

# Ler e Escrever na Escola: Reflexões sobre a Prática Pedagógica

Thuinie Medeiros Vilela Daros

1. Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas (Mediar, UNIOESTE). Coordenadora do grupo de estudos em práticas inovadoras da educação básica da Faculdade União das Américas (INNOVATIO). Docente e coordenadora do curso de Pedagogia da UNIAMÉRICA.

*thuinie@hotmail.com.*

## Palavras-Chave

Escrever

Ler

Prática Pedagógica

## Resumo:

Discorrer sobre ensinar a ler e a escrever na escola é algo extremamente complexo e requer esforço para acompanhar as diversas facetas que o ensino da linguagem escrita vem perpassando no decorrer das últimas décadas. Considera-se, consensualmente, que a tarefa de ensinar a ler e a escrever é responsabilidade da escola. Durante o processo de escolarização os sujeitos devem apropriar-se da linguagem escrita com o intuito de conseguirem fazer o uso efetivo e competente deste conhecimento demandado pela sociedade atual. No entanto, de modo contraditório, pesquisas, documentos oficiais e o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) do Brasil continuam revelando que crianças, jovens e adultos mesmo passando pelo processo de escolarização, continuam apresentando sérias dificuldades para lerem e escreverem, além da falta de interesse em práticas que envolvem a leitura. Apesar dos avanços significativos dos estudos sobre a apropriação da linguagem, bem como a implementação de políticas educacionais que ampliaram o tempo de escolarização obrigatória, observa-se, que na maioria dos casos, esta dificuldade apresentada e amplamente divulgada, é decorrente da promoção de um ensino deficitário em que a prática pedagógica parece estar distanciada da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados da linguagem. Nesta perspectiva, a presente investigação, de caráter bibliográfico, visa promover reflexões sobre os pressupostos que norteiam as concepções acerca do ensino da linguagem com o objetivo de discutir possíveis reelaborações das práticas escolares vigentes, sobretudo, as voltadas para o processo de alfabetização. O referencial teórico adotado está ancorado nos estudos de autores como Bakhtin (2009), Chartier (2002) e Vigotiski (2009).

Artigo recebido em: 10.03.2015.

Aprovado para publicação em: 06.05.2015.

## 1. INTRODUÇÃO

Discorrer sobre ensinar a ler e escrever na escola é algo extremamente complexo e requer esforço para acompanhar as diversas facetas que o ensino da linguagem escrita vem perpassando no decorrer das últimas décadas.

Considera-se, consensualmente, que a tarefa de ensinar a ler e escrever é responsabilidade da escola. Durante o processo de escolarização os sujeitos devem apropriar-se da linguagem escrita com o intuito de conseguirem fazer o uso efetivo e competente deste conhecimento demandado pela sociedade atual.

No entanto, de modo contraditório, pesquisas, documentos oficiais e no Indicador de Alfabetismo Funcional<sup>1</sup> (INAF) continuam revelando que crianças, jovens e adultos mesmo passando pelo processo de escolarização, continuam apresentando sérias dificuldades para lerem e escreverem, além da falta de interesse em práticas que envolvem a leitura.

Apesar dos avanços significativos dos estudos sobre a apropriação da linguagem, bem como a implementação de políticas educacionais que ampliaram o tempo de escolarização obrigatória, observa-se, que na maioria dos casos, esta dificuldade apresentada e amplamente divulgada, é decorrente da promoção de um ensino deficitário em que a prática da escola parece estar distanciada da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados da linguagem.

Nesta perspectiva, o presente estudo, de caráter bibliográfico, visa promover a reflexão acerca dos pressupostos que norteiam as concepções acerca do ensino da linguagem com o intuito de discutir possíveis reelaborações das práticas escolares vigentes, sobretudo, as voltadas para o processo de alfabetização, que, têm mostrado que não ensinam a ler e a escrever com propriedade.

## 2. QUANDO A ESCOLA NÃO ENSINA A LER E A ESCREVER

As discussões que circundam a temática ensinar/aprender a ler e escrever vem ocupando lugares de destaque manifestadas em teorias e pesquisas, que conseqüentemente, originam uma série de ideias materializadas em metodologias, materiais didáticos, cursos para formação de professores, discursos oficiais até publicações de políticas educacionais, todas, voltadas para a salvação do “não-alfabetizar-se”.

No entanto, contrariando tais esforços muitas crianças seguem suas trajetórias de vidas escolares sem dominarem, ou dominarem minimamente, a escrita alfabética, de tal forma que mesmo depois de pelo menos nove anos de escolarização obrigatória, a escola consegue produzir crianças e adolescentes incapazes de lerem, escreverem ou produzirem seus próprios textos.

Se uma criança frequenta nove anos de escolarização obrigatória e considerando que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ano escolar é composto por 200 dias letivos, com 800 horas anualmente (no mínimo), ao multiplicarmos 200 dias letivos por nove anos de escolarização, chega-se ao total de 1.800 dias, aproximadamente 7.200 horas, tomados da vida de uma criança para que lhe ensinemos os conhecimentos historicamente acumulados, entre eles, a escrita, mas contraditoriamente tais conhecimentos não são apropriados.

Reconhece-se que o cálculo realizado é bastante reducionista por desconsiderar uma série de fatores que ocasionam a produção do fracasso no ensino da linguagem, entre eles, a própria não frequência dos alunos ou as condições de exercício do trabalho docente, por exemplo. Mas o fato é que os alunos permanecem um bom tempo nas escolas (se concluem o Ensino Médio e sem contabilizar a Educação Infantil são no mínimo 12 anos), estão inseridos na modalidade escrita da língua, considerando que não é apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras (ou pelo menos deveria ser) a seguinte questão emerge: Que motivos levam o aluno a não – saber ler e escrever com propriedade se ele frequenta essa escola?

De acordo com os dados do INAF de 2011, 53 % dos brasileiros entrevistados entre 15 e 64 anos que estudaram até a quarta série atinge, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Deste grupo, 43% conseguem chegar ao nível básico e somente 5% são classificados no nível pleno de alfabetismo.

As pessoas que estão no grau rudimentar de alfabetismo foram classificadas no grupo de analfabetos funcionais. Isso significa que ao serem entrevistadas apresentaram apenas habilidades de “(...) localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (...), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica” (INAF, 2011, p. 04).

Em relação ao grupo entrevistado que nunca frequentou a escola, os dados apontam que este perfaz quase que a totalidade de analfabetismo funcional, chegando a 95% do grupo entrevistado, sendo que deste mesmo grupo, 41% foram considerados analfabetos.

Ressalta-se que pessoas consideradas analfabetas “(...) conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.)” (INAF, 2011, p. 04).

As pessoas que atingiram o nível básico de alfabetismo são aquelas que completaram, no mínimo, um ano entre 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, equivalente a 59% da população entrevistada.

As pessoas que apresentaram o nível básico de alfabetismo podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já “(...) leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade” (INAF, 2011, p. 04).

É interessante destacar que as expectativas acerca das pessoas que estavam ou passaram pelo ensino médio eram de que todos estivessem no nível pleno de alfabetismo, ou seja, de acordo com o INAF (2011, p. 04), ao serem testadas não apresentariam restrições ao compreender e interpretar textos, em situações usuais leriam os textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparariam e avaliariam informações, distinguiriam fato de opinião, realizariam inferências e sínteses.

Em relação aos conhecimentos matemáticos resolveriam problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. Mas os dados apontaram que somente 35% deste grupo que completou o Ensino Médio estão nesse patamar (INAF, 2011, p. 11).

Nem as pessoas que estão no ensino superior atingiram a totalidade de alfabetismo, pois somente 62% dos entrevistados atingiram o nível pleno (INAF, 2011, p. 11).

Pode-se inferir, e os dados do INAF de 2011 revelam isso, que o esperado é que quanto mais anos de escolaridade, embora não garantam, maiores são as possibilidades das pessoas atingirem o nível pleno de alfabetismo. Fato esse que demonstra a importância do processo de escolarização.

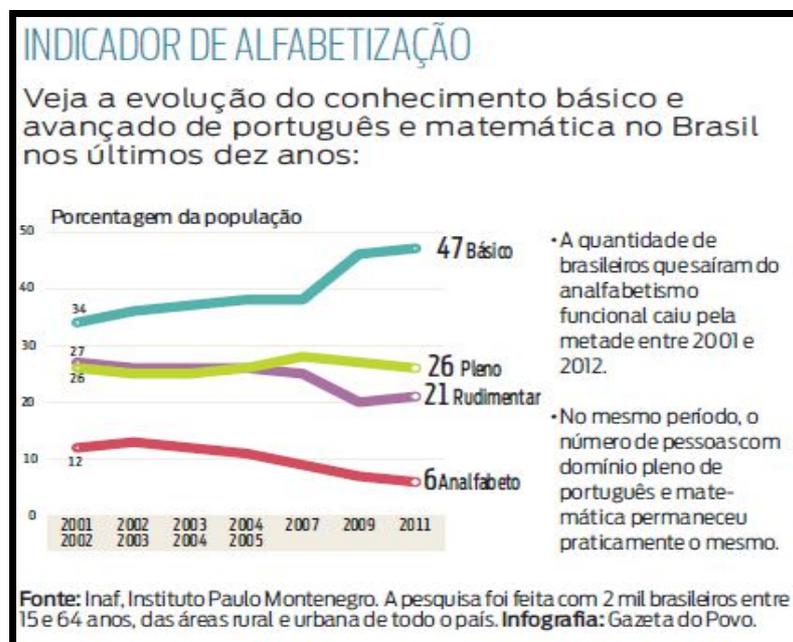
Ao acompanhar os níveis de alfabetismo brasileiro apresentado pelo INAF, desde 2001 percebe-se que em 10 anos, o índice de analfabetismo funcional no Brasil caiu pela metade, isto é o entendimento básico de português e matemática no país conseguiu avançar, no entanto, em se tratando do domínio pleno, os dados apresentam uma estagnação, conforme a figura 01.

Como se percebe, a mesma escola que pode ensinar a ler e escrever, também podem contribuir para a produção de um grande contingente de analfabetos ou de alfabetizados funcionais, isto é, pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências da vida em sociedade letrada e o aprendizado escolar.

Os críticos da alfabetização afirmam que um dos maiores motivos que explica o fato de que mesmo por tanto tempo na escola, a apropriação da escrita não estar garantida a todas as pessoas, está intimamente ligado com o ensino descontextualizado das situações reais de usos da linguagem.

Na escola brasileira, não raramente, o ensino da linguagem escrita está estritamente ligada à vida estudantil: ler para aprender a escrever e comprovar o aprendizado. Embora esse seja um motivo perfeitamente legítimo, a ênfase atribuída aos fins tipicamente escolares mascara o alcance da conquista da escrita, tornando-o artificial, e, muitas vezes, desprovido de significado ou motivação.

Figura 1 – Indicador de alfabetização



Fonte: Gazeta do Povo (29.04.2015)

Com o objetivo de ensinar a escrever, muitos professores costumam organizar a sua prática alfabetizadora como resumida a um processo sistemático do agrupamento do “B + A = BA”, isto é, como a apropriação de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas que, articulados entre si, formam palavras, frases e textos, ou seja, tradicionalmente, o ensino da leitura é através da memorização, mas não da memorização de textos completos, mas sim memorização de letras, sílabas, e palavras isoladas, descontextualizadas. Por este motivo, para muitos adultos, a aquisição do sistema de notação alfabética parece ser uma tarefa simples. Uma vez dominada a sequência de letras estáveis, seu traçado e nomeação, bastaria para que, combinando-as, o sujeito fosse considerado alfabetizado.

No entanto, conforme apresentado por Vigotski (2001):

O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado (Vigotski, 2001, p. 247)

Quando o ensino da linguagem desconsidera sua própria dimensão dialógica, e leva a criança a tratá-la somente como um sistema convencional de registro gráfico a ser apreendido e ignora a sua interlocução - sua própria especificidade -, acaba propiciando a geração do analfabetismo ou alfabetismo funcional.

Neste contexto, pergunta-se: como formar produtores de escrita se estes não vivem a escrita em sua totalidade? Ou seja, se a escrita não é apresentada dialogicamente? – se o Outro não é considerado? Se alunos e escrita se estranham? Se se apresenta a escrita como fragmentos da língua? Em “pedaços” sem sentido. Ou quando não, com significados estáticos, estabilizados, desconsiderando-se que a linguagem, de modo geral, e também a escrita, provoca deslocamentos na medida em que os sentidos são atribuídos.

A relevância social de apropriar os conhecimentos acerca do ler e escrever com propriedade é atividade essencial à vida do homem. Não basta aos sujeitos serem capazes de decodificar os sistemas de linguagem e apropriar-se dos recursos e das técnicas da escrita. Não é suficiente que sejam alfabetizados! Necessita-se para, além disso, dominar um conjunto enorme de habilidades linguísticas e também não-linguísticas e uma multiplicidade de outras linguagens que lhes possibilitem transitar por diversos contextos sociais.

Quando a escola não conseguem ensinar a ler e escrever restringe a inserção e a participação na cultura escrita e com isso nega uma condição necessária para que os sujeitos possam acessar determinados bens e serviços e/ou melhorar suas condições de existência e de pertencimento a um (pretendido) grupo social.

Nesse sentido, é possível afirmar que um dos aspectos que levam ao fracasso do ensino está no reducionismo conceitual dos professores sobre a natureza da linguagem, pela artificialidade das práticas desenvolvidas, pela confusão teórica ou modismos pedagógicos acerca dos processos de aprendizado, pela falta de interlocução e, sobretudo pela distância que ocorre diariamente entre professores e alunos, cultura e aprendizado ou ainda pelas práticas com baixo grau de comunicação e interação social, no qual a escrita se volta unicamente para a realização de tarefas. Desse modo, a escola acaba por conseguir a cristalização de mecanismos formais limitadores das capacidades expressivas ameaçando o aspecto libertador do ato de dominar a escrita e do ato de escrever.

### **3. POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA QUE ENSINA A LER E A ESCREVER**

Planejar situações de escrita que tome a linguagem em sua pluralidade, permitir que crianças e adultos interajam com textos escritos, desenvolver a autoria no processo de escrita, tratar a linguagem como situação real de comunicação, estabelecer a interlocução oral e escrita com diálogos ou enunciados, entre outros, são desafios atuais que se colocam para a educação brasileira.

Nesse sentido, o esforço para modificar a realidade exposta pelo INAF deve ir além da unidocência – características de turmas que possuem apenas um professor – e envolver todos os profissionais da educação.

No entanto, se é uma questão que diz respeito a diversos profissionais, é antes uma questão de estes mesmos profissionais perceberem qual o sentido da linguagem na constituição do homem. E, por decorrência (ao menos se espera que assim o seja), compreender com que concepção de linguagem trabalha-se na escola para a devida apropriação dos diversos signos linguísticos, entre eles a escrita, manifestados socialmente.

Ao partir do princípio de que a concepção de linguagem adotada pode produzir práticas mais eficazes no que diz respeito à alfabetização dos alunos, se a concepção de linguagem adotada pelos professores for de interlocução, de interação verbal e a escrita um construto realizado por sujeitos localizados social e historicamente, que antes mesmo da escrita já interagiam de acordo com suas necessidades de sobrevivência, então, pode-se afirmar que as práticas alfabetizadoras, ao voltarem-se para o ensino de uma linguagem viva e cambiante, produzirão um aprendizado efetivo e significativo que possibilitará que os usos sociais da linguagem escrita sejam realizados.

É importante ressaltar que a linguagem constitui a consciência do homem. Consciência que é tecida nas interações e interlocuções estabelecidas nas relações sociais, por meio dos signos constituídos e compartilhados socialmente, ou, de um modo bakhtiniano de considerar, o homem só desperta sua consciência na medida em que penetra na corrente da fala humana. Portanto, um despertar que é fruto de relações sociais que constituirão a individualidade e a subjetividade desses mesmos homens (BAKHTIN/VOLCHINOV, 2009).

Ao considerar que a linguagem é uma atividade constitutiva do sujeito, cujo *lôcus* de realização é a interação verbal, pode-se afirmar que a significação do mundo é realizada pelo uso da linguagem.

O acesso à linguagem escrita, bem como o pleno domínio dela, possibilita que o sujeito mantenha processos interlocutivos de modo que possa ampliar as suas condições de constituição, de existência.

É relevante considerar que os estudos de Bakhtin acerca da linguagem e seus usos sociais, apresentam-se como algo muito original, sobretudo em seu tempo histórico, uma vez que busca no campo científico de uma linguística recém-formulada defender seu modo de compreender a linguagem humana: vai “desestabilizar” a linguagem, revelando seu caráter sógnico e ideológico.

A linguagem escrita ensinada como a apropriação de um código e um sistema distanciado da prática viva da língua impossibilita que os sujeitos, contraditoriamente, os produtores dessa linguagem, interajam com ela e por meio dela em situações reais de uso. Tratar a linguagem escrita como se esta fosse um sistema abstrato de normas é desconhecer que a língua é inseparável do fluxo de comunicação verbal e, como tal, não pode ser considerada como um produto acabado e estatizado em um sistema, o qual o sujeito precisa se apropriar. Para Bakhtin (2000):

[...] a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, exteriorizar-se (...) mas o que aventaram-se, e continuam-se a aventar, outras variantes das funções da linguagem, mas o que parece característico é não uma ignorância absoluta, por certo, mais uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem; a linguagem é considerada no ponto de vista do locutor como se estivesse *sozinho* sem uma forçosa relação com outros parceiros da comunicação verbal (BAKHTIN, 2000. p. 289).

Esclarece-se que o princípio dialógico permeia a concepção de linguagem bakhtiniana, pois Bakhtin acredita que o monologismo rege a cultura ideológica dos tempos modernos e a ele opõe o dialogismo, característica essencial da linguagem. O dialogismo para Bakhtin refere-se aos diálogos falados ou escritos estabelecidos entre os sujeitos, decorrentes da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário. A esses diálogos o autor chama de enunciados.

Segundo Bakhtin (2009), pela interação verbal os homens trocam enunciados, os quais já foram produzidos em outras situações de interlocução. Esses enunciados são constantemente atualizados na medida em que são tomados por novos usos, em novos contextos. Nesse sentido, toda a enunciação é um diálogo e faz parte de um processo ininterrupto. Ou pelas palavras do próprio autor, “(...) um enunciado é apenas um elo da cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 128).

As relações dialógicas são próprias e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre réplicas de um diálogo real. Se não há a interação verbal e os sujeitos não são compreendidos, não há o dialogismo. “(...) A língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129).

Por essa razão, Bakhtin chama atenção sobre a importância das interações no elo de uma cadeia dialógica. O elo que se estabelece com o outro também são manifestados nas relações dialógicas com os textos utilizados pela sociedade vigente.

Por considerar o homem um ser inacabado é que a corrente bakhtiniana defende a linguagem como algo essencialmente constitutivo da existência humana, o que a torna completamente social. As suas significações e compreensões pressupõem a interação de diversos organismos, ou seja, qualquer enunciação é produto da interação com um interlocutor, sendo assim, é produto da interação verbal com os outros pares.

---

Os indivíduos não recebem a língua pronta e acabada para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...). Os sujeitos não adquirem a língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o despertar da consciência (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 11).

O processo de apropriação da língua escrita se relaciona com o trânsito nas modalidades da linguagem verbal – oral e escrita ajustando-as às situações de uso social.

Como a escrita é uma forma gráfica que pode representar os elementos da linguagem oral, é necessário estudar os mecanismos da produção da linguagem oral, quais são seus usos.

É preciso esclarecer como a linguagem oral se relaciona com a forma escrita que a representa, num contexto culturalmente específico da sociedade moderna vivenciando a linguagem nas suas várias possibilidades. É no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, que a linguagem – oral ou escrita – se cria, transforma, e se constrói como conhecimento humano.

Deste modo, a escrita passa a ser compreendida não só pelo conhecimento do sistema alfabético, das normas gráficas e sintáticas, dos gêneros de produção linguística, mas também pela possibilidade de ampliar o repertório tipicamente humano que se estabelece nas relações sociais, como por exemplo, na capacidade de consultar, pesquisar, comunicar, noticiar etc.

No entanto, é preciso levar em consideração que aprender é uma ação que envolve procedimentos e condições de aprendizagem em sala de aula. Baseia-se em práticas pedagógicas que viabilize as interações verbais, por meio de um ensino escolar que coloque a criança ou adulto não alfabetizado frente a conhecimentos desafiadores intelectualmente com o intuito de promover seu desenvolvimento.

De acordo com Chartier (2000, p. 123), a “(...) leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros”, por isso ao ler cada um faz uma relação interna, com seus conhecimentos prévios sobre o assunto, suas expectativas e finalidades da leitura.

Inicialmente, seria necessário aprofundar comentários sobre a função da letra na constituição da palavra e do enunciado. Como uma unidade da palavra, a letra teria, na sua construção, funções a cumprir, descobertas pela própria criança ao elaborar os dados fornecidos pelo docente e pelos outros – adultos ou crianças - que com ela mantêm relações mediadas pela língua escrita.

Outro aspecto é a compreensão do signo linguístico. Durante o processo de alfabetização deverá ser compreendido que os sinais gráficos da escrita são utilizados para representar a linguagem verbal, que por sua vez ocorre por meio de unidade da fala constituído pela união do significado e de um conjunto de sons articulados. Além disso, há que se desenvolver as capacidades de elaboração e compreensão textual dos textos escritos que circulam socialmente.

Para o aprendizado da linguagem escrita é fundamental que a organização da sala de aula se torne um ambiente propício para a apropriação desta linguagem e seus usos cabendo aos professores, apresentarem a escrita aos alunos, não apenas um objeto de conhecimento, mas como forma de linguagem que é constitutiva do conhecimento na interação.

Uma escola que ensine a ler e a escrever com plenitude é possível na medida em se revejam as concepções que tem orientado o ensino da linguagem atualmente, de modo que se desenvolva um trabalho sistemático envolvendo a apropriação do sistema de escrita sem distanciá-lo dos seus usos e funções, isto é, que se garanta o sentido do que é aprendido. Afinal, em última instância os homens falam, escrevem, desenham, gesticulam, etc. para interagir com o Outro interlocutor; agir sobre ele; intencionalmente.

---

Diante do exposto ressalta-se que o aprendizado da linguagem escrita não se consolida em uma atividade solitária. Faz-se necessário que os professores assumam o compromisso de proporcionar as interações com os alunos para que estes se apropriem e, de fato, façam uso da linguagem de modo pleno, no constante processo de constituição humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade vigente, por ser essencialmente grafocêntrica, considera a língua escrita como um saber preponderante a ser apropriado e atribui à escola o papel de ensinar a ler e a escrever com propriedade.

Ler e escrever fazem parte dos principais conhecimentos a serem apropriados pelos sujeitos que passam pela escola. Isso pode ser observado na distribuição dos números de horas que qualquer organização escolar destina para efetivar este conhecimento.

Sem fixar conclusões definitivas, a presente discussão, apresentada algumas reflexões para o fato de que, muitas vezes, a escola que ensina a ler e a escrever acaba por não promover um ensino da língua escrita que tenha como centro o processo de interação e interlocução humana e acaba por dificultar a sua apropriação.

Esta realidade remete, de certo modo, aos processos e práticas formativas iniciais ou de formação continuada dos professores. Reconhece-se, ainda, que nem sempre tais formações têm auxiliado os profissionais com um conjunto de saberes que viabilizem uma atuação pedagógica condizente com as necessidades, características e peculiaridades infantis ou adultas, de modo que lhes permitam compreender a produção dessas práticas a partir de seus contextos culturais e econômicos.

Ao que parece, o problema do analfabetismo, na escola ou mesmo fora dela, é parte de um problema maior e de natureza política. É o problema da desigualdade social, da injustiça social, da exclusão social. Deste modo, as dificuldades que se enfrenta no presente não são, em certa medida, dificuldades novas. Fazem parte de uma dificuldade antiga e persistente em nosso país, a de assegurarmos a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, neles compreendidos a alfabetização e o domínio da língua escrita.

Outro aspecto a ser considerado é que quando estas crianças, oriundas de famílias com baixo grau de alfabetismo, ou não-alfabetizados, isto é, com menores oportunidades de participação na cultura escrita, em sua grande maioria, passam a entender que os textos escritos são aqueles que a escola lhes apresenta, acartilhados e pouco significativos do ponto de vista produção de sentidos, acaba conseqüentemente, iniciando-as em um processo de expropriação da escrita, e não de apropriação da escrita de fato.

No entanto, esforço deve ser despendido no sentido de avaliar as concepções de linguagem que permeiam o ensino da língua escrita na escola e, se necessário, revê-las a favor de um processo de apropriação que seja condizente com as necessidades de atuação social, em práticas reais de interlocução.

## NOTAS

1. O Indicador de Alfabetismo Funcional é um relatório que apresenta dados com o objetivo de “(...) analisar e interpretar os resultados da mais recente mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira”

**REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **INAF Leitura e Escrita**. 2011. Relatório on-line. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: maio de 2015.

VIGOTSKI Lev. Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

