

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO:  
MECANISMOS DE CONTROLE DO CONTEÚDO DA FORMAÇÃO**

**EDUCATIONAL POLICIES FOR ABILITY TO READ AND WRITE:  
MECHANISMS OF CONTROL OF THE CONTENT OF THE  
FORMATION**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA ALFABETIZACIÓN:  
MECANISMOS DE CONTROL DE CONTENIDOS DE FORMACIÓN**

---

Analice Czyzewski

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [analicefer36@gmail.com](mailto:analicefer36@gmail.com)

---

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.vi60.65156>

*Recebido em 26/09/2022*

*Aceito em 07/12/2022*

### Resumo

A alfabetização implica aspectos teórico-práticos, políticos, econômicos, sociais e, sobretudo, uma concepção de formação humana e de formação cultural que são constituídas no interior de um projeto de sociedade e que também o constituem. Neste artigo objetiva-se compreender em que medida, no Brasil, as políticas públicas para a alfabetização respondem às concepções de formação humana e de formação cultural que subjazem à sociedade em sua fase atual, cuja flexibilização dos processos e dos contratos de trabalho, dos paradigmas de consumo e dos conhecimentos exigem sujeitos igualmente e, desse modo, contribuir para a coesão social em âmbito global. Mediante conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, analisam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), ou seja, políticas que orientam a organização curricular e os encaminhamentos didático-pedagógicos das instituições escolares, especificamente acerca da alfabetização, como expressão desse movimento político-social. Essas políticas públicas fazem parte da agenda mundial para a educação, cujas concepções de formação humana, de formação cultural, de sociedade e de cidadania adotadas pelo Estado atuam como mecanismo de controle por meio da padronização e da tipificação oficiais do conteúdo da formação, já que pela apropriação da cultura cada sujeito se constitui e se diferencia dos demais.

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

---

### Abstract

The ability to read and write implies theoretical-practical, political, economic and social aspects and, above all, a conception of human and cultural formation that are constituted within a project of society and that also constitute it. This article aims at understanding to what extent, in Brazil, public policies for reading proficiency respond to the conceptions of human formation and cultural formation that underlie the industrial society developed in its current phase, and contracts, consumption paradigms and knowledge require equally flexible subjects in order to guarantee their self-preservation and, in this way, contribute to social cohesion at the global level. Through concepts of the Critical Theory of Society, the Common National Curriculum Base (BNCC) and the National Literacy Policy (PNA) is the, policies that guide the curricular organization and the didactic-pedagogical referrals of school institutions, specifically about literacy, as an expression of this political-social movement. These public policies are part of the world agenda for education, whose conceptions of human formation, cultural formation, society and citizenship adopted by the State act as a control mechanism through the official standardization and typification of the formation content, since by the appropriation of culture each subject is constituted and differentiated from the others.

**Keywords:** Literacy; Abilites to read and write; Formation; Public Policies; Critical Theory of Society.

---

### Resumen

La alfabetización implica aspectos teórico-prácticos, políticos, económicos, sociales y, una concepción de la formación humana y de la formación cultural que se constituyen dentro de un proyecto de sociedad y que también lo constituyen. Este artículo tiene como objetivo comprender en qué medida, en Brasil, las políticas públicas para la alfabetización responden a las concepciones de formación humana y formación cultural que subyacen a la sociedad en su fase actual, cuya flexibilización de procesos y contratos de trabajo, demandan sujetos por igual y, de esta manera, contribuir a la cohesión social a nivel global. A través de conceptos de la Teoría Crítica de la Sociedad, se analizan la Base Común Curricular Nacional (BNCC) y la Política Nacional de Alfabetización (PNA), es decir, políticas que orientan la organización curricular y los referentes didáctico-pedagógicos de las instituciones escolares, específicamente sobre alfabetización, como expresión de este movimiento político-social. Estas políticas públicas forman parte de la agenda educativa mundial, cuyas concepciones de formación humana, formación cultural, sociedad y ciudadanía adoptadas por el Estado actúan como mecanismo de control a través de la normalización y tipificación oficial de los contenidos formativos, ya que a través de la apropiación de la cultura cada uno el sujeto se constituye y se diferencia de los demás.

**Palabras clave:** Literatura; Capacitación; Políticas públicas; Teoría Crítica de la Sociedad.

---

### Introdução

Não são poucas as pesquisas produzidas na área da alfabetização (MARCÍLIO 2016; MORTATTI; Frade, 2014; SOARES,2016; SILVA,2015; BORDIGNON, 2015), tampouco os esforços em relação aos encaminhamentos pedagógicos para o ensino da língua escrita,

buscando respaldo na concepção de letramento e alfabetização, com ênfase no primeiro, o que pode ser observado em próprios livros didáticos (FREITAS, 2016). Essa prática, apesar de ser inovadora em relação às propostas de cartilhas amplamente criticadas por tratarem a alfabetização de forma mecânica, não tem alcançado os resultados esperados na aprendizagem da língua escrita e da leitura, problema exposto no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Ainda que a alfabetização esteja entre as metas e as estratégias no âmbito do planejamento, o PNE em seu conjunto mostra-se como desafio acerca de sua materialidade.

Vinculada ao PNE e de forma complementar, em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP n.º 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória a todas as etapas e respectivas modalidades da educação básica. Nos termos contidos no próprio documento, o núcleo privilegiado no ensino fundamental é a alfabetização, isto é, ela deve “ser foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2017, p. 61). Articulando-a ao PNE (2014-2014) e derivando-a da BNCC (BRASIL, 2017), o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n.º 9.765, instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que dispõe sobre a implementação de programas e de ações para a melhoria da qualidade da alfabetização, bem como para combater o analfabetismo funcional.

Considerando-se as questões aqui apresentadas, neste artigo busca-se compreender em que medida, no Brasil, as políticas públicas para a alfabetização, especificamente a BNCC (BRASIL, 2017) e a PNA (BRASIL, 2019) respondem à concepção de formação humana e de formação cultural que subjazem à sociedade industrial desenvolvida em sua fase atual.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira discutem-se o contexto da organização flexível da produção e a agenda das reformas educacionais que balizam a construção e a implementação de políticas educacionais em geral e, especificamente, as políticas e programas para a alfabetização. Na segunda, analisam-se a BNCC e o PNA, destacando-se que a proposição de políticas educacionais para a área da alfabetização articula-se com um projeto político que se apresenta como mecanismo de controle que padroniza e tipifica oficialmente o conteúdo da formação.

### **A flexibilização da produção e as políticas públicas educacionais**

“Na escravidão o trabalhador era vendido. Na terceirização, é alugado”  
(Ricardo Antunes, 2013)

Quarta-feira, 21 horas, setembro de 2022, enquanto as crianças correm pelo quintal, vêm a fome e a ideia de ‘pedir uma pizza’. Após 50 minutos, chega a fonte das expectativas daqueles que, ludicamente, encenam o mundo futuro, transformando seus brinquedos em pacientes, em alunos, em eleitores. Do outro lado do portão, chega uma mulher negra de motocicleta, acompanhada de uma menina que aparentava ter aproximadamente 8 anos, a mesma idade dos famintos fanfarrões que motivaram o pedido. Ela apanha a pizza, transportada em uma caixa vermelha, entrega-a e, após acomodar-se na moto, diz à criança que está na garupa: “Segure firme, filha”! Após olhar o celular, mãe e filha seguem para o próximo destino.

Essa cena poderia ser o início de uma crônica, todavia foi observada por um dos autores deste texto, no cotidiano prosaico da nossa sociedade, a industrial desenvolvida, cujas relações sociais de produção têm em sua base a expropriação do trabalho, hoje, profundamente instável, incerto e escasso. Ela expressa o processo de aperfeiçoamento tecnológico que tornou possível a maquinaria e a grande indústria, descritas por Marx no século XIX como meios que intensificaram a produção de mais-valia, caberem na palma de nossas mãos, sob a forma de smartphones e de aplicativos que carregam em si a potencialidade para liberar os homens da labuta, mas, paradoxalmente, acentuam a precarização do trabalho. Como descreve Antunes (2013, p. 19),

adentramos em uma nova fase da crise estrutural do capitalismo com a consequente ampliação da precarização do trabalho em escala global. As empresas globais – respaldadas pelos governos – alegam que precisam aumentar sua produtividade e competitividade, o que só pode ser feito através da corrosão das condições de trabalho.

A globalização, intensificada na segunda metade do século XX, promoveu um movimento alternado de destruição e de reconstrução como resposta a crises cíclicas do capital. Há mais de 20 anos, Fonseca (1998) já evidenciava que desde os anos de 1960 o Banco Mundial (BM) expressava suas preocupações acerca da gestão dos problemas que emergem no capital, principalmente adotando uma linguagem supostamente inovadora para demonstrar suas intenções de políticas públicas para o mundo destituído de fronteiras geográficas.

[...] o Banco vem elaborando uma série de documentos políticos, nos quais se destaca uma considerável produção teórico-conceitual na área da política econômica e social a qual, certamente, sinaliza a sua relação com as nações membros. Assim, alguns temas como ‘progresso’, ‘desenvolvimento sustentável’, ‘realismo’, ‘autonomia’, ‘equidade’, ‘pobreza’, passam a fazer parte do discurso que fundamenta o seu processo de financiamento. A interpretação desses conceitos é condição imprescindível para a compreensão

do verdadeiro papel que o Banco desempenha junto aos países membros. Embora a utilização desses conceitos tenha vindo à luz mais recentemente, é possível percebê-los nos documentos políticos do Banco desde os anos 60. (FONSECA, 1998, p. 39).

Em suas reflexões, a autora demonstra como a construção dos documentos internacionais produzidos por instituições como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e as Nações Unidas passam a pautar a perspectiva das políticas públicas das nações signatárias de seus documentos e de suas propostas ou a elas credenciadas, como é o caso do Brasil. Fonseca (1998) ainda chama a atenção para a construção do conceito de equidade que, para ela, viria substituir o de igualdade. Equidade é um termo que vem do campo do direito e, segundo ela,

[...] passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação *do que é devido a cada um*, considerando-se o homem em seu ambiente, o qual proporciona as condições para a concorrência vital (Lalande, 1985). Por consequência, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos naturais da sua própria circunstância. Ora, como grande parte dos direitos sociais e econômicos, especialmente para os segmentos mais carentes da população, são garantidos pela letra da lei e a tutela do Estado, é evidente que, na ausência dessas instâncias reguladoras, a luta pelos direitos fica restrita a uma ação individual e, portanto, debilitada em suas condições de possibilidade. (FONSECA, 1998, p. 48-49, grifo da autora).

É possível afirmar, com base nos argumentos de Fonseca (1998), que equidade não é o mesmo que igualdade. Enquanto a igualdade reivindica a mesma qualidade e o acesso de todos aos serviços fundamentais, como à saúde e à educação, a equidade constitui-se em oferta de um padrão mínimo de acesso a tais serviços, para assegurar o equilíbrio e o bom funcionamento do sistema produtivo. Isso quer dizer que o mínimo não é o mesmo que boa qualidade para todos. Ao proletariado, trata-se de permitir o acesso ao mínimo necessário para mantê-lo em equilíbrio com o sistema, enquanto o que se espera como “qualidade nos serviços públicos” se torna uma forma de fetiche, pois é negociado no âmbito privado como qualquer outra mercadoria.

Nos momentos de fragmentação e de crise, o Estado busca na educação uma estratégia para o desenvolvimento econômico, em âmbitos nacional e mundial, uma vez que ele se configura como um sistema de comando político do capital, indispensável para formar e para manter as estruturas reprodutivas e de funcionamento da sociedade. O Estado tem o papel “[...] constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 124-125) –, já que assegura a coesão social, ao operar como suporte político, jurídico e administrativo.

O modelo produtivo flexível, adotado a partir da década de 1970 na esfera da produção e ampliado para as demais esferas da sociedade, modificou o modelo de gestão da educação, mantendo intacta a racionalização da sociedade industrial desenvolvida. Alves (2017) destaca que esse novo modelo requer empresas enxutas e processos dinâmicos e flexíveis de produção, com um contingente mínimo de trabalhadores. Nesse mesmo contexto, ocorre a mundialização do capital que tem como imperativo a modernização do trabalho morto mediante a robotização, implicando em demissões e, por consequência, na precarização do trabalho.

Essa ampla reestruturação não atingiu somente a produção de mercadorias; a sua lógica passou a fazer parte da vida dos sujeitos, chegando, inclusive, aos processos educativos conduzidos pela instituição escolar. Já na década de 1990, as próprias orientações oficiais davam conta de que “a educação escolar dever[ia] vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1).

Assim, a educação e a escola foram convocadas a adequarem e a flexibilizar as suas ações nos âmbitos da gestão e da prática pedagógica, norteando-se por políticas públicas da área. Os países capitalistas, guardados o seu grau de importância e o de participação na economia, passaram a pautar-se em estudos e em pareceres técnicos emitidos por organismos internacionais para a implementação das suas políticas públicas e dos seus programas educacionais.

A educação, portanto, insere-se no movimento global do capital que busca na escola como instituição social um meio para viabilizar ações que possam, aparentemente, amenizar desconfortos valorativos sem, no entanto, propor alterações nas condições objetivas que geram a desigualdade. Nesse âmbito, as políticas educacionais focam também a alfabetização, já que habilidades e competências ligadas a esse campo mostram-se fundamentais para a integração dos sujeitos no mundo objetivo, marcado por grandes monopólios. Nesse sentido, “ao longo da segunda metade do século XX, o objetivo de combater o analfabetismo tornou a alfabetização um direito que ‘precede’, como pré-requisito, o direito à educação e aos demais direitos humanos” (MORTATTI, 2013, p. 30). Assim, a educação e a escola foram alinhando-se aos propósitos da sociedade industrial desenvolvida, cuja adequação pode ser observada, por exemplo, na disputa de um projeto educacional como resposta à demanda dessa fase da sociedade. Na década de 1990, uma série de reformas educacionais foi levada a cabo com o intuito de adaptar a escola aos objetivos econômicos e políticos do capital, agora, sem fronteiras, sem pátria e dominado por poucos grandes grupos que incluem os conglomerados educacionais.

No campo da Política Educacional, a partir dessa mesma década, o Estado formulou as diretrizes para a educação com base em necessidades ‘extrapedagógicas’<sup>1</sup>. Adotadas oficialmente para organizar e para administrar o sistema nacional de educação, tais diretrizes se põem como uma forma de controle sobre o processo de formação dos sujeitos que frequentam a escola pública. Na contemporaneidade, ser alfabetizado é insuficiente para adaptar-se à sociedade na qual a autopreservação exige dos sujeitos competências e habilidades para lidarem com novas tecnologias, para vencerem desafios, para serem competitivos, para serem capazes de criar ocupações para se manterem ocupados, bem como para se refazerem a cada mudança imposta na trajetória de suas vidas. Sem negar a necessidade de o conceito de alfabetização ser ampliado, há que se compreender a concepção assumida em documentos oficiais que orientam as propostas de alfabetização para o ensino fundamental na sua relação com o contexto sócio-político.

Com o desenvolvimento da imprensa, a escrita se tornou uma forma de registro e de divulgação de conhecimentos fundamental para que as novas gerações pudessem acessar e ampliar as experiências de homens dos quais estão separados em tempo e em espaço. Essa tecnologia rompe o limite da linguagem oral, no que se refere à transmissão da cultura, colocando-a como fator preponderante no processo de constituição da individualidade.

Como a formação dos sujeitos em um determinado contexto social é um elemento relevante, já que implicam formas de entender e de se posicionar em relação à realidade, a alfabetização, como já indicado na introdução deste artigo, é uma questão sobre a qual muitos olhares se voltam. A partir da década de 1990, o Estado brasileiro, pautou-se em recomendações e em orientações dos organismos internacionais para formular suas políticas e seus programas educacionais. Considerando-se que a Política Educacional representa um determinado pressuposto teórico que orienta as ações governamentais em áreas específicas de intervenção, observa-se a adequação das políticas e dos programas para a alfabetização à agenda global da educação.

Percebe-se que a alfabetização se insere em um conjunto complexo de relações que compõem o contexto da reforma da educação básica assumida pelo Estado, ou seja, “o estado

---

<sup>1</sup> O termo ‘extrapedagógicas’ é empregado por Adorno (1995) para designar questões que estão presentes na sociedade e não necessariamente na escola. Em nosso estudo, é utilizado para fazer referência às demandas econômicas e mercantis da sociedade capitalista. Não é novidade que a educação relaciona a formação ao exercício profissional, ou seja, ao trabalho. Assim, afirmamos que a educação e a escolarização atendem, em primeira instância, às necessidades econômicas, consideradas impulso e/ou pré-requisito para o desenvolvimento humano. Isso quer dizer que a escola deve desenvolver um conjunto de habilidades e de competências necessárias para que o sujeito possa participar da sociedade, do trabalho e do consumo, ainda que esse tipo de participação não represente a totalidade do que sejam a inclusão e a participação sociais.

atual da educação, como de outras instituições da modernidade, é fundamentalmente um reflexo de e uma resposta à natureza variável da relação entre capitalismo e modernidade” (DALE, 2010, p. 1102). Nesse contexto, o governo brasileiro buscou efetivar uma Política Educacional para acatar as diretrizes internacionais e para adequar a educação e a gestão escolar ao novo modelo gerencial, a fim de superar “[...] a premente necessidade de amenizar o quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado pelos altos índices de fracasso e evasão escolar [...]” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 47). Diante dos progressos técnicos, a escola é convocada a empreender esforços para responder às demandas do capital mundial. As reformas capitaneadas e orientadas pelas determinações dos organismos internacionais são representativas de tal questão. De acordo com Dale (2010, p. 1117),

Um fluxo de documentos de organizações internacionais enfatiza a necessidade de mudanças radicais, por exemplo, de ‘ensino para aprendizagem’ no cerne do empreendimento educacional, uma mudança de conteúdo para competências e a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, a educação praticada sob as condições da modernidade não é suficiente para as exigências do presente e deve ser radicalmente reformada.

As políticas para a educação são amplas; elas “[...] abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação em largo espectro” (VIEIRA, 2007, p. 58). Nesse sentido, a BNCC representa a padronização curricular que, ao se impor como critério para a qualidade, também se põe como mecanismo de massificação do próprio currículo. De acordo com Sacristán (1999, p. 61), o currículo é o elo “[...] entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Essa padronização curricular estende-se para todas as disciplinas e para todas as áreas do saber, inclusive para a alfabetização. Ao definir o rol de conteúdos que deve compor a formação daqueles que frequentam a escola, o currículo torna-se o eixo dos processos pedagógicos. A esse respeito, Silva (2019) destaca ser também uma forma de representação das dinâmicas sociais e, portanto, nele não há neutralidade. Para o autor, o currículo

[...] atravessa todas as possibilidades formativas, suplanta as prescrições formalizadas em torno de determinados saberes, abarca desde as escolhas de ordem material às experiências propriamente ditas, que envolvem sujeitos, tempos e espaços em sua multiplicidade e dinamicidade [...]. (SILVA, 2019, p. 131).

Acrescentamos a essa reflexão a necessidade de olharmos para o indivíduo que terá sua formação atingida pela BNCC, ou seja, o aluno cujo ensino será alterado pela reforma

curricular. Nesse ponto, é oportuno recorrer a estudos realizados por Horkheimer e Adorno (1973) sobre o indivíduo na perspectiva da Sociologia. Os autores consideram que o indivíduo está inserido na “dinâmica histórica” constituída por relações assimétricas entre indivíduo, sociedade e natureza. Ao considerar o progresso e o desenvolvimento da sociedade capitalista, faz-se necessária a “[...] análise das relações sociais concretas e da configuração concreta que o indivíduo assume nessas relações” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 54). Dessa forma, nosso entendimento a respeito de quem seja o indivíduo corresponde ao que defendem Horkheimer e Adorno (1973, p. 54-55), segundo os quais

[...] o indivíduo da sociedade burguesa é tiranizado pela oposição entre a existência burguesa – particular e política – universal, e entre a esfera privada e a esfera profissional. Estes antagonismos foram intensificados com o desenvolvimento econômico-político.

Por que julgamos ser importante compreender como se constitui o indivíduo? Porque, em última instância, ele terá a constituição da sua personalidade orientada pela BNCC. Assim, a formação cultural que se pretende oferecer aos indivíduos da educação básica – e da universitária, já que também a formação de professores é afetada –, é prioridade quando se busca compreender as políticas educacionais e suas implicações na formação dos sujeitos que frequentam a escola. A partir da década de 1990, as políticas para as reformas curriculares mostram-se alinhadas à lógica mercantil, fazendo-se portadoras de conteúdos escolares com os quais intenta-se uma formação apresentada como inovadora e adequada a uma realidade que requer sujeitos autônomos na sua autogestão, na tomada de decisões, na responsabilização pela sua vida em todos os âmbitos, ou seja, que possam viver em uma sociedade cujo Estado é mínimo, implicando na desobrigação de garantir direitos aos cidadãos. Considerando-se que o exercício do poder e a hierarquia – que mantêm estreito vínculo com a violência – estão na base da sociedade atual, independentemente de haver maior ou menor participação do Estado para garantir o bem-estar das pessoas, o capital acaba sendo a bússola para as decisões políticas, portanto, a formação que se quer alcançar por meio de políticas públicas busca respostas que extrapolam o campo da aprendizagem de conteúdos escolares e da alfabetização, os quais se tornam meios para o fortalecimento da sociedade, ela própria como ideologia.

**A Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização: novos instrumentos para a organização didática e metodológica do processo de alfabetização**

A BNCC prevê um desenho curricular específico para os anos iniciais do ensino fundamental, com a organização geral do 1.º ao 5.º anos subdividida em orientações específicas da seguinte forma: “anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (1.º e 2.º anos) e anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (3.º ao 5.º ano)”. De acordo com o documento,

Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento. As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. (BRASIL, 2017, p. 88).

No que se refere à alfabetização, indica-se como ponto de partida para o ensino da escrita as unidades menores da língua, com uma clara indicação para o trabalho com a consciência fonológica. Isso, em si, não representa problema, inclusive essa consciência é importante no processo de apropriação da língua escrita. Soares (2016, p. 350), ao fazer referência a estudos internacionais, defende que a aquisição da consciência fonológica é necessária, mas não suficiente; o ensino sistemático das relações fonema-grafema precisa estar combinado com atividades em que a “língua escrita esteja inserida em situações reais de uso”.

Vemos, assim, que a BNCC retoma uma questão teórica que parecia superada, uma vez que destina ênfase ao método de ensinar. Ao mesmo tempo, o documento, no seu conjunto, prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades. Todavia, o que à primeira vista pode apresentar-se como um encaminhamento contraditório, já que o documento valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades e, ao mesmo tempo, o método de alfabetizar, é um modo de operacionalizar o controle da formação por meio da instrumentalização do processo de alfabetização.

Observamos, assim, a interferência do capital nas políticas e nos programas para a alfabetização, como uma espécie de transposição de objetivos. Dito de outra forma, quando o ponto de partida para se pensar em soluções para a área da alfabetização são o método de alfabetizar (a forma) e a aplicação da aprendizagem em consonância com critérios de avaliações externas, a aprendizagem passa a ser concebida como modo de operar em situações que envolvem os descritores que balizam as avaliações em larga escala. Os resultados dessas

avaliações podem ser entendidos como consequentes de esforços do Estado para atender às orientações de organismos internacionais e de critérios para a obtenção de investimentos, quer seja na própria educação, quer seja na economia nacional. Isso significa dizer que antes de ser solução para o problema do ensino, observa-se um processo de massificação da alfabetização que, administrada e padroniza os aspectos da formação para atender prioritariamente à demanda do capital que atuam tanto na definição de políticas públicas, como na produção de materiais didáticos e no ensino superior.

Nesse sentido, ao considerarmos que a leitura e a escrita, como objetivação da cultura, participam diretamente na formação dos indivíduos e que as políticas públicas para a alfabetização seguem orientações que primam por um ensino que responde aos interesses do capital, temos elementos para dizer que o pensamento faz parte de um “universo unidimensional”. Na sociedade industrial desenvolvida, os aspectos cognitivos sofrem interferência e são coordenados pela realidade objetiva. Assim,

O que ocorre é uma devastadora redefinição do próprio pensamento, de sua função e seu conteúdo. A coordenação do indivíduo com a sua sociedade atinge as camadas da mente em que são elaborados os próprios conceitos destinados a compreender a realidade estabelecida. (MARCUSE, 1967, p. 108).

Nesses termos, inclusive a forma de leitura e de compreensão da realidade, que não elimina a categorização e a classificação, porém não se limita a esses processos, está em estreita ligação com a sociedade e com o seu desenvolvimento. Marcuse (1967) considera que os conceitos formulados acerca dos objetos, aqui especificamente a alfabetização, são “traduzidos em termos operacionais”, ou seja, são interpretados de acordo com as demandas do contexto histórico. Para o referido autor, o

‘conceito’ é usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer dos casos, se tais coisas são compreendidas [...] tornam-se objetos de pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes deles. ‘Idênticos’ no quanto o conceito denota a mesma coisa; ‘diferentes’ no quanto o conceito seja resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras coisas que ‘explicam’ a coisa (mediação). (MARCUSE, 1967, p. 109).

Se o conceito de alfabetização deve ser analisado com referência ao contexto histórico no qual este fenômeno se insere, a teoria e a prática dele derivadas serão idênticas e não idênticas à escrita e à leitura como codificação e decodificação de fonemas. Tal raciocínio, pautado em reflexões de Marcuse (1967), aponta para a possibilidade de compreendermos o embate histórico acerca da alfabetização. Por muito tempo, as tensões em torno do conceito de alfabetização pautaram-se na celeuma entre métodos de alfabetização, aprisionando o sentido e o significado do próprio objeto, ao tentar definir uma forma universal para o ensino da língua escrita – ora centrado na codificação e na decodificação e, portanto, na diretividade do ensino, independentemente de serem adotados métodos sintéticos ou analíticos; ora centrado na função social da escrita, sendo o aluno o protagonista do processo.

É importante considerar que das orientações contidas na BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino da linguagem e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental desdobram-se políticas e programas para a alfabetização, como a PNA (BRASIL, 2019) e o Programa Mais Alfabetização (Pmalfa) (BRASIL, 2018). O Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a PNA e dispõe sobre a implementação de programas e de ações para a melhoria da qualidade da alfabetização, bem como para combater o analfabetismo funcional.

A PNA faz referência a estudos sobre a alfabetização realizados no Brasil e em outros países. Quanto aos estudos brasileiros, destaca o relatório final *Alfabetização infantil: os novos caminhos da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados*, reeditado em 2007, que aponta o atraso do Brasil em relação às práticas de alfabetização e à formação de professores (BRASIL, 2019). Outro estudo mencionado é do estado do Ceará, desenvolvido em 2004, cujo resultado foi o relatório *Educação de qualidade começando pelo começo*, indicando como componentes essenciais para a alfabetização os mesmos identificados pelo *National Reading Panel* (BRASIL, 2019, p. 16).

A referida política está estruturada em cinco pilares: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura, vocabulário e compreensão de textos, ficando claro que o argumento segundo o qual os países que reformularam as suas práticas de alfabetização, “incorporando instruções fônicas”, apresentaram avanço na aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2019). No entanto, a identificação dos “pilares” promotores da aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que executados com eficiência via método ou protocolo específico, padronizados para todo o sistema, pode incidir e, quiçá, resolver um aspecto do problema de aprendizagem, visto que a padronização do método encobre as condições objetivas de cada

escola, de seus sujeitos e da própria desigualdade e violência social inerentes à sociedade de classes.

A análise da Política Educacional indica que a alfabetização, antes de ser entendida nesse âmbito, como um fator do processo de formação e de emancipação do sujeito, é usada para demarcar que o Brasil não responde de forma satisfatória aos indicadores de qualidade do ensino da leitura e da escrita.

Retomemos, aqui, a discussão de Marcuse (1967) acerca do próprio conceito, para pensarmos o conceito de alfabetização na sua relação com a Política Educacional. Com a reflexão do autor, podemos aludir a tensão entre a língua escrita e o seu processo de apropriação por sujeitos históricos e a definição de políticas públicas e de programas de alfabetização como mecanismo de controle da formação. Como escreve o autor,

O 'excesso' de significado acima do conceito operacional esclarece a forma limitada e até decepcionante sob a qual os fatos podem ser experimentados. Daí a tensão, a discrepância, o conflito entre o conceito e o fato imediato – a coisa concreta; entre a palavra que se refere ao conceito e aquela que se refere às coisas. (MARCUSE, 1967, p. 110).

Nesta linha de raciocínio, outro aspecto a ser considerado se refere à ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades que tem sido uma marca das orientações para a educação em diferentes níveis de ensino e igualmente também da proposta de alfabetização apresentada pela BNCC e pela PNA.

Considerando-se a complexidade de fatores que influenciam o processo de alfabetização, os índices insatisfatórios em relação à aprendizagem não dizem respeito somente a aspectos metodológicos e cognitivos que devem ser desenvolvidos por meio do ensino, já que a alfabetização e a formação docente se efetivam em um contexto histórico objetivo, delineado mediante interesses econômicos e, por decorrência, políticos. Nesse sentido, como parte do processo formativo dos sujeitos, a apropriação da língua escrita, por um lado, figura o progresso, já que traz em si a possibilidade de emancipação; por outro lado, espelha a regressão, uma vez que retrata uma formação que busca preparar o indivíduo para se adaptar às condições objetivas, desvinculando o conhecimento quer da sua importância para o fortalecimento do indivíduo, quer do desejo do indivíduo de conhecer para sua própria satisfação. Nesse cenário, evidencia-se o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle sobre o processo de formação, na medida em que as competências e habilidades a serem desenvolvidas são aquelas úteis e equiparadas ao desenvolvimento técnico.

A Teoria Crítica da Sociedade pressupõe o movimento dialético entre o todo e as partes e vice-versa. Para Adorno (1973, p. 53), “A própria forma do indivíduo é a forma de uma sociedade [...]. A interação e a tensão do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica de todo o complexo”. Nessa perspectiva, quaisquer questões não podem ser dissociadas e tratadas em separado, já que o progresso permitiu a civilização, a cultura, o indivíduo e, por conseguinte, a própria sociedade que, ao racionalizar os processos produtivos, abriu portas para a sua administração e para o controle por meio de mecanismos externos ao indivíduo, idênticos aos interesses do capital.

Assim, podemos apontar para um processo político que coloca a Política Educacional a serviço de tais interesses. Na área da alfabetização, a busca pela melhoria dos índices de desempenho educacional promove políticas e programas de caráter técnico e instrumental. Esse processo não é novo, a apropriação do conhecimento pelo capital, como instrumento de administração da vida e manutenção do status quo, é o que define a categoria de razão instrumental que tem seu início na gênese desta sociedade (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

A razão foi fator determinante para o progresso. A ideia de razão foi convertida em racionalidade técnica e possui duas faces: a primeira consolidou os meios de dominação via aprimoramento das técnicas e das metodologias; a segunda se relaciona às finalidades dos meios que convergiram para uma racionalidade prática alienada. A apropriação do conhecimento e dos meios – a qual colocaria o homem e a natureza em harmonia – caminhou no sentido oposto; isso quer dizer que a “[...] lógica se tornou a lógica da dominação” (MARCUSE, 1967, p. 126). Ainda sobre esse aspecto, o autor aponta para a conciliação entre interesses antagônicos, isto é,

O universo operacional fechado da civilização industrial desenvolvida, com a sua aterradora harmonia entre liberdade e opressão, produtividade e destruição, crescimento e regressão está pretraçado nesta idéia de Razão como um projeto histórico específico. (MARCUSE, 1967, p. 126).

Nesse sentido, a sociedade atende às necessidades individuais de acordo com a organização social. “Tal sociedade pode, justificadamente, exigir a aceitação dos seus princípios e instituições e reduzir a oposição à discussão e promoção de diretrizes alternativas *dentro do status quo*” (MARCUSE, 1967, p. 24, grifo do autor).

Podemos afirmar que houve progresso na educação básica, principalmente com relação ao acesso, já que os sujeitos foram incluídos na escola. O marco desse progresso é a Lei n.º 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e de forma complementar, o PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014). Juntas, representam a consolidação de

um ordenamento jurídico-político que definiu as diretrizes e as bases da educação nacional, bem como as metas e as estratégias a serem cumpridas em determinado período – o que não deixa de ser um avanço. No entanto, as diretrizes oficiais que conduzem o sistema de educação brasileiro consolidaram-se seguindo as orientações dos organismos internacionais, revelando a busca pela formação para a reprodução do *status quo*, a partir da ideia de equidade, o que, do ponto de vista humano, significa um retrocesso, já que a formação em tal contexto se reduz à adaptação do indivíduo à sociedade. Esse princípio está relacionado à formação cuja finalidade é oferecer aos sujeitos as habilidades vistas como necessárias à ocupação laboral – apesar de o trabalho vivo ser cada vez menos necessário para a reprodução do capital. De acordo com Ramos (2006, p. 221),

A idéia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação [...] de um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Quando direcionamos a atenção para o conceito de alfabetização, tendo em vista essas reflexões, a ênfase recai no conceito de letramento, o que indica uma inversão do processo de alfabetização, pois os conteúdos da alfabetização são diluídos em vivências, consideradas situações concretas de usos da língua. A prática pedagógica, ao restringir a alfabetização ao uso social da escrita, pode desvinculá-la da apropriação das especificidades do sistema de escrita alfabética. Assim, se a alfabetização que se limita à codificação e à decodificação é falsa, porque a aparta do significado social da escrita; também o é a que coloca o foco na utilização de textos que circulam socialmente, sem que os aspectos técnicos da língua escrita sejam dominados. Tanto uma forma como a outra remetem à denúncia de Adorno (1996) sobre a pseudoformação como uma formação que subjugua os sujeitos aos mecanismos de dominação, em vez de conduzi-los a processos de emancipação. O domínio da cultura letrada é condição para o acesso aos conhecimentos, aos debates, às propostas educacionais, bem como para a reflexão crítica em relação ao projeto social e de formação. Quanto maior o domínio da língua, maior a possibilidade de os sujeitos se expressarem por meio dela, o que não se limita à ideia de uso no cotidiano para reproduzi-lo, mas de uma forma mais sofisticada de leitura da sociedade.

### **Considerações finais**

Em razão do avanço tecnológico alcançado pela humanidade, é possível que se argumente que o domínio da leitura e da escrita seja dispensável, uma vez que registros verbais, por exemplo, podem ser feitos e mantidos em gravações e que a leitura, a escrita e a tradução de textos em diferentes idiomas podem ser feitas com a utilização de programas de computador. Nesse sentido, à vivência bastam os meios, flexibilizados e ampliados, eles próprios como fins para garantir a adaptação dos sujeitos à realidade igualmente flexível. Todavia, quando se pensa na experiência, que envolve a capacidade de o sujeito apreender do objeto além do que os sentidos captam na relação com ele, a capacidade de leitura e de escrita é um fator preponderante, embora não suficiente; o posicionamento crítico em relação à totalidade e às situações da própria vida envolvem conteúdo.

As políticas públicas brasileiras para a alfabetização, como parte de um processo global de formação de sujeitos capazes de se autopreservar na realidade imediata, são permeadas por questões que não se resolvem pela adoção de um ou de outro método de alfabetização no processo de ensino da língua escrita, tampouco pela ênfase em situações reais de uso social da escrita no processo de alfabetização. Em ambas as formas, abrem-se brechas para o analfabetismo e para o analfabetismo funcional, remetendo-se ao conceito de equidade (FONSECA, 1998) discutido no início deste texto. Também, em ambas as formas, a flexibilização do capital adentra os processos de leitura e de escrita, na medida em que o letramento admite sujeitos sem domínio das dimensões técnicas da língua e a capacidade técnica em si admite sujeitos cujo conteúdo do que se lê não é compreendido ou o é no limite da vivência, o que coloca em risco a própria democracia – como muitos países têm vivido na atualidade.

Nesses termos, o fracasso na alfabetização não se reduz às dificuldades de as crianças aprenderem a ler e a escrever. Reflete “[...] o indescritível empobrecimento do repertório de imagens [...], o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (ADORNO, 1995, p. 146). Esse fracasso está presente na formulação das políticas e dos programas para a alfabetização e para a formação de professores no Brasil, que se norteia por documentos oficiais do Estado e por orientações de agências internacionais, observando-se, assim, os efeitos da aplicação social do conceito de equidade.

Nesse sentido, retomando o relato com o qual as reflexões foram iniciadas e considerando que os sujeitos contemporâneos, sobretudo os excluídos da posse de condições objetivas, têm a escola como uma importante instituição que medeia sua formação, pode-se

inferir que ela tem a potencialidade de formar para a resistência, cuja atuação no início da escolarização é possibilitar que as conquistas da humanidade sejam alcançadas por todos.

Nos termos de Adorno (1995), uma formação, ao se apresentar, quer seja como mecanismo para a mera adaptação à realidade e, assim, reproduzi-la e autopreservar-se, quer seja como apropriação da cultura em si e por si, é falsa. Nesse caso, a apropriação da língua há que supor tanto os aspectos técnicos relacionados à codificação e à decodificação, como sua aplicação aos diversos níveis das práticas sociais em que a língua é um pré-requisito para as relações humanas. Portanto, a formação de sujeitos com autonomia, no sentido da *Bildung*, pressupõe que a experiência sobre a língua se dá na medida em que o sujeito tanto é capaz de utilizar, com autonomia, as técnicas de leitura e de escrita no mundo em que ele se insere, como, por meio da língua, ser capaz de interferir conscientemente nesse mundo.

### 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.

ALVES, G. A. P. Globalização como mundialização do capital notas sobre o conceito de capital financeiro. In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A. de (Org.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2017. p. 17-33.

ANTUNES, R. A corrosão do trabalho e a precarização estrutural. In: LOURENÇO, E. A. de S.; NAVARRO, V. L. **O avesso do trabalho III**. Saúde do trabalhador e questões contemporâneas. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIN, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momento – Diálogo em Educação**, Rio Grande, n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC; CONSED/ UNDIME, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Portaria n.º 22, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000/2015.** Brasília, DF: MEC, 2014.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./ dez. 2010.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun., 1998. Disponível em: [www.revistas.usp.br/rfe/article/download/59613/62710](http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/59613/62710)

FREITAS, V. A. de. **Letramento, alfabetização e formação cultural (Bildung):** sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade estadual de Maringá. Maringá, 2016.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Sociedade. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da Sociologia.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 45-60.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento.** Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990:** uma perspectiva histórica sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

MARCÍLIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

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

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Org.). **História do ensino de leitura e escrita:** métodos e material didático. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

RAMOS, M. N. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006. p. 221-280.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2015.

SILVA, M. R. da. Currículo, diretrizes curriculares e BNCC: o cenário do Ensino Médio. In: SILVA, F. de C. T.; XAVIER, C. F. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019. p. 131-141.

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

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisando conceitos simples. **RBP**AE, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.