilizados nas atividades específicas de esgrima foram: 7 espadas não elétricas, 7 protetores de corpo "plastron"¹⁰, 5 protetores de seios, 7 luvas de esgrima e 7 máscaras de esgrima (fig. 20).

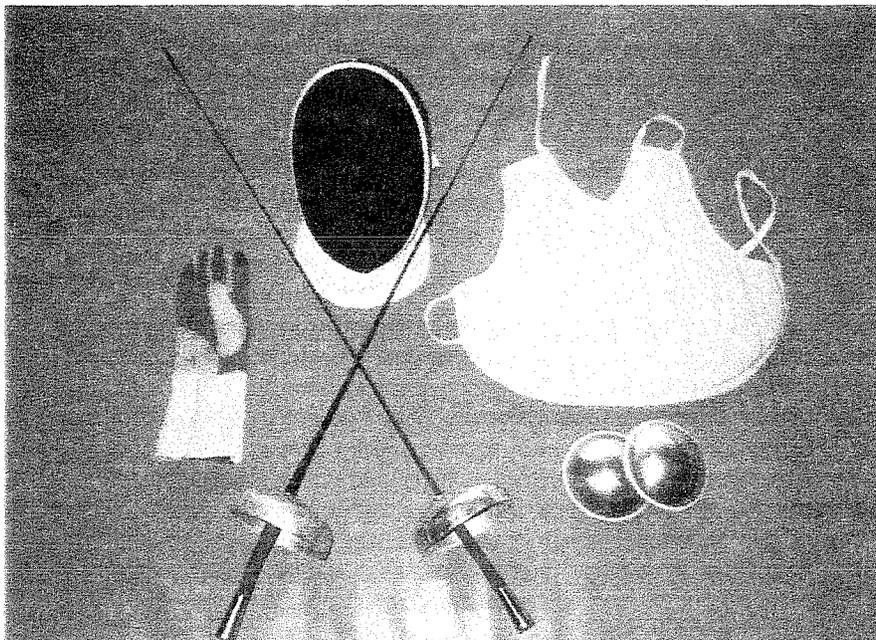


FIGURA 20 - Materiais de esgrima

Além dos materiais descritos acima, nas duas últimas aulas do estudo de campo, fizemos uso também de um aparelho elétrico de sinalização (vide: fig. 14, p.49 - Regras), a fim dar aos alunos a oportunidade de jogarem alguns assaltos com a aparelhagem oficial de esgrima. Nesta vivência, foi possível detectar alguns pontos importantes quanto ao posicionamento do árbitro, quando este estiver conduzindo um assalto de esgrima em que haja um surdo jogando. Estas observações serão demonstradas mais detalhadamente no Capítulo IV - Resultados.

¹⁰ Plastron: almofada de toque que geralmente é fixada à parede para o treinamento de colocação dos toques, ou utilizada como protetor de corpo.

IV - RESULTADOS

Os resultados descritos a seguir foram estruturados a partir das observações que realizamos sobre o desempenho dos alunos surdos envolvidos no estudo. Destacamos que ao observamos o desempenho destes alunos nas atividades práticas de esgrima, percebemos que os mesmos não demonstraram ter dificuldades em aprender os conteúdos técnicos ministrados pelo autor, bem como demonstraram ter uma eficiência de desempenho motor semelhante a de outros jovens ouvintes da mesma idade. Devido a este fato, não sentimos a necessidade de realizar adaptações na metodologia de ensino tradicional, ou proceder qualquer mudança na parte estrutural do armamento, pois o surdo consegue empunhar e manipular normalmente a espada. Já na arbitragem, algumas propostas foram sugeridas, no entanto restritas apenas ao posicionamento do árbitro no momento de direcionar um assalto em que esteja jogando um surdo.

Dispomos os resultados da seguinte forma: na primeira parte, destacamos os princípios metodológicos que devem estar presentes no ensino da esgrima, os quais vão desde da progressão técnica até as regras básicas de segurança. Na segunda parte, apresentamos os fundamentos técnicos definidos para o estudo. Em seguida, como fruto dos dados obtidos no estudo de campo, apresentamos a nossa proposta de ensino, sendo a mesma descrita na forma de planilhas contendo a definição, visualização, descrição técnica do fundamento e os comentários particulares do autor. Ainda apresentamos as nossas sugestões de ensino, apontando os defeitos técnicos mais frequentes, os exercícios

corretivos, alguns educativos, combinações e jogos de fixação do elemento técnico. Foram sugeridas, ainda, algumas adaptações no posicionamento do árbitro.

Esclarecemos, ainda, que a comunicação utilizada com os alunos surdos seguiu prioritariamente a abordagem de ensino utilizada na educação deles: o oralismo, no entanto, a fim de facilitar-lhes o ensino, fizemos uso de outros recursos como modelos representativos, figuras e algumas sinalizações não padronizadas. Para tanto, visando facilitar a compreensão do leitor na descrição dos fundamentos técnicos, adotamos como referencial um esgrimista destro.

4.1) BASES METODOLÓGICAS DO ENSINO DA ESGRIMA

Em geral, a bibliografia referente ao ensino da esgrima apresenta uma relativa semelhança quanto às formas e fases pelas quais deve passar o ensino técnico e tático da esgrima. Essa seqüência de progressão do ensino na arte das armas representa um processo pedagógico bastante complexo, no qual são utilizados meios distintos de preparação dentro das concepções de preparação técnica, tática, física e psicológica. Para tanto, o ensino da esgrima deve seguir alguns princípios básicos que possibilitam maior controle sobre todo processo do aprendizado.

BEKE e POLGAR (1976) colocam que os princípios metodológicos do ensino da esgrima constituem os orientadores fundamentais da prática educacional e instrutivo. Em nosso estudo, atemo-nos somente aos Princípios Básicos que estão diretamente ligados ao ensino da esgrima para principiantes:

- a) *O princípio da consciência*: Todo o ensino deve estar aliado à compreensão do que é aprendido, o aluno deve sempre saber o que é, e por que está aprendendo um determinado assunto. Da mesma forma, o aluno deve saber o objetivo e o que pode ser alcançado com o aprendizado. Deve-se, sobretudo, levar o aluno a raciocinar, utilizando-se da técnica e da tática para aprender e aplicá-la satisfatoriamente.
- b) *O princípio da demonstração*: BEKE e POLGAR (1976) salientam que a demonstração na esgrima tem um papel fundamental, pois geralmente é mais fácil demonstrar a execução correta de um movimento que descrevê-lo com palavras. Por esta razão, no ensino de novos movimentos, esses autores sugerem os seguintes passos:
- Explicar os fundamentos do exercício;
 - Demonstrar o fundamento de forma completa e correta;
 - Demonstrar o movimento decompondo as suas partes;
 - Voltar a demonstrar com um movimento contínuo;
 - Levar os alunos a praticarem os distintos componentes do movimento;
 - Todos os alunos devem praticar o movimento completo de forma contínua

COMENTÁRIOS: Apesar de os recursos descritos no *princípio da demonstração* contemplarem satisfatoriamente o entendimento do surdo, pois constitui-se em atitudes metodológicas que visam facilitar a visualização do movimento, cabe lembrar que, no caso do surdo, os meios que serão utilizados na realização da demonstração irão determinar o sucesso do ensino. Neste sentido, além dos itens descritos acima, alertamos para outros procedimentos: 1º - todo novo movimento deve ser demonstrado por todos os ângulos; 2º - o professor

deve corrigir os erros não somente com palavras, mas também acertando o movimento tocando diretamente no aluno; 3º - o professor deve ele mesmo demonstrar o movimento correto, bem como a forma como o aluno está fazendo, para em seguida alertá-lo sobre o que é preciso corrigir para chegar ao movimento correto; 4º - caso seja necessário, enfatizar a visualização do movimento por meio de vários recursos auxiliares como fotos, desenhos, vídeos e outros. Enfim, esses procedimentos estarão facilitando a compreensão de qualquer aluno, seja ele ouvinte ou não.

- c) *O princípio da regularidade:* No programa de ensino, deve-se dar grande atenção à ordem e à integridade, onde todo o conteúdo de ensino será elaborado dentro de uma ordem uniforme e com uma vinculação lógica com a realidade do assalto. Nesse sentido, no ensino de qualquer componente técnico ou físico, deve-se respeitar a individualidade física e o ritmo de aprendizado do aluno.
- d) *O princípio do domínio constante dos fundamentos do esporte:* Para que toda a habilidade seja bem aprendida, é necessário haver uma prática constante. Por meio da prática e de repetições, é possível alcançar a maestria técnica. No entanto, isso não caracteriza uma prática sistemática, sem espaço para a motivação, ao contrário, a motivação deverá estar sempre presente nas sessões de esgrima, independente do grupo de alunos ao qual ela está sendo dirigida. Cabe ao professor encontrar as estratégias que possibilitem aliar o aprendizado à prática sem descartar a alegria do aprender.

e) *O princípio da versatilidade*: Fazer com que a prática da esgrima não fique restrita a si mesma, pois não podemos nos esquecer de que a prática também deve estar voltada para a promoção do indivíduo como um todo, entendendo-se a melhoria da sua saúde e do seu bem-estar. Por essa razão, a prática da esgrima deve ser diversificada, valendo-se de vários meios para a busca desse objetivo.

SISTEMAS DE ENSINO

Existem na esgrima dois sistemas de ensino: *as aulas individuais e as coletivas*. As aulas individuais correspondem ao ensino direto professor-aluno. Esse tipo de ensino geralmente passa a ser utilizado quando o aluno já se encontra com um relativo domínio dos fundamentos básicos da esgrima, quase sempre depois de já ter passado um bom período nas aulas coletivas. As aulas coletivas, apesar de também serem utilizadas normalmente tanto com alunos iniciantes como com atletas confirmados, são mais empregadas com iniciantes, sobretudo crianças e adolescentes, e é este sistema que estaremos tratando no presente estudo.

Para ARKAYEV (1991) a forma principal de organização do trabalho iniciante e de treinamento na esgrima corresponde às aulas coletivas. Este sistema é muito eficaz quando temos uma classe com vários alunos iniciantes, que, apesar das orientações do professor ainda não têm autonomia para trabalharem sozinhos. Da mesma forma, a grande quantidade de alunos iniciantes impossibilita o professor de trabalhar individualmente com cada um, e, por esta razão, o trabalho coletivo permite o desenvolvimento dessa autonomia técnica.

ARKAYEV (1991) ainda apresenta alguns critérios que devem ser observados no trabalho coletivo:

- a) Os objetivos devem estar claros e voltados para a educação física geral e os componentes técnicos básicos do domínio da esgrima (os fundamentos, colocação de toques, regras de segurança e outros).
- b) Dar condições para que haja um domínio sólido e consciente das práticas e das habilidades especiais.
- c) Dar ao ensino uma progressão gradual das habilidades a serem aprendidas.
- d) Consolidar a prática por meio da revisão do conteúdo da aula anterior, bem como determinar claramente o novo conteúdo que será ensinado na aula do dia.

Para que o trabalho coletivo possa se desenvolver de forma coerente, também se deve alertar os alunos quanto ao horário para o início da sessão de esgrima, pois a classe coletiva segue uma progressão técnica, dificultando o retorno ao início da aula toda vez que um aluno chega atrasado; por essa razão é necessário estabelecer um horário limite para o início da sessão.

THIRIOUX (1970) apresenta algumas orientações quanto à forma como se deve desenvolver um trabalho coletivo. Cabe lembrar que esta proposta não é estanque, sendo que não somente a sua totalidade, mas também as suas partes poderão ser alteradas de acordo com os objetivos, a experiência do professor e o grupo envolvido no aprendizado. De acordo com este autor, a classe coletiva

deve ter uma duração de 45 a 60 min, e a mesma deve ser composta dos seguintes passos:

Parte introdutória:

Há uma conversa inicial com os alunos para que seja exposto o que será desenvolvido na sessão. Esse primeiro momento permite criar um ambiente de diálogo entre os alunos e o professor e possibilita a troca de idéias e o fortalecimento de amizade do grupo. Essa parte costuma durar de 2 a 3 minutos.



FIGURA 21 - Aquecimento

Aquecimento:

Com a duração de 5 a 10 minutos, o aquecimento (Fig. 21) deve ser direcionado à preparação do aluno para parte principal. Por essa razão, o aquecimento deve caminhar para um trabalho geral, envolvendo desde corridas diversas, alongamentos, exercícios articulares entre outros. Num segundo momento, o aquecimento deve se voltar ao conteúdo técnico que será aprendido no dia. Neste sentido deve se enfatizar as musculaturas específicas, bem como alguns exercícios que possam facilitar o aprendizado do conteúdo em questão. Além dos exercícios físicos, pode-se incluir nesta parte vários jogos e brincadeiras, a fim de tornar o aquecimento mais agradável.

A classe de esgrima propriamente dita (parte principal):

Durando entre 20 a 30 minutos, iniciamos a aula revisando a anterior, para em seguida, introduzirmos o conteúdo previsto para o dia. Incluem-se nessa parte os novos componentes técnicos a serem ensinadas. Nesse etapa, quase sempre os alunos trabalham em duplas onde um deverá reagir aos movimentos do adversário e deixar-se tocar, para em seguida trocarem as funções de quem toca e quem é tocado. A todo momento o professor deve estar atento às ações dos alunos, por isso é necessário que ele, durante a realização dos exercícios acompanhe cada dupla a fim de realizar as devidas correções.

Assaltos convencionais:

Com duração de 2 a 20 minutos, é nessa fase que os alunos praticam os combates (assaltos), tendo como foco o conteúdo técnico aprendido na parte principal.

Volta à calma:

De 2 a 5 minutos Pode ser realizado por meio de um jogo recreativo para, em seguida, ser complementado com alguns alongamentos. Nesse momento, o professor deve aproveitar para conversar com alunos, levantar alguns questionamentos pertinentes à aula ou não, bem como abrir espaço para que os alunos se posicionem sobre a aula ou outro assunto que eles achem importante ser transmitido ao grupo.

PRINCÍPIOS DE SEGURANÇA

Um outro componente importante, nas sessões de esgrima, são os *Princípios de Segurança*. Para THIRIOUX (1970) a esgrima não é um esporte perigoso, contanto que sejam respeitados alguns Princípios de Segurança como:

A túnica de esgrima ou o agasalho:

- Durante as atividades frente ao companheiro, manter a túnica de esgrima ou o agasalho com o zíper fechado até o final da gola.
- Nos assaltos de esgrima, utilizar sempre a túnica com a calça de esgrima ou o agasalho completo.
- Independentemente da roupa que é utilizada durante a prática da esgrima, fazer sempre uso do "plastron"¹¹

¹¹ Protetor frontal confeccionado de espuma que deve ser fixado sob a túnica de esgrima. No caso do agasalho, o plastron deve ser fixado por cima do mesmo.

A máscara de esgrima:

- A máscara deverá estar sempre em boas condições e bem ajustada ao tamanho da cabeça do aluno.
- A barbela¹² da máscara deve proteger todo o pescoço do aluno.

A luva:

- Para a prática da esgrima não é necessária uma luva específica da modalidade, no entanto o aluno deve sempre utilizar uma que lhe permita empunhar a arma sem ferir sua mão.

A arma:

- A lâmina da arma jamais deverá estar enferrujada e, por esta razão ela deverá ser sempre limpa.
- A arma deverá estar sempre completa (punho, copo e almofada de proteção e lâmina).
- O professor deve sempre averiguar se as bordas dos copos bem como as das lâminas não apresentam regiões cortantes ou outras saliências que possam oferecer risco aos alunos.

Além dos pontos acima destacados, existem ainda outros conselhos que se referem diretamente à *conduta dos alunos durante a sessão de esgrima*, são eles:

- Colocar a máscara de esgrima sempre que for realizar alguma atividade com arma face ao companheiro.
- Jamais pegar uma arma sem a autorização do professor.

¹² Parte de proteção fixa à face inferior da máscara de esgrima

- Durante os momentos em que não esteja envolvido em uma atividade de ações de esgrima, o aluno deve manter a ponta da arma sempre direcionada para o solo.
- Fazer cada aluno cobrar do companheiro as regras de segurança.

Na classe coletiva em que haja confrontos "assaltos" ou ações em duplas entre os alunos, por questões de segurança, todos devem estar equipados com o material básico (máscara, agasalho completo, luva, plaston), para assim evitar eventuais acidentes.

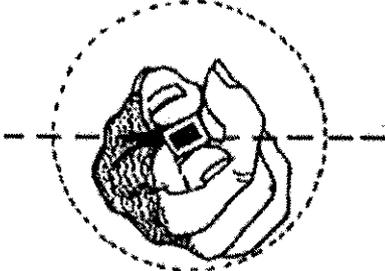
COMENTÁRIOS: No caso específico do surdo, as regras de segurança devem ser muito bem explicadas. Essa preocupação deve-se ao fato de que pode ocorrer a situação em que o professor pode estar dando atenção a alguém em particular, em uma parte recinto da aula e não perceber que algum aluno esteja desrespeitando uma das regras descritas acima como, por exemplo, brincar sem máscara um com o outro. Nesse caso, mesmo o professor percebendo a situação, o problema encontra-se na impossibilidade de ele alertar o aluno por meio da fala, pois, estando distante, ele se vê obrigado a correr até os alunos para que os mesmos sejam alertados diretamente. No entanto, o perigo encontra-se nesse espaço entre dar-se conta da situação e correr até os alunos que estão brincando, podendo acontecer um acidente nesse curto espaço de tempo. Por isso, sugerimos, que antes de dar início à primeira aula de esgrima, o professor deve explicar as regras de segurança, por meio de demonstrações e representação de cada item descrito. No nosso caso, em particular, a primeira aula do estudo foi destinada, quase toda, à explicação das referidas regras. Foram enfatizadas aos próprios alunos as situações que podem ocasionar acidentes. Fora isso, durante as aulas, sempre procuramos nos posicionar no

recinto, em pontos estratégicos, que nos permitissem observar todos os alunos, durante o decorrer da aula.

4.2) PROPOSTA DE ENSINO DOS FUNDAMENTOS BÁSICOS

A espada é a arma que melhor representa o verdadeiro combate do duelo, o que faz dela a modalidade da esgrima mais aceita e reconhecida no mundo, inclusive no próprio Brasil. Os espadistas geralmente tocam nas regiões mais próximas à arma como a mão, o braço, a perna e o pé dianteiro do adversário. Isso leva a espada a ser definida como uma arma de oportunidade, onde a atenção com a medida deve ser redobrada, pois um leve descuido pode abrir caminho para uma reação adversária. Dessa forma, no ensino da espada, é necessário atentar para alguns detalhes técnicos particulares a esta arma, detalhes esses que serão explicados durante o decorrer da apresentação dos fundamentos básicos.

A EMPUNHADURA FRANCESA

DEFINIÇÃO	É a forma mais eficaz de segurar o punho da arma.
COMENTÁRIOS	Atualmente são utilizados na esgrima dois tipos de empunhadura: a francesa e a anatômica. As duas empunhaduras são muito bem aproveitadas no jogo da espada, pois cada punho oferece certas qualidades específicas na execução de determinadas ações. Porém, na aprendizagem inicial da esgrima, é dada a preferência ao punho francês (fig. 22) em razão de seu formato oferecer as melhores condições para a aquisição da percepção da condução de ponta, o " <i>doigté</i> ", e o sentimento do ferro.
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p data-bbox="172 1208 491 1263">VISTA LATERAL</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px;"> <p>O pomo da arma deve ficar colado ao punho, para que a arma forme uma só linha com o antebraço.</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p data-bbox="1061 959 1385 1037">VISTA FRONTAL</p>  </div> <div style="text-align: center;">  <p data-bbox="1517 1211 1938 1268">POSIÇÃO DOS DEDOS</p> </div> </div> <p data-bbox="183 1295 768 1328">FIGURA 22 - Punho francês, in: SILVA, 2000.</p>	

O PUNHO ANATÔMICO

O punho anatômico geralmente é adotado somente quando o iniciante consegue alcançar um bom domínio dos dedos "doigte" na condução da arma com o punho francês. Essa preferência inicial pela empunhadura francesa deve-se ao formato do punho anatômico, pois o mesmo dificulta uma boa educação dos dedos na habilidade de precisão da ponta. Já o punho anatômico ganha em segurança e firmeza em relação ao punho francês, possibilitando executar ações nas quais o punho francês não teria tanta eficiência. De qualquer forma, quando o aluno passar a utilizar o punho anatômico, irá aliar a precisão do primeiro com a firmeza do segundo, possibilitando-lhe chegar ao máximo da eficiência exigida nos combates da esgrima. É importante ensinar ao aluno os dois sistemas de punhos (francesa e anatômica), para que ele sinta a diferença entre ambos.

DESCRIÇÃO DA EMPUNHADURA FRANCESA

Colocando o punho no meio da palma da mão direita, apoiar o polegar ligeiramente flexionado na parte superior do punho próximo à face interna do copo, o indicador deve-se apoiar por baixo do punho, pela primeira ou segunda falange,

também próximo à face interna do copo. Os demais dedos devem ser colocados juntos, flexionados ao redor do punho, pois serão os dedos que atuarão com a força, caso seja necessário reforçar a ação dos primeiros dedos. O pomo deverá estar centralizado no punho da mão do aluno, o qual deverá segurar o punho suavemente. A contração ou descontração do punho dependerá da ação a ser realizada.

PROPOSTA DE ENSINO

Sugerimos iniciar a aprendizagem somente com o punho, separado da arma, podendo criar-se uma gama de exercícios educativos para a empunhadura tais como:

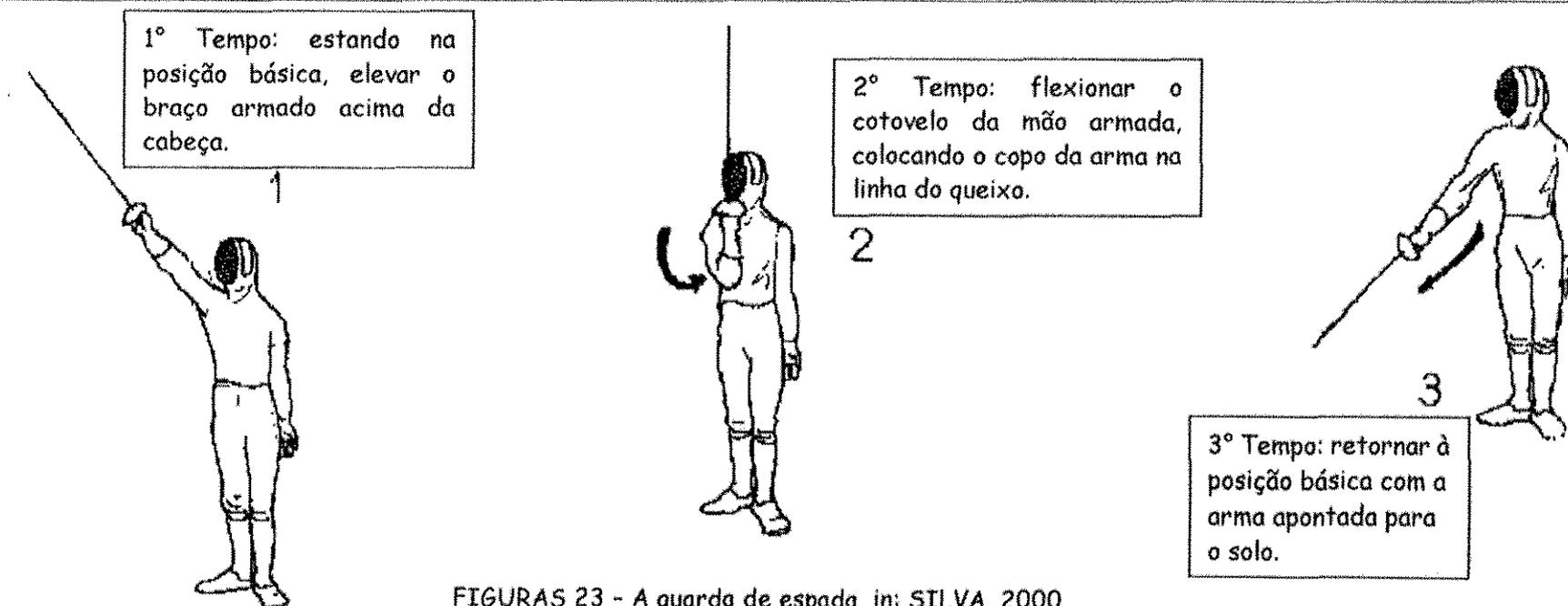
- Lançar para o alto e pegar o punho, tentando empunhá-lo da forma correta, com os olhos fechados;
- Oferecer ao aluno um punho francês de canhoto e um de destro, para que o mesmo busque, com os olhos fechados, identificar qual é o punho correto para sua mão dominante;
- Solicitar ao aluno que tente empunhar a arma, olhando sua mão refletida no espelho;
- Com os olhos fechados, dar ao aluno um punho de sabre e um punho francês. O aluno deve buscar identificar o punho francês, empunhando-o corretamente;
- Segurar a arma somente com os dedos polegar e indicador e realizar movimentos circulares com aponta.

Devem-se frisar para o aluno os detalhes da arma como, superfície plana da lâmina e a curvatura do punho francês, pois essas orientações servirão como referenciais. Sugere-se, ainda, desmontar a espada para que o aluno conheça as suas partes separadamente. O professor não deve ater-se à perfeição do gesto, podendo o aluno inicialmente segurar a espada da forma que melhor se adapte; porém, aos poucos, o professor, por meio dos exercícios educativos, poderá conduzir o aluno à maneira correta de empunhar a arma francesa.

THIRIOUX (1970) nos diz que o professor deve, além do ensino da empunhadura, atentar também para a montagem da mesma, pois a dificuldade no aprendizado da empunhadura pode ser reflexo de uma arma mal montada.

A SAUDAÇÃO DE ESGRIMA

DEFINIÇÃO	A saudação é um cumprimento realizado com a arma, no início e no final de um combate de uma lição com o mestre ou qualquer outra situação que solicite esse cumprimento. Ele deve ser feito ao adversário, ao diretor da prova, à assistência e a outros (DONNADIEU et. al. 1978).
COMENTÁRIOS	A saudação caracteriza um gesto de cortesia que deve ser ensinado ao aluno desde as primeiras aulas, pois desperta nesse as atitudes de respeito e cavalheirismo (fig. 23).



FIGURAS 23 - A guarda de espada, in: SILVA, 2000.

A GUARDA DE ESGRIMA

DEFINIÇÃO	É a posição que permite ao esgrimista estar preparado para executar todas as ações ofensivas, defensivas e contra-ofensivas sobre o adversário (THIRIOUX, 1970).
COMENTÁRIOS	A posição da guarda de espada tem algumas peculiaridades diferentes das demais armas no que se refere à flexão das pernas, que é menor, e ao braço armado no retorno a guarda (Figs. 24 e 25).

DESCRIÇÃO DA GUARDA

A guarda é uma posição onde a frente do esgrimista é o hemisfério do braço dominante, ou seja, o lado da mão armada. Da mesma forma o pé dominante acompanha a linha da mão armada, e o outro pé posiciona-se perpendicularmente ao primeiro a uma distância de um pé e meio, formando um ângulo de 90°. O braço desarmado eleva-se na altura do ombro de trás formando um arco fechado entre ombro, antebraço, braço e mão. Os joelhos flexionados formam uma plataforma onde o tronco deve se posicionar naturalmente e estar centralizado entre as duas pernas.

Visualização da guarda

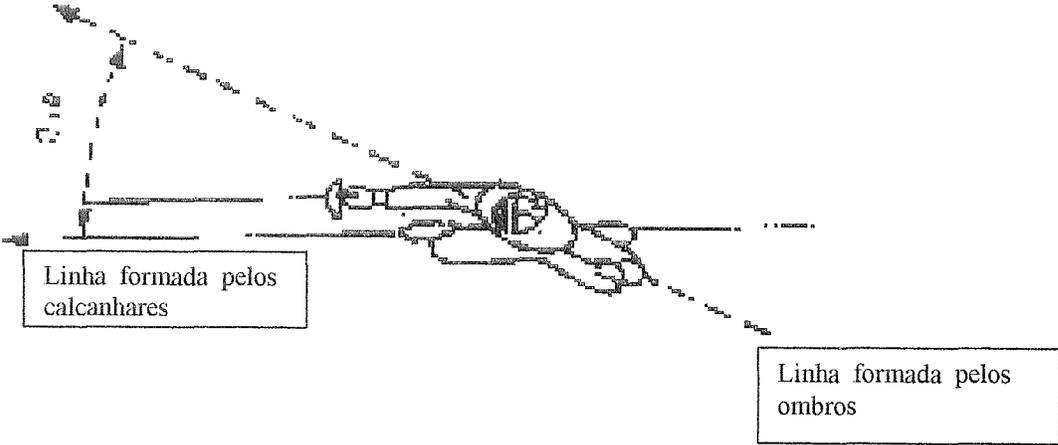


FIGURA 24 - Posição da guarda, in: Silva, 2000.

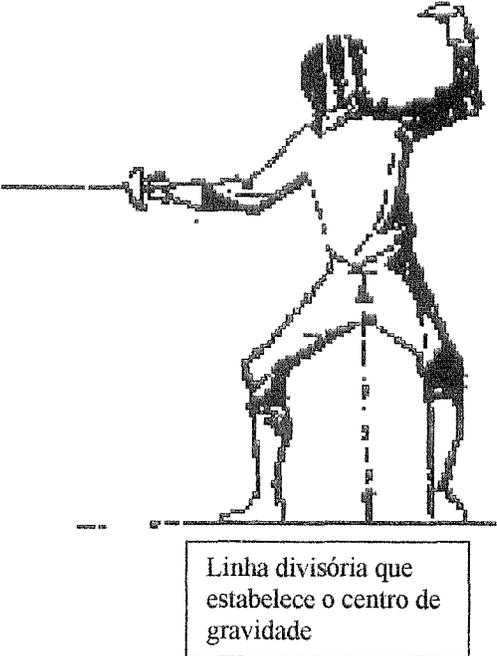


FIGURA 25 - A guarda de espada

Entrada da guarda em quatro tempos (figs. 26)

a) Posição básica (1)

Estando com o corpo numa posição ereta, deve-se colocar o calcanhar do pé direito na frente do calcanhar do pé esquerdo, formando um ângulo reto. O pé esquerdo deve ser colocado em uma posição perpendicular à do pé direito, a mão direita (armada) deve estar apontando para o chão, aproximadamente a um metro da ponta do pé direito, formando uma linha reta entre a arma, braço e antebraço. A mão armada deve estar com as unhas voltadas para cima (supinação), enquanto o braço esquerdo deve manter-se numa linha ereta do lado do corpo.

b) Colocação dos braços em guarda (2):

b.1) O braço direito (armado): partindo da posição básica, deve-se flexionar o cotovelo do braço direito mantendo as unhas voltadas para cima (supinação) até o braço chegar a uma posição paralela ao solo, e o cotovelo a uma distância aproximada de um palmo de mão aberta do corpo até o cotovelo. Braço e antebraço formam um ângulo aproximado de 150°, ficando quase em linha reta com o cotovelo até a ponta da arma, que deve estar na altura da borda inferior do copo da arma, ligeiramente para dentro (posição típica do espadista).

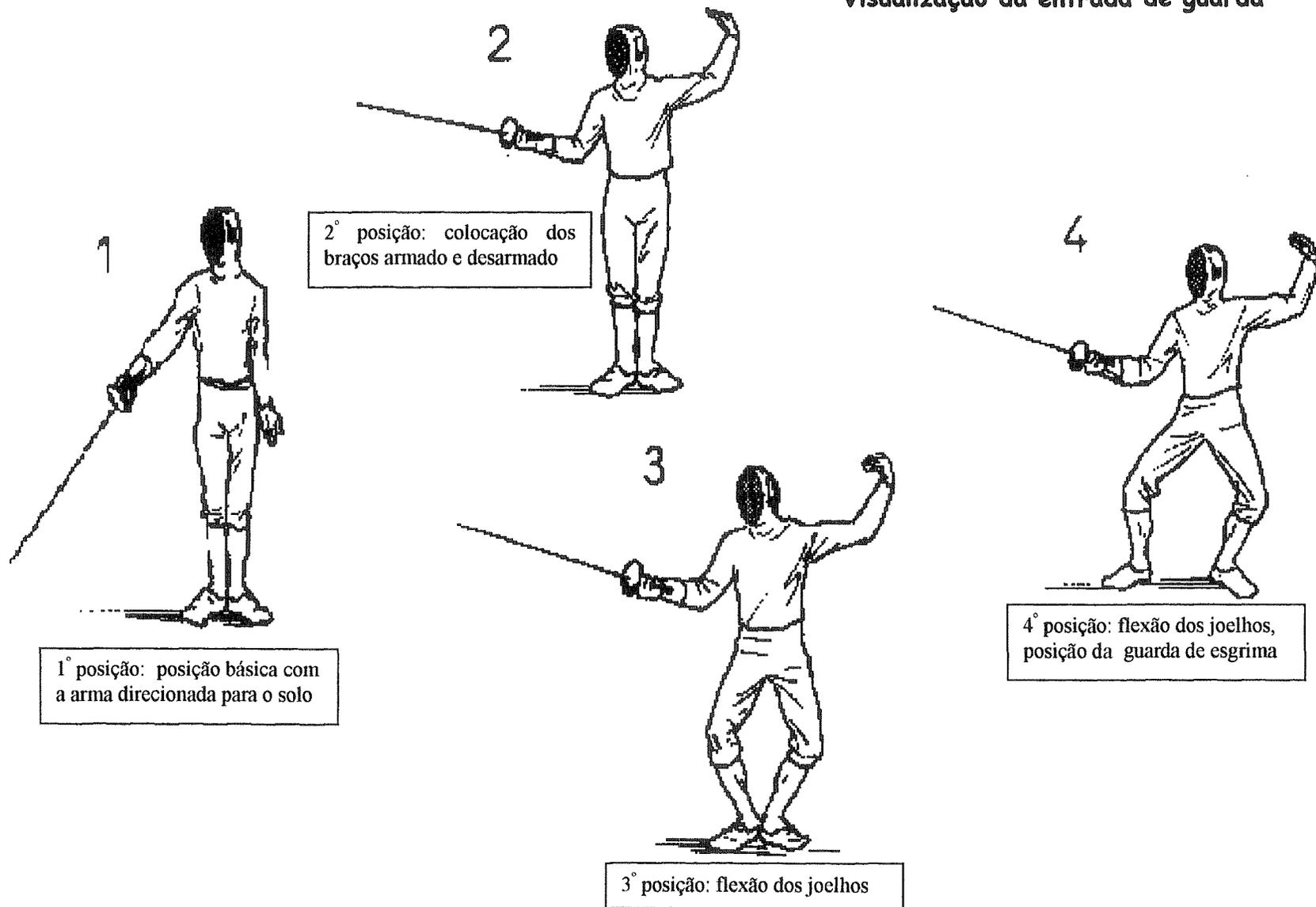
b.2) Braço não armado: o braço esquerdo deve elevar-se quase na altura do ombro, flexionando a articulação do braço sobre o antebraço, formando um ângulo ligeiramente maior que 90° . O cotovelo deve estar sensivelmente mais baixo que o ombro, e o ombro, o braço e a mão devem estar bem relaxados e descontraídos.

c) Colocação das pernas em guarda (3 - 4):

Flexionar igualmente os joelhos tendo como limite de flexão o centro do pé, pois, na guarda de espada, as pernas devem ser menos flexionados. Em seguida, deve-se adiantar o pé direito até chegar a uma distância aproximada de um pé e meio em relação ao pé esquerdo, mantendo os calcanhares na mesma linha. A guarda deve se apoiar sobre as duas pernas de forma natural, fazendo com que o centro de gravidade se concentre sobre o ponto médio de um triângulo imaginário, formado pelas pernas, na posição de guarda, e a "região do púbis". Na guarda de esgrima, a todo momento, os pés devem perfazer um ângulo de 90° , estando os calcanhares na mesma linha.

d) Posição do tronco e cabeça a guarda final (4)

O tronco deve estar naturalmente ereto, no centro das duas pernas, tendo como referencial uma linha imaginária divisória do corpo em duas fases iguais. A cabeça deve estar voltada em direção ao braço armado e ao adversário.



FIGURAS 26 - Entrada da guarda em 4 tempos, in: SILVA, 2000)

Os erros técnicos mais frequentes da guarda

a) Centro de gravidade da guarda mal distribuído e colocação do peso do corpo sobre uma perna:

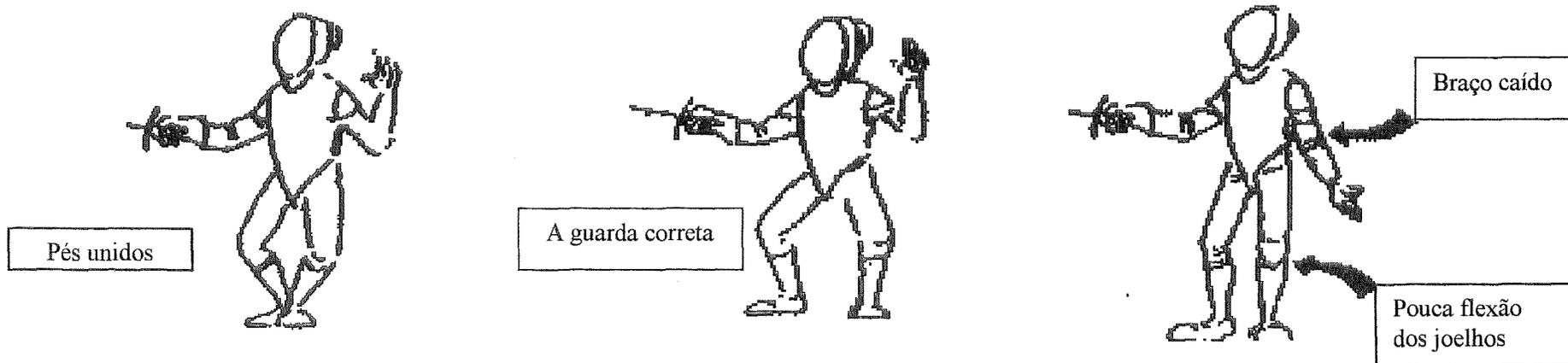
EXERCÍCIO CORRETIVO: solicitamos ao aluno que fique na posição de guarda com as mãos apoiadas na cintura. Em seguida, ele deve flexionar e estender os joelhos, elevando-se e retornando à posição inicial da guarda várias vezes. Ainda na posição de guarda, o mesmo exercício deve ser realizado com os pés afastados além de um pé e meio, pois o espaço maior entre os pés ajudará o aluno a sentir a centralização do seu corpo entre as duas pernas.

b) Os pés não ficam no ângulo correto de 90°, e o tronco fica inclinado para dentro lateralmente:

EXERCÍCIO CORRETIVO: pode-se desenhar no chão duas linhas representando a posição dos pés em 90° para que o aluno posicione os pés sobre as mesmas. Em seguida solicitar-lhe que saia e volte à guarda várias vezes com os olhos abertos e depois fechados, tentando constantemente manter a posição correta dos pés da guarda sobre as linhas.

Quanto à inclinação lateral do aluno, ainda realizando o exercício anterior, o professor pode pressionar com a sua mão contra a região lombar daquele, a fim de ele conseguir encaixar o quadril na posição de guarda. Essa atitude obriga o aluno a manter a posição ereta da coluna no momento final da guarda de esgrima.

Obs: Existem outros erros (figs. 27 e 28) que o iniciante pode cometer ao realizar a guarda de esgrima, sendo que grande parte deles podem ser corrigidos por meio do aprimoramento da consciência corporal do aluno, com exercícios educativos face ao espelho ou com os olhos fechados uma vez que auxiliam o aluno a identificar e corrigir os defeitos técnicos.



FIGURAS 27 - Defeitos da guarda, in: SILVA, 2000.

ERROS DE INCLINAÇÃO DO TRONCO NA GUARDA

Inclinação a direita



Inclinação a esquerda

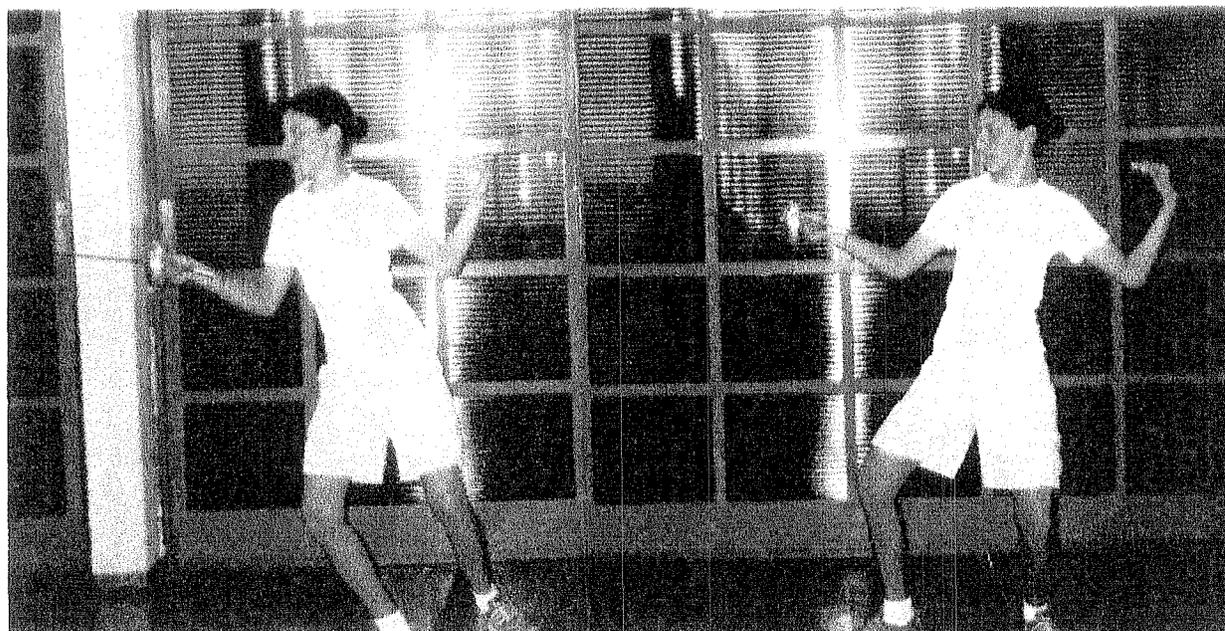


FIGURA 28 - Erros de inclinações do tronco na guarda

PROPOSTA DE ENSINO

Da mesma forma que é possível chegar à guarda de esgrima em 4 (quatro) tempos, também é possível ensiná-la por meio de exercícios educativos e pequenos jogos. Para tanto, propomos os seguintes passos:

- O professor deve demonstrar a guarda de esgrima por todos os ângulos para o aluno;
- Formando duplas, um aluno com os olhos fechados deve tentar fazer a guarda, e o companheiro, tocando-o, busca corrigi-lo, em seguida invertem-se os papéis;
- Traçar dois riscos no chão a fim de demarcar o local onde deve ficar cada pé do aluno na posição de guarda, facilitando-lhe a visualização dos pés na guarda.

a) Estando o aluno na posição de guarda, com a mão na cintura:

- Ao sinal do professor, o aluno deverá saltar fazendo um giro de 180° , buscando cair na posição correta da guarda;
- Idem ao anterior, realizando um giro de 360° ;
- Ficar na guarda, na ponta dos pés;
- Elevar completamente do chão, alternadamente, o pé direito e esquerdo, várias vezes;
- Elevar alternadamente os calcanhares;

- Realizar pequenos saltos no lugar, na posição de guarda;
- Flexionar e estender os joelhos, estando em guarda, na ponta dos pés;
- Realizar os mesmos exercícios educativos na guarda ao contrário, ou seja, se o aluno é destro, passa a ser canhoto e vice-versa;
- Realizar os exercícios anteriores em frente do espelho.

A busca da manutenção da guarda possibilita o aprimoramento do equilíbrio e da consciência corporal, pois a sua prática exige uma constante atenção com a postura do tronco. Segundo BONILLA (1993), a guarda é uma posição difícil de se conservar durante os combates, entretanto, conforme o aluno for adquirindo experiência, provavelmente a sua guarda clássica dará lugar a uma posição mais confortável, adaptando-se melhor ao seu gosto e estilo, contudo o trabalho técnico deve sempre se aproximar da guarda ideal.

JOGOS QUE ENFATIZAM A GUARDA DE ESGRIMA

Jogo: Mão veloz

Material: não há

Disposição: Dois alunos devem posicionar-se de frente um para o outro, na posição de guarda, a uma distância em que as mãos dominantes possam ser apoiadas uma sobre a outra de maneira espalmada.

Desenvolvimento: Na posição descrita acima, a criança que estiver com a palma da mão voltada para cima, tem que tentar bater na face superior da mão do companheiro. Este, por sua vez, deve buscar retirar a sua mão o mais rápido possível de cima da mão do companheiro antes de ser interceptado pelo mesmo. Trocam-se os papéis cada vez que houver um escape bem sucedido.



FIGURA 29 - Jogo mão veloz

Jogo: Pega luva na guarda

Material: Uma luva de esgrima ou bola de tênis de mesa

Disposição: Dois alunos devem posicionar-se de frente um para o outro, na posição de guarda, a uma distância de um metro, sendo que um dos alunos deverá estar segurando uma luva com a mão direita.

Desenvolvimento: O objetivo do jogo é fazer com que a criança sem luva tente pegar a lançada pelo companheiro por cima da sua cabeça, realizando um giro de 180° caindo na posição de guarda e tentando recuperar a luva lançada antes que ela caia no chão.

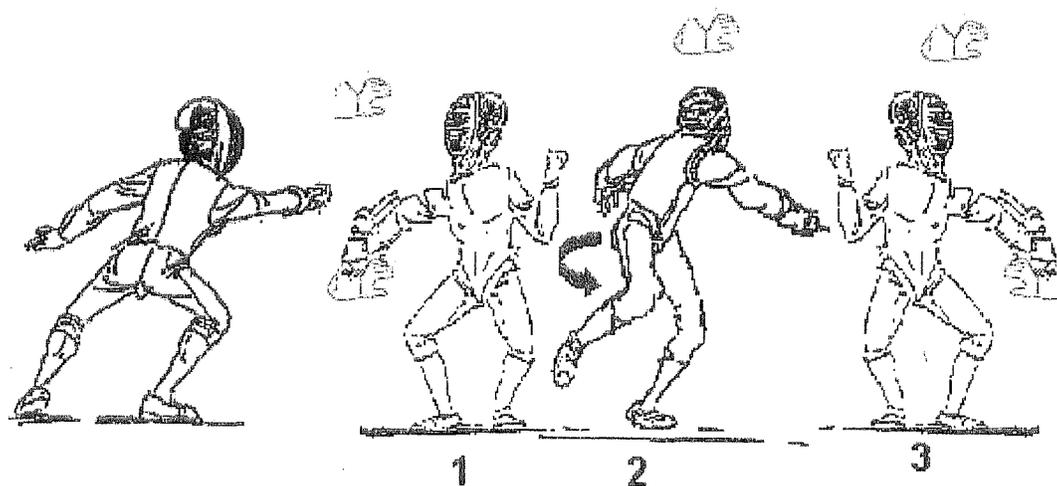


FIGURA 30 - Jogo pega luva na guarda, adaptado de: EsEFEX, [1986?] e SILVA, 2000.

Jogo: Desequilíbrio da guarda

Material: não há

Disposição: Dois alunos devem posicionar-se de frente um para o outro, na posição de guarda com as mãos dadas, estando os pés da frente paralelos, tocando-se na região lateral externa dos pés.

Desenvolvimento: O objetivo do jogo é desequilibrar o companheiro da posição de guarda sem perder o seu próprio equilíbrio, puxando ou empurrando a mão do companheiro para as laterais do seu corpo. Ganha o jogo aquele que conseguir retirar ao menos um pé do companheiro do chão.

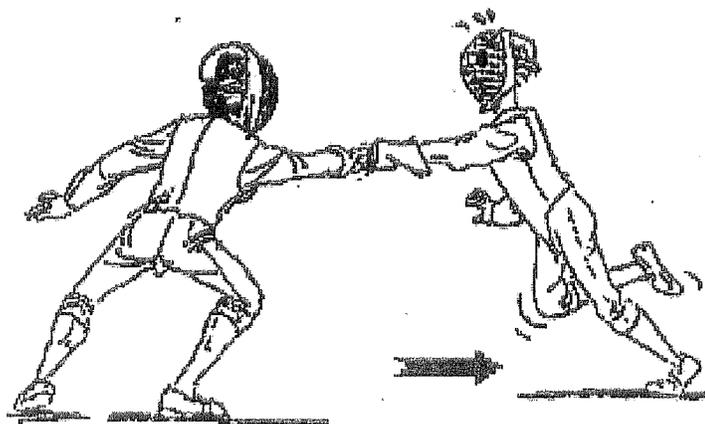


FIGURA 31 - Jogo desequilíbrio da guarda, adaptado de: EsEFEX, [1986?] e SILVA, 2000

Jogo: Salto na guarda

Material: não há

Disposição: As crianças, estando na posição de guarda lado a lado, formam uma linha reta de frente para o professor

Desenvolvimento: Ao sinal do professor, o aluno deve saltar realizando um giro de 180° , e, em seguida, outro giro de 360° , procurando cair sempre na posição de guarda de forma equilibrada.



FIGURA 32 - Jogo salto na guarda, adaptado de: EsEFEX, [1986?] e SILVA, 2000.

O DESENVOLVIMENTO "AFUNDO"

DEFINIÇÃO	A extensão do braço armado, seguido do afundo, é definido como o desenvolvimento(THIRIOUX, 1970).
COMENTÁRIOS	O desenvolvimento (fig. 33) também chamado de "afundo" é o movimento ofensivo mais utilizado na esgrima. Estando na guarda, consiste no alongamento do braço armado em direção ao adversário, seguido da extensão da perna da direita, auxiliada pela impulsão da perna esquerda. O braço esquerdo se estende ficando paralelo sobre o troco e perna esquerda.

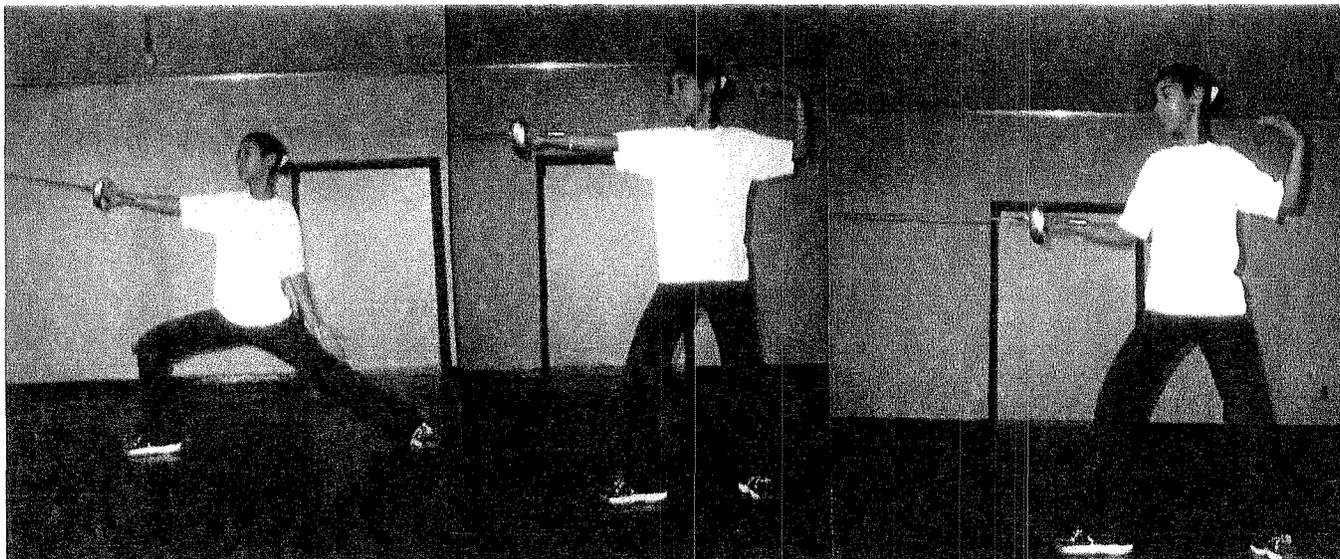


FIGURA 33 - Progressão do desenvolvimento

DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

a) Extensão do braço armado:

Saindo da posição de guarda, deve-se estender o cotovelo do braço armado em direção ao adversário de forma contínua e relaxado, mantendo o copo da arma na altura do ombro, que também deve se manter relaxado (fig. 1).

b) Tempo de suspensão formado por três partes, (fig. 2):

b.1) *Progressão da perna direita:* o joelho da perna direita deve ser estendido na horizontal, elevando o pé direito do solo, mantendo-o rente ao solo. A aterrissagem do pé direito ao solo deve ser concluída com o calcanhar, terminando com a perna da direita na vertical.

b.2) *Perna esquerda:* a extensão do joelho da perna de trás deve ser realizada no momento em que o calcanhar do pé direito eleva-se do solo. Neste movimento a perna esquerda tem a função de impulsionar o corpo para frente.

b.3) *Projeção do braço esquerdo (desarmado):* o braço desarmado deve ser projetado para trás, em direção ao plano vertical do corpo. Antebraço, braço e a mão acompanham a linha reta formada pelo corpo.

Visualização do desenvolvimento

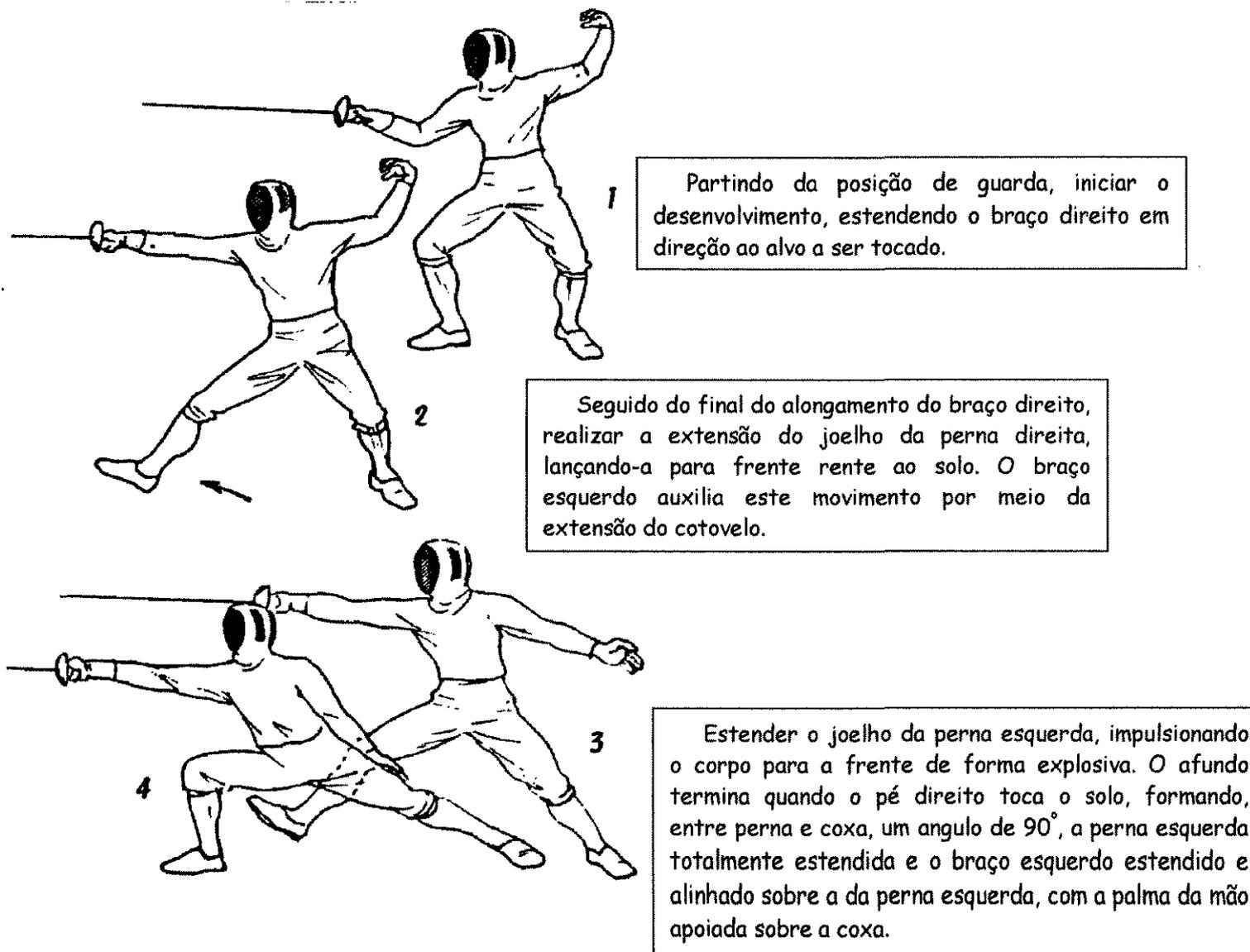


FIGURA 34 - Visualização da progressão do desenvolvimento, adaptado de: SILVA, 2000

Salientamos que o professor deve dar uma grande atenção à coordenação do braço armado e à perna da frente do aluno, pois o braço armado deve sempre sair primeiro em relação à perna, no início do afundo. Da mesma forma o toque deve chegar ao alvo no momento em que o joelho da perna da frente estiver estendido no alto, ou até o momento de o pé da frente tocar o solo, jamais depois. O equilíbrio, a coordenação, a distribuição do peso do corpo sobre as duas pernas no final do afundo e a explosão da perna de trás não devem ser negligenciados, pois um bom desenvolvimento executado de forma correta e no tempo certo é a garantia de desenvolvimento eficiente.

Os erros técnicos mais frequentes do desenvolvimento

a) *O aluno realiza o desenvolvimento com ponta do pé direito abaixada (flexão-plantar), ou arrastando no solo:*

EXERCÍCIO CORRETIVO: o aluno, ao estar em guarda, apoia o calcanhar do pé direito sobre uma moeda posicionada no solo. Ao executar o desenvolvimento, o aluno deverá lançar a moeda para frente por meio de um pequeno empurrão do calcanhar, no início do movimento. Eleva-se a ponta do pé direito do solo ao mesmo tempo em que a moeda é lançada para frente. Esse exercício educativo faz com que o aluno antecipe a saída da ponta do pé em relação ao calcanhar, na hora de realizar o 1º tempo do afundo.

b) Não se estende completamente o joelho da perna direita, permanecendo flexionado na saída do desenvolvimento:

EXERCÍCIO CORRETIVO: O aluno deve colocar-se na posição de guarda de costas para algum local (espaldar, barra fixa ou similar) que lhe permita segurar-se com a mão esquerda na altura do ombro firmemente. A partir desta posição, solicitamos ao aluno que realize o primeiro tempo do afundo estendendo a perna direita com o calcanhar rente ao solo, mantendo a perna esquerda imóvel. O aluno deve manter-se alguns segundos nesta posição com o joelho da perna direita em situação de extensão. Num segundo momento, o aluno deve soltar a mão esquerda e realizar a finalização do afundo, estendendo completamente a perna de esquerda até chegar ao movimento completo do desenvolvimento.

c) Realização do afundo em diagonal:

O problema de se realizar o afundo em diagonal é o desequilíbrio causado no final do movimento, além de ocasionar o desvio da ponta da arma no momento da colocação do toque.

EXERCÍCIO CORRETIVO: deve-se posicionar o aluno em guarda com o pé direito sobre uma faixa ou uma linha reta marcada no solo com giz, por exemplo. Solicita-se ao aluno que realize vários afundos sobre o prolongamento da linha, fazendo com que ele chegue ao final do afundo com o pé direito sobre a linha. Com o tempo, pode-se colocar na frente do aluno um alvo definido (plastron) para que o mesmo também pratique a precisão de colocação de toque.

d) Outros defeitos do desenvolvimento:

- Perda de tempo entre a saída do braço armado e a perna da frente. Este defeito deixa o afundo vulnerável às ações do adversário, além de telegrafar a saída do afundo;
- Pousar com a ponta do pé direito, no final do desenvolvimento. Isso impossibilita o bloqueio do afundo e leva ao desequilíbrio;
- Realizar o desenvolvimento com o braço armado flexionado ou sair com o braço mais baixo do que a linha do ombro, no momento do prolongamento do braço.

PROPOSTA DE ENSINO

O desenvolvimento não é um fundamento muito fácil de ser aprendido, por essa razão, sugerimos ensiná-lo em partes até chegar à totalidade do movimento propriamente dito. Dentro dessa progressão, propomos os seguintes passos:

Na guarda, sem o uso da espada, com a mão na cintura:

- Colocar uma bola leve próxima à ponta do pé direito e fazer com que o aluno chute a bola, sem sair do lugar. Esse exercício educativo irá ajudar o aluno a sentir a saída do pé direito no primeiro tempo do afundo;

- Idem ao anterior, colocando uma moeda no calcanhar do pé direito do aluno. Ele deverá lançar a moeda para frente empurrando-a com o calcanhar no momento inicial do afundo;
- Realizar o afundo em três tempos: 1º tempo - elevar a ponta do pé direito; 2º tempo - estender o joelho da perna direita, elevando o calcanhar do solo; 3º tempo - estender de forma explosiva, na horizontal, o joelho da perna esquerda, empurrando o tronco para frente até a aterrissagem do pé direito no solo, finalizando o afundo.
- Idem ao anterior. Em duplas, um na posição de guarda e o outro em pé, apoiando as mãos sobre o quadril esquerdo do companheiro. Aquele que estiver apoiando as mão sobre o quadril do companheiro, deve realizar um impulso súbito nesta região quando o companheiro estiver no 3º tempo do afundo, auxiliando-a estender o joelho da perna de trás e impulsionar o corpo à frente;
- Transferir o peso do corpo para a perna direita e a esquerda alternadamente, retirando os pés do chão. Num segundo momento do exercício, transferir todo o peso do corpo para a perna de trás ao mesmo tempo em que o joelho da perna direita estende-se, elevando o pé direito do chão. Em seguida, impulsionar o corpo com a extensão do joelho da perna de trás, finalizando o afundo.

Guarda clássica sem arma:

- Fazer com que o aluno estenda e flexione o cotovelo do braço armado diversas vezes;

- Realizar o mesmo movimento com uma bola de tênis apoiada na face interior da articulação do cotovelo. Estender o braço de forma explosiva, fazendo com que a extensão do cotovelo impulse e lance a bola de tênis para frente, em direção à mão direita, para que a bola seja recepcionada pela mesma;
- Estando o aluno na guarda, com o braço direito totalmente estendido, o professor deve amarrar um barbante no tênis do pé direito e a outra extremidade do barbante amarrada no punho da mão direita. Esse exercício educativo consiste na extensão do cotovelo do braço direito, sendo que o pé direito somente poderá sair para o primeiro tempo do afundo, quando for puxado pelo barbante, desse modo o braço da frente chegará ao final da extensão;

Com o uso da espada:

Com a espada, o aluno poderá dar início aos exercícios de precisão de toques, para tanto é necessário estabelecer algum alvo fixo na parede como uma almofada, um tatame de judô, ou mesmo um pequeno colchonete de ginástica.

- De frente para o alvo, em guarda, com a posição natural de mão em 6° à curta distância (medida de braço), o aluno deverá tocar o alvo, estendendo e flexionando o cotovelo do braço armado. O professor deve atentar para alguns detalhes como, por exemplo, se o aluno não está contraindo o ombro no momento da colocação do toque; se ele realmente está priorizando o uso dos dedos polegar e indicador para direcionar a sua ponta; se não está colocando demasiadamente o corpo para frente no momento do toque, ocasionando outros defeitos que podem prejudicar a correta colocação do toque.

- Idem ao anterior ampliando a distância, realizar o desenvolvimento com a moeda no calcanhar do pé direito;
- Idem ao anterior sem moeda no calcanhar;
- Realizar todos os exercícios educativos anteriores de frente para o espelho;
- Idem ao anterior com a guarda invertida (de destro para canhoto ou vice-versa).

No desenvolvimento, o aluno iniciante costuma realizar a extensão do cotovelo do braço armado junto com a extensão do joelho da perna direita, este defeito dá ao adversário a possibilidade de executar uma ataque em tempo sobre a saída do desenvolvimento caracterizando um ataque sobre a preparação, dessa forma, o professor deve corrigir o aluno sempre que ocorrer este defeito.

BEKE e POLGAR (1976) evidenciam que o desenvolvimento é um dos fundamentos mais importantes da esgrima e, por esta razão, o seu ensino não deve estar atrelado a tempo de aprendizado, pois, por ser complexo, este fundamento deve ser aprendido de forma progressiva, conforme o entendimento do aluno. Mais tarde, o tempo que foi dedicado ao seu ensino, será recompensado com a correta execução do aluno na aula e no assalto.

JOGOS QUE ENFATIZAM O DESENVOLVIMENTO

Jogo: Pega luva no afundo

Material: Uma luva ou bola de tênis de mesa

Disposição: Estando os alunos em duplas, um de frente para o outro. Um dos alunos segurando uma luva elevada na linha da sua própria cabeça e o outro na posição de guarda, na distância do afundo.

Desenvolvimento: O aluno que se encontra com a luva soltará a mesma sem avisar o companheiro, este, por sua vez, tentará pegar a luva antes que ela caia no chão, realizando o afundo. Independentemente se a luva foi pega ou não deve-se sempre buscar a correta realização do afundo; por outro lado, o aluno que está com a luva também corrige o companheiro que realiza o afundo. Após algumas realizações, trocam-se as funções.

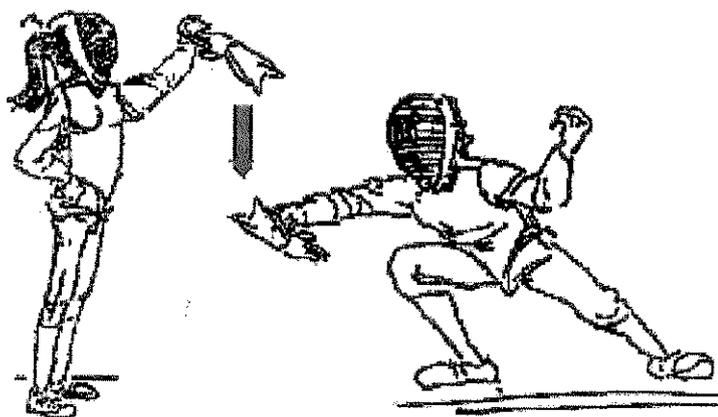


FIGURA 35 - Jogo pega-luva no afundo, adaptado de: EsEFEX. (1986?) e STI.VA 2000

Jogo: Pega luva no afundo-costas

Material: Uma luva ou bola de tênis de mesa

Disposição: Estando os alunos em duplas um atrás do outro, um segurando uma luva e o outro na posição de guarda, na distância do afundo.

Desenvolvimento: O aluno que se encontra com a luva a lançará por cima da cabeça do companheiro, na distância do afundo; este, por sua vez, tentará pegar a luva antes que ela caia no chão, realizando o afundo. Após algumas realizações, trocam-se as funções.

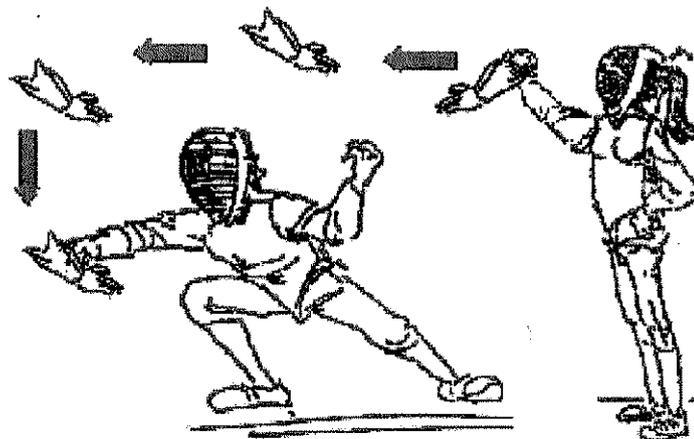


FIGURA 36 - Jogo pega-luva no afundo costas, adaptado de: EsEFEX, [1986?] e SILVA, 2000.

RETORNO À GUARDA

DEFINIÇÃO	Estando na posição final do desenvolvimento afundo, o restabelecimento da guarda para frente ou por atrás chama-se retorno à guarda (THIRIOUX, 1970).
COMENTÁRIOS	A volta à guarda (fig. 37) faz com que o esgrimista retorne à posição inicial de guarda rapidamente; serve para evitar uma ação surpresa do adversário ou apenas para restabelecer a guarda e iniciar uma nova ação. Independentemente da forma como esse fundamento seja realizado, deve-se levar em conta a perfeita transferência do peso do corpo durante a sua realização, pois evitará que ele se torne pesado e lento.

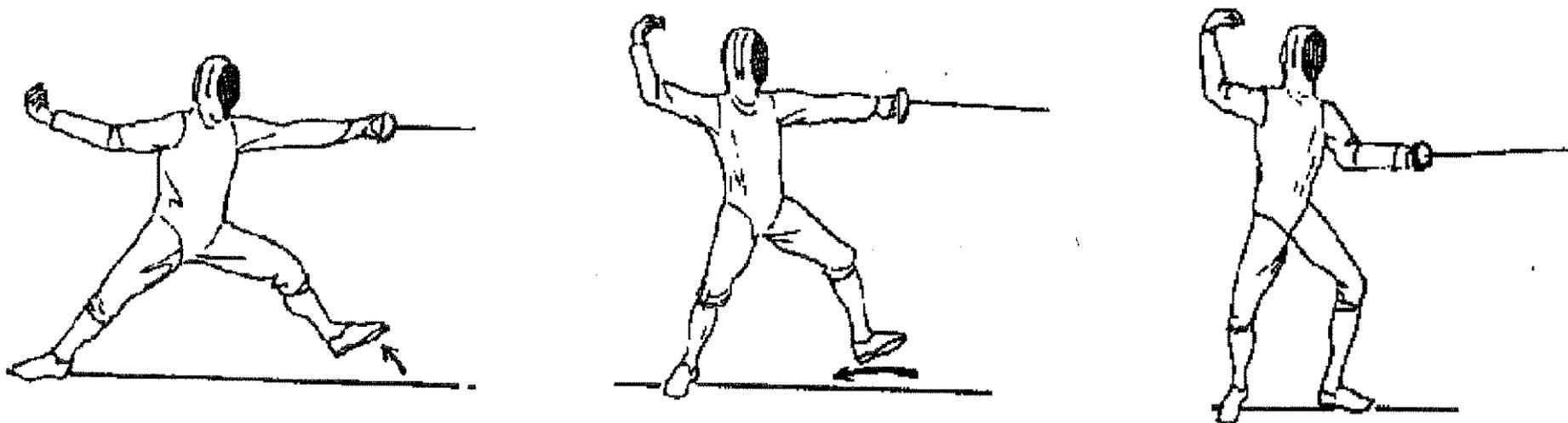


FIGURA 37 - O retorno à guarda. in: SILVA 2000

DESCRIÇÃO DO RETORNO À GUARDA

Existem quatro formas possíveis de se realizar o retorno à guarda, o retorno clássico ou com salto à frente ou atrás. Aqui nos atemos somente à forma que é mais utilizada na esgrima, o retorno clássico para trás. Ele é realizado em três tempos:

1º tempo:

Estando na posição do afundo, sair desta posição, estendendo o joelho da perna direita, por meio da impulsão e retirada do calcanhar do pé direito do solo, ao mesmo tempo em que o joelho da perna esquerda é flexionado, auxiliando no empuxo do tronco à posição de guarda.

2º tempo:

O tronco deve retornar em equilíbrio de forma perpendicular ao solo, sem pender para os lados. A perna de trás deve ainda puxar o corpo no restabelecimento da guarda, e o braço não armado retorna à sua posição em arco.

3º tempo:

O pé direito chega ao solo com o calcanhar, posicionando-se à distância de um pé e meio do pé esquerdo. O tronco também se posiciona em equilíbrio com seu peso distribuído entre as duas pernas, e o braço esquerdo toma a posição definitiva da guarda.

Os erros técnicos mais freqüentes do retorno à guarda

a) *No momento da impulsão da perna da frente, o aluno não flexiona a perna esquerda:*

Esse defeito trava o movimento de retorno à guarda, ocasionando um retardo em sua execução, geralmente não conseguindo chegar à distância ideal de um pé e meio na posição final da guarda.

b) *O tronco permanece inclinado para a frente ou para os lados:*

Semelhante ao problema anterior, esse defeito impede que o aluno retorne à guarda devido à sobrecarga na perna da frente.

c) *Outros:*

- Não elevar o braço de trás no final do retorno à guarda.
- Elevação exagerada do corpo no momento de realização do retorno à guarda.

EXERCÍCIO CORRETIVO: Esses defeitos podem ser corrigidos facilmente em frente ao espelho, fazendo com que o aluno realize vários afundos e retornos à guarda com a mão na cintura. Da mesma forma, o professor deve segurar pelas costas a cintura do aluno a fim de realizar o movimento junto com ele, após algumas realizações, inverte-se a posição.

PROPOSTA DE ENSINO

O retorno da guarda tem uma importância capital na espada, pois, a fim de evitar um ataque surpresa do adversário sobre sua execução, é importante que o mesmo seja realizado em equilíbrio, mantendo o braço armado estendido até o momento final da volta à guarda. Essa atitude é uma ação característica do jogo de espada, pois, como já foi dito, nessa arma o toque vale no corpo inteiro e, um pequeno erro de má proteção das avançadas (perna e braço da frente) abre possibilidades de toque para o adversário; por essa razão é importante conscientizar o aluno iniciante quanto a essa particularidade.

Destacamos três educativos que auxiliam no aprendizado do retorno à guarda.

Estando o aluno na posição do afundo:

- a) Solicitar-lhe que execute várias vezes a transferência do peso do corpo, estendendo alternadamente os joelhos da perna direita para perna esquerda e vice-versa. Num segundo momento, o aluno deve realizar novamente o mesmo exercício, no entanto em três tempos: do afundo transferir o peso para perna esquerda, direita, e em seguida lançar o corpo para trás realizando o retorno à guarda;

- b) Realizando pequenos saltos, flexionar gradativamente os joelhos até chegar à posição de guarda, em seguida retornar à posição do afundo pelo mesmo processo.
- c) Em duplas, um aluno na posição de afundo e o outro auxiliando o companheiro com a sua mão apoiada na parte interna do joelho esquerdo do mesmo. Ao sinal do professor, o aluno que se encontra no afundo deve realizar o retorno à guarda e o companheiro deve auxiliá-lo puxando o seu joelho para trás até chegar à posição de guarda.

É importante frisar que a boa execução desse movimento depende, em parte, da capacidade de força de perna do aluno. Devido a isso, muitas vezes a dificuldade do aluno em realizar o retorno à guarda pode ser produto deste problema. Nesse sentido sugerimos que o professor inclua, na parte principal da aula, alguns jogos e exercícios auxiliares que possam dinamizar o aperfeiçoamento dessa valência.

JOGOS QUE ENFATIZAM O RETORNO À GUARDA

Jogo: Pega espada

Material: Uma espada ou um bastão para cada aluno.

Disposição: Alunos em duplas, estando de frente um para o outro, na posição de guarda, segurando uma espada ao lado do corpo com a ponta apoiada no chão.

Desenvolvimento: Ao sinal do professor, ambos os alunos deverão realizar o afundo soltando a sua arma e tentando pegar a arma do companheiro antes que ela caia no chão. Ao segundo sinal do professor, os alunos deverão retornar à guarda; no entanto, agora, soltando a arma do companheiro e tentando reaver a própria arma. O objetivo é conseguir ir ao afundo e retornar sem deixar as armas caírem no chão.



FIGURA 38 - Pega espada

Jogo: Volta rápida

Material: não há

Disposição: Em duplas, em situação de assalto sem armas, um estando na posição do afundo e outro na posição de guarda.

Desenvolvimento: Ao sinal do professor, o aluno que se encontra na posição de guarda deve realizar o afundo, tentando tocar com a sua mão alguma parte do corpo do companheiro. Esse, por sua vez, deve retornar à guarda rapidamente a fim de evitar o toque do companheiro. Caso não seja tocado antes de chegar à guarda, ele passa a ser o pegador, lançando o seu afundo imediatamente antes que o companheiro retorne também a guarda, e assim sucessivamente até que um dos alunos consiga tocar o companheiro com o afundo.

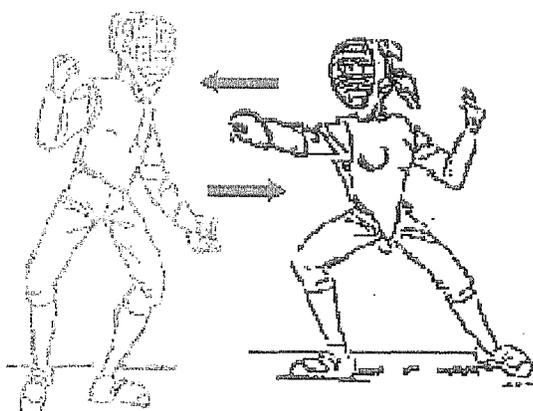


Figura 39 - volta rápida, adaptado de: EsEFEX, [1986?] e SILVA, 2000.

OS DESLOCAMENTOS MARCHAR - ROMPER E OS PASSOS DUPLOS

DEFINIÇÃO	<p><i>O marchar e o romper</i> podem ser definidos como deslocamentos de perna utilizados pelo o esgrimista para movimentar-se no espaço da pista (Figs. 40 e 41 a - b)</p> <p><i>Os passo duplo à frente e atrás</i> são um tipo de deslocamento que permite ao esgrimista avançar ou afastar-se do adversário rapidamente, possibilitando ganhar o dobro da distância da marcha ou do romper (Fig. 42)</p>
COMENTÁRIOS	<p>Apesar de existirem outros deslocamentos como os saltos, a balestra, marchar invertido, a flecha e outros, o marchar e o romper formam a base dos deslocamentos no jogo da esgrima. Eles são fundamentais para a movimentação do esgrimista frente ao adversário, pois desde as preparações mais simples até as mais complexas dependem da correta simetria e coordenação técnica desses fundamentos. Um esgrimista que não sabe deslocar-se coerentemente, dificilmente alcançará os níveis mais elevados da maestria esgrimística. Já os passos duplos são menos utilizados do que os deslocamentos do marchar e do romper em razão da pouca estabilidade que oferecem, no entanto eles são muito úteis quando o esgrimista tem que bater rapidamente em retirada.</p>

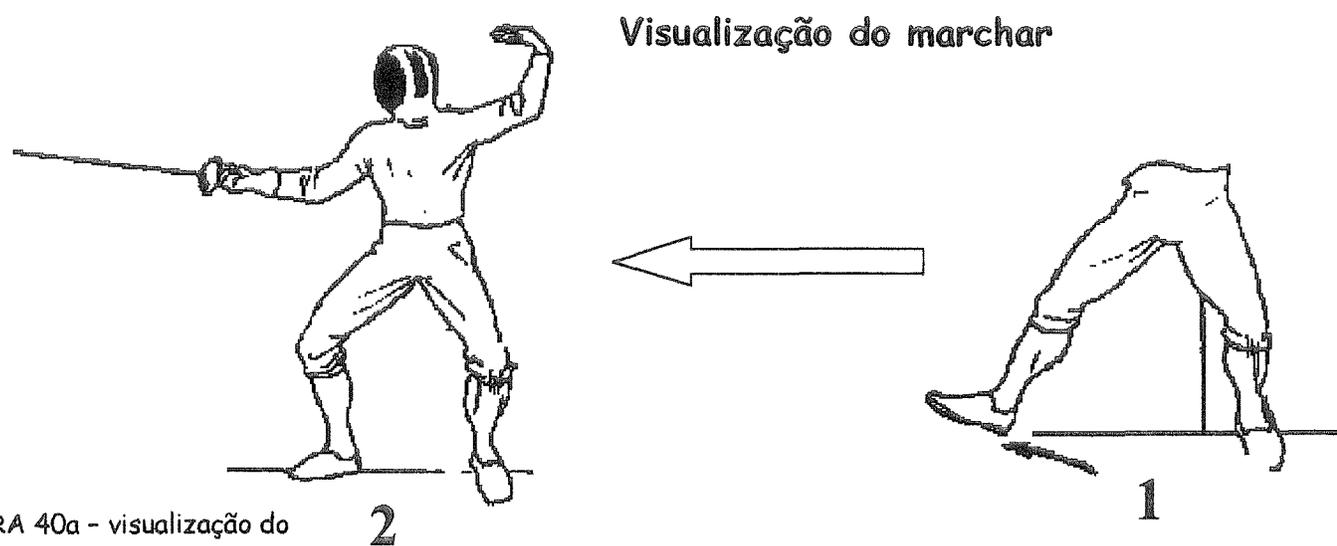


FIGURA 40a - visualização do marchar, in: SILVA, 2000.

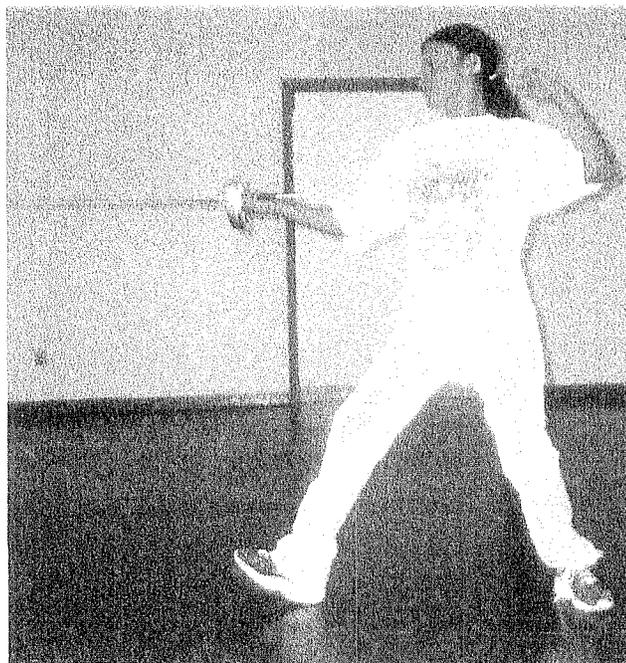


FIGURA 40b - visualização do marchar.

Visualização do romper

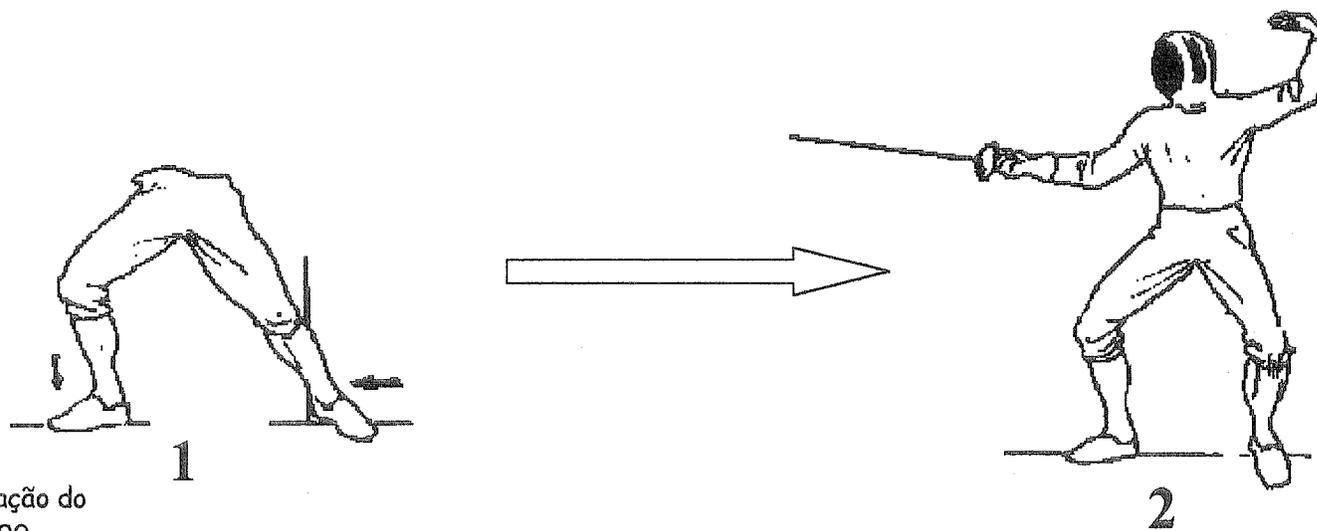


FIGURA 41a - visualização do romper, in: SILVA, 2000.

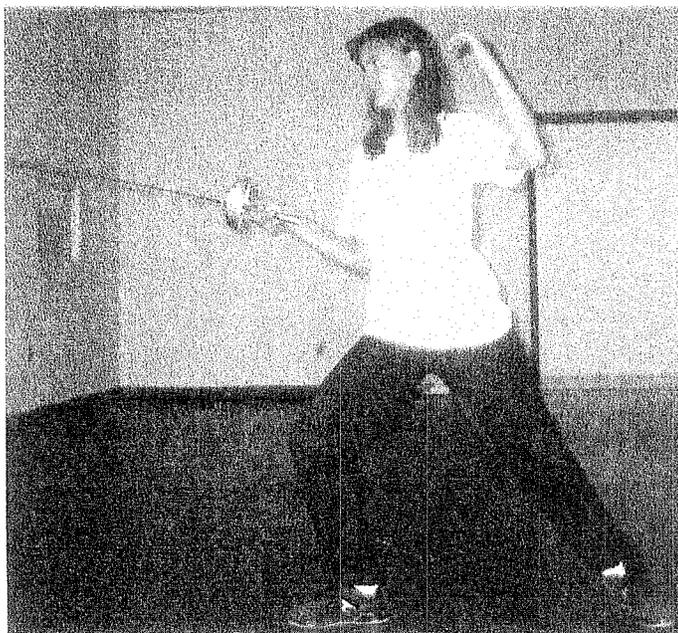


FIGURA 41b - visualização do romper

DESCRIÇÃO DO MARCHAR E DO ROMPER

Apesar de o marchar e de o romper serem dois deslocamentos importantes na esgrima, sua realização não é tão complexa. No entanto isso não caracteriza que seu aperfeiçoamento deva ser negligenciado, pelo contrário, o movimento é realmente fácil de ser aprendido, porém, para se chegar à maestria desses movimentos, são necessários anos de aperfeiçoamento.

a) O marchar:

Estando o aluno na posição de guarda, deve-se deslocar o pé direito para frente, sendo seguido pelo pé esquerdo, que também deve se deslocar à frente, posicionando-se à distância aproximada de um pé e meio em relação ao direito.

b) O romper:

Semelhante ao movimento da marcha, no romper o aluno deve deslocar o pé esquerdo para trás, sendo seguido pelo pé direito, posicionando-o à distância aproximada de um pé e meio do primeiro.

OBS: Durante a realização do marchar e do romper, o tronco também deve se deslocar de forma centralizada e coordenada com os movimentos das pernas, buscando o máximo de equilíbrio durante todo o processo de realização desse deslocamento. Da mesma forma, deve-se evitar subir e descer o corpo durante a realização do movimento e, para tanto, os joelhos devem manter a flexão da posição de guarda. Um outro detalhe refere-se à quebra de ritmo do deslocamento, caracterizado pela aceleração do pé atrasado, isto é, tanto na marcha como no romper, a segunda perna, "dependendo das circunstâncias", geralmente movimenta-se de forma rápida, a fim de restabelecer a estabilidade da guarda, minimizando as chances do adversário de efetuar um ataque surpresa sobre o deslocamento.

Os erros técnicos mais freqüentes do marchar e do romper

a) *Deslocar o pé da frente na marcha, saindo primeiro com o calcanhar em relação à ponta do pé:*

EXERCÍCIO CORRETIVO: Proveniente geralmente de um excesso de peso na perna da frente, esse defeito pode ser muito bem corrigido com o educativo da moeda no calcanhar do pé direito, fazendo com que o aluno, ao marchar, lance a moeda para a frente empurrando-a com o calcanhar.

b) Deslocar o pé, arrastando-o:

EXERCÍCIO CORRETIVO: Esse defeito dificulta a movimentação do aluno, levando-o a um deslocamento pesado e lento. Podemos corrigi-lo revisando o aprendizado do deslocamento, decompondo-o em partes. Da mesma forma, pode ser colocado no chão um pequeno objeto na frente do pé que está sendo arrastado. Esse procedimento obrigará o aluno a transpor o objeto, tendo que elevar o pé no momento do deslocamento.

c) Deslocamento de forma oblíqua:

EXERCÍCIO CORRETIVO: Esse defeito geralmente surge quando o aluno se posiciona com os pés cruzados na guarda de esgrima, não respeitando a linha dos calcanhares. Fazemos com que o aluno se desloque com os calcanhares posicionados sobre uma linha traçada no chão, levando-o a respeitar a simetria dos pés durante o deslocamento.

d) Outros defeitos a evitar:

- Elevação exagerada dos pés;
- Elevação e abaixamento do corpo durante o deslocamento;
- Oscilação do troco para os lados;

Todos esses defeitos poderão ser corrigidos por meio da revisão do deslocamento.

DESCRIÇÃO DOS PASSOS DUPLOS

a) *Passo duplo à frente:*

Estando o aluno na posição de guarda, o movimento é realizado passando o pé esquerdo pelo lado interno do pé direito, sendo seguido pelo pé direito, voltando à posição da guarda.

b) *Passo duplo atrás:*

Estando o aluno na posição de guarda, ele é realizado passando o pé direito por trás do calcanhar do pé esquerdo, sendo seguido pelo pé esquerdo, voltando à posição da guarda.

A maioria dos erros de execução dos passos duplos (Fig. 42) são semelhantes aos que ocorrem no marchar e no romper e, por essa razão, todos os exercícios corretivos apresentados na correção dos mesmos são válidos para os passos duplos.

VISUALIZAÇÃO DO PASSO DUPLO

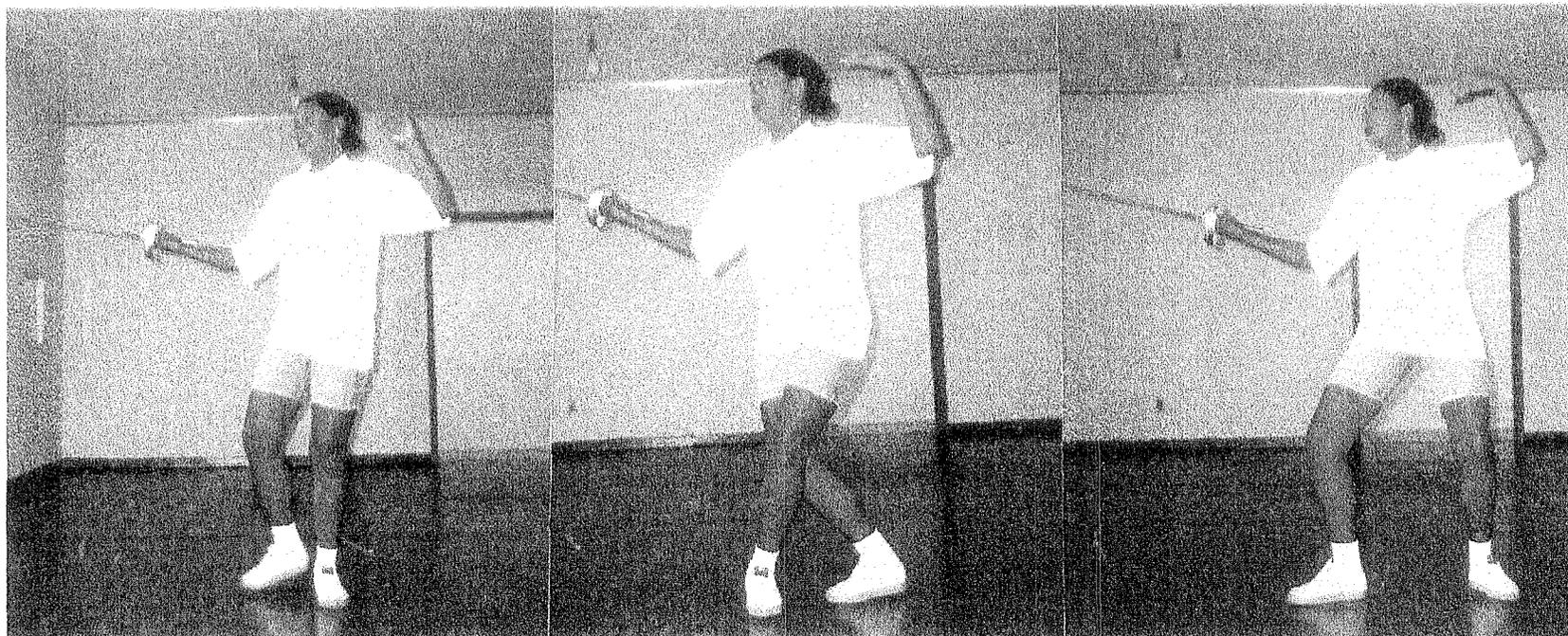


FIGURA 42 - visualização do passo duplo

PROPOSTA DE ENSINO

O ensino dos deslocamentos é um momento muito especial, pois esses fundamentos darão liberdade de movimentação ao aluno. Devido a isso os deslocamentos abrem grandes possibilidades de ensino.

O MARCHAR E O ROMPER

a) Educativos para o marchar (Estando na posição de guarda):

Sugerimos realizar estes exercícios inicialmente com as mãos apoiadas na cintura. Uma vez dominada a simetria do movimento, voltar a realizá-los com a arma, da mesma forma também realizá-los em frente ao espelho.

- Com o calcanhar do pé direito apoiado sobre uma moeda, o aluno tem que lançar a moeda para a frente, empurrando-a com o calcanhar. Esse educativo serve para o aluno sentir como deve ser realizado o 1º tempo da marcha, ou seja, o pé da frente, ao iniciar a marcha, deve sair sempre com a ponta do pé elevada;
- Transferir o peso do corpo alternadamente de uma perna para outra na forma de balanceios, sem tirar o pé do chão;
- Bater duas vezes com o pé esquerdo no solo (duas chamadas), evitando elevar a posição da guarda.
- Idem ao anterior, com o pé direito;
- Idem ao anterior, alternadamente com o pé direito e pé esquerdo;

- Sem tirar o pé direito do lugar, deslocar o pé esquerdo para a frente até encostar-se ao calcanhar do pé direito e, em seguida retornar à posição inicial, buscando manter a posição de guarda;
- Realizar o marchar em três tempos definidos: 1º tempo - elevar a ponta do pé direito; 2º tempo - deslocar o calcanhar do pé direito para a frente, mantendo a ponta do pé elevada; 3º - deslocar o pé esquerdo até a distância aproximada de um pé e meio do pé direito. A ponta do pé direito deve ser posicionada ao solo junto com o pé esquerdo;
- Idem ao anterior, com o 3º tempo sendo realizado de forma explosiva;
- Realização completa da marcha.

b) Educativos para o romper (Estando na posição de guarda):

- Idem a todos os educativos do marchar.

OS PASSOS DUPLOS

a) Educativos para os passos duplos à frente (na posição de guarda):

- Aproximar o pé esquerdo do calcanhar do pé direito e retornar à posição inicial;
- Saltar, cruzando as pernas (2º tempo do passo duplo);
- Com os pés unidos, flexionar e estender os joelhos;
- Realizar o passo duplo, decompondo-o em três tempos: 1º tempo - passar o pé esquerdo pelo lado interno do pé direito, recolocando na frente do mesmo; 2º tempo - parar na posição central com os pés cruzados; 3º tempo - completar o movimento, posicionando o pé direito a uma distância aproximada de um pé e meio do pé esquerdo, voltando à posição de guarda;
- Realizar o passo duplo à frente completo;

b) Educativos para o passo duplo atrás (na posição de guarda):

Todos os educativos descritos para o passo duplo à frente são válidos para o passo duplo atrás.

JOGOS QUE ENFATIZAM OS DESLOCAMENTOS

Jogo: Pega luva

Material: Uma luva ou qualquer outro objeto pequeno de fácil manipulação como um lenço, bola de tênis etc.

Disposição: Duas equipes separadas uma da outra a uma distância aproximada de 10 metros. A luva deve ser colocada no chão centralizado entre as duas equipes. Cada componente da equipe deve ser numerado, fazendo com que cada participante de uma equipe tenha um adversário na outra equipe com o mesmo número.

Desenvolvimento: Nesse jogo o sinal do professor é muito importante, pois, para que o jogo se inicie, é necessário chamar o número do aluno ou alunos que devem tentar pegar a luva. No caso do surdo, o professor deve posicionar-se de uma forma que todos os alunos possam vê-lo; a partir daí ele deve solicitar os números pelos dedos da mão, elevando bem alto o seu braço. Pode-se também desenhar os números em cartolinas, em tamanhos visíveis. O objetivo do jogo é pegar a luva que se encontra no centro do campo. O professor sinaliza um número ou números, e os alunos correspondentes aos números marcham rapidamente até a luva. Aquele que conseguir pegar, deve retornar rompendo até a sua equipe, marcando um ponto para o grupo. No entanto, se o aluno que pegou a luva durante o seu retorno for interceptado por um adversário, o ponto é da equipe contrária. Ganha o jogo a equipe que conseguir o maior número de pontos.

Jogo: Pega-pega na guarda

Material: não há

Disposição: Dois alunos na extremidade de uma pista de 10 metros, na posição de guarda, de frente um para o outro (situação de duelo), a uma distância aproximada de 3 metros um do outro (a pista pode ser pintada de giz).

Desenvolvimento: Antes de começar o jogo, tem que ser definido, entre as duplas, quem será o pegador. Dado o sinal do professor, o pegador deve marchar o mais rápido possível, a fim de pegar o companheiro que tentará romper rapidamente, evitando ser tocado. Se o pegador conseguir tocar o companheiro antes de ele chegar ao final da pista, é ponto para o pegador, caso contrário é ponto para aquele que está escapando.

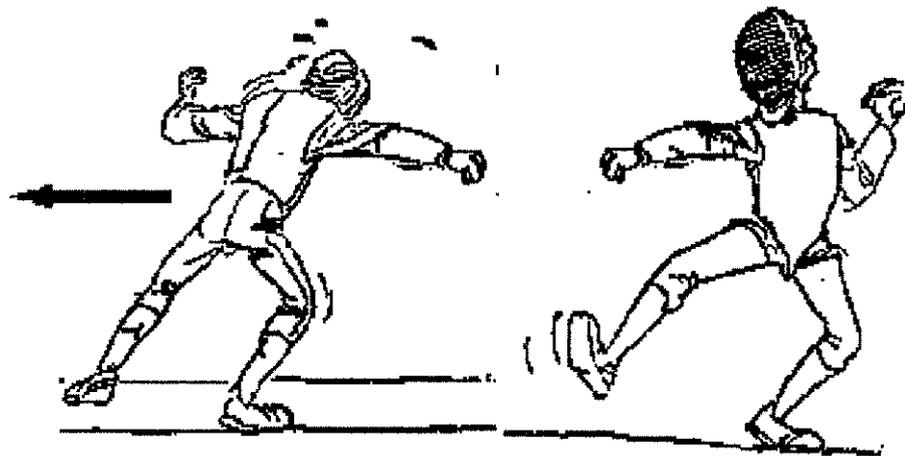


FIGURA 43 - Jogo pega-pega na guarda, adaptado de: EsEFEX, [1986?] e SILVA, 2000.

COMBINAÇÕES DOS FUNDAMENTOS**PROPOSTA DE ENSINO****COMENTÁRIOS**

Uma vez aprendido cada tipo de fundamento, deve-se passar à segunda parte do ensino, que consiste na realização seqüencial de todos os movimentos. A partir deste momento, conduzimos o aluno à realidade do assalto, criando o máximo de combinações entre os fundamentos que simulam as movimentações do duelo esportivo. As diversas variações de movimentações com mudanças de ritmos e direções do combate oferecem um ambiente satisfatório para o aprimoramento da coordenação geral, a criatividade e o raciocínio do aluno, por isso, sugerimos que as primeiras combinações sejam idealizadas por ele próprio.

O sistema de ensino mais conhecido para se praticar a combinação dos fundamentos da esgrima chama-se *Escola de Passos*. Neste sistema "geralmente" quem determina e conduz a atividade é o professor, pois nele é necessário planejar cada elemento técnico. A escola de passos também permite ao professor observar e controlar todos os alunos ao mesmo tempo, podendo intervir imediatamente quando alguém apresentar uma falha técnica; por outro lado, esta estratégia exige que os alunos se mantenham próximos uns dos outros na hora da execução das ações, favorecendo a troca de idéias e estimulando a sociabilidade.

Existe uma disposição específica, que geralmente é utilizada na escola de passos: os alunos em linha, na posição de guarda, lado a lado e de frente para o professor. Este, por sua vez, deve posicionar de frente ou lateralmente ao grupo, a uma distância que permita, ao mesmo tempo, ver e ser visto por todos os alunos, conforme (fig. 44). Caso estiverem presentes alunos canhotos, eles devem ser posicionados no grupo ao lado direito do professor, visando facilitar a visualização de ambos. Uma vez que todos estejam posicionados na disposição da escola de passos, o professor deverá solicitar a seqüência de movimentos a ser realizada demonstrando (conforme os princípios descritos no sub. cap. VI dos resultados) e falando o nome de cada elemento técnico. No caso do surdo, além da demonstração do professor, pode-se escrever o nome do fundamento ou fundamentos em uma lousa.



FIGURA 44 - Escola de passos

Alguns pontos são relevantes na condução da Escola de Passos. São eles:

- Ensinar os elementos do mais simples ao mais complexo (guarda - saudação - marchar - romper - desenvolvimento - retorno à guarda - passo duplo à frente - passo duplo à trás), decompondo cada um separadamente;
- Realizar cada elemento de forma completa;
- Combinar primeiro dois, em seguida três fundamentos e assim sucessivamente;
- Variar o ritmo e as mudanças de direções;
- No aprendizado dos fundamentos básicos, deve-se educar o aluno a estender o cotovelo do braço armado, antes de desencadear o 1º fundamento técnico da seqüência de movimentos.

Cabe evidenciar que o fato de existir uma forma específica de realização da escola de passos não exime o professor de criar as suas próprias formações. É justamente essa gama de possibilidades que pode levar o aprendizado não somente dos fundamentos, mas também de outros componentes técnicos do esporte a se tornarem atrativos para o aluno. Destacamos que das diversas aulas que já ministramos durante a nossa experiência de educador, as melhores foram as desenvolvidas dentro de um ambiente lúdico, os alunos demonstram mais motivação para o aprendizado. A seguir sugerimos algumas possibilidades de combinações:

a) *O aluno na posição de guarda, com a mão na cintura:*

- Decompor o marchar: falar e sinalizar o número com os dedos das mãos ao mesmo tempo: (1º - elevar a ponta do pé direito/ 2º - deslocar o pé direito para a frente, mantendo a ponta do pé elevada/ 3º - deslocar o pé esquerdo à distância aproximada de um pé e meio do pé direito, a ponta do pé direito deve descer ao solo junto com a reposição do pé de trás);
- Realizar o marchar de forma completa;
- Decompor o romper (1º - deslocar o pé esquerdo para trás, ao mesmo tempo elevar a ponta do pé direito/ 2º - deslocar o pé direito, recolocando pelo calcanhar, a uma distância aproximada de um pé e meio do pé esquerdo/ 3º - abaixar a ponta do pé direito);
- Realizar o romper de forma completa;
- Decompor o desenvolvimento (1º - estender o cotovelo do braço direito, elevando ao mesmo tempo a ponta do pé direito/ 2º - deslocar o pé direito à frente até o joelho ficar estendido/ 3º - estender o joelho da perna esquerda ao mesmo tempo em que a perna direita é retirada e lançada para a frente até chegar a posição do afundo; durante o movimento, o cotovelo do braço esquerdo deve ser estendido, terminando sob o prolongamento da perna esquerda);
- Realizar o desenvolvimento de forma completa;
- Realizar o retorno à guarda com transferência do peso do corpo (ver planilha de retorno à guarda);

- Decompor o passo duplo à frente (1º - deslocar o pé esquerdo passando pela lateral interna do pé direito, recolocando-o ao solo na frente do pé direito/ 2º - parar por alguns momentos na posição central, com os pés cruzados/ 3º - completar o movimento, recolocando o pé direito à frente, a uma distância aproximada de um pé e meio do pé esquerdo);
- Realizar o passo duplo à frente completo;
- Idem ao anterior, para trás;

b) O aluno na posição de guarda com arma (cadenciado, seguindo a sinalização do professor)

- Marchar;
- Romper;
- Desenvolvimento (afundo) e retorno à guarda;
- Passo duplo à frente;
- Passo duplo atrás;
- Marchar e romper (romper menor e o marchar maior);
- Idem ao anterior (romper maior e marchar menor);

- Afundo - retorno à guarda;
- Marchar - afundo - retorno à guarda;
- Romper - afundo - retorno à guarda;
- Romper - marchar - afundo - retorno à guarda;
- Romper - marchar - afundo - retorno à guarda;
- Afundo - retorno à guarda - marchar;
- Romper - afundo - retorno à guarda - marchar;
- Marchar - afundo - retorno à guarda - romper;
- Afundo - retorno à guarda - marchar - romper;
- Afundo - retorno à guarda - romper - marchar;
- Passo duplo a trás - marchar - afundo - retorno à guarda - romper;
- Idem ao anterior com o passo duplo à frente;
- Passo duplo à frente - à trás - afundo - retorno à guarda - afundo - retorno à guarda;
- Afundo e retorno à guarda duas vezes - marchar - afundo - retorno à guarda;
- Passo duplo à frente - romper - afundo - retorno à guarda - marcha - afundo - retorno à guarda.

Enfim, as combinações são infinitas, caberá portanto, ao professor criar além destas as suas próprias variações, conforme a evolução dos alunos.

ARBITRAGEM DO DUELO ESPORTIVO

PROPOSTA DE ENSINO

COMENTÁRIOS

Conforme o regulamento da FIE (1997), na condução dos assaltos, o "presidente de júri" é obrigado a fazer alguns sinais padronizados, sendo que os mesmos devem ser confirmados pela voz como: "alto!", "em guarda!", "prontos!", "combate!" entre outros. No entanto, em razão de o surdo não conseguir ouvir, ele terá que se orientar somente pelos sinais do árbitro e pelas luzes do aparelho, por isso é necessário alertar a pessoa que irá arbitrar um combate em que esteja presente um surdo, ou surdos, para atentar aos seguintes pontos:

- Posicionar-se de forma a estar sempre visível para o surdo;
- Quando os esgrimistas deslocarem-se na pista, o árbitro deve acompanhá-los, ficando sempre entre os dois, com vista para o aparelho;
- Sinalizar e falar os toques de forma clara, de frente para os esgrimistas;
- Somente autorizar o apagamento das luzes do aparelho após o esgrimista surdo confirmar a veracidade do toque pela luz acesa;

- Se possível, colocar sobre a mesa do aparelho um placar e um cronômetro, visíveis para que o surdo se oriente. Caso não haja este sistema, o árbitro deve, a cada toque, demonstrar com as mãos o score do combate.
- Por fim, sempre que o surdo estiver com dúvida quanto a um determinado toque, o árbitro deverá repetir os sinais da ação ocorrida no assalto.

Salientamos, ainda, que os gestos da arbitragem devem ser ensinados aos alunos desde o primeiro dia de aula, pois, ao conhecer os gestos padronizados, os próprios alunos poderão arbitrar os assaltos dos companheiros durante as aulas de esgrima.

V - DISCUSSÃO

Partindo do consenso de que a surdez, a priori, não acarreta diretamente problemas de ordem cognitiva ou motora ao indivíduo (FRANCHI, 1993), deduzimos que o surdo teria plenas condições de praticar normalmente a esgrima, fato que veio comprovar-se durante o desenvolvimento do nosso trabalho de campo. Ao ensinarmos os fundamentos básicos da esgrima aos alunos do estudo, os mesmos demonstraram ter uma eficiência no aprendizado semelhante à de outros jovens ouvintes da mesma idade, legitimando o que se previa empiricamente. Devido a esse fato, não sentimos a necessidade de realizar adaptações na metodologia tradicional de ensino da esgrima, ou proceder qualquer mudança na parte estrutural do armamento, pois o surdo consegue empunhar e manipular normalmente a espada, sendo necessário realizar algumas adaptações na arbitragem do assalto, restritas apenas ao posicionamento do árbitro na condução do assalto.

No entanto, salientamos que o tempo empreendido para ensinar um fundamento técnico da esgrima a um destes alunos foi superior ao que normalmente utilizamos com alunos ouvintes. Porém percebemos que esta demora de aprendizado não se deu por incapacidade dos respectivos alunos, ou devido à surdez, mas, sim, pelos problemas causados pelo déficit de comunicação dos mesmos. Cabe lembrar que os participantes estão sendo educados pelo método Perdoncini de abordagem oralista, sendo impedidos de utilizar sinais padronizados.

Já nas primeiras aulas do estudo de campo, ao tentarmos dialogar com os alunos sobre o conteúdo das mesmas, sentimos que a comunicação somente pela voz não iria se processar de forma efetiva. Esse problema tornou-se mais evidente quando começamos a abordar outros componentes da modalidade como a terminologia das ações técnicas, a convenção e as regras do assalto. Nestes componentes, algumas estruturas são formadas no espaço da abstração, situação difícil de ser interpretada por um indivíduo que não ouve e não tem um signo correspondente no campo viso-espacial.

Tentamos também conduzir o estudo até as primeiras ações de jogo de armas como ataques, defensivas e contra-ataques, permitindo aos alunos empreenderem nos assaltos algumas ações estratégicas. No entanto, logo nas primeiras tentativas deste trabalho, mais uma vez os alunos não conseguiam entender as explicações do autor. Grande parte desta incompreensão deu-se em razão da complexidade do duelo de esgrima, pois semelhante ao jogo de xadrez, não existe uma lógica definida, ou seja, nem sempre um mesmo ataque ofensivo desencadeia no adversário uma ação defensiva, podendo o mesmo romper sem se defender, ou esquivar, ou defender e romper, ou preparar uma defensiva de segunda intenção, ou simplesmente defender e responder. Para isso, o professor tem que explicar ao aluno cada dinâmica dessas ações táticas, exigindo aí uma ampla troca de idéias entre mestre e aluno. Neste caso específico, notamos que explicar essa complexidade tática aos alunos, somente pela língua falada, seria um trabalho árduo, pois seriam necessários vários dias de explicações e representações até que os alunos entendessem a proposta.

Para a explanação das regras, iniciamos diretamente explicando-as por meio de modelos e alguns gestos naturais; estas estratégias tornaram as regras mais fáceis para os alunos. No entanto, os modelos e os gestos naturais

também não deram conta de transmitir os detalhes mais complexos das respectivas regras, demonstrando que a ausência de um sistema de linguagem fundamentada também pode limitar a utilização daqueles. No caso dos participantes, tivemos que realizar várias repetições do mesmo conteúdo em mais de um dia, até ser definitivamente entendido.

Este mesmo problema evidenciou-se também na explicação de alguns jogos como pique-bandeira, queimada e outros. Lembramos que determinados jogos, a exemplo do pique bandeira, são estratégicos, sendo necessária não apenas a compreensão das regras, mas também toda uma dinâmica de ação de preparações como ameaças e simulações de saídas, ações de segundas intenções, planos em conjunto, e outras situações muito semelhantes às de um duelo de esgrima. Se a criança, ao tentar participar desse jogo, não entender o mínimo das possibilidades táticas, terá grandes dificuldades para jogá-lo. Este problema ocorreu com todos os alunos do estudo.

Porém, como já tínhamos deduzido, ao ensinarmos os fundamentos básicos, estes, por sua vez, foram muito bem aprendidos pelos participantes, pois são posições técnicas definidas concretamente, fáceis de serem captadas pelo canal visual. Também, no início de seu aprendizado, "não é necessário" o envolvimento de discussões táticas do assalto, ficando a prática restrita apenas ao aprender a fazer os movimentos separadamente e coordená-los entre si. No estudo em questão, chegamos até as combinações dos fundamentos, havendo também a realização de alguns assaltos entre os alunos, para dar-lhes a oportunidade de vivenciar livremente este componente.

Referente a essa facilidade de aprendizado que os alunos demonstraram ter face aos fundamentos da esgrima, recordamo-nos das palavras de SACKS (1990) e RODRIGUES (1993) quando estes autores explicam que organismo ao

sentir alguma falha em um dos canais sensoriais, passa a privilegiar outros órgãos sensitivos, visando adequar o indivíduo ao meio. A mesma situação ocorre com o surdo, pois, uma vez não respondendo aos estímulos sonoros, seu organismo termina por compensar esta perda, refinando a sua capacidade visual, sendo esta a razão evidente que levou os participantes do estudo a privilegiarem o aprendizado dos fundamentos básicos, em detrimento dos demais componentes citados.

Porém temos que evidenciar que no esporte não basta simplesmente saber realizar a ação técnica, pois temos que lembrar os *princípios da consciência*, destacados por BEKE e POLGAR (1976) nas Bases Metodológicas do ensino da esgrima. Estes autores nos falam que todo ensino deve estar aliado à compreensão do que é aprendido, o aluno deve sempre saber o que é, e por que está aprendendo determinado conhecimento. FREIRE (1998), por sua vez, vai mais longe nesta questão. O autor destaca que, no âmbito da Educação Física, o esporte deve ascender além da ação puramente prática. Devemos levar o aluno a discutir sobre o conteúdo da aula, colocando-o em situações desafiadoras, estimulando-o a criar soluções e compreender as suas ações, possibilitando o desenvolvimento da sua inteligência.

No caso dos participantes do estudo, embora tenham aprendido os fundamentos básicos da esgrima, se levarmos em conta o ponto de vista dos autores anteriormente citados, não podemos afirmar que este ensino tenha ocorrido por completo, justamente pela dificuldade de comunicação dos mesmos. Devido a esse problema, não foi possível levá-los a uma compreensão mais ampla dos conteúdos que estavam sendo aprendidos, e o aprendizado da modalidade ficou restrito apenas à realização e execução das posições, bem como à compreensão superficial das regras que compõem o assalto de esgrima.

Por outro lado, este dado também vem se reproduzir na aquisição de conhecimentos teóricos abordados em sala aula, pois, se levarmos em conta a idade cronológica dos participantes, todos, sem exceção, encontram-se atrasados na alfabetização. Este dado foi por nós muito bem observado, em diversas ocasiões nas quais estivemos acompanhando os participantes tanto nas salas de aulas, como nas aulas práticas de esgrima. Nestas últimas, houve ocasiões nas quais o autor fez uso da escrita para explicar alguma atividade do dia, e os participantes demonstraram ter grandes dificuldades para ler o que o autor havia escrito. Em outros momentos o autor também solicitou aos participantes que escrevessem frases com os nomes dos materiais da modalidade e, da mesma forma que a leitura, eles apresentaram dificuldades de compreensão e de escrever o que foi dito pelo autor. Isso mostra a inadequação do método de ensino que ora vem sendo utilizado na educação comunicativa destes alunos. Frisamos ainda que, de forma geral, todos os participantes apresentam falhas de dicção que vão desde a pronúncia errada das palavras, tonando-as ininteligíveis para quem as ouve, reproduzindo-se na escrita como erros ortográficos, troca de palavras, frases desconexas e outros.

Notamos ainda que, apesar de os alunos serem obrigados a seguir um método de ensino de abordagem puramente oralista, todos fazem uso dos gestos naturais, provavelmente como forma de compensação das falhas de linguagem. Lembramos que os respectivos alunos, com exceção do A-1 que teve a sua educação iniciada diretamente no método Perdoncini, passaram por outros métodos de ensino de abordagens oralistas e gestuais. Aponta-se ainda que os alunos não seguem apenas um sistema único de comunicação gestual, mas um *mélange* de técnicas com alguns componentes da língua dos sinais, o

dactilológico e gestos naturais, porém demonstram ter apenas um relativo domínio dessas técnicas.

Trazendo esta discussão para o contexto dos participantes, alguns pontos merecem a nossa atenção. Apesar de todos os alunos apresentarem os problemas anteriormente descritos, os alunos A-1, A-2 e A-4 pareceram-nos ser os únicos capazes de transmitir algumas idéias pela voz, porém de forma bastante limitada. Por outro lado, os alunos A-3, A-5, A-6 e A-7 eram os que detinham os maiores problemas de pronúncia. O aluno A-5, por exemplo, na tentativa de se comunicar com os companheiros, pronunciava as palavras num timbre alto e agudo, o que dificultava ainda mais o entendimento do que ele estava pretendendo dizer. Notamos também que os alunos A-2 e A-4 eram os que melhores dominavam a comunicação gestual, sendo que o aluno A-2 tinha relativa fluência na língua dos sinais. Os alunos A-2 e A-4 também foram os que conseguiram entender mais rapidamente as regras básicas da modalidade.

Porém um ponto interessante vale ser evidenciado. Quando os alunos se reuniam em grupos para conversar, mesmo existindo dificuldades de pronúncia, quando algum aluno pronunciava algo por meio da voz, pareceu-nos que havia uma certa compreensão por parte de todos do grupo. Quanto a esse dado, deduzimos que esses alunos, em especial, por usarem prótese, bem como serem estimulados a utilizar os seus resquícios auditivos, conseguiam, mesmo que precariamente, reconhecer alguns sons da voz. No entanto, não descartamos a hipótese que, nesse reconhecimento de voz, esteja inserida alguma leitura labial.

Face ao exposto, cabe destacar que diversas falácias sobre a capacidade de inteligência do surdo surgem de realidades semelhantes às descritas

anteriormente. Ainda, diversos profissionais, por estarem desconectados da luz de conhecimentos que ora surgem sobre a educação do surdo, acabam limitando o seu desenvolvimento, por insistirem em metodologias de ensinamentos que fogem da sua realidade. Ao privar um indivíduo de uma língua materna às suas potencialidades, não somente o surdo, como qualquer outra criança ouvinte, terá sérios atrasos de desenvolvimento. Por isso, os meios empregados para inserção do surdo no mundo da linguagem irá determinar a evolução das suas qualidades cognitivas, físicas e afetivas (GÓES, 1996). Sob nosso ponto de vista, foi justamente este problema de inadequação de sistema de linguagem que impossibilitou aos participantes do estudo aprendessem de forma mais efetiva os conteúdos de esgrima programados para o estudo. Ou seja, o problema não é o indivíduo surdo ou a surdez, mas sim os meios educacionais que são oferecidos a ele, pois são estes que irão ou não viabilizar o pleno desenvolvimento da pessoa surda. Destacamos, ainda, que os problemas de linguagem apontados anteriormente são fortes argumentos que levam vários educadores a adotarem a língua dos sinais na educação comunicativa do surdo.

Quando ampliamos a discussão para o campo da condição motora do surdo, partindo das nossas observações e de alguns autores que abordam esta questão, alguns pontos merecem ser discutidos; o primeiro refere-se ao equilíbrio. Existem amplas discussões ao redor desta capacidade no âmbito da pessoa surda. ADAMS et. al. (1985), por exemplo, nos diz que o problema motor mais evidente das crianças com surdez periférica é o desequilíbrio causado pela redução da função dos canais semicirculares.

Realmente, não podemos negar que o equilíbrio depende do órgão auditivo, mais especificamente dos canais semicirculares. No entanto,

destacamos que, se por um lado vários autores apontam para existência de possíveis problemas de equilíbrio oriundos da surdez, por outro lado, estes problemas também diminuem, a partir do momento em que o surdo se insere em programas de atividades físicas. CASTRO (2000), por exemplo, evidencia isso ao dizer que o surdo desenvolve naturalmente novas estratégias motoras baseadas na visão e propriocepção, visando compensar os problemas de equilíbrio, e que esta estratégia aprimora-se com a prática de atividades físicas e atléticas.

Comprovamos este dado ao observarmos o desempenho dos participantes, nas atividades do estudo de campo. Notamos que os respectivos alunos, ao realizarem estas atividades, demonstraram ter um bom domínio não apenas da capacidade de equilíbrio, mas também de outras capacidades como noção espacial e ritmo.

Quanto à noção espacial, tanto LAFON (1989) como FRANCHI (1993) destacam o comprometimento desta capacidade no indivíduo surdo. Apontam, ainda, que o surdo costuma ir de encontro a objetos, tem problemas de equilíbrio, apreensão da distância e direção. Esta situação não foi por nós observada, pois os participantes do estudo não aparentaram ter problemas com estas capacidades. Pelo contrário, ao participar dos jogos recreativos fomentados pelo autor, os mesmos se deslocavam no espaço do jogo com a mesma desenvoltura e dificuldades de uma pessoa ouvinte, o que nos leva a crer mais uma vez nas palavras de CASTRO (2000), quando a autora destaca as estratégias de compensação ocorridas no surdo. Sob nosso ponto de vista, esta estratégia de compensação acaba oferecendo ao surdo a possibilidade de aprimorar-se, não somente no equilíbrio, mas também em outras capacidades

motoras, nas quais se inclui aí a noção espacial e o senso de direção, criando novos referenciais de controle do corpo no espaço.

No entanto, cabe frisar que o bom desempenho motor destes alunos possa a ser devido às aulas de Educação Física, das quais eles já vinham participando normalmente, duas vezes por semana, na instituição do estudo. Destacamos, ainda, que, uma vez começadas as aulas de esgrima, as de Educação Física não foram eliminadas da programação dos alunos, mas sim reduzidas para uma aula por semana, já que agora teriam que estar intercaladas com as aulas de esgrima. Acreditamos que a participação dos alunos nas aulas de Educação Física e em outras práticas motoras, realizadas no dia-a-dia fora da instituição de ensino, levaram os participantes a apresentarem um bom desempenho motor durante a participação das aulas de esgrima.

Mesmo já tendo confirmado o bom desempenho motor dos participantes do estudo, nota-se que existem algumas diferenças entre os mesmos. Analisando a manutenção de equilíbrio dos participantes, notamos que A-3 e A-6 eram os que tinham maiores dificuldades nesta capacidade, mais especificamente no equilíbrio estático; no entanto as ocorrências destes desequilíbrios não eram freqüentes. Por outro lado, o aluno A-7 pareceu-nos ser aquele que detinha a maior eficiência na capacidade de equilíbrio, tanto que era comum encontrá-lo fora do horário de aula, andando normalmente de *skate* nas ruas da cidade.

Baseados em nossa experiência de professor de Educação Física, trabalhando com diversos públicos, em especial crianças e adolescentes, quando nos referimos às capacidades de coordenação geral, noção espacial e ritmo, como já dissemos, não sentimos diferenças de desempenho destas

capacidades dos participantes do estudo em relação a outras pessoas ouvintes da mesma idade.

Ao iniciarmos as aulas práticas de esgrima, a fim de contribuir ainda mais para o aprimoramento motor dos alunos em questão, buscamos não limitar as respectivas aulas somente ao ensino da esgrima, mas também incluir outras atividades, possibilitando-nos atender mais plenamente estes indivíduos. TYSHLER e MIDLER (1980) reafirmam esta proposta ao dizer que a esgrima é uma modalidade esportiva que pode ser praticada por qualquer pessoa, independente da idade, estatura ou peso, e que a modalidade comporta um conjunto de qualidades físicas, motoras, intelectuais e morais específicas as quais podem ser aprimoradas por meio da sua prática. Assim, ao analisarmos a atitude dos alunos face ao aprendizado deste esporte, constatamos que a esgrima pôde trazer vários benéficos para o desenvolvimento dos mesmos.

Primeiramente evidenciamos que, em razão de a esgrima exigir do praticante uma boa coordenação óculo-manual e óculo-pedálico, estas habilidades foram enfaticamente praticadas nas atividades de combinações entre os fundamentos, abrindo grandes possibilidades para que os alunos aprimorassem a sua coordenação nestas especialidades. Da mesma forma, ao ser ensinado um novo fundamento, os alunos tiveram que primeiramente realizá-lo de forma compassada, para então chegar ao movimento completo. Esta situação fez com que eles exercitassem a capacidade de manutenção do equilíbrio.

Entre os benefícios orgânicos dinamizados pela esgrima, a força (RML), a resistência aeróbica e anaeróbica e a flexibilidade, por serem capacidades muito específicas, foram dinamizadas por meio de exercícios físicos. Para

tanto, buscamos orientar os alunos quanto a maneira correta de se realizar cada componente. Já com os assaltos que pudemos organizar com os mesmos, naturalmente foram trabalhadas as capacidades de agilidade, atenção, velocidade de reação, ritmo e a noção espacial, contribuindo de forma significativa para a condição física dos praticantes.

Por outro lado, a posição de guarda na esgrima exige do praticante muita atenção com a postura do tronco, e os alunos foram constantemente alertados quanto a isso. Com o desenvolvimento das aulas, notamos que os jovens começaram a se preocupar mais com esse detalhe, passando inclusive a cobrarem uns dos outros o ajuste da guarda, despertando-os para a consciência da postura corporal.

Entre todos os benefícios apontados, aquele que mais se evidenciou durante todo o processo do estudo foi a convivência dos integrantes, pois notamos que, apesar de a esgrima ser um esporte individual, o ambiente amigável que se criou nas aulas do estudo em questão pôde favorecer o fortalecimento das relações de amizade do grupo. Sentimos que, em diversas ocasiões, o senso de equipe e a camaradagem se fizeram presentes ao observarmos os alunos se ajudarem mutuamente no controle do material de esgrima. Da mesma forma, nos momentos em que eles tinham que se equipar para os assaltos, a preocupação em ajudar o companheiro tornou-se muito freqüente. Além disso, acreditamos que a constante motivação do grupo face às diversas atividades recreativas e pré-desportivas ligadas a este esporte, despertaram nos alunos a consciência de que é mais fácil chegar a um objetivo, se todos trabalharem juntos. No entanto, foi justamente nos combates de esgrima que o nosso trabalho se contemplou, verificamos a honestidade de cada aluno ao sinalizar ao árbitro toda vez em que era tocado pelo

companheiro, da mesma forma que eles se preocupavam em cumprimentar o companheiro e o árbitro a cada término do assalto, independente do resultado. Situações muito bem evidenciadas por THIRIOUX (1970) quando o autor frisa a importância educativa da esgrima na formação do caráter do indivíduo. Fatores que FREIRE (1998) também ricamente destaca ao dizer que ao educarmos pelo esporte, pensamos não apenas na formação do craque ou do atleta, mas na sua condição humana.

Reportando-nos aos equipamentos e à arbitragem da esgrima, duas particularidades inerentes à modalidade levaram os participantes a se identificarem com esse esporte. Primeiramente destacamos o aparelho de toques com lâmpadas e campainhas, que é comumente utilizado nos assaltos da esgrima, a fim de auxiliar os esgrimistas a identificarem a materialidade de um toque dado, bastando apenas olhar a luz que se encontra acesa no aparelho. A segunda particularidade refere-se aos gestos padronizados utilizados pelo árbitro na condução do assalto, pois, diferentemente de outros esportes em que o juiz utiliza um apito para dirigir o jogo, na esgrima, além da voz, ele é obrigado a fazer uso dos gestos, o que propicia ao surdo uma vantagem na compreensão da arbitragem. Da mesma forma, ele também deve sancionar as faltas com cartões, não havendo a necessidade de falar com o esgrimista, bastando apenas mostrar o cartão e apontar a falta correspondente na folha de sanções. Com isso, notamos que essas particularidades vieram naturalmente contribuir para o entendimento dos participantes quanto à arbitragem do assalto de esgrima, possibilitando-lhes, nas últimas aulas do estudo de campo, organizarem e dirigirem os próprios combates.

É importante salientar que, ao disponibilizar a vivência do esporte esgrima para os participantes do estudo, pudemos estimulá-los a adquirir o hábito da prática esportiva, possibilitando-lhes a melhoria da sua saúde e uma melhor qualidade de vida.

VI - CONCLUSÃO

Tendo em vista o objetivo proposto para a pesquisa em questão, que era o de estabelecer uma metodologia de ensino do esporte esgrima direcionada à pessoa surda, concluímos que o ensino da esgrima para essas pessoas não difere do ensino que normalmente utilizamos com adolescentes ouvintes da mesma idade. Da mesma forma, baseados em nossa experiência de professor de Educação Física, atuando há mais de quinze anos no ensino da esgrima para diferentes públicos, destacamos que, ao contrário do que alguns autores apontam no estudo quanto aos problemas de manutenção do equilíbrio e noção espacial causados pela surdez, os participantes da pesquisa não apresentaram distorções de desempenho na realização dessas capacidades, contrariando a falácia de que todo o surdo tem problemas nessas valências.

Ainda nesse sentido, frisamos que, apesar de os participantes do estudo terem aprendido os fundamentos básicos da esgrima, pudemos constatar que o período necessário para tal aprendizagem foi superior ao que utilizaríamos com pessoas ouvintes. No entanto, o autor pôde concluir que essa demora de aprendizado não se deu por incapacidade motora ou devido à surdez dos participantes em questão, mas sim em razão da abordagem oralista utilizada na educação dos mesmos, levando à demora da aprendizagem.

Diante dos fatos descritos, reafirmamos o nosso posicionamento de não proceder adaptações na metodologia normalmente utilizada no ensino da

esgrima, bem como realizar qualquer mudança na parte estrutural do armamento, já que o surdo consegue empunhar e manipular normalmente a espada, ficando as únicas sugestões de modificações restritas ao posicionamento do árbitro, já que esse deve ficar sempre visível ao surdo na condução do assalto.

Ao possibilitar o aprendizado da esgrima aos participantes, observamos que o presente estudo pôde lhes proporcionar a oportunidade de vivenciar diversas capacidades físicas e motoras inerentes à esgrima, as quais podem ter contribuído para a melhoria da sua condição motora de forma geral. Além disso, o clima de camaradagem que se fez presente durante as aulas pôde fortalecer as relações de amizade do grupo.

Finalizando esta conclusão, esclarecemos que, no decorrer do estudo, fomos gradativamente percebendo que, se por um lado tínhamos em mente ensinar um pouco da esgrima para esses alunos, por outro, sentimos que o processo acabou se desenvolvendo também da forma inversa. Demo-nos conta de que os procedimentos propostos aos participantes, na realidade nada mais eram do que os mesmos que já utilizamos normalmente em nossa prática no ensino da esgrima para pessoas ouvintes, sendo esse ensino acrescido de um "pequeno" grande detalhe: paciência. Paciência não apenas no ato de ensinar, mas também paciência no ato de re-aprender o que foi dito como "certo", pois, ao terem nos ensinado que todos os homens são iguais, esqueceram-se de nos dizer que essa igualdade se referia à essência de sermos humanos, e teoricamente, como consequência, "livres e com direitos iguais". A partir de então, lançamo-nos nesta infinita vereda de colonizador, de sempre tentar fazer do outro um ser igual a nós mesmos. No entanto, onde está a diferença, que, apesar da dita "igualdade", reluta em se fazer presente? Para ela não há

espaço, caímos no dilema de SARTRE (1968, p. 94) quando esse autor nos diz que *um "judeu branco entre os brancos pode se passar por um não judeu entre os homens, porém o negro não pode negar que seja negro, ou reclamar para si esta abstrata humanidade incolor, pois ele é negro!"* Daí pensamos, por que não aceitarmos definitivamente a diferença? Não a melhor ou a pior diferença, mas simplesmente a diferença, que, uma vez articulada possa estabelecer o todo. A partir de então, não precisaremos mais encontrar novos procedimentos para fazer do outro um ser semelhante a nós, os ditos "normais", basta termos mais paciência e respeito para ensinarmos, não somente o surdo, mas também, o negro, o branco, o amarelo, a criança, o velho, o gordo, o adulto, enfim, todos os ditos diferentes.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, R. C. et al. *Jogos, Esportes e Exercícios para o deficiente físico*. Tradução de Ângela G. Marx. São Paulo: Manole, 1985.

ALLSTAR, Fecht-Center. Catálogo. Stuttgart, 1994.

ALMEIDA, J. J. G. de. *Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais*. 1995. 176 f. Tese (Doutorado na área de Atividade Física e Adaptação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALVES, R. *O amor que acende a lua*. 3^a ed. Campinas: Papirus, 2000.

ARAÚJO, P. F. *Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*. 1997. 140 f. Tese (Doutorado na área de Atividade Física e Adaptação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de Campinas*. Campinas: Unicamp, 1999.

ARKAYEV, V. A. *La esgrima*. tradução de Israel Afonso, Cuba: Pueblo y Educación, 1991.

AROCA, M. E. *Entrenamiento psicológico del tirador*. In: Esgrima. COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL/R.F.E.E. Espanha: Izquierdo, 1993. p. 243 - 244, il. color.

BEKE, Z. e POLGAR, J. *La Metodologia de la esgrima con sabre*. Tradução de Eduardo Portela Cruz, Habana: Orbe, 1976.

BITTAR, A. F. *Entendendo o esporte praticado pela pessoa portadora de deficiência*. In: Esporte Educacional: uma proposta renovada. Cesar Augustus S. Barbieri ... [et. al.]; Ari Fernando Bittar ... [et. al.] (Org.), Recife: Universidade de Pernambuco/UPE-ESEF. MEE/INDESP, 1996 p. 70 - 75.

BONILLA, J. V. *Florete*. In: Esgrima. COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL/R.F.E.E. Espanha: Izquierdo, 1993. p. 255 - 292, il. color.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncio na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRACHT, V. *A constituição da teorias pedagógicas da educação física*. In: Caderno Cedes, Corpo e educação, n. 48, 1º ed. Campinas: Unicamp, 1999.

CAGIGAL, J. M. *Oh deporte: anatomia de un gigante*. Espanha: Minón, 1981. il.

CARMO, A. A. do *Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CASTRO E. M. de. *Desenvolvimento da locomoção de crianças surdas: uma análise quantitativa do andar e do correr*. Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada - SOBAMA. São Paulo, v. 5, n. 1, dez. p. 9-18, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. Coleção Magistério 2º grau - série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1992. il.

COSTA, L. P. da. *As ecologias da Educação Física e do esporte no futuro*. In: Educação Física e esporte: perspectivas para o século XXI. Ademir Gebara... [et. al.]; Wagner Wey Moreira (Org.). 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 260. (Coleção Corpo & Motricidade).

COSTA, M. P. R. *Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar*. Revista Brasileira de Educação Especial. [São Carlos]: p. 93 - 105, [1995]

COUTO, A. F. et al. *Como compreender o deficiente auditivo*. Rotary Club do Rio de Janeiro. Comissão de Assistência ao Excepcional-EXPED. Rio de Janeiro: Expansão, 1985.

DONNADIEU, J. et. al. *L' Escrime. Collection Connaissance et Technique*. 2ª ed. Paris: Denoel, 1978. il.

DUARTE, E. *Educação Física Adaptada: especialização ou formação básica*. Anais do IV Simpósio de Educação Física Adaptada. São Paulo: USP, 1992.

EsEFEX - ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO. *História da Esgrima*. Apostila do Curso de Mestre D` Armas da Escola de Educação Física do Exército, Rio de Janeiro: EsEFEx, [1985?].

_____. Apostila de espada do Curso de Mestre D` Armas da Escola de Educação Física do Exército, Rio de Janeiro: EsEFEx, [1986?].

FANTYS, J. *Escrime Ancienne*. 1994. 17 f. Apostila de história da esgrima (Curso de Mestre d` Armas) - Chatteane Malabli, Paris.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

F.I.E. - FÉDÉRATION INTERNATIONALE D` ESCRIME. Règlement pour les épreuves: Paris, 1997. il.

F.P.E - FEDERAÇÃO PAULISTA DE ESGRIMA. *Touché*. Catálogo informativo bimestral da F.P.E. São Paulo, n. 2 mar. 1997. il.

FRANCHI, G. C. P. *A linguagem corporal na educação do deficiente auditivo: bases interdisciplinares*. 1993. 68 f. Tese (Doutorado em [Educação Especial]) - Montpellier, FR.

FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. *Esporte Educacional*. In: *Esporte Educacional: uma proposta renovada*. Cesar Augustus S. Barbieri ... [et. al.]; Ari Fernando Bittar ... [et. al.] (Org.), Recife: Universidade de Pernambuco/UPE-ESEF. MEE/INDESP, 1996 p. 76 - 86.

_____. *Pedagogia do futebol*. Londrina: Midiograf, 1998.

GINSBERG, I. A. e WHITE, T. P. *Considerações otológicas em audiologia*. In: *Tratado de Audiologia Clínica*. Jack Katz (Org.), Tradução de Cristiana C. de Almeida et. al. 4ed. São Paulo: Manole, [2000].

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 1996.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.

GRANDE, J. C. e NARANJO, V. S. *Historia de la Esgrima*. In: Esgrima. COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL/R.F.E.E. Espanha: Izquierdo, 1993. p. 15 - 42, il. color.

KELMAN, C. A. *Sons e Gestos do Pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda*. Ministério da Justiça e Secretaria de Direitos e Cidadania, Brasília: CORDE, 1996.

LACAZE, P. *En Garde: Du duel à l'escrime*. Paris: Gallimard, 1991. il. color.

LAFON, J. C. *A deficiência auditiva na criança: incapacidade e readaptação*. Tradução de Maria Therezinha Musa Cavallari e Ana Clotilde Thomé. São Paulo: Manole, 1989.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARA, J. S. *El deporte y los sordos*. In: Deportes para minusvalidos fisicos, psiquicos y sensoriales. COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL. Espanha: Carácter, 1994. p. 321 - 338, il. color.

LOPES FILHO, O. de C. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.

MANUEL, B. *Escrime: passion*. Madri: Cronion, 1990. il. color.

MIRON, E. M. *Avaliação de um programa de iniciação ao voleibol, aplicado em grupo de deficiente auditivo*, 1995. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos

MOURINO, M. J. J. *Psicologia do desporto*. Porto Alegre: UFRGS, 1984. il.

NORTHERN, J. L. e DOWNS, M. P. *Audição em crianças*. [Tradução de Maria Lucia Maciel França Madeira et. al.] 3. ed. São Paulo: Manole, 1989.

OLIVAS, F. P. *Preparación física del tirador de Esgrima*. In: *Esgrima*. COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL/R.F.E.E. Espanha: Izquierdo, 1993. p. 255 - 292, il. color.

PAES, R. R. *Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol*. Campinas: Unicamp, 1992.

_____. *Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. 1996 a, 198 f. Tese (Doutorado em Educação Motora) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *Esporte Educacional*. In: *Esporte Educacional: uma proposta renovada*. Cesar Augustus S. Barbieri ... [et. al.]; Ari Fernando Bittar ... [et. al.] (Org.), Recife: Universidade de Pernambuco/UPE-ESEF. MEE/INDESP, 1996 b, p. 84 - 86.

_____. *Pedagogia do esporte e os jogos coletivos*. Campinas: [s.n], 2001.

PERDONCINI, G. e COUTO-LENZI, A. *A audição e o futuro da criança surda*. Traduzido por Alpia Ferreira Couto Lenzi. Rio de Janeiro: AIPEDA, 1996.

REZENDE, P. N. e SIQUEIRA, T. S. *Noções básicas de audiologia*. Série audiologia. Rio de Janeiro: INES, 1997, n. 1.

RODRIGUES, N. *Organização Neural da Linguagem*. In: Língua de Sinais e Educação do Surdo. Maria C. Moura, Ana Claudia B. Londi, Maria Cristina da C. Pereira [Org.], Série Neuropsicologia, São Paulo: Tec Art, 1993. p. 5 - 18.

ROSSI, T. R. de F. *O papel educacional da fonoaudiologia com famílias de crianças surdas*. 1994. 145 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

_____. *Brincar: uma opção para vencer o obstáculo da interação entre mãe e ouvinte/filho surdo*. 2000. 157 f. Tese (Doutorado na área de atividade motora adaptada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SACKS, O. W. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Tradução de Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTIN, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: Edições EST/ESEF- UFRGS, 1994.

SANTIN, S. *Prinípios do esporte educacional*. In: Esporte Educacional: uma proposta renovada. Cesar Augustus S. Barbieri ... [et. al.]; Ari Fernando Bittar ... [et. al.] (Org.), Recife: Universidade de Pernambuco/UPE-ESEF.

MEE/INDESP, 1996 p. 47 - 69.

SANTÓRO, B. M. R. *Contando histórias, programando o ensino*. 1994. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, C. A. L. da *Brassard amarelo de espada*. 2001. 29 f. Apostila adaptada do método de ensino Brassard Francês de esgrima - Rio de Janeiro, RJ.

SIMONEK, M. C. *Problemas de audição na infância*. In: Série Audiologia. Rio de Janeiro: INES, 1998, n. 4. p. 10 - 20

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (Org.). *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

THIRIOUX, P. *Escrime Moderne*. Paris: Amphora, 1970.

TUBINO, M. J. G. *As qualidades físicas na Educação Física e desportos*. São Paulo: IBRASA, 1996.

TYSHLER, D. A. e KELER, V. *El entrenamiento de los esgrimistas*. Traduzido por Luisa Hidalgo Pupo, Habana: Científico Técnica, 1984.

TYSHLER, D. A. e MIDLER, M. P. *La preparación psicológica del esgrimista*. Tradução de Yolanda Toscano Ferrer, Habana: Orbe, 1980.

VASSALLO, A. M. *Esgrima en silla de ruedas*. In: Deportes para minusvalidos físicos, psíquicos y sensoriales. COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL. Espanha: Carácter, 1994. p. 196 - 203, il. color.

VAZ, A. F. *Treinar o Corpo, Dominar a Natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal*. In: Caderno Cedes, Corpo e Educação, n. 48, 1^o ed. Campinas: Unicamp, 1999, p. 89-108.

VERARDI, P. H. *Análise do desempenho de crianças surdas em um programa de ensino de exercícios básicos de ginástica olímpica*. 1998. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VIII - BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

AMADIO, A. C. *Diretrizes para elaboração de dissertações e teses*. São Paulo: EEFÉUSP, 2000.

EsEFEX - ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO. *História da Educação Física*. Apostila do Curso de Mestre d' Armas da Escola de Educação Física do Exército, Rio de Janeiro: EsEFEx, [1985]. 117 f.

GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. 7 ed. Campinas: Papirus, 1987.

_____. *Pedagogia da Animação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

MAZARINI, C. *Natação para crianças portadoras de deficiência visual: Uma proposta de Ensino*. 1992, 145 f. Dissertação (Mestrado na área de atividade motora adaptada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAZZOTA, M. J. da S. *Educação Inclusiva: uma escola para todos*. In: Seminário Desafios para o Próximo Milênio. 2000, Rio de Janeiro. Anais do seminário. Rio de Janeiro: INES, 2000. 25-28 p.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo e mente: bases para a renovação e transformação da Educação Física*. 9 ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MONTAGNER, P. C. *A formação do jovem atleta e a pedagogia da aprendizagem esportiva*. 1999. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Motora) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PROMARD, J. *Escrime de Spectacle*. Boulogne: Archimbaud, 1993.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1986.

IX - ANEXOS

(ANEXO 1)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
RELATÓRIO DE AULA

Pesquisador: Valber Lazaro Nazareth

Data: ____/____/____

Duração: _____

OBJETIVO		
AQUECIMENTO	PARTE PRINCIPAL	VOLTA À CALMA
MATERIAIS UTILIZADOS		
OBSERVAÇÕES SOBRE A AULA		

(ANEXO 2)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
ANAMNESE**

Entidade: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pirassununga/APAE

Nome:

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Naturalidade:

Filiação: pai:

mãe:

Telefone:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

DADOS SOBRE A SURDEZ

Tipo de surdez:

Surdez bilateral ()

Surdez unilateral ()

Grau de surdez: OD:

OE:

Causa da surdez:

Período de surgimento da surdez:

Usa aparelho: sim ()

não ()

Valber Lázaro Nazareth
Pesquisador

____/____/____

(ANEXO 3)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS****AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo o meu filho (a) _____ aluno da Escola de Educação Especial da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE) de Pirassununga a participar do projeto de pesquisa de mestrado “Um programa de ensino básico do esporte esgrima para crianças portadoras de deficiência auditiva”, realizado na Universidade Estadual de Campinas pelo Prof. de Educação Física Valber Lázaro Nazareth, sob a orientação do Prof. Dr. Edison Duarte.

Com o presente termo, fico ciente que o meu filho participará como aluno no estudo de campo do referido projeto de pesquisa, que terá como objetivo central estabelecer uma metodologia de ensino do esporte esgrima direcionado à criança portadora de deficiência auditiva.

O estudo de campo será realizado na forma de um programa de aulas uma vez por semana na quadra poliesportiva da APAE de Pirassununga, a partir do segundo semestre de 2000.

As aulas serão filmadas e fotografadas, objetivando obter dados da mesma, a fim de serem utilizadas como registros na dissertação da pesquisa.

Fico também ciente que o meu filho (a) será submetido a avaliação médica, a fim de identificar um eventual problema clínico que o impossibilite de participar do referido programa.

As informações, filmagens e fotos obtidas com o meu filho (a) durante o programa, poderão ser consultadas por outras pessoas ou utilizadas para pesquisas, apresentações em congressos e seminários científicos, desde que a minha privacidade e a de meu filho (a) sejam resguardadas.

Entendido e concordando com os termos acima descritos, autorizo o meu filho (a) a participar na referida pesquisa.

São Paulo, _____ de _____ 2000

Assinatura do responsável