

A PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA: OS DADOS OFICIAIS E OS DADOS REAIS

Raimunda Dias DUARTE
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA
rayduart@ufpa.br

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem sido ponto de avaliação nos últimos anos, visto que, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional orientam que o aluno precisa desenvolver pleno domínio da leitura e da escrita. Procurando investigar como está se desenvolvendo o ensino-aprendizagem dessas práticas nas séries iniciais de escolas públicas de municípios do Baixo-Tocantins e que contribuições as ciências da linguagem podem trazer para a formação dos professores que atuam nesse período da escolarização, foi criado o projeto de pesquisa 'O papel da linguística na formação do professor das séries iniciais: leitura e escrita', da Faculdade de Ciências da Linguagem/Abaetetuba, sob a coordenação da autora deste trabalho. O projeto foi desenvolvido no período de 2009 a 2011. O objetivo deste trabalho é apresentar alguns resultados da pesquisa, buscando fazer uma reflexão sobre o seu objeto de investigação. Pretende-se relacionar o que apontam os indicadores oficiais no que diz respeito à proficiência em leitura e escrita nas séries iniciais com o que efetivamente acontece em escolas do Baixo-Tocantins, buscando relacionar a formação inicial do professor com sua prática pedagógica. Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o trabalho são os estudos que focalizam a linguagem como um processo discursivo. Para isso, faz-se uma análise de documentos oficiais, confrontando-os com os dados coletados por meio de observação em classes de séries iniciais e entrevista com professores de escolas públicas. Os dados revelam que a realidade de escolas do Baixo-Tocantins contrariam o que apontam os indicadores oficiais sobre a proficiência em língua portuguesa nas séries iniciais. Os dados mostram, também, que a formação inicial dos professores que atuam nessa fase da escolarização dificulta a articulação do saber com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como práticas discursivas.

Palavras-chave: Séries iniciais. Leitura e escrita. Práticas discursivas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem feito avaliações sistemáticas da proficiência em língua portuguesa e matemática nas escolas brasileiras, tanto no que diz respeito ao ensino fundamental quanto ao ensino médio

Os documentos oficiais preconizam que o aluno precisa concluir a 4a. série¹ com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo². Embora seja muito difícil ao aluno sair dessa fase da escolarização com “pleno” domínio das práticas de leitura e escrita, ele pode desenvolver efetivamente (e não apenas

¹ Hoje, 5º ano.

² Neste trabalho, não será tratado da proficiência em cálculo

numericamente³) habilidades e competências de compreensão, interpretação e produção de textos autênticos.

Tencionando fazer uma articulação entre o que preconizam os documentos oficiais e o que efetivamente acontece na sala da aula, DUARTE (2009) coordenou o projeto de pesquisa 'O papel da linguística na formação do professor das séries iniciais: leitura e escrita', no período de 2009 a 2011, no Campus Universitário do Baixo-Tocantins, a fim de investigar como o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita vem se desenvolvendo em escolas da região.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de observação em três classes de séries iniciais e de entrevista com 20 professoras que atuam nessa fase da escolarização.

Neste trabalho, a autora apresenta alguns resultados da pesquisa, buscando comparar os indicadores oficiais com a realidade sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em escolas de Abaetetuba, Moju e Igarapé-Miri e tentando, ao mesmo tempo, fazer uma articulação entre a formação inicial dos professores com sua prática pedagógica.

O trabalho tem como referencial teórico-metodológico os estudos de SMOLKA (2003) E Bakhtin (1988), que consideram a linguagem como atividade discursiva. Na primeira parte do trabalho, são feitas algumas reflexões sobre leitura e escrita sob os pontos de vista tradicional e discursivo. Depois, são apresentados alguns indicadores oficiais sobre a proficiência em leitura e escrita nas escolas brasileiras, com foco em três escolas do Baixo-Tocantins/Pará. Por último, são apresentados os dados da pesquisa, comparando-os com os dados oficiais e procurando relacionar a formação inicial do professor com sua prática docente.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA

A tradição gramatical considera a leitura e a escrita apenas como formas de decodificação e de reprodução de palavras e frases soltas. Infelizmente, é essa concepção de leitura e de escrita que é reproduzida em

³ Como sugerem os indicadores oficiais

muitas escolas. Ensinar a criança a ler e escrever, dentro dessa orientação, significa ensiná-la a reproduzir formas mecânicas, fragmentárias, contraditórias, como se as crianças interagissem dessa maneira. É o que mostra Smolka (2003, p. 112), abaixo:

a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer, e sim, repetir palavras e frases; tem ensinado as crianças a ler um sentido unívoco e literal das palavras e dos textos e tem banido (reprovado) aquelas que não conseguem aprender o que elas ensinam, culpando-as pela incapacidade de entendimento e compreensão.

Em contraste com a concepção tradicional de ensino, existe a que considera a leitura e a escrita como atividades discursivas. É Essa concepção de ensino que é sugerida nos documentos oficiais, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997, p. 22) “produzir linguagem significa produzir discursos”. Significa dizer, portanto, que a linguagem se realiza dentro de uma situação concreta de interação social, em que se diz algo a alguém, de uma forma específica, dentro de um contexto histórico, com uma intenção comunicativa.

Fora do contexto da sala de aula, a linguagem se processa como atividade discursiva. As crianças interagem por meio de textos autênticos, argumentam, questionam, persuadem, sempre dentro de uma situação efetiva de produção, com um objetivo comunicativo, em um contexto específico, levando em consideração o outro.

Smolka (2003, P. 61) confirma isso quando defende que a leitura e a escrita se processam “no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal”, cujo papel do outro tem grande relevância e significado. Neste sentido, o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita dentro da sala de aula precisa desenvolver-se numa sucessão de momentos discursivos.

O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita sob o ponto de vista discursivo deve levar em consideração a dimensão ideológica, sócio-histórica e dialógica da linguagem (Bakhtin, 1988). Deve considerar, portanto, o fenômeno social da interação verbal, sempre buscando relacioná-la às condições concretas da vida.

Desse modo, é preciso que a concepção de leitura e de escrita como atividades discursivas seja levada à sala de aula, pois dessa forma, “o professor encontrará condições para deixar de ser o mero repetidor de conteúdos iguaizinhos ano após ano” (Antunes 2003, p. 26), completamente distantes da língua que, efetivamente, se usa nas situações concretas de interação.

2. OS DADOS OFICIAIS

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) criou metas bienais de qualidade no ensino, preocupado com o índice de proficiência em leitura, escrita e cálculo das escolas brasileiras (tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio) que era muito negativo. Os indicadores de desempenho em língua portuguesa da 4ª. série do ensino fundamental se concentravam nos estágios crítico e muito crítico⁴. A falta de habilidades/competências de leitura e escrita apontava para um problema de proporções nacionais, agravado ao longo dos anos.

Diante disso, com o objetivo de criar um indicador estatístico que possibilitasse não apenas diagnosticar a situação educacional, mas também, estabelecer metas que apontassem para a qualidade de ensino, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio do qual é avaliada, de dois em dois anos, a proficiência em leitura, escrita e cálculo das escolas brasileiras. A intenção é que, por meio dos indicadores, sejam criadas políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em todas as esferas educacionais.

Pelas informações veiculadas no portal do INEP, o IDEB “sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática.”⁵ Então, todo o cálculo do indicador é feito tendo como referência os dados relativos ao que o INEP chama de taxa de rendimento escolar (aprovação), coletada no Censo Escolar, e médias de desempenho alcançadas na Prova

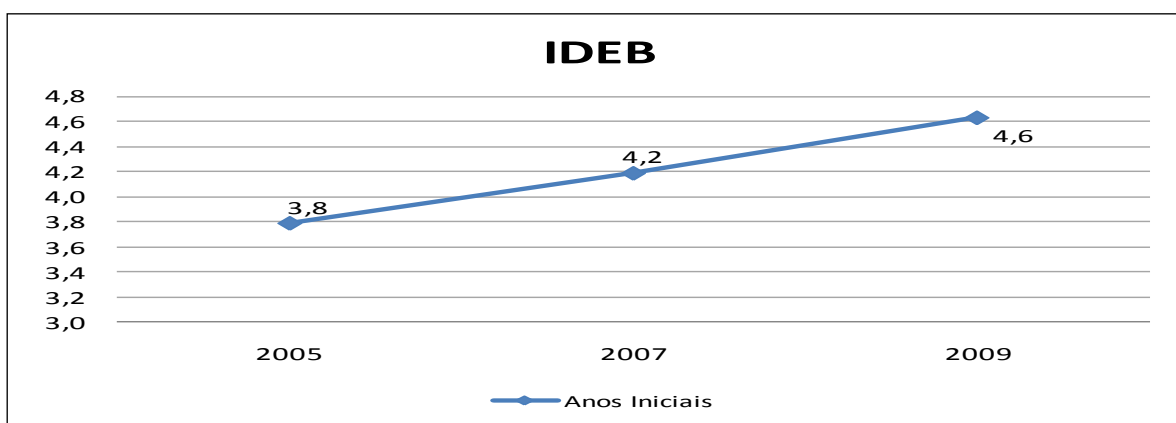
⁴ Fonte: SAEB/INEP/MEC –2003

⁵ <http://portalideb.inep.gov.br/o-que-e-o-ideb>

Brasil, relativas aos IDEBs de escolas e municípios, e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referente aos IDEBs dos Estados e do País. A escala de referência para a avaliação vai de 0 a 10. Até o ano 2022, a meta do Brasil é alcançar a média 6.0, correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

A seguir, são descritos os resultados das médias de desempenho em língua portuguesa das escolas brasileiras e, em particular, das escolas do Estado do Pará, com foco em Abaetetuba, Igarapé-Miri e Moju, municípios do Baixo-Tocantins englobados pelo Campus Universitário de Abaetetuba, onde foi desenvolvida a pesquisa:

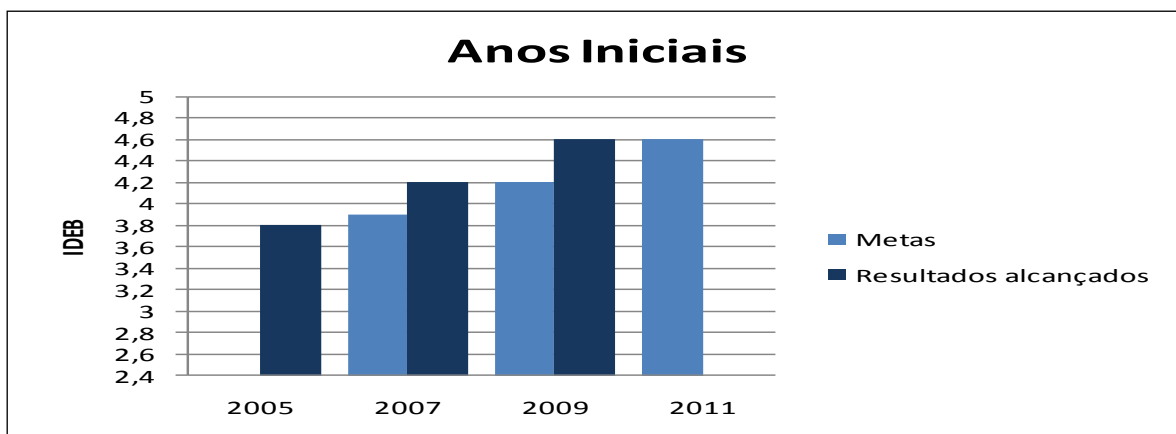
IDEB – ANOS INICIAIS



Fonte: INEP/MEC/2010

De acordo com os dados do censo, foram atingidas todas as metas estabelecidas para as escolas brasileiras, referentes aos anos de 2007 e 2009. O gráfico mostra a progressão estatística referente aos anos iniciais, foco deste trabalho.

As metas projetadas foram alcançadas, e até superadas, inclusive já atingindo as metas estabelecidas para 2011, conforme se vê no gráfico abaixo:



Fonte: INEP/MEC/2010

Deixando um pouco de lado as médias nacionais e analisando as metas estabelecidas especificamente para o Estado do Pará, com foco em Abaetetuba, Igarapé-Miri e Moju, os dados oficiais também parecem muito positivos, conforme se vê abaixo:

Resultado: Estado do Pará

4ª série / 5º

ano

Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
⚡	⚡	⚡	⚡	⚡	⚡	⚡	⚡	⚡	⚡	⚡
2.8	2.8	3.7	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.1

Fonte: INEP/MEC - 2010.

4ª série / 5º ano – Abaetetuba

	Ideb Observado			Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
⚡			⚡								
ABAETE TUBA	2.8	3.1	3.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.1

Fonte: INEP/MEC - 2010.

4ª série / 5º ano – Igarapé-Miri

Município ⚡	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009 ⚡	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IGARAPÉ-MIRI	2.3	2.5	3.2	2.4	3.0	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

Fonte: INEP/MEC -2010

4ª série / 5º ano – Moju

Município ⚡	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009 ⚡	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MOJU	2.1	2.6	3.4	2.3	2.9	3.4	3.7	3.9	4.2	4.6	4.9

Fonte: INEP/MEC -2010.

De acordo com os dados oficiais mostrados nas tabelas acima, em 2009, o Estado do Pará cresceu 0.5 pontos acima da meta estabelecida. Abaetetuba ultrapassou a projeção para 2009 em 0.4, Igarapé-Miri, em 0.2 e Moju em 0.5. Esses dados parecem bastante animadores porque sugerem que o Brasil está avançando no sentido, inclusive, de superar as metas estabelecidas para 2021. Os indicadores parecem mostrar que a criança brasileira está finalmente se tornando proficiente em leitura, escrita e cálculo, principalmente se esses resultados forem comparados com os dados que motivaram o MEC a criar, em 2005, metas bienais de qualidade de ensino para as escolas brasileiras.

Diante de todos os dados oficiais apresentados, surge a questão: esse crescimento dos índices reflete realmente a realidade das crianças

brasileiras? As crianças estão, efetivamente, se tornando proficientes⁶ em leitura e escrita na mesma proporção em que os índices oficiais parecem apontar? As crianças estão saindo da 4ª. série com domínio da leitura e da escrita e estão aplicando os conhecimentos adquiridos na escola de forma proficiente em diferentes situações sociais? Os alunos estão se apropriando da leitura e da escrita como práticas discursivas?

3. OS DADOS DA PESQUISA

Conforme já foi visto acima, os indicadores de proficiência em leitura e escrita apontam para um resultado que parece ser muito positivo. Contudo, ao fazer um trabalho de pesquisa em escolas municipais de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Moju, Duarte (2009) tem percebido que a realidade é diferente daquela apontada pelos índices oficiais: ainda não houve avanço significativo, considerando-se que um número considerável de alunos que já estão cursando a 4ª. série ainda não conseguem, sequer, compreender um texto (produzir, nem pensar!). Muitos alunos que cursam a 2a. e a 3a. séries⁷ têm muita dificuldade até de decodificar palavras.

Como compreender esse contraste entre o que mostram os dados oficiais e o que revelam as pesquisas *in loco* em escolas do Baixo-Tocantins? Conforme o que já foi explicado acima, os cálculos do IDEB das escolas municipais têm como uma das referências o rendimento escolar, que é mensurado por meio das aprovações escolares. Então, quanto maior for o número de aprovações nas escolas municipais, maior será a possibilidade de aumentar o IDEB. Essa referência é, no mínimo, duvidosa, pois a aprovação não garante ao aluno, efetivamente, um rendimento escolar satisfatório, se considerar-se que o rendimento precisa estar vinculado ao que os documentos oficiais preconizam quando exigem que o aluno precisa ter domínio da leitura e da escrita como atividades discursivas.

O aluno pode ser aprovado todos os anos sem, de fato, tornar-se

⁶ Tornar-se proficiente em leitura e escrita implica saber compreender, interpretar e produzir um texto. É saber usar a linguagem em diferentes situações de interação social. É, portanto, fazer da leitura e da escrita práticas sociais da linguagem.

⁷ Hoje, 3º. E 4º. Anos, respectivamente

proficiente em leitura e escrita. Pelos dados analisados, parece ser isso o que vem acontecendo em escolas do Baixo-Tocantins. Para que o rendimento escolar sirva como referência para o IDEB, precisa estar vinculado ao ensino-aprendizagem da linguagem como atividade discursiva. Esse fator deve levar em consideração não apenas o que o aluno aprende, mas também o que o professor ensina, conforme se verá a seguir.

3.1. O QUE É ENSINADO NA ESCOLA

Por meio da pesquisa, foi diagnosticado que a língua que se está ensinando nas séries iniciais em escolas públicas de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Moju dificilmente tornará os alunos efetivamente proficientes em leitura e escrita, como exigem os PCN. A língua que se ensina ainda privilegia tão somente as nomenclaturas gramaticais, a metalinguagem, as inumeráveis definições mecânicas, o ensino isolado e descontextualizado de letras e palavras sem nenhum critério científico, sem nenhum embasamento teórico-metodológico em estudos do texto e do discurso.

Pelas observações feitas em Moju, em uma classe de 3^o. ano, em aulas de “leitura e escrita” são usados textos apenas como pretexto para o estudo mecânico da linguagem. Em atividades de leitura, os alunos decoram palavras e frases soltas e em atividades de produção de texto observou-se atividade como recortar textos em diferentes tiras e depois montá-lo como se fosse um quebra-cabeça.

Em uma escola do município de Igarapé-Miri, as atividades de “leitura e escrita” não são diferentes. Observe-se uma das atividades coletadas⁸ em classe de 1^o. ano:

⁸ Os dados foram coletados pela aluna Rosa Maria Pantoja Miranda, em 2010, vinculada ao projeto de pesquisa de Duarte (2009)

Vamos Treinar

ai - ai - ai - ai - ai
 oi - oi - oi - oi - oi
 li - li - li - li - li
 lei - lei - lei - lei - lei
 oi - oi - oi - oi - oi
 li - li - li - li - li
 ia - ia - ia - ia - ia
 lia - lia - lia - lia - lia
 mai - mai - mai - mai - mai
 ao - ao - ao - ao - ao

Observe-se agora duas atividades de “leitura e escrita” em uma classe de 2º ano de uma escola de Abaetetuba⁹:

Atividade 1


ESCOLA: _____ DATA: _____

NOME: _____

VAMOS COLORIR?

e	E
e	E

EMA
ema
ema

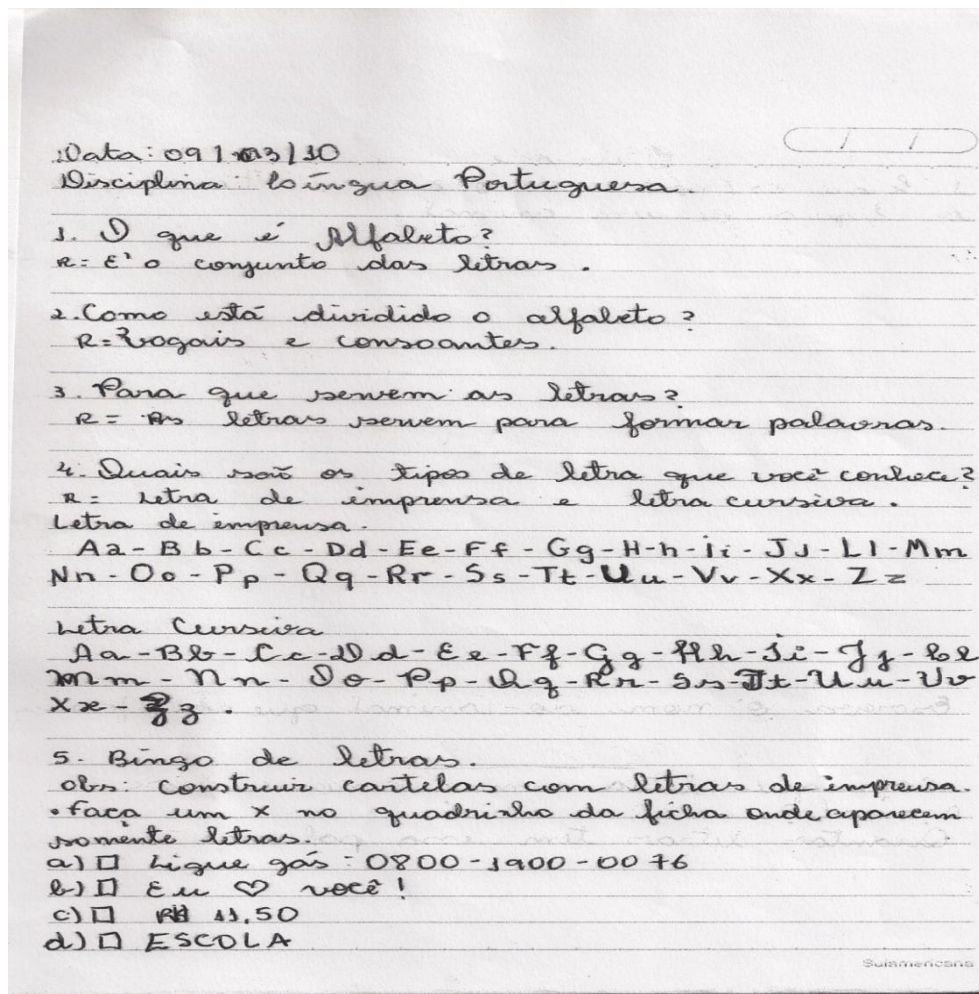


Escreva no quadro abaixo a palavra ema:

--	--	--

⁹Dados coletados pela aluna Josimara

Atividade 2:



Por meio dessas atividades, pode-se perceber que há uma concepção equivocada de leitura e escrita. A leitura é vista apenas como forma de decodificação, de memorização mecânica. A escrita consiste na reprodução de letras, de sílabas, de palavras soltas. Esse tipo de atividade não garante ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita como atividades discursivas. Logo, nesse contexto, a aprovação do aluno no final do ano não é um critério seguro para medir a proficiência em leitura e escrita

Antunes (2007:122) defende que “nos conformamos com aulas que não priorizam a produção, a leitura e a análise de textos lidos e escritos;”. Quando fazemos isso

perdemos a capacidade de perceber que só se aprende a ler lendo, analisando o que se lê, tirando conclusões, levantando hipóteses etc.; só se aprende a escrever, escrevendo, revisando, escrevendo de novo, cortando palavras, substituindo ou

acrescentando outras; fazendo e refazendo, enfim (ANTUNES, 2007, p. 122).

É importante que se faça uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais para que se compreenda que tipo de saberes os alunos precisam desenvolver a fim de que se tornem sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender, interpretar e produzir um texto autêntico¹⁰.

3.2. A FORMAÇÃO DOCENTE

O que se observa na realidade escolar sob análise é que não se está apenas diante de questões de aprendizagem. Há de se refletir também em concepções de ensino, haja vista que existe um eixo indissolúvel chamado ensino-aprendizagem. Portanto, não se deve avaliar a aprendizagem desvinculada do ensino.

Para investigar qual a formação inicial das professoras que atuam nas séries iniciais nos três municípios do Baixo-Tocantins sob estudo, no projeto de pesquisa de Duarte (2009) foram feitas entrevistas com 20 professoras e, também, foram analisados desenhos curriculares de cursos de graduação que formam professores para o magistério da educação infantil ao 5º. ano.

Por meio das entrevistas foi possível perceber que na formação inicial dessas docentes não havia nenhuma atividade curricular que pudesse instrumentalizá-las para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como atividades discursivas. As informações prestadas pelas docentes se confirmam quando são analisados desenhos curriculares de cursos de formação de professores de duas universidades públicas que têm campus na região do Baixo-Tocantins. Nessas universidades, apenas de 2% a 4% das atividades curriculares têm alguma relação com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Isso representa, em termos numéricos, quando muito, uma ou duas atividades curriculares.

Diante disso, levanta-se a seguinte questão: Como o professor das séries iniciais poderá trabalhar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa de forma proficiente sem ter em sua formação inicial conhecimentos teórico-práticos

¹⁰ Texto produzido em situação de uso efetivo da linguagem.

da área da Linguística, cujo objeto de estudo é a própria linguagem?

Se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) defendem que o aluno precisa concluir a 4ª série com domínio da leitura, da escrita e do cálculo, isso “coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa” (PCNs, 1997). Não se trata de, nessa fase do aprendizado, delegar a tarefa do ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos professores de Letras ou de concentrar o ensino-aprendizagem apenas e tão somente na leitura, na escrita e no cálculo, como muitos equivocadamente interpretam ou para defender determinados pontos de vista ou para criticar a orientação oficial. Trata-se, antes, de se repensar sobre que saberes são importantes aos professores que atuam nas séries iniciais para que, efetivamente, possam ensinar o seu aluno a desenvolver, de forma competente, habilidades de leitura e escrita.

O professor das séries iniciais precisa “repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também contribuições de outras áreas” (PCN, 1996). É nesse contexto que entram as muitas contribuições da linguística, como grande área, e de suas subáreas, como a sociolinguística, a linguística textual, a análise do discurso, a fonética e a fonologia, a didatização de gêneros textuais, entre outras.

Simões (2006:62) defende que

muitas das dificuldades atribuídas, no processo de ensino-aprendizagem do vernáculo, à heterogeneidade e à falta de prontidão (biológica ou psicológica) do alunado nada mais são do que resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e funcionamento da língua materna. Não que o docente esteja descomprometido com o processo, mas, por falha na sua formação, não se tenha habituado à pesquisa e à reflexão sobre os temas que, no curso de sua prática, venham a apresentar-se como problemáticos, carecendo, assim, de maior esclarecimento e de novos recursos táticos para explanação didática (SIMÕES, 2006:62).

Deve-se entender que a apropriação da leitura e da escrita pelo aluno é um processo altamente complexo, por isso exige do professor competência técnico-teórico-pedagógica específica, a fim de que questões relacionadas a

essas práticas de uso da língua sejam tratadas adequadamente. Os conhecimentos da área de estudos da linguagem, que estão voltados para a reflexão, o uso e a prática da linguagem, certamente poderão trazer relevantes contribuições para a prática dos professores que atuam nas séries iniciais. Já na sua formação inicial, o professor precisa ter uma base sólida para tratar funcionalmente da leitura e da escrita.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA REFLEXÃO

Avaliar a proficiência em leitura e escrita implica muito mais do que computar números, resultados, indicadores. Implica, principalmente, avaliar que concepção de linguagem subjaz ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola; implica entender o que se espera do aluno quando se preconiza que ele seja proficiente em leitura e escrita e que conhecimentos se exige do professor para que este possibilite ao aluno o domínio da leitura e da escrita como práticas discursivas.

Por meio da investigação, foi possível perceber que, embora os dados oficiais apontem que a proficiência em leitura e escrita tem tido avanços, a realidade de escolas do Baixo-Tocantins desdizem esse suposto progresso, pois, de fato, os alunos possuem um baixíssimo desempenho em atividades de compreensão, interpretação e produção de textos sob uma concepção discursiva da leitura e da escrita.

Percebe-se que a formação inicial do professor se reflete na sua prática pedagógica, pois o 'saber' determina a forma como esse educador lida com os fenômenos da linguagem na hora de trabalhar com a leitura e a escrita.

Por meio da pesquisa, percebeu-se que na formação inicial dos professores que atuam nas séries iniciais não há atividades curriculares suficientes que possam subsidiar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa sob o ponto de vista discursivo. E se eles próprios não lidam adequadamente com a linguagem, dificilmente possibilitarão aos seus alunos o uso proficiente da leitura e da escrita.

Não se pretende, com isso, dizer que o professor não esteja comprometido com o processo de ensino-aprendizagem; mas, conforme se

detectou por meio da pesquisa, que há uma lacuna na formação inicial desse educador que dificulta muito o trabalho produtivo com a leitura e a escrita, para que o aluno aprenda a posicionar-se de forma crítica e reflexiva nas interações sociais e para que faça sentido para ele todo o conhecimento que apre(e)nde na escola.

Sabe-se, contudo, que o processo de ensino-aprendizagem proficiente da leitura e da escrita não se limita às questões levantadas neste trabalho. Está relacionado, sobretudo, a questões de ordem política, econômico-social, as quais fogem do domínio da escola, da sala de aula e, principalmente, do professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. – Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2010. <http://portalideb.inep.gov.br/>. Acesso em 04/06/2011

BRASIL. Ministério da Educação. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2010. <http://portalideb.inep.gov.br/o-que-e-o-ideb>. Acesso em 04/06/2011

DUARTE, Raimunda Dias. **O papel da lingüística na formação do professor das séries iniciais: leitura e escrita**. Projeto de Pesquisa/2009-2011 - Faculdade de Ciências da Linguagem/Abaetetuba/UFPA. Projeto cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) da UFPA sob o número 23073-035133/2010-67

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola, 2006

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2003