

AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUMAS INQUIETAÇÕES

LITERACY POLICIES FOR CHILDHOOD IN BRAZIL: SOME CONCERNS

Vanildo Stieg

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
vstieg@gmail.com*

Vania Carvalho de Araújo

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
vcaraujoUfes@gmail.com*

Resumo:

Este texto discute políticas de alfabetização para a infância no Brasil a partir de uma perspectiva histórica. Constituiu-se a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho documental. Teve como objetivo central expor algumas inquietações sobre como a criança em processo alfabetizador vem sendo pensada/tratada e presumida pelo discurso oficial num período compreendido entre 1996-2016. Das reflexões realizadas podemos acenar, tal como Hannah Arendt (2007) ao referir-se à crise na educação, que a questão da alfabetização para a infância necessita ser precedida por outra ordem de preocupação – que não seja aquela mercadológica/utilitarista –, pois trata-se do compromisso que temos com o mundo comum e com a criança que aos poucos vai responsabilizar-se por este mundo.

Palavras-chave: Alfabetização. Infância. Políticas de alfabetização e infância.

Abstract:

This text discusses literacy policies for childhood in Brazil from a historical perspective. It was based on a qualitative research approach of documentary nature. Its main aim was to present some concerns about how the child in the literacy process has been thought / treated presumed by the official discourse in a period between 1996-2016. From the reflections performed we can mention, just as Hannah Arendt (2007) refers to the crisis in education, that the matter of literacy for childhood needs to be preceded by a different order of concern – other than that of a marketing / utilitarian one – because it deals with of the commitment we have to the common world and to the child who will gradually take responsibility for this world.

Keywords: Literacy. Childhood. Literacy and childhood policies.

Introduzindo nossas reflexões

Desde sua expressão caritativa, filantrópica, filantrópico-científica, a criação de órgãos públicos especializados na assistência e proteção da infância desvalida (MARCÍLIO, 1998) à emergência de uma escola republicana e democrática do século XX e XXI, a criança tem sido uma referência recorrente na formulação de políticas ao longo de séculos no Brasil. Ao que parece ser um movimento virtuoso em torno de tais ações, principalmente em contextos cujas condições de vida das crianças socialmente desprivilegiadas demandam uma ação direta e mais perene do Estado, vão se constituindo também em estratégias para equacionar os riscos iminentes que a pobreza, a desproteção social, etc. poderiam causar à nova sociabilidade requerida pelo então capitalismo emergente e em expansão.

Em um contexto em que o Estado torna-se refém de um poder econômico ainda mais seletivo e excludente com ares de políticas responsáveis, reatualizando o confronto há tempos destacado por Paoli (2007) da participação política popular com as novas forças conservadoras, a criança e sua infância de nossos dias continuam sendo incorporadas na agenda dos discursos oficiais com outra roupagem, o que não significa dizer que a figura de um Estado beneplácito e punitivo tenha ficado para trás, mas que suas intenções tornam-se cada vez mais explícitas em torno dos interesses privados e fundados na lógica do desempenho e dos resultados (CURY, 2017). As questões latentes, principalmente do século XIX e primeiras décadas do século XX, em torno da esfera doméstica e da esfera governamental, transmutam-se como uma explícita manifestação dos interesses privados e mercadológicos cooptados pelo Estado, haja vista a intensificação das relações mercadológicas e escolarizantes assumidas em torno da leitura e da escrita das crianças da educação infantil.

As estratégias em torno das políticas de alfabetização para a infância no Brasil privilegiaram um conjunto de programas e projetos, fazendo sobressair uma perspectiva, ora econômico-utilitarista, ora uma sobredeterminação metodológica na formação das crianças e pouco dela se desvencilhou. Tal constatação está na preocupação real ou inventada da alfabetização como um campo do conhecimento cuja supremacia da busca pelo melhor método e pela teoria mais adequada desvirtuou o sentido público de sua formulação quando, em seu revés, a preocupação em torno da educação das crianças exige muito mais do que ensinar a ler e a escrever. Contudo, não estamos aqui a questionar a pujante e necessária disputa em torno da concepção de alfabetização, mas o quanto tais disputas podem estar produzindo “um declínio ético-político da educação” (CARVALHO, 2013, p.82), uma vez que a centralidade nas preocupações conceituais e metodológicas tem tornando rarefeito o sentido público de tal experiência na formação das crianças e na formulação de tais políticas.

Assim, como Hannah Arendt (2007, p.222), talvez seja oportuna a afirmação de que, “Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” ou como Joãozinho deve aprender a ler e a escrever. Essa afirmação de Arendt tem a ver com a exagerada preocupação com o pragmatismo evidenciado na educação americana dos anos 1950, impulsionado pelo movimento Escola Nova de John Dewey que, dentre outros aspectos, contemplava a substituição do aprendizado pelo fazer, a inculcação de habilidades e competências na educação das crianças, a afirmação da autonomia das crianças e sua emancipação da autoridade dos adultos.

No interior de suas reflexões em “A crise na educação”, Arendt (2007) fala de um tempo em que o passado deixou de lançar luzes sobre o presente, e um dos resultados disso é a crise da autoridade na educação, autoridade entendida como ausência de significados partilhados por uma comunidade. Para Arendt, a essência da educação é a natalidade, pois esta indica “[...] que cada ser humano, além de um novo ser na vida, é um ser *novo* em um mundo preexistente, constituído por um complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas às quais atribuímos utilidade, valor e significado” (CARVALHO, 2013, p.82).

Assim, para Arendt, a educação é o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, mundo entendido como “[...] aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” (ARENDR, 2010, p.67). Por isso Arendt (2007, p.239) vai afirmar: “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”. Portanto, a educação tem por responsabilidade compartilhar as heranças históricas e culturais de modo com que as crianças possam aos poucos renová-las tendo em vista um mundo comum e público, diferente de uma concepção de educação concebida como um investimento privado ou uma perspectiva pragmática de seus meios e fins.

A crítica de Arendt sobre a educação tem a ver, portanto, com a ausência de uma responsabilidade ética e política na formação das crianças, cujo princípio está relacionado com as características básicas da sociedade moderna. Talvez essa mesma preocupação de Arendt possa responder a algumas de nossas inquietações no presente, quando o assédio ao novo faz irromper uma excessiva preocupação em torno do ensinar a ler e a escrever sem articular esta prática a processos formativos que possibilitem às crianças inteirar da herança pública, “integrá-la, fruí-la e, sobretudo, renová-la” (ARENDR, 2007, p.247).

Nos diferentes processos desencadeados em torno das chamadas “políticas de alfabetização para a infância no Brasil”, nota-se uma centralidade na aplicação e na extensão formativa de tais propostas. Além de revelar-se como um campo em disputa intermitente, a profusão de ideias nem sempre desvencilhou-

se do assédio do mercado. Ao contrário, foram fartamente ajudadas pela própria política governamental, fazendo sobressair das questões em torno da alfabetização uma racionalidade utilitarista muito mais próxima de um apelo comercial com suas intermináveis fábricas de cartilhas e apostilas do que de uma experiência entrelaçada com as diferentes linguagens e um modo de conhecer e partilhar o legado de heranças materiais e simbólicas com as crianças. É o que podemos observar nos diferentes marcos temporais das distintas estratégias em torno da alfabetização no período de 1996 a 2016, constituindo-se, assim, controversos projetos e programas cujos efeitos fazem emergir políticas educativas centradas nas competências e habilidades das crianças. Cabe destacar que um dos efeitos da Reforma do Estado desencadeada no anos de 1995, conforme destaca Pereira (2016, p.198), é “a presença dos organismos internacionais no país, difundindo suas concepções sobre políticas públicas [...] e a adoção de parâmetros privados para organização, gestão, avaliação e regulação das políticas públicas educacionais”.

Assim, as políticas de alfabetização vão sendo utilizadas como anteparo de uma demanda econômica, indiferente a um horizonte de bem comum e de um horizonte simbólico comum. É nesse terreno de uma sociedade marcada pelo individualismo e movida por critérios dependentes das contingências do mercado que a leitura e a escrita vão assumindo centralidade sem aquela interlocução e participação públicas garantidoras de uma sociabilidade política.

Conceber a leitura e a escrita não como um fim em si mesmo, mas uma medida de equidade e justiça social em que a criança não é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente em seu próprio mundo (ARENDDT, 2007, p.233), traduz-se em uma responsabilidade pública autêntica do processo de educação das crianças, pois dotada daqueles valores necessários à continuidade de um mundo, como diria Brayner (2008), “propriamente humano”. Sem tais prerrogativas, acentua-se um projeto de alfabetização despojada de dimensão ética ou transformada, parafraseando Telles (1999, p.52), em “[...] palco de experiências ameaçadas de ficarem mudas na ausência de referências e parâmetros através dos quais possam ser elaboradas como experiências significativas”, sem falar nos perversos efeitos das múltiplas evidências do lugar marginal que as crianças e suas infâncias têm ocupado em suas prescrições e fundamentos.

Algumas evidências de nossas reflexões iniciais

De 1996 a 2016, o Ministério da Educação – MEC intensificou movimentos em torno da Política de alfabetização de crianças. Foram elaboradas e implementadas, consecutivamente, quatro propostas de formação de professoras alfabetizadoras materializadas nos seguintes documentos: *Parâmetros*

Curriculares Nacionais – PCNs (1996), *Documento Alfabetizar com textos* (1999), *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)* (2001-2003), *Pró-Letramento* (2006-2012) e *Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC* (2013-2016). Todas essas formações foram articuladas de modo que todas as professoras alfabetizadoras do país fossem alcançadas.

Como acena Mortatti (2000), desde o final do século XIX, e, em especial, de acordo com o ideário da Proclamação da República (1889), a instituição escola será consolidada como *locus* necessário para o preparo das novas gerações com vistas a atender aos ideais do Estado pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Para a voz oficial, a universalização da escola será propulsora para o “esclarecimento das massas iletradas”. Portanto, ler e escrever se tornará instrumento privilegiado de apreensão de saber e imperativo da modernização e desenvolvimento social. Pessoas analfabetas passaram a ser consideradas um significativo problema para o país. Será necessário erradicar¹ o analfabetismo no Brasil. Imediatamente, o discurso oficial se preocupou em intensificar campanhas para alfabetizar crianças e adultos para que estes pudessem atender ao projeto de país que se instaurava.

No entanto, nos anos de 1940 será perceptível que o ideal da chamada erradicação do analfabetismo não se concretizará (nem no Brasil, nem no mundo). Esta constatação vai levar, desde então, o nosso país a dialogar, de forma cada vez mais intensa, com projetos pautados nas objetivações de organismos mundiais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)², Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

A Unesco, desde 1946 (ano de sua fundação), irá incorporar como sendo seu objetivo central a ideia de erradicar o analfabetismo em escala mundial. Sua ação imediata foi realizar um primeiro mapeamento mundial sobre alfabetismo/analfabetismo para começar a entender a situação em escala global (BARBOSA, 1992). O seu segundo passo consistirá num marco histórico na tentativa de erradicação mundial do analfabetismo: em 1965 ela promoverá, em Teerã, o *Congresso Mundial de Ministros da Educação do Analfabetismo*. Neste evento será proposta uma ação denominada de *Programa Experimental de Alfabetização Mundial (EWLP)*. Deste programa, onze projetos serão elaborados e depois

¹ A palavra “erradicar” vai ser usada ao longo da história da alfabetização, toda vez que se falar em alfabetismo/analfabetismo e seus números. Tal palavra está ligada a ação de COMBATER. Para as objetivações republicanas em diferentes momentos de sua história (Brasil agropecuário, Brasil industrial, Brasil com fronteiras abertas para o mundo global), o analfabetismo é entendido como uma PRAGA e, portanto, precisa ser ANIQUILADO/COMBATIDO, assim como as doenças e as pestes que afetam determinada sociedade (STIEG, 2014).

² Organismo internacional privado, financiado por dinheiro público advindos de países a ele associados. Junto à Unesco sempre estiveram presentes os interesses das agências financeiras (FMI, BIRD).

implementados em todos os continentes (de 1966 a 1973). Ainda no congresso de Teerã ficará acordada uma orientação sobre a alfabetização que deverá balizar as práticas alfabetizadoras de adultos e também de crianças: a alfabetização abarcará o processo de ensino da leitura, da escrita e do cálculo à capacitação para o trabalho e ao incremento da produtividade industrial/urbana/financeira. Ou seja, tratava-se de uma concepção de *alfabetização funcional*³.

Tal concepção diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para fins específicos: realização de tarefas cotidianas, do âmbito profissional. Não podemos esquecer que os onze projetos (1966-1973) tinham como público-alvo os adultos. Assim, o ensino da leitura e da escrita será vinculado ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à vida adulta, para além do domínio de capacidades elementares acerca da língua escrita, tais como decifrar e decodificar. Esta qualificação funcional atribuirá à alfabetização um caráter individual com finalidades meramente economicista: mobilizar, formar e alfabetizar funcionalmente a mão de obra adulta da época. Colocará sobre o já adulto alfabetizado e a criança que será alfabetizada – na perspectiva funcional – a tarefa de trabalhar para produção e acumulação de bens de ordem econômica para atender a uma pequena parcela da população mundial. Em 1976 a Unesco publica uma avaliação do chamado *Programa (1967-1973)* e além das análises dos resultados alcançados se imprimirá uma nova orientação acerca dos propósitos e dos programas de alfabetização. Será abandonada a ideia de campanhas em escala mundial e passará a ser adotada como estratégias a realização de programas nacionais e regionais (BARBOSA, 1992). Assim é que, em 1979, a Unesco publicará um documento intitulado *Alfabetización, 1972-1976: progreso de la alfabetización en los diversos continentes*. Neste texto será ressaltado o seguinte panorama acerca da alfabetização no mundo:

- 1 Número absoluto de analfabetos adultos em progressiva elevação como consequência do crescimento demográfico;
- 2 Porcentagem de analfabetos adultos elevada nos países de terceiro mundo, com ritmo lento de decréscimo;
- 3 Projeções otimistas quanto à proporção de adultos alfabetizados;
- 4 Campanhas maciças de alfabetização, escolarização básica e regularização do crescimento demográfico são considerados fatores primordiais para fazer diminuir ou mesmo erradicar o analfabetismo (BARBOSA, 1992, p.25).

³ Com origem na década de 1930, nos Estados Unidos, a expressão *alfabetização funcional* deriva da constatação de que recrutas do exército norte-americano, apesar de possuírem conhecimentos sobre a língua escrita, nem sempre conseguiam compreender instruções escritas a fim de realizar suas tarefas militares. Como já explicitamos, será a partir da década de 1960, no âmbito da Unesco e da Organização dos Estados Americanos (OEA) que o termo passou a ser mundialmente difundido. Extraído do site: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-funcional>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Desse modo, Barbosa (1992) acena que, a partir do mapeamento editado no documento de 1979, será assinalada a nova orientação da Unesco, durante a 21ª Reunião da Conferência Geral da Unesco, realizada em Belgrado (capital da Sérvia – Europa) no ano de 1980. Nesta reunião será aprovado o *Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe*. Tal projeto, que será coordenado pela *Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (Orealc)*, elencará três grandes objetivos a serem alcançados nas duas próximas décadas (1980-2000):

- A) Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edade escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.
- B) Eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos.
- C) Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias (NAGEL; RODRIGUES, 1982, p.41).⁴

A partir desse documento, a Unesco, além de continuar com suas atenções voltadas para os adultos, voltará seu interesse/olhos para as crianças, em seu processo de *alfabetização/escolarização, também funcional* (BARBOSA, 1992, p.24-25). Ou seja, a partir deste momento, vemos a Unesco/Bird projetar intenções para garantir a alfabetização de uma geração de crianças, que serão os adultos até 1999. O documento oficial elaborado pela Unesco juntamente com o Bird⁵, *Alfabetización: políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*, endereçado a esta intenção, explicitará as ações que deveriam permear as próximas duas décadas.

É significativo ressaltar que a base para a feitura deste documento é oriunda de artigos, comunicações e relatórios apresentados por autoridades nacionais, regionais e internacionais, bem como pesquisadores do campo da alfabetização na reunião de Belgrado, já citada. A sua finalidade central será servir de fonte de informação e de motivação para incentivar, desde então (1980), ações políticas nacionais de alfabetização para os países latino-americanos e Caribe (NAGEL; RODRIGUES, 1982).

Análises desenvolvidas, especificamente, sobre o Brasil, no início dos anos de 1980 trarão uma previsão de que, se o país não tomasse certas providências/ações para alfabetizar as crianças, poderia concorrer com o risco de não alcançar

⁴ Estes objetivos, bem como as orientações do projeto, encontram-se em detalhes num documento que a pedido da Unesco foi elaborado por José A Nagel e R Eugênio F Rodrigues, sob o título *Alfabetización: políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*. Extraído do site: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000511/051151SB.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

⁵ Este organismo é que organiza e apresenta, no referido documento, todos os dados quantitativos, em escala mundial/regional.

sua mão de obra “alfabetizada” – “qualificada” para cumprir os propósitos sócio-econômicos, firmados internacionalmente, até então.

Os estudos que discutirão, quantitativamente, o desdobrar da década de 1980 acenarão, no início dos anos de 1990, de que, no ano 2000, uma, em cada quatro crianças, faria parte da estatística sombria das desigualdades. Mesmo com o pulsar de previsões associadas às cobranças da Unesco/Bird, pouca coisa será feita ao longo de toda a década de 1980 e a taxa de reprovação de crianças que cursavam a 1ª série, na segunda metade da década de 1980, será de 49%. Ou seja, de cada 100 crianças matriculadas na referida série, a metade ficará reprovada/repetente.

Diante desse panorama, inferimos que não será sem razão que, no ano de 1990, 155 países considerados em desenvolvimento (com índices elevados de analfabetismo funcional) serão convocados a participarem de duas reuniões no mesmo ano. Uma delas ocorrerá, como aponta Saviani (2007), em Washington/EUA. A reunião será denominada de *Consenso de Washington*. O termo “consenso” é usado porque na reunião foram acordadas um conjunto de recomendações orientadas “[...] pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia para projetar a economia global” (SAVIANI, 2007, p.428). O objetivo desse encontro será discutir as reformas consideradas necessárias, segundo os empresários, para a *América Latina*, especificamente para os países tomadores de empréstimos.

Essa reunião deveria servir efetivamente para imprimir como seria desenvolvido o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos países/governos nacionais que aderissem a ele. O outro evento acontecerá em Jomtien, na Tailândia, que culminará na elaboração de um documento oficial intitulado *Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos*⁶ ou, como ficou conhecido, *Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), ou, mais popularmente, como *Relatório Jacques Delors*, que virá a chamar a atenção dos países em desenvolvimento para o seguinte enfoque: melhorar a qualidade da educação básica (art. 2º do Documento)⁷. Esse relatório foi publicado pela Unesco, em 1996, como resultado dos trabalhos de uma comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI.

⁶ Declaração aprovada pela *Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos*; evento que ocorreu em Jomtien, Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990 (Disponível em: <http://app.crea-rj.org.br/portal-creav2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2009).

⁷ Este relatório foi publicado pela UNESCO, em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com prefácio do então ministro Paulo Renato Costa Souza (SAVIANI, 2007, p.431).

Nestes dois eventos, o Brasil e demais países assinarão documentos concordando em desenvolverem uma agenda de trabalhos, em âmbito nacional, para a educação. Os eventos ainda definirão que os anos de 1990 seriam dedicados à década da alfabetização e à escola básica. De acordo com a agenda elaborada nestes dois eventos, a alfabetização infantil deverá ser o primeiro item da pauta da agenda a ser tratado pela política educacional.

Esse será um contexto interessante no qual passava a se justificar uma atenção oficialmente acentuada à voz e aos estudos sobre a perspectiva de alfabetização da pesquisadora, pedagoga, psicóloga argentina, radicada no México, Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi e sua colaboradora, a psicóloga Ana Teberosky (Barcelona/Espanha). Estas pesquisadoras já vinham, desde a década de 1980, disseminando suas pesquisas na América Latina, sobretudo no México e na Argentina, e nos encontros patrocinados pela Unesco. Agora, nos anos de 1990 ganharão vez no cenário brasileiro.

O discurso de Ferreiro e Teberosky passou a soar para o discurso oficial MEC, basicamente, como apresentação de duas promessas: a) fazer com que as crianças pertencentes às classes de alfabetização “evoluissem” em seu desenvolvimento psicogenético (e assim demonstrariam aprendizagens da *lecto-escrita*), evitando a evasão e a reprovação/repetência futuras; b) à medida que essas crianças não ficassem retidas nestas classes, estas não seriam os filhos do analfabetismo do amanhã e, desse modo, seriam os jovens e adultos *alfabetizados funcionais*, aptos ao mercado de trabalho. Desse modo, o país estaria produzindo a ideia de que sua escola estava garantindo o cumprimento do que foi acordado nas duas reuniões que ocorreram em 1990, já citadas. Estava assegurada (em tese) a meta de que, até o final da década (1999), estaria resolvido um problema que a educação brasileira arrastava desde 1900 em sua história (STIEG, 2014). Será a partir deste momento que a perspectiva construtivista de alfabetização, pautada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (com bases nos pressupostos das pesquisas na psicologia de Jean Piaget e na linguística de Noam Chomsky), se tornará hegemônica, no Brasil, em decorrência da adoção pelo discurso oficial, para subsidiar políticas de alfabetização infantil.

Desse modo, a primeira política de alfabetização, dedicada à formação de professoras alfabetizadoras, será materializada nos Cadernos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação*, lançados em 1996 (contemplando diferentes áreas de conhecimento a serem ensinadas na escola).

Nos cadernos deste programa, sobretudo no de Língua Portuguesa (PCN/ Língua Portuguesa), teremos, portanto, indicações da perspectiva teórica psicogenética para pensar os processos de desenvolvimento das crianças (Educação Infantil e Ensino Fundamental) no tocante à linguagem escrita. No referido caderno se postulará que o desenvolvimento e a aprendizagem resultam de um processo ativo de adaptação ao meio físico; no caso da linguagem escrita,

adaptação ao mundo letrado. Oriundo deste postulado descrito, é que as crianças pertencentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental deveriam ser pensadas e conduzidas: **como sujeitos ativos/adaptativos a um mundo (da linguagem escrita) já dado aprioristicamente**. A linguagem será entendida como uma capacidade geneticamente herdada (portanto, a linguagem escrita é algo adquirido). Este olhar atingirá toda a escola brasileira, por meio do programa de formação que ficou comumente conhecido como *Parâmetros em Ação* ou *PCNs em Ação* (duração de 1996 a 2000).

De 1996 a 1998, no âmbito da então *revolução conceitual de alfabetização*, em plena formação *PCN em Ação* haverá, por parte da sociedade/escola, um reclame que percorrerá os seguintes questionamentos: a) qual seria o método adequado para alfabetizar?; b) como desenvolver práticas?; c) o que se faz em sala de aula? Este foi o momento histórico em que se ouvia nos quatros cantos do país a seguinte assertiva: *agora temos uma teoria e nenhum método. Antes tínhamos um método e nenhuma teoria*.

Para tentar responder a estes questionamentos, o MEC elaborou, ainda no âmbito do *PCN em Ação*, um caderno intitulado *Alfabetização com textos*, lançado em 1999. O objetivo deste caderno era fazer com que a escola brasileira rompesse, em definitivo, com os métodos de alfabetização e fazer com que as professoras alfabetizadoras assumissem a nova perspectiva salvadora dos índices de reprovação/repetência/distorção idade-série, na alfabetização.

Mesmo com o lançamento do caderno de 1999, em pleno balanço acerca da alfabetização no Brasil, conforme era previsto pela Unesco, o MEC promove uma segunda formação de base construtivista⁸. No ano de 2001, veremos o lançamento da segunda política de alfabetização materializada no *Programa de Formação de Professores Alfabetizadoras – PROFA*. A sua elaboração e implementação ficará aos cuidados da consultoria de Telma Weiss e seus colaboradores.

O PROFA será uma tentativa de didatização da teoria da *psicogênese da língua escrita*, (pois se mudou a perspectiva acerca do ensino⁹ da linguagem escrita – alfabetização; teria que ter uma formação com uma metodologia, em detalhes, para alfabetizar crianças, constatou o discurso oficial).

O PROFA ocorrerá de 2001 a 2003. Os resultados em torno da abrangência do PROFA, em termos de alcance ao professor alfabetizador, foram significativos, pois o programa alcançou, efetivamente, todos os estados e municípios de

⁸ Sobre isso é significativo lembrarmos que, segundo Becalli (2007, p.104-105), a criação e a apresentação dos PCNs e do PROFA para a educação brasileira ocorreram na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.

⁹ Aliás, o termo “ensino” passará a não ser utilizado naquele contexto. Será utilizado o termo “mediação”, pois ao professor caberia a função de mediar (facilitador do desenvolvimento e das aprendizagens), o que seria adquirido pelas crianças. A ele caberia propiciar, a depender do nível evolutivo da escrita infantil, condições para que avançasse no seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

todo o país, conforme aponta Becalli (2007). No entanto, no tocante ao aspecto quantitativo, aumentar os índices de alfabetismo no Brasil, que era de fato a sua grande promessa e também a grande expectativa do MEC, parece não ter sido cumprido, ficando apenas em tese.

Em 2003, o PROFA em pleno desenvolvimento deixará de ser o programa oficial de formação de professoras alfabetizadoras. Ocorrerá o lançamento do *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização infantil: novos caminhos*, publicado pela *Câmara dos Deputados e pela Comissão de Educação e Cultura*, no dia 15 de setembro de 2003¹⁰. Esse relatório, desenvolvido por Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Moraes (Bélgica), João Batista Araujo e Oliveira (Brasil), informava que o Brasil teria dois problemas educacionais crônicos, os quais foram expressos do seguinte modo:

O *primeiro* é o problema da alfabetização das crianças. O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças – conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nas séries posteriores. A alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas.

O *segundo* problema refere-se à dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. No caso da avaliação, o país vem realizando trabalhos como os do SAEB há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência, quase 80% dos alunos que concluem a 8ª série se tornam candidatos a analfabetos funcionais – inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças (BRASIL, 2009, p.10, grifo nosso).

O discurso contido nessa citação vem do lado dos defensores dos antigos métodos de alfabetização, principalmente dos defensores do método fônico, pois a concepção de alfabetização a que se refere, nas últimas linhas deste texto, havia sido proferida pelo PCN em Ação e pelo PROFA. Haverá, na época, uma disputa pela perspectiva teórica de alfabetização que se constituiria como

¹⁰ Divulgado na época do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que terá seu governo estendido pelo período de dois mandatos consecutivos de 2003 a 2006 e 2007 a 2010.

hegemônica. De um lado Fernando Capovilla, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), defensor do Método Fônico; de outro, Telma Weiss, até então assessora do PROFA, defensora do construtivismo. Esse debate continuará intenso nos anos seguintes.

É interessante observarmos que, no mesmo ano em que a sociedade brasileira recebeu o relatório publicado pela *Câmara dos Deputados*, a professora Magda Becker Soares apresentou o texto encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT10) Alfabetização, Leitura e Escrita, sob o título *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2003), na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹¹.

Nesse texto, Soares anuncia as bases teóricas e metodológicas do letramento. De fato, ela está dialogando e endereçando-o à Câmara dos Deputados, ao perceber o embate existente, como já explicitado. Soares (2003) então propõe o termo “letramento” como possibilidade conciliadora entre alfabetização e letramento. Tal proposta tornará possível a conciliação das ideias dos defensores do método fônico e dos construtivistas. Para tanto, essa autora buscará desenvolver uma explicação a partir do que ela chamará de invenção da palavra e do conceito de letramento e, concomitantemente, a *desinvenção da alfabetização*, resultando no que ela mesma denominará de *reinvenção da alfabetização*.

Nesse percurso de *invenção* e *desinvenção*, Soares (2003) desenvolve uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que acaba por permitir a possibilidade de uma integração dos defensores dos antigos métodos e dos adeptos do construtivismo ao afirmar:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento (SOARES, 2003, p.14).

Para integrar os dois lados (defensores dos métodos e defensores do construtivismo), Soares, ao sugerir o uso do termo “letramento”, propõe e provocará uma dicotomia entre o conceito de alfabetização e o conceito de letramento. No contexto dessa dicotomia, o conceito de alfabetização não altera o conceito de alfabetização dos defensores do método fônico nem o conceito dos defensores do construtivismo: para os dois grupos, alfabetizar é ensinar o sistema de escrita

¹¹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

alfabética – o código – destituído da vida, do patrimônio simbólico, cultural. O letramento é entendido neste contexto como o ensino dos usos e funções de textos que circulam na sociedade.

Mediante tais explicações, na citação anterior, Soares (2003) chega a mencionar que alfabetização e letramento são processos “independentes”, mas “interdependentes” e “indissociáveis”: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, por atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. Estava, portanto, cunhada a fórmula básica por essa autora: “[...] alfabetizar letrando e letrar alfabetizando” (SOARES, 1999, p.47). Um discurso, sob a nossa perspectiva, pragmático e a-político. Desse modo, a partir de 2005 o discurso de letramento irá subsidiar a política pública de alfabetização no Brasil.

É nesse contexto que emergirão duas políticas de alfabetização: a) o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PRÓ-LETRAMENTO (2005 a 2012)*; b) o *Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013 a 2017)*.

Esses dois programas, ao contrário dos programas anteriores, serão desenvolvidos em parcerias com universidades, em decorrência da concretização da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede serão professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Desse modo, as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integrarão a *Rede Nacional de Formação de professores* passarão a produzir materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação contempladas na rede serão alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física¹².

O Pró-Letramento foi uma formação de caráter semipresencial e contemplou duas áreas: matemática e alfabetização e linguagem. Os Cadernos da formação de matemática foram elaborados por professores pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes e os Cadernos de alfabetização e linguagem foram feitos pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Esse programa, que também atingiu a escola brasileira, de norte a sul do país, deixará de existir no dia 08 de novembro de 2012, no ato de uma

¹² O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. Extraído do site: < <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores/apresentacao>>. Acesso em: 08 set. 2017.

assinatura da então presidente Dilma Rousseff. A partir daquele momento, o MEC proclamará uma política de governo por meio do lançamento do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*, com a assinatura de adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação. Um fragmento do discurso da Presidente será: “O objetivo do Pnaic é fazer com que as quase 8 milhões de crianças de até oito anos que estudam em escolas públicas que leiam, escrevam e conheçam as operações básicas de matemática”¹³. E será essa a exata exigência que os empresários fizeram ao MEC: que, na escola, as crianças deveriam ler, escrever e contar, minimamente na escola brasileira.

Em tempos do discurso do letramento (década de 2000 em diante – até 2022), um grupo de empresários¹⁴ brasileiros que tem empresas filiais em diferentes partes do mundo se agregam aos organismos já citados. Lembramos que o país declara e passará a viver a era do Estado mínimo, e este passa a assumir lugar apenas regulador de seus projetos educacionais para a educação básica. Peroni (2007, p.5) ressalta que “[...] o Estado se retira da execução e permanece com parte do financiamento, mas, também, o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão (quase-mercado)”. O “quase-mercado” quer dizer que a lógica de mercado é a que orientará a ação estatal a partir de um discurso “[...] sob a suposição de induzir melhorias” (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, apud PERONI, 2007, p.5). Desse modo a escola pública passa a ser utilizada com finalidades privadas.

O lugar propositivo passa a ficar nas mãos dos empresários nacionais, os quais criam o movimento denominado de *Compromisso Todos pela Educação – CTPE*, lançado em 6 de setembro de 2006. Após ser sancionado pelo Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, passa a ser denominado de *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação – PMCTE*. Saviani (2009) afirma que esse plano se tornou o *carro-chefe* de todos os projetos lançados posteriormente, os quais, reunidos até março de 2009, somarão 41 projetos que comporão o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, lançado oficialmente em 24 de abril de 2007.

Saviani (2009, p.45) afirma que a lógica subjacente à proposta do *Compromisso Todos Pela Educação* é traduzida como o que ele chama de “Pedagogia de resultados”, pois “[...] o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas [...]”. Portanto “[...] é uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogias das

¹³ Extraído do site: < Site: <https://www.youtube.com/watch?v=V6ylB1SRRrg>>. Acesso em: 08 set. 2017.

¹⁴ A organização contará basicamente com os seguintes patrocinadores: *Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Organizações Globo, Fundação Educar-D’Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos*, entre outros. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro.

competências' e 'da qualidade total". Tais pedagogias, segundo Saviani (2009, p.45), "[...] visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável". Segundo Saviani (2009, p.46), "[...] sob a égide da qualidade total [...]", efetivamente, o verdadeiro cliente das escolas não são os alunos e sim a empresa ou a sociedade, e "[...] os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes". Para que isso ocorra, é necessário que "Todos" se unam e lancem mão do método da qualidade total, "[...] melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos".

De acordo com Peroni (2009, p.297), fica notório que os organismos internacionais e o Plano de Metas Todos Pela Educação "[...] esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo, um retorno à teoria do capital humano", pois "[...] o período atual do capitalismo, de reestruturação produtiva, exige um outro trabalhador, com capacidade de raciocinar, resolver problemas, trabalhar em equipe, dar respostas rápidas" (PERONI, 2009, p.297).

Os empresários que compõem o projeto PMCTPE realizarão diálogos mais intensos com os organismos financeiros que projetam/decidem a economia mundial. Desejam fazer parte efetiva das reuniões desses grupos. Há então uma exigência internacional: para que tais empresários possam compor esta participação, será necessário que o Brasil demonstre que está em amplo desenvolvimento em sua educação básica. Os empresários assumem como medida da qualidade da educação de nosso país um índice que advém da política de avaliação em larga escala, denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Os documentos assinados entre o MEC, empresários nacionais e internacionais preveem que até 2022 o Brasil necessitará alcançar um Ideb 6,0 nacional¹⁵; só assim poderão participar das reuniões que discutem a economia financeira mundial.

Desse modo ficará explicitado sobre quem recairá a função/dever de promover a classe empresarial em suas objetivações: as crianças que estarão nas escolas de educação infantil, e nas turmas de alfabetização. Elas é que farão as avaliações de larga escala, as quais, em seu conjunto, poderão garantir a promoção dos empresários. Alfabetizar crianças até os 8 anos de Idade passará a ser Lei na escola brasileira.

Como vimos discorrendo no início deste texto, de 1980 a 1999 a política de alfabetização para os países da América Latina e Caribe estava orientada pelas exigências da Unesco e do Bird. Tal orientação informava que esses países

¹⁵ Média esta obtida pelos países da Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 países com maior desenvolvimento educacional no mundo.

deveriam propor e produzir ações para que a escola *alfabetizasse funcionalmente* crianças (naquele período) garantindo assim mão de obra “qualificada” para atuar na sociedade de então. Era esse o modo que esses organismos e a política de alfabetização presumiam a criança; seu futuro/vida.

Em tempos de discurso de letramento, este tenderá compor a ordem das expectativas dos agendamentos neoliberais: agora, as crianças são trabalhadoras de empresários na escola pública. Até 2022 é preciso resultado 6,0 de Ideb. A alfabetização continua, por parte do discurso oficial, compreendida como apreensão do sistema de escrita alfabética. Língua morta (BAKHTIN, 2003). É preciso codificar e decodificar, para então um dia poder ler e escrever textos. Em nome disso, abstrai a vida da escola. Ensina-se para fazer avaliação (agora em larga escala). O principal *slogan* atual do discurso oficial da educação: o IDEB passa a ser “A nova medida da educação”.

Retomando nossas reflexões iniciais: à guisa de conclusão

A centralidade da alfabetização como um valor articulado às demandas do mercado e um meio para alcançar determinados fins opera-se no interior de uma sociedade que se deixou desresponsabilizar-se pelos critérios que dão sentido à dimensão pública e política de nossa existência, onde “O mundo deixa de ser um artifício comum a compartilhar entre gerações para, também ele, ser *consumido* no presente” (CARVALHO, 2013, p.81). Se é fato que não podemos fechar os olhos às garantias do direito de aprender a ler e a escrever a todas às crianças, é também válido afirmar que a supremacia do mercado e a ênfase da alfabetização como uma experiência subsumida por uma necessidade individual ou interesses particulares tem acionado princípios utilitaristas aos seus sentidos e práticas.

Ainda que as evidências dos sentidos e efeitos da alfabetização consigam colocar à mostra as preocupações que tais políticas assumem ao enfrentar algumas das iniquidades do não saber ler e escrever, uma preocupação excessiva dos seus conceitos e métodos desloca a centralidade do processo formativo das crianças e as próprias crianças como se fossem uma questão marginal, uma preocupação de menor importância. Isso porque a autoridade dos adultos em relação às crianças foi esquecida; em segundo, porque a leitura e a escrita não têm se mostrado como uma das cem linguagens da criança (MALAGUZZI, 1999). Para Arendt (2007, p.240), “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”. Assim chamamos a atenção sobre algumas consequências da centralidade em torno da alfabetização, quando elaborada fora dos parâmetros de uma formação comprometida com o bem comum expressos nos valores e práticas a serem

compartilhados entre as antigas e novas gerações. Como bem destaca Carvalho (2013, p.25), “É a iniciação numa herança comum – de saberes, práticas, conhecimentos, costumes, princípios, enfim, de obras às quais um povo atribui grandeza, valor, mérito ou significado público – que constitui o objeto precípua da ação educativa”.

Os debates e a formulação de políticas de alfabetização para a infância não podem esmaecer a responsabilidade moral e política que temos com a formação das crianças, o que significa tomar a um só tempo o compromisso “com o mundo que nos é legado e com as crianças que nele chegam e que dele farão o *seu* mundo” (CARVALHO, 2013, p.26).

Referências

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados**. Brasília/DF, 2003. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>>. Acesso em: 24 abr. 2009.
- BRAYNER, Flavio. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, Goiânia, v. 33, n. 1, jan./abr. 2017. p.15-34.
- FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOOD-MAN, Yeta (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.
- MARCÍLIO, Maria L. **História social da criança abandonada**: São Paulo: Hucitec, 1998.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora da UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NAGEL, José A.; RODRIGUES, Eugenio F. **Alfabetización**: políticas y estrategias en América Latina y el Caribe. Paris: Unesco/Orealc, 1982. Extraído do site: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000511/051151SB.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

PAOLI, Maria Célia. O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política. In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Saliba (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>>. Acesso em: 24 maio 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado**. Disponível em: <[http://www.ongcidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47a-b52c390.pdf](http://www ONGCidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47a-b52c390.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: análise crítica da política do MEC, Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STIEG, Vanildo. **Alfabetização no contexto do discurso de letramento**: propostas e práticas. São Carlos/SP: Pedro & João, 2014.

TELLES, Vera da S. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.