



OS LABIRINTOS DO APRENDER NA VOZ DE SUJEITOS ANALFABETOS

Vanise dos Santos Gomes- FURG

Agência Financiadora: CAPES

Resumo: O presente artigo apresenta a análises das hipóteses de quatro sujeitos analfabetos a respeito do não-aprendizado da leitura e da escrita, sendo norteados pela seguinte questão: quais as possibilidades de aproximação da alteridade de sujeitos analfabetos, acolhendo suas palavras e distanciando-se de formas de dizê-lo que os nomeiam como “inferiores”? Questões específicas relacionadas à aprendizagem são exploradas, sendo discutido, também, o significado das passagens dos participantes por programas de alfabetização – ou o desejo de fazê-lo- e as críticas que os próprios sujeitos fazem a respeito à metodologia utilizada por tais programas. Dos dados analisados, emergiram as constatações de que os sujeitos investigados dizem-se para além dos modos como têm sido representados socialmente, no momento em que falam a respeito de aspectos particulares de seu ser. Deste modo, contam-se com palavras originais, muitas vezes desconsideradas em discursos que os pretendem representar como sujeitos “incultos” e “inferiores”. Mesmo assim, é possível constatar que tais discursos também estão presentes nas falas dos sujeitos da investigação e que influenciam na forma como pensam a si, o que acaba por gerar “certezas” quanto a sua incapacidade para aprender a ler e a escrever.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Analfabetismo. Aprendizagem.

Palavras iniciais



Imagem: Musa de Whistler, de Auguste Rodin (1907)

Em algum dia acontecido no ano de 2003, a arte e a vida do escultor francês Auguste Rodin seria exposta no Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). Meu pai, homem de olhares abertos ao novo, ao ainda-não-conhecido, convidou-me para acompanhá-lo na visita ao museu. O escultor, sobre quem já havia estudado na Escola de Belas Artes, em Rio Grande, far-se-ia ali presente por meio de sua obra disponível aos olhos. Seria uma presença

em alma que, embora ao alcance das mãos, não poderia ser sentida pela pele. Eram os olhos dos visitantes que a “tocariam” em um gesto de profundo respeito ao artista que ali se apresentava, ainda que não por meio de sua própria face. Seria a obra a “falar” sobre seu próprio criador.

Caminhava por entre esculturas e também textos escritos. Lia sobre a vida de Rodin, seus feitos, fracassos, amores, dores. Foi especialmente um comentário feito por Gustave Geffroy, crítico de arte, que chamou minha atenção. Disse ele, em resposta à crítica proferida pela imprensa em relação à falta de braços na *Musa de Whistler* (1907): “lamento a ausência de braços. É compreensível [...] Mas antes de lamentar o que não está, que nos deixem admirar o que é”.

A “ausência” incomodava. O “todo” precisava ser visto para que não se perdesse o valor da arte, sendo transmitida a mensagem de que, fora da totalidade de uma arte finita, não há glória que possa ser encontrada pelo artista. E não foi uma mensagem “nova” escutada por Rodin. Já *O Homem de Nariz Quebrado* (1864), não havia sido aceita no Salão de Paris, pois foi considerada pelos júris como um esboço, algo inacabado.

A idéia do considerado como “ausência” implica a caracterização do ser humano como um “esboço” daquilo que será quando, enfim, estiver “completo”. Parte de um conceito de que ele é composto de partes conectadas entre si e de que precisa que cada peça esteja devidamente encaixada para que, então, seja considerado acabado. Esta idéia muito me remete à concepção do analfabeto enquanto sujeito “incompleto”, que ainda não “é”, como se lhe estivesse faltando um “pedaço” para, então ser alguém de fato.

O comentário do crítico de arte Gustave Geffroy foi como que um convite para pensar em uma questão que, já na época, estava inquietando-me: o que vale como “ausência”, o que é considerado “presença”, ao refletirmos sobre os sujeitos humanos? Um dos aspectos que entra em questão ao pensarmos sobre esta temática é o modo como olhamos tais sujeitos, ou seja, a partir de que perspectiva e subjetivados por quais concepções.

Assim, busco, por meio desta escrita, contar sobre alguns caminhos onde pisei quando na realização da pesquisa de doutorado cujo problema de pesquisa indicava o seguinte questionamento: **quais as possibilidades de aproximação da alteridade de sujeitos analfabetos, acolhendo suas palavras e distanciando-se de formas de dizê-lo que os nomeiam como “inferiores”?** Opto, aqui, por compartilhar um específico momento do processo de pesquisa, em que a voz de sujeitos analfabetos é posta em destaque para contar sobre suas memórias acerca de passagens por programas de alfabetização, argumentando que tais experiências acabaram por imprimir a mensagem de que “aprender é algo muito difícil” e,

por isso mesmo, um desafio nem sempre aceito. Desta forma, ganham escuta as pessoas que me acolheram para contar de si: Ivana, Olga, Júlio e Joaquim, sujeitos da investigação aqui apresentada e que possibilitaram, por meio de um processo investigativo definido como etnográfico, aprender sobre suas “presenças”.

*Diálogos sobre aprender
na voz de sujeitos analfabetos*

Relendo as palavras registradas em meu diário de campo, encontro olhos e olhares, vejo faces e busco remeter-me a *rostos*. Escuto falas, sinto movimentos. Recordo, em especial, daquele momento em que Ivana, ao despedir-se, trouxe-me para perto de seu peito e de seu rosto e ofereceu-me seu abraço. Suas palavras vêm-me à mente: “Desculpa por eu ser analfabeta”.

Ivana não se estava referindo, a meu ver, propriamente ao fato de não saber ler e escrever, mas a todas aquelas idéias que acompanham a palavra analfabeto, qualificando-o como sujeito inferior, inculto, ignorante, incapaz de formular pensamentos complexos. Desculpou-se diante da desconhecida escolarizada, aquela que, de acordo com este mesmo discurso estigmatizante, é considerada superior, culta, consciente, capaz de formular abstrações.

Já apropriada de um determinado discurso social, Ivana demonstrou “conhecer o fato” de que o analfabetismo é mais uma identidade que compõe seu ser e que estipula os territórios sociais em que é “autorizada” a transitar. Conforme expressam Duschatzky e Skliar (2001, p.122),

A tradução e representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismo, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade. Não obstante, estas formas não são neutras nem opacas e geram conseqüências na vida cotidiana desses outros.

Entre o desejo de ser alfabetizado e o aprendizado da leitura e da escrita, impõe-se uma longa distância que ganha nomes diferentes nas falas dos sujeitos analfabetos participantes da pesquisa. Às vezes, são nomeações sem nomes, onde dúvidas sobre por que não conseguir aprender a ler e escrever são expressas tantas e tantas vezes. Outras vezes, recebem nomes vinculados a um ou outro problema físico: são os olhos que não dão conta da

visão das coisas materiais do mundo; é aquele “remédio forte” que prejudica a “cabeça”. O dito por Ivana bem exemplifica que vem sendo expresso:

Não sei porque eu não aprendo. Não tô sabendo porque. Não sei mesmo. Até vitamina pra cabeça eu tomo, porque eu tenho problema. É falta de visão mesmo [...] Não se chama de burro, mas é burriedade mesmo, senão teria tempo de aprendê. Agora mesmo quem não sabe é eu mesmo. A Linda sabe um pouquinho. É eu que não sei. Eu tenho um problema comigo: eu fiquei com pouca visão dessa vista aqui.

Mesmo diante de tantas dúvidas, Ivana refere-se a duas diferentes hipóteses sobre o *não-aprender*: “falta de visão”, no sentido de inteligência limitada, “burridade” e “pouca visão”, no sentido de não enxergar bem. Não poucas vezes, Ivana falou-me do “misterioso” fato de não aprender, encontrando respostas para tal mistério ao olhar para si e ver uma pessoa “burra” e de “visão limitada”, no sentido real e também figurado. Ao seu redor, vê sujeitos capazes de aprender e frustra-se por ser a única, conforme suas palavras, que não sabe ler e escrever. Por isso, percebe-se isolada e diferente.

Contrapondo-se à opinião de Ivana e, também, à própria representação do analfabeto como sujeito acrítico, Júlio expressa que a pessoa analfabeta tem conhecimentos, sim. Ainda que tais conhecimentos não sejam valorizados em um mundo onde símbolos escritos representam status social, Júlio não aceita o rótulo de inferior. “Ela diz que é burra porque não sabe ler, mas sabe fazer outras coisas”, disse ele.

O citado por Ivana na fala abaixo é exemplo de um freqüente mito em relação ao não-aprender, referindo-se a problemas de saúde como determinantes de fracassos:

Nossa, menina, seria bom aprendê. É muito do bom a gente sabê. Tem dias que eu olho e eu sei bastante palavras e os nomes. Mas tem outros dia que não. Vira e vira mesmo. É que tenho pouca visão desta vista aqui.

As hipóteses a respeito do *não-aprender* ditas pelos sujeitos da pesquisa, encontram-se em diversos pontos, mostrando pensamentos que dizem respeito a mitos populares em relação à aprendizagem. Além do determinismo de limitações físicas, eles também se referem à idéia de que existe uma idade para o aprender e, por conseqüência, uma idade em que não mais se aprende. Em se referindo a este aspecto, Júlio foi o único a desfazer a idéia de que, diante de sua idade, estaria sentenciado a não conseguir alfabetizar-se. Diz ele que

Tem pessoas que pode ir pro colégio e aprendê igual quando nós era criança. Até melhor. Aí a pessoa que já é o adulto já vai pra ali prestando mais atenção, talvez já não tenha outras pessoa pra puxá um assunto, pra fazê uma brincadeira.

Os sujeitos da investigação atravessaram épocas em que, campanhas após campanhas, propostas por governos após governos, eram lançadas com o objetivo de acabar com o analfabetismo que, justamente por ser considerado um “mal”, uma “praga”, precisava ser “erradicado” (FERRARO, 1987, p.90). Todos, com exceção de Catarina, freqüentaram programas de alfabetização e referem-se, de forma bastante enfática, ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído no final da década de 60, embora, por vezes, se reportem a outros programas instituídos por governos locais.

O Mobral ganhou, em suas falas, status de “Mobrais”, no plural. Todos os programas de alfabetização que se seguiram, ainda que vestindo palavras e, muitas vezes, idéias diferenciadas, não eram percebidos como realmente diferentes. E, se o Mobral já não havia “dado certo” em seu objetivo de alfabetizar, por que, então, outros programas alcançariam sucesso? Percebo que esta associação entre qualquer programa de alfabetização com o Mobral tem a ver com muito mais que uma mera confusão de linguagem. Diz respeito, por um lado, à longevidade de tal programa, tendo-se feito presente enquanto “proposta de erradicação do analfabetismo” durante 10 anos. Por outro lado, revela um caráter de descrença em relação ao significado de tais programas e às suas reais possibilidades de alfabetizar pessoas.

Ivana, lembrando o Mobral, ainda que se referindo ao Movimento de Alfabetização (MOVA), iniciado em 1999, reforçou o fato de que é “muito difícil aprender”.

Eu entrei nesses MOBRAL pra vê se aprendia mas (baixando o tom de voz) não sei porque que eu não aprendi. Não saía de noite de casa pra nada. A gente vai pra aprendê mesmo. Difícil. Difícil. Eu acho muito difícil.

O citado MOBRAL, criado pela lei 5379, de 15 de dezembro, de 1967, nasceu em um contexto (passado?) em que o analfabetismo foi considerado “vergonha nacional” pelo então Presidente militar Médici. Teve sua proposta organizada em meio à efervescência da ditadura militar brasileira, iniciada em 1964 com a deposição do Presidente eleito João Goulart e estendida até 1985, quando, um ano após o movimento das Diretas Já, era eleito o então presidente civil, Tancredo Neves e o vice José Sarney, que acabou assumindo o governo diante do falecimento de Tancredo, após 21 anos de ditadura militar. Neste contexto, “auge do controle autoritário do Estado”, conforme expressa Haddad (2000, p.115/116), “o Mobral chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo [...] Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade”.

Ivana, Olga e Joaquim participaram efetivamente do Mobral na busca pelo aprendizado da leitura e da escrita. Quem sabe, poderiam não mais representar uma vergonha

nacional, contribuindo, assim, para o crescimento de sua nação e sendo “úteis” para melhorar os dados estatísticos. Isto porque o país estaria livrando-se da “*chaga do analfabetismo*” (PAIVA, 1982).

Em um contexto de opressão, a Comissão Municipal do Mobral em São José do Norte não deixou de reproduzir idéias autoritárias que vinculavam, por exemplo, o aprendizado da leitura e da escrita à permanência de funcionários em seus empregos, sugestão essa dada como meio de “acabar com o pouco caso dos alunos” (Conselho municipal do Mobral, ata nº 03, de 11/05/73).

Tendo muito presente a referência do Mobral, os sujeitos da pesquisa vão remontando a suas experiências quando em “aulas para analfabetos”. Uns, como Olga, lembram de sentimentos como “vergonha”, por estarem em meio a pessoas jovens, denunciando, neste sentido, uma vida de *não-aprendizagem* da leitura e da escrita. Outros, surpreendem-se por verem repetir-se um passado de ausências e privações quanto ao aprender, ainda que as oportunidades de frequência à escola sejam muito mais evidentes no presente.

Recordando a sua história passada, Ivana demonstra consciência da “realidade”, ao comparar as possibilidades de estudo nos dias atuais com aquelas que enfrentou, quando em sua infância e adolescência. Considera que o fato de alguém se tornar alfabetizado é uma forma de livrar-se do estigma do analfabetismo, já que, na maior parte dos casos, o da pobreza continuaria presente. Percebo que a idéia de Ivana parece buscar a desvinculação entre analfabetismo e pobreza, citada por Graff (1990) e Haddad (2000), possibilitando, dessa maneira, que sujeitos analfabetos tenham ferramentas a mais para buscar sempre melhores condições de vida e satisfações pessoais.

De uma forma geral, o aprendizado da leitura e da escrita aparece como um meio de não somente serem mais autônomos mas, principalmente, livrarem-se de rótulos que os qualificam como inferiores. Representaria, neste sentido, “a libertação dos preconceitos e da estigmatização de que sempre têm sido alvo os analfabetos do Brasil e, por outro lado, a abertura do caminho para os passos seguintes no processo de alfabetização”, utilizando as habilidades construídas no momento em que estas são solicitadas por situações cotidianas (FERRARO, 2004 p.203).

O não retorno às classes de alfabetização não é uma idéia presente no discurso de todos os sujeitos da investigação. De uma forma geral, admitem a possibilidade de retornar ao estudo, enfatizando que, deste modo, poderiam “sair de casa” e “conhecer outras pessoas”. “*Não custa tentá*”, disse Catarina.

Ivana, ainda salientando o quão difícil é aprender, expressa:

Tá difícil, muito difícil. Mas se ela ainda vir dá aula aqui, eu tentava. Pelo menos sai um pouco de dentro de casa. Se ela (a professora) tivesse ensinando talvez eu até tivesse ido. Só assim vai pro colégio, aprende, conversa, faz amizade, bastante.

Ivana diz com firmeza que o que deseja é **aprender a ler**. Sua experiência em classes de alfabetização já lhe havia possibilitado desqualificar certas práticas de ensino. Com uma linguagem lógica e clara, assim se expressa:

*Essas coisa de recorte, eu não gosto de fazê. **Eu quero aprendê a lê.** Essas coisa de procurá as letra nos livro, jornais, procurá as palavrinha, isso aí eu sei também fazê, só que eu não gosto [...]. Na nossa idade é perdê tempo recortá. **Tem que ensiná a lê mesmo.** Eu não gosto, me desculpe.*

“Disseram que vô aprendê o que já sei”, disse-me Davi, justificando por que não retornou às classes de alfabetização. O argumento de Davi ganha força ao lado do dito por Ivana. Entre eles, existe, porém, uma diferença de atitude baseada na concepção do que é necessário para que se aprenda. Davi esquiva-se de ir, pois não quer “repetir” o que já sabe. Ivana também critica tal repetição, mas acredita que para aprender é preciso, em suas palavras, “teimar”. Diz que “o a, e, i, o, u eu não quero mais”, pois já o sabe de cor. O que quer aprender é, efetivamente, ler: “*tem o **na** e o **ma**, mas eu até hoje não sei como é que vai se tirá a palavra: ma (prolongando o som) é **m e a...***”. A lógica da repetição de sílabas não faz, para Ivana, sentido algum.

Foi sua “teimosia” que a conduziu, por diversas vezes, às classes de alfabetização. Ao contrário da maior parte dos participantes da pesquisa, Ivana foi teimosamente insistente e é por isso que construiu idéias a respeito daquilo que “não dá certo”, em se tratando do ensino de pessoas analfabetas como, por exemplo, cópias.

Se mandá eu copió tudo eu copio. Eu conheço as letra, nos meus caderno eu escrevo. Até pensei que com essa aqui eu ia aprendê. Na pedra, tudo o que ela fazia eu já olhava e já sabia. Mas escrevê sozinha, não. Só olhando e fazendo no caderno. É interessante isso aí! A gente copiava e no outro dia eu ainda lia [...]

O exercício da cópia, como o próprio nome já diz, não abre espaços para construções, limitando-se a uma reprodução. Aliás, é uma atividade que diz muito a respeito do que se entende por “aluno ideal”. Neste sentido, estratégias de ensino nunca são ingênuas e estão altamente conectadas a ideologias que expressam o mundo social que desejamos construir.

Cabem, aqui, alguns questionamentos: que mundo social seria este? Baseado em que princípios éticos? Buscando que tipo de relação social entre os seres humanos? Que tipo de educação contribuiria para a construção deste mundo? A serviço de que e de quem estaria tal educação?

A metodologia de ensino havia insinuado a Ivana o mínimo de flexibilidade e de independência em relação ao que é solicitado pelo professor, não abrindo espaços para que se sentisse permitida a ser mais que uma mera copiadora.

Interessante observar que as críticas feitas por Ivana dizem respeito, principalmente, a sua última experiência em classe de alfabetização, quando aluna do MOVA, movimento de inspiração freireana. Noto que é grande a distância entre a filosofia do movimento, que propõe um ensino que tenha como ponto de partida as vivências dos educandos, e a forma como é viabilizado na prática. Já em 2001, o então coordenador regional do MOVA em São José do Norte, Frei Natalino, disse-me que o trabalho como educador popular passou a ser “um entre outros biscates” e, dessa forma, converteu-se muito mais em resposta temporária para uma situação de desemprego que propriamente em um ato de consciência política e social.

Em sua fala, Ivana também salienta a forma provisória com que a educação de pessoas jovens e adultas é tratada pelo poder público. A constituição de programas de alfabetização, sendo sempre vinculada a iniciativas governamentais, não garante uma educação continuada, uma vez que a duração do programa é atrelada ao período de gestão de um determinado governo. Ivana refere-se ao fato de que não existe nenhuma escola “só para os analfabetos adultos” e ainda lembra que há *“muito pedaço de areia pra fazê um colégio pra nós”* e, assim, constituir um ensino *“certinho, como tem que sê”*.

Lembrou o fato de que *“nesses MOVA e Mobral, como era antigamente”*, o tempo de permanência em sala de aula era curto, o que, aliás, foi algo também citado por Júlio. As ausências constantes dos professores (que, de acordo com Ivana, têm “outros compromissos profissionais”) relegam a alfabetização de jovens e adultos a um papel secundário. Passa ela a ser uma atividade desempenhada em “um resto de tempo”, depois da realização de compromissos considerados mais importantes.

Os escritos de Haddad (2000, p.126/127) sobre as políticas públicas voltadas à educação de pessoas jovens e adultas aliam-se ao já muito bem argumentado por Ivana. Referem-se não somente à população de jovens e adultos que nunca frequentou a escola, mas também “àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens

suficientes para participar plenamente na vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida”. De acordo com o autor:

Cada vez mais torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem à mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, característica da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

Ao conjugarem o verbo *não-aprender*, os sujeitos da pesquisa falaram a respeito de suas maiores “dificuldades”, quando em sala de aula. De um modo geral, apontaram o “juntar letras” como um desafio “muito difícil”, fato que não me surpreende; afinal, todo o movimento da proposta de alfabetização direciona-se para o aprendizado de letras isoladas e para a soletração, de acordo com o que os sujeitos da pesquisa disseram. Neste contexto, em que a “ordem” é soletrar, as letras são aprendidas facilmente, uma aprendizagem, inclusive, que os sujeitos da pesquisa fazem questão de demonstrar, com o orgulho de quem deseja mostrar que seus conhecimentos não são nulos.

Joaquim lembra que aprendeu a escrever seu nome por tê-lo escrito tantas e tantas vezes em suas tentativas de alfabetizar-se, e salienta que conhece as letras, mas o problema é juntá-las. *“Era pequeno. E depois de grande entrei de novo. Eu tinha vontade de aprendê, mas não... não deu. Não sei ajuntá as letra”*, disse ele.

Ao se pronunciarem, os sujeitos da pesquisa, a respeito do *não-aprender*, prolongavam momentos de silêncio, buscando palavras que melhor pudessem justificar tentativas fracassadas de aprender a ler e a escrever. Também a mudança no jeito de falar denunciava um assunto que lhes causava um certo desconforto. A fala, que vinha sendo pronunciada de modo fluente, ganhava tons mais baixos quando os próprios sujeitos lembravam do fracasso escolar.

Tanto Ivana quanto Olga descrevem seus sentimentos quando, em vão, tentam “juntar letras”. Referem-se a “brancos na mente” e, inclusive, “calafrios”, ambas as reações explicadas como decorrentes do sentimento de “nervoso” em falhar. Ao buscar explicar este sentimento, Olga relata:

Eu não sei, eu não sei, uma coisa estranha. Eu não sei te explicá. Acontece uma coisa estranha e não consigo. Passava no quadro, tava tudo bem, eu prestava a atenção, copiava. Quando chega na hora de juntá aquilo ali, dá aquele nervoso,

aquele branco. Não tem explicação. Eu acho que isso aí é um bloqueio que tem, algum trauma.

Ao conjugarem o verbo *não-aprender*, vão-se também apresentando. Isto porque falam de suas dificuldades, ausências e presenças a partir de suas próprias palavras. Explicam motivos de “nervosismo”, declaram que aprender é algo “muito difícil”. Projetam possibilidades de voltar a estudar ou, ainda, contam de seus motivos para não mais freqüentarem as classes de alfabetização. Dizem-se como sujeitos sabedores de letras, mas não de palavras. Como identificadores de signos. Contam-se como bons “copiadores” mas, desejosos de fugir a estas limitações e, neste limite, querem ser mais.

“Concluindo” vislumbrando compreensões

Os participantes da investigação, na contramão do que o discurso social busca revelar a respeito dos sujeitos analfabetos, dizendo-os incapazes de formularem pensamentos críticos, apresentam-se como pessoas que criticam os modos como as metodologias das campanhas de alfabetização são organizadas. Estratégias de ensino nunca são ingênuas e estão altamente conectadas a ideologias que expressam o mundo social que desejamos construir. Dizer isso significa afirmar que a repetição de letras e sílabas “ensina” sujeitos analfabetos que, para aprender é necessário saber apenas repetir signos descontextualizados, não sendo importante, então, a compreensão dos espaços que os constituem como pessoas.

Os sujeitos da pesquisa falam de suas dificuldades, ausências e presenças a partir de suas próprias palavras. Explicam motivos de “nervosismo” quando na tentativa de alfabetizarem-se, declarando que aprender é algo “muito difícil”. Projetam possibilidades de voltar a estudar ou, ainda, contam de seus motivos para não mais freqüentarem as classes de alfabetização. Dizem-se como sujeitos sabedores de letras, mas não de palavras. Como identificadores de signos. Contaram-se como bons “copiadores” mas desejosos de fugir a estas limitações e, neste limite, demonstram querer ser mais.

Quanto à possibilidade do aprendizado da leitura e da escrita, aparece como um meio de não somente serem mais autônomos mas, principalmente, livrarem-se de rótulos que os qualificam como inferiores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação.** IN: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.). Habitantes de babel: políticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERRARO, Alceu R. **Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação.** Cadernos de Educação, Pelotas, RS, v. 13, n. 23, p. 57-75, 2004.

_____. **Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96, 1987.

GRAFF, Harvey. **O mito do alfabetismo.** In: Teoria e Educação, Porto Alegre: Panônica, n.2, p.30-64, 1990.

HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos.** IN: Revista Brasileira de Educação, mai-ago, número 014, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, p.108-130, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.