

## “ALFABETIZA RIO GRANDE” EM ANÁLISE<sup>1</sup>

**Mda. Sandra Monteiro Lemos<sup>2</sup>**

Orientadora: Profª Dra. Iole Maria Faviero Trindade

UFRGS/PPGEDU

Agência Financiadora: CAPES

### **Introdução**

Vivemos um mundo que ultrapassou seus limites, transbordantes de situações, muitas vezes difíceis de serem explicadas.

Paradoxos podem ser evidenciados em várias áreas. Na educação, por exemplo, enquanto muitos estão buscando incessantemente alfabetizarem-se nos mais diversos aparatos da tecnologia digital, outros tantos nem sequer chegaram à imprensa e muito menos ao domínio do sistema da escrita. Ou seja, toda a estrutura do projeto moderno idealizado dentro dos moldes iluministas não conseguiu atingir universalmente seus objetivos de prosperidade, progresso, civilidade. Em especial, no que se refere à escolarização, foram muitos/as os/as que ficaram “de fora” desse projeto e que hoje “engordam” os percentuais estatísticos dos “analfabetos”, e vêm sendo carregados de estigmas.

Esta comunicação apresenta as análises iniciais de uma pesquisa de Mestrado em andamento. Tendo por base um estudo na área da Educação de Jovens e Adultos – EJA, tal pesquisa objetiva entender melhor a rede de significados e tensões na qual está imerso/a o/a aluno/a de EJA em fase de aquisição da leitura e da escrita. Assim, através do estudo proposto, tenho como pretensão lançar um olhar de estranhamento para esse sujeito construído e identificado como “analfabeto”.

A partir da Conferência de Educação para Todos, em 1990, em que a UNESCO recomendou o desenvolvimento de programas governamentais para eliminar o analfabetismo, a pobreza, a fome, as doenças e o desemprego (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1990), alguns dos esforços objetivando o combate ao analfabetismo vêm acontecendo em forma de parcerias envolvendo o setor privado e o chamado terceiro setor, formado pelas Organizações não-governamentais (ONGs). No Brasil, essas parcerias têm sido efetivadas de várias formas, dentre algumas, através de programas, sendo o *Alfabetiza Rio Grande* uma delas.

Ao focalizar o programa governamental “Alfabetiza Rio Grande” me proponho a examinar a produtividade deste Programa de Alfabetização voltado para a EJA,

<sup>1</sup> O título original de minha proposta de Mestrado é: “Programa Alfabetiza Rio Grande: a produção de analfabetos/alfabetizados na Educação de Jovens e Adultos”.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004), bolsista da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mestrandona Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEd/FACED/UFRGS – pertencente à Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação.

por meio da análise dos significados que podem ser atribuídos à alfabetização e ao alfabetismo<sup>3</sup>, assim como aos sujeitos reconhecidos como “analfabetos”.

Esse estudo me parece possível, uma vez que tal proposta integra a linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, cujos estudos buscam fugir às narrativas canônicas, constituindo-se em estudos contra-disciplinares e pós-disciplinares, tendo em comum um entendimento de cultura que os destacam por não fazerem distinção entre alta e baixa cultura. Dessa forma, tratam todas as manifestações culturais como práticas de significação.

Através desse campo de estudos, ao olharmos para a “invenção” dos termos “analfabeto” e “analfabetismo”, poderemos discutir a forma como acontece sua materialização através dos discursos (TRINDADE, 2004), que pode ser percebida através do projeto “moderno” de educação que objetivava equacionar alfabetização e escolarização, ou que objetiva, agora, equacionar letramento e escolarização. Diante disso, proponho-me a analisar as representações discursivas dos sujeitos envolvidos em um programa estadual de alfabetização de adultos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, examino as produções textuais de alfabetizandos/as, alfabetizadores/as e demais integrantes do programa, incluindo seus gestores, presentes no “Caderno Pedagógico” publicado por essa Secretaria (SE, 2005/2006), entre outros documentos que subsidiam o Programa “Alfabetiza Rio Grande”.

Em virtude do limite proposto para esta comunicação, apresento um recorte de meu trabalho. Tal recorte é parte integrante de um dos capítulos de minha proposta, que recebeu o título de: “Um ensaio de análise das produções escritas do ‘Caderno Pedagógico Jovens e Adultos’: ressignificação de saberes”. Na proposta, este capítulo aparece subdividido em três seções, onde apresento, na primeira, uma discussão sobre os conceitos referentes a alfabetização e alfabetismos, e, na segunda, sobre gêneros discursivos, para, na terceira, “O ‘Caderno Pedagógico Jovens e Adultos’: ressignificação dos saberes no mundo letrado em análise”, dividida em duas subseções, realizar um ensaio de análise das produções textuais dos alunos e dos educadores.

Objetivando dar visibilidade aos caminhos que percorri até então<sup>4</sup>, centralizo essa apresentação, nas análises realizadas nas produções textuais elaboradas pelos educadores<sup>5</sup> integrantes do Programa, presente na segunda subseção do

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> Até o momento dessa comunicação, minha proposta de Mestrado ainda não havia passado pela sua qualificação.

<sup>5</sup> Faço duas observações: na referida publicação, o termo “educadores” foi utilizado sem marcação de gênero; o termo refere-se tanto aos/as alfabetizadores/as quanto aos demais integrantes do Programa, quais sejam, os gestores (representantes das Coordenárias Regionais de

capítulo anteriormente referido. Esclareço, ainda, que tal subseção recebe o título de “As reflexões cotidianas dos educadores do ‘Alfabetiza Rio Grande’ em análise”.

Antes de iniciar a apresentação ora anunciada, julgo necessária uma breve discussão sobre a metodologia que utilizei em meus estudos.

### **Sobre a metodologia e os instrumentos de análise**

A metodologia utilizada pelos Estudos Culturais pode se valer de uma bricolagem de diferentes caminhos 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).

Durante o desenvolvimento do Programa “Alfabetiza Rio Grande”, de acordo com a Divisão da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria da Educação do Estado do RS (DEJA/SE/RS), foram feitas cinco publicações: uma contendo as diretrizes político-pedagógicas da EJA no RS, duas a partir de fragmentos dos encontros de formação e duas intituladas “Cadernos Pedagógicos”. A escolha de um dos cadernos, o “Caderno Pedagógico” 2005/2006 aconteceu, principalmente, por ele ter sido produzido durante o desenvolvimento do programa, no ano de 2005 que, segundo informações da DEJA/SE, foi o ano mais eficaz do programa, tanto no que se refere a ações quanto no que se refere à sua efetivação enquanto uma “política de EJA”.

Ao identificar tais produções como artefatos culturais, que, por sua vez, são vistos como produtos de discursos, examino essas produções sob uma perspectiva pós-estruturalista, sobretudo na sua vertente foucaultiana, ao interpretar que os discursos são produzidos por/nas relações de poder<sup>6</sup>, descrevendo o caráter “construtivo” da linguagem. Texto e discurso passam a ser vistos como artefatos produtivos, construtivos de formações sociais, comunidades e identidades sociais dos sujeitos (LUKE, 1996).

Ao analisar os textos produzidos pelos/as professores/as, e demais integrantes do programa, localizo-os como gêneros discursivos, considerando não a

Educação e representantes das Secretarias Municipais de Educação ) e os parceiros (representantes das Instituições de Ensino Superior e entidades conveniadas).

<sup>6</sup> Para Foucault (1979), o poder não é algo que possa ser considerado como bom ou mau. Para o autor, o poder não é visto como uma substância é sim um tipo particular de relações entre os indivíduos, sendo o poder relacional devido aos muitos fatores que o determinam, pressupondo uma determinada racionalidade e não uma violência instrumental. Nesse sentido, o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades.

classificação, no caso, o gênero textual, mas sim seu dialogismo.<sup>7</sup> Colocando-me na relação falante-ouvinte, pretendo verificar quais os enunciados que se repetem, quais os que se diferenciam, seja no conteúdo ou na estrutura, e como aparecem as marcas do *outro* ou *outros* no seu *corpus*.

Segundo Bakhtin, 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 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 dizer que o material analisado possui tais parâmetros, uma vez que podemos localizar quem está falando – os educadores integrantes do Programa –, bem como para quem está falando, no caso, para a Secretaria de Educação, as Coordenadorias, para outros/as professores/as, colegas, alunos/as e público em geral. Sua finalidade é marcada pela necessidade de refletir sobre o Programa “Alfabetiza Rio Grande”, enquanto o assunto do texto também é reconhecível – o cotidiano da atuação no Programa e a percepção dos/as alunos/as em relação ao que é proposto pelo programa.

Passo a seguir, a apresentação selecionada.

### **A emergência de algumas das vozes e a visibilidade de alguns discursos**

Vejamos como aparecem algumas concepções sobre a importância da alfabetização/alfabetismo e escolarização na publicação analisada. Observo que a proposta feita aos/as educadores/as consistia na elaboração de uma produção textual que versasse sobre as “Reflexões Cotidianas do ‘Alfabetiza Rio Grande’”.

Ao analisar os 19 textos, verifiquei que os mesmos poderiam ser categorizados em três tipos discursivos, considerando suas recorrências: discurso político, discurso pedagógico e discurso científico. Saliento, pois, que a representação está sendo entendida na direção do que foi referido por Hall (1997): “são os participantes de uma cultura que dão significância às pessoas, objetos e eventos. As ‘coisas’ em si raramente, se é que alguma vez, têm significados únicos, fixos e intocáveis” (p. 2). Assim, através do uso que fazemos das coisas e o do que dizemos, pensamos e sentimos acerca destas, é que as significamos, ou seja, como as representamos.

---

<sup>7</sup> De acordo com Silveira, os primeiros conceitos de polifonia, no quadro das concepções de linguagem, decorrem dos estudos de Bakhtin, em seus estudos sobre literatura, através do conceito de *dialogismo*, uma vez que o autor propõe o entendimento de que as palavras que nós usamos estão sempre marcadas pelo *outro* – tanto o *outro* ou *outros* que nos precederam nos usos dessas palavras e as povoaram com seus sentidos, quanto o *outro* – imagem do interlocutor para quem nos dirigimos, presente ou virtual, imagem esta que povoá e também marca a nossa enunciação (SILVEIRA, 2002, p. 67).

Alguns fragmentos dos textos analisados nos remetem a pensar sobre as vozes que perpassam as narrativas dos integrantes e envolvidos no Programa “Alfabetiza Rio Grande”. Tais vozes podem ser identificadas com aquelas que internalizam/externalizam o discurso político, como por exemplo: *Cabe ao professor ajudar os alunos a tornarem-se cidadãos críticos e conscientes, encorajando-os a arriscar-se sem o medo de errar* (Educadora, I., p. 15), ou ainda, [...] *Isto é gratificante para que ensina, para que aprende e para quem apóia tão relevante Programa, pois são muitas as pessoas beneficiadas* (Educadora, V., p. 15).

Podemos pensar em algumas das vozes que podem estar pautando tais narrativas. Essas vozes se fazem presentes em oito dos textos categorizados como discurso político e, estariam levando em conta a historicidade da EJA e os discursos que a tem pautado: o da educação popular nas experiências de movimentos sociais e políticos, dos anos 1970, representando, assim, um campo ideológico que atravessaria as décadas de 1980 e 1990, mostrando-se hoje em uma fase de “refundamentação teórico-prática de seu paradigma” (DI PIERRO, 2001, p. 73). Em um outro fragmento temos: é *inegável a promoção da cidadania e dos direitos humanos passa pela Educação* (Educadora A.p, 20), podemos pensar que tais narrativas estariam fazendo emergir no campo pedagógico a relevância da educação em valores e atitudes para a construção da autonomia moral dos indivíduos e de formação para a cidadania democrática.

Os discursos políticos são fortemente marcados e permeados por “mitos”, sendo evidenciada sua presença nas narrativas dos/as educadores/as do programa, localizando, especialmente, a presença do “mito do alfabetismo” (GRAFF, 1990), como podemos reconhecer nos seguintes trechos:

[...] Os que continuaram freqüentando o fazem porque se conscientizaram da necessidade para fins de trabalho [...] (Educadora L., p, 15)

O Projeto é uma porta para outros caminhos, desperta o sonho, a independência, a autoconfiança, a oportunidade de opinar, ter conhecimentos, de defender seus direitos (Educadora V., p. 22)

O projeto moderno que fez/faz da escola um locus privilegiado associava a escolarização à alfabetização/alfabetismo enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal e econômico. Dessa forma, o “mito do alfabetismo” transforma-se em uma verdade que passou a constituir algumas suposições, dentre elas a de que a alfabetização aliada à escolaridade favoreceria o alcance de melhores condições de vida e de trabalho. Assim, a alfabetização implicaria em ganhos, como melhores níveis de escolarização e alfabetismo.

Cada nova turma de alfabetização, aberta no Programa “Alfabetiza Rio Grande”, tem a duração de seis meses, ou seja, não é permanente. A existência das turmas dependem da assinatura de convênios, através das “parcerias”. Dessa forma encontram-se vinculadas a toda uma trama burocrática. Talvez em função desse aspecto, o Programa pode estar sendo comparado às “antigas” campanhas de alfabetização. Tal temporalidade pode ser revista, segundo algumas vozes, que solicitam sua continuidade, ficando muito expressiva tal preocupação, sobretudo, nos fragmentos: *Eu, como alfabetizadora, sinto-me realizada tanto*

*profissionalmente, quanto como pessoa [...]. A oportunidade que o Governo do Estado está nos dando com este Projeto é maravilhosa* (Educadora C., p. 22).

Sobre este aspecto, podemos verificar a importância inevitável do/da interlocutor/a, uma vez que é ele/a o/a que pode direcionar a situação comunicacional. No caso específico, muito provavelmente a Secretaria de Educação ou os órgãos responsáveis pela continuidade do programa foram quem definiu a forma da argüição do/a enunciador/a em benefício próprio<sup>8</sup>, assim como são essas mesmas vozes que definem o assunto do texto, quem fala e como fala.

Tomo o discurso acadêmico como pedagógico amparada nos Estudos Culturais, ao reconhecer sua produtividade na formação de professores/as, por reconhecer que interpretar as teorias como discursos nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produto de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual, também nos seus deslocamentos, sofre os efeitos de mudanças nas práticas que as produzem (TRINDADE, 2004, p. 127). Nesse sentido, ao analisarmos alguns trechos de textos dos/as educadores/as podemos localizar a presença de discursos teóricos constituidores de práticas pedagógicas.

[...] o homem é um ser de ação e relação, capaz de transformar-se e de transformar o mundo que o cerca (Educadora A., p. 16).

Considerando que é através do exercício do diálogo e da ação-reflexão-ação que os educandos se tornam capazes de fazer uma leitura crítica do mundo e, com isso, constituir-se enquanto sujeito consciente e transformador de sua própria história [...] (Educadora I. p. 24).

O aluno jovem e adulto traz para a sala de aula uma bagagem enorme e diversa de conhecimentos adquiridos no cotidiano, histórias da vida e experiências que devem ser o ponto de partida para novas aprendizagens. Assim, a alfabetização deve ser um processo de dentro para fora pelo próprio educando, com a mediação e incentivo do professor (Educadora P., p. 21).

Palavras e expressões que estão presentes em alguns enunciados, como: “transformação do mundo”, “conscientização”, “cidadania”, “diálogo”, “aprendizagem”, “cultura e independência”, são recorrentes no discurso freireano. Outras expressões como: “processo de dentro pra fora”, “ritmo de aprendizagem” e “mediação do professor”, podem ser localizadas no discurso construtivista. A presença do discurso acadêmico representado pelo construtivismo e pelas contribuições de Paulo Freire, sobretudo para a EJA, faz-se bastante evidente. Podemos perceber que tais discursos vêm alavancando inúmeras práticas pedagógicas, que, por sua vez, têm seus efeitos em práticas cotidianas de alfabetização na EJA. Nesse processo, as experiências dos/das alunos/as, suas mais diversas atividades profissionais e hábitos cotidianos podem estar servindo de base para selecionar os conhecimentos para a aprendizagem de leitura e escrita. Conforme o entendimento dos/as educadores/as, suas atividades docentes são

---

<sup>8</sup> O Programa “Alfabetiza Rio Grande” contrata, através das instituições conveniadas, professores/as para atuarem como alfabetizadores/as por um período de seis meses. Cada professor/a contratado/a recebe o valor bruto de R\$ 486,00 mensais.

produzidas partindo da realidade dos/as alunos/as, respeitando seus ritmos e tendo o/a professor/a como mediador/a.

As marcas do discurso construtivista aparece através de estudos voltados para a alfabetização, como os realizados por Ferreiro em parceria com Teberosky, ou mesmo Luria e Vigotsky, e que são reconhecidos pelo respeito ao ritmo de cada aluno/a e a ação dos/as professores/as junto ao processo de construção do conhecimento pelo/a aluno/a na construção de um sistema de representação da língua escrita. Mesmo considerando que tais discursos são marcados por certas diferenças, ambos, são marcados pelas pretensões da modernidade de resolver os problemas educacionais e de alfabetização através da ação da escola.

Com um direcionamento mais focado nas “reflexões cotidianas do programa”, temos alguns enunciados que se diferenciam:

Os alunos que freqüentam assiduamente as aulas objetivaram avanços além do esperado, levando em conta suas dificuldades e limitações. Eles estão lendo com fluência, mas ainda se confundem com algumas sílabas na escrita (Eudcadora D., p. 19).

Os poucos recursos pedagógicos disponíveis e a dependência de acompanhantes para a locomoção dos alunos foram algumas das dificuldades enfrentadas. Também houve a necessidade de complementação do atendimento em outras áreas, como saúde, lazer e transporte, principalmente nos dias de chuva (Educador O., p. 26 – turma de deficientes visuais, inclusive o docente).

Os enunciados dos textos acima têm em comum uma descrição das atividades em sala de aula. A professora D. e o professor O., ao refletirem sobre seu cotidiano escolar, dentro do Programa, o fazem através de uma breve descrição que apresenta as dificuldades enfrentadas, a metodologia de trabalho e os recursos pedagógicos que tiveram que ser viabilizados. É interessante perceber que esses educadores procuraram refletir sobre seu cotidiano, destacando aspectos pertinentes às suas demandas e às de seus/suas alunos/as. Assim, ao articular os saberes acerca dos objetos de ensino-aprendizagem e os saberes relativos à prática pedagógica, o professor e as professoras estariam contemplando, de certa forma, um dos principais objetivos a serem alcançados nos processos de formação continuada dos/as professores/as. “Teorizar sobre a prática” estaria sendo o enunciado “do momento” e estaria pautando os discursos didáticos e pedagógicos, sobretudo ao tomar como base as temáticas abordadas no último ENDIPE, em sua XIII edição, ocorrido em 2006.

Conforme afirma Maingueneau (2001), “todo o gênero do discurso implica um certo lugar e um certo momento. Não se trata de coerções “externas”, mas de algo constitutivo (p.66)

Muitos brasileiros não tiveram oportunidade [...] No entanto, a Lei 9394/96 (LDBEN) veio reacender a chama, mais tímida até então [...] No Brasil atualmente [...] No Rio Grande do Sul, a Secretaria de Educação [...] Para atender a esse propósito [...] Os objetivos do Projeto visaram [...] A avaliação caracterizou-se como processual [...] A repercussão das atividades desenvolvidas [...] (Instituição de Ensino Superior, p. 28).

Devemos, enquanto educadores, propiciar aos nossos alunos o contato direto com o computador [...] Este projeto está sendo aplicado [...] Objetivando [...] Avalia-se semanalmente o trabalho, através da observação direta do aluno [...] (Educadora G., p. 17).

Os textos caracterizam-se por seu didaticismo que vai sendo paulatinamente costurado. A observância dos aspectos estruturais de um texto científico são determinantes em função do lugar do/a enunciador/a. Silveira (2002) observa que “é evidente que os sentidos possíveis dos discursos vêm sempre marcados por suas condições de produção específicas” (p.75). Com isso, percebemos o quanto o lugar de quem fala está implicado no modo como fala, no caso da Instituição de Ensino Superior.

Signorini (1995, p. 163) observa que costuma ser atribuída ao especialista de nível médio ou superior, mais familiarizado com o discurso instrucional de caráter objetivo, uma competência técnico-pedagógica em sua área de especialização, cabendo a esse especialista o papel de gerenciador de projetos e programas destinados ao “repasse” de conhecimentos de base científica. Para a autora (SIGNORINI, 1995, p. 196-197) “quanto maior o grau de confronto entre convenções, crenças e valores na interação, mais acidentado é o percurso e, consequentemente, mais significativas as mudanças que venham a ocorrer.” Inspirada em sua interpretação desse “fazer-parecer-verdadeiro”, própria do discurso científico, como também do político e do pedagógico, deixo, mesmo que de forma abreviada, essa provocação: lançar um olhar de estranhamento para os discursos que nos constituem e, portanto, constituem nossas práticas cotidianas.

### **A provisoriação dos achados e a continuidade da pesquisa**

Dos 19 trechos dos textos dos/as educadores/as analisados, oito puderam ser localizados em um discurso político, embora aparecendo sob enfoques diferenciados. À alfabetização e à escolarização foram/são atribuídos valores capazes de possibilitarem uma conscientização e uma transformação, objetivando o alcance da cidadania e o “resgate cultural”. Percebe-se, então, que o discurso “salvacionista” estaria sendo uma evidência. Desse mesmo *corpus* analisado, seis textos apresentaram marcas de um discurso pedagógico localizado ora no discurso construtivista, ora no *freireanismo*, quando não contemplam simultaneamente os dois discursos. Cabe observar que não foi minha intenção discutir implicações das contribuições do construtivismo, enquanto teoria, ou mesmo de Paulo Freire – ao que denominei de *freireanismo* – para a EJA, entretanto, é possível perceber, ao longo do desenvolvimento de minhas atividades junto ao Programa<sup>9</sup>, e mais especificamente neste estudo, o quanto certos discursos teóricos se generalizam, com as vozes alheias tornando-se nossas próprias vozes. Observo, entretanto, que tal interpelação é produtora de efeitos que se manifestam em práticas. Outra consideração que faço é relativa aos textos que foram localizados com

---

<sup>9</sup> Entre os anos de 2005 e 2006, como consultora técnica da UNESCO, atuei com atividades vinculadas ao Programa *Alfabetiza Rio Grande*, lotada na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no Departamento Pedagógico, mais especificamente, na Divisão da Educação de Jovens e Adultos – DEJA/DP/SE.

representações do discurso pedagógico, que embora apresentem uma formatação diferente, permitem uma reflexão e problematização sobre a importância da formação<sup>10</sup> docente em EJA.

Algumas análises iniciais, que foram realizadas e apresentadas neste estudo, permitem pensar em sua ampliação, considerando a presença de outras vozes, outros significados. Na interlocução dessas vozes, pelo exame dos significados atribuídos à alfabetização, penso que será possível traçar alguns entendimentos acerca do “analfabeto”, “analfabetismo” e sobre a importância (ou não!) da alfabetização e da escolarização.

## Referências

- COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **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.
- \_\_\_\_\_.; SILVEIRA, Rosa Hessel ; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.
- 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.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 4.ed. São Paulo: Vega, 2000, p. 129-160.
- \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. v. 22, n. 2, 1997, p. 15-46, jul./dez.

---

<sup>10</sup> Todos/as os/as professores/as integrantes das turmas de alfabetização que fazem parte do Programa Alfabetiza Rio Grande e também os/as que atuam na rede estadual de ensino da EJA participam da formação em serviço de 4horas semanais, sob a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior conveniadas ao Programa.

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.

NELSON, Cary; TREICHELER, Paula A; GROSBERG, 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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela. **O significados do letramento:uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP; Mercado de Letras, 1995. p. 161-199.

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.

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

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (An)Alfabetismos. In: **Educação & Realidade: Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Formação de Professores**. Porto Alegre: 2004. v.29, n. 2, p. 125-142.

\_\_\_\_\_. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefato 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.

### **Material analisado**

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