

O LETRAMENTO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E ENUNCIATIVOS

IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO (UNIOESTE).

Resumo

O letramento é um tema que tem sido recorrentemente abordado em estudos relacionados à alfabetização escolar. A necessidade de a alfabetização escolar propiciar aos sujeitos um domínio da língua materna que se estenda para além da própria escola, é o principal elemento que articula as discussões em torno do letramento. Neste artigo, por meio da pesquisa bibliográfica como metodologia, objetiva-se situar historicamente os eventos e as discussões, ocorridos a partir da década de 1980, que possibilitaram a colocação em pauta das dificuldades e dos fracassos em alfabetização. Nesse período, o contexto brasileiro passa por uma série de mudanças político-estruturais, e a educação, como não poderia deixar de ser, reflete e refrata esse momento. Educadores e outros intelectuais têm espaço para se organizarem em torno de associações docentes e discutirem amplamente acerca das dificuldades pelas quais passa a escola. Nesse processo de discussão e denúncias, a inserção do tema letramento no debate educacional começa a despontar. Estudiosos da educação e da linguagem produzem, então, outros entendimentos conceituais, teóricos e metodológicos na direção de uma nova compreensão da alfabetização, na perspectiva do letramento. Como conclusão deste artigo destacam-se algumas questões que visam a problematizar o objeto do letramento na sua relação com o objeto de ensino da alfabetização e a questão fundamental das concepções de linguagem presentes nas práticas alfabetizadoras escolares.

Palavras-chave:

Contexto histórico-enunciativo, Alfabetização escolar, Letramento escolar.

A abordagem de alguns aspectos contextuais no cenário educacional brasileiro é importante para situar a discussão em torno do letramento e da alfabetização[1], que, em última instância, é a discussão do ensino da nossa língua materna escrita. Este é o objetivo do presente artigo. Utilizamos-nos da pesquisa bibliográfica para desenvolver o enfoque sobre o tema, recortado a partir da década de 1980, período em que, conforme alguns estudiosos, inaugura-se o termo (e o tema, acrescentamos) letramento no meio educacional brasileiro. Essa inserção, entretanto, não se dá meramente por uma questão de nomenclatura; revela a necessidade de o ensino da leitura e da escrita na escola produzir alunos capazes de posicionarem-se socialmente, por meio do domínio e da compreensão das práticas letradas presentes em sociedade.

Convém rememorar que a década de 1980 foi um período de muitas mudanças e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais no Brasil.

Nesse período, pós-ditadura militar, começa um processo de reorganização social e de redemocratização política. Seria necessário vencer os problemas dos anos de 1970, nossa herança dos governos militares, especialmente, o desequilíbrio financeiro do setor público e a dívida externa. As mudanças anunciadas nos anos de 1980 foram elaboradas sob a promessa de crescimento e de organização político-social democrática, o que muito se esperava tendo em vista os vinte anos de regime militar amargados. Nesse contexto de abertura política, a esquerda organizava-se, pois seria necessário traçar novos rumos para muitos setores da sociedade, entre os quais, o setor educacional. Entretanto, a elevação dos juros e

os cortes de crédito pelos EUA agravavam a situação de crise por que passava a economia brasileira e impedia que o país retomasse o crescimento almejado.

Ainda que nesse contexto, a oposição e a organização da sociedade civil desempenharam papéis fundamentais para que, mesmo em meio à crise, fosse promulgada uma nova Constituição, resultado do esforço de muitos diante da necessidade de novos encaminhamentos sócio-democráticos para o país. Em relação à educação, ficava gravada a promessa de que uma nova lei de direcionamento para o ensino substituiria aquelas diretrizes de 1971 ainda em vigência, pois outros propósitos sociais estavam se levantando e seria preciso uma educação diferente, comprometida com e para o novo tempo.

Os integrantes e intelectuais de esquerda buscavam organizar e ativar o setor educacional. As organizações associativas[2] docentes, sindicatos[3], partidos políticos empunhavam a bandeira de luta por outro tipo de educação: a da escola pública de qualidade e gratuita. Alicerçava-se o projeto, em 1987, para a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino - LDB 9.394/96 - e com ele a promessa da consolidação dos anseios educacionais, em comunhão com a sociedade civil e as necessidades sociais.

Em meio a todo esse movimento, a educação estava sendo influenciada por pressupostos teóricos que chegavam ao país por meio de estudiosos que tinham suas produções limitadas a seus países ou, nem isso, eram censuradas por conter filiações que se uniam a outros sistemas políticos e econômicos. É o caso, por exemplo, da obra de Bakhtin e seu círculo, cujos escritos penetraram no Brasil ao final da década de 1970, mas se tornou mais conhecido a partir da profusão dos estudos lingüísticos da década de 1980, do século passado. Vygotsky, outro russo que ao lado de seus companheiros Luria e Leontiev, teve sua psicologia histórico-cultural em evidência no Brasil a partir de 1990.

Os debates da época acompanhavam uma educação que transitava do ideário tecnicista, numa abordagem comportamentalista, para a pedagogia histórico-crítica, cujos representantes comprometiam-se com uma educação que levasse o homem a se reconhecer como sujeito da história, nas relações com os outros homens e com a natureza; uma educação como arma de luta capaz de permitir, com limites é verdade, o exercício do poder real. O ensino e a aprendizagem, instrumentalmente teórico-prático, a partir da problematização da prática social, dariam conta da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para se libertarem das condições de exploração em que viviam (SAVIANI, 1991). A abordagem para essa pedagogia seria a sócio-interacionista.

Essa pedagogia engendrava um tipo de educação que entendia a sociedade como complexa e contraditória e buscava compreendê-la em sua totalidade: relações econômicas, políticas, culturais. Nessa perspectiva, os problemas sociais eram entendidos como decorrentes do modo de produção capitalista. O que significava que a educação não poderia deixar de considerar as relações e o contexto histórico-social em que a escola se inseria.

É nesse contexto educacional que se desenvolve novos enfoques para a alfabetização escolar. Os estudos sobre linguagem visavam à garantia de um tipo de educação que considerasse o sujeito que aprende e o professor que ensina nessas relações; este, obviamente, com uma compreensão mais ampliada das práticas sociais. A partir da década de 1980, algumas pesquisas provocaram profundas alterações conceituais (que deveriam gerar, mais do que isso, alterações nos modos de ensinar e de aprender). É o caso dos estudos de Emília Ferreiro e da

repercussão dos estudos de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal para a aprendizagem da escrita, que geraram, no mínimo, algumas inquietações no que diz respeito à alfabetização em relação a "modelos" tradicionais de ensino.

Magda Soares já afirmava em artigo datado de 1985, "As muitas facetas da alfabetização", a necessidade de se produzir uma revisão de literatura com vistas a recuperar a contribuição das pesquisas das diferentes ciências (Psicologia, Sociolinguística, Linguística, Pedagogia) e formular uma teoria coerente para a alfabetização. Essas ciências ocuparam-se, no decorrer dos últimos cinquenta anos, em explicar os motivos do fracasso escolar nesse nível de ensino. Os problemas estariam localizados ora no aluno (questões de saúde, psicológicas ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências sócio-culturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora nos métodos (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, especialmente as das classes populares), ora no próprio meio (o código escrito e as relações fonológicas e ortográficas deste). (1985) O tratamento parcial dado ao tema, por uma ou outra ciência, não permitia a compreensão da totalidade do processo de alfabetização e, em decorrência, as contribuições davam-se também de forma fragmentada, privilegiando um aspecto ou outro daquilo que era tido como "causa" do fracasso escolar.

Dada à fecunda criticidade que dominava o desejo dos educadores, em relação à escola e ao ensino da língua, fazia-se o momento da escola "garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social." (SOARES, 2002: 73) Nesse sentido, os conteúdos de ensino tomaram relevância evidenciando uma preocupação tanto em relação à formação da cidadania, quanto à emancipação das classes populares. A superação da ordem social até ali estabelecida receberia a contribuição da escola na escolha desses conteúdos. (SOARES, 2002; MORTATTI, 2000)

Na busca de concretizar a nova proposta para a educação das classes populares e para tentar vencer o fracasso da/na escola, muitas estratégias foram traçadas. Uma delas, que ocorreu no Estado de São Paulo e, atualmente, encontra eco inclusive nas orientações do Ensino Fundamental de 9 anos, foi a implantação do Ciclo Básico[4], que à época dizia respeito à 1ª e 2ª séries do primeiro grau do Ensino Fundamental de 8 anos.

A proposta do Ciclo Básico não visava apenas a uma reorganização curricular ou de conteúdos. Na base do processo estavam postas novas perspectivas conceituais e, por conseguinte, novas orientações teóricas para a prática pedagógica, ou ainda, observação das práticas para orientar as teorias. Acreditamos que, para tanto, um elemento importante a ser considerado diria respeito às concepções de linguagem que embasavam/embasam as práticas alfabetizadoras, e, mais do que conhecê-las, compreender os motivos que promoviam/promovem umas e não outras. Entretanto, por mais que esses elementos estivessem/estejam presentes no cotidiano escolar, só poderiam ser apreendidos adequadamente se buscadas as tramas das relações que as engendravam, nos mais diferentes âmbitos da sociedade. Logo, importava conhecer com quem e em que sentido manifestavam-se os diálogos dos professores de alfabetização e neles identificar as adesões, contestações, ou qualquer outro tipo de dialogia constituinte de suas concepções de linguagem, de alfabetização, de ensino e de aprendizagem.

Concomitantemente à proposta do Ciclo Básico, os estudos e as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), autoras da "Psicogênese da Língua Escrita", são

encampadas por instituições de ensino e outros órgãos oficiais, sobretudo no Estado de São Paulo. As pesquisas de Ferreiro, para além do que já mencionamos anteriormente, provocaram também uma revolução conceitual no que diz respeito ao que tradicionalmente se concebia como alfabetização, importava agora conhecer como a criança aprendia. E, uma nova teoria, a construtivista, passou a orientar o processo de ensinar a *lecto-escritura*. Segundo Mortatti (2000), passou-se a conceber

(...) a *língua escrita* como um *sistema de representação* e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua *aprendizagem* como *conceitual* e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e *a criança que aprende* como um *sujeito cognoscente, ativo* e com *competência lingüística*, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma seqüência psicogeneticamente ordenada. Por outro lado, demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa idéia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado. (p. 266-267 - grifos da autora)[5]

O discurso oficial da secretaria de estado de São Paulo apropriou-se da teoria construtivista e organizou uma série de cursos de formação docente e capacitação, com vistas a imprimir a nova teoria na esfera educacional paulista. Assim diz Mortatti (2000) a respeito,

(...) essa teoria passa a ser divulgada no âmbito das estratégias da capacitação docente - seja nos cursos de formação básica regular seja nos de formação em serviço -, desenvolvidas pela CENP, a partir de 1984, especialmente por intermédio dos fascículos e programas televisivos do Projeto Ipê e, posteriormente, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), por intermédio de cursos, seminários, palestras, publicações e demais ações desenvolvidas pelo projeto *Alfabetização: teoria e prática*. (p. 267-268)

Com a proposta de preparar o professor para ensinar dentro da nova perspectiva, o governo municipal de São Paulo também criou e regulamentou uma série de instituições e funções, não só com professores, mas também com especialistas que se dedicavam a estudos com a alfabetização ou correlatos. Desse modo, as pesquisas realizadas em universidades do Estado de São Paulo e em outros grandes centros de estudos científicos foram assumidas como forma de atendimento às necessidades apresentadas pela população e reelaboradas, seja pelo governo em forma de diretrizes, orientações curriculares, ou normas oficiais, seja pelas próprias universidades, via produção bibliográfica, estágios de cursos de formação, curso de extensão e/ou formação continuada.[6]

Trata-se, portanto, de esferas secundárias que ao desenvolverem seus diversos gêneros de discurso, na pesquisa, especialmente, cumprem sua função social:

fazem reconhecer esses gêneros no formato "pesquisas acadêmicas", fazem circular os mais diferentes aspectos, argumentações, teses de determinadas preocupações da esfera do cotidiano. (BAKHTIN, 2003: 263)

Conta ainda o fato de que esses são gêneros produzidos comumente na forma escrita, portanto, o registro garante-lhes certa "perpetuidade". Assumem validade social, pois que, numa determinada ordem discursiva, acabam por serem reconhecidos como legítimos. Essa legitimidade outorgada pela autoridade institucional e representativa da mesma esfera de origem dos discursos secundários garante-lhe *status* científico pela profundidade teórica das suas análises, metodicamente elaboradas.

Conforme já apontamos, se analisarmos o final da década de 1980, encontraremos os estudos dos autores soviéticos Vygotsky, Luria e Leontiev traduzidos para nossa língua, e com estes a perspectiva interacionista de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, postulada pela teoria histórico-cultural. Essa teoria traria outros horizontes para a discussão em torno da alfabetização, na medida em que a grande preocupação desses estudiosos era também com a linguagem.

Ainda, e aprofundando um pouco mais o dito anteriormente, caso voltemos um pouco mais na história, encontraremos o discurso dialético-marxista que empunhava bandeira de luta por uma escola democrática e transformadora - ao mesmo tempo em que mostrava as contradições desta em relação à sociedade - com ênfase na emancipação das camadas subalternas. (MORTATTI, 2000)

Na área da linguagem, conforme Mortatti (2000), as bases teórico-metodológicas vão se direcionar para a Lingüística,

Sobretudo, nas vertentes psicolingüística de base estruturalista-chomskyana, que investiga as relações entre fatores inatos, maturacionais e experienciais e entre ontogênese e filogênese envolvidos na aquisição e processamento da língua escrita (*lecto-escritura*) entendida como sistema de representação; sociolingüística, que explica as diferenças dialetais como constitutivas da natureza sócio-histórica da língua; e da Análise do Discurso e Teoria da Enunciação, que explicam a linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais e do conhecimento. (p. 255)

Além da psicologia de cunho psicogenético, o discurso paulista "vai-se configurando como um 'discurso de ponta'" (Ibid). Smolka (2001) é uma autora que sob a perspectiva vygotskyana vai se ocupar da linguagem e do ensino da língua materna - a criança na fase inicial da escrita - em que o processo de alfabetização é entendido como momentos discursivos. Adota os princípios teóricos da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação, o viés discursivo.i, procedendo assim a um outro novo "iaça lbetizaç, postulada pela teoria histortatti, e municipal em Belo H

Sinteticamente, podemos dizer que o aspecto social e cultural associado a discursos lingüísticos trazia ênfase à interação verbal, à interlocução, às condições de enunciação - o discurso como acontecimento - e às variações dialetais nas discussões e análises inovadoras para o processo de alfabetização, rompendo com o limite deste mercado apenas como o ensino e o aprendizado das relações sonoras

e gráficas do sistema linguístico; da decodificação e da codificação tomadas como a totalidade do processo.

No entanto, é na década de 1990 que podemos verificar o discurso e a produção acadêmica, que também se torna oficial acerca da alfabetização, trazendo como centro do debate o discurso do letramento.

Com essa referência ao que acontecia nos circuitos acadêmicos, e apesar das produções que chegavam ao Brasil em termos de teorias, pesquisas, tradução de livros e artigos que mostravam pesquisas que "davam certo", conforme uma ou outra nova orientação teórico-metodológica, o fracasso escolar, o analfabetismo e a evasão continuavam (e continuam) a fazer parte da história da alfabetização da escola brasileira.

Não vamos trazer para este artigo as discussões que giram em torno da dificuldade de definir, avaliar ou mensurar o analfabetismo, alfabetismo, letramento, alfabetizado ou analfabeto, pois não têm faltado institutos, exames, nacionais e internacionais, oficiais ou não, e uma variada gama de modos e instrumentos para "medir" a desenvoltura de nossos alunos na leitura, na escrita e nos números, e apresentarem dados ou ainda apontarem numericamente colocações em *runques* mundiais[7].

Entretanto, se, para alguns, em relação à alfabetização e ao letramento escolar (ambos na perspectiva da escolarização inicial), pode haver muitas dúvidas sobre a definição do que seja um e outro, há autores que trabalham em suas pesquisas a partir de definições bem delimitadas do que vem a ser ambos. Destacam-se nesta posição pesquisadores como Soares (2003, 2004), a própria Mortatti (2004) (ainda que esta amplie a discussão para educação e letramento), Kleiman (1995), Rojo (1998), Rojo e Batista (2003), Kleiman e Matencio (2005), Leal, Albuquerque e Morais (2006), Ribeiro (1999), entre outros.

Para nós, no entanto, o letramento, tema recorrente para se definir a atuação do sujeito nas práticas sociais que exigem leitura e escrita, guarda em sua essência algo nada diferente do sentido da alfabetização, conforme a concepção de linguagem que se defenda e adote em séries de alfabetização: a linguagem como interação.

Essa concepção prevê a linguagem, e o seu ensino, como a interlocução que ocorre nas relações humanas. Concebe, portanto, a língua como viva, plástica, moldável axiologicamente às diferentes situações da interação verbal, social e objetiva. Comporta um mínimo dialógico, na medida em que a palavra parte sempre de alguém e se dirige sempre a alguém. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 2004)

Entretanto, caso estejamos corretos em nosso raciocínio, coloca-se um impasse: se a alfabetização tanto quanto o letramento tem como objeto nuclear o ensino da língua escrita materna nas suas funções sociais, o que orienta a criação de outro termo para designar uma mesma função, isto é, aprender a ler, escrever, contar para inserir-se em práticas sociais numa sociedade grafocêntrica? Se a alfabetização não atendia a essa sua função, pode estar atendendo atualmente, haja vista toda a produção acadêmica em torno do letramento? Entendemos postar-se a necessidade, portanto, de compreender o que ocorre em relação à alfabetização escolar, na atualidade. O que o letramento traz de novidade para o ensino, para a alfabetização, sob a ótica dos professores alfabetizadores? Esta é uma questão que pensamos ser necessário ter que responder. Acreditamos que um caminho possível para dissolver o impasse é compreender as concepções sobre linguagem dos professores que trabalham com alfabetização, a partir do contexto

de produção sobre letramento escolar na sua relação com a alfabetização. Dizendo de outro modo, qual a concepção de linguagem e a base teórico-metodológica correspondente a essa concepção que está orientando as práticas escolares em alfabetização? É a essa questão que os pressupostos do letramento remetem-nos a formular. Uma questão que nos parece ter que ser respondida antes mesmo de discutir-se sobre a necessidade de criação e inserção do termo e do tema letramento no processo de alfabetização.

É nesse sentido que vemos a contribuição do letramento, amplamente propagado nos vinte últimos anos, trazida para os estudos em alfabetização: uma reflexão necessária acerca do processo de ensino e de apropriação da língua escrita pela criança.

Este é um compromisso social, a que os educadores, de modo geral, não podem se furtar. Não podemos deixar de enfrentar esta discussão, complexa é verdade, mas fundamental para que a história da alfabetização também possa ser contada a partir de um trabalho com os professores alfabetizadores que mostre, pelas evidências de suas concepções, um processo não reificado do ensino da língua escrita e de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BROTTO, I. J. O. *Alfabetização: um tema, muitos sentidos*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 (Ed. Comemorativa de 20 anos de publicação).

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____; MATENCIO, M. L. M. (orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus, São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____; BATISTA, A. A. G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara: onze teses sobre a educação e política*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, n. 25, p. 5-17, jan-fev-mar-abr. 2004.

[1] Poderá ser consultada sobre este tema a nossa tese de doutorado, defendida em novembro de 2008, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação do prof^o Dr^o Gilberto de Castro. As referências completas estão no final deste artigo.

[2] ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; ANDE - Associação Nacional de Educação; CEDEC - Centro de Estudos e Cultura, além de periódicos como Caderno CEDES, Revista Educação e Sociedade e conferências CBE - Conferências Brasileiras de Educação organizados.

[3] ANDES - Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior; CNTE - Confederação Nacional de Docentes do Ensino Superior.

[4] A implantação do Ciclo Básico e as mudanças oriundas da concepção que este apresentava sobre o processo de aprendizado da leitura e escrita foi um dos temas recorrentes no diálogo com os professores do Ensino Fundamental durante um curso que ministramos sobre alfabetização e letramento, em 2007. Constatamos que as idéias disseminadas no meio educacional e agrupadas sob a terminologia

Ciclo Básico interferiram e interferem no processo de compreensão do professor sobre letramento e alfabetização, assim como em suas práticas cotidianas de sala de aula.

[5] Esta concepção de ser o professor o "único informante autorizado" a ensinar à criança a leitura e a escrita foi outro aspecto recorrente no diálogo mantido com os professores durante o curso ministrado, já referido.

[6] Uma parceria entre governo e Universidade foi estabelecida, por exemplo, nos municípios do Oeste do Paraná, representados pela Assoeste - Associação Educacional do Oeste do Paraná, a Universidade Estadual de Campinas e a Fundação Getúlio Vargas, da qual se originaram vários cursos de formação para os professores da região. Na área do aprendizado da leitura e da escrita, a concepção de ensino de língua portuguesa e de linguagem trazidos por esses cursos está presente nos discursos dos professores, mesmo daqueles que não vivenciaram seu processo de formação naquele momento.

[7] Dados poderão ser consultados no site do Ministério da Educação e Cultura, no SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, pelo Resultado da Prova Brasil, no PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em leitura há dados de 2000 e em matemática há dados de 2003), pelo INAF - Índice Nacional de Alfabetismo Funcional.