

**A ALFABETIZAÇÃO COMO OBJETO E COMO OBJETIVO DA  
POLÍTICA EDUCACIONAL<sup>1</sup>**

**LITERACY AS OBJECT AND OBJECTIVE OF EDUCATIONAL  
POLICY**

**LA ALFABETIZACIÓN COMO OBJETO Y OBJETIVO DE LA  
POLÍTICA EDUCATIVA**

---

Analice Czyzewski

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [aczyzewski2@uem.br](mailto:aczyzewski2@uem.br).

---

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [mtbgaluch@uem.br](mailto:mtbgaluch@uem.br).

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi56.54457>

*Recebido em 24/06/2020*

*Aceito em 27/01/2021*

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (2019), por Analice Czyzewski, sob a orientação da professora Maria Terezinha Bellanda Galuch.

### Resumo

Partindo-se da concepção de alfabetização como um processo de natureza histórico-social, este artigo tem como objetivo compreender a relação entre os métodos de alfabetização adotados no Brasil para o ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas e os objetivos da Política Educacional brasileira conduzida por organismos internacionais, no contexto do processo de globalização. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental cujas análises se fundamentam em conceitos da Teoria Crítica da Sociedade e em documentos oficiais que subsidiam a organização do ensino da leitura e da escrita. Como na sociedade contemporânea a alfabetização se tornou requisito indispensável para garantir a entrada formal dos sujeitos na cultura letrada, a busca por uma proposta ou por uma metodologia para o ensino da língua escrita em si não é suficiente para desencadear, no âmbito das políticas educacionais, ações e programas que possam, de forma efetiva, oferecer às instituições escolares instrumentos para combater os problemas enfrentados no processo de alfabetização, os quais também implicam a crise de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Políticas Educacionais; Teoria Crítica da Sociedade.

---

### Abstract

Starting from the conception of literacy as a process of historical-social nature, this article aims to understand the relationship between the literacy methods adopted in Brazil for teaching reading and writing in public schools and the objectives of the Brazilian Educational Policy conducted by international organizations, in the context of the globalization process. It is a bibliographic and documentary research whose analyses are based on concepts from the Critical Theory of the Society and official documents that subsidize the organization of reading and writing education. As in contemporary society literacy has become an indispensable requirement to guarantee the formal entry of subjects into the literate culture, the search for a proposal or methodology for the teaching of the written language itself is not enough to trigger, in the scope of educational policies, actions and programs that can effectively offer school institutions tools to combat the problems faced in the literacy process, which also imply the learning crisis in the initial years of elementary school

**Keywords:** Literacy; Educational Policies; Critical Theory of Society.

---

### Resumen

Partiendo de la concepción de la alfabetización como un proceso de naturaleza histórico-social, este artículo pretende comprender la relación entre los métodos de alfabetización adoptados en Brasil para la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas públicas y los objetivos de la Política Educativa Brasileña conducida por los organismos internacionales, en el contexto del proceso de globalización. Se trata de una investigación bibliográfica y documental cuyos análisis se basan en conceptos de la Teoría Crítica de la Sociedad y en documentos oficiales que subvencionan la organización de la enseñanza de la lectura y la escritura. Como en la sociedad contemporánea la alfabetización se ha convertido en un requisito indispensable para asegurar el ingreso formal de los sujetos a la cultura letrada, la búsqueda de una propuesta o metodología para la enseñanza de la lengua escrita en sí misma no es suficiente para desencadenar, en el contexto de las políticas educativas, acciones y programas que puedan ofrecer efectivamente a las instituciones escolares herramientas para combatir los problemas que se enfrentan en el proceso de alfabetización, que también implican la crisis de aprendizaje en los primeros años de la escuela primaria.

**Palabras clave:** Alfabetización; Políticas educativas; Teoría crítica de la sociedad

---

### Introdução

Ao considerarmos a educação um fenômeno histórico-social que inclui um amplo conjunto de variáveis conceituais e políticas, não podemos negligenciar que estes alteram seu significado e seu sentido para atender às necessidades econômicas, políticas e sociais. Isso pode ser evidenciado com uma breve retomada do contexto histórico do século XVIII, período do Iluminismo, quando a educação foi considerada uma via pela qual seria possível a formação do pensamento autônomo ligado às questões da civilidade e da moral. Na contemporaneidade, a educação é tida pelo Estado como uma das estratégias para a inserção

do projeto social nas políticas educacionais, no currículo, nas avaliações, nas práticas pedagógicas e na proposta de formação. Ela é utilizada como veículo de valores, ou seja, meio para o desenvolvimento de formas de ser, de agir e de pensar que concorrem para o desenvolvimento econômico e para a preservação da sociedade.

O processo de globalização, associado ao progresso técnico, possibilitou o fluxo de informações e de capital em tempo real. Os períodos temporais foram alterados de modo que questões de quaisquer naturezas podem ser resolvidas quase instantaneamente a um baixo custo. O desenvolvimento técnico e científico que marca esse contexto também levou ao extremo a flexibilização dos processos produtivos e dos contratos de trabalho. Esta flexibilização é incorporada à vida cotidiana das pessoas, conduzindo os processos educativos, em geral. Assim, a educação escolar procura acompanhar e responder às novas demandas, alterando, inclusive, os processos de ensino e de aprendizagem. Um exemplo desse movimento é a alfabetização, que desde a década de 1980 busca encontrar uma proposta ou um método capaz de garantir êxito na aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Estas questões relativas ao contexto no qual se desenvolve a educação trazem consigo elementos que subsidiam a compreensão de que as propostas de alfabetização se vinculam ao contexto histórico, político e social e, portanto, não se reduzem ao âmbito eminentemente pedagógico; tais propostas são objetos e objetivos de uma Política Educacional.

Neste artigo pretendemos estabelecer a relação entre os métodos de alfabetização adotados para o ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas e os objetivos da Política Educacional no conduzida por organismos internacionais, por meio da implementação das políticas públicas para a educação no Brasil.

Para alcançarmos o objetivo estabelecido, inicialmente, procedemos à análise do conceito de alfabetização no contexto de desenvolvimento da sociedade, da cultura, da economia e da política educacional, portanto, o conceito de alfabetização é analisado em seu movimento histórico-social. Como na sociedade contemporânea a alfabetização se tornou-se requisito indispensável para garantir a entrada formal dos sujeitos na cultura letrada, a busca por uma proposta ou por uma metodologia para o ensino da língua escrita em si não é suficiente para desencadear, no âmbito das políticas educacionais, ações e programas que possam, de forma efetiva, oferecer às instituições escolares instrumentos para combater os problemas enfrentados no processo de alfabetização, os quais também implicam na crise de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, visamos contribuir para o

debate sobre a alfabetização, entendendo-a como um aspecto da educação que, na atualidade, também responde às demandas da sociedade globalizada, por meio de políticas públicas implementadas no Brasil com a participação de organismos internacionais.

### **O movimento do conceito de alfabetização no contexto da educação brasileira**

A partir da década de 1980, com o avanço do processo de democratização do Brasil, “[...] as forças sociais organizadas se mobilizavam e lutavam por espaços de participação, controle e decisão dos rumos das políticas educacionais no país” (MINTO 2017, p. 156). Nesse período, produziram-se diversos estudos, em especial em Programas de Pós-Graduação em Educação, que fomentaram o debate acerca do papel da escola no mundo do trabalho em uma sociedade que, imersa no processo contraditório e desigual do capital, buscava propostas educativas que, “[...] da ótica do capital ou da ótica do trabalho, pudessem fazer face às transformações recentes da sociedade, na economia e das relações de poder em nosso país” (NEVES, 1994, p. 38).

Nesse cenário de imersão e de busca pela participação nas decisões pertinentes à educação escolar, a alfabetização figurou como questão investigada sob diversas perspectivas<sup>2</sup>, abrangendo aspectos pedagógicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, discursivos e sociointeracionistas, sendo que tal busca se centrava na compreensão dos múltiplos aspectos que a envolvem.

Até a década de 1980, a discussão sobre a alfabetização vinculava-se ao debate e às teorizações centradas na escolha adequada do método para se garantir à criança a aprendizagem da codificação e da decodificação, não estando a função social da escrita no centro dessas discussões. Dessa forma, o conceito de letramento e a sua interdependência com a alfabetização não era objeto de estudo da área, tampouco estava presente nas cartilhas que revelavam a polêmica entre métodos de marcha sintética e métodos de marcha analítica.

A partir da década de 1980, construiu-se no Brasil uma espécie de mudança conceitual da alfabetização; esse momento coincide com a chegada dos estudos desenvolvidos sobre a psicogênese da língua escrita, amplamente divulgados e conhecidos no âmbito escolar como propostas construtivistas, por meio das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) que utilizaram como referência o modelo teórico piagetiano. Em síntese, esses estudos buscavam

---

<sup>2</sup> Os estudos científicos sobre a alfabetização são muitos. Neste trabalho, pautamo-nos nos seguintes estudos: Cagliari (1989), Ferreiro e Teberosky (1999) e Smolka (1987).

“[...] compreender melhor e ajudar a superar esse mal endêmico da maioria dos países latino-americanos, que é o fracasso escolar no início da escola de 1º grau” (FERREIRO, 1986, p. 8).

De certa forma, as críticas se voltavam aos métodos<sup>3</sup> até então utilizados, bem como ao fato de as práticas de alfabetização que se pautavam nesses métodos não considerarem a função social da escrita. No entanto, conforme a análise de Klein (2002), nas críticas relacionadas aos métodos, o aspecto histórico-social da própria necessidade humana em relação à escrita também não era colocada em pauta, quer dizer, não se considerava que, na sociedade atual, a escrita não é a única forma de registrar e de transmitir uma ideia, haja vista os meios tecnológicos para fazê-lo.

Nesse cenário, o conceito de letramento foi objeto de discussões em diversos países, entre os quais a França, os Estados Unidos, Portugal e a Inglaterra. Tais discussões, todavia, não se vinculavam à aprendizagem da língua escrita; o letramento nomeava as “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). No Brasil, o interesse, os estudos e os debates sobre o letramento associaram-se ao questionamento acerca do conceito de alfabetização.

O termo letramento não está relacionado somente às práticas de leitura e de escrita, ou seja, à alfabetização escolar. Para Street (2009), “O termo ‘letramento’ é bastante usado para cobrir ambas as referências apontadas pela língua portuguesa com os termos alfabetização e letramento” (STREET, 2009, p. 88). Com trabalho na perspectiva do multiculturalismo, o referido autor situa “[...] as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2007, p. 465). Dessa forma, a leitura e a escrita, bem como os seus usos, são determinados pelos contextos em que os sujeitos estão inseridos; no entanto, não podemos aprisionar o termo a um significado singular que diz respeito a um conjunto fixo de habilidades e de técnicas.

Santos (2017) também apresentou a amplitude do tema ‘letramento’ e a sua influência na formação de professores e na prática alfabetizadora. A autora destaca os estudos de Street (2014) acerca dos “[...] múltiplos letramentos, no que se referem ao uso da leitura e da escrita em contextos socioculturais específicos, marcados por relações de poder e por ideologias”

---

<sup>3</sup> No Brasil, até a década de 1980, os métodos utilizados para o ensino da língua escrita oscilavam entre os métodos sintéticos e os analíticos. Os primeiros enfatizam a relação entre som e letra. Busca-se estabelecer correspondência a partir dos elementos mínimos da língua, ou seja, das partes para o todo; dentre eles estão o método alfabético, o método fônico, o método silábico e a soletração. No segundo, inicia-se das unidades maiores (palavra) para as unidades menores; como exemplo, temos a sentenciação e o método global (textos e contos).

(SANTOS, 2017, p. 208). No Brasil, o letramento pôs-se como referência teórica para balizar as discussões que buscavam solução para o problema do fracasso na alfabetização que, até então, não estava resolvido.

Embora Marcuse (1967) não tenha realizado estudos sobre a alfabetização e sobre o letramento, em suas reflexões acerca do uso da linguagem como forma de comunicação de significados, ele apresenta elementos com os quais podemos fazer uma análise crítica desses processos. Seus argumentos apontam que “[...] a linguagem impõe, em construções verdadeiramente surpreendentes, a identificação entre pessoa e função” (MARCUSE, 1967, p. 99). Assim, se a linguagem é usada para comunicar significados, é possível dizer que a amplitude do objeto não permite que o letramento seja associado somente à alfabetização.

Essa associação unilateral entre letramento e alfabetização revela o risco de tais conceitos serem privados “[...] das mediações que são etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva” (MARCUSE, 1967, p. 93). Se tomarmos como referência o planejamento da educação no âmbito mundial, considerando a Política Educacional desenvolvida nos países da América Latina e do Caribe, verificamos que o letramento e a alfabetização são indicados como a solução para o analfabetismo.

Em uma primeira aproximação, podemos dizer que, se o conceito expressa um conjunto de ações, associar alfabetização e letramento ou letramento e alfabetização ao progresso econômico dos países subdesenvolvidos significa reduzi-los a um processo prescritivo de ações coordenadas, incorrendo no risco de ignorar as condições objetivas daqueles que participam dos processos de ensino e de aprendizagem. Logo, vinculam-se antes ao controle e à ideologia, pois

Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensionais* no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa. (MARCUSE, 1967, p. 32, grifo do autor).

Quando os conceitos passam a ser apresentados de forma ‘unidimensional’ e perdem a necessária relação entre aquilo que lhe é essencial e sua função, promove-se uma confusão entre os significados de cada termo, o que permite que um se sobreponha ao outro. Soares (2004, p. 7) aponta que “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”, perfazendo o que denominou “invenção do

letramento”. Pelo fato de ter sido construído vinculado ao conceito de alfabetização, foi gerada “[...] uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização [...]” (SOARES, 2004, p. 8). Dessa maneira, a referida autora demarcou seu posicionamento por meio de estudos nos quais argumenta que alfabetização e letramento são processos distintos, porém interdependentes.

Há aproximadamente quatro décadas, os estudos que abordam o letramento e a alfabetização ou a alfabetização e o letramento, independentemente da ênfase e da importância atribuída a cada um desses processos, buscam compreender a complexidade dos fatores que os constituem. As publicações foram revelando que a alfabetização precisava ser complementada com práticas de letramento; da mesma forma, passou-se a compreender que o letramento não é um fenômeno especificamente escolar, mas que ocorre em outros espaços sociais quer sejam formais, quer sejam não formais, pois o sujeito pode apresentar um nível de letramento e não estar na condição de alfabetizado.

Soares (2016) assinala que, simultaneamente à busca por uma resposta ao fracasso no processo de apropriação da língua escrita, ocorreu uma mudança conceitual em relação à alfabetização. De um processo caracterizado pela apropriação do código, passou a ser um processo que contempla a função social exercida pela escrita e a escola passou a ser a “agência promotora do letramento”. Assim, quando a discussão se centrava na codificação e na decodificação como sinônimos de apropriação da leitura e da escrita, os métodos de alfabetização e, portanto, o ensino eram o foco; quando a concepção sobre a função social da escrita se fortalece, ganham espaços e se ampliam os estudos acerca da “psicogênese da língua escrita”, cuja centralidade é o “como a criança aprende”.

A mudança na concepção de alfabetização acabou colocando a ênfase na ‘forma’ – contraditoriamente, pela “desmetodização” –, secundarizando o próprio conteúdo da alfabetização, embora a crítica se voltasse justamente à forma de se ensinar. Essa mudança de concepção de alfabetização, amparada por estudos teóricos que concorrem para que o foco se volte àquele que aprende, ou seja, para a ação do sujeito na interação com o objeto de conhecimento, não se restringe a essa área e aos anos iniciais de escolarização, sequer é gestada na escola; é resultado, inclusive, de pesquisas e de estudos de educadores que defendem encaminhamentos didático-pedagógicos para o ‘aprender a aprender’ (GALUCH; CROCHICK, 2018).

Ela concorre para a formação do pensamento que reforça a concepção de aprendizagem por toda a vida em atendimento ao desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias ao mundo da flexibilização, ou seja, fortalece a ideia que reitera a sociedade como tal. Novamente, encontram-se características que apontam para o pensamento ‘unidimensional’, pensamento característico da sociedade industrial desenvolvida. De acordo com Marcuse (1967, p. 34),

O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, dêstes e daqueles, é povoado de hipóteses autoavaliadoras que, incessante e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas. [...]. O movimento do pensamento encontra barreiras que parece serem os limites da própria Razão.

A educação escolar com foco na alfabetização novamente é requisitada para agenciar a adaptação funcional dos sujeitos à face econômica do capital, guardando semelhança com o período do Iluminismo. Agora, porém, a alfabetização torna-se um dos requisitos para a inserção dos sujeitos na cultura e, principalmente, é considerada indispensável para a inclusão, embora a exclusão advenha da própria sociedade.

A alfabetização pautada nos métodos para ensinar o sistema de escrita alfabético também representa um conhecimento social acumulado que não é aprendido pela simples relação do sujeito – quer seja a criança, quer seja o adulto – com diversos materiais escritos, tampouco por meio do ensino centrado no próprio aluno. A alfabetização que se volta especificamente para a utilidade da leitura e da escrita negligencia o conhecimento “[...] do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino [...]” (SOARES, 2016, p. 29). Isso reduz a possibilidade da própria experiência do aluno e se constitui em terreno fértil para o ensino que enfatiza a aprendizagem do processo de aprender em detrimento do conteúdo da aprendizagem, expressando que “[...] a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício” (ADORNO, 1995, p. 33).

Notamos, portanto, a ausência de incorporação do conhecimento sistematizado sobre os métodos e sobre a própria alfabetização e a adesão a novas propostas, sob a justificativa de rompimento com o tradicionalismo e de implementação de uma forma de ensino em que o

aluno conduz a sua própria aprendizagem. Essa inversão acaba por ser uma forma de negar a possibilidade de desenvolvimento da consciência e da autonomia que poderia levar ao entendimento de como a sociedade limita a própria consciência. Pela justificativa de um novo ensino para uma nova realidade, perde-se a possibilidade de compreensão de que o sentimento de pertencimento é um dos meios de fortalecimento da ordem existente (GALUCH; CROCHIK, 2018). Nos termos de Adorno (1995, p. 33), “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento”.

Assim, quando as discussões sobre a alfabetização se limitam à ‘forma’, elas impossibilitam o pensar sobre as condições objetivas nas quais ela está inserida, inclusive, sobre os programas oficiais de orientação para a alfabetização. Em última instância, a nova forma de se conceber a alfabetização e a consequente forma de organizar o seu ensino são mecanismos da própria sociedade para a formação de homens bem ajustados ao contexto, contrariando a educação para a emancipação (ADORNO, 1995).

### **A alfabetização como objeto das políticas educacionais**

A alfabetização envolve um conjunto de fatores que ultrapassa as questões conceituais da área e que não se limita às práticas relativas ao objeto de ensino. A alfabetização, ao incorporar o letramento, aparentemente, avança e se amplia, já que busca romper com o aspecto mecânico da decodificação e da codificação, todavia limita a possibilidade de formação para a autonomia, haja vista que se reduz à forma de aprender, impedindo a própria experiência. Isso pode ser evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que

[...] compreende[m] a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdico e *motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI*. (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso).

Nesse sentido, é inevitável relacionar os objetivos da alfabetização aos quatro pilares para a educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – apresentados no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (DELORS et al., 1998). Assim, a mudança do eixo conceitual no processo

de alfabetização não significa uma simples alteração de termo, como também não significa o simples abandono de métodos para a condução desse processo; significa uma mudança conceitual que, quando observada no movimento histórico que a produziu, indica uma interferência na organização do ensino e nos objetivos em termos de formação humana. Recorrendo a Libâneo (2012, p. 17), podemos dizer que

[...] não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas.

Concebe-se uma escola que se organiza para atender às “necessidades básicas de aprendizagem”<sup>4</sup>, convertendo facilmente seu objetivo em um “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (LIBÂNEO, 2012, p. 18). A alfabetização, como parte do processo de escolarização e do ensino, também se restringiu a esse “pacote de destrezas úteis”, ao focar o uso social da escrita e ao secundarizar a alfabetização e as técnicas nela envolvidas.

Esses aspectos específicos da educação passam do âmbito social para o âmbito da formação dos sujeitos por meio das instituições sociais, especificamente por meio da escola—instituição responsável por conduzir, de forma intencional e sistematizada, o processo educativo e, portanto, a alfabetização. Sobre a alfabetização no Brasil, outro fator a ser considerado são as políticas públicas para a educação que determinam um conjunto de diretrizes e de parâmetros para orientar o processo de ensino.

Interpretar a lógica que perpassa a tessitura dessas múltiplas relações é premissa para evitar a falsa objetividade que “[...] esconde os fatores que motivam os fatos, isto é, se compreende o seu mundo como universo histórico no qual os fatos estabelecidos são obra da prática histórica do homem” (MARCUSE, 1967, p. 140).

A partir da década de 1990, percebemos que as políticas públicas educacionais para a educação, incluindo a alfabetização, expõem a justa combinação de uma lógica de fatores globais, nacionais e locais para que a educação responda qualitativamente às demandas da mundialização do capital. Essa não é uma prerrogativa das reformas brasileiras; tal como já

---

<sup>4</sup> As necessidades básicas de aprendizagem foram definidas na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990; reiteradas na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, em 2000; reafirmadas na Educação 2030: Declaração de Incheon, realizada em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015.

dissemos, é uma lógica que, ao mapear as especificidades locais, define metas e estratégias e coloca a educação a serviço da necessidade de manter a coesão social, sendo a administração da pobreza, a manutenção das desigualdades e a crença de que o fracasso ou o sucesso de cada sujeito depende única e exclusivamente de seu empenho, de seu interesse e de sua proatividade uma via de garantir a permanência da sociedade da divisão de classes. No entanto, o argumento de amenizar problemas sociais via educação e, em específico, por meio da educação escolar, não é contemporâneo. Concepções disseminadas por intelectuais dos séculos XVIII e XIX localizavam a educação no centro dos debates civilizatórios, com foco nas instruções moral e cívica.

A partir da década de 1990, dispomos da produção de um conjunto de documentos internacionais coeso e articulado aos objetivos do capitalismo tardio, elaborados para pautar os objetivos e a finalidade da educação mundial. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 47) afirmam que esses documentos trazem “[...] diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia”.

É notória a defesa da relação entre educação e desenvolvimento humano, cujo contexto é o crescimento econômico dos países. A partir do ano de 2015, um novo círculo de debates promovido pelos mesmos organismos internacionais que atuaram na década de 1990 retificou e ajustou os objetivos e as metas da educação mundial para o atendimento às maneiras de ser, de pensar e de agir coerentes com o capital no seu modo hodierno, o que foi declarado sob a forma de agenda global para a educação até 2030[4].

Embora não trataremos dessa questão, os documentos oficiais atualizados indicam que a educação como um mecanismo para a administração da pobreza continua na pauta da agenda para a educação mundial. Aqui, fazemos referência ao *Relatório de monitoramento global da educação* (UNESCO/GEM, 2016, p. 5) no qual afirma isto:

[...] precisamos agir com um grande senso de urgência e com um compromisso de longo prazo. Sem isso, não somente a educação será negativamente afetada, mas haverá impacto também no progresso rumo a cada um dos objetivos de desenvolvimento: redução da pobreza, erradicação da fome, saúde, equidade de gênero e empoderamento das mulheres, produção e consumo sustentáveis, cidades resilientes e sociedades mais igualitárias e inclusivas. Por fim, devemos mudar fundamentalmente a maneira como pensamos a educação e seu papel no bem-estar humano e no desenvolvimento global. Agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de fomentar os tipos certos de habilidades, atitudes e comportamento que nos levarão ao crescimento sustentável e inclusivo. A Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 urge para que desenvolvamos

respostas holísticas e integradas aos muitos desafios sociais, econômicos e ambientais que enfrentamos. Isso significa ultrapassar os limites tradicionais e criar parcerias intersetoriais efetivas.

Libâneo (2012, p. 13), ao analisar as políticas educacionais a partir dos anos 1990, denuncia a “[...] dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres”. Nessa conjuntura, a alfabetização passa a ter papel preponderante e torna-se foco de ação. A Unesco evidencia a importância da alfabetização no documento *O desafio da alfabetização global*, formulado no ano de 2009, no qual reconhece que

A alfabetização nunca foi tão necessária para o desenvolvimento; é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje. Com o aumento das disparidades socioeconômicas e as crises mundiais de alimento, água e energia, a alfabetização é uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada. Conduz ao empoderamento, e o direito à educação inclui o direito à alfabetização – requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital de desenvolvimento humano e de consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs). (UNESCO, 2009, p. 9).

Em consonância com tais objetivos traçados na esfera mundial, a Política Educacional, os programas e as ações governamentais representam uma determinada concepção, em que não se separam a manutenção e a ampliação do eixo exploratório do capital. Isso não significa um simples alinhamento dos fatores sociais, econômicos e políticos à educação e à alfabetização; é uma questão complexa de muitas facetas e de muitas incongruências internas e externas. A estrutura geral da sociedade perpassa as questões particulares, sendo que o poder do capital está envolvido nas questões educacionais, em geral, e na alfabetização, em específico.

Com relação às políticas de alfabetização no Brasil, Araújo (2014) destaca a fragilidade e a distância de realizá-las na perspectiva do direito humano e social, formulado com base nos referenciais republicanos, uma vez que

[...] o analfabetismo continua a ser um problema que inquieta e choca a sociedade, sobretudo se considerarmos que está intimamente ligado às fragilidades da irrealização de um estado democrático de direito, cuja reposição das injustiças e das desigualdades sociais acena para uma promessa de igualdade que não se tornou tão pública assim para determinadas camadas da sociedade. (ARAÚJO, 2014, p. 1).

De forma geral, as ações e os programas propostos pelo Estado visam a minimizar os problemas enfrentados no ciclo da alfabetização, porém persistem questões referentes à qualidade do ensino que apontam para a necessidade de políticas públicas efetivas, ou seja, de políticas de Estado, em vez de políticas focalizadas ou do retorno da disputa histórica entre velhos e novos métodos.

Assim, a relação entre educação e alfabetização também se vincula ao contexto da globalização, por meio das políticas públicas para a educação, que promovem um tipo de formação contrária à autonomia do indivíduo social, ou seja, contrária “[...] ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 1996, p. 392).

De acordo com Evangelista (2012), a partir da década de 1980, a linguagem utilizada por agências internacionais em seus documentos buscou ressignificar conceitos, trazendo implicações para a prática pedagógica. Segundo Evangelista (2012, p. 53), “[...] vivemos imersos em um mundo de conceitos que pressupõem alguma visão geral das coisas, isto é, as condições objetivas na relação social entre situações de classes diferentes, na relação entre capital e trabalho [...]”. A história da alfabetização no Brasil também se encontra em meio às condições objetivas dentre as quais se encontram as reformas da educação básica.

Constatamos um alinhamento discursivo entre os documentos produzidos pelos técnicos do aparelho do Estado e aqueles advindos dos organismos internacionais. Esses documentos operam a ressignificação de conceitos, utilizando-se de vocabulário adequado para conseguir ampla adesão aos objetivos do projeto de formação proposto, os quais “[...] não são aleatórios e arbitrários” (EVANGELISTA, 2012, p. 56); pelo contrário, expressam oficialmente os interesses e os objetivos do Estado. Ou ainda que,

[...] as políticas são e estão codificadas numa série de textos e documentos legais que, ao chegarem às escolas, são decodificadas e interpretadas de maneiras diversas a depender da história, da cultura e também das condições concretas e dos recursos materiais de cada instituição (ROSA, 2012, p. 14).

Dessa forma, as mudanças que se operam na esfera produtiva demandam novas habilidades e competências que passam a figurar no rol de exigências para que o indivíduo possa trabalhar e manter-se vivo; essas exigências se vinculam aos sistemas de educação e, mediante o contexto, são determinantes para a alfabetização que muda o foco para o uso que dela se faz.

### **Considerações finais**

Na contemporaneidade, tendo em vista a educação para a conformação, ser alfabetizado e letrado é condição para o exercício da cidadania e critério para acessar o concorrido e escasso mercado de trabalho. Alfabetização e letramento são processos que não devem ser dissociados na escolarização dos sujeitos. No entanto, quando as práticas de letramento se sobrepõem às de alfabetização ou vice-versa, observamos uma formação restrita ao “uso”, ou seja, uma alfabetização que permite ao sujeito a codificação e a decodificação dos símbolos da escrita ou que concorre para que os sujeitos desenvolvam habilidades e competências para lidarem com textos em seu cotidiano. Apesar de isso não representar pouco no processo de escolarização, não é suficiente para a emancipação humana. Nos termos de Adorno (1995), uma formação que se põe como possibilidade de desenvolvimento, ao se apresentar pela metade, impossibilita-o.

Considerando-se as discussões já apresentadas sobre a alfabetização e sobre a educação, podemos afirmar que ambas são objetivos da política social do Estado. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, determina que a educação é direito de todos e dever do Estado. Este é o ordenamento jurídico que define o caráter público, gratuito e universal da educação. Assim, a escola adquiriu credenciais de instituição responsável pelo “[...] desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 43). Historicamente, espera-se que a contrapartida da educação seja o desenvolvimento do capital sob os auspícios do progresso, uma vez que a educação foi uma das vias que impulsionou os estágios de desenvolvimento da humanidade.

No entanto, na contemporaneidade, a educação tornou-se objetivo e objeto da política social do Estado, ultrapassando as questões relativas aos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no percurso da educação escolar. A formulação de políticas para a educação toma como referências os próprios instrumentos e interesses que sustentam o sistema de produção capitalista, fazendo ver que os aspectos da formação humana somente serão considerados fundamentais se permitirem pontes para ampliar a acumulação do capital. Nesse cenário, observa-se o esforço de governos para atender aos interesses da área econômica, ainda que sejam inconciliáveis por estarem apartados de uma prática educacional que, fundada no conhecimento científico, permita aos sujeitos apreenderem a realidade, ou seja, a totalidade dinâmica e contraditória da sociedade para nela intervir.

Essas reflexões revelam que a alfabetização é um processo de natureza social, por isso, deve ser compreendida em conformidade com o desenvolvimento da sociedade, da cultura, da

política e da economia. Assim, podemos apontar que o conceito de alfabetização, tal como o de educação, se movimentou e se movimenta em um quadro histórico determinado pelas condições objetivas. Conseguimos dizer, ainda, que a aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita possibilitam e transformam os modos de interação coletiva e individual dos sujeitos no tempo e no espaço em que se situam.

### Referências

- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- ARAÚJO, V. Apresentação. In: GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC; CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; DORIEDSON, S. R. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GALUCH, M. T. B.; CROCHICK, J. L. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2018.
- GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 131-147, set. 2017.
- KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Trad. de Giasoné Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MINTO, L. W. M. O Contexto Histórico da Redemocratização da Sociedade Brasileira e a Democratização na Educação. In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C.A.A. (Org) **Políticas Públicas e Educação na Contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2017. p.145-172.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSA, S. S. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-28, ago. 2012.

SANTOS, F. G. C. N. **Formação e Prática Docente Alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores**. 2017. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SMOLKA, A.L. B. **A alfabetização como processo discursivo**. 1987. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev. /abr. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, 2007.

STREET, B. V. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Trad. Gilcinei Teodoro Carvalho. **Revista Língua Escrita**, n. 7, jul./dez. 2009.

UNESCO. **Educação 2030 declaração de Incheon e marco de ação da educação**. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global**. Brasília: UNESCO, 2009.