

Superando el analfabetismo: caminos del enseñar y aprenderⁱ

Profa. Dra. Silvia M. Gasparian Colelloⁱⁱ

Resumo: Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da língua escrita é um processo complexo, o objetivo deste artigo é refletir sobre suas dimensões lingüística, cognitiva, sociocultural e pedagógica, buscando as implicações para as práticas de ensino. Neste sentido, vale a pena questionar: O que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever? Como se aprende a ler e escrever? Para que ou para quem ensinamos a ler e escrever? Como se ensina a ler e escrever?

Palavras Chave: analfabetismo, alfabetização, língua escrita, ensino, aprendizagem, letramento.

Resumen: Partiendo del presupuesto de que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso complejo, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre sus dimensiones lingüística, cognitiva, sociocultural y pedagógica, buscando sus implicaciones para las prácticas de la enseñanza. En este sentido, merece la pena preguntarse: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos a leer y escribir? ¿Cómo se aprende a leer y a escribir? ¿Para qué o a quién enseñamos a leer y a escribir? ¿Cómo se enseña a leer y a escribir?

Palabras clave: analfabetismo, alfabetización, lengua escrita, enseñanza, aprendizaje, literacidad

1. Las alarmantes cifras del analfabetismo y la baja literacidad: ¿culpa de las escuelas?

Históricamente, el analfabetismo en Brasil se muestra como un problema endémico que viene desafiando a los educadores y a las políticas educativas. Bien es cierto que, desde la década de 1920, la curva del índice de analfabetos mayores de 15 años es descendente, algo que, en principio, no significó una reducción del número de personas incapaces de leer y escribir. De hecho, el número de analfabetos, que en 1920 era de 11,4 millones, pasó a ser de 18,7 en 1980 (IBGEⁱⁱⁱ). Fue a partir de entonces cuando Brasil consiguió revertir la curva de analfabetos, llegando a la cifra de 14,2 millones en 2008 (IBGE), un número todavía insostenible para una sociedad presuntamente democrática. A este indicador hay que sumarle la marca de 32,1 millones de analfabetos funcionales (IBGE, 2002); es decir, aquellos que, no habiendo completado cuatro cursos de Educación Primaria, tienen, según la UNESCO, una gran probabilidad de volver al estado de analfabetismo.

Por peores que puedan parecer, estas cifras esconden, además, una dimensión igualmente trágica de nuestra realidad: cuando preguntamos cómo leen y escriben los brasileños «presuntamente alfabetizados», o qué uso son capaces de hacer de la lengua escrita, un estudio realizado (INAF^{iv}) señala el hecho de que solo una cuarta parte de la población brasileña es capaz de comprender, interpretar y comparar informaciones de diferentes textos; una tendencia que, a pesar de los esfuerzos emprendidos, se mantiene durante los diez últimos años.

Los problemas relacionados con las competencias de leer y escribir también los están corroborando diversos sistemas de evaluación en diferentes regiones y niveles de escolaridad. La Prova São Paulo^v mostró que, en 2010, uno de cada cuatro niños de las escuelas municipales termina 2º de Educación Primaria sin saber leer ni escribir. En el ámbito estatal, las evaluaciones de las escuelas de Sao Paulo realizadas en 3º, 5º, 7º y 9º de Educación Primaria^{vi} muestran que el 29% de las escuelas públicas no alcanzaron los resultados esperados, incluyendo el desempeño en lengua portuguesa. Las bajas notas de las escuelas públicas se repiten en la Provinha Brasil⁷ —cuyo objetivo es hacer un diagnóstico del nivel de alfabetización de los alumnos que se encuentran en el segundo año de escolaridad—, en el Saeb^{vii} y en la Prova Brasil. Finalmente, en el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos Pisa^{viii}, que pre-

tende evaluar a los alumnos cuando terminan la escolaridad básica, Brasil ocupó, en 2009, el puesto número 53 entre los 65 países que participaron en el estudio, lo que pone de manifiesto la distancia que aún nos separa de la comunidad internacional, especialmente en lo se refiere al grado de literacidad en lectura, matemáticas y ciencias.

En virtud del panorama de analfabetismo y baja literacidad en Brasil, la conclusión parece obvia: el hecho de que los niños y jóvenes tengan acceso a las escuelas y logren permanecer en sus pupitres durante más de cuatro años, no quiere decir que se cumpla el más básico de los objetivos de la escolaridad: el efectivo aprendizaje de la lengua escrita. Si algo queda claro cuando entendemos la alfabetización como la formación del sujeto capaz de insertarse en la sociedad letrada, interpretando su mundo y asumiéndose como señor de su propia palabra cuando se relaciona con los demás, es la complejidad de los retos a los que hay que enfrentarse. Desafíos que superan el ámbito estrictamente pedagógico y alcanzan también esferas sociales, políticas, económicas y culturales. Dicho de otra forma: no se trata de culpar solo a las escuelas (o a los profesores) por los alarmantes índices de analfabetismo y baja literacidad en Brasil.

Los recientes estudios sobre los procesos de aprendizaje y los mecanismos condicionantes del fracaso escolar ponen en evidencia la estrecha correlación existente entre los procesos cognitivos y las experiencias sociales vividas antes, durante y después de la escolaridad. En el caso de la alfabetización, parece claro que los niños que han vivido en ambientes altamente letrados parten con una gran ventaja sobre aquellos que se han visto privados —cuantitativa y cualitativamente— de experiencias con la lectura y la escritura. La situación de convivir entre materiales escritos en diferentes soportes materiales, empleados para fines determinados, sumado a la oportunidad de interactuar con sujetos alfabetizados, usuarios de la lengua escrita, en situaciones diversas —tales como oír historias, escribir notas o hacer la lista de la compra, por ejemplo—, son experiencias decisivas no solo por la oportunidad de reflexión del niño sobre el sistema (lo que, en la práctica, favorece el aprendizaje), sino también por la valoración de dichos conocimientos, atribución de sentidos para el leer y escribir y, finalmente, la disposición del sujeto para conquistar de la lengua escrita. En este sentido, es un error considerar que, al acceder a la Educación Primaria, los niños de diferentes contextos culturales estén en igualdad de condiciones simplemente por el hecho de no saber leer ni escribir convencionalmente.

Análogamente, es posible afirmar que, una vez alfabetizado, el «destino» del alumno presuntamente lector y escritor está condicionado a la posibilidad de uso y modalidades de práctica de la lengua. En este sentido, se pueden verter fuertes críticas a las sociedades que, independientemente de la acción escolar, descuidan la democratización de los bienes culturales, las políticas de incentivo a la lectura y de acceso a los libros, así como las iniciativas para la formación continua del sujeto, tales como el desarrollo profesional, la construcción de modalidades de ocio y cultura, la inmersión en el mundo del arte o la literacidad digital.

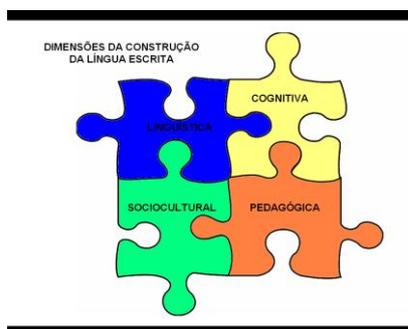
Por lo tanto, los fenómenos de analfabetismo y baja literacidad en Brasil no son únicamente un problema de la escuela, sino también de la escuela. Sin desconsiderar tantos factores que, de modo general, explican el fracaso escolar (como la fragilidad de las políticas educativas, la desvalorización del profesor, las dificultades inherentes a la formación docente, el funcionamiento burocratizado de las escuelas y las propias condiciones de trabajo en clase), también es conveniente centrarse en los aspectos particulares de la enseñanza de la lengua escrita. Por eso, comprender las concepciones de lengua, de enseñanza y de aprendizaje que fundamentan la pedagogía de la alfabetización es el mejor aval para hacer frente a los vicios de una escuela que no siempre enseña a escribir. Más concretamente, y entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en sus

dimensiones lingüística, sociocultural, cognitiva y pedagógica, es posible plantearse: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos a leer y escribir? ¿Para qué (o a quién) enseñamos a leer y a escribir? ¿Cómo se aprende a leer y a escribir? ¿Cómo se enseña a leer y a escribir?

En el contexto de la escuela, es necesario entablar un debate no solo para revelar los puntos de imprecisión sobre los principios y las directrices educativas, sino también —y principalmente—, para iluminar perspectivas de transformación de las prácticas pedagógicas.

2. Dimensiones de la construcción de la lengua escrita

Sin la pretensión de agotar la temática de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, sino con el propósito de llamar la atención de la complejidad de este proceso, el presente artículo pretende enfocar las diferentes dimensiones de su construcción, entendiéndolas como aspectos fundamentales e inseparables, conforme sugiere el siguiente esquema:



En lo que atañe a la **dimensión lingüística**, es posible establecer diferentes concepciones sobre la lengua escrita que coexisten en la escuela (Colello, 2010; Fiorin, 2009; Rojo, 2001), lo que, frecuentemente, justifica un escenario de imprecisiones de objetivos, ineficiencias de las prácticas de planificación y evaluación, desajustes metodológicos, inseguridad de los profesores, desequilibrio del proyecto educativo e incertidumbres de los resultados.

De hecho, cuando la lengua se entiende como un código, prevalecen la enseñanza centrada en la adquisición de la base alfabética (la asociación de fonemas y grafemas), el énfasis en la ortografía y las prácticas de silabeo como ejercicios preparatorios para la codificación (escritura) y decodificación (lectura). Por otra parte, cuando la lengua se entiende como un mecanismo de expresión, escribir y leer significan, respectivamente «transponer una idea al papel» y «extraer la información que se puso allí». En ambos casos, la escritura se concibe como objeto monológico e inflexible, es decir, como si estuviera desvinculada de los propósitos comunicativos y del contexto de la interlocución. En la autonomía del texto que supuestamente se explica por sí solo («el mensaje impreso, el negro sobre blanco»), hay un inevitable proceso de exclusión del lector, como si de hecho no formase parte de la situación comunicativa ni de la construcción de sentidos. Las consecuencias de esta condición aparecen a menudo bajo la forma de falta de compromiso de los alumnos, dificultades de aprendizaje, pérdidas de los hábitos de lectura, rechazo al estatus de lector y escritor (el «alumno copista»), analfabetismo de resistencia, fracaso escolar y prácticas lingüísticas limitadas que apuntalan el analfabetismo funcional.

Otra realidad tiene lugar cuando la escritura, respetando la concepción de Bakhtin (2003), es vista como una situación de encuentro e interacción. En este caso, la lengua se constituye en la relación entre personas que, mediante la negociación de

sentidos, participan activamente en la construcción lingüística, entendiéndola como un espacio de efectiva comunicación. En palabras de Geraldi (2004, pág. 41).

El lenguaje es una forma de interacción: más que posibilitar una transmisión de informaciones de un emisor a un receptor, el lenguaje es visto como un lugar de interacción humana. Mediante él, el sujeto que habla realiza acciones que no podrían llevarse a cabo de otra de otra forma que no fuera hablando; con él, el hablante actúa sobre el oyente, constituyendo compromisos y vínculos que no existían antes del habla.

Como manifestación lingüística, la escritura, al igual que la oralidad, depende de un laborioso proceso de construcción y negociación de sentidos, que no viene dado a priori por la lengua ni por el texto. No existe, de hecho, un lenguaje, escrito o hablado, que «planee» sobre la cabeza de los hablantes, independientemente de ellos: el lenguaje presupone un compromiso con la situación comunicativa. Aquél que lee o escribe acaba incorporándose al «gran diálogo» que rodea a las relaciones sociales, reaccionando a él, y al mismo tiempo, dándole continuidad. En este sentido, el lenguaje presupone una actividad doblemente constitutiva. Constitutiva del sujeto, en la medida en que se sitúa, participando en el proceso discursivo; y constitutiva de la propia lengua porque es en el enunciado dicho, leído o redactado, donde la lengua cobra vida, perpetuándose como construcción humana (Geraldi, 1993, 2004).

En la enseñanza de la escritura estamos, por lo tanto, obligados a encarar la naturaleza paradójica de la lengua, puesto que, si por un lado, debemos respetar la estructura o las reglas del sistema sin el cual no se logra la efectiva comunicación, por otro es necesario asumir la dimensión creativa del acto de leer y escribir: la escritura como una gran aventura que permite decirlo todo. La alfabetización es, por lo tanto, la enseñanza de un «sistema abierto» porque, de la misma forma en que no se puede negar la estructura del sistema históricamente construido, no podemos dejar de lado la posibilidad de construir sentidos en la producción de nuevos discursos. Es exactamente por ese motivo por lo que vale la pena aprender a leer y escribir.

Admitir la naturaleza dialógica de la escritura pone en evidencia su **dimensión sociocultural**, es decir, el hecho de que el leer y escribir solo tienen sentido en un universo contextualizado. Y solo en virtud de propósitos sociales y de modos del decir históricamente situados es cuando se legitiman las prácticas de escritura. De esta forma, es posible comprender que escribir en una sociedad altamente letrada no es lo mismo que escribir en un medio marginalizado culturalmente. Por ello, más que aprender el funcionamiento del sistema de la escritura, lo que importa es ahondar en la inserción del sujeto en el contexto de las prácticas letradas de su mundo.

En la década de 1960, Paulo Freire fue de los primeros en denunciar las prácticas alienantes de la «educación bancaria», defendiendo la enseñanza de la escritura como un acto político capaz de darle voz al alumno en su contexto de vida. Para él, la posibilidad de dibujar la palabra ha de someterse al entendimiento del mundo y a la disponibilidad para transformarlo.

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. (...) Sin embargo, de alguna manera, podemos ir más lejos y decir que a la lectura de la palabra no solo le precede la lectura del mundo, sino también una cierta forma de «escribirlo» o de «reescribirlo»; es decir, de transformarlo por medio de nuestra práctica consciente. (Freire, 1983, pág. 22)

A partir de los años 80, las investigaciones psicogenéticas lideradas por Emilia Ferreiro resignificaron el propio concepto de alfabetización, mostrando que no se

puede separar el aprendizaje del sistema de su contexto social de uso. Por ejemplo, cuando un niño pequeño trata de escribir una notita a sus padres, el esfuerzo para decidir con «qué y cuántas letras escribir cada palabra» aparece vinculado a la preocupación de redactar correctamente su mensaje, de tal modo que pueda alcanzar el objetivo pretendido. Así que, si esto es lo que ocurre en las situaciones de escritura espontáneas, ¿cómo insistir en «formulaciones artificiales»^{ix} que solo pretendían enseñar la mecánica de la escritura? ¿Cómo ignorar los procesos cognitivos que, desde muy pronto, ya están presentes en las reflexiones infantiles? Anular el significado social de la lengua en nombre de los propósitos pedagógicos es subestimar a un individuo que vive diariamente en un contexto en el que la enunciación lingüística necesariamente tiene sentido.

No obstante, considerando el historial de una escuela que tradicionalmente asociaba la alfabetización con el aprendizaje de las letras y la adquisición del código, los estudios sobre la literacidad, que eclosionaron en los años 90, parecen haber acuñado una nueva terminología necesaria para romper con las prácticas pedagógicas del pasado y, al mismo tiempo, atender a los llamamientos de las sociedades altamente letradas. Con el objetivo de precisar las facetas de la enseñanza de la lengua escrita, Soares define los conceptos de «alfabetización» y «literacidad», postulando su intrincada relación en el proceso de aprendizaje. Para ella (2003, pág. 91), «alfabetizar es el proceso por el cual se adquiere el dominio de un código y de las habilidades de utilizarlo para leer y escribir, es decir: el dominio de la tecnología —del conjunto de técnicas— para ejercer el arte y la ciencia de la escritura» y literacidad es «el estado o la condición que adquiere un grupo social o un individuo como consecuencia de haberse apropiado de la escritura». (1998, pág. 18).

Aunque la distinción de los conceptos haya contribuido a poner en evidencia la dimensión social de la escritura y el impacto de este aprendizaje sobre los alumnos, no deja de ser cierto que su mala asimilación y la comprensión del modo en cómo se asocian originó prácticas pedagógicas erróneas. Es lo que pasa, por ejemplo, con aquellos profesores que separan los procedimientos de alfabetización y literacidad (Colello, 2004; Arantes, Leite & Colello, 2010).

En cuanto a la **dimensión cognitiva**, al superar la concepción del aprendizaje como proceso lineal y fragmentado de acumulación de saberes (las letras, las sílabas, las palabras, la ortografía), que separa el momento de aprender del momento de hacer uso del conocimiento, nos vemos obligados a considerar el sujeto cognitivo que Piaget nos enseñó a reconocer (Ferreiro, 2001): el niño activo que, ante su deseo de comprender el mundo, busca informaciones, crea hipótesis, anticipa resultados, pone a prueba concepciones, enfrenta conflictos y (re)construye el conocimiento. En el caso de la escritura, se trata de un proceso que, de modo singular, sitúa al alumno ante diferentes frentes de construcción cognitiva, a saber (Colello 2007, pág.) 32 -34):

- a) **Construcción y fortalecimiento del universo simbólico** en la práctica de múltiples formas de representación, incluyendo los juegos simbólicos, el habla, la escritura y la asimilación de formas de notación y simbolismo en campos específicos del saber tales como las matemáticas, la geografía, la historia, las artes o la música, entre otros.
- b) **Relación entre la oralidad y la escritura**, lo que presupone el reconocimiento de esas diferentes formas de lenguaje y de sus variaciones para poder trabajar con las particularidades de ambos sistemas (la letra, la palabra, el párrafo, la puntuación, las reglas, la relación interlocutiva del hablante o del autor del texto, etc.), asimilándolos y ampliando así su repertorio lingüístico.

- c) **Usos de la lengua escrita**, es decir, comprender la escritura e incorporarla en sus múltiples roles sociales tales como la documentación, la comunicación, la información, las prescripciones médicas, las anotaciones, la diversión, la expresión de sentimientos, los listados, etc.
- d) **Funcionamiento del sistema**, proceso cognitivo que evoluciona desde el descubrimiento del sistema de escritura (las letras, la representación alfabética) hasta la comprensión de su carácter convencional (asimilación de reglas y arbitrariedades de la lengua), de modo que la adecuación del uso y la corrección de la escritura puedan convivir con la creativa aventura de la libre expresión.
- e) **Relación entre fonema y grafía**, teniendo en cuenta el modo complejo en el que las letras representan los sonidos (letras sin sonidos, fonemas con más de una letra, una letra con diferentes sonidos, un fonema con diferentes grafías) y también el uso de símbolos o abreviaturas tan frecuentes en las lecturas cotidianas.
- f) **Relación «todo-partes» en la escritura y la sistematización de sus variaciones cuantitativas y cualitativas**, es decir, la comprensión de que la escritura es un todo constituido por unidades (la letra, la palabra, la oración, el párrafo) dispuestas de una determinada manera. En ese proceso, el niño trata con hipótesis de cantidad (con cuántas letras se escribe) y de calidad (hipótesis presilábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética y ortográfica), teniendo en cuenta la diferenciación inter (entre palabras) e intrafigural (en una misma palabra).
- g) **Relaciones entre la lectura y la escritura**, lo que presupone: a) la comprensión de los actos relacionados con la lectura (leer en voz alta, leer en silencio, contar, comentar...) y a la escritura (escribir, dibujar letras, hacer garabatos, copiar, traducir...), b) la correspondencia de los enunciados leídos con los segmentos escritos en el texto (que, para el niño, pueden variar en sucesivas etapas: la no correspondencia, correspondencia parcial, correspondencia modificada o correspondencia plena) y c) la lectura en toda su complejidad, procesada por diferentes criterios y referenciales visuales o no visuales: decodificar, anticipar, interpretar, comprender, etc.
- h) **Relaciones entre imágenes y texto / dibujar y escribir**, proceso cognitivo en el cual, a partir de la distinción entre los actos de dibujar y escribir, el niño descubre las relaciones posibles entre la imagen y el texto: la ilustración, la estética, la complementariedad de informaciones, la recreación de contextos por el dibujo, etc.
- i) **Conocimiento de los portadores de texto en sus relaciones con funciones, géneros, estilos, componentes visuales y composición estética** para la conquista de la postura de lector-productor consciente, autónomo y creativo, capaz de ajustar su producción a los objetivos pretendidos.

Sin la pretensión de agotar el análisis de los procesos cognitivos inherentes a la construcción de la lengua escrita, cabe destacar la complejidad de un aprendizaje que se procesa de forma dinámica, a partir de la pluralidad de aspectos que hay que considerar. Como un pequeño tejedor, el niño procesa las numerosas informaciones, elaborando hipótesis de funcionamiento del sistema y enfrentándose con los conflictos que se le aparecen por el camino. De esta forma, va uniendo los hilos de su tela, articulándolos más o menos significativamente, más o menos convencionalmente, pero, sobre todo, buscando formas más elaboradas de enfrentarse a la escritura en el

contexto de su mundo. Se trata, pues, de un proceso único e irrepetible que, aunque se vea favorecido por la enseñanza escolar, difícilmente puede ser controlado por la acción docente.

Comprender el proceso cognitivo impone la necesidad de revisar las prácticas de enseñanza, que no siempre están preparadas para encarar esa complejidad. Por eso, en la **dimensión pedagógica**, enfrentarse a los desafíos de la enseñanza sugiere la constitución de la escuela como «un ambiente alfabetizador» (Lerner, 2002) capaz de conciliar los propósitos comunicativos y usos sociales de la escritura con los propósitos didácticos. En otras palabras: hay que abrir las puertas de la escuela a la cultura letrada y, así, invertir en la sutura entre «usar, aprender y descubrir» la escritura. La conquista de la lengua escrita depende de un saber que sea, a la vez, significativo y reflexivo (Arantes, Leite & Colello, 2010; Colello, 2007; Geraldi, 1993). En este sentido,

El desafío es formar practicantes de la lectura y de la escritura y no solo sujetos que puedan «descifrar» el sistema de escritura (...)

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece (...) abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido (...)

El desafío es —por otra parte— orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar «fabricando» sujetos cuasiágrafos (...)

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita (...)

El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad (...)

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación, para constituirse realmente en un objeto de enseñanza (...)

El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es solo un medio para reproducir pasivamente, o para resumir —pero sin interpretar— el pensamiento de otros (...)

El desafío es, en suma, combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros —a los que aparentemente no fracasan— llegar a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos. (Lerner, 2002, pág. 27 – 29)

Resumiendo, de lo que se trata no es del aprendizaje en sí; se trata de, a partir de él, formar al hombre en una perspectiva más amplia. Y es desde esa óptica con la que se puede entender la afirmación de Kramer (1999, pág. 144): «Hablar de alfabetización, de lectura y de enseñanza de lengua materna significa, para mí, necesariamente, tener una perspectiva de la lucha contra la barbarie».

La escuela que no enseña a escribir es aquella que se tapa los ojos ante la naturaleza lingüística, desconsiderando el potencial emancipador de la escritura. Es aquella que desconsidera la complejidad de los procesos de aprendizaje y, así, se conforma con el reduccionismo de una enseñanza centrada en sí misma. Es aquella que ve en los desafíos de la transposición pedagógica los límites para la acción

educativa. Es, en definitiva, aquella que contabiliza la realidad de cada alumno solo como un número más en el aula.

En contraposición a la realidad de la escuela que no enseña a escribir, la comprensión de las intrincadas dimensiones de la construcción de la lengua escrita sostiene otro paradigma del funcionamiento escolar. En la práctica, eso significa traer el mundo al aula y, al mismo tiempo, convertir a la escuela en una institución significativa en el contexto de vida. Significa considerar diferentes posibilidades de interpretación, ampliando los mecanismos de comunicación y las posibilidades interlocutivas mediante el desarrollo de las competencias de oír, hablar, leer y escribir, hablar. En este sentido, el desafío de los profesores es el de invertir en la constitución del sujeto lector y escritor, incorporando el significado político de la formación humana.

Referencias bibliográficas

- ARANTES (org.), V., LEITE, S. & COLELLO, S. *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. Sao Paulo: Summus, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Sao Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COLELLO, S. *A escola que (não) ensina a escrever*. Sao Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COLELLO, S. «Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita» In VIDETUR 29. Porto: Mandruvá, 2004, pág. 43 – 52 (<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>).
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Sao Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
- FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FIORIN, J. «Leituras e dialogismo» In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) *Escola e leitura – velha crise, novas alternativas*. Sao Paulo: Global/ALB, 2009.
- GERALDI, W. «Concepções de linguagem e ensino de português» In GERALDI (org.) *O Texto na sala de aula*. Sao Paulo: Ática, 2004.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. Sao Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KRAMER, S. «Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação» In Zaccur (org.) *A magia da linguagem*. Río de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.
- COLELLO, S. *A escola que (não) ensina a escrever*. Sao Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COLELLO, S. *Alfabetização em questão*. Sao Paulo: Paz e Terra, 2004.
- COLELLO, S. «Concepções de leitura implicações pedagógicas» In *International Studies on Law and Education 5*. Sao Paulo: Mandruvá, 2010 (<http://www.hottopos.com/isle5/8silviag.pdf>).
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROJO, R. *Letramento e capacidade de leitura para cidadania*. Sao Paulo: LAEL/PUC, 2001.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. Sao Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

NOTAS

ⁱ Artículo originalmente publicado en portugués con el título «A escola que (não) ensina a escrever» (Bozza, Almeida, Conde, Colello, Kaufaman & Stampa. *Alfabetização, Letramento, leitura e produção de textos em sala de aula*. Belo Horizonte: Conexa, 2011)

ⁱⁱ Docente de la Facultad de Educación de la Universidade de São Paulo (silviacolello@usp.br).

ⁱⁱⁱ Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística - IBGE (<http://www.ibge.gov.br/home/>).

^{iv} Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (www.acaoeducativa.org.br).

^v Prova São Paulo <http://www.slideshare.net/alexandres01/apresentao-pblica-dos-resultados-da-prova-so-paulo>.

^{vi} Saesp - *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* [Sistema de Evaluación del Rendimiento Escolar del Estado de Sao Paulo] (<http://saesp.fde.sp.gov.br/2010/>).

^{vii} Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB [Sistema de Evaluación de la Educación Básica] (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>

y http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=13).

^{viii} Programme for International Students Assessment – PISA (www.pisa.oecd.org)

^{ix} En este sentido, conviene recordar las famosas formulaciones que tradicionalmente aparecían en las cartillas con el objetivo expreso de promover la decodificación de las familias silábicas presuntamente trabajadas por el profesor, sin ningún compromiso con la expresión y comunicación de ideas. Algunos ejemplos son: «Mi mamá me mimaba mucho», «Amo a mi mamá» y «Mi papá fuma pipa».

Recebido para publicação em 06-06-11; aceito em 28-06-11