

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Sandra Monteiro Lemos

PROGRAMA ALFABETIZA RIO GRANDE:
A “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizados adultos

Porto Alegre

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Sandra Monteiro Lemos

**PROGRAMA ALFABETIZA RIO GRANDE:
A “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizados adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade

Apoio financeiro: CAPES

Porto Alegre

2008

Sandra Monteiro Lemos

PROGRAMA ALFABETIZA RIO GRANDE:

A “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizados adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Apoio financeiro: CAPES

Aprovada em 31 de março de 2008.

Prof.^a Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Hessel Silveira – PPGEdu/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Denise Maria Comerlato – FACED/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Cleuza Maria Sobral Dias – PPGEA/FURG

*Aos amores da minha vida, que me acompanham sempre:
Meu pai, ora na Eternidade; meus filhos; meu marido;
minha mãe e minhas irmãs; e aos considerados “analfabetos”...
Sintam-se, todos, homenageados.*

AGRADECIMENTOS

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

(Fernando Sabino, do livro “O encontro marcado”, 2001.)

O trabalho ora apresentado resultou da multiplicidade de sentimentos que, envolvidos por tensões, conquistas, alegrias, tristezas, preocupações, desafios, vontade de vencer, incertezas, aflições, dentre outros, não fossem divididos e amparados por outras pessoas seria impossível de ter sido finalizado. Foi tudo muito intenso e inesquecível. Instituições e *peessoas incomparáveis* que estiveram me apoiando, tanto nesse percurso de dois anos quanto nos últimos cinco anos, ou mesmo durante toda a minha vida, merecem um agradecimento muito especial.

Um agradecimento especial a Deus pelo “dom” da vida que me permite experienciar novas formas de conhecimento, estando sempre rodeada por pessoas tão queridas. Agradeço ao meu amado pai, Manoel, mais conhecido por “Lelo”, e ao meu querido avô, João (ambos, hoje, na Eternidade), que tanto me inspiraram neste estudo, por sua convivência tão rica e amorosa. Ao meu marido, Jôni, e meus filhos, Ricardo e Tiago, por me fazerem acreditar e sentir cada vez mais a existência do amor. À minha querida mãe, Zulma, minha primeira professora, que me ensinou a viver. Às minhas irmãs Suzana e Silvana, professoras com quem também aprendi muitos aspectos da profissão docente que não estavam nos livros. Agradeço aos meus queridos sogros, Ailton e Telinha, pelo incentivo constante, e à minha cunhada Leiri pelo carinho.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – SE/RS, na pessoa da professora Sônia Pastoris, atual coordenadora da Divisão da Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e à Anali Mattos, integrante da mesma divisão, por toda a atenção, todo o carinho e toda a disponibilidade que me dispensaram. À professora Dr.^a Lenira Weil e à Carla Pagano (respectivamente, coordenadora e vice-coordenadora da DEJA/SE/RS no período em que exerci atividades como consultora: 2005/2006) por suas contribuições. Igualmente meus

agradecimentos à professora Marisa Sari, que, na época de minha atuação como consultora da UNESCO, era a oficial de projeto do escritório Antena de Porto Alegre, se colocando sempre à minha disposição para o que fosse necessário com vistas a essa pesquisa. Agradeço também à professora Julieta da 24ª Coordenadoria Regional de Educação por suas informações preciosas.

O meu grande muito obrigado, às professoras Dr.^a Rosa Maria Hessel Silveira, Dr.^a Denise Comerlato e Dr.^a Cleuza Dias, integrantes da banca de avaliação de meu trabalho, cujas contribuições foram singulares, pontuais e instigantes para a elaboração desta dissertação.

Meus agradecimentos às minhas colegas de orientação: Darlize, Thaise, Ivone, Rochele, Daniela e Suzana, que muito me auxiliaram na tão difícil tarefa de teorizar, permeando-a pela companhia alegre e amigável.

Muito obrigado, à Faculdade de Educação desta Universidade e ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação, que está sempre pronto a nos auxiliar nas situações da vida acadêmica. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelo amparo financeiro no último ano, o que me permitiu dedicação exclusiva aos meus estudos.

E um agradecimento muito especial à minha orientadora e amiga, amiga e orientadora (não saberia dizer em que ordem estariam tais adjetivos), professora Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade, que me acompanha desde 2002. Por sua imensurável competência e por suas contribuições no que se refere à minha formação, demonstrando acreditar em mim, concedendo-me oportunidades, incentivando-me, ensinando-me e, como não bastasse tudo isso, oferecendo-me sua amizade constante e afetuosa.

LEMOS, Sandra Monteiro. **Programa Alfabetiza Rio Grande**: a “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizados adultos. Porto Alegre: UFRGS, 2008. f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado apresenta como foco de investigação a produção textual de jovens e adultos que integraram turmas de alfabetização no programa governamental *Alfabetiza Rio Grande*, que se desenvolveu entre os anos de 2003 e 2006, no Estado do Rio Grande do Sul. O material empírico da pesquisa constituiu-se de 47 textos que integraram a publicação da Secretaria de Estado da Educação do RS, em 2005, intitulada “Jovens e Adultos: ressignificação dos saberes no mundo letrado”, da série *Cadernos Pedagógicos* 2005/2006. De um conjunto de 124 produções textuais de alunos que freqüentaram o programa durante os anos de 2005/2006, selecionou 47, a partir do eixo temático “importância de voltar a estudar”, produzindo três categorias apresentadas no capítulo das análises. Tal distribuição foi assim categorizada: “a presença dos mitos constituindo verdades”, “referências aos usos sociais da escrita e da leitura” e “a ‘escrita de si’”. Contando com o aporte teórico-metodológico dos Estudos Culturais e dos Estudos de Alfabetismo, esta pesquisa olha para o sujeito construído e identificado como “analfabeto” buscando fugir das narrativas canônicas, ao “desnaturalizar” sua invenção, buscando suas origens. Os Estudos Culturais apresentam um entendimento de cultura que não faz distinção entre alta e baixa cultura e trata todas as manifestações culturais como práticas de significação. Dessa forma, permitem lançar um olhar de estranhamento sobre os discursos que envolvem a invenção dos termos “alfabetismo” e “analfabetismo”, bem como discutir a forma como acontece sua “materialização” nos discursos, por meio da análise das representações que recebem as equações alfabetização e escolarização e alfabetismo e escolarização e, assim, evidenciar as continuidades e os deslocamentos por que passaram determinados mitos que influenciaram a escolarização da população, desde o século XIX até o século XXI, traduzidos em progresso econômico, social e individual e sua relação com a capacidade para o emprego. O trabalho foi elaborado contando com a contribuição de autores como Iole Maria Faviero Trindade, Rosa Hessel Silveira, Jorge Larrosa, Brian Street, Harvey Graff, Jenny Cook-Gumperz, Alfredo Veiga-Neto, dentre outros. Ao olhar para as produções dos alunos, fazendo uso da análise textual, esse estudo examinou alguns dos “mitos” em relação às expectativas da alfabetização e de escolarização desses alunos, os usos sociais que fizeram da escrita e da leitura, bem como as habilidades que demonstraram de seu uso e o quanto a “experiência de si”, através da escrita, pode aproximá-los de um (re)conhecimento maior ou menor do domínio dessas competências. Pontuou, também, que as práticas de leitura e escrita, uma vez estando presentes em suas tarefas cotidianas, poderiam lhes estimular a buscar cada vez mais a competência nos seus usos. De certa forma, tal sentido, atribuído a essas práticas, parece promover a “desmistificação” de determinadas crenças “salvacionistas” e “redentoras” que cercam a alfabetização e o alfabetismo.

Palavras-chave: Programa “Alfabetiza Rio Grande”. Alfabetização. Alfabetismo. Analfabetismo. Estudos Culturais em Educação.

ABSTRACT

This master's dissertation focuses upon young and adult textual production making up literacy classes in the state programme *Alfabetiza Rio Grande*, developed between 2003 and 2006 in Rio Grande do Sul. The research empirical material has 47 texts integrating the State Education Department publication entitled *Jovens e Adultos: ressignificação dos saberes no mundo letrado* in the series 2005/2006 Pedagogical Copybooks in RS in 2005. From a set of 124 textual productions by students attending the programme in 2005/2006, one examined 47 ones in a subject thread of 'how important it is to go to school again', producing three categories introduced in the analysis chapter. The distribution was the following: 'the presence of myths shaping truths', 'references to reading and writing social uses' and 'writing about the self'. Counting upon theoretical and methodological contributions from Cultural Studies and Literacy Studies, this research looks at the subject constructed and identified as 'illiterate', seeking to escape from canonical narratives, by unnaturalizing his/her invention, searching his/her origins. The Cultural Studies provide an understanding of culture that makes no distinction between high and low culture treating all as cultural manifestations as meaning practices. Thus, they allow us to have a stranger look at discourses involving invention of terms like 'literacy teaching' and 'illiteracy', as well as to discuss by analyzing representations receiving equations *literacy teaching/schooling* and literacy/ schooling, and thus evincing continuities and displacing particular myths have undergone which effected upon the population schooling since the 19th century up to the 21st, rendered in economic, social and individual progress and its relation with skill for job. The work was performed with the contribution of theorists like Iole Maria Faviero Trindade, Rosa Hessel Silveira, Jorge Larrosa, Brian Street, Harvey Graff, Jenny Cook-Gumperz, Alfredo Veiga-Neto, and others. By looking at the students' productions, through the textual analysis lens, this study examined some of the 'myths' in relation to expectations of literacy and schooling for these students, the social uses of reading and writing, as well as skills they showed of its use and to how the 'experience of the self', through writing, can put them closer to a conscience of the mastering of these skills. It has also pointed that reading and writing practices, once present in the everyday, could encourage them to look for more and more skills. In a way, such meaning ascribed to these practices seems to promote the 'demythologizing' of particular 'saviour' and 'Redemptory' beliefs involving literacy and literacy teaching.

Keywords: Programme *Alfabetiza Rio Grande*. Literacy. Literacy Teaching. Illiteracy. Cultural Studies in Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto 29, Alfabetizanda L.	54
Figura 2 – Texto 17, Alfabetizanda M.	55
Figura 3 – Texto 1, Alfabetizanda C.	57
Figura 4 – Texto 20, Alfabetizanda I.	58
Figura 5 – Texto 24, Alfabetizando G.	59
Figura 6 – Texto 3, Alfabetizanda A.	60
Figura 7 – Texto 2, Alfabetizando A.	61,88
Figura 8 – Texto 31, Alfabetizando A.	65
Figura 9 – Texto 15, Alfabetizando M.	67
Figura 10 – Texto 37, Alfabetizanda N.	68
Figura 11 – Texto 40, Alfabetizando V.	69
Figura 12 – Texto 6, Alfabetizanda S.	72
Figura 13 – Texto 21, Alfabetizanda M.	74
Figura 14 – Texto 36, Alfabetizanda J.	75
Figura 15 – Texto 41, Alfabetizanda M.	76
Figura 16 – Texto 14, Alfabetizanda L.	79
Figura 17 – Texto 13, Alfabetizanda V.	80
Figura 18 – Texto 2, Alfabetizando A.	89
Figura 19 – Texto 4, Alfabetizanda D.	95
Figura 20 – Texto 7, Alfabetizando J.	96
Figura 21 – Texto 32, Alfabetizando O.	98
Figura 22 – Texto 30, Alfabetizanda G.	99

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 INICIANDO A ESCRITA.....	12
2 A TEORIZAÇÃO PRODUZINDO O CAMINHO.....	20
2.1 AS ÂNCORAS DAS ANÁLISES EMPREENDIDAS	23
2.1.1 Como foi produzida tal publicação.....	26
2.1.2 Quem são os alunos que frequentaram o programa, entre os anos de 2005/2006, e que escreveram os textos selecionados na publicação analisada.....	29
3 O PROGRAMA ALFABETIZA RIO GRANDE	34
3.1 DISCURSOS SOBRE O “ANALFABETISMO”	39
3.1.1 O fenômeno do “analfabetismo”	39
3.1.2 O “analfabetismo”: do problema à sua “erradicação” como solução.....	42
3.2 RASTREANDO TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PROGRAMAS DE ALFABETI- ZAÇÃO DE ADULTOS	46
4 A “IMPORTÂNCIA DE VOLTAR A ESTUDAR”.....	49
4.1 NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS: A PRESENÇA DOS “MITOS” CONSTITUINDO VERDADES	53
4.1.1 O mito da alfabetização associado ao desenvolvimento social e econômico	54
4.1.2 O mito da alfabetização associado às habilidades cognitivas, à educação e à escolarização	56
4.1.3 O mito da alfabetização associado à expressão dos sonhos, religiosidade e rea- bilitação	64
4.2 NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS: REFERÊNCIAS AOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA E DA LEITURA	71
4.3 NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS: A “ESCRITA DE SI”	83
4.3.1 As histórias de vida: a produção de verdades sobre si intermediada pela prática pedagógica	85
4.3.2 Expressando sentimentos e opiniões	94
5 FINALIZANDO, POR ORA, A ESCRITA	102
REFERÊNCIAS	105
ANEXO	111

APRESENTAÇÃO

Já há algum tempo venho desejando entender melhor a rede de significados e tensões na qual está imerso o aluno de um programa de alfabetização de adultos, em fase de aquisição da leitura e da escrita. Assim, através desta pesquisa, tenho como pretensão lançar múltiplos olhares para esse sujeito construído e identificado como “analfabeto”, buscando compreender quais os significados que concede à alfabetização e à escolarização.

O título com que nomeei minha dissertação, “Programa Alfabetiza Rio Grande: A ‘importância de voltar a estudar’”, no seu primeiro segmento, antecipa, de certa forma, algumas informações deste estudo, quais sejam: primeiro, localiza o leitor quanto ao programa selecionado para análise. Segundo, identifica a relação com alguns dos achados da minha pesquisa, no caso da “importância de voltar a estudar”, que, por um lado, são produtos da análise dos textos dos alunos e, por outro, referem-se à situação por mim experienciada neste curso de mestrado. Elegendo, ainda, um terceiro ponto, penso que poderia ser sobre a necessidade do *continuum*. Ou seja, este estudo não pretende impor “verdades”, mas sim propor um olhar singular por mim efetuado, neste momento, sobre o *corpus* selecionado, o que não impede que, num futuro, na continuidade de meus estudos, eu possa retomar essas mesmas análises, refazendo-as, estudando-as novamente.

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos, distribuídos da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, intitulado “Iniciando a escrita”, através de minha própria “experiência de si”, apresento ao leitor os caminhos que trilhei e que me levaram às questões de pesquisa e, por consequência, à seleção do *corpus*.

No segundo capítulo, sob o título “A teorização produzindo o caminho”, apresento ao leitor o campo de pesquisa no qual estão ancorados meus estudos – o dos Estudos Culturais em Educação e seus campos afins –, bem como as questões metodológicas por ele envolvidas. Apresento, também, os outros campos que orientam meus estudos – o dos estudos de alfabetismo e o da lingüística. Esse capítulo possui duas subseções com vistas a informar ao leitor sobre quem são os alunos que escreveram os textos, bem como a descrever a maneira como foi produzida a publicação, objeto de minha análise.

O terceiro capítulo, intitulado “O Programa Alfabetiza Rio Grande”, se propõe a apresentar o programa em questão a partir da leitura de seus documentos oficiais, associando-os às políticas desenvolvidas para a alfabetização de jovens e adultos. Objetivando problematizar “o mito do analfabetismo”, bem como informar ao leitor sobre o que se tem produzido sobre a temática em questão, o capítulo foi dividido em duas seções. A primeira, intitulada “Discursos sobre o ‘analfabetismo’”, está subdividida em duas subseções, quais sejam, “O fenômeno do ‘analfabetismo’” e “O ‘analfabetismo’: do problema à sua ‘erradicação’ como solução”. A segunda seção recebeu o título de “Rastreamento de teses e dissertações sobre programas de alfabetização”.

O quarto capítulo, intitulado “A ‘importância de voltar a estudar’”, é destinado às principais análises a que me propus fazer nesta dissertação. Apresento tais análises, tendo por base os 47 textos da publicação examinada. Ao identificar a importância da escrita e da leitura, bem como da escolarização, selecionei as recorrências, produzindo três categorias em função das generalizações identificadas, a partir das temáticas da alfabetização e do analfabetismo. Foram elas: os “mitos da alfabetização e do analfabetismo”, “os usos sociais da escrita e da leitura” e “as escritas de si”, e que originaram a divisão do capítulo em três seções intituladas: “Nas produções textuais dos alunos: a presença dos mitos constituindo verdades”; “Nas produções textuais dos alunos: referências aos usos sociais da escrita e da leitura” e “Nas produções textuais dos alunos: a ‘escrita de si’”.

No quinto e último capítulo, intitulado “Finalizando, por ora, a escrita”, apresento as considerações sobre os achados produzidos no presente estudo.

1 INICIANDO A ESCRITA

[...] o que o estudo quer:
 a escrita
 demorar-se
 na escrita,
 alcançar
 talvez
 a própria escrita. [...]
 (LARROSA, 2003, p.12)

Todos nós nos diferenciamos por nossas singularidades, nossas identidades – que vamos construindo e reconstruindo no transcorrer de nossa vida. Pergunto-me, então: como vim para a área da Educação? Como vim “parar” em uma área ligada à pesquisa? Por que pesquisar um programa de alfabetização de adultos? De onde vêm minhas inquietações sobre a problemática do analfabetismo? Que caminhos me conduziram até aqui?

O desafio de estudar... O desafio da escrita... O desafio do estudo que quer alcançar a “própria escrita”, como aparece na epígrafe com que abro não só esse capítulo mas, também, o presente estudo, requer uma imersão por lugares ainda não freqüentados. Seria, talvez, conforme nos propõe Larrosa (1994), a possibilidade de algum tipo de relação reflexiva da pessoa consigo mesma e, através desse “eu”, se poderia ter certa consciência de si e poder fazer certas coisas. Proponho-me aqui, ao iniciar esta escrita, fazer aquilo que Larrosa denomina de *uma experiência de si*. E, ao fazê-lo, não poderia deixar de enfatizar o lugar em que o autor, utilizando-se de Foucault, alicerça sua narrativa, ao referir-se aos modos de contingenciamento a que estamos submetidos. Nas palavras de Larrosa:

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (p. 43)

Opto por iniciar minha escrita localizando o leitor quanto aos aspectos familiar e cultural no qual estou inserida. Sou proveniente de uma família de pais e avós que seriam “analfabetos”, segundo critérios de avaliação utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística – IBGE, que identificam sob essa denominação pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Criei-me em uma família cujos pai e mãe não concluíram a terceira série do ensino primário. Meu avô nunca freqüentou escola. Contudo, em nenhum momento da minha vida, esse “analfabetismo” familiar teve qualquer visibilidade negativa. Muito ao contrário, meu avô era um autodidata, aprendeu a ler e a escrever sem nunca ter freqüentado os bancos escolares. Era dono de uma caligrafia invejável. Ele não escrevia, “desenhava as letras”, como ele mesmo dizia. Exerceu atividades de pescador a vereador na cidade de Laguna, em Santa Catarina, até o final da década de 1960. Após, veio para Porto Alegre, onde trabalhou com compra e venda de carros. Eu passava os domingos ao seu lado... Ao recordar esses momentos, me vem à mente a cena de meu avô lendo e recortando os anúncios de carros nos tablóides do Correio do Povo, onde buscava modelos de anúncios. Meu avô ficava horas a fio escutando seu rádio – aquelas imensas caixas de madeira –, fumando, tomando café e rabiscando, no papel de embrulhar pão, os anúncios que lia. Além de verificar se seu anúncio de venda de carro havia sido publicado, a partir dos modelos recortados, montava novos anúncios para enviar para publicação na próxima edição dominical do jornal. Lembro-me de que, em certas ocasiões, questionava meu avô por não entender alguns significados das palavras que escrevia. Nunca esqueci do significado de “carro impecável” que, para meu avô, seria aquele carro perfeito, sem nenhum arranhão, embora já tivesse anos de uso. A palavra “impecável” passou, então, a fazer parte de meu vocabulário. Na época, eu não tinha mais do que seis ou sete anos.

Meu pai, um trabalhador incansável, nascido também em Santa Catarina, trabalhou como garçom durante muitos anos. Ao se casar com minha mãe, uma jovem na época com quatorze anos, veio para Porto Alegre e iniciou seu trabalho nos bondes da Companhia Carris Porto-Alegrense, primeiramente como cobrador e depois como fiscal. Passados alguns anos, montou como negócio próprio um bar, que representava a conquista de um de seus grandes sonhos. Minha mãe, para ajudar no orçamento familiar, fez cursos que a habilitaram a ser “cabeleireira”, por meio de atividade informal na década de 1970. Trabalhava em casa com cortes de cabelo, pinturas, penteados e como manicure. Foi em mim que testou o aprendizado que teve, cortando pela primeira vez um cabelo.

Em minha casa, durante a infância, não lembro da existência de livros, uma vez que eram pouquíssimos os materiais escritos que circularam. Meus pais não tinham o hábito da leitura, tanto que, quando havia algum material a ser lido, sempre solicitavam que eu o

fizesse. Entretanto, algumas habilidades eram dominadas, especialmente por meu pai: a facilidade para os cálculos, uma memória invejável e a capacidade de contar histórias. Os cálculos eram “feitos de cabeça”, sem calculadora, conforme fazia questão de salientar nas ocasiões em que era questionado sobre o tempo em que frequentou a escola. Fato que também destacou quando foi um dos sujeitos de pesquisa, sendo um dos entrevistados do Projeto “Identidades Alfabetizadas”:¹ “[...] Hoje, a professora pergunta: ‘quanto é sete vezes oito?’, e o camarada pega a calculadora. No meu tempo não tinha nada disso. Os alunos tinham que gravar na cabeça, ou seja, deviam memorizar [...]” (TRINDADE, 2006, p. 108). Ou, ainda, em outro momento, argumentando sobre a necessidade do uso da memória, no seu tempo de escola: “[...] Hoje é tudo ‘mastigadinho’, pois tem computador e é só digitar. Naquela época não. É por isso que as pessoas naquela época deviam exercitar bastante a memória [...]” (idem).

De certa forma, essa fala de meu pai me instiga a pensar sobre aquilo que Viñao Frago (1993, p. 77) nomeia como sendo o “analfabeto secundário”. Na análise que o autor faz da *história da alfabetização versus a história do pensamento, ou seja, da mente humana*, aponta um artigo polêmico, de Hans Magnus Enzensberger, no qual o autor comparava o analfabeto, “uma figura digna de todo o respeito”, na qual invejava sua “memória, sua capacidade de concentração, sua presteza, seus dotes de invenção, sua tenacidade e seu excelente ouvido”, com o atual “analfabeto secundário”, reconhecido por Viñao Frago como tendo memória atrofiada. Argumentando a partir da fala de meu pai e da discussão a que tal autor me instigou, gostaria de ponderar sobre dois aspectos: primeiro, a não-concordância em pensar que aqueles que dominam os usos das tecnologias mais modernas ou mais contemporâneas, dentre elas, a calculadora, o computador, etc., acabam por utilizar cada vez menos a memória, pois esta estaria armazenada fora da mente, conforme argumento de Viñao Frago, o que, de certa forma, foi exemplificado na fala de meu pai. Segundo, ao levarmos em conta que as tecnologias sempre tiveram papel importante na organização das sociedades, na forma de interação entre o homem e a natureza, entre o homem e sua cultura, e em particular são as tecnologias da informação, uma vez que permitem o armazenamento, a difusão e a elaboração de conhecimento. Pierre Lévy (1995) considera que as tecnologias da informação, ou,

¹ “Identidades Alfabetizadas”, projeto de pesquisa desenvolvido pela Prof^ª Dr^ª. Iole Maria Faviero Trindade, na FAGED/UFRGS, entre 2002 e 2006. Tal pesquisa, concluída, teve por objetivo a produção de história de alfabetização no nosso Estado para o período de 1890 a 1960. Dentre as 28 entrevistas que integraram a pesquisa, uma delas foi concedida por meu pai.

conforme denomina, as “tecnologias da inteligência” ou “da mente”, cada vez mais presentes na sociedade, propiciam um novo debate em torno da filosofia do conhecimento. Concordo quando o autor destaca que tais tecnologias exigem a mobilização de complexas estruturas cerebrais, a fim de obter seu domínio. Nas suas próprias palavras: “[...] não há informática em geral, nem essência congelada do computador, mas sim um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado.” (LÉVY, 1995, p. 9).

Já quanto à habilidade narrativa de meu pai, cabe destacar seu posicionamento crítico em relação a determinadas aventuras humanas, posicionando algumas como verdadeiras e outras como ficcionais, aprendidas como história factual ou vivida. Uma das histórias foi aquela, digamos, escolar, a qual aprendeu durante o pouco tempo que frequentou a escola e que guardou na memória: “foi Pedro Álvares quem descobriu o Brasil... Eles vieram nas três caravelas: Santa Maria, Pinta e Nina...”, dizia ele, entusiasmado com sua sabedoria escolar. Em outros momentos, outra história que, para mim, mais tarde, seria escolar, e que por ele foi vivenciada no seu cotidiano: a de nossa história política mais recente. Gostava de contar sobre como era na época do governo de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek. Falava da sua preferência e de seu encantamento por Leonel Brizola que, em sua opinião, “tinha que chegar a presidente”. Contava como foi o golpe militar de 1964 e a Segunda Guerra Mundial, acompanhada através das audições no rádio, as quais despertavam medo e perplexidade nas pessoas. Salientava a expectativa de “fim do mundo” com a chegada do homem à lua em 1969. E sobre o tal episódio, fazia questão de deixar claro seu posicionamento cético. Aquilo tudo, referindo-se à transmissão “ao vivo” da chegada do homem à lua, não passaria de uma montagem americana filmada em algum deserto. Histórias reinventadas, vividas e sentidas. Conhecimentos escolares e não-escolares. Lembro-me de meu encantamento ao ouvi-lo falar dessas histórias.

Minha mãe, nos momentos em que estava de folga, brincava conosco de escola. Ela era a professora e nós, eu e minhas duas irmãs, as alunas. Escrevia com giz em uma das portas dos armários de nossa casa. Lembro-me muito bem de que, mesmo antes dos sete anos, aprendi a encher a linha com as vogais e o *ba, be, bi, bo, bu*, embora, naquele momento, não soubesse do que se tratava. Ela escrevia “no quadro”, e nós tínhamos que copiar em um papel. Penso que a lembrança de tal episódio, de certa forma, exemplificaria aquilo que Trindade (2004) argumenta em seus estudos sobre as cartilhas usadas no período republicano do Rio Grande do Sul (1890-1930), sobre a implicação da figura da mulher na educação. Através da

análise de cartilhas, a autora observa que tais artefatos poderiam ser associados às crenças da modernidade e dos discursos positivista e higienista, entre outros, que delegaram às mulheres, às mães e às professoras a “civilização” de um povo, seu “abrasileiramento”, sua “educação” e sua “moralização”. Segundo a mesma autora, uma mudança importante ocorreria na segunda metade do século XIX, a qual transformaria o magistério. O mesmo deixaria de ser uma profissão masculina e passaria a ser um trabalho essencialmente feminino, “associado a outras duas ‘carreiras’ para as quais as mulheres eram preparadas: o casamento e a maternidade” (TRINDADE, 2004, p.133).

O fato de meus pais terem pouca escolaridade não foi impedimento para que gerissem, com sucesso, seus negócios. Meus pais desenvolveram estratégias especialmente próprias para controlar sua situação financeira. Mais tarde, quando foram proprietários de um bar, separavam o dinheiro para cada despesa e colocavam em saquinhos de papel, com alguma marca que só eles entendiam. E assim faziam seu controle orçamentário, tendo como lema não comprar nada a prestação e pagar tudo no ato. Era uma contabilidade que dava certo para eles.

Incentivada, talvez, por nossos pais, que sempre insistiam para que suas filhas estudassem, já que eles não haviam tido tal oportunidade, transformei-me em uma aluna dedicada aos estudos e minhas irmãs, muitos anos antes que eu, cursaram o magistério e tornaram-se professoras. Ao concluir o ensino médio profissionalizante, técnico em contabilidade, passei a atuar nessa área – exercendo atividades em escritórios de contabilidade e posteriormente em administração de empresa. A necessidade de trabalhar e os afazeres dos cuidados da casa e dos meus filhos não permitiram que eu prosseguisse em meus estudos. Essa continuidade só ocorreria vinte anos após minha formatura de ensino médio.² Contudo, durante esse período, minha inserção no meio educacional foi intensa. Além de minhas atividades na área administrativa, atuei paralelamente em trabalhos assistenciais. Ligada a uma pastoral católica, desenvolvi atividades, de catequista à coordenadora de grupo de jovens, com ações educativas em vilas de Porto Alegre. Conheci grande parte da carência de quase todas as ordens que afetam inúmeras famílias que residiam nessas vilas onde desenvolvia tais atividades. Foi nesse meio que iniciei a problematizar a educação.

² Formei-me em Técnico em Contabilidade em 1980, no Colégio Comercial Irmão Pedro (atualmente denominado de Escola Estadual de Ensino Médio Irmão Pedro), e em 2001 fui aprovada no vestibular da UFRGS, para o curso de Pedagogia.

Ao entrar para a área da Educação, tinha como intenção buscar alguma forma de modificar as situações de desigualdades que observava em meu entorno. Tais intenções poderiam ser traduzidas, entre outras significações, pelo desejo de “salvar” as pessoas e as crianças, lembrando-me daquelas que conheci e de suas situações de extrema miséria. Entretanto, transformações aconteceram durante essa caminhada. Ao iniciar minha graduação, comecei a “enxergar” os “analfabetos” e os problemas relacionados ao analfabetismo, sobretudo aqueles que o vinculavam a “cegueira”, “chaga”, “deficiência cognitiva”, culpabilidade pelo “atraso da nação” e a tantos outros estereótipos. Até minha entrada na faculdade, minha convivência, tanto na família, quanto em minhas atividades profissionais e assistencialistas, não estava atravessada por discursos que categorizavam indivíduos em situação de pouca ou nenhuma escolaridade dessa forma. E além de meus familiares, foram vários os “analfabetos” que conheci, sobretudo no trabalho assistencial que realizei, os quais me ensinaram muitas coisas. Como exemplo, poderia destacar os benefícios dos chás para determinados tipos de problemas de saúde. Tais conhecimentos, extremamente úteis e, em alguns casos, eficazes, eram de domínio de muitos daqueles que “não conheciam as letras”, ou mesmo daqueles “desescolarizados”. Com o atravessamento dos discursos que desvalorizavam e, de certa forma, estigmatizavam os “analfabetos”, supervalorizando as pessoas “escolarizadas”, algumas inconformidades começaram a me causar incômodo. Tal situação levou-me a optar por fazer meu estágio obrigatório em uma escola de EJA – no Centro do Trabalhador Paulo Freire – CEMET/PA.³ Conseqüentemente, foi nesse mesmo local que elaborei meu trabalho de conclusão de curso – TCC.⁴

Foi durante meu estágio que encontrei “analfabetos” passando a “alfabetizando”, pessoas que buscavam a “oportunidade” de superar tal condição. Meus alunos tinham trajetórias de vida que, em muito, se assemelhavam às de minha família. Quando não, em alguns aspectos, com a minha mesma, ou seja, a de estudantes “fora da idade própria”, resgatando o que ainda não haviam alcançado. Explico melhor: ao fazer tal comparação, me colocando em lugar semelhante, tenho em mente o fato de que, quando entrei na faculdade, no curso de Pedagogia, enquanto minhas colegas tinham recentemente saído do ensino médio, eu já havia saído há vinte anos, conforme comentei anteriormente. De certa forma, também

³ Durante o ano de 2004, atuei como estagiária em uma turma de totalidade 2 da EJA, no CEMET Paulo Freire em Porto Alegre.

⁴ Meu TCC intitulou-se “Alfabetizando em um outro tempo escolar”, e foi apresentado em dezembro/2004 na FACED/UFRGS.

vivenciei esse sentimento de estar “fora da idade própria”, naquele período. Posteriormente, depois de formada, tive a oportunidade de atuar, durante um ano, como consultora técnica pedagógica da UNESCO, junto à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SE/RS, em um programa de alfabetização para jovens e adultos, o Programa *Alfabetiza Rio Grande*, momento em que os discursos que desvalorizavam os “analfabetos” me perturbariam ainda mais.

Durante minha graduação, desenvolvi atividades como bolsista de pesquisa⁵ no Projeto “Identidades Alfabetizadas”, o que marcaria, também, minha aproximação aos estudos sobre o alfabetismo que integram as pesquisas desenvolvidas por minha orientadora, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Tal inserção contribuiu singularmente para determinar a escolha de meu campo de pesquisa, no caso desta dissertação, o dos Estudos Culturais em Educação. Devo observar que conhecer e entender esse e outros campos que se agregam a essa linha de estudos não foi e nem está sendo tarefa simples para mim. Com o desenvolvimento de minhas atividades como bolsista de pesquisa, passei a me debruçar sobre algumas questões teóricas que envolviam tais estudos. Confesso que não foi fácil me desvincular das minhas idéias “salvacionistas” em relação à EJA. Para conseguir teorizar a partir de um campo que busca “desnaturalizar” qualquer invenção, o reconhecimento do “analfabeto”, e mesmo do “analfabetismo”, como algo construído na/pela cultura, envolto em relações de poder, me lancei a desafios, tais como o de ampliar meu entendimento do sujeito adulto “analfabeto”, objetivo desta dissertação. Ao interpretar o conceito “analfabeto” como uma “invenção” – enquanto produto cultural datado – procuro compreender como esse sujeito, participante de um programa de alfabetização, expressa, através de sua produção textual, suas percepções acerca da importância da alfabetização e da escolarização. Busco, também, problematizar as questões que envolvem o analfabetismo, a alfabetização e a escolarização envoltas em redes discursivas tensionadas por relações de poder.

Larrosa (1994, p. 43) vai nos dizer que a experiência de si é historicamente constituída, e é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser, ao se observar, se decifrar, se interpretar, se descrever, se julgar, se narrar, se dominar, isto é, quando faz

⁵ Atuei como bolsista BIC/PROPESQ da FAGED/UFRGS de 2002 a 2004, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade, recebendo premiação em 2004 como “destaque” no XVI SIC/PROPESQ/UFRGS pelo trabalho intitulado: “Narrativas de alfabetizandos/as e/ou alfabetizadoras sobre métodos de ensino e apetrechos escolares usados na sua alfabetização, formação e/ou atuação docente”.

determinadas coisas consigo mesmo, etc. E foi isso que tentei fazer nesta minha escrita inicial, com vistas a localizar não só o leitor mas, também, a mim mesma, ao descrever situações as quais, ao longo de minha vida, foram construindo determinadas significações e subjetividades, e que me conduziram aos caminhos trilhados – caminhos esses que estão continuamente sendo reconstruídos.

2 A TEORIZAÇÃO PRODUZINDO O CAMINHO

Teoria, nesses casos, é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido. Freud, Marx, Saussure, ou neste caso, Foucault, são selecionados, porque “dão o que pensar”, porque permitem “pensar de outro modo”, explorar novos sentidos, ensaiar novas metáforas. (LARROSA, 1994, p.35)

Conforme anunciado no capítulo anterior, minha opção pela linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação deveu-se, em grande parte, aos caminhos iniciados já na graduação, como bolsista de pesquisa. Esta dissertação é vista a partir do campo dos Estudos Culturais, campo este que não possui uma metodologia distinta que possa reivindicar como sua, mas, sim, faz uso de uma bricolagem (diversidade) de métodos. É reconhecido, portanto, por uma dispersão teórica e metodológica. É marcado, também, por uma identidade cambiante, delineada por transformações na concepção de cultura. O campo dos Estudos Culturais, a partir de Raymond Williams, propõe uma nova interpretação de cultura, que corresponderia ao modo de vida global de uma sociedade. Se, inicialmente, essa interpretação de cultura ficou restrita às manifestações autênticas dos grupos sociais subordinados, posteriormente amplia-se para abranger as manifestações de massa, como livros populares, tablóides, rádio, televisão, a mídia em geral (NELSON; TREICHLER; GROSBURG, 1995). Através dos Estudos Culturais é possível lançar um olhar ampliado para toda e qualquer manifestação cultural característica de um determinado grupo, de uma comunidade, de uma região.

O objeto a ser analisado com as práticas de pesquisas dos Estudos Culturais caracteriza-se como artefato cultural por ser um processo de construção social (SILVA, 1999). É com esse entendimento que pretendo analisar, nesta pesquisa de mestrado, os artefatos culturais apresentados nesta dissertação – quais sejam, os documentos aqui reunidos, relativos ao Programa *Alfabetiza Rio Grande* –, discutindo seus significados e representações.

Ao olhar as produções escritas nos artefatos selecionados, localizo determinadas representações da importância da alfabetização para os sujeitos identificados como

“analfabetos”, na busca de superarem tal condição, pelas significações expressas através de suas produções textuais, o que me possibilitará problematizá-las.

Compartilho do entendimento de Nelson, Treichler e Grossberg de que: “Os Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir conhecimento exigido por um projeto particular” (1995, p. 9). Observam, ainda, os autores que esses estudos “têm sido vistos como uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana” (idem).

O insistente e crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou na vida cotidiana, vem, de certa forma, contribuindo para a centralidade da cultura, como forma de ampliar as possibilidades de pensar o mundo (VEIGA-NETO, 2003).

Um dos estudos que se associa ao dos Estudos Culturais, e que será útil para minhas análises, é o do pensamento pós-moderno, para reconhecer que não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual possamos ver e entender melhor a realidade social, cultural, econômica, educacional, etc. Há, sim, uma maneira de pensarmos sobre nossas ações e, sobretudo, sobre aquilo que fazemos e que pode ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado (VEIGA-NETO, 2002, p. 34), fornecendo, assim, importantes *insights* que poderão contribuir para engendrar novos caminhos. Nesse sentido, ao olhar para as representações e significações acerca do “analfabetismo” e do “analfabeto”, será possível questionar e problematizar discursos que produzem e constituem maneiras de se reconhecer como aluno e aluna, nas políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos.

Para entendermos melhor o pensamento pós-moderno, se faz necessário um breve entendimento sobre o que venha a ser a modernidade. A modernidade se instaurou estabelecendo suas representações acerca da realidade, manifestando-se através de uma racionalidade em todas as ciências, e assim se articulou, nos últimos 300 anos, tomando de empréstimo o tipo de racionalidade sistematizada pelos fundadores da Nova Ciência – Descartes, Newton, Bacon e, especialmente, Galileu. Veiga-Neto (2002) observa que os substratos do pensamento moderno estão na razão, na consciência, no sujeito soberano (pelo desenvolvimento da consciência), no progresso, na totalidade do mundo e de sua história e

assim por diante. Nesse sentido, a aceitação não-problematizada de tais noções caracterizaria o que se convencionou denominar de pensamento moderno.⁶

Poderíamos perguntar então: se a modernidade tudo previu e racionalmente organizou cada aspecto da vida em sociedade, como explicar “o fato” de tantas pessoas ficarem de fora desse projeto? E aqui eu colocaria os quase 15 milhões⁷ de “analfabetos”, pessoas com 15 anos ou mais, que não saberiam ler nem escrever e que estariam excluídas, atualmente, no nosso País, de tal projeto.

A suposta idéia do projeto moderno – de que, uma vez expandida a escolarização, todas as pessoas seriam alfabetizadas, autorizadas a viver em sociedade – sofreu fraturas ao longo dos últimos séculos, de modo que chegamos ao que foi denominado de crise dos paradigmas.⁸ Com essa crise, passa-se a denominar de pós-moderna a multiplicidade de novas tendências nas mais diversas áreas: nas Artes, na Literatura, na Filosofia, na Ciência, e que têm em comum, pelo menos, o abandono daquilo que Lyotard (1988) denominou de metanarrativas iluministas, que serviam de modelos explicativos para o mundo, e que, sob a ótica do discurso pós-moderno, pode aproximá-la dos diversos “mitos” que se naturalizaram ao longo do tempo, permeando os mais diversos discursos. Como exemplo de algumas metanarrativas vigentes, sobretudo no que se refere aos estudos sobre o “analfabetismo”, temos o “mito do alfabetismo”, definido por Graff (1990) como sendo a crença na alfabetização como possibilidade de se alcançar um nível cada vez mais elevado de progresso econômico, social e individual.

Há autores que diferenciam pós-modernidade e pós-modernismo. Para Bauman (2003), a pós-modernidade significa um tipo de condição humana, enquanto que pós-modernismo refere-se a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna. Para o sociólogo, essa sociedade em que estamos vivendo, com todos esses entornos e contornos, continua se mantendo eminentemente moderna nas suas ambições e no seu *modus operandi* (ou seja, no seu esforço de modernização compulsiva, obsessiva), porém, se acha desprovida das antigas ilusões de que o fim da jornada estaria próximo, logo adiante. Observa, também, que a sociedade anterior, aquela que desmontaria a realidade para montá-la de forma diferente, ordenadamente, objetivando melhorias, seria a “modernidade

⁶ Entretanto, se essa palavra vier acompanhada de uma interpretação cronológica, o moderno seria aquilo que viesse depois do antigo e do medieval.

⁷ Conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – 2005.

⁸ Paradigmas, conforme Zygmunt Bauman (2003), seriam um conjunto de explicações fechadas que detalham minuciosamente cada item.

sólida”. Entretanto, como, agora, estaria tudo sempre sendo desmontado, sem perspectiva de permanência, uma vez que tudo seria temporário, o autor denomina tal sociedade de “modernidade líquida”. O mesmo autor observa que “neste mundo da modernidade líquida as ações necessárias para exterminar ou limitar os riscos podem ser desviadas das verdadeiras fontes de perigo e canalizadas para alvos errados” (p. 4). Fazendo uso desse pensamento, ao analisar como o conceito “analfabeto” foi sendo construído e estigmatizado, noto que seria ele reconhecido como um dos motivos do subdesenvolvimento do Brasil, por isso, seria necessário “erradicá-lo”.⁹ Ou seja, um país que possua “analfabetos” teria pessoas que estão “fora”, “à margem” do projeto moderno, e que, portanto, deveriam ser banidas da sociedade. Novamente, teríamos aí a evidência de um pensamento moderno, capaz de tudo ordenar, organizar, “asépticamente”.

2.1 AS ÂNCORAS DAS ANÁLISES EMPREENDIDAS

A metodologia utilizada pelos Estudos Culturais pode se valer de uma bricolagem de estratégias e instrumentos de pesquisa pois, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003):

Suas pesquisas utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudos e corresponder a seus propósitos (p. 40).

Para a elaboração do presente trabalho, faço uso da análise textual e do discurso, procurando compreender como esse sujeito-aluno, participante de um programa de alfabetização,¹⁰ expressa, através da produção textual, suas percepções acerca da importância

⁹ Durante muito tempo, o analfabetismo foi tratado como uma “chaga” uma “erva daninha” e, por isso, a necessidade de “erradicá-lo”, cortá-lo pela raiz. Ferraro observa que às denominações de “erva daninha”, “enfermidade” e “chaga” aliam-se as de “incapacidade” e “preguiça”. Tais denominações, segundo o autor, estariam, ainda, longe de se esgotar, devido à criatividade deformadora e discriminativa em relação ao analfabetismo e aos analfabetos. Assim, analfabetismo estaria ganhando, no Brasil, também uma conotação de marginalidade, periculosidade e risco de subversão (FERRARO, 2002).

¹⁰ O Programa *Alfabetiza Rio Grande* é um programa que está inserido dentro de uma política estadual de Educação de Jovens e Adultos. Todas as vezes em que fizer referência, nesta dissertação, aos alunos que produziram os textos do material que analiso, opto por utilizar o termo “alfabetização de adultos”. Primeiro, porque, conforme mostrarei mais adiante, de acordo com alguns dados, 65% dos integrantes do Programa *Alfabetiza Rio Grande* possuem em média 40 anos de idade; segundo, porque no material empírico analisado não

da alfabetização e da escolarização, conforme mencionei anteriormente. Para tanto, utilizei como objeto de análise uma publicação da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul intitulada “Jovens e Adultos: ressignificação dos saberes no mundo letrado” (SECRETARIA, 2005/2006). A referida publicação compõe o Caderno Pedagógico 2005/2006, e apresenta as percepções daqueles que participaram do programa nesse mesmo período, sejam eles professores, instituições ou alfabetizandos.

Outra área de estudos que orienta este estudo é a da lingüística. Ao olhar para os textos produzidos pelos alunos do Programa, identificando-os como um gênero discursivo, amparo-me nos estudos de Bakhtin. Para o autor, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem). A escolha do gênero (no caso, um gênero discursivo escolar) não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como: quem está falando, para quem está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto. Nesse sentido, podemos localizar quem está falando, os alfabetizandos; bem como para quem estão falando, no caso, para a Secretaria de Educação e suas Coordenadorias, como também para professores, colegas e público em geral. A finalidade: refletir sobre o Programa *Alfabetiza Rio Grande*, além do assunto do texto – a percepção dos alunos em relação ao que é proposto pelo programa.

Embora o estudo dos gêneros tenha se constituído no campo da Poética e da Retórica, tal como foram formuladas por Aristóteles, foi na Literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Entretanto, com o surgimento da prosa comunicativa, outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso foram necessários, causando um abalo na teoria dos gêneros, com base nos estudos desenvolvidos no interior da cultura letrada. Assim, emergiram os estudos que Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos, considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo. Dessa forma, as relações interativas são produtivas de linguagem (MACHADO, 2005).

há identificação de que algum texto tenha sido produzido por um jovem – ao contrário, em sua maioria, apesar de os textos não apresentarem a idade, indícios encontrados me levam a identificá-los como sendo de pessoas adultas.

Machado (2005) observa que Bakhtin distingue os gêneros discursivos em primários (os da comunicação cotidiana) e secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita), tratando-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Já os diversos matizes que adquirem os gêneros discursivos estarão vinculados ao contexto em que serão analisados. O estudo dos gêneros discursivos exige que examinemos, sobretudo, “a natureza do enunciado” em sua diversidade e nas diferentes esferas de atividade comunicacional, isso porque, como afirma Bakhtin:

A linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da vida através dos enunciados [...]. Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua (BAKHTIN *apud* MACHADO, 2005, p. 156).

Assim, os enunciados elaborados pelos alunos no material analisado será entendido como uma resposta a outros enunciados. O vínculo estreito que Bakhtin verifica entre discurso e enunciados evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas lingüísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem uma dinâmica dialógica de troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário, como no caso analisado.

Antes de iniciar a apresentação das análises propriamente ditas, julgo importante apresentar ao leitor o material analisado nesta dissertação.

2.1.1 Como foi produzida tal publicação?

Não podemos perder de vista que o material analisado é um instrumento utilizado pela Secretaria de Educação do Estado para que, através de seu *Caderno Pedagógico*, faz circular e proliferar os discursos ali produzidos. Reconheço-o, portanto, como uma publicação oficial, inscrita numa “ordem do discurso”. É Foucault que, através de sua obra “A ordem do discurso”, centra-se na relação entre as práticas discursivas e os poderes que a atravessam, demonstrando que existem diversos procedimentos que controlam e regulam a produção de discursos em nossa sociedade. Nas suas próprias palavras:

[...] Em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa. (FOUCAULT, 1998, p.8-9).

Tendo como base esse pressuposto teórico, quero chamar a atenção para dois aspectos: primeiro, os textos que integram tal publicação foram textos selecionados por uma equipe coordenadora, muito provavelmente objetivando dar visibilidade ao modo de funcionamento do campo da EJA, sobretudo referente ao Programa desenvolvido pela SE/RS, no caso, o “Alfabetiza Rio Grande”; segundo, ao terem como referencial certa *ordem do discurso*, os textos escritos pelos alunos estiveram subordinados a regras estritas de controle das possibilidades de enunciação, sendo, portanto, atravessados por relações de poder.

O *Caderno Pedagógico*, objeto de minha análise, foi montado a partir de uma seleção de textos produzidos por professores, alunos e demais integrantes do programa, enviados a uma equipe coordenadora, com vistas à publicação. O Acordo de Cooperação Técnica da UNESCO com a SE/RS, assinado em 2003, previa verba destinada a publicações. Durante o desenvolvimento do Programa, entre 2003 e 2006, foram feitas cinco publicações: um documento com as diretrizes do programa, dois cadernos de estudos e dois cadernos pedagógicos. O primeiro recebeu o título: “Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos” e oficializava e normatizava a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio Grande do Sul, dando sustentação ao Programa “Alfabetiza Rio Grande” – 2003/2004. Os cadernos de

estudos receberam os títulos: “Fragmentos do Encontro Estadual de Formação de Professores de Jovens e Adultos” – *Caderno de Estudos n° 1* (2003) e “Fragmentos do Encontro Estadual de Formação de Professores de Jovens e Adultos “ – *Caderno de Estudos n° 2* (2003/2004). “Um novo Horizonte” foi o título do primeiro Caderno Pedagógico publicado reunindo as diversas atividades e ações que integraram as formações no ano de 2004/2005. “Jovens e Adultos: Ressignificação dos saberes no mundo letrado” intitulou-se o segundo Caderno Pedagógico publicado no ano de 2005/2006.

Objetivando esclarecer ao leitor alguns aspectos das produções reunidas e publicadas no Caderno Pedagógico ora analisado, destaco que minha participação na referida publicação foi somente na revisão final do material, através de algumas sugestões de ordem visual, como diagramação da capa e disposição de alguns textos. Em nenhum momento tive acesso à seleção dos textos ou mesmo aos textos em seu original. Quando iniciei meu trabalho na SE/RS (em junho/2005), como consultora técnica da UNESCO, tal processo já estava em curso desde o início daquele ano.

Além disso, esclareço que em relação ao processo de produção do material, busquei informações com uma das pessoas que integraram a equipe que organizou a seleção dos textos, da 24ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE. Segundo informações recebidas, coube a determinado grupo o recebimento de todo o material produzido nas turmas de alfabetização que integravam o Programa no Estado, naquele período. A solicitação foi feita a partir de um Encontro Estadual de Formação de Professores. Durante o encontro, ocorrido no início de 2005, foi explicada a necessidade da solicitação de material junto aos alunos. Duas seriam as modalidades para participação da publicação: textos produzidos pelos alunos e textos produzidos pelos professores ou integrantes das instituições conveniadas ou mesmo pela CRE. Quanto aos materiais dos alunos, os professores deveriam selecioná-los e enviá-los às Coordenadorias que integravam a equipe responsável pela organização. Duas Coordenadorias Regionais de Educação, a 8ª CRE e a 24ª CRE, ficaram encarregadas dessa atividade. Veio material proveniente de todo o Estado, constituindo um conjunto de mais de 800 produções textuais somente de alunos. A instrução fornecida para a elaboração dos trabalhos dos alunos foi que deveriam ser atividades de aula que versassem, de alguma forma, sobre o Programa, podendo ser produção textual ou alguma atividade específica trabalhada em sala de aula.

Feita nova seleção dos trabalhos, foram publicados em duas partes: a primeira apresenta “as reflexões dos educadores” e a segunda, “a produção dos alfabetizandos”. O conjunto de produções escritas integrantes da referida publicação totaliza 145 textos, divididos, no sumário, em quatro módulos, da seguinte forma: o primeiro módulo traz quatro textos elaborados pelos gestores do programa¹¹ e intitulados *Palavras iniciais*, *Apresentação I*, *Apresentação II* e *Introdução*; o segundo módulo, identificado como *Parte I*, traz 20 textos produzidos por alfabetizadores e demais integrantes do programa que atuam nas coordenadorias e/ou instituições, apresentados através do capítulo *Reflexões Cotidianas dos Educadores do Alfabetiza Rio Grande*, além de capítulo secundário, intitulado *Considerando as reflexões*. O terceiro módulo, identificado como *Parte II*, traz 121 textos que correspondem à produção escrita dos alfabetizandos, através do capítulo *Produções dos Alfabetizandos*, e é composto por um conjunto de cinco capítulos secundários, intitulados *Importância de voltar a estudar* (47 textos); *Reencontro com a infância através da palavra escrita e falada* (11 textos); *Expressões de juízos e sentidos* (29 textos);¹² *Meio Ambiente* (23 textos) e *No universo de saberes das práticas sociais e históricas* (11 textos). Há, ainda, um quarto módulo que apresenta como anexos *Alfabetizandos do Programa Alfabetiza Rio Grande*, através de quadro indicando o número dos convênios, turmas e alunos do Programa no ano de 2005 e as *Coordenadorias Regionais de Educação – CREs*, através de mapa do Rio Grande do Sul, subdividido em 30 Coordenadorias Regionais.¹³ Tais anexos são antecedidos por três fotos de um grupo de alfabetizandos produzindo textos.

Conforme as informações que obtive, nem todas as 30 CREs enviaram o material solicitado. Houve algumas que não enviaram nenhum material; em contrapartida, outras enviaram um número elevado de produções, o que demandou uma criteriosa seleção.

Saliento que analiso, nesta dissertação, somente as 47 produções textuais de alfabetizandos que integram a primeira sessão da Parte II, intitulada: “Importância de voltar a estudar”.

¹¹ O ordenamento em que os textos aparecem na publicação foi elaborado pelo Secretário Estadual Oficial de Projeto da UNESCO e pela Coordenadora da DEJA/DP/SE, e há, ainda, um texto único das integrantes de duas Coordenadorias que organizaram o livro.

¹² Este capítulo traz produções dos alfabetizandos que versaram sobre temas como a situação da mulher, o trabalho, o desemprego, a solidariedade, a violência doméstica, a escola, a família, dentre outros.

¹³ É 30 o total de Coordenadorias, embora o número da última Coordenadoria seja 39ª. Algumas foram extintas, porém a numeração mantém a antiga seqüência ordinal.

2.1.2 Quem são os alunos que freqüentaram o Programa, entre os anos de 2005/2006, e que escreveram os textos selecionados na publicação analisada?

Galvão e Di Pierro observam que relatos e estudos sobre os jovens e adultos que não sabem ler e escrever, de um lado, revelam a rica diversidade cultural da sociedade brasileira e, de outro, expõem trajetórias de vida relativamente homogêneas (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Os alfabetizados cujos textos foram publicados no material que analiso não são por mim conhecidos. Entretanto, ao considerar alguns indícios presentes em suas produções textuais, identifico semelhanças entre si, tais como: serem nascidos em cidades do interior do Estado;¹⁴ serem provenientes de famílias numerosas e pobres; a escola que freqüentaram na infância ser distante da casa em que moravam; a necessidade de trabalharem ainda enquanto crianças, o que provavelmente incidiu na limitação ou no impedimento de seus estudos. Alguns fragmentos de textos¹⁵ exemplificam melhor esses indícios, como o texto 16, em que a alfabetizada G. nos diz onde nasceu: “[...] Nasci em Bom Jesus, e me criei em Cambará do Sul, lá eu estudei até os dez anos, depois não quis mais estudar [...] lá minha vida era muito difícil [...]”. No texto 4, a alfabetizada D. expõe a necessidade de trabalhar como o motivo que a impediu de estudar: “[...] Esta casa eu me criei com a minha madrinha e ela era muito¹⁶ má pra mim eu não tive infância colégio por que eu tinha que fazer todo o serviço da casa tinha que cuidar dos filhos dela [...]”. Ou como nos explica a alfabetizada R., no texto 36, ela além de ter que trabalhar, foi impedida de estudar por outros fatores, como a distância da escola e a família numerosa: “[...] A escola era longe e sempre tinha que levar o café e o almoço / Para meu pai e meus 6 irmoes mais Velhos e o resto do dia tinha que Ajudar minha mãe cuidar das outras / 6s irmãos mais pequenos [...]”.

Tal homogeneidade relativa pode ser diversificada no momento em que aparecem textos produzidos por aluno surdo, cego ou presidiário.¹⁷ Dos 47 textos analisados, dois têm

¹⁴ Nenhum dos textos que compõem o *corpus* analisado da publicação pertence a alunos que freqüentam as turmas localizadas em Porto Alegre ou Grande Porto Alegre, pois estas regiões não enviaram material.

¹⁵ Os textos que utilizei para análise foram ordenados numericamente.

¹⁶ Os textos foram transcritos literalmente, não recebendo revisão de português. Utilizo a barra para indicar a mudança de linha no texto original somente quando apresento sua transcrição na íntegra.

¹⁷ Segundo informações da DEJA/SE, durante o ano de 2005, o Programa *Alfabetiza Rio Grande* havia firmado convênio com 10 Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs, para o oferecimento de alfabetização às totalidades iniciais de turmas localizadas nas casas prisionais. Segundo a Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, atualmente, existem 96 estabelecimentos penitenciários no Estado e, em 60 deles, é oferecido ensino aos apenados.

como autores alunos cegos, outros dois, alunos surdos e mais dois alunos encarcerados, como podemos identificar nos textos 9 e 10, 15 e 24 e 5 e 40, respectivamente. Considero dois aspectos que podem emergir a partir dessa constatação. Um primeiro aspecto evidencia a necessidade de uma ampliação do olhar para a alfabetização de adultos, compreendendo uma gama de experiências educativas de formatos e modalidades múltiplos, o que, segundo Soares (2001, p. 201), “não corresponderia necessariamente a ações de escolarização, abrindo possibilidades de desvincular a alfabetização da escolarização”. Um segundo aspecto pode ser aproximado da necessidade de dar visibilidade ao Programa através da seleção desses textos. Advogo tal situação pois a presença desses textos nos permite pensar que, sob a égide do discurso das “políticas de inclusão”, muito provavelmente o Programa “Alfabetiza Rio Grande” estaria propondo-se a “materializar” o apelo alardeado nas mais diversas instâncias, sejam elas a da imprensa, a da política pública ou mesmo a do senso comum. Na esfera política, mais especificamente, estar-se-ia, assim, referendando os compromissos assumidos através de acordos internacionais, dentre eles a Declaração Mundial da Educação para Todos, assinado em Joemtien (1990), a Declaração de Salamanca,¹⁸ na Espanha (1994) e os documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988¹⁹ e a LDBEN nº 9694/96.²⁰ Um fato a destacar é que o Programa, sobretudo durante os anos de 2005 e 2006, possuía turmas específicas de atendimento a alunos cegos, alunos surdos e presidiários. Essas turmas, no caso dos cegos e surdos, eram atendidas por professores especializados.

Algumas outras identificações sobre os alunos – o gênero e a cidade onde moram – podem ser visualizadas na estrutura do próprio texto. Ao final de cada texto há uma identificação como “alfabetizando” ou “alfabetizanda”, seguida da indicação da localidade onde reside o autor do texto. Os autores dessas produções textuais são provenientes de cidades agrupadas em uma determinada CRE, localizadas no Estado do Rio Grande do Sul,

Disponível em: < www.ssp.rs.gov.br/portal/principal.php?action=imp_noticias&cod_noticia=6954 >. Acesso em: 19 set. 2007.

¹⁸ A Declaração de Salamanca, assinada na Espanha em 1994, coloca princípios para as necessidades educativas especiais. A redação de tal documento reafirma o direito de todas as pessoas à educação, independente das suas diferenças particulares; recorda as normas uniformes sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência; observa a maior participação dos governos, de grupos de apoio, de pais e da comunidade e, principalmente, de pessoas com deficiências, no esforço de melhorar-lhes o acesso ao ensino. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2007.

¹⁹ A Constituição Federal do Brasil, de 1988, garante a educação como direito de todos, instituindo, no inciso III do Artigo 208 do Capítulo III que “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino, em igualdade de condições com qualquer outro alunado”.

²⁰ A LDBEN nº 9394/96 legisla sobre a Educação Especial no Capítulo V, artigos 58, 59 e 60. Disponível em: < cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/arquivos/legisla.htm >. Acesso em: 19 set. 2007.

como podemos identificar a seguir: 3ª CRE – Taquari (um texto), Pouso Novo (quatro textos), Gramado (um texto), Roca Sales (um texto); 5ª CRE – Pinheiro Machado (um texto); 7ª CRE – Nonoai (três textos); 8ª CRE – Cacequi (um texto), Jaguari (um texto), Nova Esperança do Sul (um texto), São Sepé (três textos); 9ª CRE – Cruz Alta (três textos); 10ª CRE – Alegrete (sete textos), Uruguaiana (um texto), Itaqui (dois textos); 14ª CRE – São Miguel (dois textos), Guarani das Missões (três textos); 15ª CRE – Erechim (dois textos); 17ª CRE – Alecrim (um texto); 23ª CRE – Esmeralda do Sul (dois textos); 24ª CRE – Cachoeira do Sul (dois textos); Segredo (um texto); 25ª CRE – Campos Borges (um texto); 32ª CRE – São Luiz Gonzaga (um texto) e 36ª CRE – Ijuí (dois textos).

Senti falta, e penso que o leitor também sentirá, de algumas outras informações importantes sobre quem escreve o texto, tais como idade e profissão. Do total dos 47 textos analisados, em apenas nove deles a idade integra a narrativa. Quanto à profissão, apenas um texto nos esclarece a profissão do alfabetizando. Tais informações poderiam auxiliar-nos em uma compreensão maior do sentido dado a esses textos, como, por exemplo, entender o porquê de certas afirmações. Lembro-me de que a idade e a profissão foram uns dos primeiros questionamentos que fiz no momento em que recebi o boneco do livro, para uma das últimas revisões. Entretanto, fui informada de que seria impossível dispor de tais dados, devido à dificuldade em localizar os autores dos textos selecionados, uma vez que algumas daquelas turmas já haviam encerrado suas atividades. “Correr atrás” de tais informações seria um trabalho demorado e, naquele momento, dispunha-se de um prazo exíguo para a impressão do livro.

A UNESCO divulgou, em dezembro de 2006, alguns dados sobre o Programa, dentre os quais: 65,5% do alunado são do sexo feminino, possuem em média 40 anos de idade, com rendimento pessoal em torno de um salário mínimo nacional²¹ e familiar de R\$ 700,00.

Eis algumas das formas de os alunos se identificarem nos textos analisados: empregados e desempregados, pais e mães de família, avós, pessoas religiosas, pessoas “adaptadas”, viúvos, presidiários, sonhadores...

Alguns dos que têm emprego assim se identificam, como o alfabetizando A., no texto 02, que, através de uma escrita predominante silábica, ao longo de seu texto nos diz ser

²¹ O valor do salário mínimo nacional em dezembro de 2006 era de R\$ 350,00 (Fonte: DIEESE, 2006). Disponível em: < <http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatec21ValorizacaoDoSM.pdf> >. Acesso em: 15 jan. 2008.

lixador:²² “[...] Eu! So iado[...],²³ ou no texto 43, em que L. destaca o esforço que tem que fazer para estudar e trabalhar: “[...] Hoje, estou com 23 anos, tentando recuperar meus estudos. Trabalho durante o dia, mas me esforço para não faltar às aulas [...]”.

Os desempregados também expõem sua situação, como no texto 40, em que V. nos diz: “[...] Perdi meu emprego [...] hoje estou com 23 anos mas voltei a estudar[...]”, ou no texto 15, em que o alfabetizando G. nos diz: “[...] Eu gosta estudar tarde alfabetiza Rio Grande porque bom não trabalho [...]”.

As identidades de familiares são facilmente reconhecidas nas narrativas analisadas, como na situação em que a alfabetizanda G., no texto 16, relata a decisão que teve que tomar ao se separar de seu marido: “[...] vou viver com minhas filhas, aí foi o que eu fiz, mas a vida nos dá tantas surpresas [...], minha filha mais nova aos 13 anos engravidou [...] hoje sou feliz, porque tenho minha filha comigo e meu neto [...]”. Ou ainda no texto 24, em que o alfabetizando G. nos diz: “[...] Eu tem filha gosta muito papai [...]”.

A situação da viuvez também pode ser visibilizada, pois M., no texto 21, assim se identifica: “[...] Eu sou viúva e arrumei um velho [...]”.

A religiosidade pode ser identificada nas narrativas através de agradecimentos a Deus, por exemplo, pela oportunidade dos estudos, de pedido de ajuda para a continuidade dos mesmos ou, ainda, alguma outra dificuldade que os alunos passaram ou estão passando, como no texto 27, em que a alfabetizanda S. agradece: “[...] em 1º lugar a Deus / e depois a oportunidade que tive estou muito feliz e quero continuar.” E é assim que G., no texto 16, se refere a Deus: “[...] Pagando aluguel, ganhando pouco, o que fazer? Mas me peguei com Deus e disse ele vai me ajudar eu mereço [...] porque a gente é pobre mas de bom coração e agradeço muito a Deus por eu ter conseguido lutar e vencer[...]”.

Um penúltimo grupo que poderíamos identificar seria aquele dos “adaptados”. “Adaptados” porque confiam no Programa, no trabalho da professora, nos seus estudos. Eis alguns exemplos: no texto 6, a alfabetizanda S. nos diz: “[...] Eu gosto do projeto porque aprendi a ler e a escrever [...] A professora é muito legal e simpática, ensina os alunos [...]”, ou, com semelhante ênfase, no texto 7, J. assinala: “[...] O projeto Alfabetiza acho otimo[...] por que é bom cada dia seaprende mais coisa e também a professora e ótima [...]”.

Já um último grupo é o dos sonhadores, aqueles que, através de sua escrita, narram sonhos que persistem, apesar das adversidades ou da idade, como no texto 40, onde V., em

²² Dos 47 textos analisados, somente nesse é que há uma referência a profissão.

²³ Conforme a intencionalidade da escrita de seu autor, esse texto foi transcrito, logo após, pela professora.

situação de cárcere, não deixa de pontuar o sonho de ser jogador de futebol: “[...] Eu comecei a trabalhar numa fazenda e granja. Maior desejo que eu tinha desde criança ser jogador de futebol este é o meu sonho [...]”; ou mesmo sonhos relacionados à continuidade de estudos como o de M., no texto 42: “[...] Tenho sonhos de cursar Técnico em enfermagem [...]”.

Enfim, pessoas que, com suas semelhanças e diferenças, freqüentaram turmas em um programa de alfabetização de jovens e adultos, no Estado do Rio Grande do Sul, durante os anos de 2005 e 2006 – algumas delas com passagem por outros programas.

3 O PROGRAMA “ALFABETIZA RIO GRANDE”

[...] O estudante escreve por fidelidade ao que leu e por fidelidade à possibilidade da leitura, para compartilhar e transmitir essa possibilidade, para acompanhar a outros até o umbral no qual pode dar-se, talvez, essa possibilidade [...]. (LARROSA, 2003, p. 46).

A seguir, a partir da leitura que fiz dos documentos oficiais que regulamentam o Programa “Alfabetiza Rio Grande”, objetivo, como sugere a epígrafe que abre este capítulo, *compartilhar e transmitir essa possibilidade* de leitura a outros, o que, obviamente, poderá se dar de forma diferente da minha, despertando, quem sabe, no devir, possibilidades de novos e diferentes estudos.

“Alicerçados” no Plano Nacional de Educação, em decorrência do art. 214, inciso I, da Constituição Federal de 1988, que prevê ações do Poder Público para a erradicação do analfabetismo, e através de seu Plano Estadual de Educação de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, lançou o documento “Diretrizes político-pedagógicas – Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos”, no qual são apresentadas as diretrizes desta modalidade de ensino para o período 2003-2006. Tal documento explicita que a perspectiva da EJA estaria imbricada na inclusão educacional,

Comprometendo-se em assegurar educação de qualidade para todos os gaúchos, propondo-se a enfrentar desafios prioritários, como o de implementar a educação de jovens e adultos, por meio de programas de alfabetização e a oferta de cursos adequados de ensino fundamental e médio e realização de exames supletivos, valorizando a aprendizagem extra-escolar (DEJA – SE/RS, 2004, p.4).

Os índices de analfabetismo do Rio Grande do Sul na época da implantação do programa, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003) estariam em torno de 6,65% entre os maiores de 15 anos. Segundo tais dados, esse percentual seria composto, em sua maioria, de pessoas adultas, de regiões pobres e interioranas, sobretudo de zonas rurais, e provenientes dos grupos afro-descendentes. Em 2005, a partir dos dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio PNAD/IBGE/2004, teria

havido uma redução desse percentual, passando para 5,5%, o que representaria algo em torno de 500.000 analfabetos. O diagnóstico do Estado em relação à época, 2003, para a implantação de uma diretriz político-pedagógica destinada a EJA, foi assim explicitado:

As contingências socioeconômicas enfrentadas por crianças e jovens em idade escolar forçaram-nas, muitas vezes, a deixar de frequentar as aulas para buscarem o sustento familiar, através do trabalho precoce. Isso implicou, por muito tempo, o aumento do número de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Em vista do quadro que ora se delineia no Estado do Rio Grande do Sul, faz-se necessário assegurar a ampliação das séries iniciais de alfabetização, completando o ciclo de oito séries do ensino fundamental e das séries do ensino médio em até cinco anos. Tal atitude requer dos sujeitos envolvidos, no processo, alterar a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida e sim a um conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização (PEE, 2003, p.56).²⁴

Percebe-se que há o entendimento da necessidade da complementação dos estudos para jovens e adultos, bem como a preocupação com a educação continuada, reafirmando os compromissos aludidos na Declaração de Hamburgo (1997).

O Programa “Alfabetiza Rio Grande”, que foi coordenado pela Divisão da Educação de Jovens e Adultos – DEJA, do Departamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – DP/SE/RS, teve como referência os seguintes documentos nacionais e internacionais: Constituição Federal de 1988, Constituição Estadual de 1989, Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos – CONFINTEA V (1997, Alemanha), Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1999, Tailândia), Compromisso de Dakar (2000, Senegal), PNE Lei nº 10.172/01 e Década das Nações Unidas para Alfabetização 2003-2012.

Dentre os princípios que nortearam as ações da DEJA/RS encontram-se, entre outros, a descentralização das ações, a parceria com segmentos governamentais e não-governamentais e a mobilização da comunidade educacional e da sociedade. Como forma de alcançar tais princípios, foram estabelecidas algumas metas, dentre as quais destaco uma: o estabelecimento de convênios entre o Estado e as Instituições de Ensino Superior, Municípios, entidades governamentais e não-governamentais e sociedade civil, visando, com isso, descentralizar as propostas pedagógicas e metodológicas. E, acerca desta última meta, podemos reconhecer, conforme explicitado nas diretrizes propostas, a ênfase dada à

²⁴ Plano Estadual de Educação, 2003. (SECRETARIA/RS, 2003)

“autonomia”, pois “acredita-se que a multiplicidade de propostas teóricas e metodológicas enriquece a diversidade na formação” (p. 22).

Ainda, na perspectiva da descentralização das ações, pode-se ler no documento:

Defende-se uma proposta político-pedagógica descentralizada que deve ser assegurada através do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GTEJAs) [...]. (DEJA – SE/RS, 2004, p. 21)
--

Cada CRE tem o seu Grupo de Trabalho em Educação de Jovens e Adultos – GTEJA. Esse grupo é constituído pelo coordenador de EJA da CRE, um representante de cada Secretaria Municipal de Educação dos Municípios que integram a região, um representante de cada Instituição de Ensino Superior – IES –, que atua na região na formação dos profissionais da educação, e representantes de segmentos considerados indispensáveis à execução do trabalho. Cabe ao GTEJA a mobilização da CRE e da comunidade educativa no recenseamento das entidades conveniadas e/ou parceiras na organização das turmas de alfabetização e na formação dos professores-alfabetizadores.

No discurso oficial referente ao programa, há um destaque na “ressignificação” que é proposta pelas diretrizes político-pedagógicas, definidas pelo Governo de Germano Rigotto (PMDB), que assumiu o Estado em 2003. Estampada já no título do documento publicado, a “ressignificação” da EJA visaria um enfoque diferenciado a esse tipo de educação, considerando a ênfase ao “lugar” a ela reservado na estrutura educacional brasileira, sobretudo a partir da LDBEN nº 99394/96, reforçada posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, através do Parecer do CEB 11/2000, enquanto modalidade e não mais como “campanhas” que recrutavam voluntários e/ou colaboradores.

Por outro lado, podemos localizar o discurso do programa “Alfabetiza Rio Grande” dentro de certa metodologia prescrita através dos acordos internacionais. Desde a Conferência de Educação para Todos, em 1990, a UNESCO recomendou, em seus artigos 7, 8 e 9, o desenvolvimento de programas governamentais para eliminar o analfabetismo, a pobreza, a fome, as doenças e o desemprego, em parceria com o setor privado e o chamado terceiro setor, formado pelas ONGs (Declaração Mundial sobre a educação para todos, Joemtien, 1990). No Brasil, essas parcerias têm sido objetivadas de várias formas, através de programas, sendo o “Alfabetiza Rio Grande” uma delas.

Ao analisar os documentos, foi possível evidenciar como, através das políticas públicas de educação e, aqui em especial, daquelas destinadas à alfabetização de adultos, aparecem estratégias para a *governamentalidade*.²⁵ Poderíamos pensar como tais estratégias atuam na descentralização, em que os GTEJAs têm ação considerada basilar. Nesse sentido, tais grupos de trabalho poderiam ser localizados como sendo uma das táticas de governo que “permitiu” a efetivação do programa. São 30 grupos formados e espalhados por todo o Estado, a partir do desenvolvimento do programa, e esses passam a desenvolver suas atividades ligadas às políticas de alfabetização de EJA de forma “autônoma” e localizada. Pergunto, então: não seria o GTEJA uma estratégia de governo para gerenciar com maior proximidade aqueles que estão numa situação de “risco” (no caso os “analfabetos”)?

Segundo Foucault (1978), desde o século XVIII vivemos na era da *governamentalidade*. A governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver, por meio de táticas de governo que permitem a cada instante definir o quê compete ou não ao Estado. Assim, essa *governamentalidade*, ao “agenciar” o sujeito que desconhece o sistema de escrita, ou seja, o “analfabeto”, acaba subjetivando-o.

O sujeito, na perspectiva *foucaultiana*, tem uma subjetividade constituída que emerge em um determinado contexto histórico e que reinventa a sua história, sendo um “sujeito a” (ROSE, 1998). Nesse sentido, podemos pensar sobre o sujeito “analfabeto” como uma invenção da modernidade, datada e historicizada.

Para Rose, inúmeras são as forças que “agenciam” o sujeito, produzindo seus efeitos, subjetivando-os:

A subjetividade é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em várias formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2001, p. 143).

Assim sendo, o sujeito é subjetivado através de uma dada classificação e uma dada nomeação, cujo objetivo seria distingui-lo dos demais, o que nos leva a pensar também sobre o modo como esse sujeito se percebe.

²⁵ Segundo Veiga-Neto (2000), Foucault propõe o conceito de *governamentalidade* para apontar tanto para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu objeto, quanto para evidenciar o “contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] o eu” (p. 181).

Uma vez subjetivado, o sujeito “analfabeto”, posto dentro de uma determinada “condição”, pode vir a se perceber e ser percebido como sendo um “risco”. Localizando o “analfabeto” na condição de “risco social”, dentro da perspectiva dos estudos sobre a *governamentalidade*, é ao Estado que caberá a possibilidade do gerenciamento desse “risco”. Segundo Traversini (2003), a noção de “risco social” teria emergido em épocas históricas que antecederam a Modernidade, onde, guerras, frio, pestes promoveram o perigo da insegurança. Eram temidas tanto as ameaças “sobrenaturais”, quanto os castigos de Deus, tanto demônios e bruxas, quanto as ameaças “naturais”, como terremotos, temporais e enchentes. Existiam, também, os perigos “reais”, que podemos exemplificar na figura dos saqueadores, bandidos, gladiadores, que, quando eram mortos eram expostos, para intensificar o medo e a insegurança.

Na Modernidade, com a invenção da noção de risco, passou-se a considerar que algumas ações poderiam ser realizadas para prevenir ou evitar perigos e ameaças, obtendo uma sensação de domínio da insegurança e da incerteza. A partir do desenvolvimento da noção de população, o controle da vida assume maior importância, e a noção de risco começa a ser modificada, passando a ser “utilizada para explicar os desvios da norma, a infelicidade e os eventos amedrontadores”, supondo a “responsabilidade humana de que algo pode ser feito” para prevenir as ameaças e os perigos (LUPTON *apud* TRAVERSINI, 2003, p. 110). Assim, na Modernidade, passou-se da “indeterminação, ou incerteza, para a invenção do risco” (idem). A invenção do risco possibilitou classificar espaços e indivíduos, ou um conjunto deles com determinadas características – analfabetos, pobres, doentes, com baixa expectativa de vida, cegos, surdos, etc. –, como problemáticos, necessitando ser administrados de determinado modo para evitar sua multiplicação e a geração de elevadas despesas para o Estado.

Nesse sentido, podemos pensar no GTEJA como uma estratégia do Estado, no sentido de gerir suas necessidades básicas de promover uma escolarização universalizada. São as “racionalidades práticas”, envolvendo uma multiplicação de novas tecnologias em sua proliferação ao longo de toda a textura da vida cotidiana. E, como “racionalidade prática”, poderíamos pensar na política pública destinada à EJA e sua materialização nos programas determinados a “erradicar” o analfabetismo. Assim, tal conjunto de *expertises* – conhecimentos e saberes –, definido por grupos “autorizados”, determinaria quem são os

analfabetos e os alfabetizados, que práticas deveriam ser desenvolvidas, quem seriam os educadores e que políticas educacionais deveriam ser propostas.

3.1 DISCURSOS SOBRE O ANALFABETISMO

Esta seção objetiva apresentar discussões acerca do fenômeno do “analfabetismo” a partir dos estudos realizados para esta dissertação de mestrado.

3.1.1 O fenômeno do “analfabetismo”

O conceito de analfabetismo vem sofrendo revisões há algumas décadas. Segundo a UNESCO, até 1958, para a pessoa ser considerada alfabetizada, bastava que soubesse assinar seu nome. A partir dessa data, passaria ser considerada analfabeta a pessoa que não conseguisse ler e escrever um bilhete simples, embora soubesse assinar o nome. Passados 20 anos, a UNESCO sugeriu o conceito de *analfabeto funcional* para as pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possuíam as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente. Atualmente, o critério utilizado para definir uma pessoa como alfabetizada, além do descrito anteriormente, é ter, no mínimo, quatro anos de escolaridade, segundo o IBGE.²⁶ Podemos pensar, então, que o enquadramento das pessoas dentro de conceitos construídos, seja o de “alfabetizado” ou o de “analfabeto”, pode demarcar e “moldar” a trajetória de cada uma delas em uma determinada sociedade, produzindo seus efeitos em discursos e práticas.

O Rio Grande do Sul ocupa, atualmente, uma posição de destaque no que se refere à alfabetização, uma vez que alguns de seus Municípios receberam recentemente o selo “Município Livre do Analfabetismo”, pelo fato de terem conquistado índices inferiores a 4% de analfabetismo entre jovens e adultos. Conforme matéria veiculada em jornal regional,²⁷ o

²⁶ Site do Instituto Paulo Montenegro: www.ipm.org.br

²⁷ Matéria veiculada no jornal Zero Hora, edição de 21/06/2007. A premiação foi concedida no dia 20/06/2007, e tal selo aparece com a denominação de “Cidade livre do analfabetismo”. Fonte: Zero Hora, 21/06/2007, p. 39.

Ministério da Educação tabulou os dados a partir do Censo de 2000 (IBGE) e elaborou o *ranking* dos 64 municípios premiados, sendo que 40 são do Estado do Rio Grande do Sul, 16 de Santa Catarina, três do Paraná, três de São Paulo e dois do Rio de Janeiro. No Rio Grande do Sul está a maioria dos municípios com os melhores índices de alfabetização do País, alguns chegando a 97%. O município de Morro Reuter, no Vale dos Sinos, está classificado em segundo lugar no *ranking* nacional, com um dos menores índices de analfabetismo do País: apenas 1,6% dos 5.548 habitantes acima de 15 anos são analfabetos. São Miguel do Oeste, em Santa Catarina, atingiu a primeira colocação, com 0,91% de analfabetos. Porto Alegre também foi destacado: somente 3,45% da população não sabe ler e escrever.

Conforme Ribeiro (2002), desde que a Revolução Industrial fez do urbano o modo de vida dominante, disseminando pelo globo o ideal da escolarização elementar das massas, os índices de analfabetismo são aferidos e tomados como importantes referenciais.

Não negando a relevância de tais dados, destaco dois aspectos: em primeiro lugar, embora as taxas de alfabetização possam estar sendo tomadas como indicadores importantes da condição de desenvolvimento sócio-econômico, não se pode perder de vista que elas, ao mesmo tempo, estariam servindo como referência para comparar o desempenho de municípios, estados e países com distintas tradições culturais, estabelecido por metas e índices acordados nacional e internacionalmente. Um segundo aspecto que surge dentro desse quadro refere-se à problemática envolvendo os conceitos de analfabetismo e alfabetização, bem como os critérios utilizados na elaboração de instrumentos de avaliação e desempenho dos alunos. Conforme estudos de Ferraro (2002), as queixas em relação às estatísticas surgem no Brasil antes mesmo do primeiro Censo (1872), alcançando não só a Primeira República, mas também a atravessando em cada um de seus períodos, estendendo-se até hoje. Vários estudos vêm trazendo suas contribuições para pensarmos sobre os fenômenos relativos à alfabetização. Dentre eles, os estudos sobre o letramento. Ao discutir “o que há de novo nos estudos sobre o letramento”, Street (2003) destaca a importância das abordagens etnográficas em várias partes do mundo. Segundo o autor, se, por um lado, houve muitos projetos que focalizaram o letramento, segundo os “especialistas em alfabetização”, por outro, vários projetos relacionados ao letramento, ao longo dos últimos anos, vêm questionando essas

Entretanto, no *site* do MEC o selo aparece com a denominação de “Município livre do analfabetismo”, integrando uma das ações que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, lançado em 24/04/2007. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1 >. Acesso em: 20 out. 2007.

premissas, enfatizando a compreensão de que, antes de fazer “deslanchar” programas e intervenções em alfabetização, é necessário compreender as práticas de letramento em que já estejam envolvidos os grupos e as comunidades-alvo.

Retornando a discussão inicial desta seção, sobre os índices materializados através das estatísticas,²⁸ seria possível “dizer” “onde estão os analfabetos”, “como são”, “o que sabem” e (mais enfaticamente) “o que não sabem”. Isso, sem dúvida, contribuiu, dentre outros aspectos, para construir, ao longo dos tempos, um perfil, muitas vezes estigmatizante e discriminador, dos que foram enquadrados em tais categorias. Para Hall (1997), a imagem que temos de quem a pessoa “é” foi construída a partir da informação que acumulamos ao situarmos-na segundo o que o autor denomina de “ordens de tipificação”. Em termos gerais, segundo o autor, “um *tipo* é qualquer caracterização simples, vívida, digna de ser mantida na memória” (HALL, 1997, p. 257). E, nesse sentido, são as *expertises* construídas a partir dos dados estatísticos que permitem aprisionar determinados modelos de sujeito, no caso, o “analfabeto”, o “semi-analfabeto” ou outros mais.

Embora os dados estatísticos apontem o Rio Grande do Sul como sendo um dos Estados do nosso País com ótimos índices de alfabetização, não podemos deixar de levar em conta a existência de cerca de 500 mil habitantes²⁹ com 15 anos ou mais que estariam carregando certas marcas do analfabetismo, o que, sob o entendimento de Ferraro, seria uma “forma extrema de exclusão educacional, geralmente secundada por outras formas de exclusão social” (FERRARO, 2002, p. 44).

Minha atuação no Programa “Alfabetiza Rio Grande” possibilitou-me acompanhar seu desenvolvimento, por meio das visitas efetuadas às turmas de alfabetização espalhadas por todo o Estado, das reuniões com os coordenadores regionais responsáveis pela EJA e, ainda, por meio dos encontros estaduais e locais de formação continuada de professores. A partir disso, reconheci que determinados discursos acerca do “analfabeto” e questões ligadas ao “analfabetismo” proliferavam em significados e representações. A circulação de tais discursos vai permitindo sua imposição como “regimes de verdade”. Veiga-Neto (2000) observa que:

²⁸ Aqui, refiro-me aos Censos do IBGE e, sobretudo, à emergência, a partir da década de 1990, das iniciativas nacionais e internacionais de avaliação: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional (INAF) e ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Dentro da literatura educacional, alguns estudos vêm aprofundando discussões gerais sobre o papel da avaliação nas políticas educacionais (BONAMINO; FRANCO, 1999, 2001, 2002; FERRARO, 2002; RIBEIRO, VÓVIO; MOURA, 2002).

²⁹ Cf. IBGE, 2000.

Enquanto coisa deste mundo, o significado não preexiste a sua enunciação. Ele só existe a partir do momento em que foi enunciado, passando a fazer parte de um ou mais discursos. Por sua vez, os discursos não são combinações de palavras que representariam as coisas do mundo. Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdades (p. 56).

3.1.2 O “analfabetismo”: do “problema” à sua “erradicação” como solução

Ferraro (2003, p. 197) observa, sob uma perspectiva histórica, que o analfabetismo, como “problema”³⁰ é um fenômeno relativamente recente no Brasil. No final do Império, com a reforma eleitoral de 1882, representada pela Lei Saraiva, se estabeleceu a proibição do voto do analfabeto, e o fato de a maioria da população brasileira não saber ler nem escrever passou, a partir de então, a se constituir em um problema de caráter político, ao inibir o acesso ao voto.³¹ A redação do texto final da Lei Saraiva, traduzida pelas palavras de Rui Barbosa, marcaria a problemática ligada à ignorância popular, pois a partir daí ela passaria a ser vista como “a mãe da servilidade e da miséria” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 39). Da mesma forma que a Lei Saraiva, todas as constituições republicanas posteriores, com exceção da última, a de 1988, distinguiram-se por seu caráter discriminatório, rotulador e excludente em relação ao analfabeto. O Censo de 1890 indicava a taxa de 82,63% de analfabetos para a população brasileira a partir dos cinco anos de idade, o que colocava o Brasil na liderança do analfabetismo entre todos os demais países considerados naquele período – dessa forma, o analfabetismo estaria sendo transformado na grande “vergonha” nacional. “E a ignorância, em muitos discursos formulados por higienistas e sanitaristas, é considerada uma ‘calamidade pública’ e comparada à guerra, às pestes, a cataclismos, a uma praga” (idem, p. 40).

Nas primeiras décadas do século XX, já era possível identificar a necessidade do oferecimento da educação aos adultos, sobretudo nos documentos oficiais. Di Pierro, Jóia e

³⁰ O “problema” também é uma invenção, segundo os estudos que guiam a produção desta dissertação.

³¹ A primeira lei geral da instrução pública no Brasil, instituída em 1827, concederia à instituição escolar um papel cada vez mais importante na sociedade. Galvão e Di Pierro vão nos dizer que, embora a maior parte da população brasileira continuasse sem saber ler nem escrever até fins do século XIX, passa a emergir na sociedade um lugar simbólico para a leitura, a escrita e a educação, de modo geral. Não ser educado começa a ser associado à rudeza de costumes. O Decreto nº 3029, de 9 de janeiro de 1881, em seu artigo 8º, concernente ao “alistamento eleitoral” incluiria “... os cidadãos que requererem e provarem ter adquirido as qualidades de eleitor em conformidade com esta lei, e souberem ler e escrever” provariam ser “cidadãos” e ter adquirido a idade legal, certificada por tabelião. (GALVÃO; DI PIERRO, 2006, p. 37)

Masagão (2001) observam que tal necessidade já aparecia em textos normativos anteriores a 1940, como na pouco duradoura Constituição de 1934; contudo, seria na década seguinte que começaria a tomar corpo, materializada em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e vários programas governamentais, nos anos de 1940 e 1950. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, mobilizando os professores e a opinião pública, influenciando Estado e Municípios.

A década de 1950, então, dentro de uma visão progressista, seria marcada pelo surgimento das “Campanhas”, dentre elas a Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, a da Educação Rural (1952) e a campanha da Erradicação do Analfabetismo (1958), que reduziu para 46,7% os índices de analfabetismo.³² Esse período é marcado pela expansão significativa da rede escolar. No Rio Grande do Sul, através do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional – CPOE – a *Revista do Ensino* (CATANI; BASTOS, 1997), que circulou em nosso Estado em diversos períodos dentre eles, 1939-1942 e 1951-1978, teve papel preponderante na divulgação e circulação dos discursos alusivos às Campanhas de Alfabetização. Dirigida aos professores, exaltava-os a colaborar com a Campanha de Educação de Adultos instaurada, propondo que refletissem que *essa campanha se apresenta como VOSSA CAMPANHA* (conforme apareceu grifada na publicação).³³ Em estudo que fiz, tendo como objeto de análise tal revista (LEMOS, 2007), verifiquei que os professores de adultos, segundo Eddy Flores Cabral, Auxiliar Técnica do CPOE da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul no período, eram “trabalhadores anônimos, idealistas, corajosos, entusiastas”, pois tais professores, através do “sacrifício” que faziam ao lecionar nos cursos noturnos, prestavam à “Nação um serviço que não poderia ser pago com dinheiro”.³⁴

Posterior a esse período, em 1964, em nível nacional, tivemos o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo

³² Em comparação com os índices da década de 1940, quando mais da metade da população brasileira era analfabeta (ibidem).

³³ *Revista do Ensino*, v. I, out. 1951, p. 59.

³⁴ *Revista de Ensino*, v. I, nov. 1951, p. 64.

Freire,³⁵ figura emblemática da educação de jovens e adultos, colocando as bases da “Educação Popular”. O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos foi interrompido e desmantelado pelo golpe militar de 1964 que reprimiu seus dirigentes, perseguindo e confiscando seus ideais (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL –, criado no final da década de 1960, permaneceu ao longo dos anos 1970, sendo extinto em 1985. Segundo Masagão (2005), o MOBREAL seria uma das outras figuras emblemáticas da educação de adultos no Brasil, pois nos remeteu à assunção da alfabetização como meio de controle social e legitimação do *status quo*, recebendo algumas críticas que o comparavam a uma “fábrica de eleitores”. Após o MOBREAL, foi a vez da Fundação EDUCAR, que se manteve de 1985 até ser extinta pelo governo do então presidente Fernando Collor de Mello, deixando certa ausência de algum órgão ou setor do Governo Federal voltado para tal modalidade de ensino. A história da educação de jovens e adultos no período da redemocratização do país (década de 1980) seria marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas de outro. Em 1996, foi criado o Programa de Alfabetização Solidária – PAS – no Governo Fernando Henrique Cardoso. De acordo com algumas críticas (HADDAD; DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2001), tal programa insistia em colocar o analfabeto na condição de dependente, ao convocar a população a “adotá-lo”.³⁶ A partir de 2003, entrou em cena o Programa “Brasil Alfabetizado”, instituído pelo governo atual de Luís Inácio Lula da Silva, do PT, que, embora tenha passado por algumas reestruturações, se mantém até hoje como política do governo federal. É um programa que estabelece parcerias com os governos estaduais e municipais, cabendo ao Município ou ao Estado localizar os analfabetos, selecionar e capacitar os professores. A União estaria encarregada do pagamento de bolsas aos professores e em prover recursos para material didático, merenda e transporte escolar dos alunos, para aquisição de óculos e supervisão das aulas.³⁷

³⁵ Os movimentos para a educação de adultos que têm seu início na década de 1960 são associados ao paradigma da Educação Popular. (GADOTTI, 2000).

³⁶ O Programa “Alfabetização Solidária”, no período em que se desenvolveu como programa do governo federal, veiculava em seu *site* e nos meios de comunicação de massa uma campanha de arrecadação de fundos cujo lema era “adote um analfabeto”. Atualmente, o Alfabetização Solidária continua, através de uma organização não-governamental. O *slogan* “adote um analfabeto” foi substituído por “adote um aluno”. Disponível em: < http://www.alfabetizacao.org.br/aapas_site/home.asp >. Acesso em: 20 out. 2007.

³⁷ Disponível em: < http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=brasil_alfabetizado.html#funcionamento >. Acesso em: 20 out. 2007.

Em termos legais, a Constituição de 1988 representou algumas conquistas³⁸ para essa modalidade de ensino, no entendimento de Soares (2001), uma vez que o Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independente da faixa etária. Com tal iniciativa pública, percebeu-se, em todo o País, sobretudo nas últimas décadas, um aumento significativo do número de jovens e adultos que voltam à escola após interrupções e/ou fracassos na escolarização regular. Somando-se a isso, a LDBEN nº 9394/96 “veio conclamar” a sociedade civil, governos, instituições e organizações não-governamentais ao comprometimento com a educação, sobretudo no sentido de minimizar os índices de analfabetismo em nosso país. Como conseqüência, percebemos a multiplicação da Educação de Jovens e Adultos, através de iniciativas governamentais e não-governamentais, de universidades, de associações, de igrejas, de entidades empresariais e trabalhadores (p. 203).

Os programas, marcados, sobretudo, pela descentralização de suas ações de combate ao analfabetismo, conforme a crítica de Aguiar (2001), referindo-se a eles como *políticas de (des)legitimação* estariam provendo a “privatização da EJA”.

Por iniciativas governamentais, programas de alfabetização saindo da esfera Federal foram propostos, em vários estados e municípios do país, em atendimento ao disposto na LDBEN de 1996. No Rio Grande do Sul, sob a gestão da SE/RS,³⁹ nos últimos anos, vale destacar que tivemos o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul – MOVA/RS, de 1999 a 2002, que teve por base o MOVA de São Paulo, criado em 1989, na época em que Paulo Freire foi Secretário Municipal da Educação daquele município. A partir de 2003,⁴⁰ temos como referência, na rede estadual, o Programa “Alfabetiza Rio Grande”.⁴¹

Ao tomarmos como base as políticas públicas educacionais direcionadas à Educação de Jovens e Adultos e o seu desdobramento em movimentos e campanhas, focalizando a

³⁸ O direito mais amplo à educação básica só foi estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores da sociedade, através do art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; e VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”.

³⁹ Durante esse período, o Estado estava sob o governo de Olívio Dutra, do PT.

⁴⁰ De 2003 a 2006, Germano Rigotto, do PMDB, assumiu o governo do Estado.

⁴¹ O governo do Estado atualmente está sob a gestão de Yeda Crusius, do PSDB. Segundo informações da DEJA/DP/SE/RS, o Programa “Alfabetiza Rio Grande” encontra-se, atualmente, vinculado ao Programa “Brasil Alfabetizado”. Embora preserve momentaneamente o mesmo nome, suas diretrizes foram reestruturadas para integrar o programa federal.

diminuição do analfabetismo, não poderíamos deixar de destacar a abordagem dramática que paralelamente se faz presente nos discursos das diversas esferas sociais e institucionais. A esse respeito, Marzola (2001) advoga que, muitas vezes, a superação do analfabetismo é apontada como um fator de solução para as problemáticas enfrentadas, sobretudo com referência aos aspectos cognitivos. Ou seja, a aquisição da leitura e da escrita e o desenvolvimento cognitivo seriam o lugar-comum, estabelecendo uma relação de causa e efeito, conforme a máxima usada por uma das ONGs envolvidas, hoje, com a alfabetização de adultos, como o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA: “fica-se inteligente porque se aprende”.⁴² Por outro lado, em alguns de seus estudos, a autora também evidencia que as campanhas de alfabetização associadas à conquista da cidadania e ao desenvolvimento social são um tema recorrente na imprensa brasileira, integrando também o repertório de educadores e políticos. São eles os discursos que supervalorizam a alfabetização e que soam tão familiares aos nossos ouvidos. Discursos esses que, se no século passado ajudaram a justificar e legitimar o colonialismo europeu, hoje em dia estariam ajudando a produzir o analfabeto (MARZOLA, 2001) e tentando nos fazer acreditar que a “erradicação” do analfabetismo seria a única saída para a solução dos inúmeros problemas que o Brasil enfrenta.

3.2 RASTREANDO TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Os estudos sobre a temática Educação de Jovens e Adultos são relativamente escassos, se comparados aos das demais temáticas da produção acadêmica nacional. Estudos de Haddad (2000) e colaboradores, buscando mapear o estado da arte das pesquisas sobre temáticas relacionadas à educação de jovens e adultos no Brasil, no período compreendido entre 1986 e 1998, concluíram que tais pesquisas representaram 3% da produção discente nacional. Dessas, as dissertações de mestrado constituíram 91% da produção, enquanto que as teses de doutoramento representaram apenas 9% desse total.

⁴² O GEEMPA é uma ONG fundada em 1970, cujas finalidades estatutárias seriam a pesquisa, a formação e a ação para a melhoria dos resultados da aprendizagem, especialmente em escolas públicas. Disponível em: < <http://www.geempa.org.br/> >. Acesso em: 15 jan. 2008.

Por outro lado, a complexidade e a especificidade da EJA enquanto modalidade integrante do sistema de educação básica fazem emergir inúmeras interfaces e possibilidades de estudos, o que, por si só, não justificaria a escassez das pesquisas na área. No entendimento de Di Pierro, Jóia e Masagão (2001):

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. (p. 58)

A escolha do Programa “Alfabetiza Rio Grande” como foco de minha investigação deveu-se, em primeiro lugar, pela proximidade, uma vez que desenvolvi atividades profissionais ligadas a esse programa. Em segundo lugar, essa escolha decorre da necessidade de ampliar tal discussão, considerando que, até o momento da elaboração desta proposta, tive conhecimento de apenas uma tese de doutoramento, defendida por Salete Campos de Moraes (2004), intitulada “Novas Ágoras: desenhos alternativos para uma política em educação” (defendida aqui no Rio Grande do Sul, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS), que fez referência ao referido programa, dentre outros três analisados. Na tese, a autora localiza o Programa “Alfabetiza Rio Grande” como uma política pública e não “apenas” como mais um programa de alfabetização. Explico melhor: tal tese, sustentada metodologicamente na análise de conteúdo, examina documentos produzidos por organizações governamentais e não-governamentais, além da entrevista com gestores públicos e “cidadãos envolvidos na questão educacional”. A autora elege para sua análise quatro experiências de políticas públicas educacionais, quais sejam: três experiências desenvolvidas por Secretarias Municipais de Educação – uma no município de São Paulo, outra em Porto Alegre e a terceira em um município de Brasília –, todas pautadas, segundo ela, por uma perspectiva da democracia participativa. Uma quarta experiência que a autora analisou foi desenvolvida pela Divisão de Jovens e Adultos de uma Secretaria de Estado, no caso, o Programa “Alfabetiza Rio Grande”. Moraes (2004) sustenta em sua tese que tais iniciativas de

políticas públicas poderiam ser tomados como os *desenhos alternativos* para a formulação de políticas em educação. Seu estudo diferencia-se em vários aspectos em relação ao meu, a começar por estar sob o enfoque de outro referencial teórico.

Outro trabalho,⁴³ nesse caso, de mestrado, que focalizou um programa de alfabetização de adultos no Estado do Rio Grande do Sul foi feito por Liana da Silva Borges, na PUC/RS, em 2001. Seu trabalho investigou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul – MOVA-RS. Tal dissertação recebeu o título de “MOVA-RS no Governo Democrático e Popular: práxis e protagonistas”.

Na Linha de pesquisa na qual está inserida esta proposta de dissertação, Estudos Culturais em Educação, do PPGEdu da UFRGS, foi produzida uma dissertação de mestrado com temática na área da EJA. Intitulada “Subjetividade e texto: um estudo introdutório na educação de adultos”. A dissertação é de autoria de Jorge Gerardo Nóbrega, tendo sido defendida em 2001, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Hessel Silveira. Nesse estudo, o autor focaliza as autonarrativas escritas das *histórias de adultos*, produzidas no contexto do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos trabalhadores – PEFJAT/UFRGS, atualmente extinto. Diferencia-se do meu estudo nos seguintes aspectos: primeiro, o próprio contexto de investigação, que se dá em um programa específico de alfabetização de trabalhadores, e que estaria vinculado a uma Instituição de Ensino Superior; segundo, centra-se nas representações que os educandos constituíram nas suas trajetórias de vida, tomando como ponto central de suas análises a subjetividade. Atualmente, a nossa linha de pesquisa conta com uma tese de doutoramento em andamento, intitulada “No entrelaçamento dos discursos: a emergência do analfabeto adulto”, de autoria de Ivone Regina Porto Martins, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade. Tal pesquisa abrange um período diferente do meu e tem como pretensão examinar um “programa” desenvolvido pela Biblioteca Pública de Rio Grande. Nem a dissertação concluída nem a tese em andamento tiveram/têm por foco a temática que escolhi.

⁴³ Fonte consultada : < servicos.capes.gov.br/capesdw/ >. Acesso em: 20 out. 2007.

4 A “IMPORTÂNCIA DE VOLTAR A ESTUDAR”

Estudar:
Algo (se) passa.
Entre ler
e escrever
algo (se) passa.
(LARROSA, 2003, p. 1)

Penso que talvez nem fosse necessário discorrer sobre a epígrafe que abre este capítulo, devido ao seu entrosamento com o que pretendo apresentar. Entretanto, considerando a subjetividade de cada leitor que adentrar este trabalho, gostaria de comentar brevemente o porquê de sua seleção. Uso tal fragmento de Larrosa para sintetizar pelo menos dois aspectos caros à minha compreensão. Em primeiro lugar, porque está diretamente atrelado à *importância de voltar a estudar*, que nomeia este capítulo.⁴⁴ Importância essa que poderíamos pensar ser a mesma para os alunos do Programa, se eu não julgasse necessário discuti-la, examiná-la. Espero que isso eu consiga mostrar no decorrer das minhas análises, neste capítulo. E, ainda, importância também para mim mesma, como pesquisadora, como docente, como estudante, leitora e escritora, sobretudo neste momento da feitura desta dissertação, quando o exercício muitas vezes solitário da escrita impulsionou-me a *um exercício de ascese*,⁴⁵ o qual, segundo Larrosa (idem), tem sua origem no *silêncio do estudante* (p. 17). Silêncio que, para mim, foi marcado pela reflexão e pela imersão no estudo.

Em segundo lugar, porque tal tarefa requer o desenvolvimento de determinadas habilidades, portanto, *algo (se) passa*. Fico pensando nos alunos que escreveram os textos que integraram a publicação analisada – certamente algo se passou no momento dessa escrita. Quantos de nós, identificados como “letrados” não nos deparamos, algumas vezes, com a dificuldade de colocar no papel, através da escrita, o que pensamos, o que aprendemos, nossa opinião, nossa crítica, atravessados por regulações e limitações? Eu mesma, nesta dissertação,

⁴⁴ Que é utilizado para intitular a primeira seção, integrante da parte II da publicação que analiso nesta dissertação e, principalmente, neste capítulo.

⁴⁵ Conforme dicionário Aurélio, *ascese* “consiste na prática da renúncia do prazer ou mesmo a não satisfação de algumas necessidades primárias, com o fim de atingir determinados fins espirituais”. Disponível em: < <http://200.225.157.123/dicaureliopos/login.asp> >. Acesso em: 21 jan. 2008.

passei por inúmeros desses momentos. Fico imaginando a cena em que a professora solicita a um grupo de pessoas reconhecidas como “analfabetas” ou “semi-alfabetizadas” a escrita de um texto. Obviamente, como nos diz Larrosa, *Entre ler e escrever (algo) se passa* (idem).

Conforme mencionado anteriormente, não tive acesso ao modo como os textos foram produzidos; no entanto, é possível identificar, em alguns deles, marcas que sugerem a cenografia do momento da escrita. Dalla Zen (2006),⁴⁶ ao analisar textos de narrativas infantis, argumenta sobre a relativa estabilidade da narrativa escolar ou escolarizada, pois esta estaria submetida a determinadas regras de produção de discursos próprias de um lugar específico (a escola), normalmente “ligado a um script, a um quadro cênico mais ou menos esperado que se constitui dentro de uma ordem” (DALLA ZEN, 2006, p. 63). No caso do *corpus* que escolhi, localizados também dentro das narrativas escolares, porém de alunos jovens e adultos integrantes de turmas de alfabetização, uma das principais regras estabelecidas seria a focalização do Programa “Alfabetiza Rio Grande”. A partir dessa premissa, identifiquei alguns dos seus possíveis *scripts*.

Um primeiro grupo seria de textos que foram produzidos em resposta a algumas perguntas expressas no alto da folha, ou mesmo na parte inferior, da seguinte forma: “O que é ser alfabetizado?”, “Por que eu voltei a estudar?”, “Por que eu resolvi estudar?”, “Por que retornei a estudar?”, “Como me sinto na escola?”, “Por que eu não estudei?”, “Para você, o que significa saber ler e escrever?” ou “O que pensam de serem alfabetizados?”. Identifiquei, ainda nesse mesmo grupo, o seguinte enunciado: “Faça um desenho com recorte, que represente o seu crescimento como estudante”. Tal proposta didática teria como base o mesmo pressuposto das perguntas, ficando evidente, através de seu enunciado, que o estudo estaria provocando um crescimento do aluno. Ao analisar tal *script*, identifiquei que os enunciados já partem de uma idéia pressuposta de que o estudo, representado também pela escola ou mesmo pela alfabetização, seria algo muito importante. Tais perguntas estariam direcionando as respostas, o que, conforme Foucault, seriam os procedimentos exteriores de controle e delimitação do discurso (FOUCAULT, 1998, p. 21).

Um segundo grupo é composto de textos que nos permitem visibilizar a proposta didática da professora através da forma como se estrutura – acróstico, carta enigmática,

⁴⁶ Tese de Doutorado defendida pela Prof.^a Maria Isabel Habckost Dalla Zen na FAGED/UFRGS, em 2006, pertencente à Linha de Estudos Culturais em Educação, intitulada: “‘Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu’: práticas culturais em narrativas escolares”. Destaco, especialmente, que tal tese de doutorado serviu de inspiração para a organização das análises dos textos dos alfabetizados nesta dissertação.

desenhos a serem pintados e poema. Um último grupo poderia ser formado por textos em que o *script* a ser seguido é o título a partir do qual a narrativa é elaborada, sendo eles: “Eu!”, “Minha história”, “Oração”, “Depoimento”, “Texto sobre minha vida”. Dalla Zen (2006) argumenta, a partir de Adam e Revaz, que os *scripts* “nada mais são do que seqüências de ações convencionais, socialmente instituídas para determinadas ocasiões” (idem, p. 64). Assim, no caso da elaboração de um texto na sala de aula, uma conversa prévia da professora com os alunos sobre o tema em questão, no caso, o Programa “Alfabetiza Rio Grande”, tangenciado por temáticas alusivas à alfabetização, à EJA e às histórias de vida, “nutriram” as idéias dos alunos, induzindo-os à escrita.

Outra marca que identifiquei nos textos diz respeito ao modo como aparecem no livro. Dos 47 textos, 22 tiveram sua imagem digitalizada. Esses textos apresentam a forma “original” como foram produzidos, sendo que, nesses, foi possível identificar o que Dalla Zen destaca como sendo o atendimento a alguns requisitos enfatizados pela professora. Nesse caso, tais requisitos adquirem uma conotação especial no momento da produção do texto. Ao concordar com Silveira (2005, p. 358) na identificação da “gramática do narrar”, a autora defende a existência da “gramática do escrever” na escola associando-a aos gestos enunciativos da professora, indicando o cuidado no momento da escrita (DALLA ZEN, 2006, p. 65). Nesse sentido, tais gramáticas produziriam efeitos no momento da escrita, o que a autora reconhece também como “eco da voz pedagógica”, inspirada em Silveira (2005, 2002) e Bakhtin (1990). Os textos cujas imagens aparecem digitalizadas permitem identificar a letra, a disposição na folha, as ilustrações, ou seja, indicações dos cuidados na apresentação do texto. É interessante destacar que há marcas de gênero, por exemplo, que podem ser identificadas pelo predomínio de flores e casas nos desenhos, nos textos com ilustrações, sendo que tais textos foram feitos por mulheres. Há apenas um texto de homem que é colorido, onde podemos identificar o cuidado com que procurou apresentá-lo. Foi escrito com caneta e possui uma espécie de moldura feita com lápis de cor ou giz de cera.

Há textos que aparecem digitados, que sugerem transcrição de fala. Identifiquei 16 textos que aparecem entre aspas. Contudo, não há possibilidades de ser precisa essa identificação, pois, conforme as informações que recebi, os textos enviados poderiam ter diversos formatos, inclusive entrevista. Identifiquei, também, nove textos que, embora não contenham aspas, parecem responder a uma pergunta, podendo ser, em alguns casos, uma transcrição da resposta.

Diante da diversidade apresentada nos 47 textos analisados, busquei identificar as recorrências de determinados enunciados, procurando, assim, examiná-los a partir das unidades analíticas que produzi. Procurei visibilizar, também, quais os enunciados que se diferenciaram e como apareceram a/s marca/s do/s *outro/s* nessas produções escritas, sendo que, especificamente para este último enfoque, me foi útil o termo *polifonia*.

Silveira (2002) observa que o primeiro conceito de *polifonia* veio à luz com Bakhtin e será retomado por Ducrot em seu estudo clássico *Teoria polifônica da enunciação*, que procura traçar caminhos lingüísticos para a identificação dessa *polifonia*. Autores franceses como Maingueneau (1993) e Authier-Revuz (1982, 1990), ao retomarem tais conceitos, propõem a chamada *heterogeneidade discursiva*, construto teórico que se superpõe em muitas dimensões à chamada *polifonia*.

Trata-se [a polifonia] da incorporação, ao próprio discurso, das vozes de outros enunciadoreis ou personagens discursivos – o(s) interlocutor(es), terceiros, a opinião pública em geral ou o senso comum – ou seja, o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente. (KOCH, 1986, *apud* SILVEIRA, 2002, p. 67)

A análise dos textos permitiu identificar uma diversidade de vozes que atravessam os enunciados, ao verificar a importância da escrita e da leitura, bem como da escolarização, selecionando suas recorrências. Três categorias foram propostas, a partir das temáticas da alfabetização⁴⁷ e do alfabetismo. Foram elas: os “mitos”, os “usos sociais da escrita e da leitura” e a “escrita de si”. Destaco, entretanto, que não há uma especificidade única, rígida. Esses mesmos textos possuem também alguns aspectos que transitam, em alguns momentos, por outras tantas que podem advir conforme o olhar do leitor. Contudo, de acordo com o referencial teórico, de inspiração *foucaultiana*, não é o rigor metodológico que utilizamos para chegar ao conhecimento o que conta como imprescindível, mas sim as interrogações e problematizações que podem ser formuladas, conforme as relações de saber e poder aí imbricadas.

⁴⁷ Valho-me da diferenciação utilizada por Trindade (2004) para os termos *alfabetização* e *alfabetismo*. Ao utilizar o termo *alfabetismo*, a autora o reconhece como “estado” ou “condição” que assume aquele/a que aprende a ler e a escrever, ou seja, os usos que faz dessas habilidades adquiridas não somente após passar pelo processo de *alfabetização*, mas mesmo antes e durante a aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.

4.1 NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS⁴⁸ DOS ALUNOS: A PRESENÇA DOS “MITOS” CONSTITUINDO VERDADES

A palavra “mito” vem do grego “muthos”, que significa fábula ou palavra. Os mitos gregos eram histórias sobre as divindades gregas, assim sobre seus heróis. Essas histórias eram contadas através de uma tradição oral que passava de geração a geração. Mito, segundo Barthes (2004), seria sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo. Mito é, por conseguinte, a *parole*, a palavra “revelada”, o dito. E, desse modo, se o mito pode se exprimir ao nível da linguagem, “ele é, antes de tudo, uma palavra que circunscreve e fixa um acontecimento”. A explicação mítica é contrária à explicação filosófica (BARTHES, 2004, p.1).⁴⁹

A partir do campo teórico ao qual me vinculo, Veiga Neto (2000) observa que Lyotard (1988), no início dos anos 1970, teria sido um dos primeiros autores a formular o entendimento de que os pressupostos nos quais se assentava o projeto moderno teriam sido inventados pelo próprio iluminismo. Tais pressupostos explicariam situações e eventos acontecidos na história da humanidade. Sendo geograficamente localizados e historicamente datados, não seriam eternos, nem transcendentais, nem universais, nem insuspeitos. Os “pressupostos funcionavam como narrativas semelhantes aos mitos, que acabam por legitimar as instituições, as estruturas e as práticas sociais” (VEIGA NETO, 2002, p. 45). Tais pressupostos, para Lyotard, legitimariam as narrativas modernas, ao que denominou de *grandes narrativas* ou *metanarrativas*.

Aproximo tal entendimento a determinados mitos que identifiquei nas narrativas examinadas. Tais mitos relacionam-se às possíveis equações entre alfabetização e desenvolvimento social e econômico, alfabetização e desenvolvimento cognitivo e alfabetização e escolarização (COOK-GUMPERZ, 1991; GRAFF, 1990), podendo originar, a partir dessas equações, determinadas crenças que considerariam a alfabetização como

⁴⁸ Esclareço que dos 47 textos examinados nesta dissertação, 22 têm sua imagem apresentada conforme aparecem na publicação, sendo aqui numeradas como figuras, transcritas em nota de rodapé. Os outros 25 textos que não possuem sua imagem digitalizada, na publicação, aparecendo somente digitados, serão aqui apresentados na íntegra dentro de caixa de texto e em letra formato Arial, tamanho 11.

⁴⁹ BARTHES, Roland. Disponível em: < <http://www.mundodosfilosofos.com.br/mito.htm> >. Acesso em: 19 jan. 2008.

oportunidade para a expressão de sonhos, religiosidade ou reabilitação, conforme irei mostrar na seqüência das minhas análises, nesta seção.

Partindo dessa primeira unidade analítica, categorizada como sendo a dos “mitos”, observo que foram desse modo dispostas por seus conteúdos que podem ser aproximados; tendo identificado 15 textos nessa categoria, considere as relações estabelecidas, dividindo-as em três subseções.

4.1.1 O mito da alfabetização associado ao desenvolvimento social e econômico

Atenhamos-nos, inicialmente, aos seguintes fragmentos dos textos dos alunos: “[...] Se não temos estudo, não conseguimos um bom trabalho. E isso é o que me fez voltar a estudar. E quero completar meus estudos, e um dia conseguir um bom trabalho. [...]”, no texto 29 (Fig. 1) e “Eu resolvi estudar para ter mais portunidade de mudar mais um passo para frente na sabedoria no trabalho e trocar conversa com os outros porque o saber não ocupa lugar”, no texto 17 (Fig. 2).

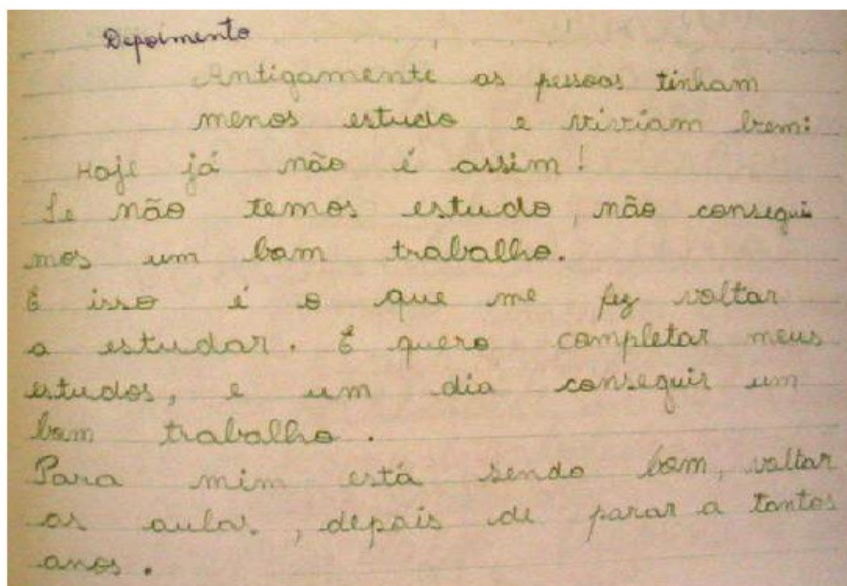


Figura 1: Texto 29,⁵⁰ alfabetizanda L. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 57)

⁵⁰ Transcrição: Depoimento / Antigamente as pessoas tinham / menos estudo e viviam bem: / Hoje já não é assim! / Se não temos estudo, não consegui / mos um bom trabalho. / E isso é o que me fez voltar / a estudar. E

Por que eu resolvi estudar?

eu resolvi estudar para ter mais portunidade de mudar mais um passo para frente na sabedoria no trabalho e trocar conversa com os outros porque o saber não ocupa lugar

Figura 2: Texto 17,⁵¹ alfabetizando M. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 48)

Os textos 29 e 17 trazem, em seu conteúdo, um aspecto emblemático presente em alguns dos textos analisados que relacionam dois fenômenos: alfabetização e desenvolvimento econômico e social. Ou seja, através da alfabetização poder-se-ia conseguir um “bom trabalho”, ou mesmo “ter mais oportunidades”. Tal pressuposto de que quanto maiores as taxas de alfabetização de uma determinada sociedade, maiores seriam as possibilidades de que ela se tornasse desenvolvida, tanto do ponto de vista econômico, quanto do social, vêm conduzindo há décadas programas e acordos com organizações nacionais e internacionais. Na mesma direção, o analfabetismo estaria sendo vinculado a uma das causas do subdesenvolvimento dos países periféricos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). A relação que

quero completar meus /estudos, e um dia conseguir um /bom trabalho. / Para mim está sendo bom, voltar / as aulas, depois de parar a tantos / anos. (Texto 29 – Alfabetizanda L., p. 57)

⁵¹ Transcrição: Por que eu resolvi / estudar? / eu rezolvi estudar / para ter mais portunidade / de mudar mais um passo / para frente na sabedoria / no trabalho e trocar / conversa com os outros / por que o saber / não ocupa lugar (Texto 17, alfabetizanda M., p. 48)

pode ser aí identificada – entre alfabetização e desenvolvimento econômico e social – passa a ser aquilo que estudiosos, dentre eles, Winchester (1990), denominaram de “descrição usual do alfabetismo”, e que impulsionou as campanhas de alfabetização de massa, sendo a crença nos poderes do alfabetismo como possibilidade de ações que terminariam com a discriminação, a opressão e a indignidade, forjada no século XIX. A tal crença Graff (1990) denominou “mito do alfabetismo”. Em outras palavras, estaria sendo concedido ao alfabetismo um “poder” intrinsecamente positivo, tanto para os sujeitos quanto para a sociedade.

Recorrendo a fatos históricos, Graff (idem) nos mostra que não há a possibilidade da existência de uma relação direta entre alfabetização e desenvolvimento social e econômico. E que “a história do alfabetismo sugere claramente que não existe uma rota única para o alfabetismo universal”, e também que “o alfabetismo de massa foi alcançado na Suécia, por exemplo, sem escolarização formal ou instrução na escrita”. Além desse exemplo da Suécia, no século XVI, o autor registra outros exemplos em que as demandas por força de trabalho possibilitaram o desenvolvimento das trocas comerciais, da Idade Média até o século XIX, ou mesmo o impulso industrial, e não se correlacionaram diretamente às habilidades alfabéticas ou às taxas de escolarização da população.

O trecho “[...] Antigamente as pessoas tinham menos estudo e viviam bem: Hoje não é mais assim! [...]”, do texto 29, pode ser identificado com o discurso do senso comum, alimentado pelo repertório dos discursos que supervalorizam a necessidade de escolarização. Não podemos perder de vista a contextualização histórica das exigências de cada época, bem como o significado do “viver bem”, que difere de pessoa para pessoa.

4.1.2 O mito da alfabetização associado às habilidades cognitivas, à educação e à escolarização

Através dos textos analisados, identifiquei que a crença na alfabetização, constituída pelo “mito do alfabetismo”, poder-se-ia referir às habilidades de socialização e às habilidades cognitivas.

Cook-Gumperz (1991), em seus estudos sobre o mito do alfabetismo, observa que as habilidades e funcionalidades da alfabetização foram sendo definidas por conceitos que contêm certos julgamentos sociais sobre habilidades específicas, contribuindo para que o analfabetismo assumisse uma nova especificidade, como a ausência de todas as habilidades “funcionais”, tornando mais provável a associação negativa com uma capacidade limitada. Sobre tal limitação, Viñao Frago (1993), através de seus estudos sobre o alfabetismo e suas conexões entre a oralidade e os processos sociais mais amplos, tece críticas à divisão da sociedade em modos de pensamento avançados e primitivos, domesticados e selvagens, ocorrida a partir do advento da escrita, como fator divisor do pensamento humano. Questiona que tipo de transformações a escrita, como tecnologia da palavra, causa nos processos psicológicos superiores, defendendo que a capacidade de generalizar, ordenar e classificar não é somente dos alfabetizados.

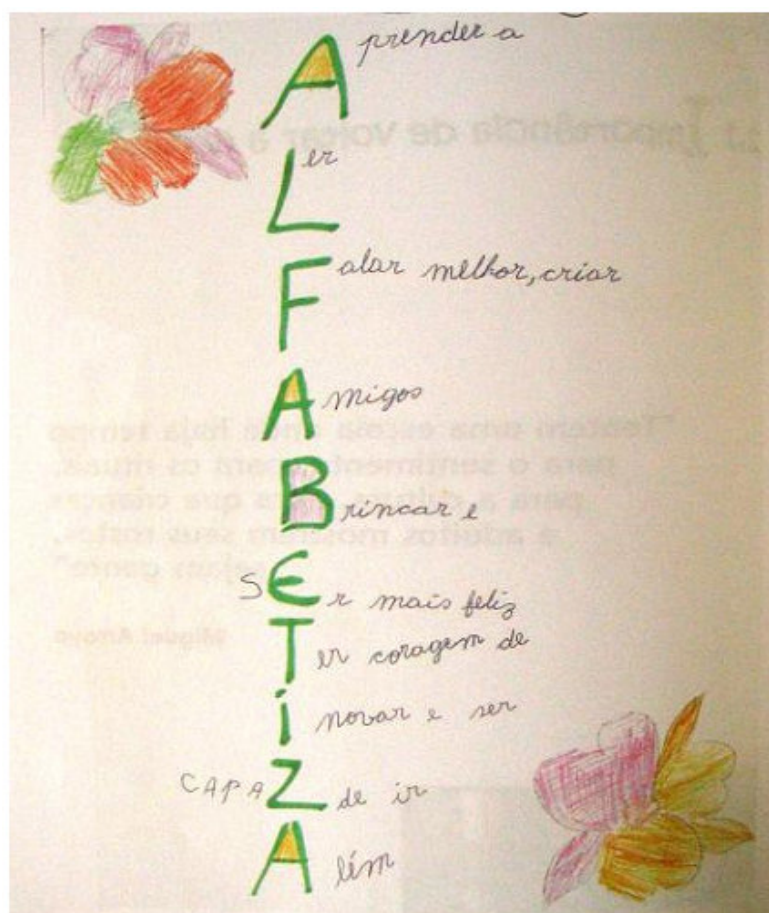


Figura 3: Texto 1, alfabetizandas C. e E. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 36)

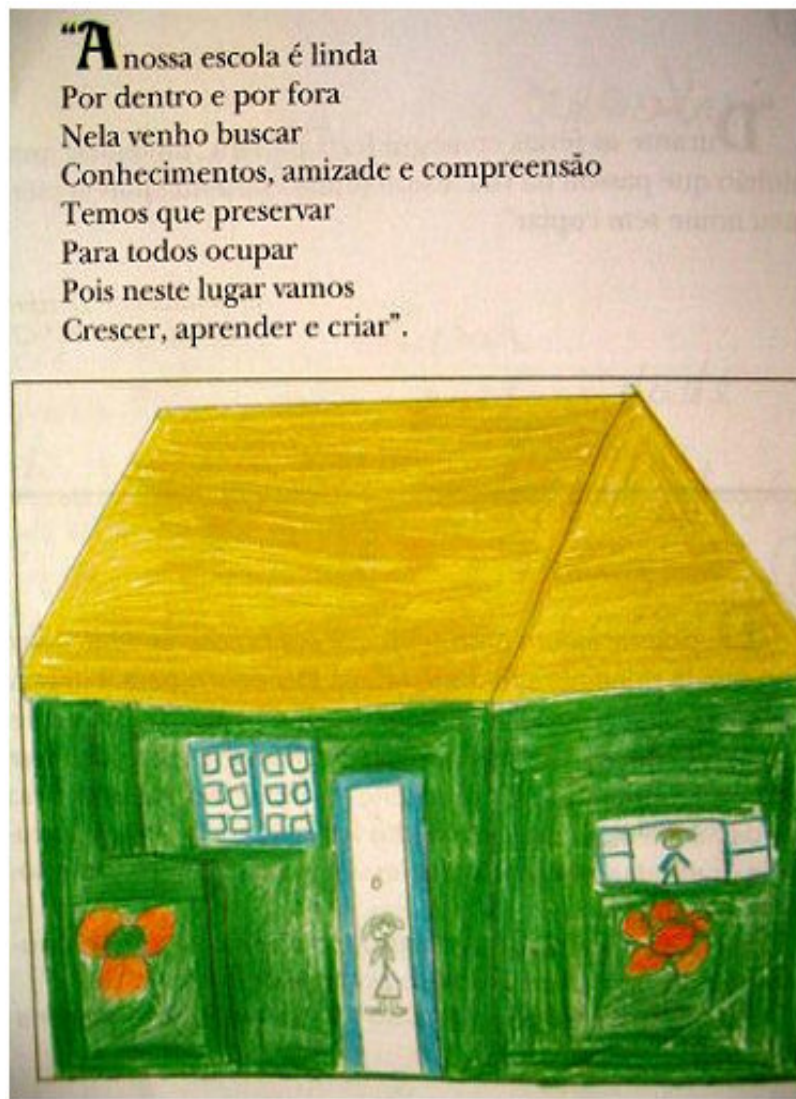


Figura 4: Texto 20, alfabetizanda I. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 50)

Ampliando a crença no “mito do alfabetismo”, o fato de não ser alfabetizado, além das limitações econômicas e cognitivas, implicaria, também, outras limitações, como as sociais, representadas por não conseguir ter amigos, brincar ou mesmo não falar, crescer, criar, como sugerem fragmentos do texto 1 (Fig. 3) de C. e E.: “[...] Falar melhor, criar amigos [...]”. Ou, ainda, nos fragmentos dos textos 17 (Fig. 2) e 20 (Fig. 4), respectivamente: “[...] trocar conversa com os outros [...]” e “[...] A nossa escola é linda, por dentro e por fora.

Nela venho buscar conhecimentos, amizade e compreensão [...] crescer, aprender, criar [...]”. Ou no texto 24 (Fig. 5), em que G., um aluno surdo, ao se referir ao programa diz: “[...] gosto bom estudar amigo muito conversa papo bom futuro aprender mais.” Tais narrativas permitem que identifiquemos que à alfabetização estão sendo concedidas maiores possibilidades de sociabilidade, o que se traduz, também, nos textos 19, 3 (Fig. 6) e 1 (Fig. 3) em “ser mais feliz”, ou mesmo “mudança de vida”, como aparece no texto 2 (Fig. 7).

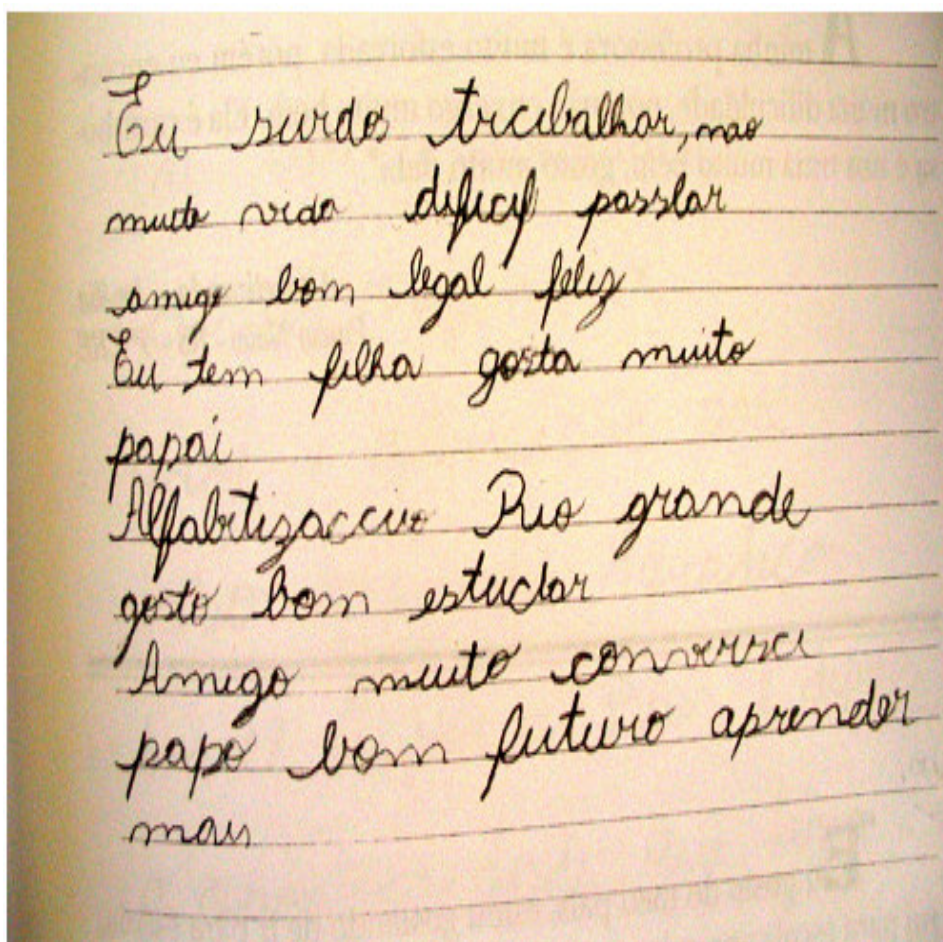


Figura 5: Texto 24,⁵² alfabetizando G. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 53)

⁵² Transcrição: Eu surdos trabalhar, nao / muito vida dificil passear / amigo bom legal feliz / Eu tem filha gosta muito / papai / Alfabetizacao Rio grande / gosto bom estudar / Amigo muito conversa / papo bom futuro aprender / mais. (Texto 24, alfabetizando G., p. 53)

“Depois de alguns anos senti que era preciso aprender algo mais o que já tinha aprendido já estava tão pouco para mim, então resolvi voltar a estudar, aprender mais e o que já tinha esquecido, gostaria muito de poder trabalhar e até mesmo aprender um pouco no computador. Gosto muito de aprender, aprender faz parte da minha vida, me sinto muito feliz e ter uma nova oportunidade de estudar. Na minha simples visão o trabalho da professora tem sido ótimo.

Vejo com muita clareza com todos os meus colegas, que estão aprendendo muito bem até o presente momento.

Finalizando me sinto que posso ter esperança de melhorar a minha vida.”

(Texto 19) – alfabetizando H., p. 49)

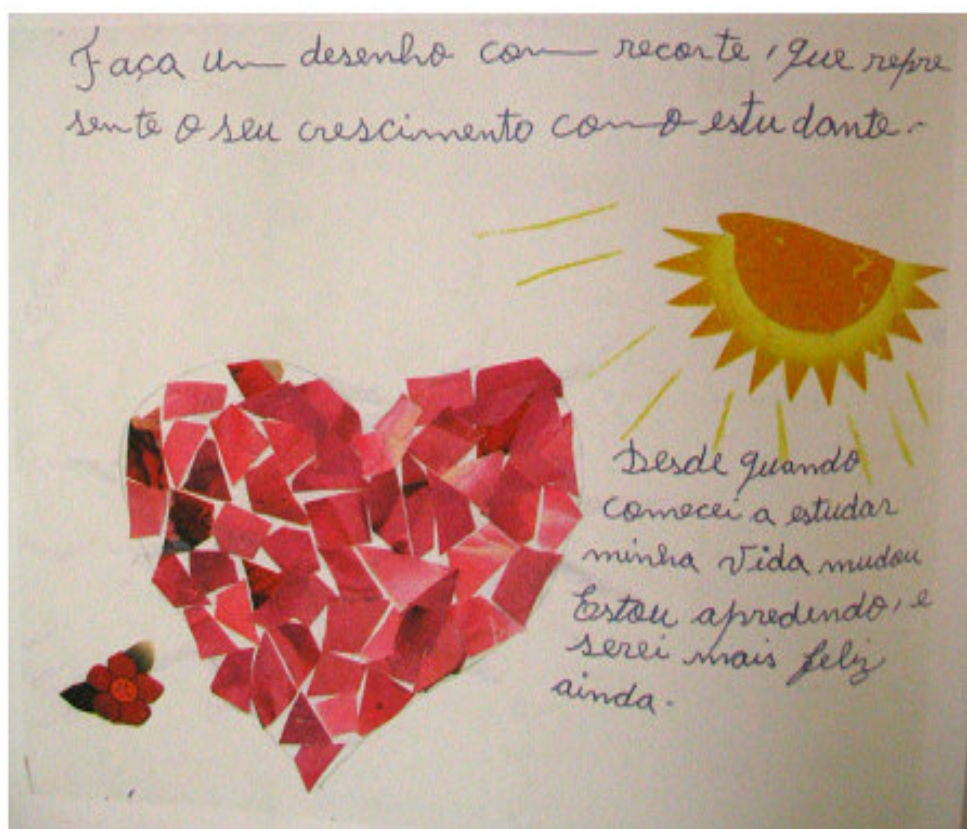


Figura 6: Texto 3,⁵³ alfabetizanda, A. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 38)

⁵³ No texto 3, entendi que a produção do aluno estaria expressa no recorte. A transcrição que aparece na própria imagem pode ter sido feita pela professora, a partir de explicação do aluno sobre sua produção.



Figura 7: Texto 2, alfabetizando A. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, SE, 2005-2006, p. 37)

Ao “mito do alfabetismo” presente nos textos, podemos aproximar principalmente o “mito da escolarização” e o “mito da educação”, a partir dos fragmentos dos textos 35, 43 e 44, respectivamente: “[...]que a escola é um espelho que todo o ser humano se sentir orgulhoso por poder passar por ela e acredito que sem a orientação de uma escola ninguém chega a lugar nenhum [...]”, “[...] que o futuro está na educação [...]”, ou “[...] eu espero concluir os estudos pra ser um bom brasileiro e um cidadão bem educado”, conforme ilustro a seguir:

“Pelo que adquiri durante um ano que freqüentei a Escola, pude acreditar que a escola é um espelho que todo o ser humano se sentir orgulhoso por poder passar por ela e acredito que sem a orientação de uma escola ninguém chega a lugar nenhum, pois freqüentar a escola e ser alfabetizado pelos professores é o caminho curto para o futuro de qualquer pessoa.” (Texto 35, alfabetizando A., p, 60)

Eu, Lusiane estou na EJA para fazer Complementação do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Parei de estudar na 4ª série com 11 anos. Hoje, estou com 23 anos, tentando recuperar os estudos. Trabalho durante o dia, mas me esforço para não faltar às aulas. Gosto de todos os colegas e principalmente da professora Clarice. Estudar é aprender novos caminhos, é saber. A educação é fundamental na vida de todos os brasileiros. (Texto 43, alfabetizanda, L., p. 66)

Eu, Everton que tenho 33 anos, por falta de meu pai, fiquei afastado da escola. Com 12 anos, comecei a trabalhar. Com a EJA, minha vida melhorou. Espero concluir o Ensino Médio para trabalhar melhor. À noite é um horário que posso estudar, não atrapalha o trabalho.

O governo com a EJA está dando oportunidade às pessoas que precisam estudar.

A professora Clarice é atenciosa, dedicada e muito esforçada para ensinar à todos. Meus colegas são bons, ótimos. Cada um tem seus motivos para estudar. Eu espero concluir os estudos do Ensino Médio pra ser um bom brasileiro e um cidadão bem educado.

(Texto 44, alfabetizando, E., p. 66)

A alfabetização, segundo Cook-Gumperz (1991), se daria na interação cotidiana, por meio de tarefas práticas, possuindo maior valor nas áreas sociais e recreativas da vida, e apenas gradualmente é que entraria na vida econômica das pessoas. A equação entre a alfabetização, a escolarização e a mudança cognitiva, capaz de incidir e se relacionar com a atividade econômica, discutida no início desta seção, marcando sua presença nos textos dos alunos, precisa ser analisada à luz do contexto histórico que implicou modificações, tanto na expectativa quanto nos conceitos de alfabetização e alfabetismo. É possível referenciar a presença de tais “mitos” como metanarrativas e ações dos próprios alunos que vêm impulsionando discursos, seja no campo das políticas públicas, da mídia, da docência ou mesmo do senso comum. Acreditar que sem a escola “ninguém chega a lugar nenhum”, como sugere o fragmento do texto 35, além de ser mais uma das “crenças” que têm seus efeitos de verdade através dos discursos, ao mesmo tempo pode ser uma afirmação contraditória. Os próprios alunos do programa, em muitos outros textos analisados, fazem referências às suas

trajetórias de vida, sendo possível localizar diferenças quanto a suas conquistas e derrotas. Ou seja, muitos dos que ali estão, ou mesmo os que hoje freqüentam outros programas de alfabetização, chegaram, sim, há muitos lugares, mesmo sem ter passado pela escola.

Inúmeras práticas se desenvolvem a partir de concepções que, muitas vezes, estão permeadas dos discursos que supervalorizam os sujeitos escolarizados em detrimento dos não-escolarizados. Sobre essa questão, Trindade (2004, p. 132) observa:

Consideramos problemáticos os discursos que desvalorizam as habilidades dos não-escolarizados, ao mesmo tempo em que valorizam as dos escolarizados, já que essa habilidade deve ser analisada no seu contexto de aprendizagem e uso. Podemos, isto sim, lançar um outro olhar para a relação entre as equações alfabetização e escolarização, bem como alfabetização e mudança cognitiva, destacando a importância de considerarmos tais equações como produtos culturais que ganham contornos regionais e históricos.

São os discursos gestados na modernidade que reiteram a escola como *locus* privilegiado através do qual há a possibilidade da constituição de uma alfabetização moral para a produção do “bom cidadão”, ou mesmo do “bom brasileiro” e do “cidadão educado”, como apontam alguns fragmentos do texto 44 (apresentado anteriormente): “[...] Cada um tem seus motivos para estudar. Eu espero concluir os estudos do Ensino Médio pra ser um bom brasileiro e um cidadão bem educado.”

Tais enfoques estão presentes em outros textos analisados. É Trindade novamente quem destaca que a desmistificação de certas crenças “inventadas” na modernidade permite, ao mesmo tempo, “a desconstrução de sonhos ou pesadelos, pois se nos mostra que somos menos autônomos do que pensávamos, mostra também o quanto somos mais humanos e históricos” (TRINDADE, 1998, p. 52).

Outro destaque que faço é com referência à “oportunidade” que o programa ou o governo estaria oferecendo, conforme aparece nos fragmentos do texto 12: “[...] é um projeto⁵⁴ bom [...]. Por que muitos, não tiveram a oportunidade de estudar, eles estão gostando muito deste projeto”. Também no texto 44: “[...] o governo com a EJA está dando oportunidade às pessoas que precisam estudar”.

⁵⁴ Gostaria de chamar a atenção do leitor para que, na maioria dos textos, os alunos, ao se referirem ao Programa “Alfabetiza Rio Grande”, o denominam de “projeto”. Durante o período em que exerci atividades na SE/RS ambas as denominações eram comuns. Entretanto, oficialmente, o correto seria “programa”.

Eu espero que muita gente aprenda com idosos e jovens...
 Que o futuro está na educação.
 Que o projeto continue porque sempre começa e para.
 É um projeto bom, porque lembrou da saúde mental. Porque muitos, não tiveram a oportunidade de estudar, eles estão gostando muito deste projeto.
 (Texto 12, alfabetizando, P., p. 43)

De acordo com a Constituição de 1988 (artigos 205, 206 e 208), a educação é um direito de todos, portanto não seria apenas uma “oportunidade”⁵⁵ proposta por esse programa especificamente. Estudos “mostram que pais de pequena ou nenhuma escolaridade reivindicam primeiro para seus filhos, a condição de direito à educação, diversa da deles próprios, e poucas vezes se incluem como credores desse direito” (PAIVA, 2003, p. 2).⁵⁶

4.1.3 O mito da alfabetização associado à expressão de sonhos, religiosidade e reabilitação

Como diz o título desta subseção, limitar-me-ei, na mesma, ao exame da importância de voltar a estudar para dar conta de “sonhos”, “religiosidade” e “reabilitação” registrados em alguns dos textos analisados.

Estudar, de acordo com os textos dos alunos aqui analisados, é importante e estaria sendo vinculado à conquista de sonhos, como ilustra o fragmento do texto 31 (Fig. 8): “[...] meu sonho aprender a ler e a escrever para conhecer o mundo [...]”, ou mesmo o texto 42, onde M. nos diz: “[...] O estudo à noite é uma oportunidade para complementar o Ensino fundamental e o Ensino Médio. Tenho sonhos de cursar Técnico em Enfermagem [...]”.

⁵⁵ “Oportunidade” é um termo que aparece em vários outros textos dos alunos.

⁵⁶ Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. >. Acesso em: 20 out. 2007.

Cei meu sonho
 aprender a ler
 e a escrever paraa
 conhecer o mundo
 Quando comecei
 não sabia nem
 a A hoje já
 escrevo até frases
 Não quero mais
 parar de estu dar
 e Deus vai
 me ajudar

Figura 8 – Texto 31,⁵⁷ alfabetizando A. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 58)

Eu, Marilene, tenho 38 anos. O estudo à noite é uma oportunidade para completar o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tenho sonhos de cursar Técnico em Enfermagem. Através da EJA é uma oportunidade, apesar da dificuldade por trabalhar fora. Mas o esforço é a alegria de poder estudar. Tenho ótimos colegas e uma professora boa e dedicada.

(Texto 42, alfabetizanda M., p. 66)

⁵⁷ Transcrição: Cei meu sonho / aprender a ler / e a escrever paraa / conhecer o mundo / Quando comecei / não sabia nem / a A hoje já / escrevo até frases / Não quero mais / parar de estu dar / e Deus vai / me ajudar (Texto 31, alfabetizando A., p. 58)

Tais textos fazem referência ao aprender a ler, a escrever e a oportunidade de estudar que a EJA proporciona – no caso do texto 42 –, colocando, de forma romântica, como algo difícil de ser alcançado. No texto 31 (Fig. 8), o “sonho”, aliado aos aspectos de possibilidade de conhecimento do mundo, nos remete a pensar sobre o quão distante do aluno estava essa possibilidade. Percebo narrativas que se atravessam de forma polifônica no texto do aluno, colocando a alfabetização como algo distante, sendo estas as mesmas que, em outro momento, permitem acreditar na possibilidade de “conhecer o mundo”. Outro atravessamento pode ser identificado no fragmento do mesmo texto: “[...] E Deus vai me ajudar”. A religiosidade é marca freqüente em textos de alfabetizados adultos. Invocar a ajuda divina seria uma das facetas dos mitos que envolvem a alfabetização, identificada, também, como as outras vozes que interpelam os discursos.

Um último aspecto que destaco na análise do texto 31 (Fig. 8) refere-se à avaliação que A. faz do seu desempenho. O alfabetizando A. entende que evoluiu, pois no início não sabia nem a própria letra de seu nome: “[...] Quando comecei não sabia nem a A [...]”, que é também a primeira letra do alfabeto. A. aponta ainda para um outro conhecimento escolar, no caso, a frase: “[...] hoje já escrevo até frases não quero mais parar de estudar [...]”.

Vejamos outros textos que também apontam para a importância de voltar a estudar. Os textos 15 (Fig. 9) e 37 (Fig. 10) são ilustrativos dessa questão. Mas que importância seria essa? No texto 15, M., um aluno surdo, estaria pensando, talvez em “um futuro melhor”, uma vez que destaca a “importância” das aulas no programa Alfabetiza Rio Grande.

Passo Fundo,
Meu nome é Miguel

Eu gosto estudar tarde
alfabetiza Rio grande porque bom
não trabalho
aproveitar me
aula sempre com o
professor amigo legal
Precisar aprender
ler e escrever para
futuro
trabalho importante adultos
Muito importante adultos
aula alfabetiza para feliz

67

Figura 9: Texto 15,⁵⁸ alfabetizando M. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 46)

O texto 37 (Fig. 10) parte de uma pergunta – “o que pensam de serem alfabetizados?” –, recebendo como resposta a seguinte narrativa escrita – “É bom. É importante”. Poderíamos pensar, inicialmente, sobre possíveis interdições pelas quais passou esse texto como, por exemplo: já que era para responder a uma pergunta, por que a resposta não poderia ter sido oral e transcrita pela professora, na impossibilidade do uso da escrita pelo próprio aluno? A escrita de N. é concisa e o desenho representa a imagem de uma casa, o que possibilitaria múltiplas interpretações, se associássemos a ambas, valendo tal observação para a imagem da fruta desenhada à esquerda.

⁵⁸ Transcrição: Passo Fundo / Meu nome é Miguel / Eu gosto estudar tarde / alfabetiza Rio grande porque bom / não trabalho / aproveitar me / aula sempre com o / professor amigo legal / Precisar aprender / ler e escrever para / futuro / [...] importante adultos / Muito importante adultos / aula alfabetiza para feliz. (Texto 15, alfabetizando M., p. 46)



Figura 10: Texto 37, alfabetizanda N. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 62)

Utilizo fragmentos dos textos 10 e 40 (Fig. 11) para discutir a importância do voltar a estudar como possibilidade de reabilitação, sob enfoques diferenciados.

No fragmento do texto 10 – “Depois que perdi a visão há mais de 5 anos, minha vida deu uma reviravolta. [...] Esta oportunidade me ajudou a ver que existe outros cegos como eu, que precisam também de ajuda para voltarem a ser reabilitados” –, a alfabetizanda M. se utiliza da metáfora da visão. Sendo cega, atribui à oportunidade de estudar a possibilidade de “ver” que existem outros semelhantes a ela. Talvez a reabilitação a que esteja referindo-se seja justamente a oportunidade diferenciada, proporcionada pela situação de integrar o Programa.

“Depois que perdi a visão há mais de 5 anos, minha vida deu uma reviravolta. Eu precisava tomar um rumo na vida. Esta oportunidade me ajudou a ver que existe outros cegos como eu, que precisam também de ajuda para voltarem a ser reabilitados.”
(Texto 10, alfabetizanda, M., p. 42)

Por outro lado, podemos nos perguntar se M. não estaria também se utilizando dos discursos transformados em verdade, que estigmatizam os analfabetos. Discursos sobre o analfabetismo, sobretudo o político e o da mídia, entre outros, muitas vezes se utilizam de

metáforas que ligam o analfabetismo à “cegueira” e à “escuridão”.⁵⁹ A cegueira representaria o analfabeto e a alfabetização representaria a “redenção”, a “retirada da venda dos olhos”, a saída das “trevas da ignorância” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 24; MARZOLA, 2001; MATENCIO, 2006).

No texto 40 (Fig. 11), também identifiquei aspectos relacionados à reabilitação. O alfabetizando V., privado de sua liberdade, acredita que o que aprender vai ser bom para sua vida, conforme ilustra o fragmento a seguir: “[...] Estudar na escola da Penitenciária São Luiz Gonzaga aprender mais o que não sabia o que aprende vai ser bom para minha vida”. O estudo seria uma forma de voltar ao convívio social.

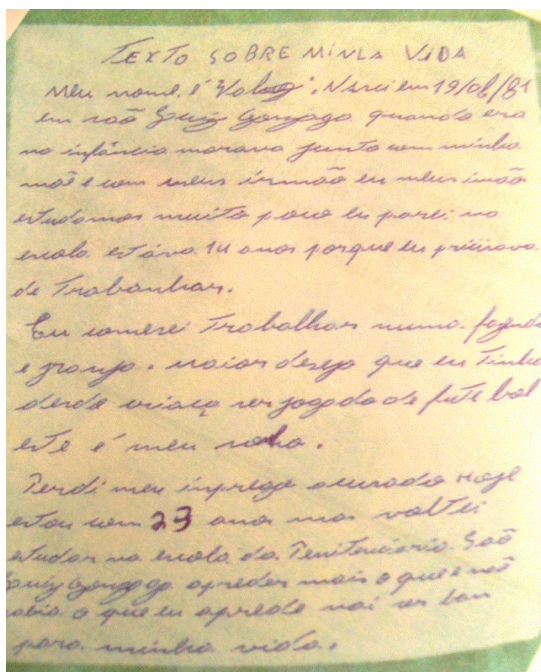


Figura 11: Texto 40,⁶⁰ alfabetizando V. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 64)

⁵⁹ Em seu artigo *Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento*, Matencio (2006) analisa o discurso de um ex-ministro da educação, que ilustra tal uso.

⁶⁰ Transcrição: TEXTO SOBRE MINHA VIDA / Meu nome é V. : Nasci em 19/08/81 / em São Luiz Gonzaga quando era / na infância morava junto com minha / mãe e com meus irmãos eu meus irmãos / estudamos muito pouco eu parei na / escola estava 14 anos porque eu precisava / de trabalhar. / Eu comesei trabalhar numa fazenda / e granja. Maior desejo que eu tinha / desde criança ser jogado de futebol / este é meu sonho. / Perdi meu emprego [incomp.] Hoje / estou com 23 anos mas voltei / estudar na escola da Penitenciária São / Luiz Gonzaga aprender mais o que e não / sabia o que eu aprende vai ser bom / para minha vida. (Texto 40, alfabetizando V., p. 64)

A reabilitação configura um efeito disciplinar, sinalizando a inclusão social resultante da reprodução de condutas como um fim a ser atingido. Dessa forma,

passou-se de uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que multiplica a partir de seus próprios efeitos (FOUCAULT, 2002, p. 60).

A inclusão depende, portanto, da sujeição a um tipo de poder no qual o indivíduo torna-se agente e efeito. Esses elementos indicam a noção de normalização. A ação normalizadora, sobretudo no caso da proposta de educação no ambiente prisional, supõe que aquilo que desvia, por ser inútil, incontrolável, indefinível, irreconhecível, ou seja, as condições e situações que levaram o sujeito à situação “patológica”, exige uma ação especializada, com função disciplinar capaz de reabilitar e reinserir na norma, garantindo a tão discursada “inclusão social” e, assim, seria creditada ao estudo tal possibilidade.

Presente na maioria dos discursos de políticas públicas de educação, a crença na alfabetização enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal e econômico, isto é, o “mito do alfabetismo”, transformou-se em uma verdade que passou a constituir algumas suposições, dentre elas a de que a alfabetização aliada à escolaridade poderia bastar para o alcance de melhores condições de vida e de trabalho.

Sinalizo que, num Estado detentor de uma posição destacada no que concerne à alfabetização, conforme discussões apresentadas no capítulo 3, os sujeitos que buscam os meios para se aproximar da cultura letrada podem estar carregando estigmas e sofrendo as agruras de serem excluídos de determinadas situações. Discursos do poder extremado da alfabetização estariam interpelando suas narrativas, posicionando-os como sujeitos “analfabetos”, “semi-analfabetos” ou “semi-alfabetizados”, conforme os referidos enquadramentos.

4.2 NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS: REFERÊNCIAS AOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA E DA LEITURA

[...] todos nós somos mais ou menos alfabetizados/as, ou mais ou menos letrados/as, dependendo dos domínios que temos e dos usos que fazemos das tecnologias de que dispomos e que nos são reclamadas em nossos dias. A análise de artefatos e práticas culturais que compõem o nosso mundo letrado exige que examinemos os diversos discursos que os constituem, discutindo os efeitos desses discursos e suas representações. Tais reflexões exigem novos olhares sobre os diversos artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. (TRINDADE, 2005, p. 132)

Trindade nos desafia a examinar os artefatos culturais e as práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo, tendo em vista os discursos que os permeiam e os constituem.

Especialmente nos estudos a que venho me dedicando ultimamente, aliados às minhas inserções na EJA, apareceram concepções “salvacionistas” que identifico com o “mito do alfabetismo”. Em 2006, ao término de um encontro de formação docente da modalidade Educação de Jovens e Adultos,⁶¹ no momento em que fazíamos a síntese dos trabalhos realizados durante os três dias do encontro, surgiu a expressão “tábua de salvação”. Ou seja, a alfabetização na EJA é considerada como a “tábua de salvação” para os alunos, segundo o entendimento de um grupo de professores. Não podemos negar a interferência e os possíveis efeitos dessa concepção na atividade docente. Entretanto, destaco a presença, em minhas análises, de uma possível “desconstrução” por parte dos alunos desse “mito”, quando se julgam capazes de fazer outros usos das suas habilidades letradas, como: ajudar os filhos nas tarefas escolares, leitura e escrita de cartas e receitas, etc. Ou seja, ao invés de associar o alfabetismo de forma descontextualizada ao progresso individual e social, por meio das equações alfabetização e escolarização ou alfabetização e desenvolvimento cognitivo ou social – como fazem os discursos político e da mídia, especialmente – , os alfabetizando adultos, de uma forma local e contextualizada, buscam na leitura e na escrita o domínio de habilidades exigidas pelas tarefas domésticas, de lazer, de religião ou de trabalho, entre tantas outras necessidades cotidianas.

⁶¹ Encontro de formação, ocorrido no mês de abril de 2006, em Porto Alegre, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do RS, com duração de 30 horas.

Ajudar os filhos nas tarefas escolares seria um dos usos das habilidades que o aprendizado da leitura e da escrita poderia favorecer, como no texto 34, onde a alfabetizanda J. nos diz: “[...] Quero aprender para que eu possa ajudar minha filha”. Ou mesmo quando a alfabetizanda S. nos diz: “[...] aprendi a ler e a escrever para ensinar meu filho nos temas da escola [...]” no texto 6 (Fig. 12). Mais adiante, em seu texto, ela nos mostra outras habilidades que o aprendizado da leitura e da escrita pode lhe proporcionar, “[...] aprendi a fazer contas, a conhecer os números, as horas e até mesmo dinheiro, coisas que eu não sabia [...]”.

“Tenho 40 anos, sempre sonhei em estudar. Quando era pequena que eu podia estudar, meus pais que me criaram, me tiravam da escola, para eu poder ajudar um dos filhos deles. Eu tinha que limpar, cozinhar e cuidar de duas crianças, isto era só pela comida.

Hoje as crianças que eu cuidava, um é advogado e a outra secretária.

Mas como se diz o ditado “Deus tarda, mas não falha”.

Deus colocou você professora no meu caminho, para poder me ensinar. Agradeço muito a Deus por isto Vera Lúcia. Obrigado por você existir, obrigado, muito obrigado! Eu hoje, estou me sentindo uma adolescente feliz.

Quero aprender para que eu possa ajudar a minha filha.

Deus, muito obrigada.”

(Texto 34, alfabetizanda, J., p. 60)

ESCOLA VILA VERDE MOURA

Eu gosto do projeto, porque,
aprendi a ler e escrever, para ensinar
meu filho nos temas da escola.
A professora é muito legal e simpática,
ensina os alunos.
Aprendi a fazer contas, a conhecer
os números, as horas e até mesmo
dinheiro, coisas que não sabia.
Espero que este projeto continue
assim, ajudando muitas pessoas.

Figura 12: Texto 6,⁶² alfabetizanda S. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 41)

⁶² Transcrição: ESCOLA VILA VERDE MOURA / Eu gosto do projeto, porque, / aprendi a ler e escrever, para ensinar / meu filho nos temas da escola. / A professora é muito legal e simpática, / ensina os alunos. / Aprendi a

Ambos os textos remetem à possível limitação, representada pela impossibilidade anterior de ajudar os filhos nas tarefas escolares, devido ao não-domínio da escrita e da leitura. Viñao Frago (1993) adverte que Erickson vê como falácia considerar as tarefas escolares como sendo de capacidade ou nível cognitivo mais elevado que a exigida pelas tarefas de casa, do trabalho ou das relações sociais e familiares. Viñao Frago vai nos dizer, ainda, que cada habilidade deve ser valorizada no seu contexto de aprendizagem e uso.

De forma um pouco diferente, referindo-se a outra limitação, a da visão, no texto 9, o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita possibilitou ao alfabetizando J. o conhecimento das letras. Assim, J. nos diz:

“Visto que nasci cego, nunca fui num colégio, agora aos 53 anos é a primeira vez. Isso me ajudou muito, porque eu gostaria de aprender a ler e agora já começo a conhecer as letras.”

(Texto 9, alfabetizando J., p. 42)

A funcionalidade do aprendizado da leitura e da escrita pode ser identificada na produção e leitura de um gênero textual, especialmente, a carta. Carta essa, manual, escrita e enviada pelo correio, e que atualmente vem perdendo espaço, sobretudo dentre aqueles que dominam a tecnologia da informática, e fazem uso da internet, substituindo-a pelo *e-mail*. A funcionalidade da carta manuscrita aparece por meio das habilidades de escrita, exigência amorosa, imposta pelo namorado, no texto 21 (Fig. 13): “Eu sou viúva e arrumei um velho e ele me pediu uma carta e eu disse que não sabia escrever e ele, me disse que só ia ficar comigo se eu aprendesse a escrever carta para ele [...]”, como também no texto 46, por meio de habilidades de escrita e leitura, fruto novamente de um exigência amorosa, imposta, agora, pelo próprio alfabetizando:

É muito bom. Às vezes quero escrever algumas coisas para os meus filhos, e eu escrevo. Eles me mandam alguma cartinha, posso ler. Tantas coisas posso ficar sabendo!

(Texto 46, alfabetizanda, O., p. 67)

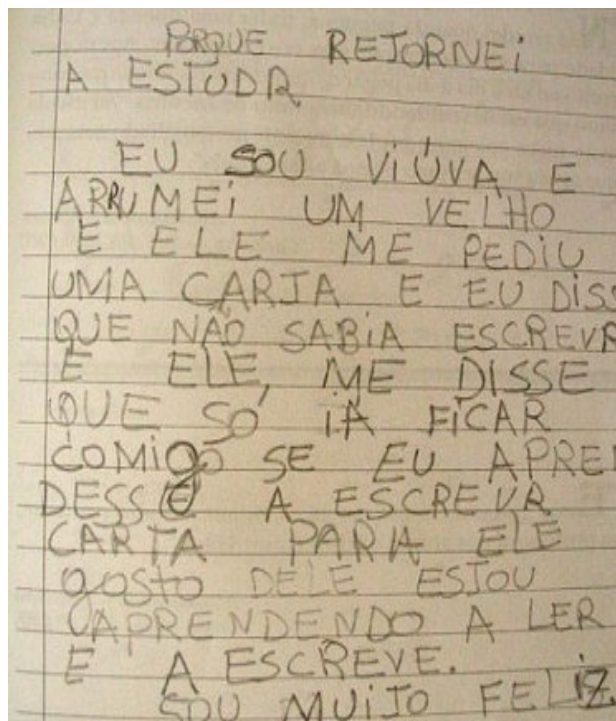


Figura 13: Texto 21,⁶³ alfabetizanda M. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 51)

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever e ler, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros textuais, entretanto, houve necessidade de um *desdobramento*, como forma de operacionalização, em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. Schneuwly e Dolz (1999) observam que, em muitas dessas situações de decisão didática, a transformação dos gêneros em *produtos culturais da escola* corroboram para o desaparecimento da comunicação, ao se tornarem situações fictícias, de *domínio* do gênero em estudo. Os autores nos permitem pensar sobre o quanto a possibilidade do uso social e não apenas escolar da escrita e da leitura, como as evidenciadas nos textos 21 (Fig. 13) – pela necessidade de escrita para o namorado – e 46 – como possibilidade de saber notícias dos filhos –, apresentados anteriormente, podem contribuir para a ampliação dessas habilidades.

As atividades cotidianas em uma sociedade de cultura escrita fazem suas exigências, conforme destaca J., no texto 22: “[...] porque preciso no meu dia-a-dia pegar ônibus, até

⁶³ Transcrição: PORQUE RETORNEI / A ESTUDA / EU SOU VIÚVA E / ARRUMEI UM VELHO / E ELE ME PEDIU / UMA CARTA E EU DISSE / QUE NÃO SABIA ESCREVR / E ELE, ME DISSE / QUE SÓ IA FICAR / COMIGO SE EU APREN / DESSE A ESCREVR / CARTA PARA ELE / GOSTO DELE ESTOU / APRENDENDO A LER / E A ESCREVE. / SOU MUITO FELIZ. (Texto 21, alfabetizanda M., p.5 1)

mesmo fazer compras [...]”, sendo portanto, para a alfabetizanda, um uso importante esse conhecimento específico da leitura e da escrita, sendo que se vale de diferentes estratégias para dar conta de tal exigência.

“Não estudei quando pequena, tinha uma doença e tinha dificuldade para me concentrar, mas resolvi estudar. Agora porque preciso no meu dia-a-dia pegar ônibus, até mesmo fazer compras, sinto que estou realizando um sonho de menina. Na escola junto com meus colegas e professora tem me auxiliado sempre, acho que agora vou ser uma pessoa alfabetizada.”
(Texto 22, alfabetizanda, J., p. 52)

O fragmento do texto 36 (Fig. 14) aponta para a utilidade da leitura para fazer tricô, aprendido na infância e cultivado, ao que parece, por toda vida, uma vez que seu domínio possibilita “[...] tirar alguma receita das revistas”.

Por que não estudei?
Eu Rosa Judit Perin Possamai
Não estudei por que não tive
oportunidade.
A escola era longe e sempre
tinha que levar o café e o almoço
para meu pai e meus 6 irmãos mais
velhos e o resto do dia tinha que
ajudar minha mãe cuidar das outras
6 irmãs mais pequenas.
E quando eu cresci tinha que ir
na roça.
E meus brinquedos era dois prego
e uma lã velha e queria aprender
fazer tricô.
Agora com 67 anos estou na
aula estudando
e faço tricô, por sinal eu consigo
tirar alguma receita das revistas
estou muito feliz de estar estudando.
Como minha professora Glaci.

Figura 14: Texto 36,⁶⁴ alfabetizanda R. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 65)

⁶⁴ Transcrição: Por que não estudei? / Eu Rosa Judit Perin Possamai / Não estudei por que não tive / oportunidade. / A escola era longe e sempre / tinha que levar o café e o almoço / Para meu pai e meus 6 irmãos / mais / velhos e o resto do dia tinha que / ajudar minha mãe cuidar das outras / 6s irmãos mais pequenos. / E quando eu cresci tinha que ir / na roça. / e meus brinquedos era dois prego / E uma lã velha e queria aprender / fazer tricô. / Agora com 67 anos estou na / aula estudando / e faço tricô, por sinal eu consigo / tirar alguma receita das revistas / estou muito feliz de estar estudando. / Como minha professora Glaci. (Texto 36, alfabetizanda R., p.61)

No texto 41 (Fig. 15), M. mostra o quanto um maior domínio de leitura tem lhe permitido dar conta de suas necessidades de forma mais eficiente, como bem esclarece no seguinte trecho: “[...] estou conseguindo ler minhas receitas de remédio, minha agenda telefônica o preço dos produtos no mercado e isto me deixa muito contente já não preciso pedir ajuda [...]”.

O PROGRAMA ALFABETIZA RIO GRANDE
 EU ACHO QUE TEM SIDO MUITO BOM E
 TAMBÉM TEM SIDO INCENTIVADO PELO
 PESSOAL EM GERAL E TEM ME AJUDADO
 MUITO PORQUE QUANDO EU PAREI DE
 ESTUDAR EU TINHA APENAS ONZE ANOS DE
 IDADE E FOI NESSE PROGRAMA ALFABETIZA RIO
 GRANDE QUE EU TIVE A OPORTUNIDADE DE
 VOLTAR A CONTINUAR OS MEUS ESTUDOS. EU
 ESTOU ADORANDO MUITO ESSE PROGRAMA POIS
 GOSTO MUITO DA MINHA PROFESSORA E DE
 MEUS COLEGAS E PORQUE SEI QUE ATRAVÉS
 DELE VOU MUDAR MINHA VIDA
 PRA MELHOR PORQUE ATRAVÉS DELE ESTOU
 CONSEGUINDO LER MINHAS RECEITAS
 DE REMÉDIO, MINHA AGENDA TELEFÔNICA
 O PREÇO DOS PRODUTOS NO MERCADO E
 ISTO ME DEIXA MUITO CONTENTE JÁ
 NÃO PRECISO PEDIR AJUDA E POSSO ATÉ
 AJUDAR QUEM PRECISAR.

Figura 15: Texto 41,⁶⁵ alfabetizanda M. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 65)

O sentido utilitário do aprendizado da leitura e da escrita, que veio na esteira do discurso do letramento, tem seus efeitos materializados em práticas, conforme aparecem no texto 22, para usos cotidianos como pegar ônibus e até mesmo fazer compras, no texto 36

⁶⁵ Transcrição: O Programa Alfabetiza Rio Grande / Eu acho que tem sido muito bom e/ também tem sido incentivado pelo / Pessoal em geral e tem me ajudado / Muito porque quando eu parei de / Estudar eu tinha apenas onze anos de/ idade e foi nesse progama Alfabetiza Rio / Grande que eu tive a oportunidade de / voltar a continuar os meus estudos. Eu / Estou adorando muito esse programa pois / Gosto muito da minha professora e de / Meus colegas e porque sei que através / Dele vou mudar minha vida / Pra melhor porque através dele estou / conseguindo ler minhas receitas / De remédio, minha agenda telefônica / o preço dos produtos no mercado e / isto me deixa muito contente já / Não preciso pedir ajuda e posso até / Ajudar quem precisar. (Texto 41, Alfabetizanda M., p. 65)

(Fig. 14) ou para ler receitas de tricô nas revistas, no texto 36 (Fig. 14) ou receitas de remédios, no texto 41 (Fig. 15), e, ainda, agenda telefônica e produtos no supermercado, nesse mesmo texto, permitindo pensarmos que as atividades propostas pelo programa de alfabetização desses alunos estariam possibilitando o desenvolvimento de algumas habilidades que atendam algumas de suas necessidades.

Kleiman nos dirá que tais abordagens de letramento, predominantemente instrumentais, são típicas de programas emergenciais como o da alfabetização de adultos. Em suas palavras, tais programas

[...] organizam-se, geralmente, com base na análise das necessidades de leitura diversificada: a seleção de panfletos do sindicato, bulas de remédios, contratos de compra e venda, faturas, cheques, embalagens, como material didático estaria obedecendo a critérios utilitários [...] (KLEIMAN, 2006, p. 54)

Assim, conforme o que aparece nos textos dos alunos, estes estariam adquirindo habilidades importantes para o atendimento de suas necessidades cotidianas.

Tais práticas de letramento partem de premissas diferentes das adotadas pelo modelo categorizado por Street como autônomo,⁶⁶ ao reconhecer que o letramento é como uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica e neutra, ao mesmo tempo em que considera que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos, podendo, por essa razão, ser reconhecido como “ideológico”, alternativo. Tais práticas permitem pensar que as estratégias utilizadas pelas pessoas para a leitura e a escrita vêm, em si mesmas, marcadas por seus conhecimentos e identidades sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento é contestado, tanto em seus significados quanto em suas práticas e, assim, versões específicas sobre ele serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo e, com frequência, em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e que venha a marginalizar outras. Dessa forma, o letramento é sempre um ato social, desde o seu início. Por analogia, as formas como interagem, em especial os novos aprendizes, e sua posição nas relações de poder, dependem sempre de uma prática social que

⁶⁶ Em tal concepção, o letramento é com frequência representado como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém adquirido letramento. Em outras palavras, o modelo “autônomo” de letramento funcionaria com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – teria efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Assim, tal modelo disfarçaria as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais.

afeta a natureza do letramento a ser aprendido. Não é válido sugerir que o “letramento” possa ser “dado” de modo neutro, sendo os seus efeitos “sociais” experimentados apenas posteriormente (STREET, 2003).

Embora o termo letramento esteja ancorado em uma construção teórica sobre as práticas sociais de leitura, de escrita e de oralidade, é perceptível, no meio docente, sobretudo na área da alfabetização, da EJA, sua transposição em uma atividade didática. Em minhas atividades na EJA, encontrei, em algumas escolas, salas destinadas ao “letramento”. Maior ainda foi meu estranhamento ao receber a explicação do que se tratava: fui informada de que a “sala do letramento” era uma sala onde os alunos que tinham maior dificuldade de “notação” da escrita (grafia da letra, identificação, traçado, etc.) eram encaminhados para fazer o “treinamento das letras”. “Letrar”, na concepção de alguns alfabetizadores, estaria sendo entendido como “ensinar as letras”, ou seja, a escrita era associada ao seu aspecto gráfico, relacionando o conceito de “letrar” à sua concepção “antiga” e não à que recebe nos “novos” estudos sobre letramento.

A religiosidade é freqüentemente encontrada nos textos de alfabetizando adultos. Ela seria um estímulo a mais para a aprendizagem da leitura e da escrita pois, conforme C. (texto 45):

É importante saber ler, porque eu não sabia nem a letra “a”. Agora já posso ler a Bíblia. Tudo o que eu quero eu leio.

A leitura entrete a gente. Minha vida mudou muito depois que eu comecei a ler, agora a gente sabe e conhece as letras. Agora sei coisas importantes, porque posso ler.

(Texto 45, alfabetizanda C., p. 67)

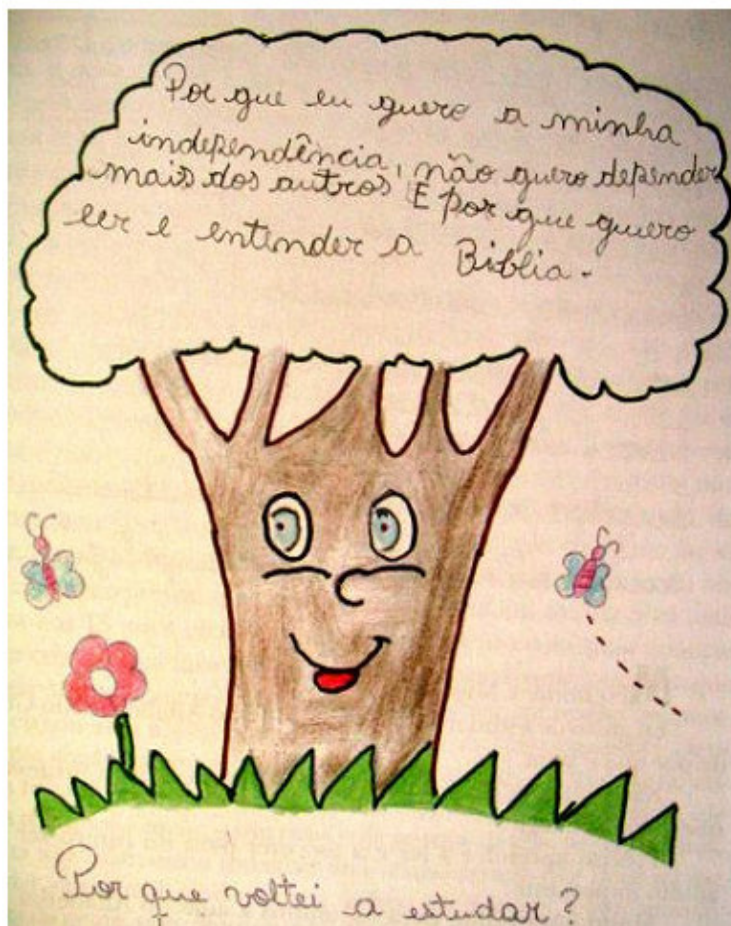


Figura 16: Texto 14,⁶⁷ alfabetizanda L. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005/2006)

Para L., no texto 14 (Fig. 16), em resposta à pergunta “por que voltei a estudar?”, ela responde: “Por que eu quero a minha independência, não quero mais depender dos outros. E por que quero ler e entender a Bíblia”. Podemos fazer duas interpretações para a independência da qual L. nos fala: a primeira poderia ser uma independência quanto a sua movimentação em um mundo letrado, em que precisa, por exemplo, pegar ônibus, preencher ficha de emprego, apropriar-se de notícias, enfim, lidar com as exigências cotidianas. A segunda interpretação que poderia ser feita dessa narrativa estaria ligada diretamente a suas

⁶⁷ Por que eu quero a minha / Independência, não quero depender / Mais dos outros E por que quero / Ler e entender a Bíblia. (Texto 14, Alfabetizanda L., p. 45)

práticas religiosas, como ela mesma diz: “[...] E por que quero ler e entender a Bíblia”. Esse entendimento envolveria sua independência na interpretação do texto bíblico, sem a intermediação de terceiros. Conforme o INAF (2005, p. 18), “a bíblia e os livros religiosos são os mais lidos pelos entrevistados e essa prática não depende do nível de alfabetização”. Os estudos sobre o letramento religioso mostram que é com apoio da memória ou da leitura em grupo que pessoas, mesmo com nível rudimentar de alfabetização, realizam tal atividade.

A religiosidade estaria estimulando a leitura e a produção de um gênero textual, além da carta, no caso, a oração. V., no texto 13 (Fig. 17) nos mostra tal evidência, pois sua narrativa muito lembra uma oração de agradecimento. Tal aproximação pode ser feita a partir do próprio título, “oração”, sendo que V. se utiliza da escrita para agradecer à professora, à família e aos amigos pela “chance” de estar apreendendo.

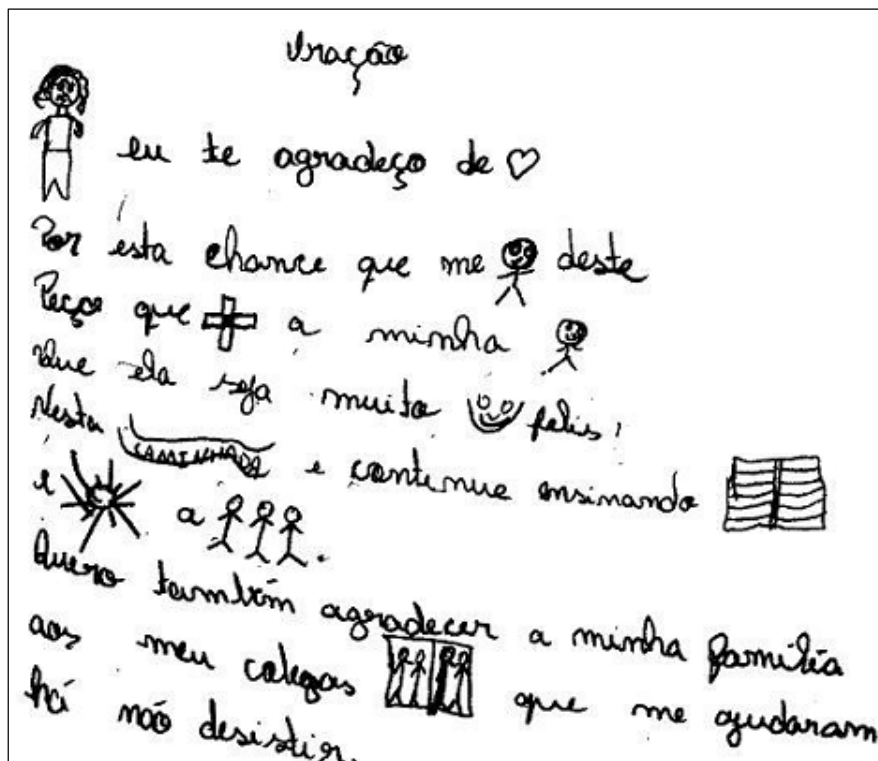


Figura 17: Texto 13,⁶⁸ alfabetizanda V. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005/2006)

⁶⁸ Ao transcrever esse texto, coloco entre parênteses a interpretação que fiz do desenho utilizado pela alfabetizanda quando este substitui a palavra escrita, como em uma carta enigmática. Transcrição: Oração / (Professora) Eu te agradeço de (coração) / Por esta chance que me (aluna) deste / Peço que (ilumine) a minha (professora) / Que ela seja muito felis! / Nesta caminhada e continue ensinando / e (iluminando) a (outros,

Destaco a importância que alguns dos alunos do programa destinaram à leitura, seja pela religiosidade, evidenciada nos últimos textos apresentados, como o 45, o 14 (Fig. 16) e o 13 (Fig. 17), seja pela leitura como entretenimento, como fica evidenciado também no texto 45 e no 47, que apresento a seguir:

Eu acho uma grande vantagem. Acho lindo!
Tenho tanta vontade de ler tudo o que vejo pela frente!
Eu sei que vou conseguir ler muitas coisas ainda! (Texto 47, alfabetizanda S., p. 67)

A importância da leitura como entretenimento é evidenciada claramente nos textos dos alunos. Constatação semelhante, eu mesma pude fazer no período em que exerci atividades junto a uma turma de totalidade 2, na EJA. Todas as vezes que meus alunos eram levados à biblioteca da escola, onde poderiam escolher suas próprias leituras, a preferência recaía sobre livros infantis. Ao serem questionados sobre o porquê de tais escolhas, as respostas eram unânimes em dizer que agora que tinham aprendido a ler, gostavam de ler como forma de entretenimento. Isso significa que desejavam ler com autonomia as histórias já conhecidas, as quais já sabiam exatamente como terminavam. Identifico aí um interesse pela leitura resultante de discursos que valorizam o hábito e o prazer da leitura.

Referindo-se às novas concepções sobre leitura que vieram à tona a partir da publicação do livro “Como incentivar o hábito de leitura”, sob a autoria de Bamberger (1977), Silveira (1998) destaca esse fato como sendo o início da ênfase na concepção da leitura como um hábito, uma atividade que, mesmo na escola, não deveria se restringir à leitura dos clássicos, não devendo ser objeto de avaliação (fichas de leitura), de forma que deveria ser orientada para a formação do leitor. A mesma autora chamará de *discurso renovador da leitura na escola* aquele que emanou primordialmente das esferas acadêmicas, espalhando-se por documentos oficiais, recomendações curriculares, revistas de divulgação pedagógica e mídia, o que iria constituir uma arquitetura de representações de professor, aluno, leitura e escola diretamente implicadas entre si. A ênfase no *discurso renovador da leitura* pode ser identificada nos textos analisados, como na justificativa de C., no texto 45, ao conceder

utilidade à leitura: “[...] A leitura entrete a gente [...]”. O entusiasmo promovido pela leitura estimula S. a dizer “[...] tenho vontade de ler tudo o que vejo pela frente!”, no texto 47.

Nesta subseção, pretendi mostrar como os alunos do programa fazem usos da leitura e da escrita, promovendo, de certa forma, a “desmistificação” de determinadas crenças em relação a tais usos. Através de suas atividades e necessidades diárias, fazem da leitura e a da escrita práticas sociais.

4.3 NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS: A “ESCRITA DE SI”

[...] Buscando-se a si mesmo, o estudante encontrará, no estudo, sua própria inexistência. (LARROSA, 2003, p.54)

Destaco que os textos integrantes desta última unidade de análise foram agrupados considerando algumas características em comum, quais sejam, o autor, o personagem e o narrador serem as mesmas pessoas, isto é, sujeitos que nos apresentam narrativas que expressam a possível constituição de seus eus. Larrosa (1998, p. 51) nos dirá que “só lendo (ou escutando), como aconteceu com Jean Jacques Rousseau em relação a Plutarco, alguém se faz consciente de si mesmo. Só escrevendo (ou falando), como fez Rousseau em *Confissões*,⁶⁹ alguém pode fabricar um eu”. Segundo o autor, aprender a ler e a escrever, assim como aprender a escutar e a falar, é “colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é” (idem). É o mesmo autor, ainda, que vai nos dizer que a experiência de si compreende os discursos, as histórias e as práticas.

O foco que darei a essas análises não será a história das pessoas, mas sim as relações que estabelecem consigo mesmas e as práticas nas quais esse relacionamento acontece. Ao direcionar tal foco, cruzo-o com a trajetória dos estudos sobre a alfabetização e sobre o letramento, por identificar tais marcas nas produções analisadas. Neste conjunto de textos que ora apresento, identifiquei determinadas regularidades que me possibilitaram pensar no exercício feito por alfabetizando jovens e adultos, da escrita de narrativas de si, permitindo-me conhecer os saberes contidos nessas histórias e, também, entender e problematizar o significado que os mesmos atribuem à alfabetização, ao alfabetismo ou mesmo à “importância de voltar a estudar”.

Os autores/narradores/personagens, ou seja, os alfabetizando do programa, através da sua produção escrita, produzem sua “história de vida”, justificando o porquê de não terem estudado, expressando seus sentimentos e opiniões, conforme uma memória que reatualiza "tais histórias de vida" a cada narrativa. Assim, ao fazerem tal “experiência de si”, narram-se, interpretam-se e julgam-se.

⁶⁹ Considerado um texto autobiográfico inaugural, com a intenção de mostrar “a linguagem como condição necessária do eu, e não somente expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem” (LARROSA, 1998, p. 30-31).

Ao pensarmos sobre o como foram produzidas tais narrativas, não podemos deixar de considerar a implicação do trabalho pedagógico na realização de tal feito. Larrosa (1994) destaca o que considera as duas inércias encasteladas no campo pedagógico: a primeira, uma forte dependência de um modo de pensamento antropológico, ou seja, a crença arraigada de que há uma “idéia de homem” e um projeto de “realização humana”, o que fundamenta a compreensão da idéia de educação e o planejamento das práticas educativas; e a segunda, a ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras “mediadoras”, nas quais se dispõem os “recursos” para o “desenvolvimento” dos indivíduos. Justifico a produtividade da utilização da obra *foucaultiana* para tal entendimento, valendo-me mais uma vez de Larrosa para tanto, ao argumentar que esta “mostra como o sujeito se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos,...) de subjetivação” (LARROSA, 2004, p. 37).

Tal uso permite questionar tais inércias e mostrar o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos. Larrosa (idem, p. 47) diz que “a criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança”. Poderíamos trazer essa mesma afirmação substituindo a criança pelo alfabetizando adulto. Nesse sentido, os dispositivos pedagógicos e, em especial neste estudo, a prática pedagógica, ao estimular a produção de texto, estaria produzindo e regulando, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores. Bem exemplifica Larrosa (idem), ao apresentar a atividade pedagógica aplicada aos alunos adultos recém alfabetizados em uma escola da Catalunha, na qual observou a intervenção dos professores, que generalizavam histórias singulares, estabelecendo, regulando e modificando o significado dessas histórias pessoais que os alunos produziam. Tal intervenção era realizada através do tipo de prática pedagógica, das instruções do professor e da regulação da realização da atividade.

4.3.1 As histórias de vida: produção das verdades sobre si impulsionada pela prática pedagógica

Através das “tecnologias do eu”, os sujeitos produzem verdades sobre si. Técnicas, para Foucault, seriam algo assim como passos, regras, sendo estas reconhecidas por ele como “práticas confessionais”. A experiência de si está constituída, em grande parte, a partir de narrativas, e, nesse sentido, Larrosa destaca que:

[...] o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. (LARROSA, 1994, p. 47).

As práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. De acordo com o mesmo autor, estariam incluídas em dispositivos⁷⁰ sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc., devendo-se perguntar também pela gestão social das narrativas, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se e a reconhecer a si mesmo como personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos.

Muito utilizado didaticamente na EJA, o trabalho a partir das histórias de vida permite um “reconhecimento da realidade do aluno”, na justificativa de alguns professores, sendo que tal atividade teria se tornado praticamente obrigatória, sobretudo em programas de alfabetização de adultos pautados nos discursos construtivista e *freireano*.

Ilustro o cruzamento entre as “escritas de si” e tais discursos, a seguir, por meio da trajetória desses discursos na EJA. Durante o período em que visitei turmas de alfabetização do Programa “Alfabetiza Rio Grande”, eram unânimes as respostas recebidas das professoras

⁷⁰ Dispositivo é um conceito usado por Foucault, que significa “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder” (SILVA, 2000, p. 43).

quando solicitava que me exemplificassem alguma atividade realizada com os seus alunos: a primeira atividade apontada era a “história de vida”.

Marzola (2007) nos explica que, na tentativa de superar o “determinismo social” legitimado pela escola, diferentes vertentes do pensamento pedagógico que emergiram na década de 1980, a partir da abertura política, atribuíam à educação o poder de transformar a sociedade, ainda que por diferentes vias. A pedagogia crítico-social dos conteúdos centralizou seu foco nos conteúdos do ensino, partindo da idéia de que o problema das classes populares em relação à educação era fundamentalmente dos conteúdos, que não poderiam ser aprendidos em outro lugar, senão na escola. Mas essa corrente, de acordo com a autora, foi imediatamente “solapada pelo avanço das idéias construtivistas e da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que acabaram por marginalizar os conteudistas, desqualificando-os como defensores da escola tradicional” (idem, p. 14). Ao longo das décadas de 1980 e 90, os conteudistas foram sendo excluídos da arena pedagógica, passando a coadjuvantes, quando não meros expectadores dos embates entre os *paulofreireanos* e construtivistas. Materializado através da “educação popular”, a pedagogia libertadora, proposta por Paulo Freire, defenderia a idéia de que os conteúdos deveriam ser buscados na realidade de origem dos alunos, constituindo-se aí os meios para uma aprendizagem e conscientização política. Marzola tece críticas às pedagogias construtivista e *paulofreiriana* argumentando que, apesar das boas intenções de tais pedagogias, as quais se propuseram a “reinventar” e “revolucionar” a escola, seus resultados efetivos foram insignificantes. Exemplifica tal argumento através dos investimentos gigantescos que caracterizaram o MOBREAL, o qual adotou o Método Paulo Freire, mas com sinalização política invertida, e com resultados pífios (idem). Outro argumento que a autora utiliza seriam os investimentos governamentais nas reformas dos anos 1990 (PCN, ciclos, escola de tempo integral, etc.) e os investimentos dos próprios professores na renovação de seus métodos de ensino, uma vez que a pedagogia construtivista exigiria uma formação específica, capaz de transformá-lo num “professor construtivista”. Apresento essa discussão proposta por Marzola para podermos nos questionar, sobretudo enquanto alfabetizadoras, sobre o quanto, muitas vezes, nossas práticas estariam interpeladas por discursos que se tornam hegemônicos, por meio do investimento na formação inicial e/ou continuada. Cabe perguntar: como os discursos conteudistas, *paulofreireanos* e construtivistas produzem práticas que inventam diferentes escritas de si? A trajetória dos estudos sobre a alfabetização e o letramento podem auxiliar na continuidade da discussão dessa questão.

Fazendo o cruzamento entre a “escrita de si” – presente na produção textual dos alunos – e os estudos sobre a trajetória da alfabetização e letramento, veremos de que forma tais escritas estariam se materializando através das práticas didático-pedagógicas que vão constituindo a docência. Trindade (2005), ao analisar a trajetória das práticas em alfabetização escolar, observa que muitos professores que alfabetizam, hoje, utilizando propostas reconhecidas como inovadoras, tiveram seu processo inicial de leitura e escrita pautado por um determinado método de ensino. Métodos e cartilhas eram bem vistos e utilizados entre o final do século XIX e os anos 60 do século XX. Entre os anos 80 e 90 do mesmo século, ocorreriam críticas ferrenhas a tais instrumentos de ensino, que passariam a ser vistos como homogeneizadores. Abro um parêntese, neste momento, para trazer um texto bastante emblemático que encontrei no *corpus* analisado. Como já fiz referência anteriormente, os textos que categorizei dentro das suas respectivas unidades de análise podem ter seu trânsito em outras. Aludindo à discussão de Trindade, trazida sumariamente nos parágrafos anteriores, não poderia deixar de trazer o texto 2 que, embora esteja em outra unidade analítica (integrando a seção 4.1, Fig. 7, p. 52), exemplifica a constituição de práticas pelos discursos da psicogênese, apontados pela autora e que dão visibilidade ao discurso construtivista apresentado antes. Penso que vale a pena trazer novamente sua ilustração.

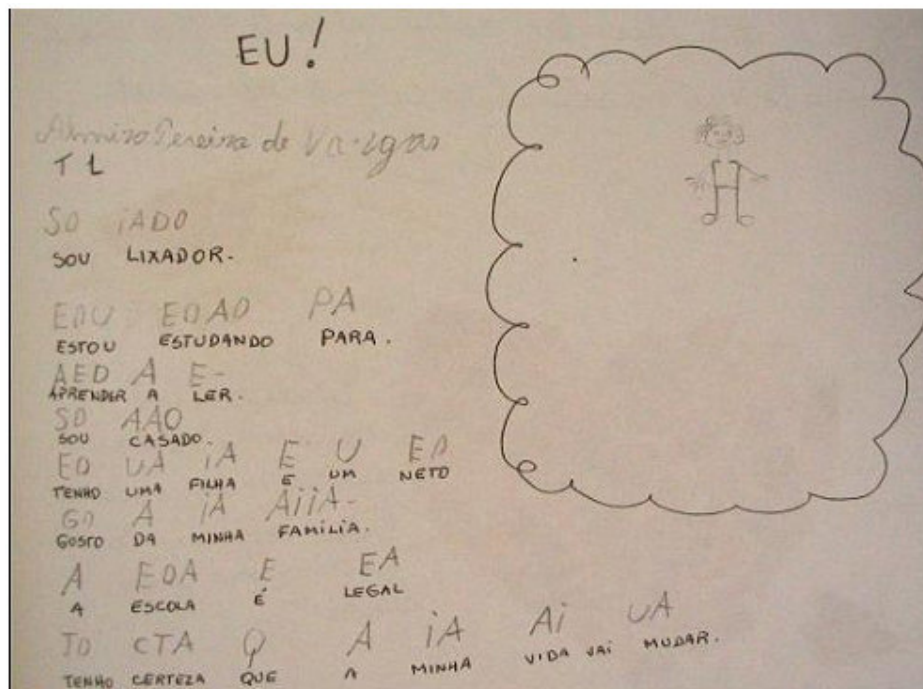


Figura 7: Texto 2, alfabetizando A. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, SE, 2005-2006, p. 37)

Identifico que tal texto tem uma estrutura escrita totalmente diferente dos demais. Ao considerarmos a constituição dos discursos em nossas práticas, poderíamos pensar sobre os efeitos de “verdade” dos discursos da psicogênese, por exemplo. O texto 2, de A., nos mostra uma escrita predominantemente silábica. O que me leva a deixá-lo em suspeição: estaria ele pautado pela presença de uma voz pedagógica? Qual? A da psicogênese? Que motivos levaram à sua seleção? Seria uma forma de mostrar que alguns dos alfabetizadores do Programa conhecem a psicogênese da língua escrita?

Retornando à seqüência da trajetória das práticas de alfabetização escolar, apresentada por Trindade (2005), a autora destaca que dos anos 1990 em diante não bastaria mais olhar para o processo de apropriação da leitura e da escrita, seja de uma perspectiva piagetiana ou vygotskiana, ou, ainda, em uma visão que buscasse compartilhar as duas interpretações cognitivas da construção do conhecimento. Práticas sociais da leitura e da escrita, “ou arremedos dessas práticas” – como bem salienta a autora –, a partir desse período adentraram a escola para garantir não mais a alfabetização, mas sim o letramento.

A alfabetização, dentro da perspectiva de um dos letramentos propostos pela escola, levaria o aluno a utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social, conforme argumentou Rojo (2006), em seu artigo *Letramento e a diversidade textual*. A autora completa, ainda, dizendo que:

Neste sentido, a alfabetização deve, ela também, além de trabalhar o conhecimento do alfabeto, fazê-lo sobre textos em gêneros de circulação social concreta, aos quais são importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos, desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias, até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição (ROJO, 2006, p.28).

O conhecimento das práticas sociais de leitura, mais especificamente, o gênero textual conto, pode ser identificado no texto 4 (Fig.18), onde D. faz uso de uma narrativa que contém elementos que se assemelha ao dos contos infantis.⁷¹ Percebo uma aproximação entre a narrativa feita pela alfabetizanda e o conto da Cinderela, por exemplo.

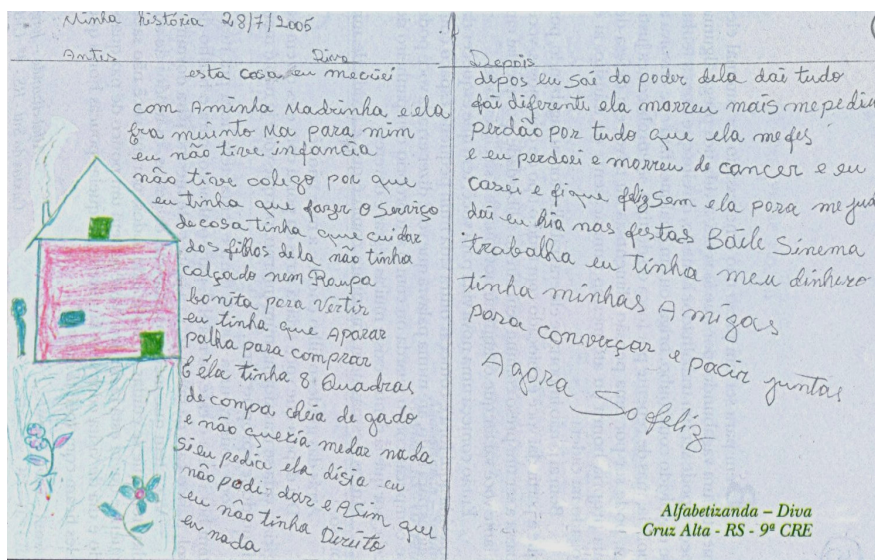


Figura 18: Texto 4,⁷² alfabetizanda D. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 39)

⁷¹ Sabemos que tais contos originalmente eram destinados a adultos.

⁷² Transcrição: Antes / Esta casa eu me criei / com a minha madrinha e ela / era muito má pra mim / eu não tive infância / não tive colégio por que / eu tinha que fazer todo o serviço / da casa tinha que cuidar / dos filhos dela não tinha / calçado nem roupa / bonita para vestir / eu tinha que aparar / palha para comprar / E ela tinha 8 Quadras / de campo, cheia de gado / e não queria me dar nada / si eu pedia ela dizia eu / não podi dar e Assim que eu não tinha direito / em nada

Depois / depos eu sai do poder dela daí tudo / foi diferente ela morreu mas me pediu / perdão por tudo que ela me fes / e eu perdoei e morreu de câncer e eu / casei e fiquei feliz sem ela para me judia / daí eu hia nas festas

Tal aproximação pode ser evidenciada através da alusão feita à madrinha, que era muito má, aos trabalhos forçados a que a autora/narradora/personagem era submetida, e ao desfecho com um final feliz. As semelhanças entre tais histórias podem ocorrer porque a história de nossas vidas está intrinsecamente ligada ao conjunto de histórias que ouvimos, “lemos” ou com as quais temos contato em algum momento. Somos constituídos pelo que ouvimos da nossa história ou pelo que narramos, conforme ensina Larrosa (1996). O que exemplifica, também, que D., considerada “analfabeta”, possui um conhecimento, de certa forma, letrado, como sugere Soares (1988), pois se vale de elementos da estrutura do conto na produção de seu texto.

É interessante notar que no texto 5, J. faz uma intensa reflexão sobre sua situação atual, dentro da prisão, em comparação ao momento em que esteve fora. Seu texto ilustra como se produz a capacidade de reflexão sobre o que fazemos e o que deixamos fazer conosco, ao tomar a linguagem como possibilidade de constante reinvenção de si mesmo.

“Bem para ser um preso não é necessário ser um mal elemento, um vagabundo, por que à vezes, a vida nos prega alguma peça e pode ser um trabalhador honesto, direito que nunca tenha se envolvido com roubo, briga, ou em qualquer fato que envolva a polícia, mas de repente por força do destino, se enrola com a justiça, pode ser por uma pensão alimentícia ou talvez em defesa de sua própria honra ou até mesmo num acidente de trânsito, aí é jogado na cadeia.

Bom aí já não importa se ele era trabalhador ou vagabundo, por que a partir daí você é colocado com todo o tipo de criminosos, você passa a ser um preso comum sem direito a liberdade, porque daí em diante você vai ter que conquistar novamente a sua liberdade.

Então começa uma nova vida para você, tem que esquecer da sua vida aqui fora e começar outra vida num pequeno espaço com regras para tudo, até numa palavra que você dizer errada você pode se complicar com o guarda ou com o seu próprio companheiro de cela, por que lá dentro existe muitas regras e deveres.

Muitas pessoas nem imaginam como é que é a vida de um preso.

Atrás das grades o filho chora e a mãe não vê.

Daí depois que você está lá atrás da porta com eles dizem na gíria a vida se transforma num inferno, porque você já não é mais dono do seu próprio nariz.

Você começa uma rotina, dura e lenta, tem hora pra tudo, tem hora para o café da manhã, para o almoço, para o banho de sol, para o café da tarde, para a janta e até mesmo para dormir.

Você tem que medir as palavra, os gestos, os modos de andar, tem que se cuidar de tudo e de todos, porque você não sabe quem é quem lá dentro. Você só tem um pouco de paz quando é dia de visita com seus familiares, naquelas poucas horas que eles ficam com você lá dentro.” (Texto 5, alfabetizando J., p. 40)

O objetivo de J., ao escrever seu texto, pode ser justificado através de “[...] muitas pessoas nem imaginam como é que é a vida de um preso [...]”. Penso que tal argumento nos remete a entender um dos possíveis impulsos que teve para sua enunciação, o que possibilitaria ao leitor conhecer um pouco da “realidade” na qual estão inseridos os encarcerados, sendo J. um deles.

Tais narrativas mostram que as “histórias de vida” também abordam conteúdos dramáticos, representado pelas adversidades vividas, vejamos outras.

A vida difícil, a necessidade de trabalho e a distância da escola justificariam a não-possibilidade de estudo de G., no texto 16, e de N., no texto 28. N. relata a vergonha por estar com idade diferente de seus colegas e se considerar “grande” para retornar à escola, quando tinha 10 anos, não dizendo, então, que não sabia ler nem escrever, parando, portanto, de estudar. Somente com 57 anos retornou aos seus estudos, demonstrando o quanto estamos sempre reconstruindo nossas identidades, uma vez que o que antes era vergonha para N., por estar fora da idade, agora, passa a ser um desafio capaz de impulsioná-la.

“Eu vou falar um pouco da minha vida. Nasci em Bom Jesus, e me criei em Cambará do Sul, lá eu estudei até os dez anos, depois não quis mais estudar, hoje eu me arrependo porque depois lá eu casei, tive duas filhas, lá a minha vida era muito difícil, daí a gente decidiu vim embora para Caxias do Sul, aqui eu encontrei emprego, trabalhava tão feliz, tinha minhas duas filhas comigo, eu achava que era feliz mas não era, daí então me separe, fiquei com minhas filhas, deixava sozinhas em casa ne ia trabalhar, saia de manhã e voltava de noite, tinha minha casa, não pagava aluguel, desde aí me veio a tristeza, encontrei um novo amor, pelo menos eu achava que era, aí que perdi tudo mesmo, ele fez eu vender a casa, mandava minhas filhas lá para mãe, fui morar com uma tia dele, ele me batia, isso que eu só saia com ele, assim mesmo quando eu saia com ele, eu saia rindo, voltava chorando, daí tomei uma decisão, não quero mais esse homem ele só me faz sofrer, vou viver com minhas filhas, aí foi o que eu fiz, mas a vida nos dá tantas surpresas, que nem dá para acreditar, minha filha mais nova aos 13 anos engravidou, eu sem marido com duas crianças para criar, o que fazer? Pagando aluguel, ganhando pouco, o que fazer? Mas me peguei com Deus e disse ele vai me ajudar eu mereço, eu sou uma mulher que luto pela vida, eu vou conseguir e Deus vai me ajudar, assim eu consegui, hoje sou feliz, porque tenho minha filha comigo e meu neto, que é muito lindo e inteligente, ele tem três anos e meio, e sou mais feliz porque depois de tantos anos, voltei a estudar, estou trabalhando e tenho certeza que Deus vai me ajudar, muito mais ainda porque eu faço por merecer, e todo mundo gosta da gente, porque a gente é pobre mas de bom coração e agradeço muito a Deus por eu ter conseguido lutar e vencer.” (Texto 16, alfabetizanda G., p. 47)

“Quando eu era pequena, morava na colônia, na Linha Nova, interior de Gramado.

Meus pais foram morar em Chapecó, Santa Catarina, em busca de uma vida melhor, como não deu certo voltaram para cá. A vida estava difícil, e enquanto meu pai não arrumava serviço, não tinha como sustentar a família, mandou os filhos irem morar com os parentes, Aos poucos a vida foi melhorando e ele começou a buscá-los de volta, primeiro foram os meninos e por eu ser menina fiquei por último.

Nesta família em que eu morava minha responsabilidade era de cuidar das crianças. A vida não era fácil. Com sete anos fui na escola, mas como era longe parei de estudar.

Quando voltei para a casa de meus pais, retornei ao estudo, não tinha passado para a 2ª série, como era grande, estava com dez anos, tinha vergonha de não saber ler e escrever, então menti que estava no segundo ano. Mas quando a professora passava a matéria no quadro eu não entendia. Os colegas começavam a rir de mim. Fui colocada então na primeira série.

Por vergonha resolvi parar de estudar. Casei com dezenove anos e tenho três filhos. O estudo sempre faz falta na minha vida, resolvi, então, com cinquenta e sete anos voltar a estudar.”

(Texto 28, alfabetizanda N., p. 56)

A., do texto 33, nos traz a seguinte justificativa para não ter estudado na infância:

“Eu estou estudando pela terceira vez, decidi voltar a estudar, porque meu pai me tirou da aula, tinha 3 meses de estudo e disse que eu já podia dar o lugar para outro e portanto não tive tempo de aprender mais na minha juventude e agora estou com 75 anos e estou estudando e me sinto agradável, gosto da minha professora, ela é querida e paciente com a velhacada ela toma chá de maracujina”. (Texto 33, alfabetizanda A., p. 59)

A alfabetizanda, ao declarar sua idade, 75 anos, conforme aparece em seu texto, nos permite contextualizar a época em que deveria ter acontecido seu processo inicial de alfabetização. Muito provavelmente o fato de seu pai ter-lhe tirado da escola para “dar o lugar para outro” nos remete a pensar que o período em que a alfabetizanda iniciou sua alfabetização deve ter sido por volta da década de 1930 e 1940, época em que o acesso à escola não era tão facilitado, pois esta havia em número insuficiente, uma vez que somente na segunda metade do século XX se iniciaria a generalização da modalidade escolar de aprendizagem. Galvão e Di Pierro (2007) observam que é nesse período que teria se conformado a compreensão da educação como um direito inalienável de todo cidadão, inclusive do adulto – direito esse, inscrito em 1948 na Declaração Universal dos Direitos

Humanos e no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, assim como em diversas outras convenções e iniciativas internacionais.

A universalização da escolarização e da alfabetização pode ser constatada de forma ilustrativa em mais uma experiência docente pela qual passei recentemente. Em meu primeiro dia de aula, durante a atividade de estágio em docência no ensino superior que desenvolvi junto à graduação,⁷³ na disciplina de “Linguagem e Educação II”, sugeri que cada graduando deveria apresentar-se a partir de uma pessoa conhecida que fosse identificada como “analfabeto”. Tinha como objetivo que essa atividade servisse de mote para as discussões pertinentes ao conteúdo da aula, com vistas a obter alguns indícios sobre os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre a temática que envolve analfabeto e analfabetismo. Pude constatar, numa turma de 16 alunos, com idades que variavam aproximadamente entre 19 e 35 anos de idade, que a grande maioria não possuía analfabetos na família. Alguns dos analfabetos lembrados foram avós ou empregados que os avós ou os pais tinham, pessoas com mais idade, acima de 70 ou 80 anos, em sua maioria. Tal dado nos remete à discussão trazida no parágrafo anterior. A proposta da universalização do ensino, inventada com a modernidade e a escolarização permite identificar os analfabetos apenas em uma população com idade bastante avançada nos últimos anos.

Galvão e Di Pierro (2007) observam que, embora desde 1934, as Constituições brasileiras tenham tornado obrigatória a frequência à escola primária, assegurando ensino público e gratuito aos cidadãos, somente em 2004 o índice de frequência ao ensino fundamental alcançaria 97% das crianças e adolescentes. Destacam ainda que:

[...]as gerações com idades mais avançadas, que não puderam beneficiar-se da expansão recente do sistema educacional brasileiro, são aquelas em que a proporção de analfabetos é maior: em 2001, enquanto no grupo de jovens de 15 a 19 anos as taxas de analfabetismo eram de 3%, entre as pessoas de 49 anos esse índice subia para 17,5%. Em 2004, quando a população com 15 anos ou mais tinha em média 6,8 anos de estudos, a escolaridade dos idosos era de apenas 3,5 anos. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 60).

Tendo o analfabetismo se concentrado na população com idade mais elevada, estaria sendo encarado por alguns governantes como razão para negar investimentos em políticas

⁷³ Como bolsista CAPES há a obrigatoriedade do cumprimento de 15 horas destinadas a tal atividade. Para tanto, minha orientadora me concedeu a possibilidade de realizar o estágio de docência em uma turma do curso de Pedagogia da FACED/UFRGS, sob sua responsabilidade, no semestre letivo 2007/2.

públicas de alfabetização de adultos, sob o argumento de que tais pessoas estariam no final da vida produtiva, trazendo pouco retorno social e econômico. É o que as mesmas autoras, já referidas anteriormente, sustentam, ao apresentar a declaração que o então Ministro da Educação, o físico José Goldemberg, em 1991, fez à imprensa, em desprezo aos direitos educativos dos adultos analfabetos:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição na sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em 10 anos desaparece o analfabetismo. (*apud* GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 60).

Contrariamente ao “profetizado” pelo então Ministro da Educação, 17 anos se passaram e os “analfabetos” adultos não desapareceram. O que nos faz concordar com Marzola (2007) quando nos afirma que o acesso está garantido, entretanto o aprendizado não. O que nos permite questionar: a universalização da educação foi atingida, sim, porém, à custa de qual qualidade? Estaríamos, então, “produzindo” uma nova geração de “analfabetos”?

4.3.2 Expressando sentimentos e opiniões

Analisando mais alguns textos que integram esta unidade, reconheço em outra subcategoria que tal experiência de si propiciou aos alunos expressarem seus sentimentos e opiniões.

É Larrosa (1994), novamente, quem vai nos dizer que a história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos “de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades” (p. 71). Nesse sentido, a história da autonarração é também uma história social e uma história política.

Sem dúvida, o contexto da escrita desse grupo de textos, interpelados pela intertextualidade que lhe é própria, constituiu algumas materialidades que poderiam ser

exemplificadas, dentre outras, no elogio ao programa, à professora e na necessidade de continuidade tanto do programa quanto do estudo.

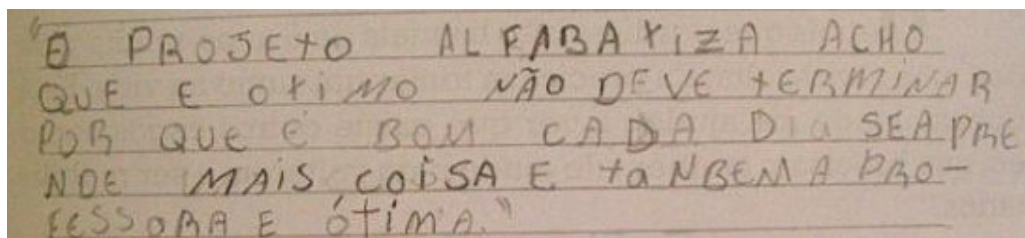


Figura 19: Texto 7,⁷⁴ alfabetizando J. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 41)

O que é ser alfabetizado?
Penso que vai ser bom pra mim.
Acho bom porque as aulas são interessantes. (Texto 8, alfabetizando A., p. 42)

“Eu estou gostando das aulas, porque estou aprendendo muitas coisas como: ler e escrever.
Eu não gosto de falhar as aulas, porque perco a oportunidade de fazer as atividades, de encontrar meus colegas e a minha professora Veridiana”. (Texto 39, alfabetizanda I. p. 63)

O elogio ao programa pode ser identificado nos textos apresentados anteriormente: no texto 7 (Fig. 19), J. nos diz “[...] O Projeto Alfabetiza, acho que é ótimo [...]”. Já A., no texto 8, observa: “[...] as aulas são interessantes [...]”. I., no texto 39, reitera: “[...] Eu estou gostando das aulas, porque estou aprendendo muitas coisas como: ler e escrever[...]” e O., no texto 32 (Fig. 20), pondera: “[...] Me sinto muito feliz por estar na / escola aprendendo ler e escrever [...]”.

⁷⁴ Transcrição: “O Projeto Alfabetiza acho / que é ótimo não deve terminar / por que é bom cada dia se apre / nde mais coisa e também a pro- / fessora é ótima.” (Texto 7, alfabetizanda J., p.41)

Como me sinto na escola?
 Me sinto muito feliz por tar na
 escola aprendo ler e escrever.
 Porque eu não sabia quase nada
 agora já sei ler e escrever
 estou no primeiro semestre. estou na
 totalidade 1 e não pretendo passar
 pra outra totalidade sem saber bem
 tenho 65 anos com muito vontade de aprender
 Quero agradecer coordenadores, direção
 e professores. do Eja Especial ao
 professor Nei

Figura 20: Texto 32,⁷⁵ alfabetizando O. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 59)

Um dado a destacar é que, dos treze textos que integram esse grupo, onze fazem referência às professoras e ao professor, seja elogiando ou agradecendo, conforme aparecem nos textos 7 (Fig. 19), 8 e 39, já apresentados. Os elogios à professora são evidenciados no texto 11, onde G. destaca: “[...] A nossa professora é boa, precisamos dela e também os colegas precisam dela”; no texto 23, em que T. enuncia: “[...] a nossa professora nos anima e ensina muito bem”. Já na opinião de A., do texto 25, sua professora: “[...] é muito esforçada [...] Ela é carinhosa e nos trata muito bem”, e, de acordo com V., no texto 26, sua professora “ensina” e ele “aprende”. G., no texto 30 (Fig. 21), inicia sua escrita dizendo: “[...] Eu estou gostando muito da aula, da professora [...]”. E foi pela atenção dispensada por sua professora que S., no texto 27 (Fig. 22), afirma que aprendeu: “[...] aprendi coisas novas a prof é atenciosa por isso aprendi”. Já o alfabetizando O., no texto 32 (Fig. 20), faz um agradecimento especial ao seu professor, o que pode ser identificado pelo fato de O. ter feito referência ao seu nome: “[...] Quero agradecer coordenadores direção e professores. do Eja Especial ao professor Nei

⁷⁵ Transcrição: Como me sinto na escola? / Me sinto muito feliz por tar na / escola aprendo ler e escrever. / Porque eu não sabia quase nada / agora já sei ler e escrever / estou no primeiro semestre. estou na / totalidade 1 e não pretendo passar / pra outra totalidade sem saber bem / tenho 65 anos com muito vontade de aprender / Quero agradecer coordenadores direção / e professores. do Eja Especial ao / professor Nei (Texto 32, alfabetizando O., p.59)

especial ao professor Nei [...]”. No texto 38, a alfabetizanda C. “[...] gostaria de agradecer as professoras que se dispõem a dar aulas [...]”.

Espero que ele continue porque temos colegas, que precisam continuar estudando. É um projeto muito bom e não pode terminar. A nossa professora é boa, precisamos dela e também os colegas precisam dela. (Texto 11, alfabetizanda, G., p. 43)

Estou gostando das aulas, estamos muito contente, a nossa professora nos anima e ensina muito bem. (Texto 23, alfabetizanda T., p. 52)

A minha professora é muito esforçada, porém eu encontro muita dificuldade, pois não enxergo muito bem. Ela é carinhosa e nos trata muito bem, gosto muito dela. (Texto 25 – alfabetizanda A., p. 54)

Eu gosto do meu país, estou gostando de ir para escola, fui para escola aprender mais. Tenho um cachorro muito bonito, tenho uma casa pintada, tem teto, choveu muito na minha cidade. Na minha casa tem muita coisa. Professora ensina e eu aprendo, a galinha come milho no terreno, o boi é grande, ele toma água, o macaco come banana e pula galho, o papagaio fala com a gente. (Texto 26, alfabetizando, V., p. 54)

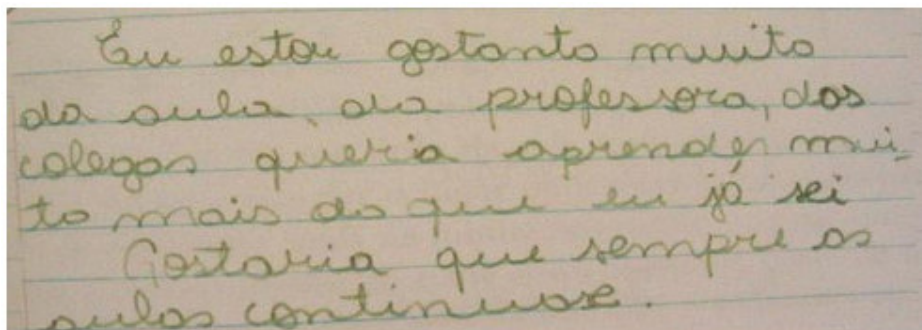


Figura 21: Texto 30,⁷⁶ alfabetizanda G. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 57)

⁷⁶ Transcrição: Eu estou gostando muito / da aula da professora, dos / colegas queria aprender mui- / to mais do que eu já sei / Gostaria que sempre as / aulas continuasse. (Texto 30 – Alfabetizanda G., p. 57)

Foi bom aprendi
coisas novas a
prof é atenciosa por
isso aprendi. Agradeço
em 1º lugar a Deus e depois
a oportunidade que tive
estou muito feliz e
quero continuar

Figura 22: Texto 27,⁷⁷ alfabetizanda S. Fonte: *Caderno Pedagógico* (SE, 2005-2006, p. 55)

Eu não tive a oportunidade de estudar quando criança, mas quando esta oportunidade apareceu, eu logo tive esperança de aprender mais um pouco, porque eu mesmo aprendi, só escrever meu nome o que sei escrever, aprendi só, eu estou adorando que ainda tem alguém que se preocupa com quem não sabe ler ou não teve oportunidade, adoro estudar mesmo com as dificuldades eu não desisto, porque tenho uma filha pequena que tem 2 aninhos, e muitas vezes tem que me acompanhar na sala de aula, eu gostaria de agradecer as professoras que se dispõem a dar aulas e o Estado que abraçou esta idéia. (Texto 38, alfabetizanda, C., p. 63)

De um recente trabalho de análise que fiz da *Revista do Ensino* do período compreendido entre 1950 e 1960, ao qual já fiz referência em capítulos anteriores, vale trazer o que foi observado:

O volume I da *Revista de Ensino*, no seu primeiro ano de circulação – de setembro de 1951 a agosto de 1952, traz em todas as suas edições uma seção intitulada “Ensino Supletivo”. Dirigido aos professores/as exaltava-os a colaborar com a Campanha de Educação de Adultos instaurada, propondo

⁷⁷ Transcrição: Foi bom aprendi / coisas novas a / prof é atenciosa por / isso aprendi. Agradeço / em 1º lugar a Deus e depois / a oportunidade que tive / estou muito feliz e / quero continuar. (Texto 27, alfabetizanda S., p.55)

para que refletissem que *essa campanha se apresenta como VOSSA CAMPANHA*⁷⁸ (conforme apareceu grifada na publicação)[...] A função “missionária” e redentora são evidentes, nessa forma de ensino destinado à educação de adultos. Durante esse primeiro ano de circulação da Revista, em pleno desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos, a importância estava em motivar e conclamar os professores para seu engajamento (LEMOS, 2007, p. 7-8).

Ao pontuar as referências e os elogios às professoras e ao professor, conforme identifiquei nos textos que integram meu *corpus* de análise, relacionando-os com o encontrado na análise das *Revistas do Ensino*, poderíamos pensar sobre o possível efeito dos discursos que estariam enaltecendo, o trabalho do professor de adultos. Tais discursos permaneceriam por muito tempo, e, talvez ainda hoje, poderemos encontrar profissionais envolvidos de forma voluntária, sem remuneração, desempenhando atividades na educação de adultos, sobretudo na alfabetização. As diversas “campanhas” que convocavam voluntários para exterminar com a “chaga” do analfabetismo foram comparadas por muitos teóricos e políticos como verdadeiras “cruzadas”, enaltecendo seu aspecto religioso, fraterno e solidário.

No texto 18, T. narra um aspecto interessante:

“Durante as férias consegui ler a palavra “mudança” num caminhão que passou na rua. Estou muito contente, pois já escrevo meu nome sem copiar.” (Texto 18 – alfabetizanda, T., p. 49)

Tal narrativa expressa, por um lado, a produtividade do programa, na medida em que T. aprendeu a ler. É interessante observar que em vários textos dos alunos não é difícil encontrar os diversos “mitos” que relacionam a alfabetização e a escolarização à “mudança” de vida. O que me pergunto, então, é se T. não estaria utilizando essa mesma metáfora na produção de seu texto, ao dizer que “mudança” foi uma das primeiras palavras que conseguiu ler.

Haddad et al. (2000), ao apresentarem as conclusões de seus estudos sobre *o estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil 1986-1998*, observa que tais pesquisas estariam reafirmando o dilema que a Educação de Jovens e Adultos estaria carregando consigo:

⁷⁸ *Revista do Ensino*. v. I, out.1951, p. 59.

[...] o de pretender dar garantias de um direito que foi negado a estes alunos que é a escolarização básica, mas ao mesmo tempo levantar uma grande expectativa nos alunos que freqüentam os cursos quanto às mudanças que ele espera no seu cotidiano, principalmente na sua realidade profissional, quando isto não depende apenas da escola. Há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar para a escola depois de adulto, mas há também decepções por esta escola não corresponder a tudo o que se espera dela (HADDAD, 2000, p. 15).

Por outro lado, através da mesma narrativa, gostaria de destacar, também, a desvinculação que a aluna faz entre escrever e copiar, diferentemente da opinião de alguns alfabetizandos, sobretudo adultos, nos quais a representação de uma “boa aula” está associada a ter o “quadro cheio” para que possam copiar.

Essa categoria, que denominei de “escrita de si”, nos permite visualizar tanto a experiência de si a que alguns alfabetizandos teriam se submetido, quanto a aspectos da língua escrita e sua relação com o texto. Acerca deste último aspecto, gostaria de destacar dois deles: a coesão e coerência. Ao narrarem suas histórias de vida, suas opiniões e sentimentos, os autores/narradores/personagens permitem que adentremos em seu texto e façamos o exercício da leitura, buscando a produção de sentido. A concepção de texto como constituído por material lingüístico, podendo ser falado ou escrito, está relacionada a uma situação de interlocução, na produção mais recente na área da lingüística. Vidal e Silveira (2005) vão nos dizer que os textos, tanto os orais quanto os escritos, “são caracterizados, entre outros traços, pela coerência e coesão textual, noções que estão intimamente correlacionadas, mas não se equivalem (p. 137)”. As autoras observam que a noção de coerência é mais abrangente que a de coesão, relacionando-se com a situação de interlocução e os conhecimentos partilhados com os interlocutores. Assim, um determinado texto é coerente se não comporta contradição, ou seja, faz sentido dentro das nossas representações de mundo. As autoras nos dizem, ainda, que um texto é coerente se suas partes relacionam-se tematicamente, se apresentam progressão temática e se o que dizem faz sentido dentro do universo cultural dos interlocutores estando dentro do seu gênero discursivo. Ao apresentar tais reflexões, não poderíamos deixar de pensar nos “textos” das antigas cartilhas, os quais, segundo as mesmas autoras, foram exaustivamente criticados pela pesquisa pedagógica por não possuírem a coesão e a coerência, ou as “possuírem de maneira muito débil” (idem).

Das 47 produções textuais analisadas, uma chamou minha atenção quanto à questão discutida pelas autoras citadas: a coesão e a coerência. No texto 26, apresentado anteriormente (p. 87), V. inicia apresentando seus gostos: “Eu gosto do meu país, estou gostando de ir para escola, fui para escola aprender mais [...]”. Em seguida, há uma quebra do tema, e V. começa a descrever as coisas que possui: “[...] Tenho um cachorro muito bonito, tenho uma casa pintada, tem teto, choveu muito na minha cidade. Na minha casa tem muita coisa [...]”. Após, retorna à temática que envolve a escola e fala da professora: “[...] Professora ensina e eu aprendo [...]”. V. finaliza sua produção com frases curtas e desconexas tematicamente: “[...] a galinha come milho no terreno, o boi é grande, ele toma água, o macaco come banana e pula galho, o papagaio fala com a gente [...]”. Tal produção nos leva a pensar em uma das dificuldades que o aluno com pouco domínio da escrita possui. Lembro-me do quão difícil era para meus alunos, tanto crianças de primeira série, quanto até mesmo os alfabetizando adultos, quando lhes solicitava que fizessem uma produção textual. Algumas vezes, alguns me diziam: “mas professora eu ainda nem sei escrever bem, como é que eu vou escrever um texto?”. Era um dilema aquele momento, tanto para os alunos quanto para a professora. Voltando ao texto 26, a diferença que teria dos “pseudo-textos” das cartilhas seria que, embora as frases de V. fossem curtas e desconexas, tais frases, ao menos para ele poderiam ter significado.

Muitas outras análises poderiam ter sido feitas sobre os textos examinados nesta dissertação. Contudo, o que tentei mostrar, sem a pretensão de uma análise exaustiva, é que a importância de esses alunos aprenderem a ler e a escrever, muito além de dominarem a sistemática da cultura letrada, pode representar uma das formas de alcançarem uma aproximação maior de si mesmos, constituindo suas identidades. É Dalla Zen (2006), amparada em Larrosa e Arfuch, quem vai nos dizer que:

Ao contarmos uma história estamos instituindo o movimento da constituição das identidades. A temporalidade inscrita no agora rearticula, retoma o passado, de modo sempre particular, diferente, sujeito às transformações da redescritção no momento da enunciação (DALLA ZEN, 2006, p. 41).

5 FINALIZANDO, POR ORA, A ESCRITA

[...] Estudar. Entre o ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo [...]. Não ler nem escrever nunca de tal forma que não se pudesse ler ou escrever de outra maneira. (LARROSA, 2003, p. 55).

Muitas situações se passaram desde o momento em que entrei neste curso de Mestrado, ou mesmo desde que iniciei esta escrita...

Compreender como esse sujeito alfabetizando, participante de um programa de alfabetização de adultos, expressa, através da produção textual, suas percepções acerca da importância da alfabetização e da escolarização foi um dos meus objetivos nesta dissertação. Ao mesmo tempo, a possibilidade de fazer uma “experiência de si”, através desta escrita, proporcionou-me identificar conexões com os achados produzidos.

Por ora, minha incursão em um Mestrado fez com que eu entendesse melhor e passasse a defender cada vez mais a idéia de que a alfabetização seria capaz de impulsionar a produção do analfabetismo e de determinadas habilidades letradas desenvolvida por sujeitos posicionados como analfabetos. Poderia, aqui, me utilizar de inúmeros exemplos que susteriam tal argumento, além de tudo o que já foi produzido e discutido por muitos estudiosos da temática da alfabetização, nas suas mais diversas abordagens. Entretanto, gostaria de retomar alguns exemplos apresentados nesta dissertação. Meu pai, minha mãe, meu avô, e muitas dessas pessoas que freqüentaram o programa “Alfabetiza Rio Grande”, mesmo sendo considerados “analfabetos”, conseguiram sim movimentar-se muito bem quando exigidos quanto a essas habilidades nos espaços doméstico e de trabalho. Identifiquei, contudo, a importância de sempre terem algum estímulo para que pudessem buscar e alcançar seus objetivos. Meu pai, por exemplo, foi, dentre outras atividades, garçom, cobrador e fiscal de bonde, funções que lhe exigiam desenvolver determinadas habilidades cognitivas. Talvez estivesse aí uma explicação para sua facilidade com estimativas e cálculo. Meu avô, pelas exigências da necessidade de ser um vereador, ou mesmo de ter que montar anúncios de venda de carro, copiando modelos de jornal, desenvolveu estratégias que, além de ampliar seu

vocabulário, auxiliaram-no a desenvolver uma escrita caligráfica. Os alunos que freqüentaram as turmas do Programa “Alfabetiza Rio Grande” (2005/2006), que exercitaram tal experiência de escrita através dos textos selecionados, expressaram tais habilidades associadas a exigências que se diferenciam conforme a trajetória de cada um. Na descrição e na análise dessas habilidades, muita coisa pode ter “se passado”.

Mostro, através desta dissertação, o quanto somos interpelados por discursos, pois, ao produzir histórias dos nossos “eus”, estamos sempre as reconstruindo. Coloco-me igualmente nessa situação, pois, como anuncio no início desta dissertação, também eu pude experienciar essa “importância de voltar a estudar”. Certamente não teria chegado até aqui, não fossem os estímulos recebidos diante dos obstáculos enfrentados – os quais me impuseram exigências –, obstáculos como o sentimento de deslocamento por não estar na “idade própria”, tanto ao ser uma graduanda como ao ser uma bolsista de iniciação científica, ou mesmo para a pretensão a este título que ora estudo. Entretanto, sempre tive alguém me impulsionando, cobrando, ensinando; ao mesmo tempo em que elogiava e exigia, mostrava-me a produtividade a partir daquilo que havia sido desenvolvido. Certamente, aqui destaco o papel de minha orientadora, que foi singular nesse sentido, habitando juntamente comigo “os labirintos” que percorri. Embora me exercitando no silêncio, não me senti sozinha: busquei, também, a companhia de outros tantos teóricos que me ajudaram a discutir as idéias produzidas, considerando, também, as orientações advindas das professoras que integraram minha banca de avaliação. Tais ensinamentos tiveram igualmente que ser aprendidos e experienciados.

Identifiquei, através da análise das produções textuais desses alfabetizandos, os diversos “mitos” em relação às expectativas da alfabetização e da escolarização desses alunos, os usos sociais que fizeram, da escrita e da leitura, bem como as habilidades que demonstraram de seu uso e o quanto a “experiência de si”, através da escrita, pôde aproximá-los de um (re)conhecimento de maior ou menor domínio dessas competências. Pontuei, também, que as práticas de leitura e escrita, uma vez estando presentes em suas tarefas cotidianas, poderiam estimulá-los a buscar cada vez maior competência nos seus usos. De certa forma, tal sentido, atribuído a essas práticas, parece-me que promove a “desmistificação” de determinadas crenças “salvacionistas” e “redentoras” que cercam a alfabetização e o alfabetismo. Com isso, argumento que, ao contrário de estar apenas “denunciando” e/ou criticando tais “mitos”, estaria propondo desmistificar o “analfabetismo”, por meio do exame de tal “fenômeno”. Defendo a idéia de que os vários tipos de analfabetismo podem ser “vencidos”, com ações

dispostas a modificar determinadas situações. Poderíamos iniciar, por exemplo, pensando sobre quais os discursos que estariam nos constituindo e constituindo nossas práticas.

Finalizo, por ora, este estudo, imbuída do sentimento de que a escrita e a leitura não são ações fechadas em si, pois uma escrita ou uma leitura poderão ser sempre reescritas e relidas, pelo fato de que estamos sempre num constante devir.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de adultos no Brasil**: políticas de (des)legitimação. Campinas: UNICAMP, 2001. Tese de Doutorado [impresso], 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p.13-35.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, mai./ago., n. 23, 2003.

DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa (org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

DALLA ZEN, Maria Isabel. **“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”**: Práticas culturais em narrativas escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERRARO, Alceu Ravello. História da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

_____. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81. Campinas: [s.e.], dez./2002.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** 4. ed. São Paulo: Vega, 2000. p. 129-160.

_____. **Em defesa da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

_____. **Arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.

HADDAD, Sérgio (org.). **O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**. A produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em: < <http://www.ipm.or.br> >. Acesso em: 25 fev. 2007.

JOIA, Orlando; PIERRO, Maria Clara Di; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov./2001.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 15-61.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. Oficina Escrita e experimentação. DIF Grupo de Currículo de Porto Alegre, UFRGS, 2003 [impresso].

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

_____. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa (org.). **Caminhos investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEMONS, Sandra Monteiro. **Alfabetizando/as em um outro tempo escolar**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Faculdade de Educação, 2004. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC: segundo semestre de 2004 [manuscrito].

_____. **A educação de adultos nas páginas da “Revista do Ensino” (1951-1960)**. Trabalho apresentado na Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), FAGED/UFRGS, jul. 2007. [comunicação oral e artigo]

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34 Literatura S/C Ltda., 1995. p. 7-20.

LUKE, Allan. Text e discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. **Review of Research in Education**. v. 21, 1996.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 93-115.

_____. **O analfabetismo como metáfora**. In: SCHIMIDT, Sarai (org.) A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 111-116.

_____. Que escola é essa que não ensina? **Revista Adverso**, n. 146. mar. 2007. [entrevista]

MATENCIO, Maria de Lourdes. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do Letramento**. Ed. Mercado das Letras. Campinas/SP: 2006. p. 239-266.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 07-38.

PAIVA, Vanilda. **Direito à educação de jovens e adultos**: concepções e sentidos. 2003. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf. >. Acesso em: 19 set. 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Diretrizes Político-pedagógicas**: Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos – SE/RS. Secretaria de Estado da Educação do RS. Porto Alegre: DEJA/DP/SE, 2003-2006. 120 p.

_____. **Plano Estadual de Educação**, 2003. Secretaria de Estado da Educação do RS.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 65-89.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago**: cuadernos de crítica de la cultura. Barcelona: Archipiélago, 1997. p. 25-41.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 20-45.

_____. **Como se deve fazer a história do eu?** Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação, n. 26, v. 1, p. 33-58, jan/jun 2001.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SILVA, Tomas Tadeu da. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional. In: GANDIN, Luis Armando et al. **Currículo sem fronteiras**, vol. 2, n. 1. p. 5-14. jan/jun. 2002. [Entrevista] Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org > . Acesso em: 15 out. 2007.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora”: A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 61-83.

_____. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

SOARES, Leôncio José Gomes. A elaboração da proposta curricular como processo de formação docente. **Alfabetização e Cidadania** – Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 11, p. 75-85, 2001.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global Editora, 2003. p. 89-113.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education.** New York: Teachers College/Columbia University, v.5, n. 2, may 12, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, mai./ago. 1999.

TRAVERSINI, Clarice Saete. **Programa Alfabetização Solidária:** o governo de todos e de cada um. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Todos na escola: o discurso da modernidade. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 23/24, p. 27-55, 1998.

_____. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (An)Alfabetismos. **Educação & Realidade:** Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Formação de Professores. Porto Alegre: 2004a.

_____. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? São Paulo: São Francisco, 2004b.

_____. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (org). **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

_____. **Identidades alfabetizadas**. 2006. [impresso]

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: VEIGA-NETO, Alfredo; FLEURI, Reinaldo Matias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./ago. 2003. Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. p.5-15.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. Educação e governamentalidade no neoliberalismo: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VIDAL, Fernanda; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline (org). **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 135-146.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WINCHESTER, Ian. A descrição usual do analfabetismo e seus críticos. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 136-157.

Fontes

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO E AGENDA PARA O FUTURO. **V CONFINTEA**. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> >. Acesso em: 20 fev. 2007.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **ENCCEJA**. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/encceja/legislacao/2007/PORTARIA44_2007.pdf >. Acesso em: 07 mai. 2007.

DIEESE. **Valorização do salário mínimo**: um imperativo da ética econômica e social. Nota Técnica, n. 1, abr. 2006. Disponível em: < <http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatec21ValorizacaoDoSM.pdf> >. Acesso em: 15 jan. 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Ensino do Interior. **LDBEN n. 9394/96**. cap. V, art. 58, 59 e 60. Disponível em:
< cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/arquivos/legisla.htm >. Acesso em: 19 set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Homologado. Disponível em:
< http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2007.

_____ Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1, 5 /jul./2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em:
< http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2007.

Material analisado

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/RS. Jovens e Adultos: Ressignificação dos saberes no mundo letrado. **Caderno Pedagógico**. Santa Maria: Editora Palotti, 2005/2006.

ANEXO – Categorias de análise da produção textual dos alunos

AUTORES DOS TEXTOS/FONTE	MITOS	A ESCRITA DE SI	USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	FORMATO DOS TEXTOS/PROPOSTA	LOCALIZAÇÃO DO TEXTO NA DISSERTAÇÃO
1. Alfabetizandas C. e E., Alecrim – p. 36. 17ª CRE	Criar amigos, ser mais feliz, ter coragem, ir além.			Figura 3 – Texto manuscrito, desenhos. Acróstico.	57
2. Alfabetizando A., Taquari – p. 37. 3ª CRE	Mudança de vida.	Narra aspectos da sua vida.		Figura 7 – Texto manuscrito e desenho. Título: Eu!	61, 88
3. Alfabetizanda F., Campos Borges – p. 38 25ª CRE	Mudança de vida, felicidade. A transcrição feita pela professora sugere que a vida da aluna mudou a partir do estudo, uma vez que ela estaria aprendendo agora.			Figura 6 – Texto manuscrito. Colagem: sol e coração.	60
4. Alfabetizanda D., Cruz Alta – p. 39. 9ª CRE		Narra sobre sua infância e sua vida atual.		Figura 19 – Texto manuscrito no formato de um conto. Título: Minha história.	88
5. Alfabetizando J., Caxias do Sul – p. 40. 4ª CRE		Análise/reflexão da sua realidade.		Texto digitado.	90
6. Alfabetizanda S., Alegrete – p. 41. 10ª CRE			Ler e escrever para ensinar o filho nos temas, números, contas, horas.	Figura 12 – Texto manuscrito.	72
7. Alfabetizanda J., Alegrete – p.41. 10ª CRE		Opinião sobre o projeto para a sua vida.		Figura 20 – Texto manuscrito.	95
8. Alfabetizando A., Uruguaiana – p. 42 . 10ª CRE		Reflexão sobre a aula no programa.		Texto digitado. Proposta: O que é ser alfabetizado?	95
9. Alfabetizando J., Cruz Alta – p. 42. 9ª CRE			A importância de conhecer as letras. (aluno deficiente visual)	Texto digitado.	73
10. Alfabetizanda M., Cruz Alta – p. 42 . 9ª CRE	Alfabetização como possibilidade de reabilitação. (aluna deficiente visual)			Texto digitado.	68
11. Alfabetizanda G., Alegrete – p. 43. 10ª CRE		Elogio à professora e propõe continuidade do projeto.		Texto digitado.	97
12. Alfabetizando –	“O futuro está			Texto digitado.	64

AUTORES DOS TEXTOS/FONTE	MITOS	A ESCRITA DE SI	USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	FORMATO DOS TEXTOS/PROPOSTA	LOCALIZAÇÃO DO TEXTO NA DISSERTAÇÃO
Pedro/Alegrete – p. 43. 10ª CRE	na educação”.				
13. Alfabetizanda V., Nonoai – p. 44. 47ª CRE			Escrita para expressar sua religiosidade. Agradecimentos.	Figura 17 – Texto manuscrito no formato de oração com desenho integrando a narrativa.	80
14. Alfabetizanda L., Itaqui – p. 45 – 10ª CRE			Ler e entender a bíblia. Independência, não depender dos outros.	Figura 16 – Texto manuscrito com ilustração. Proposta: “Por que eu voltei a estudar?”	79
15. Alfabetizando M., Passo Fundo – p. 46. 7ª CRE	Ler e escrever para no futuro ser um adulto importante (aluno deficiente auditivo).			Figura 9 – Texto manuscrito.	67
16. Alfabetizanda G., Caxias – p. 47 – 4ª CRE		Reconstrução de identidade.		Texto digitado	91
17. Alfabetizando Martimiano/Nonoai – p. 48 – 7ª CRE	Estudar para ter mais oportunidade, para dar um “passo a frente no trabalho”.			Figura 2 – Texto manuscrito. Proposta: “Por que eu voltei a estudar?”	55
18. Alfabetizanda T., Segredo – p. 49. 24ª CRE		Refere a produtividade do programa.		Texto digitado	99
19. Alfabetizando H., Cachoeira do Sul – p. 49 24ª CRE	Esperança de melhorar de vida.			Texto digitado	60
20. Alfabetizanda I., Cacequi – p. 50. 8ª CRE	A escola como lugar onde se busca conhecimento, amizade, compreensão, onde se cresce, se aprende e se cria.			Figura 4 – Narrativa através de desenho com texto digitado, provavelmente ditado pela aluna.	58
21. Alfabetizanda M., Itaqui – p. 51. 10ª CRE			A leitura e a escrita para ler e escrever carta para o namorado.	Figura 13 – Texto manuscrito. Proposta: “Por que eu retornei a estudar?”	74
22. Alfabetizanda J., Cachoeira – p. 52. 24ª CRE			Pegar ônibus, fazer compras, ser “uma pessoa alfabetizada”.	Texto digitado	75
23. Alfabetizanda T., Pouso Novo – p. 52. 3ª CRE		Evidencia sentimento sobre as aulas, a professora e os amigos.		Texto digitado	97
24. Alfabetizando G., Passo Fundo – p. 53 . 7ª CRE	Narrativa concede à alfabetização maiores possibilidades			Figura 5 – Texto manuscrito	59

AUTORES DOS TEXTOS/FONTE	MITOS	A ESCRITA DE SI	USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	FORMATO DOS TEXTOS/PROPOSTA	LOCALIZAÇÃO DO TEXTO NA DISSERTAÇÃO
	de sociabilidade. (aluno deficiente auditivo)				
25. Alfabetizanda A., Pouso Novo – p. 54.3ª CRE		Dificuldade por não enxergar bem e elogio à professora.		Texto digitado.	97
26. Alfabetizando V., Roca Sales – p.54. 3ª CRE		Expressa algumas idéias sem muita conexão.		Texto digitado.	97
27. Alfabetizanda S., Erechim – p. 55. 15ª CRE		Aprendizagem de coisas novas, agradecimento a Deus e elogio à professora.		Texto digitado.	98
28. Alfabetizanda N., Gramado – p.56. 4ª CRE		Conta que parou de estudar, quando criança por vergonha de não conseguir acompanhar a turma.		Texto digitado	92
29. Alfabetizanda Loreci/Alegrete – p. 57. 10ª CRE	Conseguir um bom trabalho.			Figura 1 – Texto manuscrito. Título: “Depoimento”	54
30. Alfabetizanda G., Alegrete – p. 57. 10ª CRE		Expressa sentimentos para com a professora e os colegas e sobre a continuidade do projeto		Figura 21 – Texto manuscrito.	97
31. Alfabetizando A., Erechim – p.58. 15ª CRE	Aprender a ler e a escrever para conhecer o mundo.			Figura 8 – Texto manuscrito.	65
32. Alfabetizando O., Esmeralda – p. 59. 23ª CRE		Expressa seu sentimento de felicidade por estar na escola e agradece a professora e as coordenadoras.		Figura 21 – Texto manuscrito. Título: “Como me sinto na escola?”	96
33. Alfabetizanda A., Ijuí – p. 59 – 36ª CRE		Fala sobre suas impressões da escola, da turma e da professora.		Texto digitado.	92
34. Alfabetizanda J., Ijuí – p. 60. 36ª CRE		.	Aprender para ajudar a filha.	Texto digitado.	72
35. Alfabetizando A., Jaguari – p. 60. 8ª CRE	“[...] freqüentar a escola e ser alfabetizado pelos professores é o caminho curto para o futuro			Texto digitado.	62

AUTORES DOS TEXTOS/FONTE	MITOS	A ESCRITA DE SI	USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	FORMATO DOS TEXTOS/PROPOSTA	LOCALIZAÇÃO DO TEXTO NA DISSERTAÇÃO
	de qualquer pessoa”.				
36. Alfabetizanda R., Vacaria – p. 61. 23ª CRE			Tirar receita de tricô nas revistas.	Figura 14 – Texto manuscrito. Título: Por que eu não estudei?	75
37. Alfabetizanda N., Uruguaiana – p.62. 10ª CRE	“É bom, é importante”.			Figura 10 – Texto manuscrito. Título: “O que pensam de serem alfabetizados?” Desenhos: casa, fruta.	68
38. Alfabetizanda C., São Miguel das Missões – p.63 . 14ª CRE		Reconhece o estudo como oportunidade que não teve quando criança. A filha de 2 anos a acompanha na sala de aula.		Texto digitado.	98
39. Alfabetizanda I., Nova Esperança do Sul – p. 63. 8ª CRE		Narra sobre sua alegria de frequentar as aulas e encontrar os colegas.		Texto digitado.	95
40. Alfabetizando V., São Luiz Gonzaga – p. 64. 32ª CRE	O que aprender vai ser bom para a vida.	Escrita sobre a infância, o trabalho e o sonho de ser jogador de futebol.		Figura 11 – Texto manuscrito. Título: Texto sobre minha vida	69
41. Alfabetizanda M., Pinheiro Machado – p. 65. 5ª CRE			Ler as receitas de remédios, agenda telefônica, preço dos produtos no mercado.	Figura 15 – Texto manuscrito . Título: “O Programa Alfabetiza Rio Grande”	76
42. Alfabetizanda M., São Sepé – p. 66. 8ª CRE	Oportunidade para completar o ensino fundamental e ir atrás de seu sonho.			Texto digitado.	65
43. Alfabetizanda L., São Sepé – p. 66 8ª CRE	“Educação é fundamental na vida dos brasileiros”.			Texto digitado.	62
44. Alfabetizando Everton/São Sepé – p. 66. 8ª CRE	“Estudar para ser um bom brasileiro e um cidadão bem educado”. Espera concluir o ensino médio para ter um emprego melhor.			Texto digitado	62
45. Alfabetizanda C., Guarani das Missões – p. 67. 14ª CRE			Ler para conhecer as letras e ler a bíblia.	Texto digitado. Título: “Para você, o que significa saber ler?”	78

AUTORES DOS TEXTOS/FONTE	MITOS	A ESCRITA DE SI	USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	FORMATO DOS TEXTOS/PROPOSTA	LOCALIZAÇÃO DO TEXTO NA DISSERTAÇÃO
			Leitura como entretenimento.		
46. Alfabetizanda O., Guarani das Missões – p. 67. 14ª CRE			Ler e escrever para trocar carta com os filhos.	Texto digitado. Título: “Para você, o que significa saber ler?”	73
47. Alfabetizanda S., Guarani das Missões – p. 67. 14ª CRE			Acha lindo, “ler tudo que vê pela frente”.	Texto digitado. Título: “Para você, o que significa saber ler?”	81

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/RS. Jovens e Adultos: Ressignificação dos saberes no mundo letrado. **Caderno Pedagógico**. Santa Maria: Editora Palotti, 2005/2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)