

Faculdade de Jandaia do Sul

**MÁTESIS - Revista de  
Educação**

Volume 12 - Números 1 e 2 - Jan./Dez. 2011



Jandaia do Sul - Paraná  
Brasil

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central FAFIJAN, Jandaia do Sul - PR, Brasil)**

M427 MÁTHESIS: Revista de Educação / Faculdade de Jandaia do Sul.  
V.1 (1), 2000. Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2012.  
105 p.

SEMESTRAL  
ISSN 1518-1359  
Vol. 12 n.1 e 2 (jan./dez. 2011)

1. Educação 2. Artigos 3. Resenhas 4. Comentários.  
I. FAFIJAN II. Título.

CDD 370

**Máthesis é uma publicação da FAFIJAN - Faculdade de  
Jandaia do Sul - PR.**

Máthesis publica estudos e pesquisas sobre Educação Básica: currículo escolar e ensino-aprendizagem. Eventualmente aceita contribuições de outras disciplinas quando houver relação com os temas mencionados.

**Endereço/Address**

Rua Dr. João Maximiano, 426 - Centro - Caixa Postal 121  
CEP: 86.900-000 - Jandaia do Sul - PR - BRASIL

**Secretaria da Revista / Submissão de trabalhos para publicação:**

Telefone/Telephone/Teléfono: (55) - (43) 3432-4646 / 3432-4141  
Para permutas e assinaturas/exchanges and subscriptions: biblioteca@fafijan.br  
Para encaminhar artigos/articles, resenhas/reviews e informações: mathesis@fafijan.br

Tiragem 400 exemplares

Disponível também *on-line* no site [www.fafijan.br](http://www.fafijan.br).

ISSN eletrônico 2176-6932

**Máthesis é indexada em:**

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México);  
BBE - Bibliografía Brasileira de Educação (CIBEC/INEP/MEC, Brasil);  
LATINDEX (Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - UNAM, México);  
CLASE (Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía y Humanidades - UNAM, México);  
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul);  
GeoDados (Universidade Tecnológica Federal do Paraná-PG) - [www.geodados.pg.utfpr.edu.br](http://www.geodados.pg.utfpr.edu.br).

**SUMÁRIO**

Editorial.....	05
Mobilizar-te: o pensar sobre as infâncias contemporâneas, as memórias e os movimentos do artefazer-se docente <i>Denise Aquino Alves Martins</i> .....	09
A visão dos pedagogos sobre o conceito de letramento <i>Fabiana Fernanda Steigenberger</i> .....	29
Desenvolvimento da capacidade de atenção: deficiência intelectual e educação escolar <i>Andreia Nakamura Bondezan</i> <i>Áurea Maria Paes Leme Goulart</i> .....	48
Marcas da realidade na poesia de Guerra Junqueiro <i>Aline Janaina Quinhone da Silva</i> <i>Rosi Maria Basseto Sena</i> .....	61
O brilho de uma estrela: uma trajetória de vida <i>Josefa Fátima de Sena</i> .....	86

## CONTENTS

Editorial.....	05
To keep mobilizing: To think about contemporary infancy, memory and movement of doing art/teaching <i>Denise Aquino Alves Martins</i> .....	09
Pedagogue's view about the concept of literacy <i>Fabiana Fernanda Steigenberger</i> .....	29
Development of attention capacity: Intellectual deficiency and schooling <i>Andreia Nakamura Bondezan</i> <i>Áurea Maria Paes Leme Goulart</i> .....	48
Marks of reality in Guerra Junqueiro's poetry <i>Aline Janaína Quinhone da Silva</i> <i>Rosi Maria Basseto Sena</i> .....	61
Brilliance of a star: Life trajectory <i>Josefa Fátima de Sena</i> .....	86

## Editorial

*Os dois agentes principais do processo educacional (professor e aluno) precisam ser mais pesquisados e melhor compreendidos a fim de tornarem cada vez mais eficientes e eficazes os processos de ensinar/aprender e de mediação e intervenção do educador no desenvolvimento das habilidades intelectuais superiores do educando. Possivelmente seja verdade que a maioria dos alunos tenha capacidade para aprender sozinho quase tudo, para ser autodidata em sua trajetória educacional, mas a ausência de um professor ou de um mentor no processo educacional das pessoas, quase sempre deixa lacunas irrecuperáveis em sua formação intelectual. A qualidade da formação de quem passou por um sistema educacional com excelentes mentores em sua trajetória educacional tende a ser superior à de um simples autodidata. Daí a importância da formação e atuação de grandes professores/grandes mestres para que sua influência na vida dos alunos seja a mais significativa possível. Reconhecendo a relevância da formação, visão, atuação e papel do professor, Máthesis selecionou para seu volume 11 quatro artigos relacionados a esses aspectos e um sobre a possibilidade de superação de obstáculos aparentemente insuperáveis, como mostra o relato da trajetória escolar de uma aluna surda.*

*A formação do professor pode ser aprimorada e enriquecida mediante o desenvolvimento de múltiplas habilidades, todas destinadas a facilitar o trabalho do futuro professor e tornar mais estimulante a aprendizagem do aluno. Uma dessas habilidades é a capacidade artística, como é destacada pelo trabalho de Denise Aquino Alves Martins que propõe desenhar eventos sobre arte/educação e movimento para estimular a reflexão sobre as produções estéticas contemporâneas na formação docente e criar um espaço de universidade viva, múltipla e corpórea. Seu programa, denominado “Mobilizar-te”, criando espaços de arte, movimento e ludicidade articulados ao ensino, numa*

*inversão da lógica acadêmica tradicional da universidade, produziu uma teia de vivências lúdico-artísticas, tendo em vista formar o professor de arte/educação. O projeto conseguiu mostrar aos alunos o potencial educativo da arte e evidenciar a percepção da docência como uma atividade “prudente e decente”, como sugere Boaventura Souza Santos, e uma tarefa “bonita e inteira”, como propõe Paulo Freire.*

*O conceito de letramento, como uma habilidade distinta da simples alfabetização, é relativamente recente no contexto educacional brasileiro e seu entendimento adequado não parece plenamente disseminado nas escolas do país. É o que tem mostrado a pesquisa de Fabiana Fernanda Steigenberger que se propôs a investigar as crenças de pedagogos de escolas públicas de um município do interior do Paraná acerca deste conceito. Seu estudo indicou que os pedagogos definem letramento a partir de três aspectos: a redução do conceito de letramento a uma de suas práticas – a alfabetização; a exclusão dos não alfabetizados das práticas letradas; e a eliminação do discurso oral da prática pedagógica institucional. O estudo possibilitou entender algumas resistências presentes na prática pedagógica dos pedagogos, bem como identificar as crenças mais frequentes deste grupo de educadores e seu reflexo em sua postura profissional.*

*A capacidade de atenção e concentração é uma habilidade muito importante no processo de aprendizagem. Muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem devido à carência desta habilidade e ao descuido do professor na tarefa de ajudá-los a desenvolvê-la. Neste sentido, o trabalho de Andreia Nakamura Bondezan e Áurea Maria Paes Leme Goulart constitui um alerta aos educadores sobre a importância desta habilidade e sobre o papel do professor na sua ação mediadora junto a crianças com deficiência intelectual, destacando a linguagem como principal elemento formativo do intelecto infantil.*

*A literatura é um dos instrumentos de compreensão da história humana, de sua sociedade e de sua dimensão psicológica com suas*

*paixões e racionalizações, gestos de bondade e de maldade, sentimentos de generosidade e de egoísmo, atitudes de sabedoria e de demência. Em suma, a literatura ajuda o homem a compreender sua condição de anjo caído e de sonhador de um mundo sempre melhor para todos. Em suas diferentes escolas literárias, ela tenta mostrar essas variadas facetas da realidade humana ao longo da história. Compreender este papel da literatura é reconhecer seu potencial educador e conscientizador do ser humano, o que não pode ser negligenciado ou minimizado pela escola e pelos educadores. É segundo esse olhar que podemos classificar a contribuição literária do poeta realista português, Guerra Junqueiro, objeto de estudo de Aline Janaina Quinhone da Silva e Rosi Maria Bassseto Sena. Em seu estudo, essas autoras mostram que o poeta conseguiu registrar a realidade de seu tempo de forma que permanecesse como realidade de todos os tempos. As autoras constatarem também que o poeta viveu dividido entre o sentimento romântico e religioso e o pensamento revolucionário e mesclou o lirismo com as propostas da escola literária realista, o que possibilita visualizar uma sociedade de desiguais, presente na sociedade de nosso tempo. No estudo do realismo literário deste poeta português, as autoras buscam conhecer sua linguagem, temática e construção poética.*

*No processo educativo é inegável a importância da competência do professor e de seu papel como mentor, inspirador, motivador e mediador da aprendizagem dos alunos. No entanto, cabe também ao aluno fazer sua parte insubstituível nesse processo, não importando se possui habilidades intelectuais superiores, médias ou inferiores à média, ou mesmo se tem alguma deficiência física que torna mais difícil seu processo de aprendizagem. Certo esforço e disciplina para aprender continuam sendo necessários enquanto não se desvela como nosso cérebro funciona e como pode ser ativado para aprender com facilidade e sem fadiga. Enquanto esta utopia não for realidade, será sempre edificante tomar conhecimento de experiências da superação ou de desempenho superior de alunos em condições socioeconômicas,*

*psicológicas ou físicas adversas. É nesse contexto que se insere o artigo de Josefa Fátima de Sena Freitas sobre a trajetória da vida escolar e as dificuldades vivenciadas por uma estudante surda desde a escola básica até a Faculdade. Em seu estudo a autora procura compreender os caminhos percorridos pela estudante em busca de superação do silêncio e do reconhecimento de sua cultura, concluindo pela necessidade do uso da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) não só pelo surdo, mas também pela sociedade na qual ele está inserido, a fim de facilitar seu processo de inclusão na sociedade dos “normais”.*

*Em suma, a ação competente e inspiradora do professor e o empenho motivado e interessado do aluno são condições necessárias, embora não suficientes, da melhoria do processo educacional e da qualidade do ensino e da aprendizagem. Que cada um faça sua parte, sem deixar de cobrar a parte dos demais agentes educativos da sociedade e do Estado.*

*José Camilo dos Santos Filho*  
*Editor*

## **MOBILIZAR-TE: O PENSAR SOBRE AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS, AS MEMÓRIAS E OS MOVIMENTOS DO ARTEFAZER-SE DOCENTE**

\*Denise Aquino Alves Martins

**RESUMO:** A proposta de “acontecimentos” na Universidade, através do Curso de Pedagogia, foi a de desenhar eventos sobre arte/educação e movimento que pudessem estimular a reflexão sobre as produções estéticas contemporâneas na formação docente, bem como pensar um espaço de Universidade viva, múltipla e corpórea. As provocações foram feitas como formas de representações imaginárias e criativas para mobilizar os saberes oriundos das experiências com diferentes artefatos da cultura e para buscar novos sentidos/percepções no fazer de cada um como futuro profissional ligado à cultura de crianças, jovens e adultos. O programa MOBILIZAR-TE foi uma teia de vivências lúdico-artísticas para o artefazer-se docente, numa inversão da lógica acadêmica da Universidade, permitindo espaços de arte/movimento/ludicidade junto ao ensino. Oriundas das demandas solicitadas por diversos acadêmicos que frequentaram a disciplina de verão Arte-educação (2008/1), foi possível pensar e lançar essa proposta de formação, que percorreu os corredores do prédio A - lócus do curso de Pedagogia - no sentido de vibrar os ecos de cada um, nas suas possibilidades de inserção com a arte de musicar-se, contar contos/poetizar-se, fabricar brinquedos, fotografar, pintar e desenhar, durante o período de 2008-2010. Além de contagiar os acadêmicos para o potencial educativo da arte, senão para si mesmos, o sentido de se pensar na docência prudente e decente (Santos), talvez para inéditos-viáveis na boniteza e inteireza do fazer docente (Freire), num contexto de urgência de construção de (novas) percepções sobre infância e a importância de (re) vitalizar o seu sentido perdido, aparecem como resultados desse trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Artefazer-se docente; Experiências estéticas; Pensar infâncias.

---

Professora Mestre na Universidade Federal de Pelotas e Professora Assistente na Fundação Universidade Federal do Tocantins.  
E-mail: deniseaquino@uft.edu.br

MÁTHERESIS - Rev. de Educação - vol. 12, n. 1 e 2 p. 09-28 - jan./dez. 2011.

**ABSTRACT:** The proposal of “happenings” within the University, through the Course of Pedagogy, was to design events about art/education and movement that could stimulate reflection about contemporary esthetical productions in the education of teachers, as well as to think a space of alive, multiple and bodily university. The provocations were made as forms of imaginary and creative representations for mobilizing the knowledge resulting from the experiences with different artifacts of culture and for looking for new meanings/perceptions in the actions of each student as future professional linked to the culture of children, adolescents and adults. The program “Keep moving” was a web of ludic and artistic experiences for doing art/teaching, reversing the academic logic of the university, making available spaces of art/movement/playfulness articulated to teaching. Resulting from the demand of several students who made the summer course “Art/Education” in the first semester of 2008, this course was introduced as a complement to the teacher education proposal of the Course of Pedagogy in order to make possible student insertion in the art of making music, writing short stories/poetries, manufacturing toys, photographing, painting and drawing, during the period of 2008-2010. Besides convincing the student about the educational power of art, this work also made appear the perception of a prudent and decent teaching and the vision of the beauty and holiness of the teaching action.

**KEYWORDS** - Art/education; Artistic education; Educational value of art; Esthetic experiences.

O texto refere-se ao trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins (UFT) na cidade de Palmas, no Curso de Pedagogia, denominado MOBILIZAR-TE: acontecimento em arte e educação na UFT - encontros com artefazer-se docente, realizado no período de 2008 a 2010. Trata-se de um relato sobre movimentos ético-estéticos na formação de professores para mobilizar o pensar sobre infâncias, articulando o ensino de Arte e Movimento como elementos do fazer docente.

Ao relatar os movimentos dessas experiências realizadas, mais do que salientar as preocupações pedagógicas de inserção do imaginário, do lúdico e das dimensões ético-estéticas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o texto propõe-se a contribuir

com a pesquisa das infâncias que se (re)desenham e articulam na medida da possibilidade de alargamento de conceitos e práticas em diferentes realidades. Nesse sentido, algumas questões mobilizaram a investigação sobre a experiência realizada: Que percepções sobre a arte/movimento os acadêmicos possuem para si e para as infâncias? O que pensam sobre o potencial educativo das produções estéticas na contemporaneidade? Quais os desafios da profissão para pensar e agir com as culturas infantis de nossos dias? Que disponibilidades corporais estão colocadas?

Para a realização da reflexão, seguimos as afirmações de Farina (2010) quando indica que “as grandes transformações nos modos de vida da atualidade solicitam experimentações rigorosas e consistentes com sua sensibilidade e modos de saber. A velocidade e a radicalidade dessas transformações nos solicitam a produção de novas referências conceituais, estéticas e políticas para as ciências da educação” (p.1).

Este relato de experiência traz à tona a necessidade de pensar a arte na formação de futuros pedagogos, inseridos numa sociedade diversa e complexa, em que os saberes do futuro, no sentido dado por Arruda e Boff (2000), Freire (1997, 2003), Sousa Santos (1996, 2000) passam pela mão da imaginação, do cuidado, da criação e da ação ético-estética do fazer docente. Também fomos orientadas pelos fundamentos oriundos de estudos de Farina (2008, 2010), Hernández (2009), Barbosa (2010) e Kunz (2005, 2004) para compreensão da arte e corpo na educação.

Entre os objetivos da proposta apresentada aos acadêmicos destacam-se: promover experiências estéticas no campo das artes visuais, cênicas e musicais, com acadêmicos do Curso de Pedagogia e demais interessados; refletir sobre as possibilidades educativas do ensino da arte/movimento com crianças, jovens e adultos; e, possibilitar a vivência com a arte de forma prazerosa e lúdica.

Na mesma linha escrita por Fischer (2009) penso [...] que poderia fazer parte importante da formação docente a educação do olhar, a educação da sensibilidade, a educação ética, cuja fonte poderia ser,



dentre tantos possíveis, alguns exercícios de imersão nas linguagens audiovisuais: exercícios de entrega aos sons, movimentos, diálogos e cores das imagens do cinema e da televisão; exercícios de entrega a narrativas que fogem aos esquemas convencionais das chamadas estruturas de consolação (p. 5).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2007), indicadas pelo Conselho Nacional de Educação, no artigo 6º, destaca-se a “atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa”. As questões pertinentes à estética e ludicidade, ainda consideradas marginais no currículo, passam a ser discutidas recentemente, trazendo novos conceitos para a prática docente. Os diversos olhares para o sentido da expressão humana, seja na forma de linguagem visual, oral, movimento ou música, podem ser vividos pelo acadêmico como manifestação de prazer pessoal e aprendizagem de profissão.

Nossa formação estética dá-se por meio da diversidade de imagens, performances e discursos que a sustentam, e que povoam nosso cotidiano. Dá-se pela forma como nos afetam e de como reagimos a isso. “[...] Nossa experiência estética constitui-se do conjunto de aprendizagens sensíveis e conscientes das quais lançamos mão, ainda que sem nos darmos conta, para ver o que nos acontece e responder a isso” (FARINA, 2008, p. 100).

O estudo do movimento humano no final da década de noventa do século XX alargou-se para diversas áreas de conhecimento na perspectiva de descoberta de si, da autonomia e da emancipação, em grande parte pela influência dos estudos da antropologia e da sociologia. Na Educação, esses reflexos surgem em alguns teóricos da Educação Física preocupados com a mecanização, disciplina e racionalidade que a escola e seus professores ainda exigiam dos corpos das crianças (KUNZ, 2005). Fruto desses estudos, a busca pelo conhecimento de si nas aulas de Educação Física, que sempre exerceram influência na

minha vida profissional como professora dessa área na escola pública e preocupada em trabalhar essas estéticas derivadas de um consumo exacerbado do corpo, trago essas questões para a formação de licenciados em Pedagogia, agora já passada uma década de exercício docente no ensino superior.

A forma do trabalho foi partejada em sala de aula, através dos desejos pulsantes dos alunos de fazerem algo nos corredores vazios dos prédios da Universidade, sondando possibilidades de avanços no agir pedagógico e político na consolidação da união entre ensino, pesquisa e extensão. O pensar sobre a produção em envolver-se com arte/movimento de si capturou as acadêmicas em suas práticas cotidianas, para além da sala de aula, envolvendo as amigadas, os encontros com acadêmicos/convidados de outros cursos, bem como houve o agregar da família, irmãos, filhos, namorados: todos foram acionados para ajudar a montar as salas ambientes. Esses movimentos em torno do fazer pedagógico, trazendo temas da própria vida, como uma das alunas amante da música, que juntou sua coleção de LPs, fitas cassetes de música, (re)visitando seus antigos ídolos. Salientou que seu nome era em homenagem a uma cantora.

A intencionalidade metodológica aproximou-se de práticas qualitativas na educação, de forma participativa, através de encontros quinzenais para planejamento dos grupos de forma que no final do semestre letivo acontecessem as oficinas/mostras/vivências artísticas, num convite por aderência. Assim, passamos ao relato sintético das proposições realizadas ao longo das cinco edições do MOBILIZAR-TE: acontecimento em arte e educação na UFT - encontros com artefazer-se docente (2008/2010).

### **Acontecimento 1: 2008/2**

Sala 1. Musicar-se (experimentos em música)

Sala 2. Desenho e composições (atelier de pintura em tecido/madeira/pedra/papel)

Sala 3. Contar histórias e cenários dramáticos através da literatura

Sala 4. Círculo na roda das canções populares e brincadeiras cantadas

Sala 5. Fazer seu brinquedo- artefato da cultura local

Sala 6. Exposições fotográficas

Essas vivências aconteceram durante dois dias e envolveram três turmas da Pedagogia e acadêmicos do curso de Comunicação Social (interessados em música). Em relação ao trabalho desenvolvido na sala 5, os acadêmicos demonstraram a seriedade relacionada aos artefatos do brincar, realizando boas pesquisas sobre brinquedos em diferentes idades, além de confeccionar os mesmos. Um grupo trouxe a brincadeira das sombras, além de preparar todo o cenário com panos e imagens projetadas no telão. Fizeram o “teste” com um bebê - filho de uma das alunas - para explicar a atenção/percepção da criança. Importante para despertar nosso olhar para uma fase tão crucial no desenvolvimento infantil.

De modo imediato, a palavra estética refere-se ao sensível, ao perceptível, ao sensual. Falar, então, de educação estética, ou melhor, de educação estética na formação docente, é o mesmo que falar em educação da sensibilidade humana aprendente. Nitidamente, isso não é qualquer coisa. Pelo contrário, é algo que toca o cerne da condição humana vivente e vivida. Portanto, algo da ordem dos acontecimentos implicados e não apenas daqueles hipotéticos e fantasiosos. (GALEFFI, 2009).

Na sala de experimentos em música houve uma verdadeira banda formada por acadêmicos do curso, alguns que tocam, à noite, pela cidade. Esse trabalho mostrou entre outras coisas que passamos um semestre sem conhecer nossos discentes. Que interesses possuem? Quais situações os mobilizam a lançar-se “para além de ser aluno”?

## Acontecimento 2: 2009/1

Com o slogan **Mobilize-se e modifique os espaços em construção em torno de você**, construiu-se um folder repleto de desenhos que inspirou o pensar à pedagogia que reage, pulsa, provoca sentidos e signos culturais presente no cotidiano da vida. Assim, com a responsabilidade de pensar a escrita do folder, Rivaldo, acadêmico do Curso e organizador do *Mobilizar-te*, escreveu:

O que é isto? Mobilizar-te é uma proposta que visa mobilizar os educandos do curso de Pedagogia da UFT e demais participantes a reagirem por meio de manifestações artísticas, tais como: oficinas, apresentações musicais, exposições, entre outras. Em 2009, o projeto sugere uma reação artística que venha incentivar modificações nos espaços em construção. Estes espaços dizem respeito aos ambientes sociais carentes de infusão da arte do qual o educando participa. A promoção da arte não pode ser condicionada ao campo dos “intelectualizados”, aos “de boa vida” ou artistas, mas cabe, neste momento, expandir-se sem preconceitos a todas as condições e posições, promovendo alterações na estima e construção social. A arte, a classe nenhuma pertence e é também por meio dela que as transformações podem ser alcançadas. Convidamos, pois: venha! Mobilize-se e modifique os espaços em construção em torno de você.

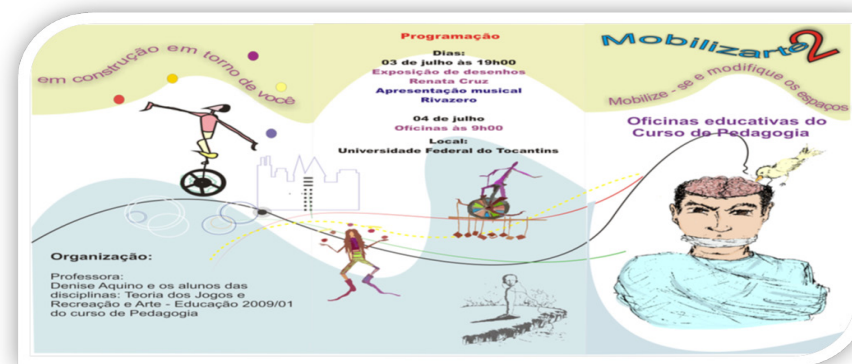


Figura 1: folder do Mobilizar-te 2



No que se refere às oficinas organizadas nesse semestre, tivemos a participação do público externo a UFT, com cerca de 60 crianças, distribuídas nas *Salas de Aula/Movimento*, além das crianças de uma escola pública (foi realizada no ambiente da escola em que uma das acadêmicas é professora). Seu grupo envolveu toda a escola em torno das brincadeiras populares, num interessante processo de rever os jogos tradicionais nas infâncias contemporâneas. Participaram dessa atividade cerca de 300 crianças, assim distribuídas:

Sala 1. *Bricanda*: brincar, cantar e dançar não tem idade

Sala 2. Trilhando desafios: desvendando enigmas em busca do tesouro

Sala 3. Teatro de fantoches- histórias educativas e interativas

Sala 4. Jogando, brincando e aprendendo- jogos tradicionais

Sala 5. Colando e fazendo arte

Sala 6. Fauna tocantinense - trabalhos de produção a partir da modelagem em argila

Essa segunda edição trouxe mais envolvimento externo da UFT, ampliando a participação de crianças, jovens e adultos no evento. Os próprios acadêmicos organizadores foram os mediadores dessa costura entre a Academia e a comunidade. Além de contarmos com a presença de uma artista plástica<sup>2</sup> na abertura, numa noite em que a música, os desenhos da artista, que se inspira em temas de sua vida em convívio com comunidade quilombola, os acadêmicos apostavam em si como *docentes/discentes!*

Concordando com Berkenbrock-Rosito (2008) quando escreve que as “memórias potencializadas, lembranças que poderão evocar o contato com o polo criador, inventivo, aventureiro do humano, o qual tem ligação com o princípio da autoria – exercício fundamental para sua jornada de ensinar e aprender, no campo da Educação Estética” podem produzir novas formas de ver o mundo, numa alfabetização cultural necessária para mover a cultura universitária.

### **Acontecimento 3: 2009/2**

Sala 1. Sarau com poesia e violão

Sala 2. Obra em aberto com caixas de papelão - sucata e exposição de trabalhos de escolares

Sala 3. Oficina com mosaicos

Sala 4. Oficina de colagens e pintura

Esse evento foi muito significativo, apesar de restrito ao público interno da UFT. Nesse período, os acadêmicos envolvidos trouxeram um grupo de dança de uma ONG e uma professora da rede municipal de ensino com trabalhos de seus alunos. Essa mostra tinha sido selecionada para uma etapa nacional de trabalhos com crianças, o que motivou as acadêmicas a produzirem também uma “obra em aberto”, com caixas de papelão, todas decoradas com fotografias da turma. Essa coleta de material acontecia durante as aulas e a organização do evento. Esse material foi sendo presenteado a cada acadêmico que se interessava pela sua fotografia. Então, a obra foi se transmutando aos poucos.

Galeffi (2009) diz que [...] “se quisermos levar a sério a educação da sensibilidade, a educação estética, é preciso, em primeiro lugar, *fazer-aprender a sentir as formas que constituem nosso modo de ser-no-mundo-com*”.

### **Acontecimento 4: 2010/1**

Neste ano tivemos três turmas envolvidas na organização do evento, ampliando a participação de acadêmicos propositores das oficinas/vivências. Além disso, houve a presença de outros professores do curso de Pedagogia como convidados para ler poesias, fazer seus trabalhos artísticos com pintura em tela, tecido ou madeira, ou apenas como público ouvinte.

A homenagem feita ao poeta Manoel de Barros nas camisetas e arte do folder mostram a ampliação do trabalho de sala de aula, nas invenções de outras didáticas brincantes! As grandes áreas de

conhecimento em que estou envolvida desde que iniciei o trabalho na UFT/Campus de Palmas referem-se aos jogos, recreação, arte e movimento. As perguntas que me moviam nesse trabalho eram: Como as acadêmicas percebem seu corpo na docência? Percebem a influência do brincar, do movimentar-se como conhecimento de si? E suas memórias do brincar, do movimentar-se, podem (re)ver esses percursos no trato com as infâncias contemporâneas?

Penso que o estudo da arte associada ao desenvolvimento da criança já é muito significativo, pensar nesse desenvolvimento artístico associado ao movimento no currículo do profissional da educação, é um ganho significativo na prática docente, uma forma de ensinar a criança a pensar o seu corpo como parte do movimento intenso que vive a sociedade (Alex)<sup>3</sup>.

### Didática da Invenção

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá  
Onde a criança diz: Eu escuto a cor dos  
Passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não  
Funciona para a cor, mas para o som.  
Então se a criança muda a função de um  
Verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz  
De fazer nascimentos...  
O verbo tem que pegar delírio.  
(Manoel de Barros, 1994)<sup>4</sup>

Em seus depoimentos de final de trabalho, os acadêmicos apresentam algumas respostas que apontam a importância percebida do Mobilizar-te no seu fazer profissional, além de sugerirem que esta prática pode ser realizada nas escolas com crianças e jovens.

A arte está presente no cotidiano da vida humana (A1) Aprendi muito com as trocas de experiências, me envolvi muito nas atividades propostas (A2). Através da arte/movimento as possibilidades se ampliam, criam-se novas perspectivas (A3). Considero que foi muito importante e relevante para nossa ou mesmo minha formação (A4). Este trabalho nos faz sentir motivados e totalmente envolvidos com os trabalhos (A5). Foi algo novo e diferente (A6)<sup>5</sup>.

A partir do mobilizar-te fica mais claro como a arte abre possibilidades de um trabalho criativo. A relevância da arte está em seu amplo sentido, no qual o professor consegue despertar em seus alunos um novo olhar sobre a sociedade. (Maria das Dores)

### Primeiro dia: oficinas de arte/movimento

Afrobrasilidades e o futebol, Túnel artEatro: eu e o outro, Sensibilização e relaxamento, Ritmos de Arraiá, Macro movimentos no *star black*.

As atividades foram intensas e as dificuldades de “espaços” foram demasiadas, causando dificuldades na execução dos trabalhos e críticas pelos acadêmicos, que não tiveram muita chance de trocar suas propostas. Percebo que os acadêmicos necessitam desse espaço, como demonstram os seguintes depoimentos:

Um movimento muito importante na conquista de um espaço para a divulgação artística do curso de Pedagogia. Penso que este evento é a forma mais dinâmica e envolvente de apoio a arte, promovido pelo curso, só tenho a agradecer por fazer parte dessa vivência. O projeto melhora em cada uma das suas edições; o comprometimento dos alunos e o desenvolvimento mostra a necessidade que tínhamos em promover este tipo de evento no curso (A7). O esforço que partiu da maioria dos alunos no intuito

de expor um bom trabalho, também o talento que descobri em mim e nas outras pessoas que participaram das oficinas (A8).

Foi de grande valia para ampliar nossos conhecimentos, pois houve uma integração entre os alunos de outros cursos. Foi possível também perceber que a arte é importante para a vida do acadêmico (A9).

A criatividade de pessoas que até não se interessavam pelo assunto, se envolveram. As poesias, as pessoas revelaram-se artistas, recitando poesias, cantando e, claro, a arte da pintura em que pessoas não sabiam e aprenderam e fizeram coisas incríveis (A10).

Eu achei uma das melhores experiências na faculdade, pois pude interagir em diversas áreas (A11).

Além desses comentários, destacam-se os elogios aos grupos de teatro e sensibilização, pois ofereceram atividades inéditas, salientadas por alguns pelo fascínio que despertaram. Sobre o evento em geral, outros afirmaram a importância em trazer “a cultura do inusitado, espaço que busca chocar a realidade que de certa forma é muito estática na vida das pessoas” (A12).

### **Segundo dia: a noite dos amantes da arte**

Noite cultural com música, dança, dramatizações, atelier de pintura, poesia no varal (Apresentações de docentes/discentes arte/educadores)

Os acadêmicos fizeram uma “teia de aranha” com barbantes no teto do auditório, de onde estavam penduradas diversas poesias para o público apreciar, ler, num convite ao protagonismo acadêmico, mostrando atenção a uma estética própria de suas raízes nortistas. O cuidado com os detalhes nas microimagens das aranhas leitoras sensibilizaram a todos os presentes.

### **Terceiro dia- salas ambientes com jogos e brincadeiras**

Brincadeiras do mundo, Polifonia na roda, Brinquedos populares.

### **Acontecimento 5: 2010/2**

#### **Primeiro dia: Abertura**

Experimentações na arte de movimentar-se: música, dança, teatro, malabarismo, Mostra dos portfólios da turma de fundamentos de ensino de arte e movimento.

#### **Segundo dia: oficinas de jogos e recreação com crianças**

Brinquelândia, Vamos cirandar, Brinquedos de sucatas, Jogos de representações, Fantoches camaradas, Jogar brincando e Brincando no berçário.

#### **Terceiro dia: encerramento**

Roteiros pedagógicos com jogos dramáticos, música e dança, Colagens com elementos da natureza, Fotografia na educação, Modelagem, Pintarte, Poesia que a gente faz (raízes poéticas), Cinema e vídeo na educação.

Muitas coisas poderiam ser ditas sobre todas essas movimentações acadêmicas, por exemplo: que os acadêmicos fizeram estudos, produziram seus próprios artefatos de visualidades (vídeo projetado na tela, contando o processo de criação do Mobilizarte), que as fotografias fizeram parte de todas as edições do evento, na tentativa do registro, da memória do fato. Também que em todas as salas era perceptível o orgulho dos acadêmicos em participar como organizadores e apresentarem o curso de Pedagogia para UFT. Para além disso, apenas no sabor do acaso, elejo alguns comentários de um dos grupos:

Pode-se afirmar que o referido trabalho foi de extrema importância e trouxe ricos conhecimentos para o

grupo, pois proporcionou pesquisas, compreensão e conhecimento sobre grandes fotografos que se destacaram por meio de seu trabalho. Assim, este trabalho possibilitou ao grupo sensibilização, visão estética e uma visão maior sobre as fotografias (Maria Soares, Samuel Moura, Simone Bonfim).

Revedo as práticas já vividas neste período de cinco edições do Mobilizar-te penso que as palavras de Farina (2008) em relação ao corpo de que “vemos a economia de mercado apropriar-se dele e refundá-lo como corpo de consumo de sua própria experiência” (p.3), invocam novos estudos, correlações com a presença corporal, numa tentativa de não sacralização de “outros cadáveres entre eles, o corpo”, produzidos e tirados de seu endereço próprio.

Consumimos um corpo, vestimos outras peles, numa vertiginosa força descomunal, com patrocínio mercadológico. E nisso as culturas das infâncias contemporâneas estão “atoladas”. Perceberemos, nós, os docentes, estes movimentos da arte na educação? Do corpo na educação? Que linguagens são apropriadas na formação?

Então, concordamos que existe entre “arte, corpo e subjetividade: uma relação que marca a complexidade da experiência estética, ética e política da atualidade” (FARINA, 2008, p. 95), bem como que é necessário buscar novos caminhos didáticos na formação de professores que permitam a vivência/experimentação de si como produtores de cultura.

Alguns depoimentos escritos dos acadêmicos podem dar pistas ou anunciar novos investimentos do que precisamos para continuidade do trabalho:

Sempre ouvia falar do MOBILIZAR-TE [...] ouvia comentários dos colegas acadêmicos que sempre elogiavam e isso revela o resultado do projeto e sua quarta edição é fruto da qualidade e alcance dos objetivos propostos. A arte faz parte de todos os setores e nós acadêmicos, futuros professores, reconhecemos

a sua importância para o desenvolvimento e também como parte da multiculturalidade (Jhannaide).

O mobilizar-te foi algo inovador! [...] A arte na formação traz uma visão ampliada, onde o aluno aprende a olhar com outros “olhos” aquilo que para ele antes não tinha significado. Onde o professor possa perceber a condição de seu aluno, de que ele tem implícito em sua vida algo que traz de suas experiências (Ranna Joyce).

A importância da arte na formação de professores é que ela cria um movimento, uma mobilização de ações, que resulta em construções de formas práticas naturais e culturais. E é no movimento dessas ações que a arte faz pensar o papel e a formação dos professores nos cursos de licenciatura (Raimunda).

Sendo assim, na tentativa de dar materialidade ao realizado nesse período, na preparação do Mobilizar-te 6, as versões do acontecimento em arte nos corredores da UFT, penso que as imagens produzidas contribuem para demonstrarem sentimentos, movimentos, arranjos de materiais, na preocupação de receber, dispor-se, fazer com os outros uma Universidade em discussão, presente na cultura de se perceber aprendente de si!



Figura 3: grupo de acadêmicas que participaram de três edições do Mobilizar-te (Elda, Márcia, Adriana, Renata). Produtoras do ArtEatro eu e os outros.



Figura 4: grupo ArtEatro eu e os outros

As acadêmicas, meninas grandes, na roda de buscar formar elos com o mundo, recriaram sentidos para si e para os outros, numa docência que não elimina o jogo, o brincar, o sensível-artefazer-se na educação. Isso pressupõe vínculos, disponibilidades em final de semestre, levar a sério a arte, no respeito de sensibilizar, tocar, emocionar a si e aos outros. Então, acredito que o acontecimento cola, encarna nas acadêmicas e revitaliza os espaços de criação de um modo decente/docente de ser, na tentativa de dar outros sentidos ao que vivemos tão demarcados pelo mercado, consumo, estéticas e fragmentos de lugares educativos.

Ao trabalhar com a formação docente para as diferentes infâncias, assim defendidas por Sarmiento (2003), numa Universidade pública em Tocantins, as velhas questões, ainda não bem resolvidas, das diferenças sociais expressas em suas várias faces, permanecem clássicas. Além dessas, somam-se as questões do lugar do movimento e arte no ensino. Encontramos, perplexamente, tabus, preconceitos, quando não muito, esvaziamento no conjunto do currículo do Curso de Pedagogia.

Ao assumir as disciplinas de Teoria dos Jogos e Recreação, Arte e Educação e Metodologia do Ensino da Arte e Movimento, os fundamentos dessas áreas de conhecimento tão defendidas nos documentos oficiais da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental sobre o direito ao lazer, brincar, atividade física/

movimento e arte, percebo que estamos ainda longe de concretizarmos essas ações de direito, num contexto de isolamento disciplinar e pouco status ao estudo do movimento/arte nas infâncias.

Assim, ao longo de dois anos letivos (2008/2010) tenho efetivado junto aos acadêmicos do Curso de Pedagogia alguns projetos/movimentos/oficinas que envolvem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para pensar a formação estética dos acadêmicos, levando em consideração os aspectos: espaço, tempo, corporeidade, cuidado, artefatos culturais e disponibilidade para as infâncias. Na cumplicidade exercida com diversos discentes neste período de dois anos, elejo um grupo como síntese das falas, no sentido de ampliação dos sentidos identitários de uma profissão marcada por inúmeros afazeres, inclusive o de se perceber produtores de cultura.

As pessoas que participaram demonstraram interesse e testemunharam necessidades de constância disso em suas vidas. O que nos deixou satisfeitas, enquanto projeto desenvolvido, pois podemos alcançar nossos objetivos [...] este grupo participou de três edições, podemos avaliar de maneira positiva para construção de nossas identidades profissionais. Isso porque é um momento de convivência e aprendizagens diversas. Não só com um olhar participativo, mas também como integrante de um projeto, podemos, enquanto grupo discutir, pensar e repensar teorias que foram pesquisadas no decorrer das disciplinas. Isso é avaliado por todas nós como significação profissional enquanto futuras educadoras (Simone, Priscila, Kérica, Iolanda e Luciana).

#### Notas:

1. Nome dado ao fanzine produzido pelo acadêmico Diogo Teixeira, fazendo referência aos estudos de Nietzsche.
2. Trata-se dos desenhos de Renata Cruz, nutricionista de profissão e artista por paixão.



3. Acadêmico que participou de todas as edições do Mobilizarte, pertence ao antigo currículo e fez todas as minhas disciplinas como optativas.
4. BARROS, Manoel de. O livro das Ignorâncias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
5. Foram entregues fichas de avaliação do Mobilizarte para todos acadêmicos participantes. Alguns assinaram, outros não. Assim, lê-se A1, A2, A3... como Acadêmicos e suas opiniões.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, M.; BOFF, L. *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, A. M. (org). *Arte/educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. *Workshop: A Pesquisa e a Educação Estética na formação humana de professores*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS), 2008.

FARINA, C. Políticas do sensível no corpo docente - Arte e Filosofia na Formação Continuada de professores. *Revista Thema*. Volume 7, n.1. 2010. Disponível em: <<http://www2.ifsul.edu.br/~revistathema/index.php/thema/article/viewFile/11/5>> acesso em: 20/04/2011.

\_\_\_\_\_. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. (orgs.). *Educação e arte. As linguagens artísticas na formação humana*. Campinas: Papirus, 2008.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Rev. Bras. Educ.* vol. 14, n. 40, Rio de Janeiro, jan./abr. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. e SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALEFFI, D. A. *Estética e formação docente: uma compreensão implicada*. Debate na UFBA, 2009.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da Cultura Visual. Proposta para uma nova narrativa educacional*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KUNZ, E. (org). *Educação Física. Ensino e Mudança*. 3. ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). *Didática da Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e Culturas da Infância*. Conferência na Jornada Educação e Imaginário, realizadas na Universidade do Minho, Portugal, março de 2003.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001, vol.1.

Recebido para publicação em 08/03/2012.

Aprovado para publicação em 08/05/2012



## A VISÃO DOS PEDAGOGOS SOBRE O CONCEITO DE LETRAMENTO

\*Fabiana Fernanda Steigenberger

**RESUMO:** Este trabalho se propõe a investigar as crenças que os pedagogos das escolas públicas de um município do norte do Paraná possuem acerca da compreensão de letramento. Os resultados indicam que os pesquisados definem o conceito de letramento a partir de três aspectos: o reducionismo do conceito de letramento a uma de suas práticas – a alfabetização; a exclusão dos não-alfabetizados das práticas letradas; e a eliminação do discurso oral da prática pedagógica institucional. Detectar a visão dos participantes em um contexto específico possibilita entender algumas resistências presentes na práxis pedagógica desses sujeitos. E, ainda, identificar as crenças mais frequentes do grupo, as quais refletem de forma direta na postura profissional de cada um.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças; Letramento; Pedagogos

**ABSTRACT:** This paper proposes to investigate the beliefs that pedagogues of public schools located in city of north Paraná have about literacy. The results show that research participants define the concept of literacy about three aspects: to reduce concept of literacy the learning to read and write; the exclusion those who cannot read and write; elimination of oral discourse of teaching. We found the view of participants in a specific context and we can understand some resistance in the subject's practice of teaching. We also identify the most common group's beliefs which reflect the professional attitude.

**KEYWORDS:** Beliefs; Literacy; Pedagogues

---

\* Professora de pós-graduação na Faculdade de Jandaia do Sul, PR e doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de São Carlos. faby.ffst@yahoo.com.br

MÁTHESIS - Rev. de Educação - v. 12, n.1 e 2 - p. 29 - 47 - jan./dez. 2011

## 1. INTRODUÇÃO

*O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.*  
(Paulo Freire)

Em meados da década de 80, o conceito de letramento começou a surgir no Brasil em oposição à aceção de alfabetização. Street (1984) destaca que letramento é um termo de origem acadêmica e que aos poucos se introduziu no discurso escolar para desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares com o objetivo de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita. E, também, para distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, entendida como única e geral a qual, porém, constitui uma das práticas de letramento da sociedade. Apesar de essas considerações estarem presentes no início dos estudos de letramento, atualmente, a compreensão de grande parte dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, ainda apresenta indicativos de redução do letramento à prática de alfabetização. O entendimento de que existem letramentos de natureza variada e, inclusive, sem a presença da alfabetização ainda não está inserido no cotidiano escolar. Entretanto, deve-se percebê-lo como um processo que influencia culturas e indivíduos que não possuem o domínio da escrita por ser muito mais amplo que a alfabetização, mesmo estando diretamente relacionado à existência do código escrito.

Diante dessas observações e com o objetivo de averiguar a visão dos profissionais diretamente envolvidos na práxis pedagógica, este estudo se propõe a investigar as crenças que os pedagogos das escolas públicas de um município do norte do Paraná possuem acerca da

compreensão de letramento. Esse interesse surgiu devido à influência que essas crenças exerceram e exercem no comportamento desses profissionais da educação, especificamente na situação de escolha do livro didático de Alfabetização e Língua Portuguesa distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático. Por se tratar do material que será utilizado em todas as escolas municipais durante o período de 2010 a 2012, essas crenças ganham força uma vez que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos.

É interessante ressaltar que todos os sujeitos desta pesquisa passaram por curso de formação continuada recentemente, o qual tratou especificamente de questões referentes ao letramento e à alfabetização. Ao se considerar esse embasamento teórico, o conhecimento e também as ações demonstradas pelos pedagogos ao analisarem os livros didáticos, destaca-se que a transmissão de teoria não é suficiente para modificar a prática pedagógica nas escolas:

[...] pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. (BRASIL, 1998, p. 109)

Percebe-se que a introdução de novos conceitos teóricos está marcada por práticas arraigadas à atividade pedagógica e se depara com as crenças dos docentes, sendo assim por elas determinados. Partindo da condição de que as crenças referem-se às percepções subjetivas dos indivíduos sobre a realidade e que colaboram fortemente para definir seus posicionamentos, o estudo das crenças que envolvem as concepções de letramento são fundamentais para entender o imaginário social dos sujeitos estudados. E compreender o que os motivou a selecionar livros

que privilegiam a alfabetização em detrimento ao letramento.

## 1.2 As crenças

O termo crença advém do latim: *credentia*, originário do verbo *credere*. Ferreira entende que as crenças são “opiniões adotadas com fé e convicção” ou com “convicção íntima” (1986, p.496). Para Pajares (1992), Price (1969), Woods (1996) e Johnson (1999), esse conceito é muito complexo devido à existência de vários termos e definições para sua conceituação semântica. Pajares (1992) destaca alguns deles: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social. Gimenez (1994) e Garcia (1995) ampliam essa relação e incluem os seguintes termos: teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, metáforas e crenças. Estamos diante de um conceito altamente produtivo dotado de significações plurais nas diferentes áreas do saber e que por esse motivo, merece atenção.

Barcelos (2006) afirma que as crenças são maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos. São construídas a partir das experiências dos indivíduos por meio de um processo interativo de interpretação e ressignificação da realidade, portanto, são sociais e individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. Segundo André:

crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes (1996, p. 48).

Barcelos destaca que

as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento [...] as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças (2006, p. 25).

Não estamos diante de uma relação de causa e efeito, entretanto as crenças influenciam as práticas de ensino do professor. A autora exemplifica sua argumentação ao mencionar que se uma professora acredita que pode ser uma facilitadora na aprendizagem, ela procurará desempenhar essa função, fazendo interferências mínimas e formulando propostas de atividades nas quais os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente de aprendizagem favorável. Barcelos ainda afirma que “nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, daí pode surgir o conflito ou a dissonância entre o que se pensa e o que se faz” (2006, p. 27). E cita fatores que contribuem para que o professor não consiga agir da forma como pensa, tais como, a filosofia da instituição, o material didático, o perfil dos seus alunos entre outros fatores. As crenças não requerem uma condição de verdade contratada e no processo de ensino aprendizagem influenciam da seguinte maneira: na forma como os professores aprendem; e nos processos de mudança que os professores possam tentar (RICHARDSON, 1996).

Pesquisas sobre o aprender a ensinar apontaram três categorias de experiências que implicam nas crenças e conhecimentos que os professores desenvolvem sobre o ensino: experiências pessoais; experiências com o conhecimento formal; e experiências escolares e de aula. A primeira refere-se a aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A segunda diz respeito ao conhecimento formal, entendido como aquele sobre o qual se deve trabalhar na escola. As crenças acerca da matéria que se ensina e da maneira de ensiná-la. E, por último, as experiências escolares e de aula abrangem

experiências como estudante, que contribuem para formar um conceito sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

Pajares (1992) organizou os resultados da pesquisa das crenças dos professores nos seguintes princípios:

1. As crenças se formam em idade precoce e tendem a se perpetuar, superando contradições causadas pela razão, o tempo, a escola ou a experiência.

2. Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que estrutura todas as crenças adquiridas ao longo do processo de transmissão cultural.

3. Os sistemas de crenças têm uma função adaptativa ao ajudarem o indivíduo a definir e compreender o mundo e a si mesmo.

4. Conhecimento e crenças estão interrelacionados, mas o caráter afetivo, avaliador e episódico das crenças se convertem em um filtro através do qual todo novo fenômeno é interpretado.

5. As subestruturas de crenças, como são as crenças educacionais, devem ser compreendidas em termos de suas conexões com as demais crenças do sistema.

6. Devido à sua natureza e origem, algumas crenças são mais indiscutíveis que outras.

7. Quanto mais antiga é uma crença, mais difícil é mudá-la. As novas crenças são mais vulneráveis à mudança.

8. A mudança de crenças nos adultos é um fenômeno muito raro. Os indivíduos tendem a manter crenças baseadas em conhecimento incompleto ou incorreto.

9. As crenças são instrumentais ao definir tarefas e selecionar os instrumentos cognitivos para interpretar, planejar e tomar decisões em relação a essas tarefas; portanto, desempenham um papel crucial ao definir a conduta e organizar o conhecimento e a informação.

As crenças educacionais abrangem ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores e todos os demais profissionais da educação (RAYMOND e SANTOS, 1995). Essas crenças influenciam

o processo de ensino-aprendizagem ao mediar suas decisões. O presente estudo tem como pressuposto a definição de que as crenças referem-se ao conhecimento implícito organizado de forma assistemática, aquilo que se “acredita” a partir das experiências vividas. Diante dessas considerações, pode-se perceber que as crenças influenciam a compreensão do processo de letramento por parte dos pedagogos, uma vez que esses profissionais são expostos a diversos fatores em sua prática, os quais direta ou indiretamente contribuem para o entendimento do letramento.

### **1.3 Letramento e suas implicações teóricas**

Kleiman (1995) destaca os impactos sociais do uso da língua escrita como objeto de conhecimento dos estudos do letramento. Esse processo abrange os aspectos sócio-históricos da aquisição do código escrito por uma sociedade e as suas implicações para todos os sujeitos que têm uma organização social grafocêntrica, inclusive aqueles que não são alfabetizados. O letramento enquanto evento social determinado é caracterizado por contextos de construção de significados específicos, histórias, sujeitos, ideologias, identidades sociais. Street (1984) corrobora essa perspectiva e destaca que o letramento deve ser entendido enquanto práticas sociais situadas em contextos particulares, discursos e posições.

As práticas letradas “influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, é claro que de maneira desigual” (TFOUNI, 1993, p. 1). As pessoas que não sabem ler e escrever também possuem um conhecimento adquirido sobre a escrita, uma vez que elas vivem em uma sociedade letrada. Dessa forma, esses sujeitos não podem ser denominados iletrados, mesmo que não dominem o sistema da escrita, pois vivenciam situações sociais calcadas, direta ou indiretamente, no uso da escrita. Há uma heterogeneidade discursiva no letramento que, segundo Tfouni, abrange os discursos orais e escritos e distingue-se da alfabetização. Essa se refere a outro processo que está inserido

no letramento, pois esse último é dotado de natureza variada e pode ocorrer, inclusive, sem a presença da alfabetização. Nessa perspectiva entendemos que, no âmbito escolar, atividades de alfabetização não são suficientes para atender as necessidades da sociedade contemporânea. O papel da escola é apresentar o sistema de funcionamento da escrita e, além disso, proporcionar aos alunos práticas sociais letradas que uma cultura grafocêntrica exige de qualquer indivíduo.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

A crença de que para aprender a ler e a escrever é necessário dominar as letras, decodificá-las ou associá-las revela um olhar reducionista, limitado apenas a um dos aspectos presentes no letramento. É preciso que o sujeito saiba usar esse conhecimento em diferentes situações comunicativas legitimadas por um contexto de uso específico e determinado socialmente, o que irá lhe garantir uma condição diferenciada em sua relação com o mundo. A práxis pedagógica, para dar continuidade ao processo do letramento da Educação Infantil ao Ensino Médio, necessita ter como cerne o trabalho com os diferentes gêneros textuais desencadeados por situações discursivas de uso.

Há diferentes maneiras de compreender a relação entre letramento e alfabetização, pois o conceito de alfabetização é complexo e também possui distintos significados. Enquanto prática, a alfabetização se dá no contexto da sala de aula com papéis pré-estabelecidos para o professor (sujeito autorizado para produzir o discurso) e para os alunos (aqueles que devem assumir a posição de reprodutores do discurso autorizado) ambos submetidos à instituição escolar. O termo também diz respeito a um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua, o qual é mobilizado pelo indivíduo para interagir em outras esferas sociais

que não a escolar. E, ainda, a alfabetização pode fazer referência ao processo de aquisição das letras por um indivíduo. Em qualquer desses sentidos é inseparável do letramento, sendo necessária para que alguém seja letrado, mas não o suficiente. Na instituição escolar, portanto, não pode haver o domínio da leitura e da escrita como um conjunto de habilidades desenvolvidas sistemática e progressivamente. Devem ser entendidas como práticas discursivas com múltiplas funções que se efetivam em contextos específicos.

Segundo Kleiman,

uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social (2007, p. 5).

Ela deve ser uma atividade coletiva, possuir participantes distintos com saberes diferenciados, os quais são mobilizados cooperativamente de acordo com as intenções individuais e as metas comuns. Entretanto, de acordo com a autora, há um contraste entre essa concepção e aquela que

subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito [...]” (2007, p. 5).

Todos esses aspectos ocorrem desvinculados por meio da atuação individual do aluno e, assim, perdem sua relevância, pois não têm como parâmetro a situação comunicativa.

O letramento notadamente heterogêneo “não combina muito bem com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, representativo da turma de trinta ou mais alunos interagindo apenas com o professor, que é o falante privilegiado” (KLEIMAN,



2007, p. 15). É interessante ressaltar que o educador precisa distanciar-se de crenças que propagam a “superioridade” da escrita sobre a oralidade e aprenda a valorizar o diferente e o singular. Para isso, deve

agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade a organização e participação dos alunos em eventos letrados próprios das instituições de prestígio (KLEIMAN, 2007, p. 19).

Outro aspecto essencial que merece preocupação é o letramento do professor conforme nos mostra Kleiman (2007). Esse profissional requer ser instrumentalizado para que continue a aprender ao longo de sua vida, devendo ser essa uma característica identitária de sua formação. Assim, é possível manter-se atualizado acerca das mudanças científicas de sua disciplina e dos modos de ensiná-la. Nessa perspectiva, o professor estará apto a orientar seus alunos nas várias práticas letradas e se transformará em um agente de letramento, o qual:

[...] é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo. Para que isso ocorra é essencial a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. (KLEIMAN, 2007, p. 21)

## 2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

### 2.1 Os sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são 10 pedagogos da rede pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município situado no norte do Paraná. Esses profissionais atuam nas escolas municipais e são responsáveis pelas orientações pedagógicas. Para exercer esse cargo não é realizado nenhum tipo de concurso interno, os profissionais são selecionados pelos diretores das instituições e necessitam ter cursado Pedagogia ou especialização na área de Gestão ou Orientação e Supervisão Educacional. Para se manterem atualizados e acompanharem as mudanças pedagógicas, esses profissionais realizam constantemente cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e por instituições de Ensino Superior.

### 2.2 O instrumento

O instrumento desta pesquisa foi um questionário composto por perguntas, as quais, na primeira parte, referiam-se ao perfil profissional do entrevistado: função; tempo de atuação nessa função; curso de graduação e especialização; último curso de formação continuada realizado; época de realização. A segunda parte do instrumento apresentava questionamentos acerca da definição de letramento e alfabetização; a forma como se desenvolvia o trabalho com o letramento; e como o profissional procurava aprimorar suas práticas letradas.

### 2.3 Metodologia: o contexto da pesquisa

No primeiro semestre de 2009 se deu o processo nacional de escolha dos livros didáticos que serão usados pelos discentes no período de 2010 a 2012. O Ministério da Educação além de distribuir às instituições escolares o Guia de Livros Didáticos do PNLD/2010, determina que a escolha das obras seja democrática contando com a



participação dos docentes, diretores e equipes pedagógicas . Em cada escola do município houve uma seleção prévia dos títulos realizada por todo corpo docente e equipe, o pedagogo de cada instituição deveria representar essa escolha em reuniões posteriores com a Secretaria Municipal de Educação. Na última reunião, solicitou-se que os 10 pedagogos respondessem um questionário. Antes da aplicação, foi explicado que o objetivo da pesquisa não era fazer qualquer tipo de avaliação de suas práticas, mas apenas procurar observar a visão que possuíam a respeito do conceito de letramento. O questionário foi respondido por todos os participantes, exceto um, que se recusou e não apresentou justificativa para essa atitude.

#### 2.4 Pedagogos: as crenças sobre letramento

Investigar a visão dos pedagogos em um contexto específico possibilita entender algumas resistências presentes na práxis pedagógica desses sujeitos. E também, detectar as possíveis crenças mais frequentes do grupo pesquisado, o que reflete diretamente na postura profissional de cada um.

Os dados aqui coletados indicam uma grande proximidade entre as respostas dos sujeitos pesquisados, principalmente nas questões em que se solicita a definição de letramento, conforme podemos observar:

P1: *Letramento é formar o cidadão leitor, capaz de ler e interpretar diferentes tipos de textos e opinar sobre eles, dando sua opinião crítica.*

P2: *Letramento é dar condições ao educando de compreender o que lhe é comunicado através do código linguístico. Letrado seria aquele que compreende e interpreta a escrita, o código escrito. O ser letrado é aquele capaz de ler qualquer tipo de texto, qualquer símbolo ou código, qualquer gênero textual, compreendendo e interpretando o que lê.*

P3: *Letramento é inserir o indivíduo no mundo da leitura e*

*escrita de forma que o mesmo seja capaz de interagir, sistematizar, compreender, interpretar as situações diversas do seu cotidiano.*

P4: *Letramento é a utilização prática da leitura e da escrita, ou seja, ser capaz de ler e compreender as informações contidas no texto e ser capaz de escrever um texto que outros compreendam exatamente aquilo que foi pretendido transmitir.*

P5: *Letramento é a vivência de mundo do aluno através de leitura de rótulos.*

P6: *Letramento é proporcionar ao educando estar capaz de diferenciar vários tipos de textos linguísticos.*

P7: *Letramento é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever textos (de diversos gêneros), opinar, argumentar sobre eles, interpretando, concordando ou não com o autor.*

Os fragmentos discursivos acima podem ser analisados por meio de três aspectos: reducionismo do conceito de letramento, exclusão de sujeitos e eliminação do discurso oral. A visão reducionista presente em todas as definições limita o termo a aquisição de habilidades e técnicas para ler e escrever ou ao conhecimento sistematizado da língua. Esses discursos caracterizam o indivíduo letrado como aquele que sabe ler, interpretar e redigir corretamente um texto. É possível ainda, pressupor a ideia de que essas habilidades só podem ser adquiridas por meio da escola conforme destacado nas seguintes expressões: “formar o cidadão”; “dar condições ao educando”; “vivência de mundo do aluno”; “proporcionar ao educando”; “tornar o indivíduo capaz”. Essas sequências linguísticas, fortemente marcadas pelo discurso pedagógico, indicam a formalização do conhecimento, o qual é transmitido pela instituição escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito à exclusão do conceito

de letramento daqueles que não sabem ler e escrever. Quando essa definição é confundida com habilidades de leitura e escrita consequentemente acredita-se que quem não as domina não é letrado. O discurso desses profissionais reduz os não-alfabetizados a iletrados – uma crença equivocada. Se os não-alfabetizados são iletrados, o trabalho pedagógico terá como pressuposto que os alunos ao iniciarem a vida escolar não possuem nenhum conhecimento sobre a língua que usam.

Diante dessa perspectiva, as metodologias de ensino e as concepções de aprendizagem são subsidiadas pela pedagogia de alfabetização e a história de cada educando, suas leituras, convivência com outros textos e discursos orais e escritos, seus saberes sobre a utilidade prática da leitura e da escrita são desconsiderados.

Há ainda um terceiro fator recorrente nos dizeres dos pesquisados: a eliminação do discurso oral das práticas de letramento. Em todas as sequências discursivas analisadas não se menciona a oralidade, enfatiza-se a leitura e a escrita o que subentende a “superioridade” dessas modalidades. Possivelmente, o fazer pedagógico em sala de aula não é orientado para trabalhar com discursos orais e na formação dos discentes há uma lacuna.

Constata-se então que:

[...] a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Entre os sujeitos pesquisados há outro grupo que procura apresentar definições mais abrangentes, as quais demonstram privilegiar o letramento enquanto prática situada. Essa característica pode ser observada nos fragmentos discursivos de P8, P9, conforme

destacamos abaixo:

*P8: Letramento é ir além do codificar códigos linguísticos ou matemáticos, é compreender o que se está vivendo, seja na escola ou em outros ambientes.*

Podemos destacar que, em relação a outras definições aqui apresentadas, há certa preocupação não só com as habilidades e as competências para ler e escrever, mas também, busca-se mobilizar múltiplas capacidades e conhecimentos que ultrapassam a leitura e a escrita. Entretanto, o mesmo participante ao continuar seu discurso destaca que o trabalho com o letramento é realizado por meio da: “prática de leitura diária, seja o ouvir histórias lidas ou ler propriamente dito. Trabalhar com recursos variados (imagens, filmes, textos escritos de diversos gêneros, etc). O objetivo principal é envolver e estimular o aluno no mundo da leitura”. Nesse trecho observamos que as “imagens, filmes, textos escritos de diversos gêneros” constituem apenas um “recurso” a ser utilizado, possivelmente, como parte da metodologia do professor. Apesar da definição inicial do sujeito P8 considerar a prática letrada como prática situada, esse entendimento não permanece em sua fala: agora se privilegia a leitura e a escrita e a modalidade oral da língua não é citada. Além disso, as características da situação, da atividade desenvolvida e da instituição, as quais se fazem presentes em eventos de letramento não foram mencionadas. E, também, não se faz referência às habilidades e competências necessárias para a participação em eventos de letramento relevantes para a inserção social que levaria o educando “a compreender o que se está vivendo”.

O sujeito P9 afirma que:

*Letramento é compreender a função social da escrita e não apenas decodificação de palavras. O trabalho com o letramento precisa focar o que tem significado para a criança. Por exemplo o trabalho com o próprio nome.*

Essa definição, mesmo ao destacar a “função social da escrita” limita-a aquilo que possui “significado para a criança”. Desconsidera, assim, que a prática de letramento diz respeito a um conjunto de atividades que envolvem as diferentes modalidades da língua para se obter um objetivo determinado em uma situação específica e exploram-se saberes, tecnologias e competências variadas para a sua realização. Percebe-se que o “trabalho com o próprio nome” da criança é o que dará significado para o fazer pedagógico. Esse trabalho, possivelmente, refere-se aquilo que é imediatamente aplicável ou funcional e retoma um discurso característico da alfabetização, o qual inicia a prática de escrita infantil pelo nome. A ênfase não é no letramento enquanto prática social, mas em um tipo de prática de letramento: a alfabetização.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve análise aqui desenvolvida sobre as crenças a respeito do letramento aponta a necessidade de aproximar da prática dos profissionais pesquisados a teoria sobre esse assunto. Ainda persistem algumas implicações teóricas que precisam ser revistas e aprimoradas para que o trabalho pedagógico com o letramento não se limite a uma de suas práticas, ou seja, a alfabetização. Ao se adotar essa perspectiva, a instituição educacional acaba por se transformar em um órgão que exclui e nega o conhecimento que o aluno possui, pois desconsidera suas experiências cotidianas. É importante que o espaço escolar se aproxime das práticas sociais de outras instituições para que o educando possa apresentar conhecimentos relevantes que já conhece devido às práticas que vivencia. Dessa forma, o uso da leitura, da oralidade e da escrita será mais significativo e essa instituição estará preparando o aluno para que se comunique em diversas situações sociais. Observamos ainda uma forte rejeição à oralidade nos discursos analisados, o que explicita que na escola não há lugar para o desenvolvimento dessa modalidade da língua.

Estudar as crenças de um grupo de pedagogos permite compreender de forma mais precisa sua postura profissional, suas

limitações, fragilidades e potencialidades. Após a análise da visão que esses profissionais possuem acerca do letramento é possível entender suas motivações ao selecionarem livros que privilegiam o processo de alfabetização. A tomada de consciência das próprias crenças é essencial (apesar de ser um processo lento), pois possibilita produzir mudanças necessárias ao ensino, leva cada indivíduo por meio da reflexão e da ação a buscar uma práxis pedagógica renovada que pode beneficiar os alunos.

### 4. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.C.S. *Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas: Pelotas, 1998., lotas, 2004a, p.123-156.

BARCELOS. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE): 5ª a 8ª série. Língua Estrangeira Moderna, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, 1998.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Edição. Rio de Janeiro Editora Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P.; DONALDO, M. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GARCIA, C. M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, A. (coord) *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S. Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995, P. 51-76.

GIMENEZ, T. *Learnes Becoming Teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutoramento. Lancaster, UK. Lancaster University, 1994.

JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. *Revista Signo*. v. 32, n. 53. Santa Cruz do Sul, 2007. p. 1-25.

PAJARES, F.M. *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p.307-332, 1992.

PRICE, H.H. *Beliefs*. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

RAYMOND, A. M., & Santos, V. (1995). *Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs*. *Journal of Teacher Education*, 46, 58-70.

RICHARDSON, V. *The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach*. In T. B. a. E. G. J. New York: Macmillan, 1996

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. *Perspectivas históricas e a-históricas do letramento*. Caderno de Estudos Lingüísticos: *Revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas*: Campinas, 1993.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisionmaking and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Recebido para publicação em 19/03/2012.

Aprovado para publicação em 16/05/2012.

## DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE ATENÇÃO: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR

\*Andreia Nakamura Bondezan

\*\*Áurea Maria Paes Leme Goulart

**RESUMO:** Esse texto apresenta algumas reflexões a respeito do desenvolvimento psicológico de pessoas com deficiência intelectual. Primeiramente aborda o desenvolvimento da capacidade de atenção, em seguida, explicita o papel do professor, sua ação mediadora junto à criança neste processo relacional, destacando a linguagem como principal elemento formativo do intelecto infantil e finaliza com algumas ponderações acerca dessa função psicológica superior e da deficiência intelectual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atenção; Deficiência intelectual; Mediação docente; Linguagem como elemento formativo do intelecto infantil.

**ABSTRACT:** This paper presents some reflections about the psychological development of individuals with intellectual deficiency. First, it tackles the development of attention capacity, then, makes explicit teacher's role, his/her mediating action near the child in this relational process, making emphasis on language as the main instrument of child intellectual development and, concludes with some reflections about this higher psychological function and on the intellectual deficiency.

**KEYWORDS** - Attention; intellectual deficiency; Teaching mediation; Language and child intellectual development.

---

\*Andreia Nakamura Bondezan, pedagoga, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/PR. Professora do Centro de Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu/PR. Membro do grupo de pesquisa Ação Educativa (GPAE).

\*\*Áurea Maria Paes Leme Goulart, professora aposentada da Universidade Estadual de Maringá e voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado).  
amplgoulart@yahoo.com.br

MÁTHERESIS - Rev. de Educação - v. 12, n. 1 e 2 - p. 48 - 60 - jan./dez. 2011

## 1. INTRODUÇÃO

A perspectiva Histórico-Cultural em cuja base encontram-se estudos de autores clássicos como Lev S. Vigotski, Alexander R. Luria e Alex N. Leontiev, tem sido objeto de estudo de diferentes grupos de pesquisa. Os estudos nessa área têm sido intensificados também na Universidade Estadual de Maringá nas últimas duas décadas, concentrando esforços no sentido de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento infantil à luz desse legado científico. Integrantes deste grupo de pesquisadores, as autoras buscam explicitar a contribuição da educação escolar no desenvolvimento da capacidade de atenção em crianças com deficiência mental.

De acordo com os teóricos citados, a atenção é uma das principais capacidades psíquicas superiores. Entende-se que capacidades psíquicas superiores ou funções superiores são caracteristicamente humanas, formadas no decurso da história social, tais como, a memória, a percepção, a imaginação, os sentimentos, dentre outras.

A atenção possui este destaque porque na sua ausência pode-se dizer que, a memória, o raciocínio, a imaginação, ou seja, as demais funções superiores, não se estabelecem, pois a percepção e a atenção se encontram na base de todas as capacidades psíquicas (VIGOTSKI, 1998).

A capacidade de atenção encontra-se implícita em todas as atividades cotidianas, como andar, falar, comer, tomar consciência do ambiente do qual a criança faz parte, entre outros. Na escola, ela se torna essencial para a aprendizagem de conteúdos, em maior ou menor grau, a depender da complexidade da área de conhecimento a ser alcançada. Para que a criança possa aprender a ler, a escrever, a desenhar, a contar, ela se utiliza constantemente da atenção. Frente a tais circunstâncias, evidencia-se a necessidade de estudos aprofundados e discussões que contribuam para que o professor compreenda melhor como essa função pode ser desenvolvida e utilizada no processo ensino-aprendizagem.

Dada a importância da atenção para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar,



algumas indagações são pertinentes: como se desenvolve a capacidade de atenção nas crianças? Qual é o papel da educação escolar neste processo? Como o professor pode promover o desenvolvimento desta função na criança com deficiência mental? Ela contribui para a aquisição de funções mais complexas como a generalização e a abstração?

No intuito de responder a estes questionamentos, o presente estudo primeiramente aborda o desenvolvimento da capacidade de atenção, em seguida, explicita o papel do professor, de sua ação mediadora junto à criança neste processo relacional, destacando a linguagem como principal elemento formativo do intelecto infantil, e finaliza com algumas ponderações acerca dessa função psicológica superior e da deficiência intelectual.

## 2. SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

A atenção ocupa uma posição muito importante na vida dos homens. É preciso a atenção para que se possa organizar o comportamento, perceber o que ocorre no meio em que se vive, distinguir estímulos etc. Ao nascer, o bebê possui um tipo de atenção, denominada por Vigotski (2001) de atenção instinto-reflexiva. Esta atenção não possui intencionalidade, é involuntária, guiada por estímulos fortes tais como, uma luz que se acende na escuridão, um som alto emitido em meio ao silêncio. Já a atenção caracteristicamente humana se constitui, em cada indivíduo, por intermédio do conhecimento sócio-cultural que está disponível na sociedade. Ou seja, seu desenvolvimento depende da forma de mediação com a qual a criança conta, desde o seu nascimento. Como explica Vigotski (2001, p. 162),

Na fase inicial da vida, a atenção é de caráter quase que exclusivamente instintivo-reflexo, e só gradualmente, através de treinamento longo e complexo, transforma-se em atitude arbitrária que é orientada pelas necessidades mais importantes do organismo e, por sua vez, orienta todo o desenrolar do comportamento.

Para que este desenvolvimento ocorra, fazendo com que a atenção

involuntária se torne racional, dois fatores se destacam: a mediação e, nesta relação, a linguagem. A mediação é o fator responsável pela formação das capacidades psíquicas. É por meio da mediação que a cultura de uma sociedade, formas de pensar, de agir, de ser, passam do plano social para o plano pessoal. Assim, a depender das condições sociais, do meio em que a criança vive, é desenvolvido este caráter humano.

Ao conviver com pessoas e com objetos, a criança internaliza a linguagem e juntamente com ela os valores da sociedade, o saber social. Por meio de atividades propostas por adultos ou crianças mais velhas, do conteúdo ensinado, aos poucos a criança vai aprendendo a diferenciar o essencial do que é menos relevante, separando o primário do secundário.

Luria (1991a) destaca que além da mediação e da linguagem os mecanismos fisiológicos e neurofisiológicos, em particular, os processos do córtex cerebral, que compõem a estrutura de atividade do sujeito, servem de base para a formação da capacidade de atenção. O autor ainda explicita o papel dos órgãos dos sentidos e a influência da posição do corpo para a captação do que está ocorrendo no ambiente. No entanto, apesar destes fatores serem necessários ao desenvolvimento da atenção, eles não são suficientes, já que, sozinhos, proporcionam somente a atenção reflexa.

Fica claro que aspectos biológicos são importantes para o desenvolvimento da atenção, não obstante, sem a mediação e a linguagem não existe a possibilidade de que esta função psicológica seja reflexiva, humana, orientada por interesses do sujeito. De acordo com Rubinstein, (1973, p. 92) “[...] a atenção, no seu conjunto, não pode nunca reduzir-se a meros comportamentos reflexos”, esta função constitui-se mediante um processo no qual o biológico e o social são seus interlocutores.

Desse modo, dois tipos de atenção podem ser ressaltados: a involuntária e a voluntária. A atenção involuntária é aquela que está voltada aos comportamentos reflexos, ou seja, aquela que se mantém



independente da intenção do indivíduo. Ela é acionada temporariamente, por estímulos, instintos, novidades que fazem com que objetos ou pessoas a dominem por um determinado momento.

A atenção voluntária, por outro lado, é consciente, na qual o indivíduo é responsável pela escolha dos objetos ou pessoas aos quais dirigirá sua atenção. Por isso, pontua Rubinstein (2001, p. 98) “[...] a atenção voluntária tem sempre inerente um carácter mediado”. Ela possui um fim, e por ser proposital, pode manter-se sem dificuldades, mesmo quando há fatores inconvenientes como cansaço, sono, fome. Para que haja o prolongamento da atenção voluntária, estes inconvenientes não podem durar por longo espaço de tempo, entretanto, é preciso ressaltar que somente um ambiente propício para que a atenção se mantenha, não significa que ela permaneça por muito tempo. O que determina o prolongamento da atenção é o significado que a atividade possui para o sujeito. Conforme afirmam Smirnov e Gonobolim (1969, p. 183):

Para a qualidade da atenção tem uma grande importância o significado da tarefa, o lugar que esta ocupa na vida e na atividade do sujeito [...] quanto mais importante é a tarefa, mais claro o seu significado e mais forte o desejo de efetuá-la, mais chama a atenção tudo aquilo que é indispensável para realizá-la (Tradução nossa).\*\*\*

Os tipos de atenção, voluntária e involuntária, não se separam por completo. Quando a atividade perde o seu sentido, a atenção voluntária pode se transformar em involuntária. O contrário também pode ocorrer toda vez em que algo percebido passa a interessar e prender a atenção do indivíduo. Tanto a atenção involuntária como a atenção voluntária são essenciais às atividades escolares.

Sabendo da importância da atenção e como a mediação é fundamental para que esta capacidade seja desenvolvida em cada

\*\*\*Para la calidad de la atención tienen una gran importancia la significación de la tarea, el lugar que esta ocupa en la vida y en la actividad del sujeto [...] acamato más importante es la tarea, más clara su significación llama la atención todo aquello que es indispensable para llevarla a cabo.

criança, é preciso adentrar à escola e refletir acerca de seu papel para que os alunos possam contar com uma mediação que possibilite uma certa independência no manejo da atenção.

## 2.1 Educação escolar: o trabalho com a atenção

Ao iniciar o Ensino fundamental, a criança conta com uma capacidade de atenção ainda muito pequena. O tempo em que ela consegue permanecer atenta é restrito. A atenção segue subjugada aos interesses da criança, ao que se associa à sua esfera emotiva. É por meio da educação escolar que a atenção será exercitada. O pedagogo “[...] deve trabalhar com o máximo de cuidado na formação da atenção da criança. Do contrário esta fica submetida ao poder das coisas que a rodeiam e da casual coincidência das circunstâncias” (RUBINSTEIN, 1973, p. 111).

Assim, a educação escolar pode ter um impacto na formação e no desenvolvimento da atenção. Dependendo da mediação estabelecida com a criança, de como o conhecimento lhe é transmitido, das orientações e explicações que recebe, será a qualidade da capacidade de atenção. Por esta razão, é de fundamental importância que os professores compreendam como ocorre o desenvolvimento psíquico, para estarem atentos ao planejamento e execução das tarefas propostas em sala de aula a fim de promovê-lo por meio das atividades escolares.

Na escola é possível promover novos níveis de atenção, mais intensos e duradouros. Para tanto, o ensino precisa considerar que os conteúdos escolares devem fazer sentido ao aluno. É preciso trabalhar com os conteúdos de modo que os alunos percebam que eles estão vinculados à história dos homens e, portanto, à sua história e que estão em constante transformação.

Cabe ao professor perceber, investigar os conhecimentos que o aluno já possui, o que ele aprendeu, seus anseios e necessidades e, a partir destas premissas, trabalhar os novos conteúdos. É preciso mostrar ao aluno a importância da matéria que será estudada para que haja interesse em aprendê-la.

Os novos conteúdos, justamente porque requerem mais atenção, podem promovê-la. Essa capacidade se enriquece quando tais conteúdos são trabalhados no sentido de se revelar neles toda sua importância para a vida em sociedade. É, sobretudo, por essa via que se desperta o interesse do aluno, aumentando as chances de atenção. O aluno tende a estar atento quando a explicação rompe com a tendência naturalista e, explicitando razões, relações e mudanças, resgata o sentido dos conteúdos levando à compreensão do que se estuda (BONDEZAN, 2006, p. 51).

O preparo de materiais que facilitem a compreensão do conteúdo também permite que a atenção voluntária se desenvolva. O professor pode valer-se de ilustrações, desenhos, modelos, experiências, entre outros. Porém, somente o material não basta, é preciso que seja ensinado ao aluno a estar atento ao que é fundamental, ao que realmente merece e exige atenção. Como defende Vigotski (2001, p. 171),

[...] a principal reivindicação pedagógica vem a ser a exigência de que todo o material didático e educativo seja integralmente penetrado e alimentado de uma diretriz-fim e o educador saiba sempre com precisão a orientação em que deve agir a reação a ser estabelecida.

As atividades a serem realizadas pelos alunos também são importantes para a fixação da atenção. O aluno precisa ter espaço para participar, fazer perguntas, pesquisar, discutir, resolver exercícios, enfim, atuar, ao mesmo tempo em que o professor controla a duração de cada atividade dosando-a de acordo com as possibilidades de cada um.

Smirnov e Gonobolim (1969) explicam que o trabalho realizado com pressa acarreta falta de atenção e também pode ser realizado sem reflexão, sem a organização do pensamento. É preciso que haja uma sequência, um ritmo equilibrado, pois, se o ritmo é muito celerado pode causar muitos erros e a realização de atividades ocorrer sem o cuidado necessário e, se em ritmo lento, facilita desvios de atenção.

Portanto, o equilíbrio no ritmo do trabalho é uma condição importante para reforçar a atenção dos alunos. O ritmo do trabalho deve levar em conta a complexidade do conteúdo a ser estudado, dos conhecimentos e habilidades requeridas, assim como, a idade dos alunos.

Os alunos possuem diferenças individuais e a atuação do professor deve estar relacionada no sentido de melhorar o tempo e a qualidade de atenção de cada um, o que se torna muito difícil em salas numerosas. Smirnov e Gonobolin (1969) recomendam que o professor estimule os alunos passivos; ocupe os muito dinâmicos o tempo todo, dando-lhes tarefas variadas. Ou seja, a educação da atenção depende, sobremaneira, da organização dos trabalhos em sala. O desafio é considerar as particularidades individuais no início para, ao final do ano letivo, alcançar o máximo de desempenho possível entre os alunos, em termos de desenvolvimento.

São nestas diferenças individuais que podemos situar os alunos com deficiência mental que estão inseridos na escola regular. Como o professor pode trabalhar com este aluno para que possibilite um desenvolvimento qualitativo de sua capacidade de atenção?

## 2.2 Deficiência intelectual e desenvolvimento da atenção

O deficiente mental possui um histórico de omissão e de exclusão em diferentes formas de organização social. Na sociedade capitalista, esta realidade não se faz diferente. A educação do deficiente mental ainda está atrelada ao descaso, ao assistencialismo, à dificuldade de aceitar as diferenças. Muitas pessoas ainda acreditam que apenas os fatores biológicos determinam a constituição e a singularidade humana. Não se leva em conta sua relação com o meio sócio-cultural. E, assim sendo, a criança que apresenta deficiência mental é compreendida como incapaz de aprender e, por isso, já fadada ao analfabetismo e à não participação na sociedade.

Ao organizarmos um ensino voltado ao atendimento de alunos com deficiência mental, o primeiro passo

é romper com preconceitos e juízos prévios frente a esses sujeitos, uma vez que ainda é forte a crença de que muitas crianças não aprendem porque são pobres, negras, imaturas, preguiçosas ou por que os pais são analfabetos, alcoólatras ou as mães trabalham fora e não têm tempo de ensinar seus filhos (SILVA, 2006, p. 107).

Como esclarece Vigotski (1989), o desenvolvimento do deficiente intelectual não difere do desenvolvimento das demais crianças. O fator biológico não pode ser descartado uma vez que se constitui a base inicial do desenvolvimento das capacidades psíquicas e, portanto é fundamental para o desenvolvimento físico e cognitivo do sujeito. No entanto, para esse autor, tal desenvolvimento só é efetivado por meio da interação com o meio social.

Góes (2002, p. 99) também contribui para essa discussão ao destacar o trabalho de Vigotski na área da defectologia: embora o autor defenda que as leis gerais do desenvolvimento sejam iguais para todas as crianças, “[...] ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais”.

Essa autora analisa a idéia de compensação de Vigotski, (op cit) fundamental para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, evidenciando que as compensações sociopsicológicas são distintas das orgânicas e que elas somente se concretizam nas relações estabelecidas com os demais e por meio da apropriação de experiências em diferentes espaços culturais. Desse modo, a pesquisadora esclarece que o desenvolvimento humano efetiva-se alicerçado na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar na formação da criança com deficiência: ao contrário, deve ser assumida como central.

Assim, é preciso que o professor que trabalha com crianças que apresentam deficiência intelectual, tenha uma nova compreensão acerca da deficiência. Esses alunos possuem potencialidades limitadas e um ritmo de aprendizagem diferente, entretanto, eles são capazes

de aprender e, até mesmo, superar alguns de seus limites (LURIA, 1988). Seu desempenho dependerá das experiências de aprendizagem, limitadas ou não, ofertadas pelo grupo social em que estiver inserido.

O professor precisa valer-se de todo o conhecimento acerca do processo de desenvolvimento das funções psíquicas, em especial, a atenção, para poder por meio de sua mediação, da organização dos materiais, do ritmo empregado ao trabalho, do modo como explica e deixa o aluno atuar em sala, propiciar ao aluno com deficiência um desenvolvimento superior.

É por meio da educação escolar, de uma mediação intencional, planejada, que níveis de desenvolvimento que jamais seriam alcançados, se tornam parte dos deficientes intelectuais e dos demais alunos. Como pontua Kostiuk (1977, p. 60),

O ensino pode conduzir a um verdadeiro desenvolvimento mental só quando está encaminhado para a formação destes sistemas. A sistematização das conexões é essencial não só para uma aquisição de conhecimentos duradoura e profunda, mas também para o desenvolvimento da atividade cognoscitiva, para a formação de novas operações lógicas e de novas características mentais.

Pode-se observar com tais reflexões que compete ao professor ensinar operações e conceitos científicos com propósitos bem definidos, com uma organização, um ritmo de trabalho e, a depender do modo como é estabelecida a mediação no processo de aprendizagem, esta eleva em muito, a capacidade de atenção, bem como as demais capacidades.

### 3. CONCLUSÃO

Dos estudos efetuados tem-se que a capacidade de atenção é extremamente relevante no desenvolvimento da criança como um todo e para o processo ensino-aprendizagem. Com o desenvolvimento

da atenção a criança pode compreender o mundo em que vive por perspectivas mais ricas e estar atenta às suas mudanças, aos desafios que precisam ser enfrentados.

O adulto tem participação decisiva neste processo formativo. Por meio da linguagem e dos objetos que medeiam esta relação é que a criança vai interiorizando modos de pensar, de agir, de sentir da sociedade. Na escola, o professor possui esta responsabilidade, porém, como salienta Vigotski (2001), esta mediação precisa ser intencional, premeditada.

O ensino para todas as crianças, com deficiência mental ou não, precisa se apresentar como algo vivo, parte da vida das crianças e da história dos homens. As explicações, embora sendo principiadas pelos conhecimentos que os alunos possuem, precisam ser aprofundadas com bases científicas.

Se quem ensina conteúdo também ensina a pensar, então, o professor precisa ter consciência de seu papel no desenvolvimento de seus alunos. No que se refere a alunos que apresentam deficiência mental, é importante ter claro que embora possuam uma potencialidade limitada e um ritmo de desenvolvimento diferenciado, não são e não podem ser considerados incapazes. A busca é no sentido de, pela mediação, pelo uso dos signos, dos instrumentos psicológicos e físicos, que os traços de deficiência conforme propõe Vigotski (1989), sejam compensados pelo desenvolvimento de funções que não se encontram prejudicadas.

Quando o professor compreende o modo como as funções psíquicas se formam e o seu papel neste processo formativo, ao atuar de maneira consciente, com propósitos bem definidos, certamente a mediação professor-conhecimento-aluno propiciará ao educando um desenvolvimento qualitativamente superior.

#### 4. REFERÊNCIAS

BONDEZAN, A. N. *Desenvolvimento da percepção e da atenção:*

a relevância das relações sócio-educacionais. Maringá: UEM, 2006, p. 166. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

GOES, M. C. R. de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (orgs.) *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. pp.95-114.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia*. Lisboa: Estampa, 1977. v. 1, p. 51-97.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991, p 77-94.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. v. 3.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1973. v. 5.

SILVA, M. B. S. da. *Aprendizagem, desenvolvimento humano e deficiência mental*. Maringá: UEM, 2006, p. 116. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

SMIRNOV, A. A; GONOBOLIN, F. N. La atencion. In: SMIRNOV, A. A. et alii. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. pp. 177-200.

VYGOTSKY, L. S. *Obras completas - tomo cinco: Fundamentos da defectología*. La Habana: Pueblo educación, 1989.

VYGOTSKI, L. S. *Obras exogidas. tomo cinco: Fundamentos da defectología*. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido para publicação em 08/02/2012.

Aprovado para publicação em 28/03/2012.

## MARCAS DA REALIDADE NA POESIA DE GUERRA JUNQUEIRO

\*Aline Janaína Quinhone da Silva

\*\*Rosi Maria Basseto Sena

**RESUMO:** O Realismo caracteriza-se por olhar o presente, demonstra o mundo como ele é com base na razão. A postura objetiva aparece como negação ao subjetivismo romântico, mostrando o homem voltado ao exterior. O poeta Guerra Junqueiro é um dos nomes mais importantes do Realismo Português, pois foi um poeta que conseguiu registrar a realidade de seu tempo de forma que esta permanecesse como realidade de todos os tempos. Viveu dividido internamente entre o sentimento, exaltadamente romântico e religioso, e o pensamento revolucionário. Mesclou o lirismo com as propostas da escola literária realista, que possibilita visualizar uma sociedade de desiguais presentes na sociedade de nosso tempo. Diante da importância do período e do autor, pretendemos com este trabalho conhecer mais sobre a obra poética de Guerra Junqueiro, poeta português realista. O texto está dividido em três partes: na primeira destaca-se o Realismo, sua definição, origem, história e suas características; no segundo momento há um levantamento bibliográfico sobre o autor e suas obras, para conhecer a linguagem, a temática e a construção poética do mesmo; e para finalizar analisamos poemas que comprovem tais reflexões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Realismo; Guerra Junqueiro; Poesia.

**ABSTRACT:** The Realism is characterized for looking at the present and, based on reason, showing the world as it is. The objective posture appears as negation of romantic subjectivism, showing man turned to the outward world. Poet Guerra Junqueiro is one of the most important figures of Portuguese

---

\* Pós-graduanda da Fafijan

\*\* Professora Doutora da Fafijan e da Fafiman  
rosisena13@gmail.com

MÁTESIS - Rev. de Educação, Vol. 12, n. 1 e 2 - p. 61-85 - jan./dez. 2011



Realism, since he was a poet who could register the reality of his time in such a way that this could stay as reality of all times. He lived internally divided between the passionately romantic and religious sentiment, and the revolutionary thinking. He mixed lyricism with the proposals of realistic literary school, which makes possible to visualize a society of unequals present in the society of our time. The paper is divided in three parts: the first presents the definition, origin, history, and characteristics of realism; the second makes a bibliographical survey about the author and his works, to know his language, subjects, and poetic construction; and the third analyzes poems for proving such reflections.

**KEYWORDS** - Realism; Guerra Junqueiro; Poetry.

## 1. INTRODUÇÃO

O Realismo foi um movimento artístico e cultural que se desenvolveu na segunda metade do século XIX. As características principais deste movimento foram a abordagem de temas sociais e um tratamento objetivo da realidade do ser humano.

Possuía um forte caráter ideológico, marcado por uma linguagem política e de denúncia dos problemas sociais como, por exemplo, miséria, pobreza, exploração, corrupção entre outros. Com uma linguagem clara, os artistas e escritores realistas iam diretamente ao foco da questão, reagindo, desta forma, ao subjetivismo do romantismo. Uma das correntes do realismo foi o **Naturalismo**, cuja objetividade está presente, porém sem o conteúdo ideológico.

O artigo está dividido em três partes: na primeira, daremos destaque ao Realismo, sua origem, conceito, suas características entre outros, e na segunda parte falaremos de Guerra Junqueiro, em seguida faremos análise de poemas que comprovem as suas características básicas destacadas.

## 2. CONCEITO

Para definirmos com exatidão o Realismo, podemos fazer uso

de uma definição de Eça de Queirós:(QUEIRÓS apud NICOLA, 2000, P.151).

O Realismo: é a negação da arte pela arte; é a proscricção do convencional, do enfático e do piegas. É a abolição da retórica considerada como arte de promover a comoção usando a inchação do período, da epilepsia da palavra, da congestão dos tropos. É a análise com o fito na verdade absoluta.

Caracteriza-se pela intenção de uma abordagem objetiva da realidade e pelo interesse por temas sociais. O engajamento ideológico faz com que muitas vezes a forma e as situações descritas sejam exageradas para reforçar a denúncia social. O Realismo representa uma reação ao subjetivismo do Romantismo. Sua radicalização rumo à objetividade sem conteúdo ideológico leva ao Naturalismo. Muitas vezes Realismo e Naturalismo se confundem.

De acordo com Fidelino de Figueiredo, em História da Literatura Realista (apud OLIVEIRA e LEDO, 2002, p. 87):

É de todos os tempos o realismo como o é a arte. Ele existiu sempre, porque a imaginação tem necessariamente por base a observação e a experiência, e porque a arte tem sempre por objeto as realidades da vida. Na observação da vida, com o propósito de fazer arte, há duas atitudes extremas: a da franca subjetividade e a dum ardente desejo de impassível objetividade. Estas duas atitudes de espírito do artista coexistem, mas como que se doseiam, tendo o predomínio ora uma ora outra. O artista, que observa, altera, corrige a realidade, porque não só reproduz um fragmento da vida, escolhido já de acordo com as suas inclinações pessoais, mas também o reproduz tal como o viu, isto é, desfigurado. E assim, através da concepção artística, a verdade real deforma-se para se tornar em verdade.

Nas artes plásticas, a tendência se expressa, sobretudo na pintura. As obras privilegiam cenas cotidianas de grupos sociais menos favorecidos. O tipo de composição e o uso das cores criam telas pesadas e tristes.



Enquanto o perfil da produção europeia se transformava com a industrialização, Portugal permanecia um país agrário e, conseqüentemente, pobre (As respigadeiras, de Jean François Millet, 1857. Óleo sobre a tela)

O realismo na Literatura manifesta-se, de forma mais expressiva, na prosa. A poesia da época subdivide-se em várias tendências. Em Portugal, tem a poesia **Realista** que, defendida por Guerra Junqueiro, apresenta a realidade das pessoas de condições sociais menos favorecidas, e procura denunciar a problemática social de forma mais intensa; a poesia do Cotidiano cujo principal representante foi Cesário Verde. Nesta poesia, a temática do dia a dia é destacada e aquilo que aparentemente não tem poeticidade aparece de forma a destacar a vida do trabalhador em suas atividades e, principalmente, mostrar a realidade interferindo nas recordações do eu-lírico, por fim, a poesia Metafísica, cujo poeta principal Antero de Quental, cuja realidade já não é mais o visível e palpável, mas aquilo que está além do elemento material pois o que habita o homem realista são os sonhos, os anseios, as fantasias vistos de forma realista, portanto metafísica. No Brasil, destacou-se na poesia o parnasianismo.

De forma geral, o romance-social, psicológico e de tese - é a principal forma de expressão. Deixa de ser apenas distração e torna-se veículo de crítica às instituições, como à Igreja Católica e à hipocrisia burguesa. A escravidão, os preconceitos raciais e a sexualidade são os principais temas, tratados com linguagem clara e direta. No teatro, com o realismo, problemas do cotidiano ocupam os palcos. O herói romântico é substituído por personagens do dia a dia e a linguagem torna-se coloquial.

### 3. ORIGEM DO REALISMO

Realismo é a denominação genérica da reação aos ideais românticos que caracterizou a segunda metade do século XIX. O Realismo na verdade deve ser analisado a partir de um novo ponto de referência: a Europa vive a segunda fase da Revolução Industrial, ao mesmo tempo em que presencia o desenvolvimento do pensamento científico e das doutrinas filosóficas e sociais.

De acordo com Moisés (1960, p.163 e 164):

Ressalvado o caso das notas objetivas nos romances de Júlio Dinis, e que devem pôr-se na conta de influência inglesa e de outras causas pessoais, o Realismo tem origem francesa [...] Quando [...] Flaubert publica Madame Bovary - análise impiedosamente certa da hipocrisia romântica e burguesa - o Realismo pode-se considerar definido na França.

O Realismo surge em meio ao fracasso da Revolução Francesa e de seus ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A sociedade se dividia entre a classe operária e a burguesia. Logo mais tarde, em 1848, os comunistas Marx e Engels publicam o Manifesto que faz apologias à classe operária.

Uma realidade oposta ao que a sociedade tinha vivido até aquele momento surgia com o progresso tecnológico: o avanço da energia elétrica, as novas máquinas que facilitavam a vida, como o carro, por exemplo. Com isso, algumas correntes filosóficas se destacam, para

compreender a nova sociedade.

Segundo Nicola (2000, p.154):

Numa seqüência (sic) cronológica, temos o positivismo de Augusto Comte, preocupado com o real-sensível, com o fato, defendendo o cientificismo no pensamento filosófico e a conciliação entre 'ordem e progresso' (a expressão utilizada na bandeira republicana do Brasil, é de inspiração positivista); o socialismo científico de Karl Marx e Friedrich Engels, já presente no Manifesto comunista, de 1848, que define o materialismo histórico e a luta de classes ("O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, político e intelectual em geral" – K.Marx); e o evolucionismo de Charles Darwin, cuja obra A origem das espécies, publicada em 1859, sustenta que a evolução das espécies se deu pelo processo de seleção natural, negando, portanto, a origem divina defendida pelo Cristianismo.

Contudo, o pensamento filosófico que exerce mais influência no surgimento do Realismo é o Positivismo, o qual analisa a realidade através das observações e das constatações racionais. Dessa forma, a produção literária no Realismo surge com temas que norteiam os princípios do Positivismo. São características deste período: a reprodução da realidade observada; a objetividade no compromisso com a verdade, personagens baseadas em indivíduos comuns; as condições sociais e culturais das personagens são expostas; lei da causalidade; linguagem de fácil entendimento; contemporaneidade e a preocupação em mostrar personagens nos aspectos reais, até mesmo de miséria.

Motivados pelas teorias científicas e filosóficas da época, os escritores realistas desejavam retratar o homem e a sociedade em sua totalidade. Não bastava mostrar a face sonhadora e idealizada da vida como fizeram os românticos; era preciso mostrar a face nunca antes revelada: a do cotidiano massacrante, do amor adúltero, da falsidade e do egoísmo humano, da impotência do homem comum diante dos poderosos.

O século XIX foi pródigo em transformações de toda ordem:

políticas, econômicas, sociais, filosóficas e, sobretudo, científicas. Essas mudanças determinavam os rumos do século XX e obrigaram a reformulação de várias perspectivas tidas como fundamentais até então. Dentre as correntes de pensamentos destacavam-se o positivismo, o determinismo, o evolucionismo e a psicanálise.

A arte e a literatura refletem essas mudanças. Em lugar do egocentrismo romântico verifica-se um enorme interesse em analisar, descrever e até em criticar a realidade. Há uma visão mais objetiva, fiel, sem distorções, em lugar de fugir a realidade, os realistas procuram apontar falhas. Em lugar de heróis surgem pessoas comuns, cheias de problemas e limitações como qualquer um de nós.

#### 4. HISTÓRICO DO REALISMO EM PORTUGAL

No ano de 1865, Portugal está em um momento de progresso e recuperação, através da ideologia do liberalismo. O Parlamento funciona normalmente e o contato com os países do exterior é regular em termos técnicos, econômicos e culturais. Pode-se dizer que o país havia superado em grande parte o processo de substituição de sua cultura clérico-aristocrática por uma laica, burguesa e dirigida a um público então massivamente alfabetizado.

Entretanto, a expansão com base no comércio de riquezas e na agricultura é interrompida pelo debilitado processo de industrialização de Portugal.

Com isso, em 1891, há uma paralisação na tecnologia, na economia e no aspecto social do país. Esse fracasso estava em oposição com a presença do estilo e do modelo europeus na política, nas instituições e nas ideias, conforme se davam conta certos setores mais avançados da sociedade, dentre os quais se destaca a juventude acadêmica de Coimbra, de cujos quadros surgem à chamada "Geração de 70", que deu origem ao Realismo Português.

## 4.1 Questão de Coimbra

Foi uma polêmica, de 1964, que se estabeleceu entre os românticos, defensores do *status quo* literário, e os jovens revolucionários de Coimbra, dentre os quais se destacam Antero de Quental, Teófilo Braga. As ideias dos realistas foram introduzidas por um grupo de jovens estudantes de Coimbra, atentos à nova estética vinda da Europa, influenciados pela poesia social de Victor Hugo e pelas ideologias de Hegel, Marx e Engels, ao ser inaugurada a estrada de ferro de Beira Alta, ligando Coimbra a Paris.

No depoimento de Eça de Queirós (apud Nicola, 2000, p.155), demonstra a ansiedade com que esperava os livros na estação de trem:

Coimbra vivia então numa grande atividade, ou antes num grande tumulto mental. Pelos caminhos de ferro, que tinham aberto a Península, rompiam cada dia, descendo da França e da Alemanha (através da França), torrentes de coisas novas, idéias (sic), sistemas, estéticas, formas, sentimentos, interesses humanitários... Cada manhã trazia a sua revelação, como um sol que fosse novo.

Ao iniciar essas divergências entre os estudantes de Coimbra e os românticos, Teófilo Braga publica *Visão dos tempos e Tempestades sonoras* e Antero de Quental que era o líder do grupo e lutava para divulgar suas novas ideias por meio de suas poesias revolucionárias, publica *Odes Modernas*:

A Poesia Moderna é a voz da Revolução – porque Revolução é o nome que o sacerdote da história, o tempo, deixou cair sobre a fronte fatídica do nosso século. A Poesia que quiser corresponder ao sentimento mais fundo de seu tempo, hoje, tem forçosamente de ser uma poesia revolucionária. Que importa que a palavra não pareça poética às vestais literárias (românticos) do culto da arte pela arte? (QUEIRÓS apud NICOLA, 2000, p.156)

Neste trecho da obra de Quental, ele demonstra que a tendência do Romantismo expressa somente a fantasia, o sonho, a supervalorização do amor, ou seja, a fuga da realidade, já o Realismo tem objetivo de análise e observação da realidade.

No ano de 1865, Antonio Feliciano de Castilho, em posfácio ao livro de poesia romântica *Poema da mocidade*, de Pinheiros Chagas, critica os moços de Coimbra, afirmando faltarem-lhes “bom senso e bom gosto”. Um desses moços, Antero de Quental, responde à crítica, num folhetim que intitula *Bom Senso e Bom Gosto*, colocando os pressupostos estéticos do Realismo e sua missão de “reformular a sociedade portuguesa”.

As discussões continuam, ora julgando, ora defendendo como no lançamento do folheto *Teocracias literárias* de Teófilo Braga criticando os românticos e mais tarde Castilho é defendido por Camilo Castelo Branco no folheto *Vaidades irritadas e irritantes*.

## 4.2 As conferências democráticas

Após a Questão Coimbrã em 1865, polêmica em que os realistas saem vitoriosos, em 1871, eles se reúnem em Lisboa, criando um espaço para uma série de conferências, nomeada de Conferências Democráticas, realizada no Cassino Lisbonense. Este grupo também era conhecido como Geração de 70 e Cenáculo, sendo os integrantes, escritores e intelectuais jovens e de vanguarda. Essas conferências trouxeram resultados à expansão do movimento Realista, principalmente com a participação de Eça de Queirós.

Segundo Moisés (1960, p.160), os participantes do Cenáculo “resolvem organizar um ciclo de conferências públicas com o fito de pôr em discussão franca os problemas e as questões de ordem ideológica que então interessavam à gente culta da Europa e da América do Norte”.

O trecho a seguir, relata o programa das conferências publicado no jornal *Revolução* de Setembro de 1871:

Abrir uma tribuna onde tenham voz as idéias e os



trabalhos que caracterizam esse movimento do século, preocupando-nos sobretudo com a transformação social, moral e política dos povos;  
Ligar Portugal com o movimento moderno, fazendo-o assim nutrir-se dos elementos vitais de que vive a humanidade civilizada;  
Procurar adquirir a consciência dos fatos que nos rodeiam na Europa;  
Agitar na opinião pública as grandes questões da Filosofia e da Ciência moderna;  
Estudar as condições da transformação política, econômica e religiosa da sociedade portuguesa;  
Tal é o fim das Conferências Democráticas. (NICOLA, 2000, p.157)

Foram realizadas cinco Conferências Democráticas:

1. *O Espírito das Conferências*, em 22 de Maio de 1871, por Antero de Quental, que mostra as idéias do programa.

2. *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos Últimos Três Séculos*, em 27 de Maio, por Antero de Quental. Segundo Moisés (1960, p.161), havia três causas quanto a decadência de Portugal : “[...] primeira, o Catolicismo do Concílio de Trento; segunda, o Absolutismo; terceira, as Conquistas”.

3. *Literatura Portuguesa, em 5 de junho*, por Augusto Soromenho. Segundo Moisés (1960, p.161), Augusto afirma na conferência:

[...]a decadência da Literatura Portuguesa por falta de originalidade e gosto, evidente na poesia, no romance, no drama e na crítica que então se praticavam em Portugal. Para remediar a situação, aponta o caminho do Cristianismo, entendido como essencialmente diverso do Catolicismo.

4. *A Literatura Nova ou O Realismo como nova expressão da*

*arte*, em 12 de junho, por *Eça de Queiroz*. Nela, ele critica tendência do Romantismo e demonstra os objetivos realistas, baseando no caráter social da literatura e seu valor de transformador da sociedade. Em sua essência demonstra as mudanças que trará o Realismo. Eça (apud NICOLA, 2000, p.157) defende dois pontos essenciais:

1º - O Realismo deve ser perfeitamente do seu tempo, tomar a sua matéria na vida contemporânea. Deste princípio, que é basilar, que é a primeira condição do realismo, está longe a nossa literatura. A nossa arte é de todos os tempos menos do nosso.  
2º - O Realismo deve proceder pela experiência, pela fisiologia, ciência dos temperamentos e dos caracteres.

5. *O Ensino*, em 19 de junho, por *Adolfo Coelho*. De acordo com Nicola (2000, p.157), “além do fim da influência religiosa na educação, defendia um ensino com bases científicas e a valorização das ciências humanas”. O ensino melhoraria com a separação da Igreja com o Estado.

Na realidade, estavam previstas dez conferências, porém, a partir da sexta conferência que seria pronunciada por Salomão Sáraga em 26 de junho, nomeada “Os Historiadores Críticos de Jesus”, foram proibidas pelo governo, pois falavam mal da religião e da política do Estado.

As Conferências Democráticas sustentam:

[...] doutrinas e proposições que atacam a religião e as instituições políticas do Estado; e sendo certo que tais fatos, além de constituírem um abuso do direito de reunião, ofendem clara e diretamente as leis do reino e o código fundamental da monarquia, que os poderes públicos têm a seu cargo manter e fazer respeitar [...] (MOISÉS, 1960, p. 161)

As conferências que não foram pronunciadas eram: “O



Socialismo”, “A República”, “A Instrução Primária”, “Dedução Positiva da Ideia Democrática”.

## 5. CARACTERÍSTICAS DO REALISMO

Os realistas queriam demonstrar em seus textos, a reprodução da realidade que ele observa, ou seja, fazer a literatura do seu tempo, o pensamento do seu tempo. De acordo com Eça de Queirós (apud NICOLA 2000, p.154), “o romance português nada estuda, nada explica; não pinta caracteres, não desenha temperamentos, não analisa paixões. Não tem psicologia nem ação – é de todos os tempos menos do nosso”. Seu objetivo é a negação ao subjetivismo romântico, mostrando o homem voltado ao seu exterior. Com isso, o Realismo reflete a postura do Positivismo, do Socialismo e do Evolucionismo.

Conforme Moisés (1960, p. 166), as principais características são:

Primeiro que tudo, os realistas reagiram violenta e hostilmente contra tudo quanto se identificava com o Romantismo. Anti-românticos confessos, pregavam e procuravam realizar a filosofia da objetividade: o que interessa é o objeto, o não-eu. Para alcançar concentrar-se no objeto, tinham de destruir a sentimentalidade e a imaginação romântica e trilhar a única via de acesso à realidade objetiva: a Razão ou a inteligência. Eram, portanto, racionalistas, o que tornava o racionalismo a segunda grande característica do movimento. Mas a busca de uma visão racional do mundo, no encalço da verdade, impessoal e universal, implicava um conceito específico de realidade: a pergunta – o que é real? – respondiam: - o que está fora de nós como objeto, e pode ser captado pelos sentidos; em suma, o real invisível. Para realizar seu desiderato, abandonaram as preocupações teológicas e metafísicas por considerá-las subjetivas, egocêntricas, e aderiram à ciência, forma de conhecimento objetivo da realidade efetuado com apoio das faculdades racionais. O dado positivo,

como ensinava Comte, substitui agora o idealismo romântico: só interessa o que pode ser observado, documentado, analisado, experimentado, inclusive a vida psíquica, porque sujeita às mesmas leis da vida fisiológica, a ponto de haver entre elas um íntimo paralelismo, o então chamado paralelismo psicológico.

Os realistas também seguem o princípio do determinismo, influenciada por Hypolite Taine, é uma doutrina filosófica que afirma que todo evento, mental ou físico, tem uma causa e que o evento invariavelmente a segue. Consequência de uma herança, de um meio ou de uma circunstância (momento). De acordo com Nicola (2000, p.155), o desenvolvimento das ciências “influencia sobremaneira os autores da nova estética, principalmente os naturalistas, razão por que se fala em cientificismo nas obras desse período”.

Outros aspectos sobre os realistas são a antiburguesia e o interesse do adultério, que critica a burguesia lisboeta, suas frustrações familiares e a infidelidade conjugal, e uma visão de mundo não religiosa, ao demonstrar os amores ilícitos (como no caso dos padres) e falar mal da igreja. As obras que destacam essas características são os romances de Eça de Queirós: O primo Basílio que demonstra um triângulo amoroso, e O crime do padre Amaro que mostra uma cidadezinha influenciada pelo clero, e analisa a corrupção e depravação dos costumes, narrando o relacionamento de um padre e uma moça tecelã.

A poesia era voltada ao cotidiano e opunha-se ao lirismo romântico, pois revela as injustiças e desníveis sociais. Além de Antero de Quental e Teófilo Braga, Guerra Junqueiro e Gomes Leal foram adeptos da poesia realista, procurando transformar sua arte em arma de combate e de ação sociais. Conforme Moisés (1960, p.167), os realistas:

pregavam a arte compromissada ou engagé. Endeusando a Ciência como o caminho perfeito para a solução dos problemas humanos, acreditavam que a poesia devesse estar a serviço das causas redentoras do homem e não da confissão estéril de vagos estados de alma: pregava-se a poesia científica e a revolucionária, a poesia panfletária e polêmica.

## 6. PRODUÇÃO LITERÁRIA

### 6.1 Guerra Junqueiro

Nasceu em Freixo de Espada à Cinta a 17 de Setembro de 1850, filho do negociante e lavrador abastado José António Junqueiro e de sua mulher D. Ana Guerra. A mãe faleceu quando Guerra Junqueiro contava apenas 3 anos de idade. Estudou os preparatórios em Bragança, matriculando-se em 1866 no curso de Teologia da Universidade de Coimbra. Compreendendo que não tinha vocação para a vida religiosa, dois anos depois transferiu-se para o curso de Direito. Terminou o curso em 1873.

Em 1874, entra no funcionalismo público da época, foi secretário-geral do Governador Civil dos distritos de Angra do Heroísmo e de Viana do Castelo e inicia sua carreira literária com “A Morte de D. João”. De acordo com Saraiva (1984, p. 955), Guerra Junqueiro pretende nessa obra “satirizar o don-juanismo com forma de exploração e perversão social, anunciando logo uma futura sátira contra *Jeová*, que, em oposição a Cristo, personificaria a forma transcendentalista, inumana farisaica da religião”. Em 1878, foi eleito deputado pelo círculo de Macedo de Cavaleiros.

Em 1885, Guerra Junqueiro publica *A Velhice do Padre Eterno*, que demonstra as hipocrisias e as corrupções do clero. Segundo Saraiva (1984, p. 955) *A Velhice* “é uma coleção de poemas em que predomina a sátira anticlerical, contrapesada por uma religiosidade panteísta e humanitária com influências bem reconhecíveis de Proudhon, Michelet e Hugo”.

Em 1892, o autor publica uma das obras mais importantes do século, *Os Simples*. De acordo com Moisés (1960, p. 171):

[...] o poeta “faz o elogio das criaturas que vivem num mundo contrário ao das personagens da poesia realista: os simples, os humildes, os camponeses, os contemplativos, os sonhadores e os puros.

Correspondendo à crise religiosa que o poeta experimenta nesses anos, o lirismo evanescente, musical e comovido dos *Os Simples* significa o encontro – ou o reencontro, no caso de Junqueiro, educado segundo rígidos padrões religiosos – das linhas transcendentais ou místicas desprezadas pelo Realismo combatente: para substituir a desalentadora idolatria da Ciência, e servir de caminho para a salvação do homem, o poeta tem agora a Fé, a Esperança e a Caridade.

Em 1896, Junqueiro publica *A Pátria*, que para Saraiva (1984, p. 955) é um poema “repassado de um patriotismo elegíaco a condizer com as tendências saudosistas do tempo”. Outras obras foram: *Poesias Dispersas* (1920), *Vibrações Líricas* (1925), *Horas de Luta* (1924), *Contos para a Infância* (1877) e *Prosas Dispersas* (1920).

Guerra Junqueiro falece no dia 07 de Julho de 1923.

### 6.2 Reflexões sobre os poemas de Guerra Junqueiro

Para comprovar essas reflexões será analisado os poemas “Eiras ao Luar”, que faz parte do livro *Os Simples* (1892) e “Falam Pocilgas de Operários”.

O primeiro poema a ser analisado possui os seguintes aspectos formais:

- versos com hexassílabo, redondilha menor, octossílabos, decassílabos e hendecassílabos;

- uma parte da estrofe possui rimas cruzadas;

- esquema rimático: AAABAB, CCCDCD, EEEFEF, GGGH-GH, IIIIJJ, KKKLKL, MMMNMN, AAABAB.

- valor das rimas:

Rima A: eiras (substantivo), fiandeiras (substantivo): rima pobre

Rima A: freiras (substantivo), ceifeiras (substantivo): rima pobre

Rima B: mar (substantivo), luar (substantivo): rima pobre

Rima C: lagrimosas (adjetivo), misteriosas (adjetivo): rima pobre

Rima C: nebulosas (adjetivo), rosas (substantivo): rima rica  
 Rima D: empíreos (substantivo), lírios (substantivo): rima pobre  
 Rima E: oiro (ouro-substantivo), loiro (adjetivo): rima rica  
 Rima E: malhadoiro (malhadouro-substantivo), tesoiro (tesouro-substantivo): rima pobre  
 Rima F: fulgir (verbo), rir (verbo): rima pobre  
 Rima G: prados (substantivo), arados (substantivo): rima pobre  
 Rima G: valados (substantivo), deitados (adjetivo): rima rica  
 Rima H: nua (adjetivo), lua (substantivo): rima rica  
 Rima I: passarinhos (substantivo), maninhos (adjetivo): rima rica  
 Rima I: caminhos (substantivo), ninhos (substantivo): rima pobre  
 Rima J: merendar (verbo), acordar (verbo): rima pobre  
 Rima K: centeio (substantivo), meio (substantivo): rima pobre  
 Rima K: seio (substantivo), cheio (adjetivo): rima rica  
 Rima L: luz (substantivo), nus (adjetivo): rima rica  
 Rima M: consagrada (adjetivo), jornada (substantivo): rima rica  
 Rima M: encantada (adjetivo), doirada (dourado-adjetivo): rima pobre  
 Rima N: lindo (adjetivo), dormindo (verbo): rima rica  
 Rima A (um verso é diferente da primeira estrofe): freiras (substantivo), feiticeiras (substantivo): rima pobre

Alvor da Lua nas eiras,  
 Nem linhos de fiandeiras,  
 Nem véus de noivas ou freiras,  
 Nem rendas d'ondas do mar!...  
 Sobre espigas d'oiro bailam as ceifeiras,  
 Na aleluia argêntea do clarão do luar!...

O poema destaca um momento de trabalho na lavoura. Podemos observar que o trabalho começa ainda à noite, pois o astro a ser destacado é a lua. O poema inicia com o adjetivo alvor que significa

clareza. É a lua que ilumina o trabalho das mulheres “as ceifeiras”. A clareza que se destaca no momento não são os “linhos de fiandeiras”, não são os “véus de noivas ou freiras” não são as “rendas de ondas do mar” são as espigas de ouro cuja cor vai se relacionar com o início do amanhecer e a luz da lua (prata e ouro).

Bailai sob as lagrimosas  
 Estrelinhas misteriosas,  
 Cintilações, nebulosas,  
 Frémitos vagos d'empíreos!...  
 Deus golpeia a aurora p'ra dar sangue às  
 rosas, Deus ordenha a Lua p'ra dar  
 leite aos lírios!...

Bailai sob as lagrimosas/Estrelinhas misteriosas,/Cintilações, nebulosas,/Frémitos vagos d'empíreos!...” No final desta estrofe, reconhecendo a ação divina descreve: “Deus golpeia a aurora p'ra dar sangue às rosas,/Deus ordenha a Lua p'ra dar leite aos lírios!...”

A presença da cor, destacando o amanhecer se comprovam pelo elemento dourado presente no trigo que se colhe, na luz da lua, nas rendas e nos véus destacados. A ação da colheita feita pelas mulheres torna-se mais puras que a própria noiva que vai se casar, a freira na sua religiosidade, nas tessituras das fiandeiras. É um bailado que se desenrola no olhar do eu-poemático que observa a ação das ceifeiras.

O trabalho desenvolve um ritmo de bailado sob a luz das estrelas e o eu-poemático demonstra conhecimento científico quando faz referências as cintilações e nebulosas e a linguagem também torna-se mais elaborada. Assemelha-se a um bailado e o eu-poemático vai propor que elas bailem sob a luz das estrelas e da lua.

A ação divina ao golpear a aurora (amanhecer) cuja coloração já se torna avermelhada é comparada a um golpe que derrama sangue e colore as rosas, o mesmo se dá com o golpe na lua que derrama o tom branco prateado dos lírios. Destaca-se nesta estrofe a ação natural do amanhecer de forma metafórica formando imagem de cor e beleza ímpar.

ai, medas de prata e oiro,  
De lua branca e pão loiro,  
Malhadas no malhadoiro,  
A enfeitiçar e a fulgir!  
Oh, bailai à volta desse bom tesoiro,  
Que é a côdea negra que ceais a rir!...

Nesta estrofe a referência da cor prata do luar, da cor dourada do sol e do trigo lembram riquezas, moedas que enfeitiçam e brilham, novamente evoca as ceifeiras a trabalhar, pois mesmo diante da riqueza que está em suas mãos, elas são meras trabalhadoras, por esta razão o termo.

Nestas duas primeiras estrofes, podemos notar o olhar observador do eu-poemático a descrever a ação das mulheres do campo e também a sua visão religiosa, pois a presença divina no contato com a natureza é fortemente destacada em cada estrofe. Isto comprova que o poeta tem formação cristã e reconhece a grandeza divina na sua própria criação. Os realistas eram contrários aos desequilíbrios da religião cristã, mas não eram anticristãos, conforme se comprova na sequência do poema.

Que é a côdea negra que ceais a rir!...  
Quem nas ladeiras e prados,  
Com as lanças dos arados,  
Abriu sulcos e valados  
Na terra gélida e nua?  
Oh, bailai à volta desses bois deitados,  
Que estão d'olhos tristes adorando a Lua!...

O realista valoriza o trabalho e o trabalhador e não aquele que explora o trabalho alheio, nestes versos há um olhar de gratidão e carinho para com os animais que contribuem no cultivo da terra e no preparo da lavoura. Ele pede às ceifeiras que bailem à volta dos animais, como um ato de respeito e gratidão pela contribuição destes e que agora, após o trabalho realizado, descansam sob a luz do luar.

Que bandos de passarinhos,

Vêm lá de campos maninhos,  
De fraguedos, de caminhos,  
Jantar aqui, merendar!...  
Oh, bailai em volta de milhões de ninhos!  
Oh, bailai cantando para os acordar!...

Na lavoura, a colheita deixa sobras no campo, quem se apropria destas sobras são os pássaros, nota-se que o olhar atento do eu - lírico percebe isso também e vê com simpatia essa ação, pois é o alimento que dá vida aos filhotes e propaga a criação dos mesmos.

entre as palhas do centeio,  
Quantas esmolos no meio,  
Que deixam lírios no seio  
E as mãos escorrendo luz!...  
Oh, bailai em volta do celeiro cheio!  
Oh, bailai à volta dos mendigos nus!...

As sobras também ajudam os necessitados, por isso à referência a elas. Estas sobras são puras na cor, assemelhando-se à cor dos lírios e iluminam como luz, então ele faz uma referência aos necessitados que podem se beneficiar das sobras entre as palhas. Exemplificam como ações que iluminam conforme estrofe seguinte que continua a religiosidade.

Quanta hóstia consagrada,  
– Pão da última jornada! –  
Dorme na meda encantada  
Ao luar tão leve e tão lindo!...  
Oh, bailai em volta dessa mó doirada,  
Que bailais à volta de Jesus dormindo!...

A ação das ceifeiras culmina no contato com a finalização do trigo em forma de hóstia e depois na presença de Jesus. A interessante nota que a religiosidade continua e conclama a uma reflexão da pureza do trigo com a pureza do Cristo e o desejo de que esta pureza permaneça na ação de igreja. Ação de doar, transformar o pão em hóstia, as sobras

em alimentos, enfim, numa ação de permanência que se repete na última estrofe que demonstra a circularidade do poema.

Alvor da Lua nas eiras,  
Nem linhos de fiandeiras,  
Nem véus de noivas ou freiras,  
Nem rendas d'ondas do mar!...  
Oh, bailai, ceifeiras, lindas feiticeiras,  
Na aleluia argêntea do clarão do luar!"  
In: MOISÉS, Massaud. A literatura portuguesa através  
de textos. (São Paulo: Cultrix, 1968.)

Conclui-se destacando a ação cíclica que ocorre na natureza. No universo há uma ação circular em todos os elementos naturais: nas quatro estações do ano, nos doze meses do ano, nos ciclos de vida do homem, nas divisões do dia, enfim, há um eterno ir e vir que o poeta comprova, finalizando o poema com a estrofe de início, com algumas naturais modificações.

Há no eu-poemático uma natural admiração que se amplia da primeira para a última estrofe, como a demonstrar que, ao longo do processo de criação do texto, ele foi observando e aumentando o carinho e a simpatia pelas ceifeiras, trabalhadoras na colheita do trigo, a ponto de serem vistas como "lindas feiticeiras" pela capacidade de transformação de uma ação natural para uma atitude de adoração.

Portanto, de todos os elementos que fazem parte do universo rural, destacam-se a demonstração sobre a beleza e a pureza da vida do campo culminando na demonstração de que tudo na vida é cíclico, por isso ele fecha o poema com a estrofe que iniciou o mesmo.

Segundo Moisés (1968, p. 328):

Guerra Junqueiro cultua, como se nota, as belezas do campo, a simplicidade natural, a ingenuidade, e parece pregar o retorno ao Cristianismo puro (cf. as duas últimas estrofes), oposto ao Catolicismo deturpado por maus sacerdotes. Aí demoraria, a seu ver, a única felicidade terrena.

Agora, analisaremos o poema "Falam Pocilgas de Operários"

Crianças rota, sem abrigo...  
A enxerga é pobre e a roupa é leve...  
Quarto sem luz, mesa sem trigo...  
Quem é que bate ao meu postigo?  
\_ A Neve!

Ao falar da pobreza chama a atenção para os pequenos iniciando o poema pela apresentação das crianças sem abrigo, sem agasalho, sem luz, luz esta que aqui pode ser definida como ausência da claridade e também do calor, além da ausência do alimento. No espaço físico reflete o aspecto social de um meio extremamente miserável. "A neve" é a metáfora do frio, mas também da frieza humana diante da dor alheia.

A usura rouba a luz e o ar  
E o negro pão que a gente come...  
Inverno vil... Parou o tear...  
Quem vem sentar-se no meu lar?  
\_ A Fome!

Diante da miséria, a indiferença dos que possuem mais é intensa, a ponto de ser "a usura" que vem e rouba até mesmo a luz e o ar. É extremamente sufocante o egoísmo humano que cobra dos menos favorecidos até mesmo aquilo que eles não possuem e os ricos não vendem, pois não lhes pertencem a luz e o ar. Embora sejam trabalhadores, nas casas dos menos favorecidos o alimento é inferior "E o negro pão que a gente come..." e novamente o inverno intenso impede de se desenvolver o trabalho que culmina no ganha pão, e impossibilitados de trabalhar, a fome vem bater-lhes a porta.

Lume apagado e o berço em pranto  
Na terra úmida, Senhor!  
A mãe sem leite ... o pai a um canto...  
Quem vem além, torva de espanto?  
\_ A Dor!



O sofrimento causado pela fome é intenso, falta o necessário à sobrevivência e o frio, metáfora da crueldade e egoísmo humanos alia-se à Dor, personificação do sofrimento extremo que vai do berço ao pai.

Álcool! Veneno que conforta,  
Monstro satânico e sublime!...  
Beber! Beber... e a mágoa é mortal!...  
Quem é que espreita à nossa porta?  
\_ O Crime!

A falta de expectativa, de conforto, de amparo leva o homem à fuga e este refugia-se no Álcool, monstro tão cruel quanto os indiferentes poderosos. O homem busca fugir à dor e à mágoa, mas acaba sendo dominado pelo crime. Fim daqueles que não possuem firmeza o bastante para enfrentar os obstáculos corajosamente.

Doze anos já, e seminua!  
A mãe, que é dela?... O pai no ofício...  
Corpo em botão d'aurora e lua!...  
Quem canta além naquela rua?  
\_ O Vício!

Onde há pobreza, há exploração carnal e desde tenra idade, ela, filha da miséria, longe do apoio paterno e materno, ainda botão em fase inicial da flor, cai nas malhas do vício.

O fome e o frio, a dor e a usura,  
O vício e o crime... ignóbil sorte!  
Ó vida negra! O vida dura!...  
Deus! quem consola a Desventura?  
\_ A Morte!

Para aquele que sofre a dor da humilhação, da ausência do básico em seu lar, que foge para as armadilhas dos vícios em busca de conforto às suas dores, não encontra outra saída que não seja a morte.

O poema retrata de forma cruel, extremamente realista, a vida das pessoas menos favorecidas da fortuna, que habitam o planeta terra. Não se trata apenas de um recorte português do período realista. Mas da vida dos pobres de todos os tempos. O retrato apresentado neste poema demonstra o quanto a literatura é rica e capaz de ser sempre atual, independente da época em que foi escrita (OLIVEIRA, 1999).

Este poema possui os seguintes aspectos formais:

- os versos são classificados em octossílabos e dissílabos;
- quanto a disposição na estrofe, as rimas são misturadas;
- esquema rimático: ABAAB, CDCCD, EFEEF, GHIGH, JKJJK,

LMLLM;

- valor das rimas:

Rima A: abrigo (substantivo), trigo (substantivo), postigo (substantivo): rima pobre

Rima B: leve (adjetivo), neve (substantivo): rima rica

Rima C: ar (substantivo), tear (substantivo), lar (substantivo): rima pobre

Rima D: come (verbo), fome (substantivo): rima rica

Rima E: pranto (substantivo), canto (substantivo), espanto (substantivo) : rima pobre

Rima F: Senhor (substantivo), dor (substantivo): rima pobre

Rima G: conforta (verbo), porta (substantivo): rima rica

Rima H: sublime (adjetivo), crime (substantivo): rima rica

Rima J: seminua (adjetivo), lua (substantivo), rua (substantivo): rima rica

Rima K: ofício (substantivo), vício (substantivo): rima pobre

Rima L: usura (substantivo), dura (adjetivo), desventura (substantivo): rima rica

Rima M: sorte (substantivo), morte (substantivo): rima pobre

Do ponto de vista ideológico do texto, destavam-se as dificuldades da classe que não possui poder aquisitivo e os obstáculos enfrentados pela massa oprimida sem nenhuma recompensa merecível.

O eu-poemático atribui a responsabilidade pela desgraça do pobre

à sorte. Os realistas mostram a realidade como ela é e este poema é uma literatura viva da sociedade.

Os versos curtos possuem a figura de linguagem de gradação, que demonstra o progresso intensivo de uma ideia (neve, fome, crime, vício, morte). Nesses versos é possível perceber que os operários passaram por vários caminhos para solucionar a pobreza e o descaso com a classe baixa, porém o único escape disso demonstrado no poema é a morte.

## 7. CONCLUSÃO

Concluimos a importância do Realismo para a literatura, teatro, em outros pontos. Verificamos com a história da vida de Guerra Junqueiro como o autor teve importância para a história da humanidade, destacando-se no Realismo com sua poesia de combate, abordando temas sociais antes não exaltados pelo Romantismo, o que utilizava linguagem formal, mostrava o belo, o bonito. Nesse momento aparecem as críticas aos problemas mais polêmicos de ordem social. Mostra-se agora ao trabalhador, as dificuldades por ele sofridas, as injustiças. O herói é trocado por personagens reais, aquele que sente e vive as dificuldades. Aborda temas religiosos de alguma forma exaltando a igreja, pois mostra os podres do catolicismo.

Guerra Junqueiro junto com seus amigos de Coimbra lutou para destacar tudo o que a sociedade não tinha acesso. Dentro de suas poesias, abordam a sociedade da época e as críticas aos burgueses, pois, agora, com uma linguagem coloquial em que todos podiam ter acesso ao que era real.

## 8. REFERÊNCIAS

MOISÉS, M. *A literatura portuguesa*. 32 ed. São Paulo: Cultrix, 1960.

\_\_\_\_\_. *A literatura portuguesa através de textos*. São Paulo: Cultrix, 1968.

NICOLA, J. de. *Literatura Portuguesa: das origens aos nossos dias*. 7 Ed. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, C. B. *Arte Literária-Brasil/Portugal*. São Paulo: Moderna, 1999.

OLIVEIRA, L. M. de; LEDO, T. de O. *Módulo Integrado. Língua Portuguesa*. São Paulo: DCL, 2002 (cita FIGUEREDO, Fidelino de. História da Literatura Realista).

SARAIVA, A. J.; LOPES, O. *História da literatura portuguesa*. Porto Editora, 1984.

Recebido para publicação em 19/03/2012.

Aprovado para publicação em 16/05/2012.

## O BRILHO DE UMA ESTRELA: UMA TRAJETÓRIA DE VIDA.

\*Josefa Fátima de Sena Freitas

**RESUMO:** Este artigo relata uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender as dificuldades vivenciadas pela pessoa surda inserida no mundo acadêmico ouvinte, bem como, compreender os caminhos percorridos em busca da superação do silêncio e do reconhecimento de sua cultura. Para tanto, buscou-se descrever a história de vida de uma acadêmica surda do curso de Pedagogia. Os dados relatados envolveram sua trajetória escolar iniciada na infância até o momento de ingresso no curso universitário. O delineamento metodológico é dado pelo estudo de caso. Trabalhamos com uma depoente surda universitária, que escreveu um relatório sobre sua trajetória escolar, além disso, realizamos uma entrevista informal com a acadêmica e sua irmã, que é sua intérprete. Apresentar-se-ão alguns resultados diante do caso em estudo, que aponta a necessidade do uso Linguagem Brasileira de Sinais LIBRAS, não apenas pelo surdo, mas pela sociedade na qual ele está inserido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS; Amizade; Superação e Aprendizagem.

**ABSTRACT:** This paper narrates a research conducted with the purpose of understanding the difficulties lived by a deaf person inserted in the academic listener world, as well as, understanding the ways followed in search of overcoming the silence and acknowledgement of one's culture. To such purpose, the life history of a deaf student of a Pedagogy course was described. The data presented traces her school trajectory from infancy to entrance at College. She wrote a report about her school trajectory and was interviewed, together with her sister, who is her interpreter. Some results are presented from this case studied which point to the need of using Brazilian Sign Language (LIBRAS, abbreviation in Portuguese), not only by the deaf, but also by society where she/he is inserted.

---

\* Prof<sup>ª</sup> Mestre da Faculdade de Jandaia do Sul – Fafijan. Mestre em Educação – UEM; Pós-graduada no Curso da Dimensão LIBRAS/ Português e Interpretação Maringá – PR [jsena@hotmail.com](mailto:jsena@hotmail.com)

MÁTHERESIS - Rev. de Educação, vol. 12. n. 1 e 2, p. 86-105 - jan./dez. - 2011.

**KEYWORDS** - Brazilian Sign Language; Self-overcoming and Learning; Deaf person and learning

## 1. INTRODUÇÃO

Vivem-se momentos de inclusão escolar, diante de novos rumos evidenciados pelo repensar nas diversidades, pelo reconhecimento das diferentes oportunidades escolares em que a pessoa com surdez vem sendo compreendida e analisada dentro do contexto escolar.

Existem diferentes formas de compreender a comunicação entre as pessoas que impõem novos modos de relação com o saber, com o conhecer, com as pessoas e com a cultura. As diferentes formas de comunicação nos desafiam, dado que profissionais preocupam-se com a educação da minoria, ou seja, do aluno com necessidades educativas especiais. No que se refere a nova forma de compreensão da pessoa com deficiência, levanta-se a seguinte questão: Conseguir-se-á compreender o aluno surdo inserido no ensino superior como sujeito de sua aprendizagem? Como preparar a comunidade escolar para analisar as questões de superação das limitações impostas pela falta de audição?

Essas questões reportam-se ao contexto sócio-histórico do período contemporâneo que apresenta a pessoa com surdez como um sujeito em desenvolvimento, como defende a Teoria Histórico-Cultural. Dentro desta concepção teórica, destacamos os estudos de Vigotski que tem como tese de estudos que o homem chega à aprendizagem por meio de trocas sociais, ou seja, um aprende com o outro e, desta relação social, ocorre o conhecimento científico.

A condição de não poder ouvir para expressar seus pensamentos e sentimentos produz, como efeito, a invisibilidade da surdez, traço identitário que é compreendido como marca de inscrição social produzida por uma teia de intenções e justificativas para compreensão das características de aprendizagem de um indivíduo surdo.

No caso do sujeito em estudo, sua história de vida e sua escolarização são marcadas pela participação integral de sua irmã ouvinte que busca no amaranhado escolar superar as dificuldades do

ensino voltado aos ouvintes e promover o desenvolvimento de sua irmã por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Entende-se que a língua de sinais não se faz importante para o surdo apenas pelo seu caráter comunicativo, mas vale o destaque dado a ela na Declaração de Salamanca, “[...] deve ser levada em consideração, por exemplo, e ser assegurado a todos os surdos acessos ao ensino da linguagem de sinais de seu país” (BRASIL, 1994, p.31).

Compartilhamos a visão de Vigotski (2003) de que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas é por meio dela e, com ela, que o homem organiza seus pensamentos, elabora conceitos sobre si e sobre o mundo que o circula. Ela é o modo de interação, processo esse que o sujeito se constitui como pessoa social. Assegurar esse direito no espaço educacional é uma questão de ensino-aprendizagem de definição do papel da escola e do professor frente a essa realidade.

Ensinar um aluno surdo significa, em primeiro lugar, compreender que a perda auditiva lhe traz novos caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem. Esses caminhos são baseados em experiências visuais que, ao contrário da pessoa ouvinte, têm como ponto de partida as experiências auditivas. Se há pouca ou nenhuma audição, a visão será o sentido mais importante para a criança, em seu processo de aprendizagem.

Assim, compreende-se que a cultura surda é visual e se traduz de forma visual as formas de organizar o pensamento e a linguagem. Ao se pensar em linguagem é necessário compreender a que Língua Brasileira de Sinais possui ordem gramatical diferente da Língua Portuguesa. A escola deve ser o espaço cultural que trabalha com a diversidade e promove o desenvolvimento.

Diante do exposto, situa-se as experiências escolares que foram propiciadas ao sujeito desse estudo, o modo como elas significaram para ele e como se vê nessa experiência. A importância da aprendizagem de Libras para ser reconhecida em sua capacidade de aprendizagem e o percurso escolar percorrido até ao ensino superior.

Nessa discussão sobre a trajetória escolar, percebeu-se a necessidade de se falar abertamente como a escola compreende e interpreta o aluno com surdez e a necessidade de rever alguns conceitos estabelecidos pelos professores do ensino, seja básico ou superior.

Assim, a inquietação com a forma de agir e trabalhar as diversidades dentro das escolas do Estado do Paraná se fez presente um interrogar que passou a exigir uma resposta. Sentiu-se a necessidade de escrever sobre Estrela<sup>1</sup> que, de uma forma ousada, conseguiu ultrapassar os caminhos do preconceito e concluir um ensino superior.

## 2. O CAMINHAR METODOLÓGICO

O presente estudo utilizou o método fenomenológico, que tem como objetivo principal buscar a essência do fenômeno, a ser desvelada nos discursos dos sujeitos. Assim, um fenômeno é investigado para se dar a ele um sentido, por meio do discurso de quem o vivencia (MERLEAU-PONTY, 1990).

A fenomenologia pretende descobrir a essência por meio do fenômeno. Para definir melhor buscamos os estudos de Lopes et al (1995) que apresentam que fenomenologia é a palavra de origem grega, derivada de *plainomenon* (aquilo que se mostra em si mesmo) e *logos* (discurso esclarecedor) e que foi definida na Alemanha com os estudos de Edmund Husserl.

Este filósofo reconhece não ser possível encontrar respostas para os problemas do homem, sem que se saiba de que modo este homem tem consciência como ser situado histórica e culturalmente em um determinado grupo social. Husserl propõe o estudo das experiências vividas, constituindo-se em saber não sobre o sujeito, mas do sujeito. Com o lema “a volta às coisas mesmas”, isto é, ao mundo vivido, preocupa-se com a consciência a partir de seus atos (LOPES et al., 1995, p.50).

Compreender a pesquisa fenomenológica é interrogar, não os fatos, mas os fenômenos, e envolve um pensar a priori naquilo que está sendo interrogado. Ela é descritiva em seu modo de focar o fenômeno, partindo do cotidiano, com a situação vivida e o seu movimento primeiro de abordar o fenômeno é sempre uma descrição; são descrições que utilizam palavras do cotidiano para desta forma, realizar uma descrição do fenômeno anterior a qualquer sofisticação teórica (GIORGI, 1985).

Nesta proposta de estudo, o pesquisador está preocupado com a natureza do que vai investigar, no sentido de compreendê-la por meio das descrições dos sujeitos que vivenciam a experiência desta pesquisa, a fim de coletar o discurso necessário ao desvelamento do fenômeno interrogado.

## 2.1 A depoente

Faz-se necessário destacar aqui o DECRETO nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que define a pessoa surda “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. A população da pesquisa constituiu-se de uma aluna surda do curso de Pedagogia de uma Faculdade particular do Estado do Paraná no ano de 2010.

Nascida em família ouvintes é de se esperar que Estrela aprenda a Língua Portuguesa e fragmentos dessa língua sejam incorporados em sua cultura trazendo confusões sobre o que ela realmente compreende e o que esperam que ela expresse como conhecimento.

A escolha de Estrela se deu pelo fato de se viver um período de inclusão escolar que tem como princípio que a escola eduque de fato, crianças, jovens e adultos, superando não só os defeitos de retenção e evasão, mas que lhes assegure o acesso ao mundo do conhecimento, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã

permitindo-lhes enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O instrumento utilizado para levantar dados sobre a história de vida de Estrela e sua trajetória escolar e familiar foi uma produção textual no objetivo de compreender como as influências educacionais e familiares podem contribuir na definição de quem é o sujeito dessa aprendizagem, como ele se humaniza e se relaciona socialmente. Após dois anos de convivência e observação dos comportamentos apresentados pela depoente, elegemos Estrela como o sujeito deste estudo.

A discussão está centrada em um problema que se vincula à forma pela qual o surdo participa ou é autorizado a participar dos acontecimentos da vida familiar, social e escolar, bem como as influências da família para promover o seu desenvolvimento.

Acredita-se que a família é o elo mais importante no processo de ensino e aprendizagem do aluno e, se falando sobre surdez, os primeiros ensinamentos, as primeiras providências para a aquisição da linguagem tornam-se indispensáveis.

Compreende-se que a família, conforme os estudos de Goldfeld (1997), é o primeiro núcleo social do qual fazemos parte, assumindo um papel significativo no desenvolvimento da criança. Para a criança com surdez, a importância da família é ainda maior considerando ser a grande dificuldade de essas crianças adquirirem, naturalmente, uma linguagem no diálogo contextualizado que garanta pleno desenvolvimento cognitivo.

Os prejuízos no processo de aprendizagem acadêmica, emocional e social das crianças surdas são decorrentes do atraso na linguagem. Os estudos relativos à influência da família sobre o processo educacional indicam a importância de se desenvolver um trabalho educacional que dê condições para a família de esclarecer sobre o modo de vida de seu membro surdo e de se comunicar, efetivamente, com ele em LIBRAS, o mais cedo possível.



### 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Quadros (1997), a fala não pode nem deve ser considerada simplesmente uma atividade de comunicação relacionada a um modelo técnico de emissor e receptor no qual há apenas a troca de informação entre ambos. A fala é uma atividade essencialmente humana e de grande complexidade. A aquisição da linguagem, nas suas diferentes formas, permite ao ser humano expressar os pensamentos, manifestar os anseios e emoções e processa-se em simultâneo com o desenvolvimento do pensamento, uma vez que, de acordo com Quadros (1997), “falar é expressar pensamento”.

De acordo com Bruner (1999), aprende-se a pensar à medida que se aprende a se expressar nas diferentes linguagens. O processo existente entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem encontra-se, assim, relacionado. É brincando com o adulto que o bebê começa a construir a sua língua materna. Quando compreende que pode conseguir coisas com as palavras já aprendeu algo importante: a língua pode servir para assinalar uma intenção. Aprende, assim, o uso da linguagem antes de aprender a falar. Para Bruner (1999) não se trata, portanto, de uma imitação, como se pensou durante muito tempo, nem de um dispositivo inato que funcionaria automaticamente, sem assistência, mas de um “sistema de suporte para a aquisição da linguagem” que permitiria à criança ser ela a construí-lo, graças a este suporte.

A falta de conhecimento desse processo de internalização da cultura presente em cada ser humano é percebida pela fala de Estrela quando ainda não havia aprendido a Língua Brasileira de Sinais:

passado, eu não saber nada de LIBRAS e só gestual, o primeiro eu levou na APAE, porque as professoras falam parecer BOBA, como não saber ensinar alfabetização, eu fiquei muito inocente e meu idade 6 e 8 anos (ESTRELA, 2008).

Observamos aqui que a escola está completamente despreparada para trabalhar com as diversidades atribuindo ao sujeito desse estudo estigma e frustrações com o próprio sistema.

Esse dado apresentado por Estrela nos reporta aos estudos de Quadros (1997) quando dá algumas orientações aos familiares sobre os problemas de audição ressaltando que, quando o bebê ou a criança não está produzindo sons ou palavras e frases, como a maioria das crianças da sua faixa etária, é importante consultar um especialista e verificar se há alguma alteração. Além disso, é fundamental que os pais observem o comportamento auditivo de seu filho, ou seja, como está reagindo em relação aos sons.

A mesma autora observa que é por meio da audição que se adquire a linguagem oral (fala). O bebê de 4 a 7 meses já procura o som quando é produzido ao seu lado e acorda, ou se assusta, quando ouve um som forte. Quando as crianças preferem ouvir rádio ou televisão com volume alto, pedem frequentemente para repetir o que lhes foi dito, ou parecem sempre desatentas enquanto alguém está falando, há possibilidade de apresentarem perdas auditivas.

Para Quadros (1997, p.76), “a perda auditiva prejudica a aquisição e o desenvolvimento normal da linguagem oral, uma vez que a privação do contato com os sons da fala irá impedir a criança de desenvolver experiências pré-linguísticas iniciais”.

Voltamos às palavras de Estrela que escreveu sobre sua saída da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e ingresso no Ensino Regular. “Ano 1986 Eu fiquei medo e vergonha a professora Lucia desconfiou uma surda muito BOBA, não soube me ensinando com alfabetização para 1º e 2º séries e gostei muito das brincadeiras dos amigos ouvintes na sala de aula” (ESTRELA, 2008).

Observa-se pelas palavras de Estrela que o trabalho pedagógico não ficou em sua memória, mas o brincar dos colegas. A escola pode contribuir significativamente para o fracasso escolar vivenciado por algumas crianças. Professores despreparados para o atendimento educacional, falta de investimento na capacitação desses profissionais,

utilização de metodologia inadequada e falta de participação da gestão escolar são fatores impeditivos para que o ensino atenda as necessidades e possibilidades da criança, particularmente a criança com deficiência.

Este discurso e esta prática não são contestados por parte dos governantes, no entanto, percebemos que como Estrela e outros tantos alunos são vozes silenciadas pelo próprio sistema educacional que nega as contradições observadas nas políticas educacionais. A exemplo disso, menciona-se o relato de Estrela:

Ano 1988 as 3ª e 4ª séries, os professores falam muito, eu não saber nada, como não ouvir, pensando minha casa e depois vou fazer para atividades lendo e escrevendo o caderno à noite, minha mãe me chamou, não querer ir dormir, muito sofrendo é difícil, depois a aula acabou a 2 horas às madrugadas e muito sono. Amanhã à manhã cedo, começou aula, muito preocupado, eu não ter ajuda da professora só ensinando e falando, quer vontade me ajudando, muito sofrendo e não ter intérprete de LIBRAS, depois dia só aula prova acabar e a tarde na escola “CAES” da professora me ajudou ensinando atividades e textos outros... Muito feliz eu sabendo pouco desenvolvendo só gestual surdos não saber LIBRAS gostamos rindo [...] (ESTRELA, 2008).

O presente estudo, obteve informações de nossa depoente e de sua irmã ouvinte que em um gesto de cumplicidade assumiu as responsabilidades educacionais de Estrela e, sem medir esforços ajuda a sua irmã a se identificar, buscar a sua própria cultura e, neste mundo de incertezas, encontrar-se como sujeito social.

Por meio de conversas informais, obtivemos informações sobre sua história de vida e, ao mesmo tempo, a trajetória escolar marcada por lutas, incompreensões e falta de informação da própria família, escola e entidade de Educação Especial que, na tentativa de acertar, cometeu o mais grave dos erros ao classificá-la como aluna para frequentar a Associação de Pais e Amigos da Criança Excepcional –

APAE. A insegurança da família que frente à surdez veio o desafio de compreender o mundo do silêncio e criar estratégias de como superar as dificuldades presentes na vida de Estrela.

Pela fala da irmã, percebe-se que a deficiência presente não era intelectual, mas surdez.

Mesmo tendo pouca diferença de idade entre eu e Estrela percebia que algo estava errado. Minha irmã não tinha atitude de quem não compreendia os fatos em sua volta. Quando eu perguntava algo para ela sua resposta não era verbal, mas tentava se comunicar fazendo gestos, apontando e, às vezes, ficando nervosa por eu não compreendê-la. Eu não entendia e acreditava no que as pessoas em minha volta falavam (IRMÃ, 1998).

Percebeu-se no transcorrer da fala da irmã a angústia e a incapacidade de compreender o que realmente estava acontecendo. Era fato que, de alguma forma a família estava se protegendo, pois até aceitarem a deficiência percorreram várias etapas psicológica cheia de dor e desespero. Agora não queriam novas decepções e, assim levaram muito tempo para perceberem que o problema da filha era apenas a surdez.

Para Skliar (1997), a desvantagem que vivem os surdos, filhos de pais ouvintes, percebe-se já em nível das primeiras interações comunicativas. Estas interações apresentam algumas características críticas, orientadas pelo tipo de informação que os pais recebem durante e depois do diagnóstico de surdez de seus filhos.

Foi na contramão desse sentimento que a irmã de Estrela se posicionou, isto é, enfrentar um novo desafio - o de compreender a surdez e estabelecer laços sociais com a irmã.

A surdez em si não é uma deficiência já que não incapacita o indivíduo para uma vida social. A criança que é surda consegue adquirir uma linguagem própria, desde que em contato direto com outros surdos ou pessoa com grande domínio da Língua de Sinais. Ser surdo não a

torna um ser com possibilidades a menos, mas sim com possibilidades diferentes.

A linguagem da criança ficará comprometida se não tiver um acompanhamento familiar e educacional, conforme nos aponta Souza (1996, p.34), baseando-se nos estudos de Vigotski (1995), que coloca a surdez não como um problema para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a falta da linguagem oral que dificulta as trocas sociais e interfere na comunicação com um grupo maior. Assim o autor nos propõe a compreender a pessoa com surdez como um indivíduo que pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento.

Dentro desse contexto desçamos à fala de Estrela quando escreveu sobre sua trajetória escolar sem o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LBS):

No passado, eu não saber nada de LIBRAS e só gestual, o primeiro eu levou na APAE, porque as professoras falam parecer BOBA, como não saber ensinar alfabetização, eu fiquei muito inocente e meu idade 6 e 8 anos. Eu estudei junto a professora me ensinando na APAE, fica 1 ano acabou (ESTRELA, 1998).

Percebe-se pelas palavras de Estrela a tristeza e a importância da linguagem na organização do seu pensamento. Se os professores tivessem conhecimentos sobre a cultura surda, provavelmente Estrela não teria um histórico de instituição especializada para deficiência intelectual.

Esse olhar para a linguagem como uma forma de estruturar o pensamento, demonstrar o que sente, ou seja, comunicar-se com os que a rodeiam. Essa descoberta leva a irmã de nossa protagonista aos estudos em busca da compreensão cultural da pessoa surda e passa a vê-la como pessoa que possui diferentes formas de vida material e representa diferentes papéis sociais.

Afirma-se, então, que a linguagem não depende da

natureza do meio material que utiliza; o que importa é o uso efetivo dos signos, de quaisquer formas de realização que possa assumir papel correspondente ao da fala. A linguagem não está necessariamente ligada ao som, pois não é encontrado só nas formas vocais (VYGOTSKY, 1984, p. 129).

Compreender as palavras de Vigotski (1984) é dar destaque a linguagem como mediadora das interações e como instância de significação por excelência, ou seja, ela não pode ser reduzida meramente a um instrumento de comunicação. É por meio da linguagem que o ser humano organiza e estrutura as informações que lhe são passadas na aquisição e desenvolvimento de conceitos e na resolução de problemas.

Desta forma, nossa estrela com a ajuda de sua irmã e depois de passar pelo atendimento especializado na APAE dá o início a uma nova etapa, ou seja, ingressa no ensino regular. Nesta nova realidade não ocorreram grandes mudanças na forma de compreender a surdez e Estrela continua sendo trabalhada pedagogicamente como se ouvisse.

Ano 1986 Eu fiquei medo e vergonha a professora Lúcia desconfiou uma surda muito BOBA, não sabeu me ensinando com alfabetização para 1º e 2º séries e gostei muito brincadeira dos amigos ouvintes na sala de aula.

Ano 1988 As 3ª e 4ª série, os professores falam muito, eu não saber nada, como não ouvir, pensando minha casa e depois vou fazer para atividades, lendo e escrevendo o caderno à noite, minha mão me chamou, não querer ir dormindo, muito sofrendo é difícil, depois aula acabou a 2 horas às madrugada e muito sono. Amanhã não compreendia o que as pessoas queriam de mim, de repente tudo toma um novo caminho. Eu deixo aquelas crianças que dependiam de minha ajuda e passo a ser alguém que precisa ser compreendida. Olho para minha irmã e vejo-a presente. Segura minha mão com força e diz que está ali ao meu lado e que não deixará nada acontecer. A escola é fria, os professores

e colegas se afastam de mim com medo? Receios? Não sei apenas sinto solidão em um grupo de pessoas. (ESTRELA, 2008).

As palavras de nossa depoente mostram que as escolas não estão preparadas para atender as diversidades, o surdo está a margem do convívio social, limitado na comunicação o que impede de criar interações afetivas com o outro dificultando o seu aprendizado não sendo reconhecida em sua identidade cultural.

Ao falar em identidade, o pressuposto é de romper com o princípio da permanência, do idêntico que, em nossa tradição, em muitos momentos foi responsável por práticas sociais rotineiras e reprodutoras de modelos pré-estabelecidos. A idéia de ir ao encontro da compreensão que se tem do eu, dos pensamentos e da emoção consciente sobre quem realmente somos. Significa dizer que “as posições que assumimos e com os quais nos identificamos constituem nossa identidade” (WOODWARD, 2000, p. 55).

A busca da identidade remete para o surdo a questão do reconhecimento e de ser reconhecido o que implica entender que a identidade não é construída no vazio, mas se forma no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes. Pressupõe, assim, a dimensão do outro e por ser uma categoria social e relacional, ela se constrói a partir de experiências comuns que se defrontam e confrontam entre si.

Parece que a escola em que a nossa depoente frequentou não tinha esta consciência formada, além de não ter outros alunos surdos para que ela pudesse conviver faz tentativas de afastar a irmã tendo como alegação que ela não possuía conhecimentos científicos e que a irmã dava-lhe as respostas necessárias durante a avaliação o que se tornava impossível de compreender já que elas utilizavam a língua de sinais e os professores não tinham esse domínio.

Parece que tudo estava contra mim, por mais que eu me esforçasse em aprender e dar as respostas corretas.

Em casa estudava o dia todo, procurava escrever dentro dos padrões da língua portuguesa. A minha irmã me ajudava, fazendo correções e, eu, passava horas e horas tentando compreender porque eles empregavam pronomes, gênero e grau dos substantivos, verbos se para mim estas palavras poderiam ser simplificadas. Meus esforços eram em vão. Eles, os professores, não acreditavam nas minhas redações, nas atividades que fazia porque dependia que minha irmã para fazer as traduções da língua falada para LIBRAS e, depois eu tentava escrever conforme a língua falada. O mais cruel foi o dia em que falaram que minha irmã não poderia estudar na mesma sala comigo. Colocaram-na em outro sala, distante e, eu pude conhecer o verdadeiro significado da solidão e do silêncio. A professora movia a boca, falava e eu me esforçava para realizar a leitura labial, quando ela estava de frente e falava devagar eu conseguir compreender partes de sua fala (ESTRELA, 2008).

Assim as alegações dos professores eram diversificadas pois muitos falavam que a aluna era desatenta ou desligada, justamente porque não conseguia processar plenamente as informações auditivas que a cercam. Guijaro (1997) mostra a necessidade de se repensar a escola, a aprendizagem e a formação do professor para atender as diversidades.

Vigotski (1998) enfatiza que o professor deve ser preparado pra atender o desenvolvimento dos alunos, o ritmo de aprendizagem de cada um e com a clareza do seu papel de educar e desenvolver a todos. Essa proposta, contudo, não deve ser tomada de modo ingênuo, mas, considerada a partir do entendimento que a aprendizagem supõe a ação do outro e acontece com o outro e, assim sendo, é preciso que a formação do professor lhe assegure as condições de mediar processos “edificadores e equilibradores”, Vigotski (1998) para o desenvolvimento da criança.

### 3.1 Escola

Atualmente, mesmo com as leis que amparam a inclusão escolar de qualquer criança, percebe-se que o atendimento ao surdo ainda é um grande desafio, uma vez que requer do educador e de toda a escola conhecimento e entendimento do seu processo de desenvolvimento. A escola tem a finalidade de trabalhar o desenvolvimento integral de todas as crianças, inclusive da criança surda, promovendo o seu crescimento nos aspectos lingüístico, físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Para efetivar o papel da escola na sociedade é necessário investimento na formação dos professores, equipe pedagógica e profissionais da escola. Percebe pelas palavras de Estrela que ela não teve a mesma oportunidade quando criança. O passado, eu não saber nada de LIBRAS e só gestual (ESTRELA, 2008).

A Declaração de Salamanca (1994) permite perceber a real importância da inclusão da pessoa surda na educação, pois seu convívio e aprendizado com outras pessoas só lhe trarão benefícios e crescimentos, tanto em âmbito educacional como social.

Portanto, o mais importante é que a escola consiga todos os elementos essenciais para o desenvolvimento do trabalho de forma a educar o indivíduo para que se torne socialmente ajustado, pessoalmente completo, autônomo e competente, ou seja, um cidadão.

Para Marchesi (1995), nas escolas especiais, a criança surda tem a possibilidade de conviver com pessoas da comunidade surda, nas escolas de ensino regular a criança será inserida junto às crianças da comunidade ouvinte, onde poderá partilhar de experiências e se socializar, mas sempre é muito importante que em ambos os casos a família atue como base na estrutura, na sustentação de sua escolaridade e sociabilidade, acompanhando o envolvimento da escola como um todo, para que o sucesso do trabalho possa obter êxitos. O mesmo autor enfatiza que o papel dos pais, nesse momento, é o de possibilitar à criança surda: segurança para que ela adquira autoconfiança, vida

independente, aceitando a orientação dos pais, percebendo que os familiares são importantes e capazes de auxiliá-lo na realização de seus projetos de vida.

Assim, compreende-se que a família de uma forma ou de outra está sempre presente no processo de formação, como sendo dentre outros o principal alicerce da Educação Especial, assume um papel de grande relevância. Conforme Marchesi (1995), a atividade do sujeito mediada pela educação é que possibilita a construção do conhecimento, bem como, a importância de se pensar numa educação voltada para o desenvolvimento cognitivo, para a reabilitação e a comunicação, possibilitando a inclusão social.

### 3.2 Sociedade

Para Marchesi (1995), a interação social, definida como o conjunto de relação que a criança estabelece ao longo de seu desenvolvimento não é uma dimensão que possa ser, facilmente, estudada de modo isolado. No entanto, a interação social pode ser estudada não somente como dimensão de desenvolvimento ou como um processo em que intervém um conjunto de fatores comunicativos, mas também como elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem, já que este processo se realiza a partir da ação conjunta de várias pessoas.

Skliar (1997) discute a necessidade do reconhecimento das línguas de sinais, para que se torne possível o relacionamento dos surdos com a sua comunidade. A criança surda, ao utilizar a língua de sinais como meio de instrução não perde a capacidade de adquirir uma segunda língua, pelo contrário, a instrução da segunda língua através da língua natural da criança assegura o domínio de ambas.

Assim compreendida, a língua de sinais é uma língua natural das pessoas surdas, pois permite comunicação entre seus pares e terem o papel importantíssimo no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Favorece a aquisição de conhecimento sobre o mundo que os cerca.



No entanto, nota-se que alguns pais possuem poucos conhecimentos sobre a língua natural de seus filhos, embora reconheçam a importância em eles próprios aprenderem a se comunicar com os surdos. Quando aqueles que convivem com a criança surda não conhecem a língua de sinais é importante que a comunicação se faça, ainda que isso só possa ocorrer por meio da língua oral, principalmente na sua modalidade escrita, que é um meio importante para a aquisição de conhecimento. Grande quantidade do que aprendemos se transmite pela escrita tanto em casa como na escola e na sociedade. Por isso a escola e seus profissionais dependerão em grande medida de um bom domínio da língua de sinais, bem como, a modalidade escrita para viabilizarem um ensino democrático, proporcionando igualdade de condição e atuação social.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da fala de Estrela revelou a importância das escolas reverem seu papel frente à inclusão escolar, adquirindo um olhar atento às especificidades e suas implicações na vida do alunado surdo. Mudanças profundas requerem a participação política das pessoas surdas para nos apontar o que significam as diferenças e como elas precisam ser consideradas no currículo escolar. A experiência visual deve passar a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento dos alunos surdos.

É preciso compreender que a escola é mais do que um espaço físico que abriga o aluno. É um espaço para a educação de todos, para o conhecimento científico e, não apenas, inserção social. Se ela não se constituir dentro desse objetivo é necessário repensar sobre o seu papel na sociedade. A escola deve ser espaço de sistematização da aprendizagem em forma de trabalho. Essa aprendizagem deve atingir a todos sem discriminação, fato ocorrido com a personagem deste artigo que, de acordo com suas palavras, sentiu-se “esmagada”, expressão nossa como ser pensante e produtivo.

Skliar (2000) escreve sobre a importância de alunos surdos e ouvintes viverem em sociedade formando um único grupo, pois o isolamento forma estigmas e impedem o desenvolvimento.

Outra questão apresentada por Estrela é o papel da família como primeira sociedade na vida da criança sendo ela responsável em promover oportunidades de aprendizagem e, para isto é necessário partir em busca de leis, estudos e pesquisa de como atender de forma adequada as diferenças culturais sem deixar estigmas registrados. A família não pode delegar à escola a plena responsabilidade de reverter o quadro e de intervir no desenvolvimento de seu filho.

No estudo apresentado, destacamos a importância da família ao citar as ações e pensamentos da irmã de Estrela que, ao sair do seu isolamento e comodismo, ocasionado pela falta de conhecimentos busca aprendizagem envolvendo-se no conhecimento de LIBRAS para ajudar a sua irmã.

O artigo apresentado tem como metodologia o estudo de caso analisando o percurso escolar de Estrela, mas a realidade escolar desse alunado é marcada pela desistência e falta de conhecimentos dos profissionais que atuam com essa clientela.

Estrela é vitoriosa seu brilho é registrado pela luta de sua irmã que, como parceira, tornou-se a luz de sua vida. Hoje Estrela está concluindo o curso universitário é instrutora de alunos surdos com estabilidade profissional. Estrela brilha sendo um exemplo a todos nós e faz a diferença.

#### Nota:

1. Nome fictício atribuído ao sujeito da pesquisa.

#### 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA DE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA PARA AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Espanha, Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº.5626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005 – site: <http://br.vlex.com/vid/34338257>, acesso em 21/08/2008.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

GIORGI, C. *Di. Escola Nova*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985.

GUIJARO, R. B. *Nueva conceptualização de La educacion especial y perspectivas de futuro em El marco de los acuerdos internacionais*. Cuba: Mimeo, 1997.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem, cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Editora Plexus (Grupo Summus), 1997.

LOPES, J. R. *A Cultura como crença*. 1. ed. São Paulo: Hobe Editorial; Taubaté: Cabral Editora, 1995.

MARCHESI, Á. Comunicação, Linguagem e Pensamento das Crianças Surdas. *In: Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MERLEAU-PONTY, C. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990.

SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta? O que os surdos e sua lingua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação*. Tese de Doutorado, Unicamp, 1996.

SKLIAR, C. Sobre o currículo na educação de surdos. *Revista Espaço*, nº 8, p.p 38-43. Rio de Janeiro, 1997

QUADROS, R. M., KANOPP, LB. *Língua de sinais brasileira*. Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed; 2004.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WOODWARD, Kanthyn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Obras completas: fundamentos de defectologia*. Habana:Editorial Pueblo y Educación, 1995, Tomo 5.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido para publicação em 05/12/2011.  
Aprovado para publicação em 02/02/2012.