

## **LEITURA E ESCRITA: onde estão os desafios?\***

CLAUDIA DAVIS

Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas e Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação – PUC/SP  
cdavis@fcc.org.br

YARA LÚCIA ESPÓSITO

Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas  
yesposito@fcc.org.br

MARINA MUNIZ ROSSA NUNES

Pesquisadora Júnior da Fundação Carlos Chagas e Orientadora Educacional do Colégio Santa Cruz  
mnunes@fcc.org.br

### **Resumo**

Esse artigo pretende verificar o grau de domínio em Língua Portuguesa de alunos freqüentando a 3ª, 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental em escolas vinculadas à rede estadual paulista, confrontando o desempenho previsto nos parâmetros curriculares dessa disciplina com o alcançado nas avaliações feitas. Procedimentos estatísticos foram empregados para comparar os resultados obtidos nas três séries analisadas, permitindo que, simultaneamente, os itens das provas fossem ordenados e os diferentes grupos de estudantes situados ao longo de uma mesma escala de medida. Os resultados sugerem ser preciso repensar as condições de ensino-aprendizagem, para que todas as crianças alcancem os patamares necessários para o pleno domínio não só dessa área como também das demais, constituindo-se em cidadãos que se quer para o país.

**Palavras-chave:** avaliação educacional, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, leitura e escrita.

### **Resumen**

Ese artículo pretende verificar el grado de dominio de la Lengua Portuguesa por los alumnos que frecuentan el 3º, 4º y 5º años de la Enseñanza Fundamental en escuelas vinculadas a la red de educación de la provincia de São Paulo, cotejando el desempeño previsto en los parámetros curriculares de esa disciplina con el alcanzado en las evaluaciones hechas. Fueron empleados procedimientos estadísticos para comparar los resultados obtenidos en los tres años analizados, permitiendo que, simultáneamente, fuesen ordenados los ítemes de las pruebas y situados los diferentes grupos de estudiantes a lo largo de una misma escala de medida. Los resultados sugieren la necesidad de repensar las condiciones de enseñanza/aprendizaje, para que todos los niños alcancen los niveles

---

\* As autoras agradecem à SEE-SP a oportunidade de fazer uso dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – SARESP, 1998.

necesarios para el pleno dominio no sólo de esa área como también de las demás, constituyéndose en los ciudadanos que se quiere para el país.

**Palavras-clave:** evaluación educacional, enseñanza y aprendizaje de la Lengua Portuguesa, lectura y escrita.

**Abstract**

This article intends to ascertain the level of mastery of the Portuguese Language of students attending the 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades of Elementary Education at schools linked to the São Paulo State schools network, confronting the expected performance set for this discipline in curricula parameters with the performance achieved in the evaluations carried out. Statistical procedures were used in order to compare results obtained from the three grades assessed, simultaneously allowing the test items to be ordered and the different groups of students to be placed along the same measurement scale. Results suggest the need for rethinking teaching-learning conditions, so that all children meet the necessary levels for full competence not only in reading and writing but in all others areas as well, becoming the desired citizens for the country.

**Key words:** educational assessment, teaching and learning Portuguese Language, reading and writing.

Todo sistema educacional moderno busca alcançar duas metas centrais: promover a cidadania e a preparação para uma vida ativa profissional (Resnik, 2002). O currículo escolar, por refletir a forma pela qual essas duas funções são cumpridas pela escola, adquire então um papel central. Ele pode, de um lado, promover a socialização das crianças, bem como a construção, nelas, de uma identidade que compartilhe valores comuns, de modo a preservar o sentimento de pertença a uma mesma comunidade e/ou nação. De outro, o currículo pode ser tão somente um documento formal, que pouco estimula o sistema educacional, uma vez que na prática não é utilizado.

Essas duas posições marcam posturas distintas em face do currículo: uma ótica acentua o papel da escola na formação do cidadão, por meio da transmissão de valores tidos como comuns e centrais ao projeto de nação que se persegue. Admite o caráter dinâmico dos valores sociais, percebendo que os conteúdos, crenças e modos de pensar, veiculados pelo currículo, são construções sociais que dependem de uma contínua adaptação às circunstâncias sócio-políticas e econômicas em que se vive. Para tanto, os conteúdos, valores e habilidades que o currículo pretende transmitir passam a ser objeto de inúmeras negociações por parte de políticos, professores, especialistas em educação e alunos.

A outra posição, diferentemente, relega ao currículo uma posição secundária, na medida em que não o faz valer: segue-se, em sala de aula um currículo oficioso, constituído, no mais das vezes, pela seqüência proposta pelo livro didático. Criam-se, com isso, problemas de toda ordem, uma vez que o que se ensina em uma escola não é objeto de estudo em outra. A consciência nacional, o sentimento de fazer parte de um todo maior, perde-se completamente.

O Estado de São Paulo, no final da década de 90, na intenção de verificar o que conheciam os alunos dos conhecimentos previstos em seus parâmetros curriculares, empreendeu uma série de avaliações que incidiram em um conjunto amplo de disciplinas. Optou-se, nesse texto, por discutir a proposta curricular para Língua Portuguesa, considerando que ela é central para que a função da escola seja alcançada. De fato, o aprendizado da língua é importante tanto para a formação do cidadão – à medida em que se imbrica com o pensamento, formando o pensamento verbal (Vygotski, 1987) – como para a inserção bem sucedida no mercado de trabalho –, tendo em vista que o domínio da língua possibilita a apropriação do saber socialmente construído e, portanto, a constituição de um sujeito mais em compasso com as demandas de seu tempo.

Mas o aprendizado da língua envolve quais conteúdos e habilidades? Segundo Soares (1995), ele abrange dois processos distintos e,

ao mesmo tempo, complementares: a leitura e a escrita. De uma maneira geral, pode-se dizer que os conhecimentos e habilidades da leitura são radicalmente diversos daqueles da escrita. Ler “estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades: a de decodificar símbolos escritos, a de captar o sentido de um texto escrito, de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações provindas de textos, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações” (p. 8). Há que se considerar ainda, além da variedade de habilidades envolvidas na leitura, também o fato delas serem aplicadas de distintas maneiras sobre uma variedade de materiais escritos: dos livros de literatura até bulas de remédios e *outdoors*.

Segundo a mesma autora, a escrita estende-se desde a mera transcrição de sons até à possibilidade de organizar as idéias e de expressar o pensamento. Aplica-se, de igual maneira, a uma infinidade de materiais escritos, que vão desde a assinatura do próprio nome até a produção de livros. Inclui habilidades motoras; domínio ortográfico, uso de pontuação, capacidade de determinar os objetivos do texto, identificar seu público-alvo, selecionar as informações pertinentes e decidir como apresentá-las. Em sua ótica, a escrita é encarada como “um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos não só numerosos e variados, mas ainda radicalmente diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura” (p. 8).

Soares (1995) aponta que se essas são as dimensões individuais da leitura e da escrita, não se pode descuidar de sua dimensão social. Assim, a aprendizagem desses dois processos não são meros atributos de um indivíduo, implicando, antes, prática social exercida em determinado contexto, sempre pleno de necessidades e valores, que acabam por determinar o “o que, como, quando e por que ler e escrever”. Ao assumir a dimensão social do aprendizado da leitura e da escrita, sua importância para a vida em sociedade é ressaltada, bem como sua força para transformar práticas sociais perversas. Por esse motivo, tanto a leitura como a escrita são fundamentais em sociedades democráticas. A escola deve ter, portanto, como um de seus principais objetivos, o de formar bons leitores e bons escritores, porque essa é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para se contar com os cidadãos que se almeja ter.

O objetivo dessa artigo é identificar qual é o nível de domínio da língua daqueles que freqüentam a 3ª, 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental em escolas vinculadas à rede pública estadual em São Paulo, confrontando o desempenho previsto nos parâmetros curriculares de Língua Portuguesa com aquele efetivamente alcançado nas avaliações empreendidas. Esse diagnóstico deve permitir uma reflexão no sentido de tornar os parâmetros curriculares empregados mais realistas ou, caso eles já o sejam, envidar esforços para fazer com que todos possam se apropriar, com sucesso, dos conteúdos e habilidades neles apreçados.

Para conhecer o perfil de realização dos estudantes no que concerne aos conteúdos e habilidades envolvidos em Língua Portuguesa, foi preciso:

1. elaborar, com base nos parâmetros curriculares do Estado de São Paulo para Língua Portuguesa, uma matriz composta de 10 indicadores tidos como nodais para o domínio da língua em cada uma das séries analisadas;
2. construir provas a partir das matrizes curriculares, envolvendo os tópicos da programação a serem dominadas ao final da 2ª, 3ª e 4ª séries;
3. contrastar, na área de Língua Portuguesa, as habilidades previstas para os alunos de 5ª série, à luz daquelas realmente dominadas;
4. comparar os resultados obtidos em Língua Portuguesa em 1996 (3ª série), 1997 (4ª série) e 1998 (5ª série), de modo a verificar se progressos estavam sendo feitos ao longo da escolarização e em que aspectos.

Para que fosse possível comparar os itens de provas de 3ª, 4ª e 5ª série, foram empregados procedimentos derivados da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Por seu intermédio, torna-se possível, simultaneamente, ordenar os itens das provas (que envolvem conteúdos e habilidades) e situar os diferentes grupos de estudantes ao longo de uma mesma escala de medida. O processo de construção da escala<sup>1</sup> permite identificar, em especial, alguns pontos ou patamares que podem ser considerados marcos significativos do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Tais marcos possibilitam uma descrição dos níveis da escala. Na de Língua Portuguesa (que vai de 0 a 100), 5 diferentes níveis de habilidades, das mais simples às mais complexas, foram encontrados: os pontos 25, 40, 55, 70, 85. Uma descrição dessa escala á apresentada a seguir.

---

<sup>1</sup> Os procedimentos por meio dos quais as escalas são construídas podem ser encontrados no relatório técnico do SARESP/98, parte III.

## Escala de Habilidades

### – *Nível 25*

Nesse nível, os alunos são capazes de:

- ⇒ escrever o próprio nome, bem como palavras (como camelo), respeitando a ortografia.

### – *Nível 40*

Nesse nível, os alunos demonstram:

- ⇒ escrever corretamente palavras que requerem um maior domínio das regras ortográficas, a saber: emprego de ç (onça); uso do lh (abelha) e do n precedido de vogal (elefante).

### - *Nível 55*

Nesse nível, no que diz respeito à Compreensão Textual, os alunos:

- ⇒ reconhecem rimas enquanto ocorrência de sons iguais e/ou semelhantes ao final de palavras, conseguindo identificar, no texto, palavras que rimam com outras e selecionar vocábulos que alcançam esse efeito;
- ⇒ identificam informações contidas em textos narrativo-descritivos;
- ⇒ localizam o emissor da mensagem;
- ⇒ reconhecem as marcas lingüísticas presentes nas falas dos personagens, identificando a função das mesmas;
- ⇒ apreendem aspectos mais abstratos do texto, a saber: sentimentos (a partir das ações ou falas dos personagens), causas e conseqüências, a idéia central e informações implícitas.

No que diz respeito à Gramática, observa-se nos alunos a capacidade de:

- ⇒ identificar sinônimos de palavras em função de seu contexto.

### - *Nível 70*

Nesse nível, em relação à Compreensão Textual, os alunos são capazes de:

- inferir o significado de expressões onomatopaicas, em histórias em quadrinhos;
- identificar a estrutura do texto epistolar (cartas e bilhetes), em situações em que o uso da nomenclatura não é requerido;
- identificar o emissor da mensagem, em textos de natureza literária mais complexos, longos e de vocabulário mais amplo;
- reconhecer marcadores temporais;
- recuperar a seqüência lógica entre os fatos apresentados;
- relacionar causas e conseqüências, mesmo quando estas não se encontram presentes na idéia central do texto;
- perceber marcas lingüísticas presentes no texto, identificando sua função em situações nas quais o vocabulário é mais elaborado;
- identificar as informações contidas no texto, estabelecendo relações sinonímicas;
- compreender informações implícitas, agora em poesias, recorrendo ao texto original para buscar a resposta correta.

Em relação à Gramática, os alunos:

- utilizam regras básicas de concordância verbal;
- compreendem as razões pelas quais se emprega a pontuação como recurso expressivo – como, por exemplo, o ponto de interrogação.

### - *Nível 85*

Nesse nível, quanto à Compreensão Textual, os alunos demonstram ser capazes de:

- reconhecer recursos gráficos-visuais que expressam falas, pensamentos e ruídos, em histórias em quadrinhos;
- apreender o sentido mais amplo da mensagem de uma propaganda, recorrendo ao apoio de ilustrações e/ou imagens;
- identificar, em texto de caráter literário, situações em que o narrador é um observador que não participa da história;
- identificar a idéia central de um texto epistolar, no qual vários assuntos são simultaneamente tratados;
- inferir o sentido de uma palavra a partir de seu contexto;

- ➡ interpretar informações contidas em texto de caráter informativo, cujo tema é distante do universo em que vivem.

Em relação à Gramática, os alunos conseguem:

- ➡ utilizar informações de um verbete simples de dicionário para chegar ao significado de uma palavra.

## Resultados comparativos

As variações existentes nos resultados relativos às três etapas do SARESP na área de Língua Portuguesa para os alunos da 3ª, 4ª e 5ª séries, encontram-se descritas nas informações que se seguem.

**Tabela 1. Médias gerais obtidas, nas sucessivas etapas do SARESP, na área de Língua Portuguesa pelos alunos da 3ª, 4ª e 5ª séries**

Ano / Série	Média	Desvio Padrão
1966 – 3ª série	49,8	16,3
1967 – 4ª série	62,0	13,5
1988 – 5ª série diurna	57,7	12,8
1988 – 5ª série noturna	56,6	12,7

Os dados acima indicam um acréscimo de 12,2 pontos na média obtida pelos alunos da 4ª série (1997) comparativamente àquela dos alunos da 3ª série (1996). Por outro lado, nota-se um decréscimo de aproximadamente 5 pontos nas médias alcançadas pelos grupos da 5ª série (1998), quando comparados aos de 4ª série (1997). Os dados também apontam uma menor variabilidade nos resultados obtidos a cada ano, fato que significa que os grupos vão se tornando mais homogêneos em termos de desempenho.

Uma síntese das variações observadas nos resultados das três etapas da avaliação é apresentada na Tabela 2, a seguir:

**Tabela 2. Distribuição da percentagem de alunos, segundo a série, nos diferentes intervalos da Escala de Habilidades de Língua Portuguesa – 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries**

Classes da Escala de Habilidades	1996	1997	1998	1998
	3 <sup>a</sup> diurno	4 <sup>a</sup> diurno	5 <sup>a</sup> diurno	5 <sup>a</sup> noturno
Até 12,3	1%	0%	0%	0%
> 12,3 a 26,4	7%	0%	1%	1%
> 26,4 a 40,5	21%	5%	8%	9%
> 40,5 a 54,6	33%	24%	32%	34%
> 54,6 a 68,7	26%	40%	40%	39%
> 68,7 a 82,8	10%	25%	17%	15%
> 82,8 a 96,9	2%	6%	2%	2%
> 96,9	0%	0%	0%	0%

Os dados acima permitem verificar que o percentual de alunos da 4<sup>a</sup> série que havia dominado as habilidades representativas de patamares mais avançados em termos de desenvolvimento e aprendizagem é maior do que a registrada no ano anterior. Pode-se afirmar, portanto, que houve avanços significativos na área de Língua Portuguesa, na passagem da 3<sup>a</sup> para a 4<sup>a</sup> série. De fato, a análise comparativa mostra que, em 1997, os alunos iniciavam a 4<sup>a</sup> série revelando ter adquirido e/ou desenvolvido, na área de leitura e escrita, competências que antes não dominavam (ver nível 55).

Tais resultados podem, ao que tudo indica, ser explicados por uma série de fatores que se mostram associados. Dentre eles, vale ressaltar os seguintes:

- a) a consolidação do processo de alfabetização, em virtude do trabalho desenvolvido pelos professores da 3<sup>a</sup> série com vistas ao alcance desse objetivo;
- b) o impacto das ações postas em prática por diferentes instâncias da SEE no decorrer de 1996, destacando-se, dentre as medidas de maior impacto, o aumento de 4 para 5 horas de aula, que possibilitou aos alunos das séries iniciais melhores condições de aprendizagem.

Os resultados obtidos na 5<sup>a</sup> série, quando comparados aos da 4<sup>a</sup> série, indicam ainda uma outra tendência. Os dados obtidos permitem verificar que nos dois grupos da 5<sup>a</sup> série (diurno e noturno), o maior

percentual de alunos situa-se no intervalo entre os pontos 55 e 70. Verifica-se, desse modo, um aumento na percentagem de alunos que, ao chegar à 5ª série, domina as habilidades que correspondem aos níveis “inicial” e “médio” da escala construída.

No intervalo que se situa entre os pontos 55 e 70, variações de vulto na percentagem de alunos da 4ª e da 5ª série não são encontradas, o que implica que os alunos se apropriaram de habilidades consideradas de nível “intermediário avançado” (dado que este é um intervalo que vai da média ao ponto que corresponde ao valor da média mais 1 desvio padrão).

Se o nível 70, tal como descrito na escala, for considerado como o patamar esperado de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos que iniciam o 2º ciclo do ensino fundamental (5ª à 8ª série), constata-se que apenas 17% dos estudantes do noturno e 19% dos que estudavam no diurno alcançaram médias que correspondem a esse patamar mínimo, o que é, evidentemente, muito baixo. Uma inversão parece ter ocorrido: o desejável seria que a maioria dos alunos conseguisse aprender na escola aquilo que apenas uma minoria dominou. De fato, se esse patamar é passível de ser alcançado por poucos, não há razão para que ele não o seja também por todos. O fato é que a escola não está conseguindo levar grande parte de seus alunos a atingir pelo menos esse patamar de conhecimentos e habilidades. Mas voltando ao 17% de estudantes encontrados no ponto 70, cabe aqui também perguntar: eles chegaram ao patamar desejável ou o patamar desejado está mais além?

Na medida em que não se tem resposta para essa pergunta, fica-se apenas com a constatação de que a distância existente entre o desempenho real dos alunos e o preconizado nos parâmetros curriculares é grande. Assim, para que a maioria dos estudantes de 5ª série possa se situar no nível 70, faz-se necessário que seus professores analisem os resultados encontrados nas avaliações empreendidas e retomem determinados conteúdos e habilidades que não foram dominados por uma ampla maioria de alunos da 4ª série (70%). Sugere-se, portanto, que especial atenção deve ser dada, no decorrer dessa revisão, aos seguintes aspectos:

### **Compreensão textual**

Programar situações de ensino que permitam aos alunos:

- a) inferir o significado de expressões onomatopaicas e reconhecer recursos gráficos-visuais que expressam falas, pensamentos e ruídos, em histórias em quadrinhos;
- b) identificar a estrutura de textos;

- c) reconhecer marcadores temporais;
- d) recuperar a seqüência lógica entre os fatos apresentados;
- e) relacionar causas e conseqüências, mesmo quando estas não se encontram presentes na idéia central do texto;
- f) identificar as informações contidas no texto, estabelecendo relações sinonímicas;
- g) compreender informações implícitas;
- h) apreender o sentido mais amplo da mensagem de uma propaganda, recorrendo ao apoio de ilustrações e/ou imagens;
- i) identificar situações em que o narrador é um observador que não participa da história;
- j) identificar a idéia central, em textos nos quais vários assuntos são simultaneamente tratados;
- k) inferir o sentido de uma palavra a partir de seu contexto;
- l) interpretar informações, cujo tema é distante do universo em que vivem.

### **Gramática**

Programar situações de ensino que permitam aos alunos:

- a) exercitar o uso de regras básicas de concordância verbal;
- b) compreender e utilizar a pontuação como recurso expressivo;
- c) utilizar informações de um verbete simples de dicionário para chegar ao significado de uma palavra.

Considerando-se as informações obtidas, em 1998, por meio da aplicação dos questionários aplicados aos alunos, observa-se ainda que:

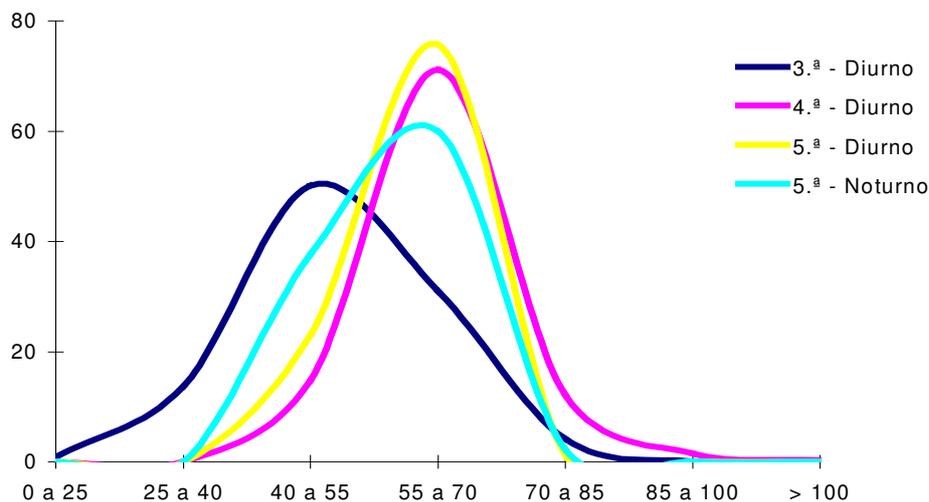
- a) 65% dos estudantes mudaram de escolas na passagem da 4ª para a 5ª série;
- b) 35% dos estudantes do diurno e cerca de 45% dos alunos do noturno informaram ter tido aulas de recuperação, em Língua Portuguesa, no ano anterior;
- c) 10% dos estudantes do diurno e cerca de 15% dos alunos do noturno declararam ter participado do projeto "Classes de Aceleração";
- d) 25%, um percentual particularmente expressivo, dos alunos do noturno, informaram estar retomando os estudos.

Estas condições fazem com que os estudantes partam de patamares muito inferiores, de modo que, por mais que progridam em termos de conhecimentos e habilidades, não lhes é possível atingir desempenhos

compatíveis como o preconizado. Não obstante, as avaliações indicam que avanços podem ser notados em termos de resultado global do sistema. O gráfico 1, apresentado a seguir, ilustra com clareza, que é possível observar, de uma para outra etapa de avaliação:

- a) um deslocamento das curvas para a direita, indicando que diminuiu o número de escolas com médias de desempenho muito abaixo do esperado, fato que pode ser um indicador de melhoria da efetividade do sistema;
- b) uma diminuição dos contrastes entre os grupos extremos (ou seja, aproximam-se as distâncias que separavam os grupos de escolas com médias de desempenho muito diferentes), implicando maior equidade no interior do sistema;
- c) uma diminuição na amplitude da dispersão dos dados, na medida em que os valores das médias das diferentes escolas aproximam-se da média geral que as representa. Pode-se supor, assim, que em função da escolarização básica, são menores as diferenças que separavam os estudantes: os grupos se tornaram mais homogêneos em relação ao domínio de conteúdos e habilidades.

**Gráfico 1 - Porcentagem de escolas por intervalo da escala de habilidades Língua Portuguesa**



A Tabela 3 permite uma outra visualização dos valores envolvidos no Gráfico acima.

**Tabela 3. Percentual de escolas por intervalo da escala de habilidades de Língua Portuguesa – 5ª série diurna**

Intervalos da Escala	1996	1997	1998	1998
	3ª diurno	4ª diurno	5ª diurno	5ª noturno
até 25	0,9	0,0	0,0	0,0
> 25 a 40	13,7	0,1	0,0	0,0
> 40 a 55	50,1	14,8	23,0	37,7
> 55 a 70	31,0	71,2	75,6	60,0
> 70 a 85	4,1	12,1	1,3	2,2
> 85 a 100	0,1	1,5	0,1	0,1
> 100	0,0	0,2	0,0	0,0

Pode-se dizer, dessa forma, que as habilidades de leitura e escrita estendem-se em um *continuum*, no qual determinados pontos indicam níveis progressivos de conhecimentos e habilidades. Torna-se difícil, assim, discernir qual é o momento em que se pode identificar um bom leitor ou um bom escritor e, conseqüentemente, se a escola está sendo eficiente para os formar. Essa dificuldade não deve, entretanto, levar ao imobilismo. É preciso que se ganhe um relativo consenso acerca do que se entende por leitor e escritor competentes, tendo ciência de que essa definição será sempre arbitrária, sendo preciso alterá-la sempre que as exigências dos tempos assim o pedirem. Uma coisa é certa: sem parâmetros claros para subsidiar a prática pedagógica nessa e nas demais disciplinas, não se poderá nunca saber quão bem está operando o sistema de ensino, o que implica impossibilidade de tomar decisões que levem efetivamente à sua melhoria.

## Conclusões

Esse artigo apresentou, para a disciplina de Língua Portuguesa, o que conhecem os alunos dos conteúdos programáticos da 3ª, 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. Na ausência de outros critérios de comparação, não se pode afirmar ao certo que esses resultados são efetivamente os preconizados nos parâmetros curriculares do Estado de São Paulo. De fato, uma vez que os parâmetros curriculares são apenas diretrizes amplas, eles, no momento, não permitem especificar no detalhe o que se espera em termos de aprendizado da língua em cada uma das séries. Essas especificações acabam sendo fornecidas, paradoxalmente, pelas avaliações. Por outro lado, o percentual de alunos que alcançam um patamar aceitável é muito pequeno, fato que leva à pergunta: em qual ponto da escala a maioria dos alunos, em cada um das séries analisadas, deveria se situar? Deve-se tomar como referência os patamares alcançados por alunos que freqüentam escolas de excelência? Ou, ao contrário, o currículo deve limitar-se apenas a postular as metas a serem alcançadas, indicando quais melhorias podem ser obtidas com sucesso a cada série? Qual é, efetivamente, o parâmetro curricular a ser adotado em Língua Portuguesa?

A análise da escala de Língua Portuguesa traz aos docentes desse país duas informações centrais: a) aponta o que os alunos de diferentes séries sabem em cada um de seus pontos; e, b) indica quantos alunos neles se encontram. Se é verdade que é por meio de currículo que se promove a cidadania e se prepara para a vida profissional ativa e eficiente, talvez seja hora de, com cuidado e a partir das avaliações, ir construindo etapas de aprendizagem mais realistas, que possam auxiliar tanto no diagnóstico das dificuldades como subsidiar a prática docente. Conhecendo o que os alunos sabem e deixam de saber ao longo do processo de alfabetização, fica mais fácil para os professores entenderem o que vem se passando com o ensino de Língua Portuguesa e decidirem como proceder. O fundamental é que se garanta o acesso à leitura e à escrita por meio de práticas atuais, ricas e diversificadas, que se pautem em diretrizes curriculares sólidas.

Preende-se, com isso, sugerir que os parâmetros curriculares dessa disciplina sejam retomados e, à luz dos dados disponíveis acerca do desempenho real dos alunos em cada uma das séries do sistema de ensino, modificações que levem em conta a faixa etária, o nível de desenvolvimento cognitivo e a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita sejam negociadas. Daí ser urgente e necessário que a distância entre o que é hoje apregoado no currículo de Língua Portuguesa e os resultados encontrados nas diferentes séries analisadas seja diminuída, no sentido tanto de ajustar o previsto às novas

demandas postas pela sociedade global como de assegurar a todas as crianças o direito de se tornarem leitores e escritores hábeis e com gosto pela leitura e pela escrita. Sem eles, o país está condenado à marginalização econômica e cultural e, justamente por esse motivo, é preciso uma escola de boa qualidade.

### Referências Bibliográficas

ARNS, O. et al. *A comunicação lingüística paranaense: evasão e retenção escolar no 1º grau*. Curitiba: UFPR; INEP, 1978.

BRANDÃO, Z. et al. *Elaboração de um programa de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau*. Rio de Janeiro: PUC; CEAF, 1980.

BRANDÃO, Z. et al. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: EDART, 1977.

GATTI, B. A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 38, p. 3-13, ago. 1981.

ISAAC, N. J. et al. *Diagnóstico discriminativo do escolar com dificuldade de aprendizagem*. Rio de Janeiro: FGV; ISOP; INEP, 1977.

KRAMER, S. *Leitura e escrita de professores*. *Revista Brasileira de Educação*. Anped, jan., fev., mar., abr., 1998, n. 7, p. 19-41.

LEITE, S. A. S. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: EDICON, 1988.

LEITE, S. A. S. *A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 31-42, fev. 1993.

MELLO, G. N. *Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1983.

NIDELCOFF, M. T. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

NORONHA, M. *Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1977.

PENIN, S.T. S. *A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de 1ª à 4ª série da rede municipal de ensino de São Paulo*. São Paulo, 1980. Dissert. (mestr.) PUC-SP.

PIRES DA SILVA, I. *Processos de controle e de apropriação na dimensão cotidiana de uma 5ª série*. São Paulo, 1992. Dissert. (mestr.) PUC-SP.

RESNIK, J. *Le curriculum et la formation de sujets nationaux en Israël*. *Éducation et Sociétés: revue internationale de sociologie de l' éducation*. Bruxelles: DeBoeckUniversité, 2002.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSENBERG, L. *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual do 1º grau da Grande São Paulo*. São Paulo: FCC; FINEP, 1981.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, set., out., nov., dez., 1995, n. 0, p. 5-16.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.