

# EVIDÊNCIAS DE LETRAMENTO EM POEMAS INFANTO-JUVENIS

---

Vera Teresa Sperotto Bemfica

## Resumo

Este trabalho dirige um olhar às práticas culturais e sua representação no cotidiano das pessoas. É uma tentativa de localizar, nos poemas infanto-juvenis, uma das práticas sociais e orais representada pelo letramento. Movimento e ação permeiam esse trabalho ao valer-me da linguagem poética, que permite a percepção de várias vozes presentes nesse tipo de discurso e que marcam identidades ou sujeitos letrados. Esse estudo privilegia a análise textual onde o olhar recai nas formas de representação de sujeitos letrados e nas relações que se podem estabelecer entre esses sujeitos e as evidências de letramento encontradas nesses poemas. Ao mostrar as formas de subjetivação e provocar uma reflexão sobre a maneira como as produções culturais representam o letramento, tento estabelecer relações desse com posturas pedagógicas que precisam ser repensadas.

**Palavras-chave:** letramento – alfabetismo – leitura - escrita

## EVIDENCES OF LITERACY ON CHILDREN'S AND TEENAGERS' POEMS

**Abstract:** This work addresses a look to the cultural practices and their representation in the people daily lives. It is an attempt to find in the poems for children and teenagers one of the social and oral practices represented by the literacy. Movement and action permeate this work when I use the poetic language which allowed the perception of the many voices presented in this type of speech and points out identities or literate people. This study focuses on textual analysis where the look on the poems is on the forms of representation of the literate individuals and in the relations that can be established between them and the evidences of literacy found in these poems. By showing the forms of subjectivity and causing a reflection on how they represent the cultural literacy, I'm trying to establish relations on the pedagogical positions that need to be reconsidered.

**Key Words:** literacy - alphabetism - reading - writing

## Pincelando evidências

Este estudo se situa dentro do enfoque dos Estudos Culturais que estão para além das fronteiras disciplinares e verdades aceitas e

instituídas e, para os quais, são relevantes as questões de representações, identidades e poder. Segundo Nelson, Treichler e Grossberg, “Os Estudos Culturais têm estado há muito tempo preocupados com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas”. (1995:27). É de interesse, neste momento, localizar as práticas sociais de letramento presentes em poemas infanto-juvenis publicados nos anos 90, relacionando-as com os discursos sobre o sujeito leitor/letrado/alfabetizado e as práticas pedagógicas. Para esses Estudos, os discursos são considerados como construções que dizem respeito às produções culturais que permitem que se pense de outro jeito, pois há um sistema de representações culturais construído que possibilita que se pense sobre eles.

O termo *letramento* está relacionado ao conjunto de práticas sociais e orais de uma sociedade. Este termo apresenta um sentido que se destaca e, a meu ver, impõe-se, imprescindivelmente, ao diferenciarse do termo “alfabetização”, mais relacionado a uma visão de aprendizagem da língua escrita como processo de codificação de sons e letras, para escrever, e o movimento oposto de decodificação, para ler. Visão essa que supõe terem sido inventados os sistemas escritos para representar a fala. (GOULART: 2001).

A representação, na perspectiva pós-estruturalista, entendida como inscrição, marca e traço, como um sistema de significação e os processos e práticas de significação são fundamentalmente sociais. É sua inserção em um sistema de significação que adquire sentido. (SILVA, 1999). Na perspectiva educacional, numa visão pós-moderna, analiso como os sujeitos estão constituídos dentro dos textos que circulam e o que se legisla sobre isso, uma vez que, segundo Silva, “o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido”. (1999, b: 113). Diante disso, percebo a necessidade de estabelecer relações entre os discursos que emergem nos poemas com as diferentes posturas pedagógicas que se vislumbram diante da construção de certos cânones que precisam ser pensados e discutidos. Enfim, não apontar uma verdade única e possibilitar as múltiplas leituras tem sido o procedimento de quem trabalha no campo dos Estudos Culturais e deve estar presente nas práticas dos educadores.

Através do movimento e ação do trabalho com a linguagem poética, é possível compreender as vozes presentes no discurso poético que permeiam imagens de leitura/escrita/leitor/, e marcam identidades ou sujeitos letrados, ou apontar procedimentos e convicções. Entrelaçando vivências, experiências e estudos anteriores sobre

leitura/leitor/ e posteriores sobre Estudos Culturais: *letramento*, verificarei como tudo isso circula no artefato cultural escolhido - poemas infanto-juvenis -: como esse *letramento* está representado nessas produções sociais que também são culturais; como os discursos pedagógicos estão ali instituídos. Proponho uma reflexão sobre outras formas de pensar e de construir sujeitos diferentes, e como ocorre a naturalização das formas de ser. Mostrarei como a poesia vem sendo conceituada, dessacralizando a arte, isto é, como a arte é um produto cultural e está presente em tudo; as formas que existem e estão representadas nos textos poéticos; as relações da leitura e da escrita que aparecem nesses textos; a presença do discurso construtivista que, ao mesmo tempo que interage, leva à leitura e à escrita, e a visão construcionista que evidencia a construção do significado.

Dentro da perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista, os Estudos Culturais contemporâneos, embora não se prendam a fronteiras disciplinares, a certezas e afirmações categóricas, não escapam de ter que admitir duas tendências metodológicas: pesquisas etnográficas e as interpretações textuais. Estas refletem, de certa forma, as origens disciplinares dos Estudos Culturais: a Sociologia e os Estudos Literários. (SILVA, 1999). Elegi, para meu estudo, a segunda tendência, pois as interpretações textuais partem da análise das evidências de *letramento* nos textos poéticos, dentro da perspectiva cultural onde está expressa a área artística do conhecimento. A metodologia da interpretação textual de poemas infanto-juvenis permite evidenciar as marcas de *letramento* e entender as práticas sociais, para que se conheçam mais profundamente, mediante as análises, as consequências que elas, socialmente determinadas, têm nas representações dos sujeitos e nas práticas pedagógicas.

Os procedimentos da interpretação textual dos poemas foram os seguintes: a) seleção das intenções e das idéias do autor sobre *letramento*; b) problematização e interpretação dessas idéias através da leitura minuciosa e profunda do pesquisador; c) construção de novos significados e sentidos a partir das categorias emergentes na análise; e d) relação com as práticas pedagógicas e as teorias dos Estudos Culturais. Para tanto, foram selecionados seis poemas infanto-juvenis, publicados na década dos anos 90, que apresentam significados que evidenciam representações sobre *letramento* e alfabetização. Essa abordagem metodológica, além de privilegiar a análise que gera a interpretação textual desses poemas, também trabalha as categorias que emergiram nessa análise: a) representações dos sujeitos letrados e iletrados; b) as questões que envolvem práticas de leitura e oralidade c) os sentidos da alfabetização e escolaridade.

## Entrelaçando teorias e poesias

Investir hoje nos estudos sobre o *letramento* no Brasil é uma possibilidade de entrelaçar interesses teóricos, descrever e explicar fenômenos com o interesse social, ou aplicado, com possíveis questionamentos, cujas soluções propostas possam transformar a realidade. (KLEIMAN, 1995). Que realidade preocupa? Exatamente a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

No início dos anos 90, começou a ser usado, nos meios acadêmicos, o conceito de *letramento*. Justamente nessa década aparece uma enorme produção de textos poéticos para o público infante-juvenil. Para Kleiman, surge também a necessidade de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” referido em obra anterior (KLEIMAN, 1991), “dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”. (1995:15-16). Desde a expansão do uso da escrita, que data do século XVI, vêm sendo feitos estudos sobre *letramento*, examinando o desenvolvimento social, mais precisamente, de acordo com Heart (1986) e Rama (1980), “as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas”. (*apud* KLEIMAN, 1995:15).

Em continuidade, os estudos passaram a descrever as condições de uso da escrita, para determinar como eram e quais os efeitos das práticas de *letramento* em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder, conforme Heart (1982, 1983, *apud* KLEIMAN, 1995:16). A partir de então, os estudos pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Devido à não dicionarização da palavra *letramento*, são complexos e variados os tipos de estudos nesse domínio. Heart (1982; 1983, *apud* KLEIMAN, 1995:17-18) aponta duas possibilidades: se um trabalho sobre *letramento* examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos, ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem; porém, se um pesquisador investiga como o adulto e a criança de um grupo social *versus* outro grupo social falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas e, às vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, para esse investigador, o *letramento* significa uma prática discursiva de determinado grupo social que está relacionada ao papel da

escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente as atividades específicas de ler ou de escrever.

A questão da oralidade é um aspecto relevante aos estudos sobre *letramento*, porque muitos sujeitos podem ser considerados letrados, antes de serem alfabetizados, ou mesmo com escolaridade precária, como representa a personagem principal do poema de Cyro de Mattos **O Palhaço Escritor** (1), (1993:28):

Contando a história  
De um grande amor  
Da bailarina  
E o equilibrista,  
Ora, quem diria  
Que o palhaço Espoleta  
Virasse escritor  
Da noite para o dia  
E fosse o vencedor  
Do Prêmio Chupeta,  
Recebendo dos jurados  
Um cascudo e uma caneta.

É evidenciado nesse discurso o pressuposto que quem conta (oralidade) uma história também é capaz de escrevê-la, ou seja, há uma ligação direta do dizer com o escrever. Ao mesmo tempo, nos versos 5, 6, 7 e 8, há um estranhamento: como alguém, muito menos um palhaço, poderia virar escritor da noite para o dia? Nesses versos, o poeta usa da simbologia do texto poético para provocar o leitor e levá-lo a refletir sobre a marca preconceituosa que carrega o sujeito com pouca ou nenhuma escolaridade, analfabeto ou apenas alfabetizado, no sentido mais restrito deste significado, isto é, aquele que apenas identifica o código. Através da representação do palhaço Espoleta, cujo nome sugere esperteza, atividade, criatividade, emerge o significado natural do que é ser palhaço, ou seja, um sujeito com talento para fazer os outros rirem. Se letrado/iletrado, alfabetizado/analfabeto, não importa. Mas perguntase: onde adquiriu esse talento, que curso fez para chegar a ser premiado? Na escola da vida, talvez, seja uma possível resposta. Esse sujeito pode ser iletrado, na concepção de alguns, mas, ao possuir estratégias orais letradas, ao contar uma história de um grande amor, quem sabe um desejo próprio de poder também amar e ser correspondido, o fizesse passar ao público essa emoção, e isso lhe garantiu a vitória. Nesse

entendimento, pode ser considerado um exemplo de prática de *letramento* presente no discurso. O discurso mostra a relação pessoal da personagem com o público, sua bagagem, sua experiência de vida, que o permite estabelecer relações entre o mundo do circo e o mundo da vida. Portanto, se à escola cabe desenvolver certas habilidades para que o sujeito seja um escritor e determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita, não é capaz de desenvolver outros tipos de habilidades que a experiência de mundo favorece. Analisando esse texto, percebo um trânsito entre conceitos, onde o poeta provoca o palhaço a uma atividade de escrita, pois se sabe muito bem contar uma história, deve também passá-la para o papel: “Um cascudo e uma caneta”. Uma expectativa de concretude da escrita ou uma ironia impositiva?

Deslocando o significado mais tradicional do sujeito iletrado à concepção mais atual de *letramento*, cabe [...] salientar que um dos aspectos mais relevantes em reflexões como esta, que focalizam a relação estabelecida entre discursos institucionais, é o fato de possibilitarem a desnaturalização dos processos de sedimentação dos sentidos e das relações imaginárias que a eles subjazem na distribuição social (desigual) do conhecimento. (MATENCIO, 1995:243).

Outro exemplo de prática de *letramento* está presente no poema de Ricardo de Azevedo chamado **Aula de leitura** (2), (2000:41-42). Numa relação estética com a linguagem e com as coisas do cotidiano, o autor estabelece formas criativas de conceituar leitura, desnaturalizando formas teóricas e/ou acadêmicas. É como se fossem textos escritos que exigissem “outras competências”. As marcas dessa prática estão evidenciadas nos versos abaixo que ousam dessacralizar a arte, ao apresentar corriqueiramente uma forma fácil de o sujeito leitor/a ou ouvinte entender o conceito de leitura.

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
Quem quiser parar e ver  
pode até se surpreender:

vai ler nas folhas do chão  
se é outono ou se é verão;

nas altas ondas do mar  
se é hora de navegar;

.....  
Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos  
difíceis de decifrar.

Se a escola é considerada o local mais apropriado para o *letramento*, encarregada de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, ainda a preocupação maior é a alfabetização como processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), que desenvolve competências individuais necessárias para a sua promoção. Realmente, não há uma preocupação com o *letramento* como prática social. Existem outros agentes de *letramento*, como a família, a igreja, a rua como um lugar de trabalho que mostram orientações muito diferentes. (KLEIMAN, 1995). No poema abaixo de Dilan Camargo (3), (1968:9), sem título, vê-se claramente esse tipo de representação:

Teca é um bom leitor  
procura palavras  
na biblioteca.  
Deitadas nas folhas  
de livros e revistas  
as palavras cochilam  
cochilam e se espicham  
com muita preguiça.

Eureca! – diz o Teca  
fechando a munheca.  
-Achei as irmãs de rima:  
boneca, peteca, guaieca...

No silêncio da biblioteca  
cansado de tanto ler  
Teca tira uma soneca  
e sonha, sonha  
que é um príncipe asteca.

ou seja, ter competência de leitura está reduzido a saber procurar palavras no dicionário Cabe aqui evidenciar a presença de práticas pedagógicas ultrapassadas, reveladas no interior dessa prática social de algumas formas: o texto provoca no/a leitor/a um questionamento: se o método é tão eficiente para formar um bom leitor, as palavras não cochilariam e se espichariam com preguiça. O silêncio, a demora causam cansaço. Então, entra o sonho como um alento à exaustão. Fica por conta do leitor a incompletude do texto poético, cujo sentido subjaz a ele. De forma aparentemente ingênua, está presente o discurso pedagógico moderno que idealiza o sujeito bom leitor, e a representação do ensino tradicional evidenciada na falta de interação entre o que o leitor busca e sua realidade. Esse discurso nada mais é do que ocorre na maioria das salas de aula, quando, na verdade, a proposta do discurso pós-moderno se enquadraria no

Movimento interativo da sala de aula que vem se destacando na construção de conhecimentos e, mais, na possibilidade de se investigar como os acontecimentos que o aluno traz para a escola dialogam e se ampliam com os conhecimentos que a escola coloca em circulação. (SMOLKA, 1991; MORTNER e MACHADO, 1999; AZEVEDO, 2000, *apud* GOULART, 2001).

No poema **Viagem** de Fernando Paixão (4), (2000:2), percebo um discurso preconceituoso, de concepção deficitária e perigosa que aponta como modelo, como o desejado e como norma o sujeito que lê e que escreve:

Quem lê vai em frente  
quem escreve vai também.  
.....  
Você entra, sai e brinca  
com palavras em movimento.  
pára. À esquerda. À direita.  
Poesia a gente inventa.

isto é,

quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários, concepções estas perigosas pois podem fornecer argumentos para



reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem. (LEMOS, 1983; ERICKSON, 1987; SOARES, 1986, *apud* KLEIMAN, 1995:27).

Ao mesmo tempo em que ocorre uma visão reducionista nos primeiros versos do poema, é ressaltado um discurso construtivista ao interagir a criação poética com elementos do cotidiano, tentando desnaturalizar a forma teórica do conceito de poesia, levando à leitura e à escrita. No texto, aparece a marca da prática social de letramento escolarizado (v.1e2) e também outras formas de prática de letramento, ao ligar o movimento através das palavras *viagem, trem, entrar, sair, esquerda, direita*, com a possibilidade de inventar poesia, ou seja, de escrever, de produzir algo. Subjaz aqui uma visão construcionista ao tentar construir outra maneira de significar poesia.

O poeta tem o papel, nas práticas letradas, de introduzir o leitor no mundo da poesia, colaborando, ao estabelecer uma relação dialógica em seu discurso, com idéias para criar textos poéticos. Embora seja um gênero discursivo mais formal, necessitando de um esforço mental ao exercitar operações mais abstratas e de planejamento, tenta dessacralizar o ato de criar, aproximando o oral e o escrito, o elemento cotidiano com versos e rimas.

A linguagem poética é uma modalidade de comunicação e, segundo Bakhtin, é de natureza polifônica, pois incorpora o diálogo com outras vozes. No poema **Convite** de José Paulo Paes (5), (1991:3), mesmo tendo sido publicado em 1991, antes do poema **Viagem** (1995), já aparece a tentativa de desmistificar a criação poética, usando para tal, elementos que fazem parte do dia-a-dia do leitor infantil, como *bola, papagaio, pião* que, ao usarem, se gastam, com as *palavras* que não se limitam nem se esgotam com o uso, pelo contrário, mais novas ficam:

Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião.

Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.

As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

ou seja, conforme o sujeito vai se construindo como leitor, vai percebendo essas identidades, ou outras vozes. Somente ao contatar com o texto, vem-lhe à mente a aproximação do que se assemelha e, ao mesmo tempo se diferencia um do outro. Na intertextualidade estabelecem-se essas relações dialógicas. Nos aspectos analisados acima, foi ressaltado um deslocamento das idéias apontadas por Kleiman

Da perspectiva da prática, a concepção dialógica da linguagem, a incorporação do outro no texto do autor, nos permite pensar numa outra dimensão para o ensino da escrita, [...] Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar. (KLEIMAN, 1995:30).

A análise a seguir é de um evento de letramento representado no poema **Descoberta** de Maria Dinorah(6), (1998:7), que parte de uma situação em que a leitura individual e silenciosa constitui parte essencial para provocar no sujeito leitor as sensações, emoções e percepções intransferíveis a outro sujeito. Com relação à interação texto/leitor//contexto, como em relação às estratégias interpretativas, abaixo serão analisadas as possibilidades silenciadas no texto:

Carolina lê.

O livro é leve e lindo  
e conta  
um não-sei-quê  
que a garotinha  
sente e vê.

Inquieta,  
Sarita lhe pergunta:  
“O que é que,  
assim calado,  
o livro assunta?”

Carolina responde  
com vozinha de cobre:  
“Pega um livro... e descobre.”

ou seja, essa atividade de leitura que possibilita o momento catártico, está subentendida nas palavras *sente e vê*. A *descoberta* está para a leitura, para o contato íntimo entre o leitor e o livro, pois o último verso “Pega um livro... e descobre” sugere isso. Não disse a autora “Pega este livro”, mas “um livro”, evidenciando o evento de letramento como individual e único. O discurso pedagógico moderno emerge nessa visão mais limitada sugerida no texto.

Através de práticas de letramento, quero aqui me referir ao ambiente escolar, o sujeito leitor poderá interagir com outros sujeitos, extrapolar para outros contextos, outras situações do cotidiano, opinando sobre o texto lido, associando com diversas situações, enfim, construindo novos significados. Se a atividade de leitura não passar do primeiro momento, do contato texto/leitor, se perguntas descontextualizadas forem feitas e exigidas respostas no papel, sem diálogo durante o evento do letramento, não passará de uma atividade tediosa e desestimulante, não haverá, como afirma Kleiman, “perguntas ou explicações analógicas que relacionem as semelhanças ou diferenças entre as figuras bidimensionais e os objetos reais, não havendo, assim, uma transferência da compreensão da escrita para outros contextos” (1995:42). Isso acontecendo, esse sujeito leitor não participa, tornando-se apenas um observador que apenas repete as informações lidas, sem questionar, sem interagir, muito menos construir novos significados. Repetir as práticas pedagógicas ultrapassadas que confirmam o

estabelecido e cristalizado, tanto desestimula estudantes a aprender como não promove a sua ressignificação aos educadores.

### **Relacionando práticas e teorias**

Talvez esteja na observação acima feita a evidência da falta de competência da maioria das pessoas para usar a leitura e a escrita como prática social. Não criam o hábito de ler livros, jornais, de escrever cartas, elaborar documentos, interpretar textos.

É relevante ressaltar, segundo Tfouni, que “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem [...] e pertence ao âmbito individual”. (1995:9). Se a sociedade está em constante mudança, faz-se necessária a evolução. Isso determina a incompletude do processo individual da alfabetização. Ligada à instrução formal e às práticas escolares, são ignoradas as práticas sociais.

Devido à falta linguístico-discursiva para designar o processo de se estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever, surgiu o neologismo *letramento* que, de acordo com Tfouni, “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] quais as práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, e [...] desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”.(1995:9). Os estudos sobre letramento buscam investigar o porquê da ausência da escrita em nível individual, e quais as características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Concordo com a posição da autora, quando argumenta que o termo “iletrado” ou “grau zero” (iletramento) não pode ser usado como antítese de “letrado”, mas o que ocorre são “graus de letramento”, do ponto de vista do processo sócio-histórico. E, de acordo com a visão etnocêntrica, há confusão entre “não-alfabetizado” e “iletrado” e isso deve ser esclarecido, ou seja, “iletramento” não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas. (TFOUNI, 1995). Essa visão racionaliza o pensamento dos alfabetizados e tem uma postura preconceituosa com relação aos não-alfabetizados, colocando-os na posição de incapazes de raciocinar.

Assim sendo, é importante considerar a alfabetização e letramento, (este como um “continuum”) como processos interligados,

porém separados enquanto abrangência e natureza. O letramento, portanto, sendo separado do processo de escolarização.

### **Considerando as pinceladas**

Através da presença de vozes diferenciadas (polifonia) nos poemas que apontam, de maneira sutil, noções de letramento (conjunto de práticas sociais), procurei mostrar como os poetas se apropriam da prática social da escrita e deixam marcas dos discursos pedagógicos moderno e contemporâneo. Saliento aqui a importância de o sujeito leitor ter a perspicácia de detectar essas marcas e criar espaços para reflexão sobre esses discursos. Tentei apreender algumas dessas marcas do discurso alheio que constituem a linguagem verbal poética e que me levou a descontextualizar conhecimentos, mudando-os para outros contextos situacionais. Isso me possibilitou estabelecer relações, construir novos sentidos e sinalizar a interação, ao perceber a possibilidade da retomada da linguagem do cotidiano nos textos. Cabe aqui reforçar a idéia de Bakhtin (1988, *apud* GOULART, 2001) que afastar os campos de conhecimento da realidade cotidiana, rompendo esse vínculo, faria com que esses campos deixassem de existir, pois deixariam de ser apreendidos como ideologicamente significantes. Neste ponto, concordo com a ressalva feita por Goulart que, de certo modo, a escola vem trabalhando com as disciplinas, destaque-se aqui a linguagem, desta maneira: cristalizando-a, ao tornar seus significados monovalentes, sem relação com a vida cotidiana (GOULART, 2001).

Finalizando, quero apresentar algumas propostas de práticas pedagógicas que possam auxiliar os profissionais em educação, a corresponderem às expectativas de seus alunos:

adotar uma forma de trabalho interativo, onde o diálogo entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento socialmente seja estabelecido;

proporcionar atividades em espaço oficina onde circulem múltiplas vozes e dimensões do conhecimento, ampliando o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de mostrar, apreender, discutir e sentir as faces da realidade (GOULART, 2001);

recusar o discurso “verdadeiro”, e discutir o novo, que não está no que é dito, “mas no acontecimento de sua volta”, sob

o olhar de Foulcaut (1996, *apud* GOULART, 2001).

Ao propor uma reflexão sobre a prática pedagógica em que o diálogo é permanente, levando à construção de novos conhecimentos; onde o estabelecido é questionado; onde as perguntas formuladas denotam outras formas de ver o mundo, tudo isso proporciona ao sujeito evidenciar sua singularidade, diferenciando-o do outro; a participar de uma compreensão ativa de tudo e a respeitar o outro e o que é alheio. Esse é um dos desafios da educação contemporânea.

### Referências

- AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 41-42.
- CAMARGO, Dilan. *Bamboletras*. Ilustrações de Guazelli – Porto Alegre: Editora Projeto, 1998. p. 9.
- DINORAH, Maria. *Mata-tira-tirarei*. Ilustrações de Luiz Alberto Prado. – Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 7.
- GOULART, Maria Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo dos aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, nº 18, p. 5-21, set/out/nov/dez/ 2001.
- KLEIMAN, A.B. “O Letramento na Formação do Professor”. Resumo publicado nos Anais do VII *Encontro Nacional da ANPOLL* Porto Alegre 1992. Goiânia, ANPOLL, 1991.
- \_\_\_\_\_, Modelos de letramento e as práticas de alfabetização. In: KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. p. 15-21.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In KLEIMAN, Ângela (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 239-266.
- MATTOS, Cyro de. *O palhaço bom de briga*. Ilustrações de Rose Gaiewski. – Porto Alegre: L&PM, 1993. p. 28.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. E GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 07-33.
- PAES, Jose Paulo. *Poemas para brincar*. Ilustrações de Luiz Maia. – São Paulo: Ática, 1991. p. 3.

PAIXÃO, Fernando. *Poesia a gente inventa*. Ilustrações de Lizmedeiros. 7.ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 2.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 113.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

---

---

Vera Teresa Sperotto Bemfica - possui graduação em Letras na PUCRS; especialização em Teoria da Literatura; mestrado em Linguística e Letras: área de concentração - Teoria da Literatura, na PUCRS; especialização, também, em Psicopedagogia Institucional (IESDE); está cursando doutorado em Educação Ambiental na FURG.

E-mail: verasbemfica@vetorial.net

---

---