

Alessandra Teles Sirvinskas Ferreira



Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
Universidade Federal Fluminense (UFF)
atsf15@gmail.com

Ruth Maria Mariani Braz



Universidade Federal Fluminense (UFF)
ruthmariani@yahoo.com.br

**Isabel Cristina Nonato de Farias
Melo**



Universidade Cândido Mendes
tencelisabel@yahoo.com.br

O BRINQUEDO CANTADO E O SURDO: A IMPORTÂNCIA DO ACESSO AO FOLCLORE

RESUMO

Em turmas onde há surdos incluídos, o professor precisa se esmerar em buscar soluções inteligentes para garantir uma inclusão verdadeira. As cantigas folclóricas, parte da cultura, normalmente, são passadas oralmente e, com isso, muitos surdos não têm acesso a este conteúdo. O objetivo foi o de investigar a importância dos brinquedos cantados para o indivíduo surdo e, identificar se houve, e/ou quando houve aquisição desse conteúdo por parte de surdos adultos. Realizou-se uma revisão bibliográfica e entrevistas com surdos adultos. Concluiu-se que os brinquedos cantados contribuem para o desenvolvimento global do indivíduo seja ouvinte ou surdo e que muitos surdos não têm acesso a esse conteúdo, com compreensão, durante a infância.

Palavras-Chave: Folclore. Surdez. Educação Física.

THE SUNG TOY AND THE DEAF: THE IMPORTANCE OF ACCESS TO FOLKLORE

ABSTRACT

In classes where there are deaf people included, the teacher needs to strive to find intelligent solutions to ensure true inclusion. Folk songs, part of the culture, are usually passed on orally and, therefore, many deaf people do not have access to this content. The objective was to investigate the importance of sung toys for the deaf individual and to identify if there was, and/or when there was acquisition of this content by deaf adults. A bibliographic review and interviews with deaf adults were carried out. It was concluded that the sung toys contribute to the global development of the individual, whether hearing or deaf, and that many deaf people do not have access to this content, with understanding, during childhood.

Keywords: Folklore. Deafness. Physical Education.

Submetido em: 25/04/2020

Aceito em: 30/04/2021

Publicado em: 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p191-208>



1 APRESENTAÇÃO

O ensino significativo que alcance todos os discentes em sala de aula é um desafio constante para todo professor, afinal eles são diferentes e exigem um olhar específico. Em turmas onde a inclusão é trabalhada e conta com a presença de discentes com perdas auditivas, o professor precisa se esmerar em buscar soluções inteligentes para garantir que a inclusão seja uma realidade.

A pessoa ouvinte adquire sua língua já desde que nasce ao ser estimulada pela família e pela sociedade ao redor com todos falando constantemente; ao chegar à escola, já está falando e apenas precisa aprender as normas, formas e regras dessa língua. Para os surdos, o processo é completamente diferente, pois a grande maioria é filho de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais e, portanto, não estimulam seus filhos na aquisição desta; a escola acaba se tornando o lugar para a aquisição linguística total além do ensino formal (FERREIRA, 2015).

Em virtude desse entrave linguístico muitas informações também não chegam ao surdo da mesma forma como chega ao ouvinte. As cantigas folclóricas são parte da cultura e normalmente, são passadas oralmente, com isso, muitos surdos não têm acesso a este conteúdo.

Esta pesquisa, portanto, buscou elucidar aos leitores que as atividades que envolvem folclore e os brinquedos cantados, podem ser trabalhadas com as pessoas que tenham perdas auditivas. Entendemos que esta é uma pesquisa inicial pois, o folclore é amplo e engloba os regionalismos; com isso será necessário aplicá-la em outras regiões do Brasil.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

O termo folclore é proveniente de “*folklore*”, criado por William John Thoms, em 1846; *folk* (povo) e *lore* (conhecimento) são unidos para significar o “saber tradicional de um povo”, envolvendo os objetos, conhecimentos, valores e celebrações que fazem parte do modo de vida do povo, além de contos, lendas, mitos — a maioria desses passados de forma oral — músicas, danças, jogos e brincadeiras (SUTTON-SPENCE *et al*, 2016).

Folclore também é normalmente entendido como a cultura popular transformada em norma pela tradição, enquanto cultura de massa é a cultura produzida pela mídia da indústria cultural.

O folclore tem a ver com as crenças, entendimentos e ações de um povo, passada de uma geração para outra através da tradução e da imitação, podendo ser modificado para adaptar-se à realidade do momento e, tem no anonimato e conhecimento popular sua maior característica. Trata-se de conhecimentos aceitos coletivamente, transmitido oralmente, produzidos e aceitos pelo povo, estando ligado a tudo dentro do agir de um povo que acaba se tornando tradição (PAIVA, 2000a).

A cultura pode em si mesma também distinguir classes, diz-se de uma cultura popular e de uma cultura erudita, em que a segunda é tida como os conhecimentos e saberes difundidos nas universidades, nos museus. Trata-se de uma cultura dominante, elitista, determinada por uma hegemonia como algo superior e de bom gosto, aquilo que deve ser conhecido por toda pessoa refinada e culta. As literaturas clássicas de José de Alencar e Aloísio Azevedo, as músicas clássicas instrumentais, as danças como a valsa e o balé são todos aspectos da cultura considerados como a parte culta em detrimento da popular (ARANTES, 1990).

A cultura popular é muitas vezes, vista como inferior, como se o saber do povo não exigisse grande conhecimento, fosse qualificado como ingênuo, ineficaz, não culto, no entanto, são estão presentes na sociedade e contribuem efetivamente na formação da identidade cultural de um povo. Entram nesta denominação os estilos musicais como samba e frevo, comidas como vatapá, tutu de feijão e cuscuz, danças como a congada, reisado, carnaval, crendices e simpatias (ARANTES, 1990).

Embora a cultura popular seja a essência da identidade do nosso povo, ela é desprestigiada. Isso ocorre, segundo Arantes (1990), porque o trabalho manual - o fazer, é socialmente desvalorizado diante do trabalho intelectual - o saber, que foi historicamente construído e disseminado pela elite, que busca a todo instante estabelecer sua supremacia e determinar o que deve ou não ser valorizado dentro da sociedade. Como, historicamente, o fazer está vinculado ao trabalho braçal, escravo e rural, este é desvalorizado por aqueles que ditam o nível de importância e valor das coisas.

Muitas vezes, ao estabelecer que a cultura é apenas a tradição, supervaloriza-se aquilo que é antigo em detrimento do novo, como se aquilo que foi feito no passado fosse algo de valor enquanto as ações que hoje modificam essa ou aquela tradição viriam a ser deturpações e, portanto, empobreceriam essa cultura. Essa forma de pensar desconsidera que a cultura é algo em constante transformação, pois é viva e faz parte de um processo histórico que a todo instante se altera e sofre influências de inovações e de novas experiências (ARANTES, 1990).

Percebem-se valores e relações sociais dominantes em cada época representados

pelo modo de comer, vestir, dançar, brincar e falar de um povo. Compreender isso permite ao indivíduo, conscientemente, escolher se portar de acordo com um grupo social e se sentir parte dele.

Ao observarmos as diferentes culturas, encontramos elementos marcantes de contrastes como por exemplo: na alimentação podemos citar a carne de boi, que é amplamente consumida por nós brasileiros, mas caracteriza uma ofensa e uma grave falta para os indianos que consideram esses animais sagrados. Comer cachorros para nós é algo impensado, mal é absurdo enquanto para os chineses é totalmente normal e aceitável. Trata-se de escolhas alimentares culturalmente estabelecidas, não se trata de uma análise puramente biológica e científica daquilo que é ou não é comestível (MACIEL, 2001).

No Japão é comum utilizarem o *hashi* (palitinho, vareta utilizada como talher) tanto para mexer a comida ao cozinhar como para comer. Entre os povos árabes é comum comerem com as mãos todos em um mesmo prato, enquanto para nós cada um deve ter seu prato e seu garfo, faca e colher para comer e para cozinhar. Até mesmo a utilização de ferramentas para cozinhar um alimento e para ingeri-lo é algo cultural (MACIEL, 2001).

As diferenças alimentares não só nos caracterizam como povo, mas também nos polarizam socialmente, distinguindo riqueza e pobreza, simboliza status. Enquanto um rico come um caviar e toma um *champagne*, o pobre come a coxinha de galinha e toma uma cerveja bem gelada (MACIEL, 2001).

A cultura define o que é e o que não é comida, quando e como deve ser ingerida, o que é adequado e o que não é, a hierarquia da comida, traçando as especificidades de um grupo, dando identidade a cada sociedade. Maciel (2001, p. 151) afirma que “A comida pode marcar um território, um lugar, servindo como marcador de identidade ligado a uma rede de significados.” Um exemplo disso é a feijoada, comida típica brasileira, que traz consigo toda uma história, revela característica de nossa formação como povo.

Da mesma forma nossa vestimenta tem toda uma influência cultural, aquilo que é considerado decente e adequado em nossa cultura como usar *short* ou biquíni, é algo visto como inaceitável e pecaminoso pela cultura muçulmana.

A roupa, no passado e ainda hoje em alguns lugares, permite identificar a classe social, o estado civil e até a origem das pessoas, “é um marcador de idade, de gênero, de classe social, de religiosidade e de etnia” (ALVES FILHO, 2015, p. 12). A burca caracteriza a mulher islã, enquanto os quimonos japoneses os destacam dos demais povos, os turbantes nos remetem aos povos do Oriente Médio, enquanto os cocares indígenas nos trazem para o interior das florestas tropicais.

As marcas muito caras, feitas por estilistas famosos, são exibidas pelas pessoas de maior poder econômico, representando posição social, enquanto à classe baixa restam as imitações e as roupas de loja de departamento (ALVES FILHO, 2015).

O indivíduo que trabalha no campo, com roupas curtidas pelo sol e suas botas, se distingue daquele que vive na “elegância da vida urbana” com suas roupas sempre bem limpas e passadas com sapatos brilhantes. Também, como a cada gênero cabe um tipo de vestimenta, as mulheres são levadas a crer que devem usar diversos adereços e que suas roupas e calçados devem ser tais que ignorem o conforto, enquanto, para os homens, mobilidade, conforto e praticidade são prioridades (ALVES FILHO, 2015).

Toda essa valorização culturalmente estabelecida define um povo e o unifica, estabelece um comportamento em concordância dentro da sociedade, nos permite entender a atitude do outro e saber como se portar, garantindo uma convivência harmoniosa. A ideia de propriedade, de respeitar o espaço do outro, de respeitar o corpo do outro, se assim não fosse, viveríamos em uma anarquia, cada um por si, numa luta constante por sobrevivência.

Dentro do folclore há ainda o que podemos chamar de folclore infantil, com suas brincadeiras, jogos populares, lendas, parlendas, adivinhas, danças e cantigas de roda, unindo o presente e o passado, perpetuando os valores sociais e desenvolvendo as potencialidades intelectuais, sociais, físicas e sensoriais da criança. Há diversas cantigas de roda, danças e canções com variações em diferentes regiões do país. Conforme a criança aprende e vivência, começa a compreender as relações destas com a realidade, desenvolve sua nacionalidade e um sentimento de pertencer a um povo, a um todo coletivo e integrado, e aprende a valorizar sua cultura e tradição (PAIVA, 2000a).

As pessoas surdas brasileiras não são diferentes dos ouvintes brasileiros, fazem parte de uma cultura que tem influência europeia, dos índios e dos negros.

2.1. O surdo e o folclore dentro do ambiente escola

Dentro dessa questão da inclusão, Mrech (1999) mencionou o problema de colocar um discente com deficiência em classes comuns sem capacitar os professores e dar algum suporte na área da educação especial, apenas forçando a ele a se adaptar ao meio; caso não consiga o aproveitamento esperado, este discente se torna um excluído dentro da sala, apenas integrado.

Cardoso (1992) afirma que a inclusão só acontecerá de fato se o educando se sentir como parte do outro, pertencente ao grupo.

Glat (1995) vai falar que a inclusão dentro da escola não é nenhuma garantia que ele esteja dentro da sociedade porque esse discente pode estar dentro do grupo sem pertencer a ele, excluído, mas inserido, assim como na sociedade.

Para que haja real inclusão, é necessário que esses discentes cumpram de fato com todas as atividades da classe, deveres de casa, exercícios, apresentações, atividades lúdicas e sociais. A inclusão é garantida quando toda a escola é repensada para atender as especificidades de todos que estiverem envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, só assim ele se sentirá parte do todo e alcançará o que se disse na Declaração de Sapporo no Japão em 2002:

(...) a participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando a criança com deficiência se senta lado a lado com muitas outras crianças as nossas comunidades são enriquecidas com a aceitação de todas as crianças (PEREIRA, 2008, p.1).

Para alcançar esta meta, é essencial uma estrutura escolar capaz de educar através de componentes lúdicos, permitindo a autenticidade, naturalidade e criatividade, um lúdico cultural que possibilite a inserção na realidade e a geração do desenvolvimento do fazer, ser, interagir e representar. Dessa forma ocorrerá uma incorporação da realidade sem a necessidade de explicações enfadonhas e sem nexos para o discente, mas a partir de vivências significativas e prazerosas. Ao adaptar os jogos e brincadeiras ao contexto inclusivo, ocorre um processo de facilitação da inclusão e promove-se a sociabilização e a integração.

Custódio (2002) afirma que, ao trabalhar os brinquedos cantados, o professor precisa escolher a atividade de forma que ela combine acertadamente com o objetivo a ser alcançado naquela aula, tendo o devido cuidado com a letra da música, para que as crianças fantasiem situações que retratem sua realidade.

A letra deve ser ensinada com uma explicação clara de seu conteúdo a fim de que a criança entenda o que está sendo trabalhado; no caso do discente com perda auditiva, é importante que se faça essa explicação em Libras e com apoio visual para melhor elucidar o que está sendo dito.

Esse processo contribui para melhor memorização da letra e para tornar a atividade mais atraente, uma vez que foi compreendido o que toda a dança ou brincadeira significa. Continua dizendo que, após o aprendizado da letra e da música, deve-se passar ao ensino do movimento, que deverá ser realizado no processo de imitação: o professor realiza e os discentes copiam.

Como resultado da aplicação de sua pesquisa, Custódio (2002), ao usar os brinquedos cantados em suas aulas que tinham discentes com perdas auditivas incluídos, verificou uma mudança no comportamento dos ouvintes, gerando uma inclusão efetiva no grupo além de melhoria na relação dentro de sala de aula, onde todos passaram a se relacionar uns com os outros, independentemente de suas diferenças. Houve uma melhora na vontade dos discentes em querer cooperar com as crianças com surdez, o que proporcionou um ambiente solidário em que a inclusão foi proporcionada.

Quando o brinquedo cantado é desenvolvido em forma de roda tem um simbolismo, de representar uma família, é o princípio de estar no grupo, de pertencer, é o prazer de estar de mãos dadas, participando com os mesmos gestos e movimentos, é ter uma identidade e ser um com o todo.

O brinquedo cantado desenvolvido em roda mostra ao discente, todos fazem parte de um mesmo conjunto, todos atuam juntos e sem a cooperação e a atenção de todos a atividade não se realiza. Podemos afirmar que com o uso do brinquedo cantado desenvolvemos a compreensão de conceitos, das expressões, da cooperação e trabalho em equipe, do ritmo em grupo, da compreensão da história.

O folclore faz parte da grade curricular da Educação Física, nas séries iniciais da escolaridade de um discente, como ficou determinado pelos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997, p. 5), e temos como objetivo

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Por meio das danças e dos brinquedos cantados, estamos trabalhando a corporeidade através da educação pelo movimento, estabelecendo diálogos que promovam o letramento de uma forma lúdica.

Essa corporeidade entende que o ser humano não é apenas um corpo fisiológico de carne e osso, mas um corpo que se relaciona em um contexto sociocultural. Sendo assim, a Educação Física, cuja especialidade de atuação é o corpo, transcende os aspectos puramente fisiológicos e técnicos do corpo e do movimento e perpassa pelas “dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (BRASIL, 1997, p. 22). Tendo em mente esses aspectos da Educação Física, os PCN a entendem como uma cultura corporal do movimento, pois não trata apenas de aspectos motores rígidos, repetitivos, sistemáticos, puramente biológico e fisiológicos. Ao entender o movimento como social e historicamente construído, a transmissão desse conhecimento

e das expressões e produções culturais passa a ser conteúdo desta disciplina que educa o físico dentro de uma cultura corporal histórica e socialmente construída.

Desta forma, compete à Educação Física escolar dar acesso ao discente a múltiplos conhecimentos sobre o movimento que contribuam para que ele desenvolva sua autonomia, seu estilo, sua capacidade de usar suas habilidades dentro da sociedade e de apreciar o uso por parte de outras pessoas de outras culturas, entendendo que essas variáveis são socialmente produzidas e estabelecidas. Algumas atividades, como os movimentos com “finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (BRASIL, 1997, p.23), são fundamentais para um desenvolvimento completo e saudável do ser humano, capacitando-o a viver e interagir em sociedade integralmente, pois, ao desenvolver, compreender e usar adequadamente esses movimentos, promovem-se benefícios biológicos, psíquicos e sociais e aprimora a capacidade de comunicação do indivíduo.

Através da prática da Educação Física escolar, os estudantes terão a possibilidade de vivenciar as mais diversas práticas corporais de diferentes origens e manifestações culturais e perceber como elas influenciam na sua vida diária e na vida dos outros ao seu redor. Ao proporcionar essas vivências, a Educação Física contribui para a formação de um cidadão que respeita as diferenças culturais, participa da sociedade, valoriza a diversidade e pode atuar com autonomia, participando e desenvolvendo também produtos culturais, seja em ginásticas, jogos, lutas, esportes, danças, nas artes, representações e nas diversas atividades que envolvam as expressões corporais (BRASIL, 1997).

A música, ricamente presente no patrimônio cultural da humanidade, transcende o simples ouvir; ela envolve ritmo, movimento, vibração, imaginação, comunicação, expressão, sentimento, emoção. Faz parte da cultura de todo povo desde os primórdios, cantar e dançar em volta de uma fogueira ou durante uma atividade laboral sempre esteve presente na vida do ser humano. A música consegue unir as pessoas, fazê-las trabalharem em conjunto, se integrarem, produzirem em um mesmo ritmo e cadência (SACKS, 2007).

Cervellini (2003, p. 81) em suas pesquisas com crianças surdas constatou que, independentemente de seu grau de perda auditiva, ao estarem em contato com a música, as crianças desenvolviam um meio de canalizar os conflitos e disputas, transportando-os para movimentos de dança espontâneos ou para sons musicais diversos em um instrumento.

(...) a vivência da música propiciou e tornou visíveis a descontração, a liberdade, a criatividade, a comunicação, a afetividade e a alegria das crianças. Esses achados mostram a relevância da música na vida de sujeitos surdos, apontando para o

papel que assume, no sentido de favorecer o seu desenvolvimento integral, como pessoa.

Cada pessoa experimenta a música de maneira única e distinta, e assim também o é para os surdos. Cervellini (2003) relata que alguns percebiam através de resquícios auditivos enquanto outros percebiam pelo ritmo, vibração e movimento e conseguiam expressar criatividade, afetividade, humores diversos de acordo com a música apresentada.

A música não precisa necessariamente ser ouvida pela orelha, ela pode ser ouvida pelo corpo. Cervellini (2003, p. 84) relata que os adolescentes surdos “ouviam a música pelo corpo” e a concretizavam pela “expressão corporal”, que mostrava o mundo interno, o ritmo e a musicalidade interna dos indivíduos surdos e sua criatividade. Esta autora afirma que a música e a dança estão ligadas pois “música, antes de tudo, é movimento”.

Acreditar que a música é apenas para ouvintes é um mito; conforme visto, a música também é para os surdos, está neles, flui deles e contribui para a manifestação da emoção, para o desenvolvimento da expressividade corporal e facial proporcionando crescimento e desenvolvimento.

A música também contribui para o desenvolvimento cerebral. Álvaro e Pascual-Leone citados por Sacks (2007) observaram o cérebro de uma pessoa que simula mentalmente tocar um instrumento e constataram que essa simulação por si só contribui para o aprendizado de habilidades motoras. Sacks (2007, p. 11) também menciona que Robert Zatorre em suas pesquisas verificaram que imaginar música estimula o córtex auditivo e o córtex motor.

Nietzsche escreveu que acompanhamos o ritmo da música, involuntariamente, mesmo se não estivermos prestando atenção a ela voluntariamente, e nosso rosto e postura espelham a narrativa da melodia e os pensamentos e sentimentos que ela provoca.

A cultura gera a música e a música gera a cultura, uma influência a outra, trata-se de um importante vetor de significados, valores, comportamentos e usos de um determinado grupo social (QUEIROZ, 2004).

Esses valores são aprendidos instintivamente através das histórias e rimas das canções. Trabalhar apenas o ritmo não é suficiente, pois, embora contribua motoramente, perde os valores e os significados culturais. A interpretação das músicas se torna essencial a um trabalho completo que almeje a inclusão.

Colocar todos os discentes, proporcionando apenas metade da experiência, apenas ritmos e nada da letra, e depois afirmar que é inclusão não passa de uma falácia com a qual muitos tentam se enganar e acreditam ser o melhor para a sociedade, mas

não estão respeitando os surdos e seus direitos e estão prejudicando seu desenvolvimento. O tratamento deve ser democrático em respeito às especificidades.

A educação deve perpassar a questão das diferenças culturais, afinal o sujeito é um ser constituído coletivamente, a consciência é formada a partir de diversos signos culturalmente significados. É na relação com o outro e com a sociedade que essa consciência se solidifica e, com ela, a identidade do indivíduo que só consegue se perceber como um eu diante do outro, sem o qual não se perceberia como ser um eu distinto e único.

Os valores e as posturas também são estabelecidos diante desse dialogismo com o outro, com o coletivo. Portanto, garantir que o surdo construa, da melhor maneira possível, sua consciência de mundo envolve traçar estratégias e metodologias para que o surdo conheça as demais culturas e permitir a ele construir sua identidade, sua individualidade, posto que entenderá melhor quem ele é diante da sociedade e do outro (PERLIN & STROBEL, 2008).

Cabe à escola e ao professor o papel de fornecer a esse indivíduo o maior acervo cultural possível da maneira mais adequada à sua melhor compreensão e assimilação, não como manobra de controle, mas como meio de saber se posicionar frente a diferença, reconhecendo suas influências e gerando uma afirmação cultural.

Fica evidente a necessidade de esclarecer o objetivo de trabalhar brinquedo cantado com os discentes com perdas auditivas. O enfoque principal para o surdo deve ser o de trabalhar o conteúdo das cantigas, o que as letras estão contando, trazer ao surdo a história contada, representada e dançada, mostrar que o movimento realizado e as expressões faciais e corporais são representações daquilo que está sendo dito na canção.

O ritmo também pode ser desenvolvido, mas de uma forma mais espontânea, a partir da observação do movimento e tendo um intérprete e os demais colegas como pista visual para saberem que há uma marcação de tempo e que o grupo deve se mover em harmonia, ora para um lado, ora para o outro, ora parado e gesticulando, ora em movimento e gesticulando ou sinalizando (observando que o discentes com perdas auditivas deve ser deixado à vontade para reproduzir o gesto do grupo ou o sinal para “cantar” a letra da música).

As questões de harmonia, melodia e canto não precisam, necessariamente, serem trabalhadas mesmo porque muitos profissionais de educação física não são especialistas em educação musical.

Portanto, de acordo com o que foi explicitado, a estratégia para ensinar brinquedos cantados para os discentes com perdas auditivas envolvem: apresentar as histórias das cantigas e permitir aos discentes representarem e recontarem as histórias para melhor se apropriarem dos conceitos e significados destas; apresentar, então, a dança de cada uma das histórias/explicações com a interpretação em língua de sinais para entenderem como os gestos se relacionam àquilo que está sendo cantado e para entenderem como são realizados os movimentos.

3 METODOLOGIA

No levantamento bibliográfico para buscar sobre o folclore, os brinquedos cantados e sua relação com o indivíduo com perda auditiva e a produção de material audiovisual para atendê-los, utilizamos palavras-chave como Folclore, brinquedo cantado, história do folclore, origem do brinquedo cantado, o brinquedo cantado e seus benefícios, surdo e folclore, surdo e brinquedo cantado, educação física e brinquedo cantado, produção de material audiovisual, material didático para surdos, a história da educação de surdos no Brasil, o bilinguismo, a imagem na educação do surdo. O levantamento iniciou-se em setembro de 2016 e durou até o mês de julho de 2017.

Com estas palavras-chave previamente estabelecidas foram pesquisadas em livros e nos seguintes sites:

Scientific Electronic Library Online, (<http://www.scielo.org/php/index.php>);

Google acadêmico (<http://scholar.google.pt/>).

Com o intuito de realizar um levantamento da relevância desse estudo, foi feita uma pesquisa exploratória em que foram realizadas entrevistas abertas com 10 surdos maiores de idade, com formação mínima de Ensino Médio, com os seguintes questionamentos: O que é folclore? Como foi apresentado o folclore para você pela primeira vez? Quais as músicas folclóricas você conhece? O que você acha de ensinar músicas folclóricas para crianças surdas? O entrevistado pôde escolher entre responder por escrito ou em Libras, os que escolheram em Libras foram filmados com um celular, modelo Moto G Play, e esse registro arquivado no laboratório Galileu Galilei.

As entrevistas foram realizadas nos locais escolhidos pelos participantes. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de participação na pesquisa e o projeto foi submetido a plataforma Brasil com o título da pesquisa “Cultura corporal do movimento: cinco cantigas de roda para alunos surdos”, com o número do CAAE: 61206916.1.0000.5243, sendo que foi aprovado em 20/03/2017.

Realizamos a análise dos conteúdos das respostas dos participantes baseado em Bardin (1991).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Verificamos como resultado da primeira pergunta o que era folclore, que nove deles sabiam o que é folclore, sendo que oito entendem o folclore como diversos aspectos da cultura enquanto dois não conhecem a definição e relaciona apenas com festa junina e lendas.

Quanto ao momento que tiveram o primeiro contato, três foram quando criança na escola, ao fazer pesquisas, participando de festa junina ou ao ver na televisão o programa do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, um na adolescência ao participar de um grupo de teatro e seis apenas na fase adulta, quando entraram para faculdade.

Quanto as músicas que conhecem, cinco afirmaram não conhecer nenhuma música alegando que já viram até algumas danças, mas, como são apenas oralizadas, não conhecem a letra que está sendo cantada. Dos outros cinco que conheciam músicas, as citadas foram: “Atirei o pau no gato”, “Ciranda, Cirandinha”, “Capelinha de melão”, “Cai, cai balão”, “A canoa virou”, “Adoleta”, “Dona Aranha”, “A Barata”, “São Francisco entrou na roda”.

Um entrevistado afirmou que já viu outras músicas, mas que não sabe, com certeza, se são do folclore brasileiro ou não, não consegue fazer essa distinção facilmente.

Nestas respostas fica evidente a barreira linguística como um limitador na aquisição deste conhecimento. Músicas tão presentes no nosso cotidiano não são compreendidas por eles. Se pensarmos a importância da cultura aqui envolvida e nos valores representados, fica evidente a perda sofrida.

Na quarta pergunta, “o que você acha de ensinar músicas folclóricas para crianças surdas?” Um afirma não ter resposta para isso, pois não sabe se seria possível uma criança entender o tema já que, em suas experiências, não conseguiu entender até na fase adulta. A experiência vivida marca tão forte que consideram improvável alguém galgar êxito em trabalhar este tema com crianças surdas.

Uma pessoa entrevistada afirma não acreditar no trabalho de musicalidade com a pessoa com perda auditiva, mas reitera que será válido trabalhar apenas a letra da música para uma compreensão.

Oito deles afirmam que é importante e relevante trabalhar as músicas e citam diversos benefícios que podem ser alcançados, a saber: aprender ritmo, interiorizar o aprendizado de sinais e expressões, desenvolver a criatividade e a imaginação, conhecer a cultura, ampliar o vocabulário em Libras e na língua portuguesa, ampliar os relacionamentos sociais e contribuir para o desenvolvimento global da criança.

Trabalhar os brinquedos cantados com as pessoas que tenham perda auditivas cria uma certa polêmica, conforme vimos nas entrevistas. Algumas pessoas são contra trabalhar a música com as pessoas com perda auditiva enquanto outros entendem como essencial e valoroso.

Eu pessoalmente não sou a favor da musicalidade na educação de surdos, para nós tem significado abstrato, uma vez que temos dificuldade de compreender a mensagem contida na letra da música. Contudo, se a letra puder ser transformada em imagens e se tornar compreensível, será uma experiência válida (Entrevistada Carla, 2017).

Sá (2011) corrobora essa visão da entrevistada e afirma que a temática da educação musical para surdos deve ser cuidadosamente tratada, pois se trata de um “território contestado”.

Tenho assistido muitas manifestações de insatisfação por parte de surdos adultos que, ao analisarem a maneira como a inclusão da música é feita na Educação de Surdos, sentem-se agredidos pelo fato de que muitas abordagens dão a impressão de que se está forçando o surdo a participar de algo que desconsideram as marcas culturais surdas, dão a impressão de que se está forçando o surdo a participar de algo que não leva em conta suas características biológicas, que atenta contra sua identidade, que não considera a cultura surda e que é uma imposição dos ouvintes. Estamos tratando de um *território contestado*, logo, é necessário que alguns pressupostos sejam definidos, para que se possa pensar em conseguir sucesso na relação do surdo com a música, ou no objetivo pedagógico de utilizar a Educação Musical para auxiliar o surdo a desenvolver-se como pessoa que reflete sobre todo o seu contexto social. É muito importante que sejam questionados os objetivos pedagógicos a serem perseguidos com as atividades musicais para surdos: o que se pretende é oferecer aos surdos o direito de conhecer este elemento cultural humano tão importante, ou, o que se pretende é obrigar os surdos a participarem de algo que não faz sentido para eles? Estamos tratando de uma *oferta* ou de uma *obrigatoriedade*? De uma troca ou de um pacote depositado? (SÁ, 2011, p. 243, 244).

Um ponto em que todas as pessoas entrevistadas concordam é a importância de ensinar as letras das músicas pelo valor do conhecimento cultural dentro destas, enfatizando a importância de se reconhecer como pertencente à cultura e à sociedade e de desenvolver a criatividade e a imaginação.

Eu não conheço as letras das músicas, mas acredito que todas as músicas têm em si algum conhecimento. Algumas tem sentido para as crianças, já outras não. Mas, se na letra da música folclórica tiver sentido, é bom aproveitar para captar o conhecimento dali. Pode ajudar no conhecimento das crianças, mas é importante fazer a adaptação da letra para a criança entender com clareza, o objetivo do surdo é a língua. Eu acho importante sim passar essa informação para o surdo se

desenvolver no mesmo nível que o ouvinte, claro que adaptações são necessárias para ensinar ao surdo, pois é diferente. É uma informação importante para ampliar o conhecimento (Entrevistada Roberta, 2017).

Os brinquedos cantados contribuem para internalizar regras e comportamentos sociais de maneira lúdica e de fácil compreensão sem necessitar explicar conceitos de valores. Uma das representações que as crianças gostam muito é a música da “Galinha Choca”, um brinquedo cantado folclórico, onde todos tem de correr, pegar, fugir. Parece simples e bobo, mas essa brincadeira tem em si uma regra a ser cumprida para que de fato ocorra e todos se divirtam; quando um discente descumpre a regra, em geral, os outros discentes corrigem o colega. É a partir desse tipo de atividade que eles vão internalizando que existem regras para que as coisas funcionem bem, não pode ser do jeito que se deseja apenas, é preciso respeitar os outros (CORDAZZO & VIEIRA, 2007).

As crianças aprendem histórias contadas e/ou cantadas para recontá-las, alterando-as e criando. É através da brincadeira que a criança se apropria do conhecimento e, ao reproduzir uma fala em diferentes momentos, mas de forma equivalente e adequada mostra que de fato se apropriou do significado daquilo que lhe foi apresentado/ensinado. O brincar contribui, portanto, para a construção do raciocínio, do abstrato e da utilização da língua na mente da criança.

Sair da regra das atividades também pode ser produtivo, criativo, quando as crianças transformam uma brincadeira cantada em outra brincadeira totalmente diferente com suas regras em formação, construindo. Isso também é importante numa sociedade em que a inovação é constantemente exigida no mercado de trabalho. Hoje não basta formar uma pessoa que apenas copie, mas uma pessoa que crie, reinvente, essa é a exigência da atual sociedade (CORDAZZO & VIEIRA, 2007).

Os brinquedos cantados não são apenas brincadeiras para divertir os discentes. Através delas pode-se estimular o desenvolvimento biopsicossocial da criança. É possível observar uma melhora na coordenação motora, lateralidade e ritmo, também na relação social por trabalharem em conjunto e buscarem o outro para a realização da atividade, desenvolvendo o emocional ao abraçarem, beijarem, expressarem afeto, respeitando as regras e o outro para que haja sucesso na brincadeira (CASTRO, 2006).

Ao participar ativamente dos brinquedos cantados, a criança aumenta suas experiências e amplia seus conteúdos, contribuindo para formações sinápticas e, portanto, para um aprendizado mais complexo e significativo, alimentando a “imaginação e a fantasia”, que são importantes para o desenvolvimento psicológico e auxiliando no amadurecimento e resolução de conflitos internos. Proporcionar essas vivências é

fundamental para um desenvolvimento completo e rico do indivíduo (PAIVA, 2013b, p. 112).

As atividades lúdicas, em especial as que utilizam o corpo com movimentos, funcionam como meios de desenvolver e de amadurecer a inteligência, preparando o corpo para atingir seu melhor potencial e se adaptar ao meio ambiente. A inteligência corporal depende de um amadurecimento do controle corporal o qual se dará através da repetição e exposição ao maior acervo motor possível. As danças e folguedos populares proporcionam um trabalho corporal de controle e de ritmo, até mesmo o caminhar na roda estabelece um ritmo, posto que andar ou saltitar ou mesmo correr sem seguir o grupo acarretará o desmantelamento da roda.

Nestas atividades os discentes exploram bastante as mudanças de ritmo e direções na roda, muitas vezes levando ao colapso dela. Exploram as possibilidades desse movimento em conjunto desvendando qual o limite da velocidade para todos aqueles corpos juntos rodarem. Essa experimentação permite-lhes conhecer melhor seu corpo e o do colega, identificando o que é possível ou não com o outro e suas próprias limitações e/ou potencialidades frente ao diferente, frente ao agir do outro e junto com o outro.

5 CONCLUSÃO

Concluimos que o movimento trabalha a expressão e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais, e tudo isto está intimamente ligado à cultura de um povo. Através das danças, a criança é capaz de desenvolver sua expressividade e se reconhecer enquanto corpo e indivíduo dentro de uma sociedade portanto, estimular esses aspectos é benéfico tanto para surdos como para ouvintes.

Os brinquedos cantados envolvem o movimento, bem como as cantigas, que permitem um melhor desenvolvimento do ritmo, do corpo, do contato com outros, do relacionamento e da compreensão de coletividade. Temos no Brasil um acervo cultural abundante dentro das brincadeiras infantis, cujo afeto e contato são explorados. Promover a participação das crianças nessas atividades favorece o desenvolvimento dos pequenos, capacitando-os a expressarem emoções e perceberem o conjunto e a si mesmos como parte deste coletivo, pertencente a este povo, desenvolvendo então sua identidade de brasileiro, de parte desta nação.

As pessoas com perda auditiva, de acordo com as entrevistas, têm pouco ou nenhum acesso às cantigas de roda, alguns nem sequer as valorizam, mas quando têm o

acesso percebem que há o que aprender com elas e, se ensinadas na faixa etária adequada, proporcionam uma melhor compreensão de mundo e maior inclusão em ambientes sociais como escolas e espaços em que há interação entre crianças.

Entendemos que este estudo não se esgota aqui e que estratégias outras podem ser traçadas para oferecer ao surdo o melhor e maior acesso à cultura que o cerca e que o pertence.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Manuel. **Roupa, um objeto da cultura**. p. 12. Campinas: Jornal da Unicamp. 13 a 26 abr. 2015.

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. Ediciones Akal, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, DF, 1997. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. **Integração educacional comunitária**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n. 1, 1992. p. 89-99.

CASTRO. Ana Luisa Manzini Bittencourt de. **O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky**. Artigo de revisão. Rev. Psicopedagogia 2006; 23(70): 49-61.

CERVELLINI, Nadir Hagiara. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. 1 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ANO 7, n. 1, 1º semestre de 2007. p. 89-101.

CUSTÓDIO, Vagner Sérgio. **Atividades Lúdicas como Elemento Facilitador para Inclusão do Deficiente Auditivo na Classe Comum**. 246 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91279>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

FERREIRA, Mônica de Sá. **Triagem Auditiva nas Escolas**. S.l: s.n. 2015. Disponível em:<<http://www.pedagobrasil.com.br/fonoaudiologia/triagemauditiva.html>> Acesso em: 30 jul. 2015.

GLAT, Rosana. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. v. 1, Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995. 54 p.

LIMA, Valéria de Cássia Pisauro. **Trovadorismo: cantigas e prosa medieval**. 15 mar. 2011. Disponível em: <<http://valiteratura.blogspot.com.br/2011/03/trovadorismo-cantigas-e-prosa-medieval.html>> Acesso em: 15 ago. 2017.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 33-49.

MACIEL, Maria Eunice. **Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillant-Savarin?** Porto Alegre: Horiz. antropol., v. 7, n. 16, Dec. 2001. p. 145-156. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832001000200008>>. Acessado em: 03 jun. 2017.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP / São Paulo, 1999.

PAIVA, Ione Maria Ramos de. **Brinquedos Cantados. Santa Catarina**. 126f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Santa Catarina, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/78240/175386.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 19 ago. 2016.

PAIVA, Ione Maria Ramos de. Os Jogos com Canto. In: FERREIRA, Eliana Lucia (Org.). **Educação Física Inclusiva**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013. p. 101-156.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão Escolar**: um desafio entre o ideal e o real. Portal Educação. Jan. 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real>> Acessado em: 19 ago. 2016.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Apostila organizada para a Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação Musical e Cultura**: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Artigo. Porto Alegre: Revista da ABEM, v. 10, mar. 2004. p. 99-107.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org.) **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

SUTTON-SPENCE, R. et al. **Os Craques da Libras: a Importância de um Festival de Folclore Sinalizado**. Revista Sinalizar, v.1, n.1, jan./jun 2016. p. 78-92 . Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/35847/20227>> Acesso em: 12 ago. 2016.