

Márcia Cristina de Oliveira Mello

ANEXO AO PROCESSO Nº 508/2002 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO EM: 15/12/2003

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Um Estudo Sobre o Pensamento Construtivista de
Emília Ferreira Sobre Alfabetização

Marília
2003



MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO

**UM ESTUDO SOBRE O PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA DE
EMÍLIA FERREIRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

**UM ESTUDO SOBRE O PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA DE
EMÍLIA FERREIRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de pesquisa: Ensino, tecnologia, técnico-pedagógica.

Orientadora: Professora Doutora Maria do Rosário Longo Morais

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MARÍLIA, DEZEMBRO DE 2003**



MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO

**UM ESTUDO SOBRE O PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA DE
EMÍLIA FERREIRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

1410001568



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Ensino, abordagem técnico-pedagógica.

Orientadora: Professora Doutora Maria do Rosário Longo Mortatti.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MARÍLIA, DEZEMBRO DE 2003**



UN001138410

Nº cham 371.27
M527e

Nº Tombo 1568

Aquisição D

Preço R\$ 5,00

Data 10/03/04

Proced. autor

- Construtivismo (Educar)

- Alfabetização

- Ferreira, Emília

• Educar
construtivista
opricognese
175p, auto

70804001

Mello, Márcia Cristina de Oliveira.

M527p Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emília
Ferreiro sobre alfabetização / Márcia Cristina de Oliveira
Mello. – Marília, 2003.

175f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 132-147

Orientadora: Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti

1. Alfabetização 2. Construtivismo. 3. Educação no Brasil
I. Autor. II. Título.

CDD 372.412

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de pesquisa: Ensino, abordagem técnico-pedagógica.

Orientadora: Professora Doutora Maria do Rosário Longo Mortatti.



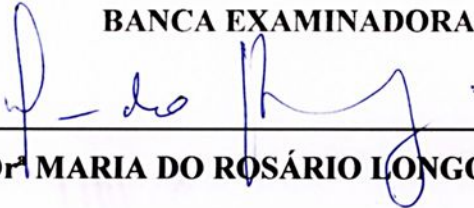
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MARÍLIA, DEZEMBRO DE 2003

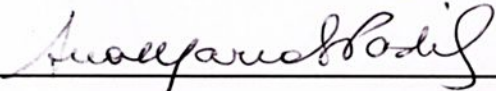
MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO

**UM ESTUDO SOBRE O PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA DE
EMÍLIA FERREIRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI



Drª ANNA MARIA LUNARDI PADILHA



Drª JOSÉ SÉRGIO FONSECA DE CARVALHO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA
MARÍLIA, DEZEMBRO DE 2003**

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à professora Dr^a Maria do Rosário Longo Moriati, que acreditou no projeto de pesquisa, me orientou e ajudou a concretizá-lo; sua força intelectual, paciência e incentivo me auxiliaram nessas primeiras passadas como pesquisadora.

Muito grato aos colegas do Grupo de Pesquisa "História do ensino de língua e literatura no Brasil" e do Projeto Integrado de Pesquisa "Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental, repertório", companheiros nas disciplinas cursadas e nos congressos, além do auxílio na localização e recuperação de documentos.

Os agradecimentos vão também para o professor Nelson Duarte e para a professora Anna Maria Lucard-Pedraza, pela participação no exame de qualificação, momento em que me ofereceram sugestões valiosas para finalização desta dissertação.

Agradeço à biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília/SP, Maria Luíza de Fátima, pela orientação referente à normalização bibliográfica.

Agradeço, ainda, ao CNPq, pela concessão de bolsa de mestrado.

Para

Elza, Donizeti e Daniele.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à professora Dr^a Maria do Rosário Longo Mortatti, que acreditou no projeto de pesquisa, me orientou e ajudou a concretizá-lo; sua força intelectual, paciência e incentivo me auxiliaram nesses primeiros passos como pesquisadora.

Minha gratidão aos colegas do Grupo de Pesquisa "História do ensino de língua e literatura no Brasil" e do Projeto Integrado de Pesquisa "Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano", companheiros nas disciplinas cursadas e nos congressos, além do auxílio na localização e recuperação de documentos.

Os agradecimentos vão também para o professor Newton Duarte e para a professora Anna Maria Lunardi Padilha, pela participação no exame de qualificação, momento em que me ofereceram sugestões valiosas para finalização desta dissertação.

Agradeço à bibliotecária da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília/SP, Maria Luzinete Euclides, pela orientação referente à normalização bibliográfica.

Agradeço, ainda, ao CNPq, pela concessão da bolsa de mestrado.



RESUMO

Com o objetivo de contribuir para a compreensão de um importante momento da história da alfabetização no Brasil, analisam-se aspectos do pensamento da pesquisadora Emilia Ferreiro (1937 –) sobre alfabetização, com ênfase em suas concepções a respeito do processo de construção do conhecimento da língua escrita, por parte de crianças, que resultam de sua pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita fundamentada na Epistemologia Genética de Jean Piaget e na Psicolinguística de Noam Chomsky e que tiveram significativa repercussão em nosso país, a partir de meados dos anos de 1980. O tema é abordado de uma perspectiva histórica, por meio da utilização de procedimentos de localização, reunião e ordenação da bibliografia disponível de e sobre Emilia Ferreiro e da análise da configuração textual do livro *Psicogênese da língua escrita*. A pesquisa propiciou tanto uma avaliação mais precisa da importância e do significado do pensamento dessa pesquisadora quanto a constatação de que a matriz invariante de seu pensamento encontra-se no livro analisado.

Key words: Literacy – Emilia Ferreiro – constructivism – literacy history in Brazil –

Palavras-chave: alfabetização – Emilia Ferreiro – construtivismo – história da alfabetização no Brasil – Educação no Brasil

ABSTRACT

With the aim of contributing for the comprehension of an important moment of literacy history in Brazil, Emilia Ferreiro's (1937 -) literacy thoughts aspects are analyzed, emphasizing her conceptions about the process of construction of the written system by children, which result from her research on psychogenesis of the written language, based on Jean Piaget's Epistemological Genetic and on Noam Chamsky' Psycholinguistic which had significant repercussion in our country in early 80s. The theme is encircled on a historical perspective, throughout the use of placement procedures, gathering and available bibliography classification *by* and *about* Emilia Ferreiro and the analysis of the textual shape of the book *Psicogênese da língua escrita*. The research offered a more accurate evaluation of the importance, as well the researcher's thoughts and their meanings, such as the confirmation that among the immense author's written production, the invariable origin of her thought is found in the analyzed book.

Key words: literacy – Emilia Ferreiro – constructivism – literacy history in Brazil – Education in Brazil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais distinções e condecorações recebidas por Emilia Ferreiro, entre 1985 e 2001	42
Quadro 2. Bibliografia de Emilia Ferreiro, publicada entre 1969 e 2002	45
Quadro 3. Pesquisadores que publicaram textos em co-autoria com Emilia Ferreiro, entre 1969 e 2000	48
Quadro 4. Traduções brasileiras dos textos de Emilia Ferreiro, entre 1985 e 2002	50
Quadro 5. Bibliografia (brasileira) sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, entre 1990 e 1999	53
Quadro 6. Dissertações e tese sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, defendidas no Brasil, por nível, instituição, título, autor e orientador, entre 1990 e 1998	54
Quadro 7. Livros publicados no Brasil sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, por editora, título e autor, entre 1993 e 1998	55
Quadro 8. Edição, reimpressões e tiragens do livro <i>Psicogênese da língua escrita</i> , entre 1985 e 2002	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – VIDA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EMILIA FERREIRO	30
1.1 De estudante de Psicologia a pesquisadora reconhecida	31
1.2 Homenagens recebidas..	40
CAPÍTULO 2 – BIBLIOGRAFIA DE EMILIA FERREIRO E SOBRE SEU PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA SOBRE ALFABETIZAÇÃO	43
2.1 A bibliografia de Emilia Ferreiro	44
2.2 Bibliografia sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização	52
CAPÍTULO 3 – O LIVRO <i>PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA</i>	61
3.1 Características gerais	62
3.2 Nota do revisor técnico, nota preliminar e prólogo	63
3.3 Ilustrações, quadros e gráficos	66
3.4 Trajetória editorial do livro.....	67
3.4.1 As reimpressões e tiragens.....	67
3.4.2 Características da edição comemorativa.....	69
CAPÍTULO 4 – OBJETIVOS, CONTEXTO EDUCACIONAL, CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS DA PESQUISA	71
4.1 Os objetivos da pesquisa de que resultou a teoria da psicogênese da língua escrita.....	72
4.2 Contexto educacional da América Latina, nos anos de 1970, segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky	73
4.3 Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, o que se propunha no âmbito da alfabetização até a realização da pesquisa.....	75
4.4 Marcos conceituais da pesquisa	78
4.5 Os erros construtivos, o sujeito cognoscente e os conflitos cognitivos.....	80
4.6 As situações experimentais	83
4.7 Os resultados	88
CAPÍTULO 5 – INFLUÊNCIAS PIAGETIANAS E CHOMSKIANAS NO PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA DE EMILIA FERREIRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO	91

5.1 As influências da Epistemologia Genética de Jean Piaget	92
5.1.1 Psicogênese	92
5.1.2 Conhecimento espontâneo	94
5.1.3 Construção do conhecimento.....	95
5.1.4 Organização e adaptação	97
5.1.5 Construtivismo	98
5.1.6 Ontogênese e filogênese	98
5.2 A influência da Psicolinguística de Noam Chomsky	100
5.2.1 Competência lingüística	101
CAPÍTULO 6 – CONTEXTO HISTÓRICO EM QUE AS IDÉIAS DE FERREIRO CHEGARAM AO BRASIL: O CASO PAULISTA	104
CAPÍTULO 7 – PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: A MATRIZ INVARIANTE DE UMA “REVOLUÇÃO CONCEITUAL”?	116
7.1 A matriz invariante	117
7.2 A “revolução conceitual”	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132
BIBLIOGRAFIA DE APOIO TEÓRICO	142
OBRAS DE REFERÊNCIA	145
INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS.....	147
APÊNDICE A – Bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização.....	148
APÊNDICE B – Resumos descritivos das publicações de Emilia Ferreiro no Brasil: 1985 - 2002	165
ÂNEXO A – Capa da 1ª edição, de 1985, do livro <i>Psicogênese da língua escrita</i>, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.....	172
ÂNEXO B – Capa da edição de 1999, comemorativa dos 20 anos de publicação de <i>Psicogênese da língua escrita</i>, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.....	174

Nos anos de 1980 são divulgados no Brasil os resultados dos estudos realizados por pesquisadores argentinos, Emilia Ferrero e seus colaboradores, corroborando suas pesquisas sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança.

No caso brasileiro, essa nova abordagem passou a ser conhecida como "constitutivista" e se tornou principal referência teórica do discurso educacional relacionado com a alfabetização. Dessa a importância do pensamento desse pesquisador, é preciso compreendê-lo de um ponto de vista histórico, qual o seu significado e o que representa para a história da alfabetização em nosso país?

Atuando em contextos de pesquisa de história da alfabetização no Brasil, tendo em vista a importância da análise de documentos sobre o significado dos processos de aquisição da escrita e o papel da escola, o autor se utilizou de pesquisas de campo e de fontes secundárias para a construção de seu pensamento sobre a alfabetização de Emilia Ferrero, já que nas últimas décadas esse pensamento caracterizou-se como uma nova perspectiva no âmbito da alfabetização.

INTRODUÇÃO

Antes de ingressar no mestrado, cursei como aluna cursista, em 2001, a disciplina "Tópicos Especiais em Alfabetização" ministrada pela professora Dr.^a Maria do Rosário Longo Morais, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. Tive, então, a oportunidade de desenvolver, juntamente com uma colega, Rosana Lopes de Matos, um artigo sobre a produção escrita e a atuação profissional de Emilia Ferrero.

Tal interesse fez-me participar do processo de seleção para o mestrado em Educação, no ano de 2002; após ingresso como aluna regular, optei

Nos anos de 1980 são divulgados, no Brasil, os resultados dos estudos realizados pela pesquisadora argentina, Emilia Ferreiro, e seus colaboradores, contendo uma nova abordagem do processo de aquisição da língua escrita pela criança.

No caso brasileiro, essa nova abordagem passou a ser conhecida como “construtivista” e se tornou principal referência teórica do discurso educacional relacionado com alfabetização. Dada a importância do pensamento dessa pesquisadora, é preciso compreendê-lo de um ponto de vista histórico: qual o seu significado e o que representou e o que representa para a história da alfabetização em nosso país?

Motivada em conhecer aspectos da história da alfabetização no Brasil, despertou-se em mim o interesse de pesquisar especificamente sobre o significado do pensamento construtivista de alfabetização de Emilia Ferreiro, já que nas últimas décadas esse pensamento caracterizou-se como uma nova perspectiva no âmbito da alfabetização.

Antes de ingressar no mestrado, cursei como aluna ouvinte, em 2001, a disciplina “Tópicos Especiais em Alfabetização” ministrada pela professora Dr^a Maria do Rosário Longo Mortatti, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. Tive, então, a oportunidade de desenvolver, juntamente com uma colega, Rosana Lopes de Matos, um estudo sobre a produção escrita e a atuação profissional de Emilia Ferreiro.

Tal interesse fez-me participar do processo de seleção para o mestrado em Educação, no ano de 2002; após ingresso como aluna regular, optei

por desenvolver pesquisa documental e bibliográfica¹, vinculadamente ao Grupo de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHELLB) e ao Projeto Integrado de Pesquisa “Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano” (PIPELLB)², ambos coordenados por Maria do Rosário Longo Mortatti e subdivididos em cinco linhas de pesquisa, dentre as quais, Alfabetização, entendida como ensino de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças³.

* * *

As leituras realizadas a partir desse momento permitiram-me constatar que, especialmente a partir da década de 1970, devido ao acentuado aumento das taxas de repetência e evasão escolar nas primeiras séries do então ensino de 1º grau, observa-se um considerável incremento dos estudos e pesquisas sobre alfabetização, centrados ora na psicologia, ora na pedagogia, ora na psicolingüística, ora na sociolingüística, ora na lingüística (SOARES, 1989; SOARES; MACIEL, 2000; MORTATTI, 2000).

Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), nas publicações intituladas, respectivamente, *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento e Alfabetização*⁴, apontam que entre 1961 e 1989 as pesquisas e os estudos que

¹ A partir de abril de 2002, foi-me concedida bolsa CNPq.

² Esse projeto foi desenvolvido entre agosto de 1999 e julho de 2003 e recebeu apoio e auxílio financeiro do CNPq e auxílio financeiro da FAPESP.

³ As cinco linhas de pesquisas em que se subdividem o GPHELLB e o PIPELLB são: 1. Formação de professores de língua e literatura (inclusive alfabetizadores). 2. Alfabetização. 3. Ensino da língua portuguesa. 4. Ensino de literatura. 5. Literatura infantil e juvenil.

⁴ Trata-se de duas versões de um relatório que contém inventário e análise da produção acadêmica e científica – teses, dissertações e artigos – sobre alfabetização no Brasil, entre 1961 e 1989. A primeira versão é organizada por Magda Becker Soares (1989), a segunda (2000), organizada por Magda Becker Soares e Francisca Maciel. Nessa segunda versão, as autoras atualizam o “estado do conhecimento” sobre alfabetização, após dez anos de

abordam historicamente a alfabetização não foram muito explorados no Brasil e verificam a existência de apenas uma pesquisa desse tipo, no período abordado: Dietzsch (1979).

No documento intitulado *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano* (MORTATTI, 2003), que resultou das atividades do PIPELLB, encontra-se reunido um total de 2.025 referências bibliográficas relativas às cinco linhas de pesquisa. Desse total, tem-se 560 referências bibliográficas sobre alfabetização, correspondentes ao período de 1874 a 2002 e distribuídas em seções, de acordo com os seguintes tipos de documentos: livros; capítulos de livros; artigos em periódicos; dissertações e teses; números especiais de periódicos; publicações institucionais; cartilhas; e obras de referência ⁵.

Uma análise preliminar das referências bibliográficas sobre alfabetização contidas nesse repertório (MORTATTI, 2003) permitiu constatar que, como já haviam apontado Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), embora nos últimos anos tenha havido ligeiro aumento no número de pesquisas históricas sobre o tema, é depois de meados dos anos de 1990 que se observa a tendência à certa intensificação de pesquisas com esse tipo de abordagem.

De acordo com abordagem histórica, encontram-se em Mortatti (2003) quatro livros, quatro capítulos de livros, oito artigos em periódicos e 14 teses/dissertações. Dentre esses, destaco os que interessam mais diretamente ao tema desta dissertação, a saber: a dissertação de mestrado de Dietzsch (1979), as teses de Silva (1998) e Maciel (2001) e as teses/dissertação de Magnani (1997)/Mortatti

publicação do primeiro, incorporando novos dados relativos ao período já analisado e incluindo dados relativos aos três últimos anos da década de 1980, mas excluindo os artigos.

⁵ Esse documento, está disponível para consulta, em versão impressa, no Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (CRPHE) – UNESP – Campus de Marília e, em versão *on-line*, no *site* <http://www.educacaobrasileira.pro.br>.

(2000)⁶, Bertoletti (1997), Amâncio (2000) desenvolvidas no âmbito do PIPHELLB e do GPHELLB. A essas três últimas devem-se acrescentar os trabalhos de Zocolaro (2000) e Ribeiro (2001) que não foram referenciados no documento *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*, não sendo computados, portanto, no total de referências da linha Alfabetização daquele documento⁷.

A fim de analisar o discurso veiculado em cartilhas de alfabetização, Dietzsch (1979) fez um levantamento das cartilhas utilizadas na cidade de São Paulo, no período entre 1930 e 1970, e escolheu como *corpus* oito delas, a saber: *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo; *Nova Cartilha Analítico-Sintético*, de Mariano de Oliveira; *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, também de Mariano Oliveira; *Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente*, de Manuel Bergström Lourenço Filho; *Cartilha Sodré*, de Benedicta Stahl Sodré; *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima; *Onde está o Patinho?*, de Cecília Bueno dos Reis; e *No Reino da Alegria*, de Doracy de Paula Falleiros de Almeida. A pesquisadora conclui que as cartilhas analisadas apresentam um discurso técnico sobre alfabetização, estereotipado e nada interessante para os alfabetizandos, já que em nada se assemelha a realidade vivida pela maioria das crianças.

Silva (1998) trata do tema da alfabetização em sua dimensão histórica e discursiva, visando a compreender a história da alfabetização no Brasil, “[...] no que diz respeito à constituição de sentidos e do sujeito da escolaridade [...]” (SILVA, 1998, p. 12). Sob a perspectiva da Análise do Discurso, analisa o discurso religioso dos séculos XVI e XVII (relatos de viajantes e missionários, especialmente o discurso religioso dos jesuítas) e o discurso científico dos séculos XIX e XX (livros e

⁶ Utilizarei Magnani (1997) para me referir a tese de Livre-Docência de Maria do Rosário Mortatti Magnani e Mortatti (2000) para me referir ao livro de Maria do Rosário Longo Mortatti, que resultou da mencionada tese.

⁷ Ainda vinculada à linha Alfabetização do GPHELLB e do PIPELLB, tem-se o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, elaborado por Vanessa Cubas Bernardes e intitulado: *Um estudo sobre Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925)*.

artigos de autores representativos de diferentes áreas do conhecimento, como: Clarice Nunes, Anísio Teixeira, Nelson Werneck Sodré, Emilia Ferreiro, entre outros). A autora conclui que, no discurso religioso, há vestígios de "[...] acontecimentos fundadores de uma posição de sujeito - a de letrado/não-letrado - que marca nossa identidade de brasileiro [...]" (SILVA, 1998, p. 6) e que a análise do discurso científico possibilitou "[...] a construção de um arquivo em que filiações discursivas específicas v o adquirindo visibilidade, bem como uma análise discursiva da escrita alfabética enquanto instrumento histórico e simbólico." (SILVA, 1998, p. 6).

Com o objetivo de recuperar e compreender um importante momento da história da alfabetização em Minas Gerais, Maciel (2001) reconstrói a história profissional da professora Lúcia Casasanta (1908-1989), que introduziu o método global de contos para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita naquele estado e que teve divulgação e implantação entre final da década de 1920 e década de 1970, nas escolas mineiras. Por meio da perspectiva biográfica, a autora utiliza como fonte de pesquisa o arquivo pessoal da professora Lúcia Casasanta, a *Revista do ensino*, de Minas Gerais e os programas de ensino desse estado. Analisando esses documentos, conclui que a professora Lúcia Casasanta, por meio de sua atuação como professora de várias gerações de professores alfabetizadores e como autora da coleção didática *As mais belas histórias*, propagou o método global de alfabetização em Minas Gerais por mais de meio século.

O trabalho pioneiro de Magnani (1997)/Mortatti (2000)⁸ trata da história da alfabetização no Brasil com ênfase nas questões relativas aos métodos de ensino da leitura e escrita, na fase inicial de escolarização de crianças, no estado de São

⁸ A partir daqui, passo a citar apenas o texto da pesquisadora sob a forma de livro, utilizando, portanto, somente Mortatti (2000).

Paulo, entre os anos de 1876 a 1994, apontando os “sentidos” que foram atribuídos à alfabetização nesse período e elegendo quatro momentos cruciais⁹ nesse movimento histórico.

Segundo Mortatti, no primeiro momento (1876 a 1890), o ensino da leitura¹⁰ envolvia a disputa entre os defensores dos métodos sintéticos – soletração e silabação – e o então novo e revolucionário “método João de Deus” – baseado na palavração – que passou a ser divulgado no Brasil a partir da década de 1880, pelo professor Antonio da Silva Jardim. No segundo momento (1890 a meados da década de 1920), a disputa ocorreu entre os partidários dos tradicionais métodos sintéticos – especialmente a silabação – e o então novo e revolucionário método analítico. No terceiro momento (início da década de 1920 a meados da década de 1970), a disputa inicial ocorreu entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e os defensores do tradicional método analítico. A partir de 1934, com a publicação de *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho, as práticas de medida de nível de maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e escrita ganharam importância, fundando-se uma nova tradição: alfabetização sob medida. No quarto momento crucial, a partir do final da década de 1970 até 1994 (data de encerramento da pesquisa documental), tem-se a disputa entre os partidários da “revolução conceitual” proposta por Emilia Ferreiro e sua perspectiva construtivista e os defensores “[...] dos tradicionais métodos (sobretudo o misto) de alfabetização, das tradicionais cartilhas e dos tradicionais diagnósticos do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos.” (MORTATTI, 2000, p. 27).

⁹ A autora utiliza o conceito operativo “momentos cruciais” relacionado com dois sentidos possíveis; o primeiro, “cruciforme”, representando o entrecruzamento de sentidos históricos, o segundo, “decisivo”, indicando o movimento dialético entre continuidade e descontinuidade (MORTATTI, 2000, p. 37-38).

¹⁰ A expressão “ensino da leitura” foi utilizada até o final da década de 1910, quando passou a ser utilizado também o termo “alfabetização” (MORTATTI, 2000, p. 132).

Mortatti conclui que, em cada um desses momentos, ocorre a fundação de uma nova tradição em alfabetização; mesmo não sendo absolutas, as rupturas desejadas pelos defensores do “novo” e do “moderno” geraram constante tensão entre semelhanças e diferenças nos sentidos atribuídos à alfabetização ao longo do período abordado (MORTATTI, 2000).

Bertolleti (1997) realizou um estudo sobre as cartilhas de alfabetização produzidas pelo educador brasileiro Manoel Bergström Lourenço Filho: *Cartilha do Povo*: para ensinar a ler rapidamente, de 1928, e *Upa, cavalinho!*, de 1957. Por meio da análise e interpretação da configuração textual das cartilhas, a pesquisadora procura compreender e explicar o projeto de alfabetização de Lourenço Filho nelas contido e conclui que, na primeira delas, encontram-se as bases iniciais desse projeto e, na segunda, uma síntese desse projeto, com os fundamentos da teoria científica sistematizada e proposta por Lourenço Filho.

Amâncio (2000) aborda aspectos do discurso institucional sobre o ensino inicial de leitura no estado de Mato Grosso, com o objetivo de contribuir para a produção de uma história da alfabetização no Brasil. Analisa a configuração textual de dois documentos escolhidos como *corpus* – *Relatório da Escola Normal do Estado de Mato Grosso e Modelo-Anexa-1911* e a *Ata do Conselho Superior de Instrução Pública* –, o que possibilitou a compreensão de alguns aspectos importantes relativos a mudanças ocorridas no ensino inicial de leitura de crianças no início do século XX, no estado de Mato Grosso, relacionados com a reforma do ensino realizada nesse estado por professores paulistas, em 1910.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão da história da alfabetização no Brasil, Zocolaro (2000) trata do “método casinha feliz”, buscando compreender sua função no processo de alfabetização de crianças. Mediante a

análise da configuração textual da cartilha *A casinha feliz* e do correspondente *Livro do professor*, publicados pela primeira vez em 1963, por Iracema e Eloísa Meireles, a autora conclui que o “método casinha feliz” é considerado, pelos professores que o utilizam, rápido e eficiente, e, devido as suas características, facilita o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização de crianças.

Também com o objetivo de contribuir para a compreensão de um momento ainda pouco explorado na história da alfabetização no Brasil, Ribeiro (2001) aborda aspectos da atuação profissional do educador João Köpke (1852-1926), a concepção de ensino de leitura e escrita contida em publicações desse educador, assim como a repercussão de suas idéias entre os educadores de sua época e de épocas posteriores, e analisa a configuração textual da conferência *A leitura analytica*, proferida por João Köpke, em São Paulo, em 1896. Destaca que o pensamento de Köpke foi inovador para sua época, uma vez que esse educador defendeu determinados princípios relativos ao modo de se processar o método analítico, considerando o discurso como unidade de sentido no processo inicial de leitura e escrita.

* * *

Após essas leituras, optei por desenvolver pesquisa de fundo histórico a respeito do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Para tanto, elaborei inicialmente um instrumento de pesquisa, no qual se encontram reunidas e organizadas, além de dados biográficos sobre a pesquisadora, 127 referências bibliográficas de textos escritos por essa pesquisadora e traduzidos para

diversos idiomas, entre 1969 (ano de publicação de seu primeiro artigo em francês) e 2002 (ano de encerramento de minha pesquisa documental) e oito referências de textos *sobre* o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização¹¹, produzidos no Brasil, entre 1990 (ano de defesa da primeira dissertação sobre o tema) e 1999 (ano de publicação do último livro localizado).

Esse instrumento de pesquisa propiciou constatar que Emilia Ferreiro tem uma vasta produção escrita, traduzida para diversos idiomas, em vários países, dentre eles o Brasil. Foi possível constatar, também, que são poucos os estudos e pesquisas realizadas *sobre* o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Até o momento foi possível localizar apenas oito referências bibliográficas de textos que tratam do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, não tendo sido localizado nenhum que aborde especificamente a produção de Emilia Ferreiro e seu pensamento construtivista sobre alfabetização, sob uma perspectiva histórica. O que se encontram são textos que trazem propostas de aplicação, em sala de aula¹², das idéias de Emilia Ferreiro e colaboradores, o que não é a proposta da pesquisa cujos resultados apresento nesta dissertação.

Essas constatações fizeram-me confirmar meu interesse de pesquisa inicial e eleger como *corpus* para análise o livro *Psicogênese da língua escrita*, escrito por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e traduzido, no Brasil, em 1985.

O critério para a escolha desse livro relaciona-se com os seguintes aspectos: foi o primeiro livro de Ferreiro traduzido em nosso país; nele são

¹¹ Quando utilizo a expressão “bibliografia *sobre* o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização” refiro-me aos textos em forma de livros, dissertações e tese em que se analisam aspectos do pensamento, da atuação profissional e da obra de Emilia Ferreiro.

¹² A título de exemplificação, têm-se: Grossi (1985), texto distribuído aos professores da Rede Estadual do Estado de São Paulo no I Encontro Estadual de Alfabetização promovido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) nos dias 21 e 22 de outubro de 1985 em São Paulo. Grossi publica em 1990, pela editora Paz e Terra, a trilogia *Didática da alfabetização*, cujo primeiro volume tem o mesmo título do texto distribuído no referido evento; e Weisz (1985b; 1992). Esta última publicação é acompanhada de uma série de vídeos com o mesmo título, utilizados como material de apoio para professores.

apresentados os resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita realizada por Emilia Ferreiro e colaboradores, os quais não foram ainda radicalmente contestados, apenas, por vezes criticados. Talvez por essa razão, trata-se de um livro pouco lido, considerando-se as tiragens, comparativamente com outros títulos da autora.

Analisando o conjunto da obra da pesquisadora traduzida e publicada no Brasil, identifiquei no livro escolhido características que me permitem considerá-lo um marco do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Vale ressaltar que, embora tendo sido escrito em co-autoria com Ana Teberosky, ficou conhecido no Brasil como “O livro de Emilia Ferreiro”, e as idéias nele contidas, ficaram conhecidas como o “construtivismo de Emilia Ferreiro”, devido ao fato de a imagem da pesquisadora ter ganho proeminência, desde seus primeiros contatos com educadores de nosso país.

É importante destacar que, o momento histórico ao qual delimitei minha pesquisa coincide com o que Mortatti (2000) considera o quarto momento para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização. Situando o tema de minha pesquisa no âmbito desse quarto momento da história da alfabetização no Brasil e considerando que ele se estende até os dias atuais, investiguei aspectos que permitiram compreender o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, principalmente após a tradução brasileira do livro *Psicogênese da língua escrita*. A partir de meados da década de 1980, os resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores e enfeixadas sob a denominação “construtivismo”, foram considerados como referencial teórico, como, por exemplo, no estado de São Paulo, para o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

Daquela época até os dias de hoje, as idéias dessa pesquisadora estão presentes no discurso brasileiro sobre alfabetização, seja em documentos institucionais, seja em artigos de revistas especializadas, em textos de anais de congressos, seja em textos sugeridos aos professores para utilizarem em sua prática pedagógica as idéias de Emilia Ferreiro, seja, ainda, em livros, tese e dissertações acadêmicas sobre alfabetização.

Para realização da pesquisa de que resultou esta dissertação defini, então, os seguintes objetivos:

- contribuir para a compreensão de um importante momento da história recente da alfabetização no Brasil;
- compreender o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização; e
- localizar, reunir e ordenar a bibliografia disponível de Emilia Ferreiro e sobre o seu pensamento construtivista sobre alfabetização, a fim de contribuir para pesquisas correlatas.

Como hipótese, formulei a seguinte: no livro *Psicogênese da língua escrita* se encontra a matriz invariante do pensamento construtivista sobre alfabetização proposto pela pesquisadora. Essa matriz invariante é aqui entendida como atributo principal de um pensamento que, posteriormente, vai se expandindo, mas sempre preservando suas características fundamentais, as quais lhe conferem unidade e continuidade. Devido a essas características, a concepção de alfabetização (aprendizagem da *lecto-escritura*) contida no livro foi e continua sendo fundamentação teórica de propostas e práticas (oficiais ou não) de alfabetização no Brasil, tanto na esfera federal, quanto nas estaduais e municipais, configurando-se como uma concepção inserta em passado recente e ainda presente.

Para orientar a investigação, formulei as seguintes questões:

- Quem é Emilia Ferreiro?
- Com que necessidades e com quais finalidades foi escrito o livro?
- Em que contexto histórico, social e educacional foi escrito o livro e em que contexto histórico, social e educacional “chegou” e foi divulgado no Brasil?
- A quem o livro se destina, preferencialmente?
- Quais as características estruturais-formais e temático-conteudísticas do livro?
- Qual, enfim, é a matriz invariante da concepção de alfabetização contida no livro *Psicogênese da língua escrita*?

* * *

A fim de fundamentar a investigação e a discussão da hipótese formulada foram utilizados determinados pressupostos teóricos-metodológicos, que podem ser sintetizados nos seguintes conceitos básicos: alfabetização, construtivismo, pesquisa de fundo histórico e análise da configuração textual.

Para os objetivos deste texto, alfabetização é entendida como uma prática cultural referente ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças (MORTATTI, 2000).

São também pertinentes para os objetivos desta dissertação¹³ as considerações propostas por Magda Soares (1985), sobre o conceito de alfabetização. Para essa pesquisadora, a discussão a respeito do conceito de

¹³ Embora não se enquadre nos objetivos desta dissertação, é importante destacar que nos últimos anos no Brasil, vem ganhando espaço a discussão sobre as relações entre alfabetização e letramento. Dentre os principais pesquisadores que tratam do assunto, destaco: Kato (1986); Kleiman (1995); Tfouni (1995); Soares (1998); e Ribeiro (2003).

alfabetização deve ir além dos conceitos que tratam-na como “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita.” (p. 20), ou como “[...] um processo de compreensão/expressão de significados, ‘um processo de representação que envolve substituições gradativas [...]’” (p. 20).

Esses conceitos, para Soares, apresentam pontos de vistas equivocados, já que entre outros aspectos, consideram-na como um processo individual, quando deveriam considerar o seu aspecto social. Assim,

Em seu sentido pleno, pois, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 1985, p. 21).

Nas últimas décadas do século XX, as discussões e as propostas pedagógicas relacionadas à alfabetização passaram a se vincular ao ideário construtivista¹⁴, que ganhou força e inspirou propostas pedagógicas e programas oficiais, “[...] tendo ganhado novo impulso a partir da difusão das investigações de Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita [...]” (CARVALHO, 2001, p. 9).

Quanto ao conceito de construtivismo, existe uma certa dificuldade de se encontrar uma definição, que agregue, de fato, todas as suas características, já que o ideário que lhe corresponde passou por várias transformações. Mesmo entre os autores classificados como “construtivistas” existem várias formas de se entender esse ideário.

¹⁴ Obviamente, não pretendo, nesta introdução, aprofundar reflexões acerca do construtivismo, as quais serão devidamente exploradas em outros momentos desta dissertação.

Em relação às mutações que esse “ideário construtivista” vem sofrendo, Duarte considera importante:

[...] a análise do que caracterizaria o núcleo definidor do construtivismo, pois, se não existir um núcleo que permaneça apesar das mutações e se não existir um núcleo que unifique as várias vertentes, então talvez não haja sentido em falarmos na existência de algo chamado construtivismo. (DUARTE, 2002, p. 4).

Rossler (2000) também assinala a importância de se considerar esse núcleo comum como referência e tenta dar uma definição provisória para o construtivismo, já que a idéia de que uma definição mínima é problemática para um termo tão propagado:

Numa primeira aproximação, e também provisoriamente, poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno à qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos. Contudo, não pretendemos com isso esgotar o assunto, uma vez que a definição de construtivismo é problemática até mesmo entre os próprios construtivistas e não cabe aqui querer fechar a questão. Entretanto, por mais que possam existir várias definições de construtivismo, nenhuma delas deixa de admitir o citado pensador suíço como referência, ainda que não necessariamente exclusiva e ainda que questionada ou superada neste ou naquele ponto em particular. Além do mais, o próprio termo construtivismo foi criado, como é sabido, pelo próprio Piaget. A partir da segunda metade da década de 1980, este ideário começou a ganhar simpatia e, assim, uma rápida e significativa adesão, por parte dos nossos educadores e estudiosos da área, repercussão esta que, no nosso entender, perdura até os dias de hoje. A partir de estudos realizados [...] acreditamos que o construtivismo estaria, ainda hoje, mais vivo do que nunca. (ROSSLER, 2000, p. 7-8).

Para esse pesquisador, a adesão e a repercussão do construtivismo estão relacionados ao poder de sedução que esse ideário exerce entre os profissionais da educação.

[...] o ideário construtivista seduziria por aproximar-se a elementos fortemente ideológicos e sedutores difundidos no cotidiano alienado da nossa sociedade capitalista contemporânea. Esses processos de sedução, por sua vez, são determinados pela inserção dos indivíduos-educadores num cotidiano alienado [...] a adesão ao construtivismo teria por base determinados fatores psicológicos, tanto afetivos quanto cognitivos, isto é, as formas cotidianas do pensar, sentir e agir, engendradas pela estrutura e pelo funcionamento do psiquismo cotidiano, o qual, por sua vez, se configura no interior dos processos objetivos e subjetivos de alienação, socialmente determinados [...]. (ROSSLER, 2000, p. 16).

No tocante às distorções e equívocos produzidos pelo discurso pedagógico construtivista no campo educacional, Carvalho (2001) considera que se trata de:

[...] um certo conjunto particular de problemas – presentes nos discursos educacionais construtivistas – cuja origem não reside no malogro de certas aplicações práticas específicas, mas que são decorrentes da própria transferência e aplicação acrítica de conceitos e referenciais de uma área de estudo – a *psicologia do desenvolvimento* ou a *epistemologia genética* de Piaget – a outra – a *educação*. (CARVALHO, 2001, p. 11, grifos do autor).

Ao analisar o discurso pedagógico construtivista presente nos textos educacionais em suas versões formais ou informais, Carvalho constata que

Nesses discursos pedagógicos, o construtivismo tem nutrido a pretensão de oferecer à ação educativa presumidas “bases científicas”, alegadamente capazes de promover renovações significativas nas práticas e concepções docentes. No entanto, com sua perspectiva psicologizante, a qual ignora o contexto e os problemas característicos das instituições escolares, o construtivismo educacional acabou por resultar em uma pedagogia pretensamente centrada na criança e em seu desenvolvimento, mas

esquecida do professor, do aluno... e da própria escola. (CARVALHO, 2001, p. 12).

Além dos conceitos até aqui apresentados e comentados, considerando o objetivo de se compreender o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização de uma perspectiva histórica, é necessário apresentar os conceitos de caráter teórico-metodológico que propiciam a abordagem proposta.

Ao se referir à pesquisa de fundo histórico em educação, Mortatti caracteriza-a como:

[...] um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadores na produção do objeto de investigação. (MORTATTI, 1999, p. 73).

Segundo Boto (1994), existem diferentes paradigmas que norteiam a pesquisa em história, e somente a análise do conteúdo das fontes documentais não é suficiente, o que exige do pesquisador fazer perguntas que possibilitem pontuar as tendências, as permanências e as rupturas,

[...] para explicitar o trabalho historiográfico como objeto construído mediante um leque de questões apresentadas ao conjunto documental, que, por meio desse filtro, será interpretado. Isso pressupõe, na interlocução do historiador com suas fontes e com outros trabalhos historiográficos acerca do tema, uma reconstituição do tema perante critérios anteriores que circunscrevem sujeito e objeto da enunciação do discurso. Na ambivalência da relação entre passado e presente, há inevitavelmente a tensão entre distância e familiaridade. (BOTO, 1994, p. 31).

Para Vieira, Peixoto e Khoury (2002), o documento com o qual trabalha o pesquisador não fala por si, precisa de perguntas adequadas para desvendar o lugar social em que determinada linguagem foi produzida e *por quê* as coisas estão

representadas de certa forma e não apenas o *quê* está representado. Ao formular as perguntas, o pesquisador muda o ponto de partida do documento para o problema, e é necessário “[...] observar quem produz uma dada linguagem, para quem produz, como a produz e quem a domina.” (p. 20). Para as autoras, portanto, se a investigação não der conta desses aspectos, será superficial ou inadequada.

A fim de se enfrentarem esses problemas, Mortatti considera que um procedimento metodológico adequado e relevante para análise do material discursivo relativo à pesquisa histórica em educação é a análise da configuração textual, pois:

[...] o que confere singularidade a um texto é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual, a saber: as opções temático-conteudistas (o *quê*?) e estruturais - formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por *quê*?) e propósitos (para *quê*?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?). (MORTATTI, 1999, p. 71).

Optei, então, pela pesquisa histórica, de caráter documental e bibliográfico, desenvolvida mediante procedimentos de localização, reunião, ordenação e análise da bibliografia disponível *de* e *sobre* o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, assim como da bibliografia especializada sobre alfabetização e sua história no Brasil e sobre construtivismo.

Eleito como *corpus* para análise, o livro *Psicogênese da língua escrita* será tratado como fonte documental privilegiada. Os demais textos *de* e *sobre* Emilia Ferreiro, assim como a bibliografia especializada sobre alfabetização e sua história no Brasil e sobre construtivismo serão tratados como auxiliares na análise proposta.

Além da pesquisa documental e bibliográfica, com a finalidade de obter as informações necessárias para desenvolver a pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos:

- “entrevista” semi-estruturada com a pesquisadora (por meio de contato telefônico); e
- consulta a cinco instituições e acervos, além de sete *sites* na Internet, todos eles relacionados no final desta dissertação.

* * *

Em vista do exposto, esta Dissertação ficou organizada da seguinte maneira: introdução; sete capítulos; considerações finais; referências; bibliografia de apoio teórico; obras de referência; instituições, acervos e *sites* consultados; apêndices; e anexos.

Nesta introdução apresento o percurso da pesquisa de que resultou esta dissertação: a delimitação do *corpus* para análise; os objetivos; a hipótese formulada; as questões que orientaram a investigação; os pressupostos teóricos-metodológicos; e os procedimentos utilizados.

No capítulo 1, abordo aspectos da vida, da formação e da atuação profissional de Emilia Ferreiro, desde o período de estudante de Psicologia na Argentina até os dias de hoje.

No capítulo 2, apresento a bibliografia de Emilia Ferreiro, com ênfase em suas principais produções escritas e traduzidas para diversos idiomas. Apresento, também, considerações referentes à produção bibliográfica sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização.

O capítulo 3 está organizado tendo em vista apresentar os aspectos gerais, sob a forma de análise descritiva, do livro escolhido como *corpus*.

No capítulo 4, enfoco os aspectos teóricos contidos no livro *Psicogênese da língua escrita*, assim como os objetivos propostos pelas autoras e o contexto histórico em que o livro foi escrito.

No capítulo 5, apresento considerações sobre as influências de Piaget e Chomsky, no que se refere aos pressupostos utilizados por Ferreiro e Teberosky para realização da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita.

O contexto histórico em que as idéias de Ferreiro chegaram ao Brasil, especialmente no que se refere ao caso do estado de São Paulo, será abordado e comentado no capítulo 6.

No capítulo 7, enfatizo características do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização cujos fundamentos estão contidos no livro *Psicogênese da língua escrita*.

Por fim, nas considerações finais destaco os principais resultados alcançados, assim como as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da pesquisa de que resultou esta dissertação.

Ao final, são apresentadas as referências e a relação de instituições, acervos e *sites* consultados. Em seguida, apresento: no apêndice A, a bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização que poderá facilitar consultas e futuros estudos; e no apêndice B, os resumos descritivos dos textos de Ferreiro traduzidos no Brasil. Seguem-se os anexos contendo capas da primeira edição e da edição comemorativa do livro *Psicogênese da língua escrita*.

1.1 Os estudantes de Psicologia e pesquisadora reconhecida¹

Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1937, licenciou-se em Psicologia na Universidade de Buenos Aires no ano de 1962 e, segundo a própria pesquisadora, pertence à primeira geração de psicólogos argentinos. Foi também delegada estudantil no Conselho Diretor da Universidade de Buenos Aires, à época em que se enfatizava, naquela mesma Universidade, a Psicanálise, com destaque para as contribuições de Sigmund Freud e Melanie Klein. De tudo o que aprendeu, desagrada-a Ferreiro o fato de se aplicarem testes, principalmente o de "Escala Wechsler de Inteligência para Crianças" (*Wechsler intelligence scale for children*)², e cortar quantias respostas erradas às crianças deviam

CAPÍTULO 1

VIDA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EMILIA FERREIRO

que Ferreiro encontrou o enfoque que lhe agradava. Começou então a estudar a Psicologia da inteligência e fez leituras de outros livros de pesquisadores, mas não tinha com quem discutir suas interpretações.

Foi, então, para Genebra, onde, já com algum conhecimento da teoria de Piaget, tentou aproximar-se do mestre, mas "[...] não queria estudar as clássicas classificações, sensações e conservações." (FERREIRO, 2001a, p. 57). Ela queria verificar se realmente a teoria de Piaget era uma teoria geral de processos de aquisição do conhecimento.

¹ Para elaboração deste capítulo, baseamos as informações contidas no *Curriculum vitae* de Emilia Ferreiro, disponibilizado por e-mail pela própria pesquisadora. Tais informações encontram-se em espanhol e foram traduzidas livremente por esta. Além dessas informações, utilizamos outras contidas em Ferreiro, Tuberquia (1993; Ferreiro (2001a; e Marassi (2004).

² Segundo Harter e Hodges (1996, p. 39), trata-se de "[...] qualquer um dos vários testes de capacidade mental geral administrados individualmente e desenvolvidos por Wechsler para apontar o QI verbal e não-verbal separadamente, assim como o QI total."

1.1 De estudante de Psicologia a pesquisadora reconhecida¹

Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1937, licenciou-se em Psicologia na Universidade de Buenos Aires no ano de 1962 e, segundo a própria pesquisadora, pertence à primeira geração de psicólogos argentinos. Foi também delegada estudantil no Conselho Diretor da Universidade de Buenos Aires, à época em que se enfatizava, naquela mesma Universidade, a Psicanálise, com destaque para as contribuições de Sigmund Freud e Melaine Klein. De tudo o que aprendia, desagradava Ferreiro o fato de se aplicarem testes, principalmente o de “Escala Wechsler de Inteligência para Crianças” (*WISC—Wechsler intelligence scale for children*)², e contar quantas respostas erradas as crianças davam.

Foi a leitura do livro *Psicologia da inteligência*, de Jean Piaget, que despertou o interesse de Emilia Ferreiro pelas idéias do pesquisador suíço, nas quais Ferreiro encontrou o enfoque que lhe agradava. Começou então a estudar a Psicologia da inteligência e fez leituras de outros livros do pesquisador, mas não tinha com quem discutir suas interpretações.

Foi, então, para Genebra, onde, já com algum conhecimento da teoria de Piaget, tentou aproximar-se do mestre, mas “[...] não queria estudar as clássicas classificações, seriações e conservações.” (FERREIRO, 2001a, p. 57). Ela queria verificar se realmente a teoria de Piaget era uma teoria geral de processos de aquisição de conhecimento.

¹ Para elaboração deste capítulo, baseei-me em informações contidas no *Curriculum vitae* de Emilia Ferreiro, encaminhado por e-mail pela própria pesquisadora. Tais informações encontravam-se em espanhol e foram traduzidas livremente por mim. Além dessas informações utilizei outras contidas em: Ferreiro; Teberosky (1985); Ferreiro (2001a); e Mortatti (2000).

² Segundo Harris e Hodges (1999, p. 99), trata-se de “[...] qualquer um dos vários testes de capacidade mental geral administrados individualmente e desenvolvidos por Wechsler para apontar os QIs verbal e não-verbal separadamente, assim como o QI total.”.

Foi trabalhar, então, como auxiliar de pesquisa, com Hermine Sinclair que “[...] tinha o primeiro grupo que realmente se dedicou à análise da linguagem na Universidade de Genebra.” (FERREIRO, 2001a, p. 59); trabalhou também com Bärbel Inhelder e lecionou Psicanálise, mas ainda não estava próxima de Piaget. Com esse objetivo, solicitou ingresso no Centro Internacional de Epistemologia Genética³, situado em Genebra e dirigido por Jean Piaget, que, naquela época, costumava dar uma oportunidade a quem a solicitava: “Geralmente, ele designava um problema e dizia ‘desenvolvam’-no, e isso queria dizer encontrar a técnica, levantar os dados e fazer um relatório.” (FERREIRO, 2001a, p. 59). Em suas férias, Piaget analisava o relatório e dava o parecer.

O tema proposto a Emilia Ferreiro foi “Movimento browniano”, que envolvia noções e relações físicas elementares e, para a pesquisadora, era de difícil desenvolvimento. Mas ela contou com a sorte: seu marido, Rolando Garcia, era físico e ajudou-a a encontrar uma solução para estudar o “Movimento browniano” com crianças pequenas. Mais tarde, Rolando Garcia também ingressou no Centro Internacional de Epistemologia Genética, já que Piaget estava procurando físicos com interesse epistemológico.

Ferreiro levantou os dados, analisou-os e entregou o relatório a Piaget, que lhe deu uma resposta favorável, passou a ter confiança em seu trabalho e começou a requisitar sua presença no Centro Internacional de Epistemologia Genética. Ferreiro também começou a desenvolver, com Sinclair, uma pesquisa sobre a aquisição da linguagem. Somente depois de um ano é que propuseram a ela

³ O Centro Internacional de Epistemologia Genética foi fundado em 1955, por Jean Piaget. Trata-se da concretização de um projeto do pesquisador suíço de criar uma disciplina, a “Epistemologia Genética”, que procurava desvendar por meio da experimentação, os processos fundamentais de formação do conhecimento na criança. Para tanto, Piaget reuniu pesquisadores de diferentes partes do mundo que pesquisavam sobre diversos assuntos. Essa disciplina se preocupava em descobrir as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde suas formas mais elementares até sua evolução ao pensamento científico. A esse respeito, ver: Piaget (1978a).

fazer uma tese de doutorado, já que Piaget tinha interesse no tema e Ferreiro conhecia a “revolução” que Chomsky⁴ estava fazendo no campo da Lingüística.

Toda semana Piaget reunia seu grupo (físicos, matemáticos, lógicos, entre outros) no Centro Internacional de Epistemologia Genética, para fazer uma apresentação teórica e discutir os experimentos que estavam realizando. “A idéia era sempre a mesma: tentar encontrar respostas para algumas interrogações epistemológicas fundamentais, estudando a psicogênese de algumas noções.” (FERREIRO, 2001a, p. 62).

Como, no momento, estavam sendo retomados os estudos sobre a linguagem, que, segundo Ferreiro, tinham sido deixados de lado por algum tempo, e, naquele momento, a Psicolingüística contemporânea⁵ estava sendo construída, Ferreiro estudou “as relações temporais”. Enfrentou dificuldades a princípio, porque “[...] ao contrário do que se pensa, em Genebra ninguém ensina você a usar o método clínico.” (FERREIRO, 2001a, p.59)⁶. Seu francês também não era muito bom e tinha que entrevistar crianças em situação experimental, além de dar aulas de Psicanálise. Sem bolsa de estudos, tinha que trabalhar ao mesmo tempo em que desenvolvia os estudos e pesquisas para sua tese. Até o final de sua tese, trabalhou como assistente do Centro Internacional de Epistemologia Genética,

⁴ O lingüista norte-americano Avram Noam Chomsky nasceu na Filadélfia, Pensilvânia, no ano de 1928. Frequentou a Universidade de Pensilvânia e estudou Lingüística nessa Universidade, local em que se doutorou no ano de 1957. Como resultado de seus estudos, realizou importantes renovações teóricas relacionadas aos domínios da Lingüística, combatendo as tendências behaviorista e estruturalista. Formulou sua “Gramática” fundamentada no pressuposto de que os indivíduos são dotados de uma capacidade inata de aprender a língua, assim todos os indivíduos adquirem gramáticas próximas em tempo consideravelmente curto. A esse respeito, ver: Lyons (1976).

⁵ Segundo Cabral e Nick (1998, p. 245), a Psicolingüística é “O estudo da comunicação humana através da linguagem. A linguagem é parte integrante do comportamento humano, quer como indivíduos ou como membros de um grupo social, não podendo, portanto, deixar de atrair o interesse dos psicólogos.”. Ainda segundo esses autores: “Três influências principais se conjugaram na criação da Psicolingüística: a teoria da informação, a psicologia da aprendizagem e retenção e a lingüística contemporânea.”, esta última representada também por Noam Chomsky. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky utilizam o termo “Psicolingüística contemporânea” relacionado com a fase “pós-chomskyana”.

⁶ Segundo Harris e Hodges (1999, p. 182), método clínico é “[...] nos trabalhos de Piaget, um procedimento de entrevista para investigar os processos cognitivos das crianças. Em seus trabalhos posteriores, uma combinação de entrevista e de experimento, chamada de investigação crítica.”.

lidando com temas, como transmissão de movimentos, que não se vinculavam com a sua formação.

Ferreiro doutorou-se, então, em Psicologia, pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget, que também escreveu o prefácio do livro que resultou da tese da pesquisadora: *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* (1971).

Após ter terminado o doutorado e ter voltado a Buenos Aires, no ano de 1970, Ferreiro que já se interessava pelo uso da linguagem oral, começou a “[...] trabalhar com a língua escrita como uma espécie de passagem inevitável pela escrita para voltar à língua oral.” (FERREIRO, 2001a, p. 17).

Tinha trabalhado sobre problemas de aquisição da língua oral e estava interessadíssima em continuar investigando sobre isso [...], eu já tinha voltado com um tema, coisa que ocorre com frequência depois de uma tese: ao resolver um problema, descobrem-se outros ao mesmo tempo. Eu tinha trabalhado o problema da expressão das relações de tempo na linguagem, as relações de sucessão e a simultaneidade. No decorrer da pesquisa, descobri que as orações subordinadas com pronomes relativos estabeleciam um problema de compreensão bastante sério para as crianças. Queria estudar isso. (FERREIRO, 2001a, p. 16).

O trabalho com a língua escrita tornou-se tão interessante, que Ferreiro precisou de auxiliares para as investigações. Como era a única latino-americana com doutorado orientado por Jean Piaget, muitos eram os interessados.

Na medida em que desenvolviam as investigações, a quantidade de perguntas ia aumentando, o que tornou necessário um estudo mais detalhado sobre o tema. Ferreiro afirma que sem sua formação piagetiana nada teria descoberto: “Houve momentos muito particulares, muito intensos, nos quais minha formação prévia foi fundamental; sem ela, não teria visto nada.” (FERREIRO, 2001a, p. 30).



Sobre a relação entre a tese de doutorado e os estudos realizados posteriormente, que resultaram na teoria sobre a psicogênese da língua escrita, Ferreiro afirma que há uma continuidade em relação àqueles estudos, no sentido de que a escrita também é um objeto lingüístico, mas admite uma certa descontinuidade em relação a eles, na medida em que as perguntas fundamentais passaram a ser diferentes.

[...] há continuidade porque, dentro do funcionamento simbólico, continuam interessando-me os sistemas simbólicos socialmente constituídos. Mas a pergunta mudou, porque eu não tinha uma pergunta epistemológica muito clara em minha tese, e esta indagação sobre a escrita tem uma veia epistemológica muito mais clara – as perguntas constantes têm sido: que tipo de objeto é esse objeto para a criança? Como o concebe? Como o interpreta? Como interage com ele? E, por fim, como chega a possuí-lo. (FERREIRO, 2001a, p. 64).

Ainda sobre sua tese de doutorado, a pesquisadora apresenta as seguintes reflexões:

acredito que não faria de novo um trabalho como o de minha tese de doutorado por várias razões, algumas delas porque têm a ver com a filosofia da época. Era uma época em que se propunham frases soltas às crianças e pedia-se a elas que interpretassem transformações que ninguém diria nunca. (FERREIRO, 2001a, p. 63).

Com tantas aspirações, Ferreiro não conseguiu ficar por muito tempo na Argentina. Nos anos de 1970, esse país passava por um sério processo de transição política⁷. A situação acadêmica de Ferreiro estava comprometida, e ela

⁷ Como é sabido, a história política da Argentina é conturbada e marcada por uma série de golpes militares como os de 1930, 1943, 1955, 1966, 1976 e 1981. A década de 1970 é marcada pela “Volta de Perón” ao poder, pois, em 1973, Juan Péron assume a presidência, mas morre em 1974, quando assume “Isabelita”, sua esposa, e o país passa por ondas violentas de ataques de grupos de esquerda e de direita, além de muitas greves trabalhistas e inflação alta. Em 1976, começa a “Guerra suja”, e o general Jorge Videla assume o poder. Somente em 1983 é retomado o regime democrático, quando Raúl Alfonsín assume a presidência (HISTÓRIA da Argentina. *BBC world service*. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/portuguese/economia/020215_historia.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2002).

não podia retornar à Universidade de Buenos Aires, da qual havia saído⁸. Assim, Ferreiro e Rolando Garcia, seu marido, foram trabalhar na Universidade de Montevideu, no Uruguai, onde passavam duas semanas e regressavam a Buenos Aires por mais duas. Naquele momento, Ferreiro relacionou os problemas que lhe interessavam do ponto de vista teórico a uma problemática da realidade:

Queria indagar que tipo de pressuposição o professor tinha em relação à competência lingüística das crianças e como isso podia interferir na aprendizagem. Nessa tarefa prévia de sondagem para elaborar hipóteses mais pertinentes, comecei a perceber que uma enorme quantidade de intercâmbios lingüísticos tinham a ver com a escrita. Eram intercâmbios lingüísticos sobre a aprendizagem da língua escrita. (FERREIRO, 2001a, p.17).

Ao desenvolver sua pesquisa sobre a aquisição da língua escrita com crianças, no começo da década de 1970, Ferreiro não encontrou em nenhuma delas a “criança piagetiana”, ou seja, “[...] uma criança que tenta compreender o mundo que a rodeia, que formula teorias experimentais acerca desse mundo; uma criança para quem praticamente nada é estranho.” (FERREIRO, 2001a, p. 18).

Segundo Ferreiro, a bibliografia sobre a aquisição da escrita, que existia à época, estava dividida em dois grupos: de um lado estava a bibliografia psicológica, que listava as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura; de outro, estava a bibliografia pedagógica, onde se observava a antiga discussão sobre o melhor método para se ensinar a ler e a escrever.

Diante desse problema, a pesquisadora começou com uma pergunta muito vaga “Será que no caso da língua escrita essa criança piagetiana não existe?”.

⁸ Não foi possível localizar a informação contendo a data exata de quando Emilia Ferreiro se desvinculou da Universidade de Buenos Aires. A informação mais próxima a esse fato encontra-se na “Nota preliminar” escrita por Ferreiro e Teberosky e publicada no livro *Psicogênese da língua escrita* (1985), na qual as autoras informam que no ano de 1974 desenvolveram a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, vinculadamente à Universidade de Buenos Aires.

E se propôs a verificar sua existência, ou não. Para isso, Ferreiro e seus colaboradores utilizaram, além do referencial piagetiano, os pressupostos da Psicolingüística contemporânea no tocante à competência lingüística da criança.

Em 1973, Ferreiro organizou dois grupos de pesquisa na Argentina: um com pessoas que trabalhavam com temas vinculados à escrita, com Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernández, Ana María Kaufman e Delia Lerner; e outro, com pessoas que trabalhavam com temas vinculados à língua oral, com Célia Jakubowitz e Liliana Tolchinsky, entre outras. Todas eram psicólogas ou pesquisadoras da área das Ciências da Educação e se interessavam em trabalhar com Ferreiro, devido a sua formação acadêmica. Ainda em comum, tinham um compromisso científico de aprender com Ferreiro, pesquisar e encontrar soluções para os problemas enfrentados em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, pois defendiam o ponto de vista de que a escola pública deveria garantir o direito à alfabetização a todas as crianças.

Em 1974, juntamente com Ana Teberosky, Susana Fernández, Ana Maria Kaufman, Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky, Ferreiro começou um trabalho experimental. Naquele ano, a pesquisadora já havia retornado às atividades docentes na Universidade de Buenos Aires, e esse primeiro ano de pesquisa fez parte de suas tarefas nessa função. Era o começo da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, cujos resultados foram publicados somente em 1979, no México. Tal trabalho teve prosseguimento por mais dois anos, mesmo sem auxílio financeiro, nem oficial.

Como então se iniciava o regime militar na Argentina, as pesquisadoras tiveram dificuldades de conseguir apoio para o desenvolvimento de suas pesquisas. Com insistência, começaram o trabalho em escolas de bairros

marginalizados de Buenos Aires. Em 1975, depois de dois anos e meio de trabalho, o grupo foi disperso, pois “[...] a história político-social argentina conduziu-nos à diáspora [...]” (FERREIRO, 2001a, p. 30), o que dificultou o término da coleta de dados. Cada uma das pesquisadoras partiu para um lugar diferente: Ferreiro voltou a Genebra; Ana María Kaufman foi para o México; Delia Lener, para o Brasil e, depois, Venezuela; Ana Teberosky foi para Barcelona; e outros permaneceram em Buenos Aires. Apesar de todo o constrangimento, o grupo continuava com os mesmos interesses de investigação que tinha a princípio. Começaram a se comunicar, então, por carta e descobriram a possibilidade de desenvolver estudos comparativos e se multiplicarem.

No segundo período de permanência na capital suíça, Ferreiro conseguiu um cargo de professora adjunta na Universidade de Genebra, mas a condição de permanência para um professor estrangeiro era difícil, pois esse só poderia ocupar um cargo, quando liberado por outro estrangeiro e se não houvesse nenhum suíço na condição de ocupá-lo. Assim, a pesquisadora resolveu voltar à América Latina, mas não poderia ser para a Argentina.

Começou, então, a fazer viagens freqüentes para o México, onde formou um grupo de estudos com Margarita Gomes Palacio. Segundo Ferreiro, esse foi o primeiro grupo mexicano criado para discutir os problemas da aquisição da leitura e da escrita e cujo trabalho teve repercussão no planejamento de políticas educacionais da Secretaria da Educação Pública do México.

A escolha desse país deu-se pelo fato de que, lá, Ferreiro encontrou novas possibilidades de continuar o trabalho com crianças e iniciar atividades com adultos analfabetos e povos indígenas, além de obter lugar de privilégio como docente, já que, em 1979, passou a atuar no Centro de Investigações e Estudos

Avançados (CINESTAV) do Instituto Politécnico Nacional (IPN) do México, onde atua até os dias de hoje como pesquisadora e docente de estudos de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Foi no México, também no ano de 1979, que Ferreiro publicou, em co-autoria com Ana Teberosky, seu mais importante trabalho: *Los sistemas de escritura en desarrollo del niño*, editado pela Siglo XXI Editores, contendo resultados e reflexões sobre a pesquisa realizadas na Argentina, nos anos de 1974, 1975 e 1976, com seu grupo de pesquisa. Em 1985, esse livro foi traduzido no Brasil, com o título *Psicogênese da língua escrita*, pela Editora Artes Médicas, que, no ano de 1999, lançou uma edição comemorativa de 20 anos de publicação do livro, como veremos com mais detalhes no capítulo 3.

Mesmo antes da publicação da tradução brasileira do livro *Psicogênese da língua escrita* e da divulgação dos resultados na Argentina, Ferreiro começou a tratar do tema da alfabetização em nosso país, “[...] acho que em 1981 ou 1982.” (FERREIRO, 2001a, p. 40).

No Brasil, os resultados foram tomados pelas pessoas que estavam lutando contra esse escândalo nacional de tantas reprovações no primeiro ano, pessoas que haviam feito uma profunda reflexão sobre os fenômenos de alfabetização – profunda pelo menos como se poderia fazer no início de 1980 – e que estavam desesperadas com essa dissociação de ser construtivista na hora da matemática e condutistas na hora da leitura e da escrita. (Penso em Telma Weisz, por exemplo, uma das primeiras pessoas que, no Brasil, entendeu tudo lendo-me em espanhol, antes de minha primeira “palestra” nesse país). (FERREIRO, 2001a, p. 40).

Desde então, como já explicitiei anteriormente na introdução, e principalmente depois de 1985, quando seus textos começaram a ser traduzidos e divulgados, as idéias de Emilia Ferreiro sobre alfabetização estão presentes em nosso país, permanecendo no cenário brasileiro de alfabetização até os dias atuais,

seja por meio dos textos traduzidos, seja por meio de sua participação em eventos científicos de repercussão nacional, seja em palestras proferidas por ela, que atraíram muitos professores. Também é considerada figura carismática entre os professores. Em 1989, um jornal de Porto Alegre escreveu a seguinte notícia:

A psicolingüista Emilia Ferreiro silenciou mais de 15 mil professores durante a palestra de quase duas horas que proferiu ontem à tarde no Gigantinho. Público semelhante somente é visto em assembléias do magistério. (Apud FERREIRO, 2001a, p. 165).

Sobre essa notícia a pesquisadora comenta:

Garanto-lhe que “manter em silêncio mais de 15 mil professoras (brasileiras!) durante quase duas horas” é quase um recorde para o Guinness. (FERREIRO, 2001a, p. 165).

1.2 Homenagens recebidas

A carreira de Ferreiro está marcada por uma série de homenagens que recebeu em diversos lugares onde suas idéias são divulgadas, fato que demonstra a grande abrangência e o reconhecimento de seu trabalho como pesquisadora em diversos países.

Em abril de 2001, Ferreiro recebeu das mãos do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a mais alta distinção do governo brasileiro na área da educação, a condecoração do “Mérito Educativo no grau de Grande Oficial”. Na solenidade, suas idéias foram elogiadas e recomendadas pelo Presidente, já que estão presentes na concepção de alfabetização adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), além de fazerem parte do Programa de

Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em cerca de 1.800 municípios.

Como se pode observar, ao longo de sua formação e atuação profissional, Ferreira vem demonstrando seu compromisso, dedicação e preocupação com o problema da aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma trajetória intelectual marcada a princípio pelo empenho em enfrentar suas “inquietações”, e, posteriormente pelo “reconhecimento” do fato de a pesquisadora ter contribuído por meio de suas pesquisas para a busca de soluções para os problemas da aquisição da leitura e da escrita pela criança.

No Quadro 1, apresento as principais homenagens recebidas por Emilia Ferreira em diversos países, entre 1985 e 2001.

1987	Ordem “Aníbal Bello” concedida pelo governo da Venezuela como “Grã de honra”	Venezuela
1992	Doutora Honoris Causa da Universidade Nacional de Córdoba	Argentina
2000	Doutora Honoris Causa da Universidade Nacional de Rosario	Argentina
2001	Mérito Educativo no grau de “Grande Oficial”, concedido pelo presidente do Brasil	Brasil
Fonte: UNILIO. Mérito Científico de Oitava. Biografia de Emilia Ferreira e sobre seu pensamento científico sobre alfabetização. 2011. 26 p. (sem datação).		

Quadro 1. Principais distinções e condecorações recebidas por Emilia Ferreiro, entre 1985 e 2001

ANO	TÍTULOS	PAÍS
1985	Investigador Nacional (Nível 3) do Sistema de Investigadores do México	México
1992	Membro regular da Academia Mexicana de Ciências	México
1992	Doutora <i>Honoris Causa</i> da Universidade de Buenos Aires/Argentina	Argentina
1993	Membro da Associação de Leitura Internacional	Estados Unidos da América
1994	"Citação Internacional de Mérito" da Associação de Leitura Internacional	Estados Unidos da América
1995	Doutora <i>Honoris Causa</i> da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Brasil	Brasil
1997	Ordem " <i>Andrés Bello</i> " concedida pelo governo da Venezuela como "Grau de honra"	Venezuela
1999	Doutora <i>Honoris Causa</i> da Universidade Nacional de Córdoba/Argentina	Argentina
2000	Doutora <i>Honoris Causa</i> da Universidade Nacional de Rosario/Argentina	Argentina
2001	Mérito Educativo no grau de "Grande Oficial", concedido pelo presidente do Brasil	Brasil

Fonte: MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização*. 2001. 26 p. (não publicado).

2.1 A bibliografia de Emília Ferreira

Como já mencionamos na introdução, elaboramos inicialmente um instrumento de pesquisa contendo a bibliografia de Emília Ferreira e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização (Apêndice A).

No que se refere à Bibliografia de Emília Ferreira, neste instrumento de pesquisa encontram-se reunidas e ordenadas 127 referências bibliográficas de textos escritos por Emília Ferreira. Essas referências foram classificadas de acordo com a forma de participação da pesquisadora e o tipo de texto: 18 livros como autora; organizadora e/ou coordenadora; seis livros em co-autoria; 35 capítulos de livros; seis capítulos de livros em co-autoria; 36 artigos em periódicos, "fascículo" e "memória in extenso"; dois "trabalhos de conclusão"; cinco "informes de pesquisa"; e duas entrevistas concedidas no Brasil.¹

CAPÍTULO 2

BIBLIOGRAFIA DE EMÍLIA FERREIRO E SOBRE SEU PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA SOBRE ALFABETIZAÇÃO

A fim de propor uma visão do conjunto dessa bibliografia, apresentamos no Quadro 2, distribuídas por ano de publicação, a quantidade e o tipo dos textos escritos por essa pesquisadora, entre 1969 e 2002.²

¹ Na classificação dos textos escritos por Emília Ferreira, a opção foi por apresentar sempre a forma utilizada na publicação, que a própria pesquisadora usava, por isso, as palavras "memória in extenso" em vez de "relatório de pesquisa" e "trabalho de conclusão" em vez de "dissertação" ou "tese de doutorado". Já os equivalentes, respectivamente, aos seguintes termos e expressões utilizados no Brasil: "artigo", "relatório de pesquisa" e "trabalho de conclusão".

² Além disso, foram incluídas uma entrevista concedida por Emília Ferreira à Revista Nova escola, em maio de 2001, que não estava originalmente planejada, e um artigo publicado posteriormente ao encerramento da pesquisa documental, de que resultou este documento.

2.1 A bibliografia de Emilia Ferreiro

Como já mencionei na introdução, elaborei inicialmente um instrumento de pesquisa contendo a bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização (Apêndice A).

No que se refere à bibliografia de Emilia Ferreiro, nesse instrumento de pesquisa encontram-se reunidas e ordenadas 127 referências bibliográficas de textos escritos por Emilia Ferreiro. Essas referências foram classificadas de acordo com a forma de participação da pesquisadora e o tipo de texto: 16 livros como autora, organizadora e/ou coordenadora; seis livros em co-autoria; 35 capítulos de livros; seis capítulos de livros em co-autoria; 38 artigos em periódicos, "*fascículo*" e "*memoria in extenso*"; dois "*informes de investigación*"; cinco "*informes de investigación*" em co-autoria; 17 artigos em periódicos e prefácio em co-autoria; e duas entrevistas concedidas no Brasil¹.

A fim de propiciar uma visão do conjunto dessa bibliografia, apresento, no Quadro 2, distribuídos por ano de publicação, a quantidade e os tipos dos textos escritos por essa pesquisadora, entre 1969 e 2002².

¹ Na classificação dos textos escritos por Emilia Ferreiro, a opção foi por conservar a terminologia utilizada nas informações que a própria pesquisadora me enviou, por meio de mensagem pessoal, em 30/05/2001. Por essa razão, permaneceram, em espanhol, os seguintes termos e expressões: "*fascículo*", "*informe de investigación*" e "*memoria in extenso*". Estes equivaleriam, respectivamente, aos seguintes termos e expressões utilizadas no Brasil: "opúsculo", "relatório de pesquisa" e "texto completo em anais de evento".

² Além desses textos, localizei uma entrevista concedida por Emilia Ferreiro à Revista *Nova escola*, em maio de 2003, que não estarei mencionando pelo fato de ter sido publicada posteriormente ao encerramento da pesquisa documental de que resultou esta dissertação.

Quadro 2. Bibliografia de Emilia Ferreiro, publicada entre 1969 e 2002³

ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE TEXTO	Livros (como autora, organizadora e/ou coordenadora)	Livros (em co-autoria)	Capítulos de livros (como autora)	Capítulos de livros (em co-autoria)	Artigos em periódicos, "fascículo" e "memória in extenso"	"Informe de investigación" (como autora)	"Informe de investigación", (em co-autoria)	Artigos em periódicos e prefácio (em co-autoria)	Entrevistas concedidas no Brasil	TOTAL POR ANO
1969									1		1
1971		1				1			1		3
1972					3						3
1973									1		1
1974						1					1
1975						1					1
1976						1			2		3
1977						1					1
1978						1			1		2
1979			1			2		1	2		6
1981					1	1	1		1		4
1982			1	1				1			3
1983				2		1					3
1984				1		1	1	1			4
1985		1	1	1		1					4
1986		1		2							3
1987		1		1				1	1		4
1988		1		4		1			1		7
1989		1									1
1990		1		1							2
1991				2		3					5
1992		1		1		1			1		4
1993				2		3			1		6
1994				5		3		1			9
1995				4		1					5
1996			3	1	1	5					10
1997		1		3		1					5
1998				2		2			1		5
1999		2		1	1	2			2		8
2000		1		1		2			1		5
2001		3				2				2	7
2002		1									1
TOTAL POR TIPO		16	6	35	6	38	2	5	17	2	-
TOTAL GERAL											127

Fonte: MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização*. 2001. 26 p. (não publicado).

³ Os números constantes deste Quadro incluem apenas a 1ª edição de cada título de livro.

Os dados apresentados no Quadro 2 permitem constatar a vasta e regular produção escrita de Emilia Ferreiro ao longo de sua atuação profissional. Desde 1969 até os dias atuais, a pesquisadora somente não teve textos publicados nos anos de 1970 e 1980.

Como já informei, sua primeira publicação foi um artigo em francês no ano de 1969, em co-autoria com Hermine Sinclair. Em 1971, publicou seu primeiro livro resultante da tese de doutorado concluída em 1970: *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*; o prefácio de Jean Piaget destacou a notável contribuição da pesquisadora para o estudo do desenvolvimento lingüístico da criança e das relações entre esse desenvolvimento e as operações ou pré-operações da inteligência (FERREIRO, 2001a, p.169).

Seu segundo livro, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, foi publicado em 1979, no México, em co-autoria com Ana Teberosky. Como já aponte, essa publicação não apenas marca o início de uma série de publicações ininterruptas dos textos de Ferreiro, em vários idiomas⁴ como também se caracteriza como um marco no âmbito tanto da produção intelectual e do pensamento da pesquisadora quanto do pensamento contemporâneo sobre alfabetização.

Podemos observar, também no Quadro 2, um aumento considerável das publicações da pesquisadora ao longo dos anos. São 22 textos na década de 1970, um número considerável, já que nessa década enfrentou inúmeros problemas como a impossibilidade de permanência na Argentina, a falta de condições de permanência em Genebra, até, por fim, se instalar no México. Na década de 1980,

⁴ A autora publicou livros e capítulos de livros nos seguintes idiomas e pelas seguintes editoras: em espanhol: Siglo XXI, Gedisa, Paidós, Fondo de Cultura Económica e Aique; em português: Artes Médicas, Ática e Cortez; em inglês: Cambridge University Press, Heineman, Ablex, Pergamon Press, John Benjamins, Lawrence Erlbaum, Mouton, Hampton Press e Falmer Press; em Italiano: Nuova Italia Editrice; em francês: Presses Universitaires de France, Nathan, Presses Universitaires de Lyon, Peeters, Presse Universitaires de Bordeaux, e Droz.

com sua atuação profissional mais estável, publicou 33 textos e, já no final do século XX, alcançou o maior número de publicações, 59.

Do ano de 2000 até 2002, Emilia Ferreiro teve publicados 13 textos, o que confirma não só a permanência, mas também a vitalidade das idéias da pesquisadora, que, por sua vez, não altera, nem reescreve seus escritos anteriores. Como já informei, a pesquisadora faz acréscimos às reflexões iniciais, os quais representam uma unidade e continuidade do que já se pode denominar de “obra de Emilia Ferreiro”.

É importante destacar que cerca de 50% da produção escrita de Emilia Ferreiro encontra-se em artigos em periódicos, “fascículo”, “informes de investigación”, “memoria in extenso” e prefácio, perfazendo cerca de 31,49% do total de sua produção escrita como autora e 17,32%, como co-autora.

No Quadro 3, relaciono os nomes dos pesquisadores que publicaram textos em co-autoria com Emilia Ferreiro, entre 1969 e 2000.

1969	C. Blatche-Benveniste	Geneve/Suiza
1992	S. Vernon	Madrid/Espanha
1993	Clotilde Pontecorvo	Paris/Francia
1994	B. Rodriguez	Madrid/Espanha
1995	Clotilde Pontecorvo, Nadya Ribeiro Moreira, C. Zuccheri e Isabel Garcia Hidalgo	Barcelona/Espanha
1995	Clotilde Pontecorvo, Nadya Ribeiro Moreira, C. Zuccheri e Isabel Garcia Hidalgo	Barcelona/Espanha
1996	Clotilde Pontecorvo e C. Zuccheri	Manassah/USA
1996	Clotilde Pontecorvo, Nadya Ribeiro Moreira e Isabel Garcia Hidalgo	São Paulo/Brasil
1998	J. Diaz	Buenos Aires/Argentina
1999	Clotilde Pontecorvo e S. Schlegel	Oxford/USA
1999	S. Vernon	Cambridge/USA
2000	M. Alvarado	Buenos Aires/Argentina

Fonte: MELLO, Maria Cristina da Oliveira. *Biografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construída sobre a obra publicada*. 2001. 20 p. não publicada.

Quadro 3. Pesquisadores que publicaram textos em co-autoria com Emilia Ferreiro, entre 1969 e 2000

ANO	PESQUISADORES	LOCAL DE PUBLICAÇÃO
1969	Hermine Sinclair	Genève/Suíza
1971	Hermine Sinclair	Amsterdan/USA
1972	Jean Piaget e Alina Szeminska	Paris/France
1973	Celia Jakubowics e G. Ford	Buenos Aires/Argentina
1976	Hermine Sinclair, Othenin Girard, Chipman, J. Berthoud, Bronckart, Rappe du Cher	Genève/Suíza
1978	Rolando Garcia	Buenos Aires/Argentina
1979	Ana Teberosky e Margarita Gomes Palacio	México/México
1979	B. Bellefroid e Hermine Sinclair	Genève/Suíza
1981	Ana Teberosky	Buenos Aires/Argentina
1981	J.C. Volnovich	Barcelona/España
1982	Margarita Gomes Palacio	México/México
1985	Ana Teberosky	Porto Alegre/Brasil
1987	I. Fuenlabrada, M. Nemirosky, M. Block e C. Zucchemaglio	México/México
1987	Clotilde Pontecorvo e C. Zucchemaglio	[Roma]/Italia
1987	Margarita Gomes Palacio	Porto Alegre/Brasil
1988	C. Blanche-Benveniste	Genève/Suíza
1992	S. Vernon	Madrid/España
1993	Clotilde Pontecorvo	Paris/France
1994	B. Rodríguez	México/México
1996	Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira, C. Zucchemaglio e Isabel García Hidalgo	Barcelona/España
1996	Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira, C. Zucchemaglio e Isabel García Hidalgo	Firenze/Italia
1996	Clotilde Pontecorvo e C. Zucchemaglio	Mahwah/USA
1996	Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo	São Paulo/Brasil
1998	C. Diaz	Buenos Aires/Argentina
1999	Clotilde Pontecorvo e S. Schmelkes	Oxford/USA
1999	S. Vernon	Cambridge/USA
2000	M. Alvarado	Buenos Aires/Argentina

Fonte: MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização*. 2001. 26 p. (não publicado).

Como se pode observar, entre os pesquisadores que publicaram textos em co-autoria com Emilia Ferreiro, encontra-se o próprio Jean Piaget e seus ex-colaboradores, no Centro Internacional de Epistemologia Genética, além de pesquisadores de diversas nacionalidades: suíços, italianos, argentinos, mexicanos e espanhóis.

Em nosso país, além de *Psicogênese da língua escrita*, outro livro da pesquisadora que obteve considerável receptividade foi publicado também no ano de 1985, pela Editora Cortez, São Paulo, sob o título *Reflexões sobre alfabetização*. Trata-se de uma coletânea de quatro artigos – apenas o segundo deles “A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos” foi escrito em co-autoria com Ana Teberosky – traduzidos por Horacio Gonzales, Maria Amélia de Azevedo Golberg, Maria Antônia Cruz Costa Magalhães, Mansa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima⁵. Comparativamente ao livro anterior, essa coletânea teve um número bem maior de edições, talvez em decorrência de certas características, como formato pequeno, poucas páginas, além de conter uma síntese das conclusões da pesquisa desenvolvida por Ferreiro e colaboradores.

Depois desses, outros oito livros foram traduzidos em nosso país, além de três artigos, três capítulos de livros e duas entrevistas, totalizando 18 títulos cujos resumos descritivos encontram-se no Apêndice B. No Quadro 4, apresento o número e o ano de publicação de textos de Ferreiro traduzidos no Brasil, entre 1985 e 2002.

⁵A mais recente edição localizada (24ª edição, 2001) foi atualizada; a partir da 23ª edição, o título do último artigo foi alterado de “Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola?”, para “O espaço da leitura e da escrita no contexto escolar”.



Quadro 4. Traduções brasileiras dos textos de Emilia Ferreiro, entre 1985 e 2002⁶

ANO DE PUBLICAÇÃO \ TIPO DE TEXTO	Livros como autora, organizadora e/ ou coordenadora	Livros em co-autoria e organizadora em co-autoria	Capítulos de livros	Artigos em periódicos	Entrevistas concedidas no Brasil	TOTAL POR ANO
1985	1	1		1		3
1986	1					1
1987		1				1
1990	1					1
1992	1					1
1994				1		1
1995			3			3
1996		1				1
2001	2			1	2	5
2002	1					1
TOTAL POR TIPO DE TEXTO	7	3	3	3	2	
TOTAL GERAL						18

Fonte: MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização*. 2001. 26 p. (não publicado).

Desses textos constantes no Quadro 4, cinco foram publicados na década de 1980. Três deles foram publicados no ano de 1985: um livro em co-autoria (*Psicogênese da língua escrita*), outro como autora (*Reflexões sobre alfabetização*)⁷ e um artigo ("A representação da linguagem e o processo de alfabetização"), em uma das mais importantes revistas especializadas em educação, com circulação nacional: *Cadernos de pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, São

⁶ Foi considerada somente a 1ª edição de cada um dos títulos, para a organização do Quadro 4.

⁷ Embora, como já mencionei, um dos artigos dessa coletânea tenha sido escrito em co-autoria com Ana Teberosky, optei por considerá-la como de autoria de Emilia Ferreiro, pois é seu nome que se encontra registrado na capa e na ficha catalográfica da coletânea.

Paulo. Em 1986, Ferreiro teve publicado um livro como autora (*Alfabetização em processo*) e, em 1987, um livro coordenado em co-autoria (*Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*).

Na década de 1990 foram sete títulos publicados no Brasil e traduzidos para a língua portuguesa, sendo um livro organizado por Ferreiro em 1990 (*Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*), um de autoria de Ferreiro, em 1992 (*Com todas as letras*), um artigo também de sua autoria, em 1994 ("Luria e o desenvolvimento da escrita na criança"), também publicado em *Cadernos de pesquisa*. Em 1995 foram publicados três capítulos de livros ("Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças", "Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese" e "O que está escrito em uma frase escrita? uma resposta desenvolvimentista") e, em 1996, um livro em co-autoria (*Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*).

Além desses títulos traduzidos para a língua portuguesa, tem-se um texto em espanhol ("Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje"), publicado nos anais do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL), realizado em agosto de 1990, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e publicado em 1993.

No ano de 2001, Emília Ferreiro teve cinco publicações, sendo um artigo em 2001 ("O mundo digital e o anúncio do fim do espaço institucional escolar"), dois livros como autora (*Cultura escrita e educação* e *Atualidade de Jean Piaget*) e duas entrevistas concedidas ("O ato de ler evolui" e "Significado da escrita

no mundo atual"). Em 2002, teve publicado um livro como autora (*Passado e presente dos verbos ler e escrever*).

As traduções brasileiras das publicações de Emilia Ferreiro relacionam-se diretamente com a crescente influência do pensamento dessa pesquisadora, no que se refere a propostas e práticas de alfabetização em nosso país.

2.2 Bibliografia sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização

No que se refere à bibliografia sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, no instrumento de pesquisa mencionado, foram reunidas e ordenadas oito referências bibliográficas de textos produzidos no Brasil, que tratam de Emilia Ferreiro, sua atuação profissional e sua obra, a saber: uma dissertação de mestrado, de 1990; duas dissertações de mestrado, de 1991; dois livros, de 1993; um livro, de 1997; uma tese de doutorado, de 1998; e um livro, de 1999.

Como critério para seleção dos títulos constantes dessa parte do instrumento de pesquisa, optei pelos que tematizam o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, considerando apenas as pesquisas e estudos realizados por brasileiros, até o momento, com finalidade de obtenção de título acadêmico de mestrado e doutorado, assim como os textos publicados sob a forma de livro, resultantes dessa produção acadêmica, com exceção do livro de Maria da Graça Azenha *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*, de 1993, em que se encontra, uma abordagem das contribuições de Emilia Ferreiro e colaboradores assim como de Piaget para os estudos teóricos sobre alfabetização, mas não se

trata de resultado de texto para obtenção de título acadêmico, pois foi publicado entre as pesquisas de mestrado e doutorado de Azenha.

Analisando essas publicações, pude constatar que se pautam, principalmente, no livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* e na sua tradução no Brasil: *Psicogênese da língua escrita* (1985). Deixarei de lado, assim, um grande número de textos que abordam o referencial teórico de Emilia Ferreiro com sua faceta voltada para aplicação pedagógica.

Apresento no Quadro 5, distribuídos por ano de publicação, a quantidade e os tipos de textos *sobre* o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, produzidos, no Brasil, entre 1990 (ano de defesa da primeira dissertação) e 1999 (ano de publicação do último livro localizado).

Quadro 5. Bibliografia (brasileira) sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, entre 1990 e 1999⁸

TIPO DE TEXTO ANO DE PUBLICAÇÃO	Livros	Tese	Dissertações	TOTAL POR ANO
1990			1	1
1991			2	2
1993	2			2
1997	1			1
1998		1		1
1999	1			1
TOTAL POR TIPO DE TEXTO	4	1	3	
TOTAL GERAL				8

Fonte: MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização*. 2001. 26 p. (não publicado).

⁸ Foram consideradas apenas a 1ª edição de cada título de livro.

No quadro 6 e no Quadro 7, apresento essa mesma bibliografia, porém, agora separadas, respectivamente, por tese/dissertações e livros.

Quadro 6. Dissertações e tese sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, defendidas no Brasil, por nível, instituição, título, autor e orientador, entre 1990 e 1998

ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR (A)
1990	Mestrado	USP	<i>Linguagem escrita e escrita da linguagem Emilia Ferreiro e Jean Le Boulch: um confronto de teorias</i>	Silvia de Mattos Gasparian Colello	Maria de Lourdes Ramos da Silva
1991	Mestrado	PUC/SP	<i>Problemas da abordagem piagetiana em educação: Emilia Ferreiro e a alfabetização</i>	Vera Maria Massagão Ribeiro	Miriam Jorge Warde
1991	Mestrado	USP	<i>O grafismo infantil: processos e perspectivas</i>	Maria da Graça Azenha Bautzer Santos	Marta Kohl de Oliveira
1998	Doutorado	PUC/SP	<i>A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky</i>	Tânia Maria de Melo Moura	Casali Alipio Marcio Dias

Fonte: MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização*. 2001. 26 p. (não publicado).

Quadro 7. Livros publicados no Brasil sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, por editora, título e autor, entre 1993 e 1998

ANO	EDITORIA	TÍTULO	AUTOR
1993	Papirus	<i>Ensinar ou aprender?: Emilia Ferreiro e a alfabetização</i>	Vera Maria Masagão Ribeiro
1993	Ática	<i>Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro</i>	Maria da Graça Azenha
1995	Ática	<i>Imagens e letras: os possíveis acordos de Ferreiro e Luria</i>	Maria da Graça Azenha
1998	EDUFAL	<i>Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky – contribuições teórico-metodológicas – a formulação de propostas pedagógicas</i>	Tânia Maria de Melo Moura

Fonte: MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização*. 2001. 26 p. (não publicado).

O primeiro texto sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização é uma dissertação de mestrado, elaborado por Colello (1990), defendida na Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação de Maria de Lourdes Ramos da Silva, e intitulada *Linguagem escrita e escrita da linguagem Emilia Ferreiro e Jean Le Boulch: um confronto de teorias*.

Nessa dissertação, a pesquisadora aponta o problema do fracasso escolar, em nosso país, sobretudo na fase de alfabetização de crianças, decorrente dos métodos e recursos utilizados pelos professores que impossibilitam os alunos de obterem êxito na “conquista da língua escrita”, o que ocasiona evasão e repetência; aqueles que “sobrevivem” não apresentam uma aprendizagem significativa. Com o objetivo de “[...] repensar a alfabetização, sem perder de vista a figura central do processo educativo: o aluno [...]” (COLELLO, 1990, p. 3), a pesquisadora faz um

estudo sobre a alfabetização, confrontando as idéias de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, com as de Le Boulch, em sua Psicocinética.

A autora apresenta ainda as teorias de Emilia Ferreiro e de Le Boulch, destacando os objetivos e propostas básicas de ambos e conclui que devemos considerar no processo de alfabetização tanto os “aspectos cognitivos” abordados por Emilia Ferreiro quanto a “evolução percepto-motora” proposta por Le Boulch, pois é possível, na prática, a complementaridade das duas teorias.

Conforme podemos observar nos quadros 5, 6 e 7, esse é o único texto, dentre os localizados, que ainda não foi publicado sob a forma de livro.

Em 1991, tem-se a defesa de uma dissertação de mestrado localizada, intitula-se *Problemas da abordagem piagetiana em educação: Emilia Ferreiro e a alfabetização* e foi defendida por Vera Maria Masagão Ribeiro, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, sob a orientação de Miriam Jorge Warde.

Ribeiro faz uma análise do estudo de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, suas contribuições e as limitações de sua abordagem no campo educacional, principalmente da alfabetização. Para tanto, analisa o referencial teórico utilizado por Ferreiro, especialmente a teoria piagetiana “[...] procurando determinar quais os elementos de seu pensamento que são caudatários dessa matriz teórica e quais as novidades que lhe aportam.” (RIBEIRO, 1991, p. 10). Para analisar a psicogênese da língua escrita estabelecida por Emilia Ferreiro, Ribeiro pauta-se no livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de 1979, além de citar outros textos de autoria de Ferreiro.

A autora constata que os estudiosos da teoria piagetiana não trouxeram “elementos significativos” para o estudo da aprendizagem da leitura e da

escrita, sendo inédita a abordagem de Emilia Ferreiro e colaboradores, graças à junção com a Psicolingüística contemporânea. A autora descreve, ainda, as marcas do pensamento piagetiano contidas nos estudos de Ferreiro, como, por exemplo, o conceito de “sujeito epistêmico” e de “conflito cognitivo” e a abordagem sobre o processo de desenvolvimento, entre outros.

Ribeiro destaca também a importância da pesquisa de Ferreiro, mas alerta sobre o erro de se considerarem as produções infantis como espontâneas, já que as crianças envolvidas na pesquisa de Emilia Ferreiro e colaboradores estavam em situação experimental, e se, de acordo com a concepção de Ferreiro, o processo de ensino deve “plagiar” esse processo de desenvolvimento espontâneo, Ribeiro indaga, então, qual o papel do ensino, e concluindo que existe negação total desse papel, pois não se encontra na obra de Ferreiro “[...] uma explicação de como a intervenção alfabetizadora interage ou pode interagir com esse processo espontâneo, encontramos muitas lacunas e indefinições.” (RIBEIRO, 1991, p. 69).

Datada também do ano de 1991, tem-se uma dissertação de mestrado, intitulada *O grafismo infantil: processos e perspectivas*, defendida por Santos⁹ na Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação de Marta Kohl de Oliveira.

Tomando como objeto da pesquisa a gênese da escrita na criança, Santos utiliza o referencial teórico de Emilia Ferreiro e o texto “O desenvolvimento da escrita na criança”, do pesquisador soviético Alexandr Romanovich Luria, para fazer a interpretação dos dados coletados, por meio de acompanhamento longitudinal, entre crianças de quatro e seis anos, que freqüentavam escolas de educação infantil, na cidade de São Paulo, entre os anos de 1988 e 1990. A

⁹ Trata-se de Maria da Graça Azenha Santos, que em textos posteriores passou a assinar Maria da Graça Azenha.



pesquisadora acompanha as produções escritas das crianças, comparando as abordagens de Luria e Ferreiro. Essa comparação, segundo Azenha, possibilita uma “[...] análise de episódios empíricos vinculados à aquisição da escrita [e] permite ainda o estabelecimento dos pontos em que haja competição ou semelhanças entre as linhas de interpretação.” (AZENHA, 1995, p. 9). A pesquisadora discute essas teorias colocando em evidência os pontos convergentes e os confrontos entre elas e conclui que a pesquisa aponta evidências sobre

[...] como se constrói o uso simbólico do grafismo com o cotejo de dois pólos: o produto gráfico exibido pela criança e a forma pela qual se processam e se constituem atividades psicológicas complexas relacionadas à aquisição da escrita. (AZENHA, 1995, p. 179).

Além dessa pesquisa, Azenha teve publicado, no ano de 1993, o livro *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*, no qual apresenta dados biográficos de Jean Piaget, dá ênfase à “origem de seus principais postulados”, explica as noções centrais de sua teoria do desenvolvimento da inteligência e faz uma “[...] análise das investigações realizadas por Emilia Ferreiro para estabelecer a origem das noções da escrita e da leitura na criança.” (AZENHA, 1993, p. 6).

A pesquisadora apresenta, também, alguns dados biográficos de Emilia Ferreiro e informa que no livro *Psicogênese da língua escrita* estão contidas idéias que mudaram o panorama da alfabetização no Brasil, além de terem representado “[...] uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até então, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever.” (AZENHA, 1993, p. 35).

Ao analisar os principais resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, Azenha (1993) explica como esses dados foram coletados por

Ferreiro e colaboradores e faz comentários “[...] sobre as interpretações que estes dados têm suscitado em relação à questão educacional e algumas deduções plausíveis para a prática alfabetizadora [...]” (AZENHA, 1993, p. 87), assim como os equívocos da interpretação dos resultados apresentados, cometidos por professores.

O mais recente estudo sobre Ferreiro, localizado até o momento, é uma tese de doutorado intitulada *Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky – contribuições teórico-metodológicas – a formulação de propostas pedagógicas e defendida em 1998, por Tânia Maria de Melo Moura, na PUC/SP, sob a orientação de Casali Alipio Marcio Dias.*

Ao identificar a falta de referencial teórico entre os profissionais da área de alfabetização de adultos no estado de Alagoas – local em que a pesquisadora obteve formação acadêmica e realizou estudos sobre a educação de jovens e adultos – e também em outros estados do Brasil, ela acredita que esse fato provoca uma “[...] inconsistência nas práticas [...]” (p. 11), levando os professores a utilizarem uma verdadeira “salada”, empregando em suas práticas os chamados “métodos tradicionais”, misturados com os “caminhos metodológicos” percorridos por Paulo Freire nas décadas de 1950 e 1960, além de introduzirem elementos do “construtivismo” de Emilia Ferreiro e “[...] algumas práticas [que] já se anunciam ‘vygotskyanas.’” (p. 11).

Frente a esse problema, Moura se propõe, então, a analisar os referenciais teóricos sobre alfabetização contidos nas concepções do educador brasileiro Paulo Freire, da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e do psicólogo soviético Vygotsky¹⁰, assim como destacar as contribuições de cada um deles para compreender de “[...] forma científica o processo de alfabetização [...]” (p.11), e, a

¹⁰ Mantenho aqui a grafia “Vygotsky” utilizada pela pesquisadora. Outros pesquisadores brasileiros optam pela grafia “Vigotski”.

partir disso, fornecer subsídios para que os profissionais envolvidos no processo de alfabetização de adultos possam reformular as propostas pedagógicas.

Os trabalhos de Colello, Ribeiro, Azenha e Moura totalizam, como foi exposto no início deste tópico, as oito referências de textos localizados até o momento e em que se tematizam aspectos do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, trazendo grande contribuição aos estudos sobre o tema e especialmente sobre a pesquisa de Emilia Ferreiro e colaboradores.

Como se pode observar, todos esses estudos e pesquisas foram realizados na década de 1990, época em que ainda eram recentes as propostas institucionais de “mudanças” no sentido de se superar o problema do analfabetismo no país, e, no âmbito dessas propostas, o denominador comum eram as idéias de Emilia Ferreiro e sua concepção sobre a psicogênese da escrita na criança, contida, sobretudo, no livro *Psicogênese da língua escrita*.



3.1 Características gerais

O livro já informa: *Psicogênese da língua escrita*, cujo título original em espanhol é *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, foi escrito por Emilia Ferrero e Ana Taborsky e traduzido no Brasil por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso sob a supervisão do psicanalista Alfredo Nestor Jucsalinsky.

O livro teve sua primeira edição em 10 de dezembro de 1995, seguida de várias reimpressões. Até 1999, o livro não apresentou nenhuma alteração, sendo lançada, no Brasil, naquele ano, a edição comemorativa de 25 anos de publicação do título original em espanhol, como já mencionado no capítulo 1.

CAPÍTULO 3

O LIVRO *PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA*

Na capa do livro, além do título e dos nomes das autoras, uma figura representando uma sala de aula. A professora está em pé, apontando para as letras da parede. Os alunos estão sentados em uma fileira, olhando para a professora. A professora está segurando um livro. A sala de aula é simples, com uma parede branca e um chão de madeira. A professora está vestindo uma blusa branca e uma saia preta. Os alunos estão vestindo roupas casuais. A imagem é em preto e branco.

Também na capa encontram-se informações referentes à editora: o logotipo e o nome "Antes Médica".

Nas páginas sob o título "Biblioteca Antes Médica: Psiquiatria/Psicologia/Psicoterapia", há uma longa lista de livros, separados em duas seções: "Títulos editados" e "Títulos em produção".

¹ A edição traduzida para o português em 2000, publicada pela Editora Antes Médica, S/A, foi feita por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso sob a supervisão do psicanalista Alfredo Nestor Jucsalinsky.

3.1 Características gerais

Como já informei, *Psicogênese da língua escrita*, cujo título original em espanhol é *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, foi escrito por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e traduzido no Brasil por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso, sob a supervisão do psicanalista Alfredo Nestor Jerusalinsky.

O livro teve sua primeira edição em 10 de dezembro de 1985, seguida de várias reimpressões. Até 1999, o livro não apresentou nenhuma alteração, sendo lançada, no Brasil, naquele ano, a edição comemorativa de 20 anos de publicação do título original em espanhol, como já mencionado no capítulo 1.

A primeira edição da tradução brasileira, com 284 páginas e dimensões de 23 x 16 cm, apresenta a capa elaborada por Mário Röhnelt (Anexo A). Na capa há, além do título e dos nomes das autoras, uma figura representando uma sala de aula com a imagem estilizada de uma professora e vários alunos. A professora, em pé, de frente para os alunos, está apontando para as três primeiras letras do alfabeto. Os alunos estão olhando para uma mesma direção: a professora que mostra as letras na lousa. Seria uma tentativa de crítica a concepção de alfabetização corrente à época?

Também na capa encontram-se informações referentes à editora: o logotipo e o nome “Artes Médicas”¹.

Nas orelhas, sob o título “Biblioteca Artes Médicas: Psiquiatria/Psicologia/Psicanálise”, há uma longa lista de livros, separados em duas seções: “Títulos editados” e “Títulos em produção”.

¹ A editora trocou de razão social em julho de 2000, passando de Editora Artes Médicas Sul Ltda, para Artmed Editora Ltda; atualmente passou a Artmed Editora S/A.



Na quarta capa, há um texto que contém informações sobre os principais assuntos tratados no livro, como o problema do fracasso escolar na aprendizagem da *lecto-escrita*² e a questão dos métodos, as bases referenciais utilizadas pelas autoras para realizar a pesquisa, a informação de que a criança constrói hipóteses acerca do sistema de escrita, além de se mencionar a quem interessa o livro e se citarem alguns dados biográficos sobre Ferreiro e Teberosky.

Internamente, o livro está organizado da seguinte maneira: nota do revisor técnico; sumário; nota preliminar; prólogo; introdução seguida de seis capítulos; conclusões e bibliografia. Contém, também, em rodapé algumas notas explicativas e inúmeras notas de tradução, além de ilustrações, quadros e gráficos.

3.2 Nota do revisor técnico, nota preliminar e prólogo

Após a folha de rosto, tem-se a “Nota do revisor técnico”, escrita pelo psicanalista Alfredo Néstor Jerusalinsky, que informa ao leitor tratar-se da tradução de “uma pesquisa sobre linguagem” e, como toda tradução, apresenta riscos. Jerusalinsky apresenta também um outro problema: as experiências descritas pelas autoras foram feitas em espanhol, e, se as frases experimentais e as respostas das crianças fossem mantidas no idioma original, o texto ficaria quase que ilegível em língua portuguesa. Então, para encontrar equivalências precisas, era necessário realizar as mesmas experiências em língua portuguesa. Como a pesquisa foi organizada por hipóteses estruturais que possibilitaram conclusões que contribuíram para a compreensão do processo de alfabetização, o revisor constata que “[...] fica postulada a sua validade para os diversos idiomas [...]” (JERUSALINSKY, 1985, p.

² Mantenho a expressão “*lecto-escrita*” utilizada pelas autoras no livro em análise. O sentido da expressão para Ferreiro e Teberosky está relacionado com o fato de que leitura e escrita não se separam na evolução da alfabetização, como abordarei no próximo capítulo.

5). Por essa razão, as situações clínicas experimentais foram traduzidas por supostas equivalências, deixando para os pesquisadores do ensino e aprendizagem da língua portuguesa a tarefa de encontrar as verdadeiras equivalências às postulações de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski³.

Após o sumário, tem-se a “Nota preliminar”, escrita pelas autoras do livro, que apontam o grave problema que, segundo elas, atingia a América Latina à época da redação do livro⁴: o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nos primeiros passos da alfabetização. Informam que pretendem demonstrar que a aprendizagem da leitura é entendida por elas como questionamento a respeito da natureza, função e valor da língua escrita. Essa aprendizagem, para as autoras, começa muito antes de as crianças chegarem à escola e transcorre por “insuspeitados caminhos”.

Em seguida, fornecem dados referentes à pesquisa: onde e quando a realizaram, as dificuldades encontradas e passam aos agradecimentos aos profissionais envolvidos e às crianças interrogadas. Agradecem especialmente aos membros do grupo de pesquisa, que se manteve intacto por três anos. Segundo as autoras, todos os integrantes da equipe inicial – Susana Fernández, Ana Maria Kaufman, Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky – deveriam ser co-autores do livro, o que não foi possível devido à dispersão geográfica dessas pesquisadoras, como já apontei no capítulo 1.

Após a nota das autoras, tem-se o “Prólogo”, escrito por Hermine Sinclair, da Universidade de Genebra. Sinclair destaca que a discussão em torno da aprendizagem da leitura e da escrita há algum tempo deslocara-se do eixo das

³ Mantenho aqui a grafia “Teberoski” utilizada no texto dessa nota do revisor.

⁴ Neste caso, assim como em outros momentos da análise do livro em estudo, utilizo verbos no tempo pretérito, quando se tratar de referência a uma situação específica da época a que as autoras se reportam, embora, em muitos casos, essas situações possam se apresentar até os dias atuais, em que o livro continua a ser publicado, sem modificações no conteúdo dessa nota, até a última reimpressão analisada (10ª reimpressão, de 2002).



técnicas percepto-motoras, das técnicas de decifração, entre outras, para o da "aquisição conceitual". Tal debate, para essa pesquisadora, até então não tinha passado de hipóteses, e, para ela, uma dúvida permanecia

Que classe de conceituação é essa sem a qual o leitor debutante nunca poderá entrar de cheio no mundo cultural da escrita, apesar de todos os esforços desenvolvidos para inculcar-lhe bons hábitos percepto-motores e técnicas de decifração? (SINCLAIR, 1985, p. 13).

Para Sinclair, o livro dá as respostas para essa pergunta, por meio de uma maneira completamente nova de aproximação com o problema da aprendizagem da leitura e da escrita, e suas autoras trazem as idéias corretas, entrando no mundo do pensamento infantil que, para todos, segundo Sinclair, era completamente desconhecido, até então.

Em seguida, a autora do "Prólogo" dá informações sobre o vínculo das autoras do livro com Jean Piaget e sobre o método clínico utilizado por elas, destacando que o utilizaram com habilidade. Cita, ainda, um aspecto crucial do pensamento das autoras que é a concepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá mediante a interação da criança com o objeto de conhecimento, que nesse caso é a escrita. E destaca que as autoras mostram que as crianças têm idéias, teorias, hipóteses a respeito da língua escrita e conseguiram ver a maneira como essas noções se modificam nas crianças, até estas chegarem a adquirir a língua escrita.

Por fim, Sinclair alerta o leitor sobre as idéias contidas no livro, esclarecendo que não se trata de soluções mágicas, nem receitas prontas para se resolver o problema do fracasso no início da escolarização, mas de idéias completamente novas de aproximação com o problema da aprendizagem da leitura

e da escrita, idéias que poderiam abrir horizontes para pedagogos e psicólogos podendo, ainda, dar início a novas investigações. Sinclair também indica o livro a outros profissionais, tais como, lingüistas, epistemólogos, historiadores, poetas, além de pais, e deseja que as autoras escrevam um próximo volume.

3.3 Ilustrações, quadros e gráficos

No livro há 13 ilustrações; 12 delas são cópias de produções escritas de crianças envolvidas na pesquisa. Abaixo de cada ilustração, as autoras informam o nome da criança, a idade e a classe social, além de especificarem a que nível da escrita⁵ se referem os exemplos citados. Todas as ilustrações se encontram no capítulo 6, em que se aborda a evolução da escrita. A única ilustração que não segue essas características é de um “quadro humorístico”, que se encontra no final do capítulo 5 e foi criado pelo cartunista argentino Quino, no qual a personagem Mafalda dá uma opinião desfavorável sobre a leitura na escola, e as autoras do livro concordam com tal posição.

As autoras apresentam também nove quadros, a saber: “Distribuição das respostas por idade”, “Distribuição das respostas por idade e por grupos sócio-econômicos”, “Número total de sujeitos que apresentam exclusivamente respostas 9 dos tipos D, E e F”, “Quantidade de sujeitos que apresentam exclusivamente respostas de um só tipo ou de tipos conexos”, “Quantidade de sujeitos que somente apresentam respostas de uma categoria, ou de categorias contínuas (em porcentagens)” (esses cinco quadros se encontram no capítulo 4); e “Escrita do nome próprio”, “Escrita de outros nomes”, “Evolução da escrita nas crianças

⁵ Esses níveis da escrita propostos pelas autoras serão descritos no capítulo 4 desta dissertação.

escolarizadas”, além do quadro localizado na página 217, sem título (esses quatro últimos quadros se encontram no capítulo 6).

Todos esses quadros trazem informações sobre a distribuição do número de respostas referentes às perguntas realizadas nas etapas de investigação correspondentes e são subdivididos de acordo com os seguintes aspectos: nível de conceitualização, idade e classe social das crianças.

Além das ilustrações e dos quadros, são apresentados dois gráficos de barras: “Distribuição das respostas segundo os níveis de conceitualização” e “Quantidade de sujeitos que apresentam pelo menos três respostas da mesma categoria (em porcentagem)”, os quais estão localizados no capítulo 4, ambos na página 146, e contêm porcentagens dos números de respostas obtidos nas séries de entrevistas correspondentes, subdivididos por classe social e nível de conceitualização.

3. 4 Trajetória editorial do livro

3.4.1 As reimpressões e tiragens

Psicogênese da língua escrita teve em sua primeira edição uma tiragem de 2.000 exemplares, seguida por nove reimpressões, com tiragem de 1.000 exemplares, até o ano de 2001, e 2.000 exemplares no ano de 2002 (10ª reimpressão)⁶, como se observa no Quadro 8. Vale ressaltar que não se trata de edições ou reedições, pois até agora o livro encontra-se na primeira edição.

⁶ Após o término da pesquisa documental (ano de 2002), ainda houve, no dia 17/03/2003, a tiragem de 2.000 exemplares, conforme informação da editora.

Quadro 8. Edição, reimpressões e tiragens do livro *Psicogênese da língua escrita*, entre 1985 e 2002

EDIÇÃO	REIMPRESSÕES	DATA	NÚMERO DE EXEMPLARES
1ª		10/12/1985	2.000
	1ª	17/08/1988	1.000
	2ª	02/04/1989	1.000
	3ª	15/06/1991	1.000
	4ª	13/04/1993	1.000
	5ª	06/05/1996	1.000
	6ª	11/09/1997	1.000
	7ª	13/01/1999	1.000
	8ª	07/08/2000	1.000
	9ª	31/10/2001	1.000
	10ª	10/07/2002	2.000
TOTAL			13.000

Fonte: Artmed Editora S/A.

Ao longo de 17 anos de permanência no cenário educacional brasileiro, o livro teve, portanto, uma edição e dez reimpressões e uma tiragem total, até o ano de 2002, de 13.000 exemplares. Na década de 1980, houve uma tiragem de 4.000 exemplares distribuídos entre os anos de 1985, 1988 e 1989. Nos anos de 1990, totalizaram-se 5.000 exemplares impressos, distribuídos entre os anos de 1991, 1993, 1996, 1997 e 1999. Nos anos de 2000 a 2002, a tiragem foi, também, de 4.000 exemplares.

Se, quando falamos em Emilia Ferreiro, pensamos em *Psicogênese da língua escrita*, é de se estranhar a relativamente baixa tiragem total do livro. Isso pode estar relacionado com o fato de que, para a divulgação do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, por parte de órgãos oficiais, circulam textos contendo apropriações que se fazem das idéias da pesquisadora ou

mesmo sínteses de textos seus. Para dar apenas um exemplo, no estado de São Paulo, quando da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), a partir de 1984 foi divulgado o texto "Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado", escrito por Telma Weisz e publicado em 1985, em um documento da Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Abaixo do título desse artigo tem-se grifada a observação: "Texto organizado e elaborado a partir da obra de Emilia Ferreiro".⁷

3.4.2 Características da edição comemorativa

No dia 13 de janeiro de 1999, a Artmed Editora - Porto Alegre/RS, lançou a "Edição comemorativa dos 20 anos de publicação"⁸ de *Psicogênese da língua escrita*, com 300 páginas, 16 a mais, portanto, do que na primeira edição. Como já mencionei, não se trata de uma segunda edição, mas sim da sétima reimpressão, adjetivada como "comemorativa".

Essa sétima reimpressão – assim como as demais – não apresenta mudanças quanto ao conteúdo da 1ª edição, de 1985; tem-se apenas o acréscimo de uma "Apresentação", escrita pela pesquisadora Telma Weisz, que ocupa três páginas e ressalta o impacto que as idéias das autoras tiveram na educação brasileira, considerando "[...] uma espécie de marco divisor na história da alfabetização." (WEISZ, 1999, p. vii). Suprimiu-se, também, a "Nota do revisor técnico".

As outras páginas acrescentadas são resultados de mudanças na apresentação gráfica como, notas ao final dos capítulos e espaços entre partes do

⁷ Voltarei a tratar desse assunto no capítulo 6 desta dissertação.

⁸ A data comemorativa estipulada pela editora relaciona-se com o ano de 1979, ano de publicação do título original *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, conforme já aponte no capítulo 1.

texto que contém explicações sobre as tarefas desenvolvidas e os resultados obtidos, como, por exemplo, nas páginas 55, 56, 57, 63, 149 e 282, entre tantas outras. Ao sumário foram acrescentados alguns subtítulos que já faziam parte do texto, mas que não tinham sido mencionados no sumário anterior.

Outras modificações no aspecto gráfico ficam por conta de uma capa de aparência mais moderna (Anexo B), que mudou apenas a partir dessa reimpressão, contendo outra figura representando a concepção de alfabetização defendida pelas autoras, na qual há indícios de que a escrita está em todos os lugares, inclusive fora da escola. Na nova capa aparece também a mensagem “Edição comemorativa de 20 anos de publicação”.

Por fim, substituiu-se, ainda, o texto da quarta capa, que continha as informações que já mencionei no início deste capítulo, por duas citações: a primeira, é retirada do texto de “Apresentação” e assinada por Telma Weisz, em que a autora destaca o fato de que as idéias contidas no livro representam um marco divisor na história da alfabetização no Brasil; a segunda, é assinada por Henrique Leão Kiperman, então diretor da Editora Artmed, que destaca a importância do fato de a produção editorial da empresa estar relacionada à publicação do livro *Psicogênese da língua escrita* que, segundo ele, “revolucionou” a alfabetização no Brasil.

Depois dessas alterações decorrentes da sétima reimpressão, até a última reimpressão aqui considerada (10ª reimpressão, de 2002) nada mais foi alterado no livro.



4.1 Os objetivos da pesquisa de que resultou a teoria da psicogênese da língua escrita

O objetivo principal da pesquisa proposta por Emilia Ferreira e Ana Teberosky foi "[...] tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a ler e a escrever." (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 15).⁴

As autoras entendem por processo "[...] o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto de sua atenção (portanto) de seu conhecimento." (p. 15). Ao estudarem esses processos de construção, descobriam quais as hipóteses das crianças diante das tarefas propostas por elas, já que pretendiam verificar "[...] como a criança se organiza no sentido de atingir os objetivos de aprendizagem." (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 15).

CAPÍTULO 4

OBJETIVOS, CONTEXTO EDUCACIONAL, CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS DA PESQUISA

Apresentamos a síntese da investigação que realizamos com o objetivo de estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita (p. 32). Para descrever qual o processo de construção dos conhecimentos para se chegar ao domínio da língua escrita prelevamos "[...] observamos a natureza dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, compreendemos a natureza dos conhecimentos da criança e a natureza dos conhecimentos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar." (p. 32).

Outro objetivo da pesquisa foi identificar os tipos de erros construtivos que as crianças cometem na gênese das construções acerca da escrita, já que, segundo a teoria de Piaget, a compreensão do objeto de conhecimento está

⁴ Devido para forma de citação, o nome do livro em inglês, não é utilizado apenas o nome da página.

4.1 Os objetivos da pesquisa de que resultou a teoria da psicogênese da língua escrita

O objetivo primeiro da pesquisa proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foi “[...] tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a ler e a escrever.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 15)¹.

As autoras entendem por processo “[...] o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento).” (p. 15). Ao estudarem esses processos de construção, descobriram quais as hipóteses das crianças diante das tarefas propostas por elas, já que pretendiam verificar “[...] como as crianças chegam a ser ‘leitores’ – no sentido psicogenético.” (p. 260).

Apresentam a série de investigações que realizaram com o objetivo de “[...] estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita [...]” (p. 32). Para descobrir qual o processo de construção dos conhecimentos para se chegar ao domínio da língua escrita precisavam: “[...] identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses infantis e descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.” (p. 32).

Outro objetivo da pesquisa foi identificar os tipos de erros construtivos que as crianças cometem na gênese das conceitualizações acerca da escrita, já que, segundo a teoria de Piaget, a compreensão do objeto de conhecimento está

¹ Daqui para frente, em todas as citações, do livro em análise, estarei indicando apenas o número da página.



ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir esse objeto ao compreender quais são as leis de sua composição.

Ao definirem tais objetivos, destacam que não pretendiam propor nenhuma nova metodologia, nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem, mas “[...] apresentar a interpretação do processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende [...]” (p. 15), para, a partir daí, contribuir para a solução dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, propondo uma nova maneira de se pensar a alfabetização.

4.2 Contexto educacional da América Latina, nos anos de 1970, segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky

Um balanço da situação educacional na América Latina, apresentado pelas autoras, favoreceu o interesse pela pesquisa e ajudou-as a demarcar a problemática que a orientou. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky recordaram alguns dados oficiais citados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1974, que traziam informações sobre o grande número de crianças que fracassavam na aprendizagem da leitura e da escrita, fato também que gerava a evasão escolar.

Esses dados, para elas, comprovavam a existência de um problema que já não podia passar despercebido pelos órgãos oficiais. Citam, então, um parecer da própria UNESCO, datada do ano de 1977, em que esse órgão admite que o número de analfabetos no mundo estava estimado em 800 milhões de adultos. Reconhecendo o fracasso nessa etapa de escolarização, a UNESCO fez

um apelo aos países afetados para que a alfabetização fizesse parte dos planos de desenvolvimento nacional.

Segundo as autoras, o debate em torno da alfabetização tinha duas faces: alfabetização de adultos e alfabetização de crianças. Quanto aos adultos, tratava-se de sanar uma carência; quanto às crianças, tratava-se de prevenir para que não se transformassem em futuros analfabetos; e ambas as tarefas cabiam ao Estado. Ainda segundo as autoras, não era isso o que acontecia. Para elas caberiam as perguntas:

qual a causa que transforma um indivíduo em repetente, em seguida num desertor, terminando por ser um subinstruído para o resto da vida? Seria, por acaso, sua incapacidade de aprender o que determina o fracasso? Trata-se, talvez, de um sujeito responsável pelo próprio abandono que, algum dia, poderá reintegrar-se ao sistema para diminuir suas falências educativas? (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17).

O fato que constataram foi que a maioria dos fracassados estava entre a população mais pobre das cidades, os moradores da zona rural e os indígenas. Para elas, a compreensão do fracasso se daria por meio da análise das causas desse fracasso. No tocante à repetência, acreditavam que, quando a criança fracassava na aprendizagem e a escola lhe oferecia uma segunda oportunidade, agia de forma errônea, pois, ao oferecer à criança recomeçar o processo em condições idênticas à primeira, a oportunidade é de a criança repetir o fracasso, até evadir-se. Referem-se à evasão como “deserção” e “expulsão encoberta”; para elas, o próprio sistema educacional abandonava o aluno, quando esse sistema não possuía mais estratégias nem interesse para ajudar o aluno, evidenciando-se um problema social.

4.3 Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, o que se propunha no âmbito da alfabetização até a realização da pesquisa

Ao denunciarem o assombroso problema do analfabetismo na América Latina, Ferreiro e Teberosky propõem uma maneira diferente de se enfrentar o problema do analfabetismo. Para elas, era preciso uma “revolução conceitual” no âmbito da alfabetização, buscando novos caminhos para romper “esse círculo vicioso”.

Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização. (FERREIRO, 1985, p. 41).

A busca de novos caminhos implicava o rompimento com as concepções tradicionais sobre a alfabetização, já que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita, na América Latina, vinha sendo debatido como uma questão de métodos, e o esforço dos educadores girava em torno de se encontrar o melhor ou mais eficaz método para se ensinar a ler e escrever, ocorrendo então uma disputa envolvendo dois métodos fundamentais: o método sintético e o método analítico.

As autoras definem² métodos sintéticos como sendo aqueles “[...] que partem de elementos menores que a palavra [...]” (p. 18), e métodos analíticos, como aqueles “[...] que partem da palavra ou de unidades maiores [...]” (p. 18).

Para os defensores do método sintético, a escrita é “[...] a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo

² Utilizo agora os verbos no tempo presente uma vez que as afirmações feitas pelas autoras são válidas para o momento atual, já que o resultado da pesquisa não foi contestado até o momento. Como já informei anteriormente, quando se tratar de uma situação específica da época em que as autoras realizaram a pesquisa, volto a utilizar os verbos no tempo pretérito.

casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som.” (p. 19). De acordo com esse método, a criança faz a correspondência entre oral e escrito (som e grafia), partindo de elementos mínimos (letras) e seguindo o caminho das partes para o todo. Já para os defensores do método analítico, “[...] a leitura é um ato ‘global’ e ‘ideovisual’ [...] no espírito infantil as visões de conjunto precedem a análise [...]” (p. 20). A criança faz previamente o reconhecimento global das palavras ou orações, depois a análise das partes.

Ferreiro e Teberosky concluem que nesses métodos estão contidas, além de posturas metodológicas, concepções psicológicas: se, no método sintético, valorizam-se as discriminações auditivas e visuais, quanto mais perfeita for a correspondência som-letra, menos confusão a criança fará; no método analítico, a tarefa é fundamentalmente visual, o que torna necessário começar o ensino da leitura e da escrita com unidades significativas para as crianças (reconhecimento global de palavras ou orações).

Ao fazer essa análise, as autoras criticam esses métodos de ensino porque apresentam muitos desacordos em seus princípios, já que a aprendizagem da leitura e da escrita é considerada como um ato mecânico, em ambos os métodos, e, ainda, porque valorizam as melhores estratégias para a criança aprender a ler. E essa “querela dos métodos” não considera o funcionamento psicológico do sujeito, deixando de lado dois aspectos, que, para as autoras, são fundamentais: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas. Esses aspectos são considerados, por elas, centrais para mudar a concepção de criança que está se iniciando no processo de alfabetização.

Além dos métodos de ensino, Ferreiro e Teberosky acreditavam que outros fatores contribuíam para o problema do fracasso na alfabetização, dentre os

quais se incluíam os testes de prontidão para a leitura³ e as provas de verificação do rendimento escolar, em cujas provas “[...] o progresso é medido em função do modelo proposto a partir do qual se ensina [...]” (p. 33). Segundo elas, a solução para o problema não estava nem nos testes, nem em tais provas de verificação, porque não levavam em consideração os aspectos lingüísticos relacionados com a capacidade para ler e escrever. As autoras mencionam, ainda, que um dos testes mais difundidos na América Latina eram os testes ABC de Lourenço Filho⁴.

Sobre o ensino da leitura e da escrita, na Argentina, à época da pesquisa, as autoras relatam que tal ensino começava na primeira série escolar de alfabetização, quando as crianças tinham em média seis anos de idade. Esse ensino era destinado a obter conhecimentos técnicos sobre a leitura, escrita e cálculo elementar. Insistia-se no decifrado do escrito sustentado na idéia de se começar pelos “rituais” das famílias silábicas para se aprender um grupo de palavras e, posteriormente, orações simples. As crianças interrogadas pelas autoras durante a pesquisa estavam inclusas nesse contexto.

Estas crianças freqüentavam duas turmas da primeira série na mesma escola. As respectivas professoras seguiam o mesmo método de ensino e utilizavam o mesmo texto de iniciação [...] O *método de ensino da leitura e da escrita* utilizado na escola era chamado “método misto” ou de “palavras-tipo”, analítico-sintético (o mais difundido na Argentina e em muitos outros países da América

³ Os testes de prontidão para a leitura são definidos por Harris e Hodges (1999, p. 258) como “[...] uma série de maneiras formais ou informais de tentar prever o desempenho de um aluno quando este ingressa em um programa formal de instrução em leitura, programa este em geral oferecido na primeira série.”. Os autores ainda esclarecem que os recentes estudos realizados na área da *lecto-escrita* têm modificado a interpretação desses testes.

⁴ Em 1934 o educador e psicólogo Lourenço Filho publicou, pela Editora Melhoramentos/SP, o livro *Testes ABC*: para a verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita, contendo uma nova maneira de se classificarem as crianças ingressantes no 1º ano escolar, por meio de medida do nível de maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se da aplicação de oito testes envolvendo memória, atenção e raciocínio, por meio dos quais era possível classificar os alfabetizandos, a fim de se obterem classes seletivas, homogêneas, fato que para o autor possibilitava economia de tempo e esforço para os alunos e mestres, em consequência, melhoria no aprendizado e maior eficiência do ensino. Os testes ABC foram aplicados no Brasil por mais de 30 anos, além de outros países da América Latina e na Europa. A respeito dos testes ABC, ver: Mortatti (2000).

Latina). O ensino começava com palavras consideradas fáceis, tais como “mamá”, “papá”, “oso”, “ala”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 35-36, grifos das autoras).

Ferreiro e Teberosky consideravam tal concepção insustentável em decorrência de três princípios defendidos por elas. De acordo com o primeiro princípio, procuravam “Não identificar leitura com decifrado.” (p. 269), pois ler não equivale a decodificar as grafias em sons, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado. De acordo com o segundo princípio, procuravam “Não identificar escrita com cópia de um modelo externo.” (p. 273). Assim, a escrita não é cópia passiva, mas interpretação ativa dos modelos do mundo adulto; ao interpretar, a criança põe em jogo suas hipóteses acerca do significado da representação gráfica. Por fim, de acordo com o terceiro princípio, procuravam “Não identificar progressos na *lecto-escrita* com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.” (p. 275). Este princípio é consequência dos anteriores e supõe que a aquisição da escrita é um produto de uma construção ativa que passa por etapas de estruturação do conhecimento.

Nos princípios considerados pelas autoras estão evidentes aspectos que diferem da crença de que é o método de ensino que alfabetiza e enfatizam a idéia de que é a criança que aprende, mediante interação com o objeto de conhecimento.

4.4 Marcos conceituais da pesquisa

Os principais marcos conceituais utilizados pelas autoras no decorrer da pesquisa são a Psicologia Genética, de Jean Piaget, e a Psicolinguística, de Noam Chomsky. Em direta relação com esses dois marcos conceituais, as autoras

apontam uma relação entre filogênese e ontogênese⁵, para estabelecer vínculos entre as hipóteses das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita e as origens históricas da escrita encontradas no livro de Gelb⁶, entre outros.

Segundo as autoras, grande contribuição ofereceu a Psicolinguística contemporânea para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, a partir de 1962, ocorreram mudanças envolvendo aspectos cruciais na concepção de linguagem. Até essa data, predominava o modelo tradicional da aquisição da linguagem voltado para a imitação por parte da criança e para o reforço⁷, no qual a criança associa a emissão sonora e a presença de um objeto até que este se transforme em signo⁸ e se faça palavra.

As autoras discordam do modelo tradicional da aquisição da linguagem e esclarecem que a visão do processo que têm é totalmente diferente, porque envolve uma criança que não espera passivamente por um reforço externo, que dá as respostas ao acaso, mas uma criança que ativamente pensa e tenta compreender a natureza da linguagem a sua volta e, para compreendê-la, formula hipóteses,

⁵ Segundo Crystal (1988, p. 110) a ontogenia “[...] estuda a evolução da língua no indivíduo, na aquisição da linguagem.” e se opõe à filogenia que “[...] se refere à evolução histórica (ou diacrônica) e à decadência da língua em comunidades de fala, ou conforme ela é apresentada em textos históricos.”. Desse assunto voltarei a tratar no capítulo 5.

⁶ O livro de autoria de I. Gelb utilizado pelas autoras é *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial, 1976.

⁷ Ao se referirem a esses aspectos, Ducrot e Todorov (1972, p. 76) consideram que o “[...] esquema básico é o reflexo condicionado: numa situação-estímulo produz-se uma resposta (reação); se esta for reforçada (por uma recompensa, por exemplo), a associação entre estímulo e a resposta é então, por seu turno, reforçada; isto significa que a resposta será provavelmente desencadeada a todo reaparecimento do estímulo.”.

⁸ Quanto ao signo linguístico, Eagleton (1983, p. 103-107), destaca que “Saussure via a linguagem como um sistema de signos, que devia ser estudado ‘sincronicamente’ – isto é, estudado como um sistema completo num determinado momento do tempo – e não ‘diacronicamente’, ou seja, em seu desenvolvimento histórico. Todo signo devia ser visto como formado por um ‘significante’ (um som-imagem ou seu equivalente gráfico) e um ‘significado’ (o conceito ou significado). Os quatro tipos impressos ‘g-a-t-o’ são um significante que evocam o significado ‘gato’. A relação entre significante e significado é arbitrária; não há razão inerente pela qual essas quatro marcas devam significar ‘gato’, a não ser a convenção cultural e histórica.”. Ainda relacionado com o termo, o autor informa que “[...] o filósofo C.S. Pierce, estabeleceu a distinção entre três tipos básicos de signos. O signo ‘icônico’ verifica-se quando o signo de alguma forma se assemelha ao que representa (o retrato de uma pessoa, por exemplo); o ‘indéxico’ quando o signo está de alguma forma associado àquilo de que é indicação (fumaça com fogo, pintas na pele com sarampo) e o ‘simbólico’ quando, como ocorre com Saussure, o signo está apenas arbitrário ou convencionalmente ligado ao seu referente.”.

reconstruindo a sua própria linguagem, por meio da utilização das informações que o meio fornece.

Ferreiro e Teberosky tiveram o cuidado de justificar o uso do referencial piagetiano, já que Piaget não realizou nenhuma investigação sobre a leitura e a escrita. Concebem, então, a teoria de Piaget como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento.

[...] a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição do conhecimento [...]. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 28).

Um dos aspectos essenciais para a interpretação dos dados obtidos durante a realização da pesquisa é a concepção de que a construção do conhecimento se dá por meio da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento, neste caso a língua escrita. Para a teoria piagetiana, a origem do conhecimento está na ação⁹.

4.5 Os erros construtivos, o sujeito cognoscente e os conflitos cognitivos

Um fato que chamou atenção das autoras, durante a realização da pesquisa, foi que as crianças cometeram “erros regulares” ou “erros sistemáticos”. Segundo elas, as pessoas que não conheciam o contexto da pesquisa e nem tinham conhecimento sobre o assunto consideravam como meros “erros” as falhas cometidas pelas crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita. Ferreiro e Teberosky, no entanto, supunham que as crianças não erravam por acaso, mas

⁹ No capítulo 5 desta dissertação, serão retomadas as questões pertinentes a esses marcos conceituais.

porque pensavam sobre o funcionamento da língua: no caso do uso dos verbos irregulares, por exemplo, as crianças, por vezes, utilizavam “eu ponhei” em vez de “eu pus”¹⁰. Nesse caso, para as autoras, as crianças não erravam por imitação, já que os adultos não falam assim; o que as crianças fazem é buscar uma lógica na própria língua.

Ao tentarem entender a lógica usada pelas crianças, as autoras introduzem um conceito essencial: o de “erro construtivo”. Segundo elas, o que eram somente erros por falta de conhecimento por parte dos adultos, após sua pesquisa são “[...] respostas que se separam das respostas corretas mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores.” (p. 23).

Os “erros construtivos”, ainda segundo as autoras, não são um fato patológico, nem índice para futuro transtornos. Nesse sentido, grande contribuição forneceu a Psicolinguística contemporânea, principalmente com o impacto das idéias do linguista norte-americano Noam Chomsky, que deu o ponto de partida para psicólogos tratarem o assunto, já que o modelo tradicional da aquisição da linguagem era insuficiente.

Diante do exposto, as autoras formularam a seguinte questão: “[...] o que tudo isso tem a ver com a aprendizagem da leitura e da escrita?” (p. 23). Segundo elas, esses dados têm a ver com a aprendizagem da leitura e da escrita, porque tudo muda dependendo da concepção de sujeito que temos. Para elas, existem duas concepções: na primeira o sujeito tem noções a respeito da língua; na segunda, o sujeito não tem conhecimentos sobre a língua.

¹⁰ Como já apontei no capítulo 3, esses exemplos, assim como vários outros citados no livro, foram traduzidos por equivalências em português.



A concepção de sujeito considerado pelas autoras, obviamente, é aquele com competência lingüística, já que evidenciam que muito antes de as crianças iniciarem o ensino formal da leitura e da escrita possuem um "saber lingüístico" que deve ser levado em consideração.

Segundo Ferreira e Teberosky, a Psicolingüística contemporânea colocou em evidência o "saber lingüístico" da criança e destacou a importância de se fazer a diferenciação entre competência e desempenho¹¹.

As autoras informam que não eram as únicas a considerar a necessidade de fazer uma revisão completa da concepção sobre a aprendizagem da língua escrita que se tinha até aquele momento. Para exemplificar, lembram que em 1971 o assunto foi debatido nos Estados Unidos em um evento, no qual participaram J. Kavanagh, I. Mattingly, Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read e Carol Chomsky.

Seu pioneirismo, afirmam elas, consiste em terem sido as primeiras a divulgá-los em língua espanhola, principalmente porque vinculada ao desenvolvimento cognitivo presente na teoria da inteligência de Jean Piaget, fato que permitiu compreender, durante as etapas de desenvolvimento da pesquisa, os processos de aquisição da leitura e da escrita por parte do sujeito cognoscente, que consideram "[...] o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir [...] um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca." (p. 26).

Diante disso, mudam o centro de interesse do *como* se ensina para o *como* se aprende. Na teoria piagetiana, segundo elas, a criança está no centro do processo de aprendizagem, porque possui "[...] os esquemas assimiladores à

¹¹ Esses conceitos serão abordados no próximo capítulo.



disposição.” (p. 27) e “[...] um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelo sistema de assimilação do sujeito [...] neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo [...]” (p. 27).

Para as autoras, um progresso no conhecimento não é possível sem o conflito cognitivo, outro conceito por elas introduzido para tentarem uma “aproximação” ao mundo do pensamento infantil. O conflito cognitivo ocorre

[...] quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resulta inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 31).

Cabe, portanto, aos adultos envolvidos no processo de aquisição da língua escrita perceberem quais são os momentos cruciais em que se deve colocar o sujeito em situações conflitivas, para ajudá-lo a avançar no processo.

4.6 As situações experimentais

Para realização das situações experimentais, as autoras adotaram os postulados da Epistemologia Genética e todas as tarefas propostas exigiam a interação do sujeito com o objeto de conhecimento, em situações conflitivas, nas quais o sujeito tinha que resolver uma situação usando a cognição¹².

¹² Segundo Harris e Hodges (1999, p. 59), cognição é o “[...] processo ou resultado de reconhecer, interpretar, julgar e raciocinar; saber ter conhecimento.”.

As situações experimentais envolviam tanto os atos de produção gráfica quanto de interpretação do código alfabético. O experimentador¹³ propunha uma série de tarefas, utilizando procedimento de entrevista, inspirado no método clínico desenvolvido no Centro Internacional de Epistemologia Genética. Utilizavam alguma sala da escola primária que as crianças escolhidas para amostra freqüentavam e faziam o interrogatório individualmente. Posteriormente, as autoras elaboravam hipóteses para compreensão do significado das respostas dadas pelas crianças, que, muitas vezes, eram inesperadas para elas. Tal análise era de caráter qualitativo, “[...] destinada a descobrir e interpretar cada categoria de respostas.” (p. 35).

De maneira geral, o experimentador interrogava uma criança de cada vez. O interrogatório tinha duração entre 20 e 30 minutos, e cada criança era testada em toda série de tarefas. Além de uma pergunta pré-estruturada (elaborada previamente), sempre que necessário o experimentador fazia outras perguntas, com a intenção de ajudar a criança a resolver “um conflito”.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada durante o ano de 1974, por meio de estudo de caso longitudinal¹⁴ com duração de um ano, e início com 30 crianças de uma escola de nível sócio-econômico baixo, população esta que as autoras incluíram na “classe baixa”, localizada do “cinturão industrial de Buenos Aires”. A escolha dessa amostragem se justifica pelo fracasso que acompanhava as crianças dessa classe social e porque supunham que essas crianças comesçassem a aprendizagem da leitura e da escrita na primeira série, já que, na Argentina, o número de “jardins de infância” era insuficiente para atender a todas as crianças.

¹³ Emilia Ferreiro e Ana Teberosky utilizam o termo “experimentador”, para se referirem à pessoa que entrevistava a criança. Como participavam de um grupo de pesquisa, o experimentador poderia ser uma delas ou qualquer outro membro do grupo citado no capítulo 1 desta dissertação.

¹⁴ Trata-se de estudos em que se acompanha o comportamento dos mesmos sujeitos, ao longo de determinado processo, para identificar a seqüência de estados ou de mudanças que ocorrem durante esse processo.



As crianças que freqüentavam essa escola eram filhos de operários não-qualificados ou trabalhadores temporários e moravam em favelas no subúrbio. Essas crianças pertenciam a duas turmas que cursavam a primeira série de escolarização. Até o final, apenas duas delas se ausentaram, e as autoras finalizaram essa etapa com 28 crianças.

Nessa primeira etapa, encontraram dois indícios:

[...] por um lado, que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente, e, por outro, que inclusive essas crianças de classe baixa não começam de “zero” na primeira série. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 37).

Aqui nascera outro problema: se aos seis anos as crianças já têm concepções a respeito da escrita cuja gênese é preciso procurar em crianças menores, então “[...] em que momento a escrita se constitui em objeto de conhecimento?” (p. 37). Para as autoras, era necessário ter um ponto de partida, e tal fato possibilitou então iniciarem uma segunda etapa de pesquisa.

Nessa segunda etapa, realizada durante os anos de 1975 e 1976, por meio de estudo de caso tipo transversal¹⁵, com crianças menores entre quatro e seis anos, havia também uma nova variável, a social. Ferreiro e Teberosky escolheram 68 crianças das classes sociais “baixa” e “média”. Entre as crianças de “classe média”, estavam filhos de engenheiros, médicos, psicólogos etc. As autoras supunham que a leitura fazia parte do ambiente familiar dessas crianças. Já entre as famílias menos favorecidas, supunham o contrário.

A intenção de se fazer um estudo comparativo era esclarecer sobre a ação do meio. Como se pode observar pela diferença de idade, as crianças não

¹⁵ Os estudos transversais procuram identificar a seqüência de estados ou de mudanças que ocorrem durante determinado processo, comparando-se sujeitos em diferentes estágios desse processo.



freqüentavam a mesma escola, nem se encontravam na mesma etapa escolar, como as crianças da primeira amostragem. Agora as de quatro e cinco anos freqüentavam o “jardim de infância”, e as de seis anos, a primeira série de alfabetização¹⁶.

Utilizaram o mesmo tipo de interrogatório e as mesmas situações experimentais para todas as crianças, tanto no estudo transversal quanto no longitudinal. Os resultados apresentados no livro são procedentes da análise de dados de 108 crianças interrogadas, embora as informações iniciais se referissem a 98 crianças.

As autoras dedicam seis capítulos do livro para expor e analisar os dados obtidos nas situações experimentais, além da introdução e das conclusões. Ao todo, foram cinco série de atividades desenvolvidas com as crianças, nas duas etapas da pesquisa.

Na primeira série, desenvolveram quatro tarefas que consistiam em identificar “Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação.” (p. 39). Utilizaram cartões contendo “textos”¹⁷ escritos. Após o desenvolvimento das tarefas, as autoras descreveram 15 níveis diferentes sobre as hipóteses infantis a respeito dos processos cognitivos relativos à aquisição da escrita.

Na segunda série de tarefas, desenvolveram três tarefas que consistiam em fazer “Leitura com imagem.” (p. 63). Utilizaram sete cartões contendo imagem e “texto” e, nessa etapa, as autoras descreveram dez níveis conceituais.

¹⁶ A maioria das crianças já tinha freqüentado a “pré-escola”. As autoras utilizam, ora o termo “pré-escola”, ora “jardim de infância”, para se referirem ao período de escolarização anterior ao primeiro ano de alfabetização. Equivalem aproximadamente ao que, hoje, denominamos “Educação Infantil”, em nosso país.

¹⁷ As autoras utilizavam a palavra “texto” para se referirem a uma letra, uma palavra ou uma oração. Atualmente Emilia Ferreiro acredita que a alfabetização com palavras isoladas não faz sentido, já que isso não capacita os indivíduos a lidar com os desafios de utilizar a escrita com fins comunicativos na sociedade. A esse respeito, ver: Ferreiro (2001d).

Na terceira série de tarefas, também desenvolveram três tarefas que consistiam em fazer "Leitura sem imagem: a interpretação dos fragmentos de um 'texto'." (p. 105). Utilizaram "textos" sem imagem e classificaram as respostas em 15 níveis de conceitualização.

Na quarta série de tarefas, utilizaram apenas uma tarefa "Atos de leitura." (p. 156), com jornal e livros (leitura silenciosa e oral). Descreveram seis níveis nessa etapa.

Na quinta série de tarefas, desenvolveram sete tarefas que lhes possibilitaram descrever "a evolução da escrita." (p. 181). Somente nessa série de tarefas, as autoras utilizaram a produção escrita pela criança. Os resultados obtidos foram descritos em 25 níveis de conceitualização.

Para exposição dos dados, as autoras começam citando o problema que gerou a situação experimental, mencionam o material utilizado, como procederam para desenvolver a tarefa, citam a pergunta pré-estruturada e fazem a análise quantitativa dos dados recolhidos. Para ilustrar as situações experimentais e seu desenvolvimento assim como os resultados obtidos utilizam o recurso de citar exemplos.

Os exemplos são geralmente trechos curtos de entrevistas, que elas denominam de "protocolos" dos diferentes tipos de respostas, que respeitam a linguagem utilizada pela criança já que registraram por escrito e gravaram as entrevistas antecipadamente. Esses exemplos aparecem em grande quantidade ao longo dos capítulos do livro, chegando a ser citados mais de 70 deles em um único capítulo.

Nos exemplos que ilustram as respostas dadas pelas crianças, aparece sempre o primeiro nome da criança e, à frente, entre parênteses, a

indicação da idade e da classe social, seguidos imediatamente pela resposta da criança, que, na maioria das vezes, começa com um verbo: “diz”, “pensa”, “assinala”, “usa”, “conhece”, entre outros. Em seguida, as autoras fazem a análise quantitativa dos dados obtidos, chegando aos resultados finais que denominam “níveis”, definidos por elas como “[...] o conjunto de hipóteses exploradas para compreender este objeto [...]” (p. 275) que é a língua escrita.

4.7 Os resultados

Após realizarem a pesquisa, as principais conclusões a que Ferreiro e Teberosky chegaram confirmam a hipótese inicial, de acordo com a qual “[...] todos os conhecimentos supõem uma gênese.” (p. 260); quanto ao conhecimento sobre a língua escrita, as autoras descobriram

[...] quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as idéias próprias do sujeito, de um lado, e entre as idéias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, de outro. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 260).

Essas descobertas estão contidas na descrição dos níveis de conceitualização, ordenados do ponto de vista do desenvolvimento das noções infantis. Pelo fato de o número de níveis descritos pelas autoras ser muito amplo – no livro em análise descreveram mais de 70 níveis diferentes, sendo que alguns deles estão subdivididos em “subníveis” – não cabe aqui explicar em detalhes cada um deles. Mas, sintetizando, as hipóteses infantis no processo de aprendizagem da língua escrita, podem ser agrupadas em três categorias:

1ª. Em níveis iniciais, aos quatro anos, quando as crianças tentam compreender o que a escrita representa, interpretando um "texto", tentam fazer distinções entre desenho e escrita, ou entre o modo icônico e não-icônico de representação gráfica. Diante disso, as crianças começam a procurar as condições necessárias para que algo possa ser lido. Nessa etapa as autoras observaram dois princípios internos: o primeiro, elas o denominam de "princípio da quantidade mínima", ou seja, as crianças consideram que, para que algo possa ser lido, deve possuir por volta de três caracteres; o segundo, denominam de "variações qualitativas internas", ou seja, as letras devem ser diferentes, pois qualquer sequência de letras repetidas, apesar de possuir mais que três caracteres, não pode ser lida.

2ª. Nos níveis seguintes, as crianças procuram diferenças gráficas para representar ou interpretar escritas diferentes. Não analisando o padrão sonoro da palavra, a leitura ainda é global. As crianças relacionam características do objeto na escrita, usam mais letras, se o objeto for grande, e menos letras, se for pequeno. Isso implica um determinado esforço de coordenação, pois elas não abandonaram os critérios de quantidade mínima e variedade de caracteres.

3ª. Em níveis posteriores, caracterizados por três hipóteses denominadas pelas autoras de "hipótese silábica", "hipótese silábica-alfabética" e "hipótese alfabética", a escrita, para as crianças, passa a estar relacionada à linguagem; elas deixam de lado a leitura global e passam a dividir a palavra em sílabas e, para cada sílaba, utilizam um caractere. Surge, assim, a "hipótese silábica".

Na hipótese "silábica-alfabética", que é um nível de transição, torna-se difícil para as crianças coordenarem todas as hipóteses que já elaboraram durante o

“curso da evolução da escrita” e as informações fornecidas pelo meio. Isso acaba por gerar um conflito entre a “exigência interna” e a “realidade externa”.

Quando as crianças chegam a compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, chegam à “hipótese alfabética”. Nessa etapa, mesmo que as crianças ainda não dominem a maneira convencional de escreverem as palavras, para as autoras já estão alfabetizadas.

Por meio dessas considerações, as autoras procuraram mostrar a existência de um percurso realizado pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, que fornecem elementos para se repensar a maneira de como o processo de alfabetização vinha sendo considerado até então.

CAPÍTULO 5

INFLUÊNCIAS PIAGETIANAS E CHOMSKIANAS NO PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA DE EMÍLIA FERREIRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO

3.1 As influências da Epistemologia Genética de Jean Piaget

Após realizar seus estudos em Genebra, no final da década de 1930, Piaget analisou as características dos pressupostos do pensador Jean Piaget, com ênfase à formação da inteligência infantil. A influência desses pressupostos está presente ao longo do desenvolvimento da pesquisa realizada por Ferreira e Taborsky e que é apresentada no livro em análise nesta observação.

Na teoria da construção do conhecimento elaborada por Piaget, Ferreira e Taborsky se apoiam para explicar como se dá a aprendizagem da língua escrita por parte das crianças. Os pressupostos da teoria de Piaget auxiliam pois, autores não representados, especialmente no livro em análise, pelas noções de psicogênese, conhecimento prévio e construção do conhecimento.

CAPÍTULO 5

INFLUÊNCIAS PIAGETIANAS E CHOMSKIANAS NO PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA DE EMILIA FERREIRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO

5.1.1 Psicogênese

Em *Psicogênese da língua escrita*, as autoras utilizam a termo "psicogênese" para explicar como são as formas iniciais e os processos de desenvolvimento dos conhecimentos infantis em relação à língua escrita.

No visão de Piaget, psicogênese está relacionada com a formação dos conhecimentos e o pesquisador considera importante "[...] um estudo da evolução dos conhecimentos sobre estes temas [...]" (PIAGET, 1978a, p. 6). É nesse caso que as autoras tentam, para procurar as raízes da evolução das noções infantis a respeito do código escrito, as autoras escolheram primeiramente crianças que tinham entre 3 e 5 anos de idade. Como já exposto no capítulo anterior, as autoras

¹ Para Dery (1971, p. 241) o termo psicogênese significa "origem e desenvolvimento dos fenômenos e processos psíquicos".

5.1 As influências da Epistemologia Genética de Jean Piaget

Ao realizar seus estudos em Genebra, no final da década de 1960, Ferreiro acolheu as características dos pressupostos do mestre, Jean Piaget, com relação à formação da inteligência infantil. A influência desses pressupostos está presente ao longo do desenvolvimento da pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky e que é apresentada no livro em análise nesta dissertação.

Na teoria da construção do conhecimento elaborada por Piaget, Ferreiro e Teberosky se apoiaram para explicar como se dá a aprendizagem da língua escrita por parte das crianças. Os pressupostos da teoria de Piaget acolhidos pelas autoras são representados, especialmente no livro em análise, pelas noções de: psicogênese, conhecimento espontâneo, construção do conhecimento: organização e adaptação, construtivismo e ontogênese e filogênese.

5.1.1 Psicogênese

Em *Psicogênese da língua escrita*, as autoras utilizam o termo “psicogênese”¹ para explicar quais são as formas iniciais e os processos de desenvolvimento dos conhecimentos infantis em relação à língua escrita.

Na visão de Piaget, a psicogênese está relacionada com a formação dos conhecimentos e o pesquisador considera importante “[...] um estudo da evolução dos conhecimentos desde suas raízes [...]” (PIAGET, 1978a, p. 6). E foi isso que as autoras fizeram. Para procurar as raízes da evolução das noções infantis a respeito do código escrito, as autoras escolheram primeiramente crianças que tinham em média seis anos de idade. Como já explicitiei no capítulo anterior, as autoras

¹ Para Dorin (1973, p. 265) o termo psicogênese significa “Origem e desenvolvimento dos fenômenos e processos psíquicos.”

concluíram que essas crianças já possuíam idéias a respeito da língua escrita e como a intenção era achar um ponto de partida, procuraram, então, crianças menores, a partir de quatro anos.

Também nessa amostragem, as autoras concluíram que, aos quatro anos, a maioria das crianças já tentam compreender o que a escrita representa. Seriam necessários, então, estudos com crianças de três anos, já que as evidências apontavam que "A gênese da escrita enquanto objeto substituto será possível de estabelecer, provavelmente, graças aos estudos longitudinais [...] a partir dos 3 anos [...]" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 260).

Foi no México que Ferreiro realizou pesquisas posteriores à apresentada no livro em questão, com crianças com média de idade de três anos. Os resultados dessas pesquisas foram divulgados por Ferreiro em publicações posteriores, como, por exemplo, *Alfabetização em processo*, em que a autora considera que:

Uma das primeiras idéias que as crianças elaboram em relação ao significado de uma sequência de letras é a seguinte: as letras representam o nome dos objetos. Santiago um menino de 3 anos pertence à classe média, a mais jovem das criança que acompanhamos longitudinalmente, foi quem fez explicitamente esta afirmação [...]. (FERREIRO, 1986, p. 67).

Por meio desse exemplo, constata-se que Ferreiro toma como ponto de partida para a evolução da escrita na criança, nessa nova pesquisa, a idade de três anos, confirmando a hipótese apontada anteriormente pelas autoras que a gênese dos conhecimentos a respeito da língua escrita por parte das crianças poderia ocorrer antes dos quatro anos.

5.1.2 Conhecimento espontâneo

Para investigar a psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky utilizaram a concepção de desenvolvimento espontâneo da criança, como Piaget a formulara.

Considerando o desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget distingue dois aspectos: o aspecto psico-social e o desenvolvimento espontâneo. No primeiro, está incluído tudo o que a criança recebe do exterior, ou seja, aquilo que ela aprende por transmissão da família, da escola, da sociedade. No segundo, está incluído tudo aquilo que a criança aprende por si mesma, ou seja, aquilo que ninguém lhe ensinou, mas aquilo que ela descobriu sozinha. Piaget também denomina o desenvolvimento espontâneo de “desenvolvimento psicológico” (PIAGET, 1978b, p. 211).

Observando o desenvolvimento espontâneo das crianças, Ferreiro e Teberosky concluíram que as crianças têm idéias originais a respeito da língua escrita e tais noções infantis não foram ensinadas pelos adultos, como, por exemplo, a “hipótese de quantidade mínima” de caracteres e de variedade entre eles assim como a “hipótese do nome”.

[...] as hipóteses construídas pela criança, [...] são produtos de uma elaboração própria. É evidente que o que denominamos de “hipótese do nome”, “critério de quantidade mínima e variedade” não podem ter sido transmitidas por nenhum adulto, mas sim “deduzidas” pela criança em função das propriedades do objeto a conhecer. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 266).

Ao destacar a importância do desenvolvimento espontâneo, que está presente do início ao fim da psicogênese da língua escrita, as autoras do livro em

análise deixam em segundo plano as experiências externas das crianças em relação à construção do conhecimento sobre a língua escrita.

5.1.3 Construção do conhecimento

O conhecimento é considerado por Ferreiro e Teberosky “[...] uma elaboração pessoal que se constrói pela sucessão de etapas, onde cada uma delas representa um estágio importante na elaboração do saber.” (COLELLO, 1990, p. 18).

O estabelecimento desses estágios tem suas raízes em pressupostos piagetianos. Ao realizar seus estudos com crianças, Piaget distinguiu uma ordem de sucessão de idéias comum entre elas.

Essa ordem de sucessão mostra que, para que um novo instrumento lógico se construa, é preciso sempre instrumentos lógicos preliminares; quer dizer que a construção de uma nova noção suporá sempre substratos, subestruturas anteriores e isso por regressões indefinidas [...]. (PIAGET, 1978b, p. 215).

Essas observações levaram Piaget a formular a teoria dos estágios do desenvolvimento². Esses estágios são sucessivos, e, para se passar de um a outro: “É necessário ter construído as pré-estruturas, as subestruturas preliminares que permitem progredirmos mais.” (PIAGET, 1978b, p. 215).

Quando Ferreiro e Teberosky defendem a idéia de que a aquisição da língua escrita se dá por meio da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e quando afirmam que o sujeito aplica a esse objeto esquemas de assimilação cada vez mais complexos, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, as autoras partem

² Como é sabido, são quatro etapas sucessivas: a primeira etapa Piaget chamou de sensório-motora (do nascimento até os 18 meses), a segunda de período da representação pré-operatória (dos 18 meses até os sete ou oito anos), a terceira de operações concretas (dos sete até os 12 anos) e a última de operações proporcionais ou formais (dos 12 até os 15 anos).

do pressuposto piagetiano de que o desenvolvimento cognitivo se realiza por meio da construção progressiva das estruturas. Essas estruturas caminham para um equilíbrio cada vez mais estável, o que faz com que o sujeito tenha uma adaptação cada vez melhor ao seu meio.

[...] o indivíduo sabe mais ou menos o que pensa de um objeto ou de um problema e que conhece mais ou menos suas próprias opiniões e suas crenças, em particular na medida em que consegue formulá-las verbalmente a fim de comunicá-las a outra pessoa ou para se opor a julgamentos diferentes. Mas isso só concerne aos resultados do funcionamento íntimo da inteligência e ele permanece inteiramente desconhecido do indivíduo até níveis bem superiores onde a reflexão sobre esse problema das estruturas se torna possível. Até então o pensamento do indivíduo é dirigido por estruturas das quais ele ignora a existência e que determinam, não somente o que ele é capaz ou incapaz de "fazer" [...]. (PIAGET, 1978b, p. 227).

Para Piaget, a estrutura cognitiva é

[...] o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente, pois é o que lhe impõe certas formas mais do que outras, e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até às coordenações nervosas e orgânicas. (PIAGET, 1978b, p. 227).

Piaget considera ainda que "[...] as estruturas podem ser interpretadas como o produto ou o resultado de um processo autônomo." (BATTRO, 1978, p. 88).

Esse processo autônomo foi verificado por Ferreiro e Teberosky quando realizaram o estudo comparativo para verificarem a ação do meio em crianças escolarizadas e em crianças "pré-escolares". Elas concluíram que existe uma progressão regular nas hipóteses infantis a respeito do funcionamento da escrita, com ou sem intervenção escolar. Dessa forma, não observaram grandes diferenças nos níveis de conceitualização das crianças escolarizadas e "pré-escolares", o que observaram foi uma certa tendência das crianças escolarizadas em insistirem,

inicialmente, no decifrado para interpretar um texto escrito, situação que as autoras denominaram “divórcio entre o decifrado e o sentido”, segundo elas fruto dos “produtos escolares”.

Quando compararam a evolução da leitura e da escrita em crianças de “classe baixa” e de “classe média”, concluíram que as respostas classificadas em níveis posteriores de conceitualização se encontravam nas crianças de “classe média”, devido ao fato de que essas crianças têm mais contato com materiais escritos e com outros leitores, ou seja, possuem mais conhecimentos socialmente transmitidos do que as crianças de “classe baixa”. Mesmo levando-se em consideração esse aspecto, as autoras concluíram que “[...] não há nenhum tipo de conduta que seja exclusivo de um grupo social [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 143).

5.1.4 Organização e adaptação

A organização e a adaptação, de acordo com os pressupostos piagetianos, constituem as invariantes funcionais de todos dos indivíduos. São invariantes, porque são funções comuns ao longo do desenvolvimento cognitivo.

A organização subdivide-se em assimilação e acomodação. Piaget considera que “[...] a inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência.” (PIAGET, 1970, p.17), e ainda:

[...] a vida mental também é *acomodação* ao meio ambiente. A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação [...].” (PIAGET, 1970, p. 18, grifo do autor).

Assim, a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e esse equilíbrio constitui as ações inteligentes.

De acordo com essa concepção, Ferreiro e Teberosky consideram que a criança está no centro do processo de aprendizagem, porque possui “[...] os esquemas assimiladores à disposição [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 27).

5.1.5 Construtivismo

Analisando as considerações de Ferreiro sobre o processo de aquisição do conhecimento da língua escrita, podemos deduzir que, para essa pesquisadora, construtivismo é uma teoria que envolve os seguintes conceitos básicos: sujeito cognoscente, interação entre esse sujeito e o objeto de conhecimento e (re) construção do conhecimento. A criança se envolve em um processo de construção ativo de natureza cognitiva; esse processo de construção do conhecimento em relação à língua escrita é o resultado de um esforço pessoal, no qual a criança, em interação com esse objeto, constrói hipóteses sobre a língua escrita até chegar a interpretar suas propriedades. Isso faz com que, mesmo antes de conseguir ler um texto convencionalmente, a criança, sujeito cognoscente, trata de organizar critérios para interpretar as características formais desse texto; trata-se, portanto, de um processo de “reconstrução” do conhecimento e não de apropriação do conhecimento pronto.

5.1.6 Ontogênese e filogênese

Ferreiro e Teberosky utilizaram o recurso de relacionar o processo de construção da escrita por parte das crianças (ontogênese), com a própria história da construção da escrita pela humanidade (filogênese).



Como já informei, as autoras do livro em análise encontraram em Gelb “[...] a consideração das escritas silábicas como prévias às alfabéticas [...]” (FERREIRO, 2001a, p. 26), e isso acontecia com as crianças quando estavam na “hipótese silábica”. Num primeiro momento era difícil para as autoras interpretarem o que estava acontecendo; esse conhecimento da história, foi decisivo para entenderem as respostas das crianças.

Ao observarem, por exemplo, que as crianças de quatro anos utilizaram uma orientação espacial diferente da habitual – após “ler” uma linha de um texto, se a criança começou da esquerda para a direita, a próxima será da direita para a esquerda – as autoras recorreram à história da escrita para fazer a analogia:

[...] efetivamente assim se escreveu alguma vez na Grécia antiga, e essa maneira de escrever se chamava escrita em “bustrófedon”, porque recordava a maneira de fazer sulcos na terra com o arado puxado por bois. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 58).

Esse é um exemplo que as autoras utilizaram para mostrar que a invenção da escrita pela humanidade foi um processo de construção de um sistema de representação e, se as crianças têm as mesmas dificuldades conceituais envolvidas na invenção da escrita, isso significa que as crianças “reinventam” esse sistema.

O desenvolvimento individual repetindo, nas grandes linhas, a desenvolvimento da humanidade, é um pressuposto piagetiano. Ao estudar a evolução da inteligência na criança e se deparar com o problema da influência respectiva das “montagens hereditárias” e da “experiência adquirida”, Piaget admite um equilíbrio entre as duas, pois já tinha verificado que, para alguns autores, o

desenvolvimento cognitivo é adquirido por meio da experiência e, para outros, é inato.

Está claro que tal problema psicológico constitui um caso particular da questão biológica geral das relações entre as características genotípicas e as características fenotípicas. Poderíamos tentar a esse respeito (alias já insistimos) uma espécie de paralelismo entre as soluções biológicas do problema da variação ou da evolução, as soluções psicológicas do problema da inteligência e as grandes correntes epistemológicas mesmas. É provável que o debate permanecerá um suspenso enquanto não forem destacados, no plano orgânico como tal, os mecanismos do crescimento (ontogênese) em suas relações com a hereditariedade, e principalmente as relações filogenéticas entre a hereditariedade e o meio: a ausência de um tertium sólido entre o mutacionismo e a hipótese da hereditariedade da aquisição entrava também lamentavelmente a explicação psicológica e a explicação biológica. (PIAGET, 1978b, p. 291).

5.2 A influência da Psicolinguística de Noam Chomsky

No que se refere às questões linguísticas e psicolinguísticas envolvidas no processo de aquisição da língua escrita, como já informei, as autoras se utilizaram dos pressupostos da Psicolinguística contemporânea, representada por Noam Chomsky. Tais pressupostos encontram-se em confluência com o referencial piagetiano nos estudos realizados por Ferreira e colaboradores.

Segundo Ribeiro, as autoras foram buscar nas idéias do linguista norte-americano Noam Chomsky, um modelo de aquisição da linguagem³, já que em Piaget “[...] a linguagem recebe um tratamento marginal, enquanto produto derivado do desenvolvimento de estruturas cognitivas [...]” (RIBEIRO, 1991, p. 55).

³ Para Chomsky a linguagem humana “[...] tem como propriedade geral o caráter aberto e criativo, ou seja, a capacidade de todo ‘locutor autônomo’ produzir e compreender um número indefinidamente grande de frases, jamais ouvidas anteriormente e, talvez, jamais pronunciadas.” (RODRIGUES, 1975, p. XXI).

Ao desenvolver a “Gramática Gerativo-Transformacional”⁴, Chomsky fundamentou sua teoria no pressuposto de que os indivíduos possuem uma capacidade inata de aprender a língua. Assim, a criança possui a capacidade de produzir enunciados originais.

Para Chomsky, a gramática de uma língua⁵ é concebida como um esquema ideal da competência, e o desempenho é compreendido como sua concretização.

O lingüista norte-americano faz, então, uma distinção fundamental entre *competência* e *desempenho*. A competência é “[...] o conhecimento da sua língua por parte do falante ouvinte [...]” e desempenho é “[...] o uso efetivo da língua em situações concretas [...]” (CHOMSKY, 1975, p. 235).

5.2.1 Competência lingüística

Para Chomsky a competência lingüística é a série de pressuposições do indivíduo com relação à natureza da língua, o que permite considerar a escrita enquanto objeto de conhecimento. Esse conceito, para Chomsky, difere da concepção do aprendizado da linguagem vinculada à associação de palavras e objetos, dentro de um esquema de estímulo e resposta.

A teoria da gramática gerativa tanto particular quanto universal indica uma lacuna conceitual na teoria psicológica que julgo valer a pena mencionar. A psicologia, concebida como ciência do comportamento, trata do comportamento e da aquisição ou controle do comportamento. Não tem nenhum conceito correspondente à competência, no sentido em que competência é caracterizada por uma gramática gerativa. A teoria do aprendizado limitou-se a um conceito estrito e seguramente inadequado do que é aprendido, a

⁴ A “Gramática Gerativo-Transformacional” “[...] visa a descrever todas as frases de uma língua, através de um número finito de regras que possibilitam engendrar ou explicar um número infinito de frases.” (RODRIGUES, 1975, p. XXII).

⁵ Para Chomsky “[...] o conjunto de frases que uma gramática engendra é definida como língua, tal gramática deve engendrar todas as frases dessa língua.” (RODRIGUES, 1975, p. XXI).

saber, um sistema de conexões estímulo-resposta, uma rede de associações [...]. (CHOMSKY, 1971, p. 94).

De acordo com essa concepção de Chomsky, Ferreiro e Teberosky vêem a criança como alguém que procurava compreender a natureza da linguagem utilizada no meio em que vive e que não espera passivamente o reforço externo para produzir linguagem. Assim, para elas, a criança

[...] procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto mas sim criação original). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 22).

O aspecto criativo, para Chomsky, é um dos mais importantes da linguagem e, se a criança possui conhecimento da língua, ela demonstra competência sobre seus aspectos básicos. Ao fazer uma síntese dos aspectos positivos da gramática de uma língua, Chomsky faz as seguintes considerações:

A gramática de uma língua particular, então, tem de ser suplementada por uma gramática universal que acolha o aspecto criativo do uso da linguagem e expresse regularidades situadas a um nível profundo, as quais, sendo universais, acham-se omitidas na própria gramática. Portanto, é bastante normal que uma gramática discuta apenas exceções e irregularidades com algum detalhe. É só quando suplementada por uma gramática universal que a gramática de uma língua oferece uma análise integral da competência do falante-ouvinte [...]. (CHOMSKY, 1975, p. 238).

Nas considerações de Chomsky e de Piaget, Ferreiro e Teberosky encontraram um núcleo comum de ancoragem, apesar da polêmica entre esses dois autores. Nesse núcleo está contida a idéia de que a atividade estruturante do sujeito

permite que ele construa esquemas interpretativos para compreender a natureza da língua escrita.

Segundo Ribeiro (1991) entre Piaget e Chomsky encontramos:

[...] um interesse pelas estruturas e suas transformações, da linguagem ou do pensamento. Também em ambos as estruturas são tomadas abstratamente e suas transformações explicadas a partir de regras imanentes que independem de fatores interativos [...]. (RIBEIRO, 1991, p. 61).

CAPÍTULO 8

CONTEXTO HISTÓRICO EM QUE AS IDEIAS DE FERREIRO CHEGARAM AO BRASIL: O CASO PAULISTA



O pensamento construtivista de Emilia Ferreira sobre alfabetização que foi apresentado nos capítulos anteriores é considerado por Moratti (2000), como já apontei na introdução, representativo do quarto momento crucial no movimento histórico de alfabetização no Brasil e, em particular, no estado de São Paulo. A partir dos anos de 1980, o "construtivismo da Emilia Ferreira" foi considerado como alternativa mais adequada para se promover mudanças no ensino público paulista, especialmente no âmbito da alfabetização, em que se denunciava o grave problema das altas taxas de evasão e repetência logo nas primeiras séries de escolarização de crianças assessoradas nos campos educacionais e político.

Tendo em vista a superação desse problema, foi instituído o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) pelo Secretário de Educação do Estado de São Paulo (SE/SP). O CBA foi instituído pelo Decreto 21.833, de 28 de dezembro de 1993, e regulamentado pelo Decreto 21.834, de 28 de dezembro de 1993, em 13/01/94.¹

CAPÍTULO 6

CONTEXTO HISTÓRICO EM QUE AS IDÉIAS DE FERREIRO CHEGARAM AO BRASIL: O CASO PAULISTA

A ideia era de que com o CBA implantado ter-se-ia o início de uma "reorganização" do ensino do Estado de São Paulo, visando, portanto, de "[...] uma proposta política para todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo que teve como objetivo reverter o fracasso escolar." (Bertin, 1999, p. 18)

O CBA viria "substituir" o 1º e 2º anos do ensino do Estado de São Paulo, hoje Ensino Fundamental. Essa proposta estava relacionada com a ideia de se juntar dois anos de escolarização em um único ciclo, de modo tal, que os alunos só poderiam ser aprovados ou reprovados ao final desse ciclo. Objetivava-se, com essas medidas, diminuir os índices de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau, reduzindo, assim, "[...] o tradicional fracasso da alfabetização."

¹ "Foi assim que o governo do estado de São Paulo, sob a gestão de Roberto Marinho, que nasceu o modelo atual do CBA, em 1993, com o Decreto 21.833, de 28 de dezembro de 1993, e o Decreto 21.834, de 28 de dezembro de 1993, em 13/01/94."

O pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização que foi apresentado nos capítulos anteriores é considerado por Mortatti (2000), como já aponte na introdução, representativo do quarto momento crucial no movimento histórico da alfabetização no Brasil e, em particular, no estado de São Paulo. A partir dos anos de 1980, o "construtivismo de Emilia Ferreiro" foi considerado como alternativa mais adequada para se proporem mudanças no ensino público paulista, especialmente no âmbito da alfabetização, em que a denúncia do grave problema das altas taxas de evasão e repetência logo nas primeiras séries de escolarização de crianças assombrava os campos educacional e político.

Tendo em vista a superação desse problema, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SE/SP). O CBA foi instituído pelo Decreto 21.833, de 28 de dezembro de 1983, e regulamentado pela Resolução da Secretaria da Educação, n. 13/84, em 18/01/84¹. A idéia era de que com o CBA implantado ter-se-ia o início da "reorganização" contínua da escola de 1º grau; tratava-se, portanto, de "[...] uma proposta política para todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo que teve como objetivo reverter o fracasso escolar." (BAHIA, 1995, p. 15).

O CBA vinha "substituir" o que correspondia às 1ª e 2ª séries do então Ensino de 1º grau, hoje Ensino Fundamental. Essa proposta estava relacionada com a idéia de se juntarem dois anos de escolaridade em um único ciclo, de modo tal, que os alunos só poderiam ser aprovados ou reprovados ao final desse ciclo. Objetivava-se, com essas medidas, diminuir os índices de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau, rompendo com "[...] a tradição brasileira de reprovar a metade

¹ Nesse período o governador do estado de São Paulo era André Franco Montoro, que exerceu o mandato entre 15/03/1983 e 15/03/1987.



dos alunos no final da primeira série primária, fazendo-os recomeçar 'do zero' ano após ano." (DURAN; ALVES, 1990, p. 91).

O CBA propôs ainda uma nova organização curricular, uma revisão na prática escolar, um novo sentido de avaliação, uma nova organização de classes, um acréscimo de duas horas diárias de permanência na escola para os alunos que necessitassem de estudos suplementares, assim como merenda reforçada e material didático para aqueles que precisavam.

Para divulgar a proposta pedagógica do CBA, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), elaborou e distribuiu gratuitamente entre as escolas públicas estaduais vários documentos². Dentre eles, destacam-se os do *Projeto IPÊ*: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios, em especial sete fascículos e sete programas em vídeo, veiculados entre os anos de 1984 e 1985, que subsidiaram as discussões sobre as questões do Ciclo Básico, entre elas as referentes ao processo de alfabetização de crianças³.

Entre esses documentos, tem-se *Revendo a proposta de alfabetização* (1985i), organizado por Elba Siqueira de Sá Barretto e Marília Claret Geraes Duran e cuja introdução é destinada a explicar para os professores os propósitos do referido projeto, apresentado como "[...] um curso sobre alfabetização baseado nos mais recentes estudos e discussões de pesquisadores de diversas partes do mundo preocupados com a questão do fracasso escolar nos anos iniciais de escolarização

² A respeito dos documentos e de toda produção escrita e veiculada no momento da implantação do CBA no estado de São Paulo até o ano de 1994, ver: Bahia (1995).

³ Depois da divulgação desses documentos, no âmbito do *Projeto IPÊ*: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios, foram publicados vários outros documentos, até a década de 1990, nos quais não se tratava apenas de aspectos do Ciclo Básico de Alfabetização. Como exemplos, podem-se citar: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (1985a; 1985b; 1985c; 1985d; 1985e; 1985f; 1985g; 1985h; e 1991).

[...]” (SÃO PAULO, 1985i, p. 7). Após essa introdução, têm-se cinco artigos⁴, em que se trata da alfabetização e assuntos relacionados, sob a “nova” perspectiva, com ênfase nas contribuições do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização.

[...] o trabalho de Emilia Ferreiro é uma das mais valiosas e recentes contribuições no sentido de considerar a escrita como a representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras [...] ela considera a criança, que aprende, como um sujeito ativo que interage de modo produtivo com a alfabetização. (SÃO PAULO, 1985i, p. 8).

Dessa forma, o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, contendo “inovações” em relação a momentos anteriores na história da alfabetização no Brasil, vai gradativamente conquistando hegemonia, por meio das tematizações e normatizações⁵ relacionadas à alfabetização na fase inicial de escolarização de crianças.

É justamente a partir desse momento, portanto, que ocorre a difusão sistemática e a repercussão das idéias de Ferreiro, neste estado. Os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita, contidos principalmente no livro *Psicogênese da língua escrita*, serviram de referencial teórico para a proposta pedagógica do CBA, no estado de São Paulo, juntamente com o pensamento “[...] dos lingüistas

⁴ Os três primeiros artigos foram escritos por Maria Helena Souza Patto, Telma Weisz, Luiz Carlos Cagliari, respectivamente. O quarto artigo foi elaborado por Elba Siqueira de Sá Barreto, Marília Claret Geraes Duran, Nilza de Lima Collaço e Suzana Evangelina Feliipe, com a colaboração de Yêda Maria da Costa Lima Varlotta. O quinto e último artigo foi escrito por Elba Siqueira de Sá Barreto, Margarida Cecília Corrêa Nogueira Rocha e Marília Claret Geraes Duran, com a colaboração de Zita de Paula Rosa.

⁵ Esses termos são utilizados por Mortatti (2000, p. 29) para classificação de material documental em relação ao conteúdo, finalidade e forma de veiculação. Assim têm-se: “[...] tematizações – contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura; normatizações – contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e concretizações – contidas em cartilhas e livros de leitura, ‘guias do professor’, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas.”

brasileiros e de outros profissionais que se opunham à orientação associacionista que dominava a alfabetização no Brasil [...]” (DURAN; ALVES, 1990, p. 91).

Como exemplos do que vinha sendo recomendado aos professores, no âmbito da alfabetização, no estado de São Paulo, anteriormente à proposta do CBA, podem-se citar dois documentos divulgados pela CENP/SE/SP e que são representativos daquilo a que os teóricos do CBA se opunham ⁶.

Em 1979⁷, a SE/SP publica, por meio da CENP, o documento intitulado *Subsídios para a implantação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries*: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete – sugestões de atividades para o processo de alfabetização⁸. Trata-se de um material de apoio destinado a professores e alunos, contendo sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas 1ª e 2ª séries do 1º grau⁹.

Essas sugestões de atividades foram organizadas em “unidades” a serem desenvolvidas em uma seqüência ao longo desses dois anos letivos. Para a 1ª série, foi sugerida a seqüência: “Período preparatório”, “Treino do Mecanismo de Análise-Síntese”, “Palavras-chave e sílabas-chave”, “Orações e textos” e “Sílabas Compostas e outras dificuldades da língua”. Para a 2ª série, a seqüência sugerida foi: “Palavras – Vocabulário”, “Palavras – Ortografia”, “Frases” e “Textos – Leitura – Produção Escrita”.

⁶ A esse respeito, ver: Mortatti (2000).

⁷ Paulo Salim Maluf era o então governador do estado de São Paulo e estava no primeiro ano de seu mandato, que se deu entre 15/03/1979 e 15/05/1982; a partir desta data assumiu o governador José Maria Marin, que permaneceu no cargo até 15/03/1983.

⁸ No título desse documento, faz-se referência a um outro documento publicado por essa Secretaria de Estado. Trata-se de: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (1975). Esse documento é decorrente da Lei 5692/71 e trata do ensino das diferentes áreas para o ensino da 1ª a 8ª séries do 1º grau.

⁹ Esse documento foi elaborado por Marieta Machado Nicolau (coordenadora), Ana Maria Marcondes Pinto e Elza Dias Pacheco.

O objetivo principal do documento era subsidiar a prática docente “[...] no sentido de sistematizá-la, já a partir do início do ano letivo.” (SÃO PAULO, 1979, p. 15).

Em 1982, a SE/SP, publica, também por meio da CENP, o documento intitulado *Modelo de trabalho diversificado para alfabetização*, que, segundo os autores¹⁰, tinha como objetivo:

[...] orientar os professores de 1ª série, da Rede Estadual de Ensino, quanto à proposta contida nos “Subsídios para a Implantação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série” utilizando a estratégia do trabalho diversificado. (SÃO PAULO, 1982, p. 7).

Esse documento apresentava orientações práticas para os professores de 1ª série, por meio de exercícios diversificados que visavam a atender ao ritmo individual dos alunos. Apesar de ser um “modelo”, os autores advertiam que:

A utilização deste “Modelo de Trabalho Diversificado” terá início após o período dedicado ao desenvolvimento das *habilidades básicas*, necessárias à *prontidão* para alfabetização [...]. (SÃO PAULO, 1982, p. 7, grifos meus).

A primeira etapa de tarefas foi organizada para ser aplicada no segundo bimestre do ano letivo, pois, como podemos observar na citação acima, o primeiro bimestre era destinado aos exercícios de prontidão¹¹ para a alfabetização e ao desenvolvimento das habilidades básicas¹² por parte dos alunos. De acordo com

¹⁰ São eles: Maria Adélia Ferreira Mauro (coordenadora), Ana Luisa Vieira de Mattos, Elza Dias Pacheco, Ivany Barros Leite Carroza, Maria Haydee S.V. Scaglione, Nilza de Lima Collaço, Therezinha Storielli G.M. Lacerda e Zoé Carvalho Cesar San Juan.

¹¹ Os exercícios de prontidão compõem as atividades destinadas a desenvolver atitudes e habilidades consideradas como pré-requisitos para o aluno iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, como, por exemplo, exercícios de coordenação motora vinculados ao treino do traçado das letras.

¹² É importante lembrar que, no momento do desenvolvimento da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky, verificaram que a literatura psicológica tratava de listar as aptidões e as habilidades básicas

esse documento, a primeira palavra-chave a ser apresentada ao aluno era “faca”, e o professor utilizava, então, o “método analítico de palavração”.

Em ambos os documentos apresentados acima, a proposta de alfabetização objetivava orientar o professor em sua prática alfabetizadora, fornecendo-lhes modelos de exercícios para serem desenvolvidos com os alunos em uma seqüência pré-determinada: período preparatório, palavras-chaves, orações e textos. A proposta era sistematizar, por meio de “etapas ordenadas”, o ensino da leitura e da escrita, com a intenção de se conseguir o melhor resultado possível em relação a esse ensino.

Essa proposta coincide com a criticada por Ferreiro e Teberosky no momento em que estavam fazendo a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, na Argentina, porque contém em seus pressupostos justamente aquilo a que as autoras se opunham: a valorização da maturidade e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita em detrimento do sujeito cognoscente; a utilização de métodos para alfabetizar, em detrimento da consideração das hipóteses das crianças sobre o funcionamento da língua escrita.

Se compararmos os documentos *Subsídios para a implantação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries*: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete – sugestões de atividades para o processo de alfabetização (1979) e *Modelo de trabalho diversificado para alfabetização* (1982) com o documento *Reverendo a proposta de alfabetização* (1985i), poderíamos nos perguntar: como uma Secretaria de Estado

necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Essas habilidades estavam relacionadas com “[...] lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação etc.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26). Para as autoras essa literatura defendia a concepção de que se tudo vai bem com as aptidões ou habilidades, então, tudo vai bem com a aprendizagem da leitura e da escrita. Tal posição para as autoras é insustentável.

pode, em tão curto espaço de tempo, publicar documentos com concepções e propostas para alfabetização tão diferentes entre si?

Uma das respostas possíveis para essa pergunta está relacionada ao contexto político e educacional da época e ao fato de o CBA fazer parte de “[...] uma série de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, na rede pública de ensino paulista [...]” (MORTATTI, 2000, p. 262), com a intenção de se superarem os problemas educacionais então recorrentemente apontados. Para isso, buscaram-se no discurso acadêmico “[...] respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sócio-político-educacionais da época [...]” (MORTATTI, 2000, p. 252).

Como resultado desse fenômeno, ocorreu a “incorporação e apropriação”, no que se refere à alfabetização, do discurso acadêmico pelo discurso oficial. Uma síntese desse processo, segundo Mortatti, pode ser encontrada na “revolução conceitual” proposta por Ferreiro e colaboradores, também divulgada como uma “nova teoria”, a “teoria construtivista”.

Trata-se da função catalisadora do discurso oficial, representado pelos órgãos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em relação: tanto ao discurso “pelo alto” – produzido, nas universidades públicas e em centros de pesquisas, por sujeitos que se apresentavam como acadêmicos e especialistas –; quanto ao discurso “pelo baixo” – (re)produzido no âmbito das escolas, Delegacias de Ensino e Divisões Regionais de Ensino, por sujeitos que se apresentam como profissionais do magistério e mediante a intermediação dos documentos oficiais e das cartilhas [...] Mesmo não sendo a maioria dos professores universitários e pesquisadores que ocupam cargos na administração do ensino paulista, essa coincidência reflete um novo tipo de relação entre universidade e escola básica – entre produção e aplicação do saber –, concretizado na prática de assessoria oficial prestada, por esses profissionais, a órgãos da Secretaria de Educação deste e de outros estados. Essas assessorias integram o movimento de reorganização do ensino com base nas mais modernas teorias, de acordo com as quais se conhece a importância estratégica da alfabetização na consecução dos ideais democráticos almejados e a necessidade de uma política de formação de professores em serviço que permita convencimento

democrático e não imposição do novo. (MORTATTI, 2000, p. 253-254).

Naquele momento histórico, porém, as idéias de Ferreiro e colaboradores, caracterizadas como “inovações” sobre as discussões em torno da alfabetização de crianças e divulgadas por meio da proposta pedagógica do CBA também provocaram reações tensas: de um lado, o discurso oficial representado pelos órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que divulgava a teoria construtivista entre os professores alfabetizadores, por meio de produção de material de apoio, com o objetivo de esclarecimento e convencimento daqueles professores; de outro, os professores que se mostravam resistentes à implantação do CBA (MORTATTI, 2000, p. 268).

Essa “resistência” do professorado paulista estava relacionada com as “mudanças” na prática pedagógica de alfabetização das crianças, que, até então, conforme já apontei, era baseada nas cartilhas e nos métodos de alfabetização, de acordo com orientação que recebiam da própria Secretaria da Educação, como aquelas contidas, como, por exemplo, nos documentos apresentados anteriormente.

✶ Com o objetivo de esclarecer e convencer os professores a respeito da importância da nova proposta para a alfabetização, além da divulgação de textos contendo diferentes apropriações da teoria construtivista sobre alfabetização para capacitação de professores, a SE/SP organizou palestras para os profissionais da rede pública de ensino “[...] ministradas por diversos profissionais das universidades que destacavam-se pela valiosa contribuição nesse campo.” (BAHIA, 1995, p. 2).

Embora os textos de Ferreiro não tenham sido reproduzidos diretamente nesses documentos, o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, que foi divulgado por meio de apropriações, provocou, de

imediatos, reações contrárias entre o professorado paulista, mas teve repercussão duradoura.

Passados os primeiros anos do impacto que essa medida provocou e dada a permanência da mesma e os investimentos contínuos que propuseram a alteração da relação professor-aluno buscando-se a qualidade do processo de ensino [...] a permanência, no tempo, dessa proposta e suas ações de implantação, podem estar garantindo importantes e significativas mudanças em relação à atuação dos professores alfabetizadores, principalmente pela compreensão e entendimento dos pressupostos políticos e pedagógicos do Ciclo Básico. (BAHIA, 1995, p. 5-6).

A permanência desse pensamento não se limitou apenas à década seguinte à implantação do CBA, mas avançou até os dias de hoje. Como já mencionei anteriormente, o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização é referência em âmbito nacional e está presente no discurso oficial sobre alfabetização por meio, por exemplo, dos PCN's.

É importante ressaltar que, além do estado de São Paulo, em outros estados do país, nos anos de 1980, teve ampla repercussão o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Como exemplo, tem-se o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), organizado e coordenado por Esther Pillar Grossi e sua equipe, desde 1979, em Porto Alegre/RS. Esse grupo elaborou, no final da década de 1980, uma proposta didática para alfabetizar crianças de classes populares, embasada na teoria construtivista de Ferreiro e colaboradores, visando a superar o problema do fracasso na alfabetização por parte dessas crianças.

A idéia principal da proposta didática do GEEMPA é de oportunizar às crianças de classes populares dentro da escola, desde os primeiros dias de aula, o contato com todo tipo de materiais escritos, assim como com atos de leitura e de escrita, de maneira similar

àquela que as crianças de classes alta e média têm em suas casas desde pequeninhas até atingirem o momento de entrar na escola. [...] Trabalha-se simultaneamente com letras, palavras e textos, desde o início do ano letivo, mas as atividades em torno destes três eixos não são estanques entre si. Ao contrário, entre elas há muitas inter-relações [...]. (GROSSI, 1990b, p. 84).

Essa proposta didática do GEEMPA se espalhou por diversas partes do país, assim como informa a coordenadora desse grupo:

Estamos sendo capazes de alfabetizar, em um ano letivo, mais de 90% dos alunos pertencentes a classes em que se aplica a proposta do GEEMPA, espalhadas por muitos recantos do Brasil, a saber: Porto Alegre, Pelotas, Ji-Paraná (Rondônia), Garça e Campinas (São Paulo), Cuiabá, Cachoeira do Sul. (GROSSI, 1990b, p. 84).

Além do GEEMPA, têm-se, ainda, dentre outros: a proposta do Ciclo Básico de alfabetização (CBA), implantada em 1985 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais¹³; o projeto do Ciclo de Alfabetização implantado na cidade do Recife/PE, em 1986¹⁴, o projeto pedagógico Ciclo Básico de Alfabetização, implantado em 1988 no estado do Paraná¹⁵; o projeto Centro de Ensino Básico, implantado em 1989 no estado do Pará¹⁶.

Enfim, a proposta pedagógica do CBA no estado de São Paulo, que foi divulgada, pelos órgãos oficiais e por pesquisadores, como “inovadora”, “avançada”, “corajosa” e “ousada”, por dar destaque às “novas teorias” relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização de crianças, baseia-se em apropriações do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização.

¹³ Sobre essa proposta, ver: Alencar (1989).

¹⁴ Sobre esse projeto, ver: Lima (1990).

¹⁵ Sobre esse projeto, ver: Ferreira (2001); Mainardes (1995); Negri (1994); e Souza (1995).

¹⁶ A respeito desse projeto, ver: Pinto (1999) e Trescastro (2001).

Mesmo tendo provocado, no princípio, reações contrárias entre os profissionais da área da alfabetização e mesmo tendo sido criticada por estudiosos do assunto, essa proposta marca um importante momento da história da alfabetização no estado de São Paulo e no país. E sua permanência no tempo garantiu, se não alterações radicais na prática dos professores alfabetizadores, pelo menos alterações significativas nas tematizações e normatizações sobre alfabetização a partir desse período, tendo contribuído para a disseminação dos principais aspectos teóricos subjacentes ao pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização.

CAPÍTULO 7

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: A MATRIZ INVARIANTE DE UMA "REVOLUÇÃO CONCEITUAL"?



7.1 A matriz invariante

Como se pode constatar por tudo do que foi exposto até aqui, Emilia Ferraro é uma pesquisadora que ganhou prestígio por desenvolver, com seus colaboradores, pesquisa empírica que lhe permitiu formular a teoria sobre a psicogênese da língua escrita, que foi divulgada em diversos países, dentre eles, o Brasil.

Analisando aspectos de sua formação, situação profissional e produção intelectual, verificam-se marcos do compromisso científico da pesquisadora. Sua permanência em Geneva demonstra sua capacidade de enfrentar dificuldades. Sua trajetória intelectual ficou marcada pela forte influência dos pressupostos da Epistemologia de Jean Piaget e da Psicolinguística de Noam Chomsky.

CAPÍTULO 7

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: A MATRIZ INVARIANTE DE UMA "REVOLUÇÃO CONCEITUAL"?

Emilia Ferraro não hesitou em abandonar o Brasil para ir para a Suíça e, mesmo assim, não foi poupada dos problemas políticos que impediram sua permanência na Argentina. Seu destino, então, foi a Cidade do México, onde conseguiu prestígio e estabilidade profissional.

Sua atuação profissional revela também seu compromisso político com o problema do analfabetismo. Seu principal objetivo, ao desenvolver a pesquisa que resultou na teoria da psicogênese da língua escrita, foi contribuir na busca de soluções para se enfrentar esse problema.

Essa busca de soluções tendo em vista modificar a realidade do contexto educacional dos países da América Latina, em relação ao fracasso na alfabetização por parte das crianças das classes sociais menos favorecidas, levou Ferraro a propor, por meio especialmente dos resultados da pesquisa realizada

7.1 A matriz invariante

Como se pode constatar por meio do que foi exposto até aqui, Emilia Ferreiro é uma pesquisadora que ganhou prestígio por desenvolver, com seus colaboradores, pesquisa empírica que lhe permitiu formular a teoria sobre a psicogênese da língua escrita, que foi divulgada em diversos países, dentre eles, o Brasil.

Analisando aspectos de sua formação, atuação profissional e produção intelectual, verificam-se marcas do compromisso científico da pesquisadora. Sua permanência em Genebra demonstra sua capacidade de enfrentar problemas. Sua trajetória intelectual ficou marcada pela forte influência dos pressupostos da Epistemologia Genética de Jean Piaget e da Psicolinguística de Noam Chomsky. De volta a Buenos Aires, destacou-se por ser a única latino-americana a desenvolver uma pesquisa orientada pelo pesquisador suíço, e, mesmo assim, não foi poupada dos problemas políticos que impediram sua permanência na Argentina. Seu destino, então, foi a Cidade do México, onde conseguiu prestígio e estabilidade profissional.

Sua atuação profissional revela também seu compromisso político com o problema do analfabetismo. Seu principal objetivo, ao desenvolver a pesquisa que resultou na teoria da psicogênese da língua escrita, foi contribuir na busca de soluções para se enfrentar esse problema.

Essa busca de soluções tendo em vista modificar a realidade do contexto educacional dos países da América Latina, em relação ao fracasso na alfabetização principalmente das crianças das classes sociais menos favorecidas, levou Ferreiro a propor, por meio especialmente dos resultados da pesquisa contidos

no livro *Psicogênese da língua escrita*, uma nova maneira de se pensar a alfabetização, já que, para a pesquisadora, o fracasso na alfabetização estava relacionado com a maneira que esse processo vinha sendo proposto e praticado até então.

Tendo em vista essas considerações, Ferreiro afirma ter feito uma “revolução conceitual” a respeito da alfabetização, por ter “mudado” o eixo em torno do qual passavam as discussões sobre o tema: dos debates sobre os métodos e os testes utilizados para o ensino da leitura e da escrita, para a idéia de que não são os métodos que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas são as crianças que (re)constroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam para compreender o funcionamento desse objeto de conhecimento.

Além dessa proposta de “mudança de olhar” sobre o processo de alfabetização, a “revolução conceitual” proposta está, também, relacionada com a própria concepção de língua escrita e de alfabetização. Para a pesquisadora, a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, que se opõe aquela em que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem.

Conseqüentemente, Ferreiro se apõe ao conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado. Ferreiro defende, então, o conceito de alfabetização que vai no sentido contrário, já que considera a alfabetização como o processo de aprendizagem da língua escrita. Essa aprendizagem, considerada, também, “aprendizagem conceitual”, dá-se por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente.

Desde o início da divulgação do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização em nosso país, em meados dos anos de 1980, as tensões decorrentes da apropriação desse pensamento no âmbito de propostas oficiais estavam relacionadas com as discussões sobre o significado da "revolução conceitual" proposta por Emilia Ferreiro. Embora essa tensão pareça ter-se amenizado e embora não se tenham notícias de que a pesquisa de Ferreiro e colaboradores tenha sido refutada em seus fundamentos e resultados, vêm sendo apresentadas muitas críticas relacionadas sobretudo com a dúvida a respeito do papel do ensino, da escola e do professor, desse ponto de vista.

Tais dúvidas relacionam-se com o fato de no livro *Psicogênese da língua escrita* não se encontrar uma proposta didática de alfabetização, nem "receitas prontas" com intenção de garantir o sucesso da alfabetização de todas as crianças em fase inicial de escolarização.

Nesse livro, como já mostrei, encontram-se resultados de pesquisa acerca do processo de aquisição da língua escrita por parte de crianças, que podem contribuir para a compreensão de como se dá esse processo complexo. Tal compreensão é importante sobretudo para professores e psicólogos, público a que se destina preferencialmente o livro.

No que se refere aos professores, o livro pode auxiliar na interpretação das respostas dadas pelas crianças, quando elas estão produzindo ou interpretando textos, para levar essas respostas em consideração durante o processo de construção, pela criança, do conhecimento da língua escrita. As autoras entendem que, fornecendo essas informações aos professores, elas estão contribuindo para diminuir o número daqueles que fracassam nessa etapa de escolarização.

Para os psicólogos, o livro fornece elementos que permitem compreender o que acontece durante o processo de aquisição da língua escrita, o que, para as autoras, auxilia o trabalho desses profissionais, porque, quando eles lidam com crianças, geralmente aquelas que fracassam no início do processo de alfabetização, não têm conhecimentos de como se dá o processo, podendo considerar as interpretações das crianças como índice de futuro transtornos ou como casos patológicos.

Levando-se em consideração as principais características do livro — apresentação de uma teoria contendo “novas” interpretações sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, resultado de uma pesquisa descrita minuciosamente, em um número elevado de páginas —, pode-se concluir que sua leitura não é de simples compreensão, porque envolve outras teorias que a embasam, demandando, por parte do leitor, certa familiaridade, sobretudo, com os fundamentos da teoria piagetiana e da Psicolingüística chomskyana. Essas características talvez expliquem, também, a relativamente baixa tiragem do livro, comparativamente à intensa e extensa divulgação do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização em nosso país.

No entanto, embora as idéias contidas nesse livro tenham sido e continuem sendo muito divulgadas, por meio tanto das apropriações que se fizeram e se fazem desse pensamento por parte do “discurso oficial” quanto dos estudos e pesquisas acadêmicas a esse respeito, são poucos aqueles que “dominam” o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, contido no livro analisado. Podemos supor que entre esses poucos leitores estão especialistas em alfabetização, equipes pedagógicas de órgãos oficiais, pesquisadores do meio acadêmico e alguns poucos professores alfabetizadores.

A despeito dessas dificuldades, a análise do livro *Psicogênese da língua escrita* propiciou confirmar sua relevância no que se refere à compreensão do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Essa relevância deriva justamente do fato de, nesse livro, estar contida o que denomino de matriz invariante desse pensamento considerado pelas autoras do livro e por outros pesquisadores como uma "revolução conceitual" em alfabetização.

Como já explicitiei na introdução, trata-se de matriz, porque é entendida como atributo principal, e é invariante, porque, posteriormente, vai-se expandindo, mas sempre preservando suas características fundamentais, que lhe conferem unidade e continuidade.

Essa unidade relaciona-se com as influências tanto da Epistemologia Genética de Piaget quanto da Psicolinguística de Chomsky que constituem um núcleo comum de ancoragem da teoria sobre a psicogênese da língua escrita. Nesse sentido, o principal atributo da matriz invariante do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização consiste no fato de essa pesquisadora considerar que a atividade estruturante do sujeito faz com que ele construa esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita.

As características fundamentais dessa matriz invariante, por sua vez, consistem na constatação de que as crianças possuem capacidades cognitivas (capacidades de desenvolver raciocínios) e lingüísticas (capacidades de desenvolver concepções sobre o sistema de escrita) e utilizam-nas para entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse processo, as crianças (re) constroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de uma elaboração pessoal que se dá por sucessão de etapas, cada uma delas representando um estágio importante do processo. Assim, a

interpretação do processo é explicada do ponto de vista das crianças que aprendem, levando-se em consideração o conhecimento específico que possuem antes de iniciar a aprendizagem escolar, a saber: a escrita não representa apenas um traço ou marca, mas sim “um objeto substituto”.

Como se viu, partindo desse conhecimento, as crianças seguem uma linha de evolução regular até a aquisição da língua escrita, elaborando hipóteses para compreender o funcionamento do código escrito.

O conjunto das hipóteses elaboradas pelas crianças, denominado de “níveis de conceitualização”, pode ser minimamente categorizado em: “distinção entre o icônico e não-icônico”; “exigência de quantidade mínima e variedade de caracteres”; “hipótese silábica”; “hipótese silábica-alfabética”; e “hipótese alfabética”. Do início ao fim desse processo ocorre um processo de (re)construção do conhecimento da língua escrita, o qual se dá por meio da interação das crianças com o objeto de conhecimento.

Nos textos escritos posteriormente por Ferreiro, o que se observa é que a pesquisadora vai expandindo essa matriz de seu pensamento. Neles, a pesquisadora amplia e aprofunda as primeiras formulações sobre a teoria da psicogênese da língua escrita, conciliando relatos de situações e resultados de investigações desenvolvidas sobre a aprendizagem da língua escrita, seja por parte de crianças, seja por parte de adultos, seja por parte de povos indígenas¹.

Entre essas pesquisas estão também as comparativas, desenvolvidas com crianças inseridas em diferentes contextos lingüísticos, como, por exemplo, entre português, italiano e espanhol, em que a pesquisadora destaca as semelhanças e as diferenças no desenvolvimento psicogenético dessas crianças².

¹ A esse respeito, ver: Ferreiro (1995; 2001a).

² A esse respeito, ver: Ferreiro et al (1996).

Ampliando essa temática, a pesquisadora aborda, em seus textos posteriores, assuntos atuais como a entrada das novas tecnologias (computadores e *internet*) nas escolas e a discussão em torno do "letramento", confirmando sua contemporaneidade em relação ao discurso sobre alfabetização. No entanto, em tudo o que escreve, aquela matriz invariante está sempre presente.

Pelo exposto, pode-se concluir que o livro *Psicogênese da língua escrita* se tornou um marco na produção intelectual de Ferreiro e no que se refere a seu pensamento construtivista sobre alfabetização. É importante ressaltar que, embora esse livro tenha sido escrito em co-autoria com Ana Teberosky³, a maior parte da vasta produção escrita de Ferreiro, como se pode observar no capítulo 2 desta dissertação, é de autoria de Ferreiro e não está vinculada exclusivamente à de Teberosky; nem tampouco a de outros pesquisadores, com os quais Ferreiro assina algumas outras publicações.

Por fim, vale enfatizar que, passadas as tensões iniciais decorrentes da divulgação desse pensamento, cuja matriz invariante se encontra no livro analisado, ele permanece atuante até os dias de hoje nos discursos e práticas de alfabetização em nosso país.

³ Ana Teberosky atualmente desenvolve sua atividade profissional como docente do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona, na Espanha, onde desenvolveu pesquisas na área da linguagem junto ao Instituto Municipal de Investigações Psicológicas Aplicadas à Educação (IMIPAE) e ao Instituto Municipal de Educação (IME). No Brasil outros textos de Ana Teberosky foram traduzidos e publicados, como, por exemplo, *Psicopedagogia da linguagem escrita* (1990), em que a pesquisadora apresenta uma proposta pedagógica de alfabetização por meio da utilização de diferentes tipos de textos, inversamente do que faz Ferreiro, que em seus textos não encaminha propostas pedagógicas.

7.2 A “revolução conceitual”

A “revolução conceitual” proposta por Ferreiro e seus colaboradores e recolocada por alguns estudiosos do assunto, como Azenha (1993) e Weisz (1985c; 1999), foi mesmo uma “revolução” no pensar e no fazer alfabetização no estado de São Paulo e no Brasil?

Uma das respostas possíveis encontra-se nas tensões entre o “novo” e o “tradicional” em alfabetização nesse momento histórico da constituição da alfabetização como objeto de estudo, que são consideradas por Mortatti (2000), da seguinte maneira:

[...] anunciado como “revolução conceitual” que objetiva a ruptura em relação ao ponto de vista “tradicional” — sobretudo o fundado no passado recente —, dele herda e conserva, em outras bases, o enfoque predominantemente psicológico — transfigurado em psicolinguístico da alfabetização, com ênfase na *aprendizagem* da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização de crianças. Pode-se, então, depreender novos sentidos para os termos “antigo”/“tradicional” e “moderno”/“novo”, os quais se busca definir como *contra* o passado (recente e remoto), a fim de iniciar uma nova era. (MORTATTI, 2000, p. 288, grifos da autora).

No que se refere a essas tensões, no âmbito mais amplo do discurso educacional, Cordeiro (2002) considera que, em uma situação de conflito, aqueles que propõem mudanças criticam os seus adversários, associando o “novo” aos aspectos positivos e o “tradicional”, aos negativos.

A idéia de *mudança* orienta e governa a maioria das análises e propostas a respeito do tema e quase não se pode falar sobre a educação sem indicar uma perspectiva de alteração das práticas educativas então vigentes. A mudança em si e, portanto, a produção do *novo* parecem garantir, de antemão, a validade das propostas apresentadas [...] (CORDEIRO, 2002, p. 11, grifos do autor).

Além disso, o autor ressalta que o discurso educacional dos anos de 1970 e 1980 está fortemente ligado aos pressupostos políticos da época:

É pertinente recordar que esse período (anos 70 e 80) coincide com o chamado processo de *transição democrática* – ou qualquer de seus nomes alternativos: “distensão”, “abertura”, etc. Os discursos sobre educação, nesse momento, articulam-se com as várias dimensões das disputas presentes no campo político e a escola acaba sendo entendida, em muitas das formulações de então, como um instrumento essencial do processo de (re) democratização do país. Nesse sentido, a constituição de uma determinada maneira de tratar os problemas pedagógicos, baseada na oposição entre o *novo* e o *tradicional*, responde a diversas demandas, tanto às internas ao próprio campo educacional, quanto a outras externas a ele. (CORDEIRO, 2002, p. 26, grifos do autor).

No que se refere ao caso paulista, o êxito da divulgação e difusão do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, por meio do CBA, fez com que esse discurso fosse considerado um “discurso de ponta” por influenciar propostas curriculares de outros estados do país (MORTATTI, 2000, p. 255).

Mortatti (2000), porém, aponta que nem sempre esse discurso se concretizou em sala de aula:

A cartilha e os métodos tradicionais de ensino, no entanto, continuam a ser amplamente utilizados, explícita ou disfarçadamente, nas classes de alfabetização da rede pública de ensino paulista, distanciando-se do discurso oficial-acadêmico [...]. (MORTATTI, 2000, p. 254).

Ainda para Mortatti, as concretizações relacionadas às tematizações e normatizações desse período, caracterizam-se por um “novo tipo de ecletismo” quanto aos métodos e processos de alfabetização.

As causas recorrentes apontadas para esse descompasso apresentam-se como diretamente relacionadas às dificuldades inerentes à teoria construtivista, uma vez que as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita não pretendem resultar em um

método de alfabetização, chegando mesmo a negar a validade dos existentes para os novos fins. Tampouco é coerente, dessa perspectiva, utilizar-se a cartilha, seja ela de que tipo for, uma vez que a seqüência ordenada de passos de ensino e aprendizagem choca-se com a necessidade de construção do conhecimento pela criança. (MORTATTI, 2000, p. 280).

A ênfase na *aprendizagem* da leitura e da escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky assim como a oposição das pesquisadoras às práticas “tradicionais” utilizadas na alfabetização fizeram com que deslocassem o eixo da discussão do *como se ensina* para o *como se aprende*, apontando, assim, a necessidade de uma aprendizagem “conceitual”, ou seja, no processo de aquisição da língua escrita devem-se levar em consideração as idéias, as hipóteses as conceitualizações do sujeito cognoscente que, segundo as pesquisadoras, compreende o funcionamento do código escrito por meio de processos internos e individuais de interpretação e não apenas adquire uma técnica como codificar e decodificar a língua escrita.

Quanto aos processos internos e individuais, parece haver um equívoco, pois, se as crianças observam a escrita por toda parte e assistem a atos de leituras dos adultos, elas utilizam essas informações para elaborar as hipóteses internas. Assim, penso que não podemos ignorar que nas hipóteses infantis sobre o funcionamento da língua escrita existe um determinado nível de elaboração da experiência externa.

Dadas as características da teoria construtivista sobre alfabetização, ela pode ser interpretada, por parte dos profissionais da área, de diferentes maneiras. A principal e mais “perigosa” interpretação, de acordo com alguns estudiosos, é que a escola e o professor podem acreditar que não devam interferir no processo de apropriação da língua escrita pela criança, porque esta se alfabetiza sozinha, uma vez que se encontra no centro do processo de aprendizagem. Como resultado, essas crianças podem caminhar para um destino desastroso.

No cerne das tensões entre o “novo” e o “antigo”, o CBA assim como o construtivismo sofreram várias críticas. Além daquelas advindas dos professores alfabetizadores, houve também as advindas dos especialistas em alfabetização.

Souza (1996), abordando o que significou para a política educacional do estado de São Paulo a implantação do CBA na rede pública de ensino, enfatiza que foi um processo confuso, tendo havido uma série de diferentes interpretações da proposta inicial e o que professor alfabetizador recebeu foi o produto final de uma cadeia de leituras e interpretações que nem sempre correspondiam ao que realmente era na origem.

Azenha (1993), por sua vez, trata dos equívocos cometidos pelos professores alfabetizadores, tais como: utilizar, na sala de aula, as situações de entrevistas, tal como fizeram Ferreiro e colaboradores; incorporar os níveis da escrita à prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita; instalar “ambientes alfabetizadores” como suficientes para essa aprendizagem. Assim, segundo Azenha, o que se via em sala de aula, quando da divulgação do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, era a tentativa de utilizar um instrumento metodológico de pesquisa para desenvolver situações de aprendizagem:

A justaposição e aplicação de instrumentos de pesquisa como componentes do currículo pode levar a resultados desastrosos porque descaracteriza o papel do ensino, da escola e do professor. (AZENHA, 1993, p. 96).

Ao analisar os problemas da transferência da teoria construtivista para a prática pedagógica, Ribeiro (1991) faz um alerta:

A interpretação mais corrente do construtivismo acaba sendo aquela que fomenta a atividade livre e espontânea do aluno, limitando a intervenção do professor à criação de um ambiente rico e

estimulante. Evidentemente, nada nos garante que uma atividade espontânea esteja sendo realmente construtiva, no sentido piagetiano da palavra. (RIBEIRO, 1991, p. 11).

A insatisfação de Ribeiro com relação ao “construtivismo de Emilia Ferreiro” está relacionada ao fato de que não existe uma explicação de *como* fazer uma intervenção alfabetizadora levando-se em conta a psicogênese da língua escrita, do que se pode inferir numa negação total do papel do ensino.

Quanto à negação do papel do ensino, Duarte considera que o lema “aprender a aprender” presente no discurso educacional brasileiro, é um “instrumento ideológico” utilizado pela classe dominante para não permitir que a maioria da população possa ter uma formação plena e, assim, permanecer em estado de alienação. Para Duarte, esse lema resulta na

[...] desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar [...]. (DUARTE, 2002, p. 11).



Foi com o objetivo de compreender um importante momento da história recente da alfabetização no Brasil que desenvolvi a pesquisa documental e bibliográfica que resultou nesta dissertação de mestrado em que procurei compreender aspectos do pensamento construtivista de Emilia Ferreira sobre alfabetização, divulgação e disseminação no Brasil a partir de meados dos anos de 1980, assim como contribuir para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

Mediante procedimentos de localização, reunião e organização de documentos e análise conceitual de conteúdos, reuni e organizei a bibliografia disponível de e sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreira sobre alfabetização e de análise da configuração textual do livro *Psicopedagogia da língua escrita*, foi possível fazer um estudo sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreira sobre alfabetização.

Por meio da análise da configuração textual do livro *Psicopedagogia da língua escrita* foi possível compreender o pensamento construtivista de Emilia Ferreira sobre alfabetização encontrando-se, de fato, no livro em questão, confirmando minha hipótese de pesquisa inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este pensamento é caracterizado principalmente pela ideia de que no processo de alfabetização as crianças (as crianças) constroem o conhecimento sobre a língua escrita por meio de um processo de construção de significados. Baseada nessa consideração, Emilia Ferreira propõe uma "revolução conceitual" na alfabetização.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de que resultou este trabalho, desenvolvi algumas relações com outros trabalhos de localização e organização de conteúdos e documentos, a seleção e interpretação das fontes documentais, além de destacar o pensamento de

Foi com o objetivo de compreender um importante momento da história recente da alfabetização no Brasil que desenvolvi a pesquisa documental e bibliográfica que resultou nesta dissertação de mestrado em que procurei compreender aspectos do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, divulgado e disseminado no Brasil a partir de meados dos anos de 1980, assim como contribuir para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

Mediante procedimentos de localização, reunião e ordenação da bibliografia disponível *de e sobre* o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização e da análise da configuração textual do livro *Psicogênese da língua escrita*, foi possível fazer um estudo sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização.

Por meio da análise da configuração textual do livro *Psicogênese da língua escrita* foi possível constatar que a matriz invariante do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização encontra-se, de fato, no livro em questão, confirmando minha hipótese de pesquisa inicial.

Esse pensamento é caracterizado principalmente pela idéia de que no processo de alfabetização as crianças (re) constroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de uma elaboração pessoal que se dá por sucessão de etapas. Baseada nessas considerações, Emilia Ferreiro propõe uma “revolução conceitual” em alfabetização.

Durante os dois anos de desenvolvimento da pesquisa de que resultou esta dissertação, deparei com algumas inevitáveis dificuldades, entre elas a de localização e recuperação de informações e documentos, a seleção e interpretação das fontes documentais, além da decorrente do fato de abordar o pensamento de



uma “autora viva”, que implica nos “riscos” de se tentar compreendê-lo em sua dimensão histórica.

Considero, porém, que foram possíveis alguns avanços, em relação à produção já existente sobre aspectos correlatos ao tema desta dissertação. Esses avanços referem-se, especialmente, aos aspectos que permitem compreender o significado e a importância do pensamento da pesquisadora contido no livro analisado. Ainda assim, reconheço que, devido aos objetivos propostos para esta dissertação, outros aspectos relacionados com o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização ficaram por ser melhor explorados, entre eles os referentes à “revolução conceitual” e às formas de apropriação e aplicação desse pensamento nas práticas alfabetizadoras.

A despeito de todas as dificuldades enfrentadas e considerando-se os avanços observados, considero que esta dissertação pode contribuir para a busca de soluções para os problemas que ainda hoje se enfrentam na busca de uma escola democrática e de qualidade em que todas as crianças tenham, de fato, o direito de aprender a ler e escrever.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, Rita Maria de Mello. *Análise da avaliação do ciclo básico de alfabetização das escolas estaduais de 1º grau de Minas Gerais*. 1989. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. 2000. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993. (Série Princípios, n. 235).

_____. *Imagens e letras: os possíveis acordos de Ferreiro e Luria*. São Paulo: Ática, 1995.

BAHIA, Norines Panicacci. *O significado de uma década no contexto da democratização do ensino: o ciclo básico no estado de São Paulo – 1984/1994*. 1995. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

BATTRO, Antonio M. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. Tradução de Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1978. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

BERNARDES, Vanessa Cubas. *Um estudo sobre Cartilha Analytica, de Arnaldo Oliveira Barreto*. 2003. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Cartilha do povo e Upa, cavalinho!: o projeto de alfabetização de Lourenço Filho*. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

BOTO, Carlota. Nova história e seus velhos dilemas. *Revista USP*, São Paulo, n. 23, p. 23-33, set/nov. 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do desporto. *Parâmetros curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. Aspectos da teoria da sintaxe. In: SAUSSURRE, Ferdinand de et al. Tradução de Carlos Vogt. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 226-280. (Coleção Os Pensadores).

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. *Linguagem escrita e escrita da linguagem: Emilia Ferreiro e Jean Le Boulch: um confronto de teorias*. 1990. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

DIETZSCH, Mary Júlia. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise de seu discurso*. 1979. 122 f. Dissertação (Mestrado - Instituto de Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

DUARTE, Newton. O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 5., 2002, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: [s. n.], 2002. CD-ROM.

DURAN, Marília Geraís; ALVES, Maria Leite. Propostas de alfabetização para o sistema de ensino do Estado de São Paulo: o Ciclo Básico In.: FERREIRO, Emilia (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 91-92.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. *Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do ciclo básico de alfabetização do estado do Paraná*. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERREIRO, Emilia. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Librairie Droz, 1971.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de Horácio Gonzales et al. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. _____. ed.atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. _____. ed. com. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. Tradução Maria Antonia Cruz et al. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emilia (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. cap. 2, p. 22-35.

FERREIRO, Emilia et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. Ficha Bibliográfica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <donizeti.fast@ig.com.br> em 30 maio 2001b.

_____. *Curriculum vitae* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <donizeti.fast@ig.com.br> em 30 maio 2001c.

_____. Significado da escrita no mundo atual. [dez. 2001]. Entrevistadora: Ana Sanches. *Revista criança: do professor de educação infantil*, Brasília, n. 35, p.3-9, dez. 2001d.

GROSSI, Esther Pillar. Didática do nível pré-silábico. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO PROMOVIDO PELA COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS (CENP), 1., 1985, São Paulo. [São Paulo: SE, CENP, 1985].

_____. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a. (Didática da alfabetização, v.1).

_____. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b. (Didática da alfabetização, v.2).

_____. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c. (Didática da alfabetização, v.3).

HISTÓRIA da argentina. In: BBC world service. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/portuguese/economia/020215_historia.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2002.

JERUSALINSKY, Alfredo Néstor. Nota do revisor técnico. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 5.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

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

LIMA, Eliana Matos de Figueiredo. Relato de prática pedagógica do ciclo da alfabetização. In.: FERREIRO, Emilia (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 95-96.

LYONS, John. *As idéias de Chomsky*. Tradução de Otanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1976.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização: a "questão dos métodos" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876-1994)*. 1997. 389 f. Tese (Livre-Docente em Metodologia de Ensino de 1º Grau: alfabetização) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

MAINARDES, Jefferson. *Ciclo básico de alfabetização: da intenção a realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)*. 1995. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*, Pelotas, n. 6, p. 69-77, out. 1999.

_____. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo-1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000.

_____. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2003. 206 p.

MOURA, Tania Maria de Melo. *Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky – contribuições teórico-metodológicas – a formulação de propostas pedagógicas*. 1998. Tese (Doutorado - Programa de Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.

NEGRI, Itelma Mirian de Medeiros. *Ciclo básico de alfabetização: os limites de um projeto político*. 1994. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1994.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. A Epistemologia Genética. In: PIAGET, Jean. *Piaget*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. p. 1-64. (Coleção Os Pensadores).

_____. Problemas de Psicologia Genética. In: PIAGET, Jean. *Piaget*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p. 207-294. (Coleção Os Pensadores).

PINTO, Telma Cristina Guerreiro. *Projeto centro de ensino básico: em estudo sobre as interações oficiais para adoção da proposta de ciclo básico de alfabetização na reorganização do ensino*. 1999. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

RIBEIRO, Neucinéia Rizzato. *Um estudo sobre a leitura analytical (1896), de João Köpke*. 2001. 66 f. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Problemas da abordagem piagetiana em educação: Emília Ferreiro e a alfabetização*. 1991. 109 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. *Ensinar ou aprender? Emília Ferreiro e a alfabetização*. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *Ensinar ou aprender? Emília Ferreiro e a alfabetização*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Ada Natal. Saussure, Jakobson, Hjelmslev, Chomsky: vida e obra. In: In: SAUSSURRE, Ferdinand de et al. Tradução de Carlos Vogt. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. V-XXIV. (Coleção Os Pensadores).

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SANTOS, Maria da Graça Azenha Bautzer. *O grafismo infantil: processos e perspectivas*. 1991. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica. *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum de 1º grau*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1975. 231 p.

_____. *Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau – 1ª e 2ª séries: sugestões de atividades para uso das pranchas didáticas, das fitas cassete – sugestões de atividades para o processo de alfabetização – (1ª e 2ª séries)*. São Paulo: SE, CENP, 1979.

_____. *Modelo de trabalho diversificado para alfabetização*. São Paulo: SE, CENP, 1982.

_____. *A didática e a unidade teoria-prática na formação do professor*. São Paulo: SE, CENP, 1985a. 26 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios - Magistério*, 3).

_____. *Algumas considerações sobre o currículo mínimo da habilitação específica do 2º grau para o magistério*. São Paulo: SE, CENP, 1985b. 15 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios - Magistério*, 2).

_____. *Considerações sobre o ensino de ciências no 1º grau*. São Paulo: SE, CENP, 1985c. 16 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios - Ciências*, 1).

_____. *Em debate uma proposta curricular para o ensino de matemática no 1º grau*. São Paulo: SE, CENP, 1985d. 12 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios - Matemática*, 3).

_____. *Fundamentos da educação e da realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar*. São Paulo: SE, CENP, 1985e. 57 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios*).

_____. *Mapa de São Paulo: alfabetização*. São Paulo: MEC, INEP, COMPED, 2000 (São Paulo: do Conhecimento, n. 1).

_____. *O ensino da geografia*. São Paulo: SE, CENP, 1985f. 14 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios – Geografia*, 1).

_____. *O ensino da história*. Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios. São Paulo: SE, CENP; 1985g. 11 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios - História*, 1).

_____. *Repensando a formação de professores*. São Paulo: SE, CENP, 1985h. 17 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios - Magistério*, 1).

_____. *Reverendo a proposta de alfabetização*. São Paulo, SE, CENP, 1985i. 78 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios – Ciclo Básico*).

_____. *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SE, CENP, 1991. 62 p. (*Projeto IPÊ: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios*).

SINCLAIR, Hermine. Prólogo. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 13-14.

SILVA, Mariza Vieira. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, REDUC, 1989.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000 (Série Estado do Conhecimento, n. 1).

SOUZA, Ivanilde Moreira de. *Alfabetização: teoria e prática em (des)encontro: uma reflexão sobre a implantação do ciclo básico no estado de São Paulo*. 1996. 81 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOUZA, Nadia Aparecida de. *A concepção de avaliação da aprendizagem do professor alfabetizador do ciclo básico paranaense*. 1995. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Tradução de Beatriz Cardoso. 3. ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. *A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico*. 2001. 94 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha Peixoto; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios).

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Reverendo a proposta de alfabetização*. São Paulo: SE, CENP, 1985a. p. 25-43.

_____. Repensando a prática de alfabetização: as idéias de Emilia Ferreiro na sala de aula. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 115-119, fev. 1985b.

_____. Prefácio. In: FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de Horácio Gonzales et al. São Paulo: Cortez, 1985c. p. 5-6.

_____. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos especiais, 1992.

_____. Apresentação. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein et al. ed. com. Porte Alegre: Artes Médicas, 1999. p. vii-ix.

ZOCOLARO, Roberta Cristina. *Um estudo sobre o "método casinha feliz", de Iracema e Eloísa Meireles*. 2000. 59 f. Monografia (Curso de Especialização "O Ensino do Texto: teoria e prática na sala de aula"). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2000.

_____. *Barroco: Ensino de leitura na escola primária no Meio Oeste: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. 2000. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

BERTOLETTI, Estela Natalina Marivani. *Carlota do povo e Ups, cavalinho! o trabalho de alfabetização de Lourenço Filho*. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

BOTTO, Carlota. Nova História e uma velha história. *Revista USP*, São Paulo, n. 22, p. 23-35, set/dez. 1994.

BRASLAVSKY, Boris. *Problemas e métodos no ensino de leitura*. Tradução de Agostinho Unicomb. São Paulo: Melhoramentos, Editora da USP, 1971.

CARVALHO, José Sérgio Fontes de. *Construivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Annua, 2001.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. Aspectos da teoria da sintaxe. In: SAUSSURE, Ferdinand de et al. Tradução de Carlos Vogt. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 216-269. (Coleção Os Pensadores).

DIETZSCH, Mary Julia. *Alfabetização: primeiras e posteriores para uma análise de seu discurso*. 1979. 122 f. Dissertação (Mestrado - Instituto de Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

_____. O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modelos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 5., 2002, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia [s.n.], 2002. CD-ROM.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO TEÓRICO

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 2000. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Cartilha do povo e Upa, cavalinho!:* o projeto de alfabetização de Lourenço Filho. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

BOTO, Carlota. Nova história e seus velhos dilemas. *Revista USP*, São Paulo, n. 23, p. 23-33, set/nov. 1994.

BRASLAVSKY, Berta. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Tradução de Agostinho Minicucci. São Paulo: Melhoramentos: Editora da USP, 1971.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. Aspectos da teoria da sintaxe. In: SAUSSURRE, Ferdinand de et al. Tradução de Carlos Vogt. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 226-280. (Coleção Os Pensadores).

DIETZSCH, Mary Júlia. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise de seu discurso*. 1979. 122 f. Dissertação (Mestrado - Instituto de Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

_____. O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 5., 2002, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: [s. n.], 2002. CD-ROM.



EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LYONS, John. *As idéias de Chomsky*. Tradução de Otanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1976.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo* (São Paulo: 1876/1994). 1997. 389 f. Tese (Livre-Docência na Disciplina de Metodologia do Ensino de 1º grau: Alfabetização) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

_____. *Teste ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida*. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p.59-90.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação*. *História da Educação*, Pelotas, v.6, n.69-77, out. 1999.

_____. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo - 1876/1994). São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. *Préface*. In: FERREIRO, Emilia. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Librairie Droz, 1971. p. xi-xv.

_____. *A Epistemologia Genética*. In: PIAGET, Jean. *Piaget*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 1-64. (Coleção Os Pensadores).

_____. Problemas de Psicologia Genética. In: PIAGET, Jean. *Piaget*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 207-294. (Coleção Os Pensadores).

RIBEIRO, Neucinéia Rizzato. *Um estudo sobre a leitura analytica (1896), de João Köpke*. 2001. 66 f. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SILVA, Mariza Vieira. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, n.52, p. 19-24, fev. 1985.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha Peixoto; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios).

ZOCOLARO, Roberta Cristina. *Um estudo sobre o "método casinha feliz", de Iracema e Eloísa Meireles*. 2000. 59 f. Monografia (Curso de Especialização "O Ensino do Texto: teoria e prática na sala de aula"). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2000.

OBRAS DE REFERÊNCIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

BATTRO, Antonio M. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. Tradução de Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1978. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. *Dicionário técnico de Psicologia*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Tradução e adaptação de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DORIN, Lannoy. *Enciclopédia de Psicologia contemporânea*. São Paulo: Itamaraty, 1973. 5 v. (Dicionário ilustrado de Psicologia).

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das Ciências da linguagem*. Tradução de Alice Kyoko Miyashiro, J. Guinsburg, Mary Amazonas Leite de Barros e Geraldo Gerson de Souza. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. (Org.). *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Tradução de Beatriz Viegas Farias. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, REDUC, 1989.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000. (Série: Estado do conhecimento, n.1).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Normas para publicações da UNESP: artigos de publicações periódicas*. São Paulo, 1994. v. 1.

Instituições e serviços

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília/SP.

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)/São Paulo/SP.

Biblioteca do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/Campinas/SP.

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/Campinas/SP.

Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (CRPHE) – UNESP – Campus de Marília/SP.

Sites

<http://marilia.usp.br> (Universidade de São Paulo)

<http://www.unicamp.br/iel> (Universidade Estadual de Campinas)

<http://www.fae.unesp.br> (Universidade Estadual Paulista)

<http://www.crla.acropolispr.org.br> (Centro de Referência em Pesquisa Histórica em Educação)

<http://www.enoel.org.br>

<http://www.livros.org.br/revistas/composicao/revista70>

http://www.bta.co.uk/porfunes/economia/200310_numero.shtml



INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS

Instituições e acervos

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília/SP.

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)/São Paulo/SP.

Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/Campinas/SP.

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/Campinas/SP.

Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (CRPHE) – UNESP – Campus de Marília/SP.

Sites

<http://dedalus.usp.br> (Universidade de São Paulo)

<http://www.unicamp.br/iel> (Universidade Estadual de Campinas)

<http://www.cgb.unesp.br> (Universidade Estadual Paulista)

<http://www.educacaobrasileira.pro.br> (Centro de Referência em Pesquisa Histórica em Educação)

<http://www.anped.org.br>

<http://www.inep.gov.br/download/comped/alfabetização>

http://www.bbc.co.uk/portuguese/economia/020215_historia.shtml



BIBLIOGRAFIA DE EMILIA FERREIRO

1. LIVROS COMO AUTORA

Em português

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de Horácio Gonzales et al. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Alfabetização em processo*. Tradução de Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Maria do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilma da Cunha Lopes, reedição e coleção de textos Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Costeira, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Tradução Emami Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICE A – Bibliografia de Emilia Ferreiro e sobre seu pensamento construtivista sobre alfabetização

_____. *Atualidade de Jean Piaget*. Tradução Emami Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Passando e praticando dos verbos ler e escrever*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

Em espanhol

FERREIRO, Emilia. *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988.

_____. *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores, 1987.

_____. *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

_____. *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores, 1999.

BIBLIOGRAFIA DE EMILIA FERREIRO

1. LIVROS COMO AUTORA

Em português

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de Horácio Gonzales et al. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Alfabetização em processo*. Tradução de Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Atualidade de Jean Piaget*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

Em espanhol

FERREIRO, Emilia. *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988.

_____. *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores, 1997.

_____. *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

_____. *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores, 1999.

_____. *Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Em francês

FERREIRO, Emilia. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Librairie Droz, 1971.

_____. *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette, 2000.

2. LIVROS COMO CO-AUTORA

Em português

— FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.

Em espanhol

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores, 1979. (12. ed. 1991).

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita G. (Ed.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores, 1982.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, C.; RIBEIRO, N.; GARCÍA, I. *Caperucita Roja aprende a escribir*: estudios psicolinguísticos comparativos en tres lenguas. Barcelona: Gedisa, 1996. (Colección LEA).

Em italiano

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, C.; RIBEIRO, N.; GARCÍA, I. *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*: studi psicolinguistici in tre lingue romanze. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1996.

_____. *Psico-gênese da língua escrita*. In: COLL, C. *Psicogênese y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1983 p. 79-83.

3. LIVROS ORGANIZADOS E/ OU COORDENADOS

Em português

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita G. (Coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

FERREIRO, Emilia (Coord.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Tradução Maria Luiza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

Em espanhol

FERREIRO, Emilia (Ed.). *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI Editores, 1989.

4. CAPÍTULOS DE LIVROS COMO AUTORA

Em português

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

_____. O que está escrito em uma frase escrita? uma resposta desenvolvimentista. In: LEITE, Luci Banks (Org.); MEDEIROS, Ana Augusta de (Col.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 92-110.

_____. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J. A.; LERNER, D.; KOHL, M. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995. p. 147-175.

Em espanhol

FERREIRO, Emilia. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. In: PALACIO, M. G.; FERREIRO, E. (Ed.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores, 1982. p. 128-154. (11. ed. 1995).

_____. Psico-génesis de la escritura. In: COLL, C. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1983. p. 79-89.

_____. La complejidad conceptual de la escritura. In: LARA, L. F.; GARRIDO, F. (Ed.). *Escritura y alfabetización*. México: Del Ermitaño, 1986. p. 60-81.

_____. El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares: In: ELICHIRY N. (Ed.). *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987. p. 15-35.

_____. Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. In: *ALTERNATIVAS de alfabetización en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC, 1988. p. 345-363.

_____. El proceso cognitivo de apropiación de la lengua escrita. In: HAMEL, R.; LASTRA, Y.; MUÑOZ, H. (Ed.). *Sociolingüística Latinoamericana*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, 1988. Paginação omissa.

_____. Representación escrita de la pluralidad, la ausencia y la falsedad. In: ARDILA, A.; OSTROSKY, F. (Ed.). *Lenguaje oral y escrito*. México: Trillas, 1988. Paginação omissa.

_____. La práctica del dictado en el primer año escolar. In: GAGNÉ, G.; PURVES, A. (Ed.). *Estudes en pédagogie de la langue maternelle I*. New York: Waxmann, 1993. p. 193-205.

_____. Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura. In: *NECESIDADES educativas de los adultos: encuentro de especialistas*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1994. p. 81-86.

_____. La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura. In: ARZÁPALO, R.; LASTRA, Y. *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica: II Coloquio Mauricio Swadesh*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, 1995. Paginação omissa.

_____. Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; KOHL, M.; LERNER, D. *Piaget – Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, 1996. Paginação omissa.

_____. El bilingüismo: una visión positiva. In: GARZA CUARÓN, B. (Ed.). *Políticas lingüísticas en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 1997. Paginação omissa.

_____. La noción de palabra y su relación con la escritura. In: BARRIGA, R.; BUTRAGUEÑO, P. (Ed.). *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL*. México: El Colegio de México, 1997. p. 343-361.

_____. A veinte años de la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. In: AVENDAÑO, F.; BAEZ, M. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación: a veinte años de la publicación de Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*. Rosario: Homo Sapiens, 2000. Paginação omissa.

Em francês

FERREIRO, Emilia. L'écriture avant la lettre. In: SINCLAIR, H. (Ed.). *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988. p. 17-70.

_____. Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. In: BESSE, J. M.; GAULMYN, M.; GINET, D.; LAHIRE, B. (Ed.). *L'illettrisme en questions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1992. p. 89-99.

_____. L'entrée dans l'écrit: construction et représentation. In: BENTOLILA, A. (Ed.). *Parole, écrit, images*. Paris: Nathan, 1993. p. 33-49.

_____. Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces. In: BENTOLILA, A. (Ed.). *Enseigner, apprendre, comprendre*. Paris: Nathan, 1994. p. 119-134.

_____. Le mot à l'oral et le mot à l'écrit: une perspective évolutive. In: BILGER, M.; EYNDE, K.; GADET, F. *Analyse linguistique et approches de l'oral: recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. Leuven: Peeters, 1998. p. 155-165.

_____. De la coordination nécessaire entre les similitudes et les différences. In: BROSSARD, M.; FIJALKOW, J. (Ed.). *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygostkiennes*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 1998. p. 53-68.

_____. Pullers and pseudo-pullers in literacy development? Data on Latin America. In: VIGILANT, L. (Ed.). *Functional literacy*. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 227-236.

Em italiano

FERREIRO, Emilia. L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare. In: ORSOLINI, M.; PONTECORVO, C. (Ed.). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1991. p. 233-257.

Em inglês

FERREIRO, Emilia. The development of literacy: a complex psychological problem. In: COULMAN, F.; EHLICH, K. (Ed.). *Writing in focus*. Berlin: Mouton, 1983. p. 277-290.

_____. The underlying logic of literacy development. In: GOELMAN, H.; OBERG, A.; SMITH, F. (Ed.). *Awakening to literacy*. Exeter: Heinemann, 1984. p. 154-173.

_____. Literacy development: a psychogenetic perspective. In: OLSON, D.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Ed.). *Literacy, language and learning*. New York: Cambridge University Press, 1985. p. 217-228.

_____. The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In: TEALE, W.; SULZBY, E. (Ed.). *Emergent literacy*. Norwood: Ablex, 1986. p. 15-49.

_____. Literacy development: psychogenesis. In: GOODMAN, Y. (Ed.). *How children construct literacy: piagetian perspectives*. Newark: International Reading Association, 1990. p. 12-25.

_____. Psychological and epistemological problems on written representation of language. In: CARRETERO, M.; POPE, M.; SIMONS, R.; POZO, J. (Ed.). *Learning and instruction: european research in an international context*, 3. Oxford: Pergamon Press, 1991. p. 157-173.

_____. Literacy development: construction and reconstruction. In: TIROSH, D. (Ed.). *Implicit and explicit knowledge: an educational approach*. Norwood: Ablex, 1994. p. 169-180.

_____. Problems and pseudo-problems in literacy development: focus on Latin America. In: VERHOEVEN, L. (Ed.). *Functional literacy*. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 223-235.

_____. Two literacy histories: a possible dialogue between children and their ancestors. In: KELLER-COHEN, D. (Ed.). *Literacy: interdisciplinary conversations*. Cresskill: Hampton Press, 1994. p. 115-128.

_____. The word out of (conceptual) context. In: PONTECORVO, C. (Ed.). *Writing development: an interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1997. (Studies in written language and literacy, v. 6).

_____. Oral and written words. Are they same units? In: NUNES, T. *Learning to read: an integrated view from research and practice*. Dordrecht: Kluwer, 1999. p. 56-76.

5. CAPÍTULOS DE LIVROS COMO CO-AUTORA

Em espanhol

FERREIRO, Emilia; VOLNOVICH, J.C. Presuposiciones cognitivas en terapia psicoanalítica de niños. In: *PROBLEMAS de interpretación en psicoanálisis de niños*. Barcelona: Gedisa, 1981. Paginação omissa.

Em francês

FERREIRO, Emilia; PIAGET, Jean. Contrôles de la stabilité des stades de la transmission médiate du mouvement. In: PIAGET, Jean. *La transmission des mouvements*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. Paginação omissa. (Etudes d'Epistémologie Génétique, v. 27).

FERREIRO, Emilia; PIAGET, Jean. Décomposition et direction des mouvements après transmission. In: PIAGET, Jean. *La transmission des mouvements*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. Paginação omissa. (Etudes d'Epistémologie Génétique, v. 27).

FERREIRO, Emilia; PIAGET, Jean; SZEMINSKA, A. La transmission médiate du mouvement. In: PIAGET, Jean. *La transmission des mouvements*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. Paginação omissa. (Etudes d'Epistémologie Génétique, v. 27).

Em inglês

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, C. ; ZUCCHERMAGLIO C. Pizza or piza? How children interpret the doubling of letters in writing. In: PONTECORVO, C; ORSOLINI,

M.; BURGE, B.; RESNICK, L. *Children's early text construction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996. p. 145-163.

FERREIRO, Emilia; SCHMELKES, S. Literacy in Mexico and Central America. In: WAGNER, D; VENZEKY, R; STREET, B. (Ed.). *Literacy: an international handbook*. Oxford: Westview Press, 1999. p.444-447.

6. ARTIGOS EM PERIÓDICOS COMO AUTORA

Em português

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

_____. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 72-77, fev. 1994.

_____. O mundo digital e o anúncio do fim do espaço institucional escolar. *Revista pátio*, Porto Alegre, ano IV, n.16, p. 8-12, 2001.

Em espanhol

FERREIRO, Emilia. Desarrollo operativo y adquisición del lenguaje. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, Buenos Aires, v. 20, 1974. Paginação omissa.

_____. La importancia de Piaget como epistemólogo. *Salud mental*, México, v. 4, año 4, n. 1, 1981. Paginação omissa.

_____. Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, Buenos Aires, año 4, n. 2, p. 11-18, 1983.

_____. La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, Buenos Aires, v. 12, n. 3, p. 5-14, 1991.

_____. Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, Buenos Aires, año 12, n. 3, p. 35-37, 1991.

_____. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, Buenos Aires, v. 15, n. 3, p. 5-14, 1994.

_____. Aplicar, replicar, recrear: acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget. *Substratum*, Barcelona, v. 3, n. 8-9, p. 175-185, 1996.

_____. La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita. *Perspectivas*, Buenos Aires, v. 26, n. 1, p. 139-148, 1996.

_____. La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Avance y perspectiva*, México, v. 15, sep./ oct., p. 260-267, 1996.

_____. La distinción oral-escrito en los textos narrativos infantiles. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, Barcelona, n. 17, p. 9-19, 1998.

_____. Jean Piaget y el descubrimiento del pensamiento infantil. *Avance y perspectiva*, México, nov./dic., v. 18, p. 427-434, 1999.

_____. Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y aprendizaje*, Madrid, n. 89, p. 25-37, 2000.

Em francês

FERREIRO, Emilia. Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Revue suisse de psychologie*, [S.I.], 36, 2, p. 109-130, 1977.

_____. À propos de l'acquisition des objets culturels: le cas particulier de la langue écrite. *Perspectives*, [S.I.], v. 26, n. 1, p. 137-146, 1996.

_____. L'enfant après Piaget: un partenaire intellectuel pour l'adulte. *Psychologie française*, Paris, n. 42, p. 69-76, 1997.

Em italiano

FERREIRO, Emilia. Diversità e processo di alfabetizzazione. *Età evolutiva*, [S.I.], v. 51, p. 49-57, 1995.

_____. Sistema grafico e sistema ortografico: non tutto è ortografico nell'acquisizione dell'ortografia. *Età evolutiva*, [S.I.], v. 68, p. 55-64, 2001.

Em inglês

FERREIRO, Emilia. What is written in a written sentence? a developmental answer. *Journal of education*, Boston, v. 160, 4, p. 25-39, 1978.

_____. Número especial sobre early literacy del *European journal of psychology of education*, [S.I.], v. 3, n. 4, p. 365-370, 1988.

_____. Children's literacy and public schools in Latin America. *The annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, Philadelphia, v. 520, p. 143-150, 1992. (Special Issue: world literacy in the year 2000).

_____. The Acquisition of cultural objects: the case of written language. *Revista BIE-UNESCO*, [S.I.], p. 131-140, 1996.

_____. Reading and writing in a changing world. *Publishing research quarterly*, New York, v. 16, n. 3, p. 53-61, 2000.

7. ARTIGOS EM PERIÓDICOS COMO CO-AUTORA

Em espanhol

FERREIRO, Emilia; FORD, G.; JAKUBOWICS, C. Acerca de la utilización de la gramática generativa de Chomsky en la investigación psicoanalítica. *Acta Psiquiátrica y psicológica de América Latina*, Buenos Aires, v. 19, 1973. Paginação omissa.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, A. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura*, Buenos Aires, año 2, n. 1, p. 6-14, 1981.

FERREIRO, Emilia; VERNON, S. La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y aprendizaje*, Madrid, n. 58, p. 15-28, 1992.

FERREIRO, Emilia; DIAZ, C. Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético.

Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura, Buenos Aires, año 19, n. 3, p. 5-14, 1998.

FERREIRO, Emilia; ALVARADO, M. El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. *Lectura y vida*: revista latinoamericana de lectura, Buenos Aires, v. 21, n. 1, p. 6-17, 2000.

Em francês

FERREIRO, Emilia; SINCLAIR, H. Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif. *Archives de psychologie*, Genève, n. 160, p. 1-42, 1969.

FERREIRO, Emilia; SINCLAIR, H.; BERTHOUD, J.; BRONCKART, J.P.; CHIPMAN, H.; HAPPE DU CHER. Recherches en psycholinguistique génétique. *Archives de psychologie*, Genève, p. 157-175, 1976.

FERREIRO, Emilia; BELLEFROID, B. La segmentation de mots chez l'enfant. *Archives de psychologie*, Genève, p. 1-35, 1979.

FERREIRO, Emilia; SINCLAIR, H. L'enfant et l'écrit. *Medicine et hygiène*, Genève, n. 1.350, p. 3.530-3.536, 1979.

FERREIRO, Emilia; BLANCHE-BENVENISTE, C. Peut-on dire des mots à l'envers? une réponse morphologique des enfants de quatre e cinq ans. *Archives de psychologie*, Genève, v. 56, n. 218, p. 155-184, 1988.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, C. Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans: etude comparative espagnol-italien. *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, v. 91, p. 22-33, 1993.

Em italiano

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, C.; ZUCCHERMAGLIO. Doppie o dopie? Come i bambini interpretano le duplicazioni di lettere. *Età evolutiva*, [S.I.], n. 27, p. 24-38, 1987.

Em inglês

FERREIRO, Emilia; SINCLAIR, H. Temporal relationships in language. *International journal of psychology*, Amsterdam, v. 6, n. 1, p. 39-47, 1971.

FERREIRO, Emilia; OTHENIN GIRARD, Ch.; CHIPMAN, H. SINCLAIR, H. How do children handle relative clauses? a study in comparative developmental psycholinguistics. *Archives de psychologie*, Genève, p. 229-266, 1976.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, C. Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. *Learning and instruction*, Oxford, p. 543-564, 1999.

FERREIRO, Emilia; VERNON, S. Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard educational review*, Cambridge, p. 395-415, 1999.

8. "FASCÍCULO" COMO AUTORA

Em espanhol

FERREIRO, Emilia. *Piaget*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1971. Fascículo.

_____. *Problemas de psicología educacional*. Buenos Aires: Producciones editoriales IPSE, 1975. Fascículo.

_____. *El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Documentos DIE, México, n. 19, 1991. Fascículo.

Em inglês

FERREIRO, Emilia. Children's literacy in Latin America. *Language policy, literacy and culture*, México, p. 41-47, 1993. Fascículo. (UNESCO, documento ED-93/WS-7)

9. "INFORME DE INVESTIGACIÓN" COMO AUTORA

Em espanhol

FERREIRO, Emilia. *La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad*. Cuadernos de investigación educativa, México, n. 4, 1981. 125 p. Informe de investigación.

_____. *La práctica del dictado en el primer año escolar*. Cuadernos de investigación educativa, México, n. 15, 1984. Informe de investigación.

10. "INFORME DE INVESTIGACIÓN" COMO CO-AUTORA

Em espanhol

FERREIRO, Emilia et al. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, 1979. 298 p. *Informe de Investigación*.

FERREIRO, Emilia et al. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, 1982. 5 fascículos, 690 p. *Informe de Investigación*.

FERREIRO, Emilia et al. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. Cuadernos de investigación, México, n. 10, p. 147, 1984. *Informe de Investigación*.

FERREIRO, Emilia; FUENLABRADA, I.; NEMIROVSKY, M.; BLOCK. *Conceptualizaciones matemáticas en adultos no alfabetizados*. México, Dirección General de Educación Especial, DIE-INEA, 1987. *Informe de Investigación*. Mimeografiado.

FERREIRO, Emilia et al. *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: Dirección General de Educación Especial, DIE-CINESTAV, 1994. 186 p. *Informe de Investigación*.

11. "MEMORIA IN EXTENSO"

Em espanhol

FERREIRO, Emilia. Conocimiento lingüístico y proceso de adquisición de la lengua escrita. In: TRABAJOS DE LAS DÉCIMAS JORNADAS URUGUAYAS DE PSICOLOGÍA, 1976, Montevideo. *Anais ...* Montevideo: [s. n.], 1976.

_____. Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje. In: PRIMERES JORNADES SOBRE NOVES PERSPECTIVES SOBRE LA REPRESENTACIÓN ESCRITA EN EL NEN, 1984, Barcelona. *Actes ...* Barcelona: [s. n.], 1984.

_____. Comentarios al documento de trabajo de Rosa María Torres. In: *NECESIDADES básicas del aprendizaje: estratégias de acción*. Santiago de Chile: UNESCO-ORELAC, 1993. p. 130-137.

Em espanhol

_____. Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), 9., 1990, Campinas. *Atas...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993. p. 343-357.

Em entrevistas concedidas no Brasil

_____. La formación docente en tiempos de incertidumbre. In: CONGRESO COLOMBIANO, 4., y LATINOAMERICANO DE LECTURA Y ESCRITURA, 5., 1999, Bogotá. *Memorias del 4º Congreso colombiano y 5º latinoamericano de lectura y escritura: formación de docentes*. Bogotá: Fundacultura, 1999. p. 11-21.

Em francês

FERREIRO, Emilia. La découverte du système de l'écriture par l'enfant. In: APPRENTISSAGE ET PRATIQUE DE LA LECTURE A L'ECOLE, 1979, Paris. *Actes du colloque de Paris*. Paris: Ministère de l'Education, Centre National de Documentation Pédagogique, 1979. p. 215-230.

Em inglês

FERREIRO, Emilia. The relationship between oral and written language: the children's viewpoints. In: GOODMAN, Y.; HAUSSLER, M.; STRICKLAND (Ed.). *Oral and written language development research: impact on the schools*, [S.l.]: IRA, NCTE & NIE, 1979.

_____. Some remarks about the acquisition of written language as a conceptual objet. In: WORKSHOP ON UNDERSTANDING EARLY LITERACY IN A DEVELOPMENTAL AND CROSS-LINGUISTIC APPROACH, 1994, Stranbourg. *Proceeding of the workshop on understanding early literacy in a developmental and cross-linguistic approach*. European Science Foundation, 1994. p. 50-69.

Em grego

FERREIRO, Emilia. To paidi kai e grafe. In: SIMPOSIO REALIZADO EN DICIEMBRE, 1996, Athinai. *Actas de simposio realizado en diciembre 1996*. Universidad Aristotélica de Thesalónica. Athinai: [s.n.], 1998.

12. PREFÁCIO EM CO-AUTORIA

Em espanhol

FERREIRO, Emilia; GARCÍA, Rolando. Prefacio. In: PIAGET, Jean. *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

13. ENTREVISTAS CONCEDIDAS NO BRASIL

FERREIRO, Emilia. O ato de ler evolui. [jun. 2001]. Entrevistadora: Denise Pellegrini. *Revista Nova escola*, São Paulo, ano 16, n. 143, p. 13-15, jun./jul. 2001.

_____. Significado da escrita no mundo atual. [dez. 2001]. Entrevistadora: Ana Sanches. *Revista criança: do professor de educação infantil*, Brasília, n. 35, p.3-9, dez. 2001.

2. TESE E DISSERTAÇÕES

COLELLI, Silvia de Mattos Gasparian. *Linguagem escrita e escrita da linguagem: Emilia Ferrero e Jean Le Boulch: um confronto de teorias*. 1989. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

FERREIRO, Vera Maria Masagão. *Problemas de abordagem vygotskiana em educação: Emilia Ferrero e a alfabetização*. 1991. 109 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

SANTOS, Maria da Graça Assis de. *O grafismo infantil: processos e perspectivas*. 1991. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

MOURA, Tania Maria de Melo. *Alfabetização de adultos: Ferrero, Ferrero, Vygotsky - contribuições teórico-metodológicas - a formulação de propostas pedagógicas*. 1994. 147 f. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BIBLIOGRAFIA SOBRE O PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA DE EMILIA FERREIRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO

1. LIVROS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas*. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Ensinar ou aprender? : Emilia Ferreiro e a alfabetização*. Campinas: Papyrus, 1993.

MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.

2. TESE E DISSERTAÇÕES

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. *Linguagem escrita e escrita da linguagem: Emilia Ferreiro e Jean Le Boulch: um confronto de teorias*. 1999. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Problemas da abordagem piagetiana em educação: Emilia Ferreiro e a alfabetização*. 1991. 109 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

SANTOS, Maria da Graça Azenha Bautzer. *O grafismo infantil: processos e perspectivas*. 1991. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

MOURA, Tania Maria de Melo. *Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky – contribuições teórico-metodológicas – a formulação de propostas pedagógicas*. 1998. 347 f. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.



FERREIRO, Emilia; TEBEROCKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1985.

As autoras manifestam a necessidade de se pensar o problema da alfabetização de uma nova maneira, considerando o sujeito cognoscente. Demonstram, por meio de projetos de pesquisa, estudos de casos longitudinais e transversais, que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser entendida como questionamento e conhecimento do ambiente, e não como aquisição de um código. Apresentam pistas interessantes e sugestões importantes por trazer esse processo, visto um sujeito ativo, que contraria hipóteses sobre a escrita. Observaram grandes períodos na linha de evolução da escrita infantil, vinculando os conhecimentos linguísticos da criança com o desenvolvimento cognitivo.

FERREIRO, Emilia. *A representação da linguagem e o progresso da alfabetização*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

Com o objetivo de enfrentar o problema da alfabetização inicial sobre novas bases, Ferreira analisa e discute a importância de se considerar a escrita como representação da linguagem, e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Considera a criança um sujeito cognoscente, que interage com o objeto de conhecimento e contraria hipóteses que seguem uma evolução que pode ser distinguida em três grandes períodos, que começam na distinção do fonético e não-fonético e culminam no nível alfabético. As mudanças necessárias para se resolver o texto da introdução e o texto da conclusão são necessárias para se realizar as práticas de introdução da língua escrita.

APÊNDICE B – Resumos descritivos das publicações de Emilia Ferreiro no Brasil: 1985 – 2002

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1985.

Ferreiro reúne quatro artigos, onde expõe os resultados de pesquisas de campo longitudinal e transversal, apoiadas na teoria psicolinguística e na teoria piagetiana, com a intenção de se propor uma revolução conceitual na educação para se superar o problema da alfabetização e contribuir para uma reflexão sobre a intervenção educacional alfabetizadora, a fim de superar o problema. Investiga processos e estratégias que a criança no início da alfabetização utiliza para interpretar a escrita no meio em que vive, observa pontos de conflito no contexto escolar de alfabetização, enfatiza que se deve ter de início de como se ensina para o como se aprende a escrita, os textos de referência e os textos analíticos e sintéticos, são então predominantes nas escolas.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. Tradução Maria Antonia Cruz et al. São Paulo: Cortez, 1986.

Ferreiro pretende compreender melhor e ajudar a superar o fracasso escolar, no início da alfabetização, da população carente da América Latina. Por meio de projetos de pesquisa com estudos de caso longitudinal, demonstra o significado da dinâmica da aprendizagem formulada por Piaget, sobre um modelo geral de aquisição do conhecimento, assim como demonstra que os conflitos surgem no centro da

¹ O primeiro artigo "A representação da linguagem e o problema da alfabetização" é publicado inicialmente em Cadernos de pesquisa (1-17).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese na língua escrita*. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1985.

As autoras manifestam a necessidade de se pensar o problema da alfabetização de uma nova maneira, considerando o sujeito cognoscente. Demonstram, por meio de projeto de pesquisa de estudos de casos longitudinais e transversais, que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural. Apontam pistas interessantes e aspectos importantes: por traz desse processo, existe um sujeito ativo, que constrói hipóteses sobre a escrita. Observaram grandes períodos na linha de evolução da escrita infantil, vinculando os conhecimentos lingüísticos da criança com o desenvolvimento cognitivo.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o progresso de alfabetização. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

Com o objetivo de enfrentar o problema da alfabetização inicial sobre novas bases, Ferreiro analisa e discute a importância de se considerar a escrita como representação da linguagem, e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Considera a criança um sujeito cognoscente, que interage com o objeto de conhecimento e constrói hipóteses que seguem uma evolução que pode ser distinguida em três grandes períodos, que começa na distinção do icônico e não-icônico e culmina no nível alfabético. As mudanças necessárias para se resolver o problema da alfabetização não se definem com um novo método, nem com novos testes de prontidão e novos materiais didáticos, é necessário reanalisar as práticas de introdução da língua escrita.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1985.

Ferreiro reúne quatro artigos¹, onde expõe os resultados da pesquisa de campo longitudinal e transversal, apoiada na teoria psicolingüística e na teoria piagetiana, com a intenção de se propor uma revolução conceitual em educação para se superar o problema do analfabetismo e contribuir para uma reflexão sobre a intervenção educativa alfabetizadora, a fim de superar o problema. Investiga processos e estratégias que a criança no início da alfabetização utiliza para interpretar a escrita no meio em que vive, observa pontos de conflitos no contexto escolar de alfabetização, enfatiza que se deve sair do âmbito do como se ensina para o como se aprende e critica os testes de maturidade e os métodos analíticos e sintéticos, até então predominantes nas escolas.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. Tradução Maria Antonia Cruz et al. São Paulo: Cortez, 1986.

Ferreiro pretende compreender melhor e ajudar a superar o fracasso escolar, no início da alfabetização, da população carente da América Latina. Por meio de projetos de pesquisa com estudos de caso longitudinais, demonstra o significado da dinâmica da equibração formulada por Piaget, como um modelo geral de aquisição do conhecimento, assim como demonstra que os conflitos surgem no centro da

¹ O primeiro artigo "A representação da linguagem e o processo de alfabetização" é o mesmo publicado anteriormente em *Cadernos de pesquisa* (1985).

evolução e são fundamentais para se passar de um estágio menos evoluído para outro mais evoluído no processo de aquisição do conhecimento. Para Ferreiro essas considerações permitem aprofundar e ampliar as suas investigações anteriores sobre a psicogênese da língua escrita.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita G. (Coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Tradução Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

São reunidos nesta publicação 15 textos de vários autores que apresentaram suas reflexões no Simpósio Internacional sobre novas perspectivas nos processos de leitura e escrita, realizado no México em julho de 1981. Tais reflexões se dão acerca da problemática da alfabetização na América Latina, no sentido de compreender a natureza dos processos referentes à alfabetização e esclarecer aqueles que estão envolvidos com a prática docente. Tratam de assuntos como: que tipo de atividade é a leitura; como se chega a compreender o sistema de símbolos que constituem nossa escrita alfabética e como proceder para que o processo de alfabetização se aproxime do processo real do ponto de vista da criança que aprende.

FERREIRO, Emilia (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para alfabetização escolar na América Latina*. Tradução Maria Luiza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

A organizadora apresenta o resultado de um encontro latino-americano, realizado no México, em outubro de 1987, onde foi feito um debate entre educadores comprometidos com a defesa do direito à alfabetização. Ferreiro pretende abrir publicamente um debate centrado no tema da alfabetização, que deve ser continuado por meio de rede de multiplicação entre docentes envolvidos com alfabetização, principalmente dos setores marginalizados da população. Os representantes dos países envolvidos apresentaram os projetos que estavam sendo desenvolvidos para erradicar o analfabetismo nas escolas, trabalhando a partir da psicogênese da língua escrita.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1992.

Em 1990, a UNESCO comemora o ano Internacional da alfabetização e Ferreiro teme o risco de se regressar a concepções tradicionais. Demonstra como eram introduzidos os testes de maturidade nas escolas, contrapondo com a perspectiva construtivista de alfabetização: os testes de maturidade funcionam como instrumentos de discriminação social, cabendo aos educadores o cuidado para não classificar as crianças em "aptas/não aptas", "maduras/não maduras". Alerta que é preciso também valorizar o professor alfabetizador, não deixá-lo só, pensar em alternativas que transformem o professor alfabetizador no mais importante da escola e ajudá-lo a mudar sua prática.

FEEREIRO, Emilia. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. Tradução Neide Rezende. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.88, p.72-77, fev.1994.

Ferreiro responde à sugestão da pesquisadora brasileira Maria Thereza Fraga Rocco², que no número 75 de *Cadernos de pesquisa*, publicou o artigo "Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro", para apreciar e analisar os itinerários que a pesquisadora argentina e o estudioso soviético acabaram por trilhar juntos em momentos diversos. A autora compara sua pesquisa com a de Luria e procura situar corretamente as diferenças sem pretender aumentar a polêmica. Para Ferreiro o importante é realizar as experiências necessárias para atualizar o debate, completando o que Luria apenas deixou esboçado num único trabalho de pesquisa. A autora destaca que não é o caso de solicitar aos educadores para optarem entre Luria e Ferreiro.

FERREIRO, Emilia. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, José Antonio et. al. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995. cap. 4, p. 147-175.³

Ferreiro, ao tomar conhecimento das idéias de Luria, descobre nele um antecessor próximo e tenta esclarecer as analogias e as pendências entre eles. Situa as diferenças, sem esquecer as semelhanças entre suas concepções e as de Luria e Vygotsky⁴ sobre o desenvolvimento da escrita. Por meio de comparações entre suas pesquisas e as do psicólogo soviético, faz reflexões sobre elas, apontando os principais pontos de discrepâncias sobre a evolução histórica da escrita citada por Luria, ao mesmo tempo menciona a importância de seu trabalho pioneiro e excepcional para a época e lamenta que Luria tenha abandonado a questão. Não pretende acentuar uma polêmica, mas sim atualizar o debate.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. cap. 2, p. 22-35.

Ferreiro reúne, de forma resumida, as principais conclusões de vários anos de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, realizadas com crianças, desde as primeiras iniciadas na Argentina até as realizadas no México. Para explicar os resultados obtidos, a autora sintetiza o processo do desenvolvimento da leitura e da escrita na criança em três níveis: distinção entre o icônico e o não-icônico, o princípio da quantidade mínima e variedade de caracteres e por fim a fonetização ("fase silábica", "silábica-alfabética" e "alfabética"). Faz referência à pesquisa comparativa entre o espanhol e o inglês, destacando algumas semelhanças e diferenças no desenvolvimento psicogenético de tais crianças e conclui que não basta apenas que o professor conheça a evolução psicológica do sistema de escrita, é preciso também rejeitar as práticas escolares vinculadas aos métodos e testes de verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

² Atualmente Maria Thereza Fraga Rocco é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

³ Este texto retoma, com algumas modificações, o artigo "Luria e o desenvolvimento da escrita na criança" publicado em *Cadernos de pesquisa* (1994).

⁴ Mantenho aqui a grafia utilizada pela autora.

FERREIRO, Emilia. O que está escrito em uma frase escrita? uma resposta desenvolvimentista. In: LEITE, Luci Banks (Org.); MEDEIROS, Ana Augusta de (Col.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1995. cap. IV, p. 92-110.

Ferreiro apresenta os resultados referentes a uma das tarefas que aplicou, com Ana Teberosky, no momento em que fizeram a investigação sobre a psicogênese da língua escrita na Argentina. A tarefa aqui descrita e analisada é "Leitura de orações", em que o experimentador escreve uma frase diante da criança e prossegue fazendo várias perguntas no sentido de verificar como as crianças lidam com os diferentes segmentos da frase. As respostas das crianças são classificadas em seis categorias: apenas os substantivos estão escritos, a frase inteira está escrita em apenas um único segmento do texto, impossibilidade de encontrar uma divisão no enunciado que corresponda aos seguimentos do texto, os substantivos estão escritos, os artigos não estão escritos e tudo está escrito. A conclusão é que mesmo antes de ler convencionalmente, as crianças possuem idéias precisas em relação ao que pode significar uma frase escrita.

FERREIRO, Emilia et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

As autoras pretendem dar o conhecer, em três línguas: português, italiano e espanhol – relações significativas entre a pontuação e aspectos globais do texto. Escolheram uma história tradicional e bem conhecida nas culturas onde colheram os dados, e, por meio de pesquisa e análise comparativas, mostram que apesar das diferenças entre as três línguas, há tendências gerais nas escritas infantis, que se manifestam nas incertezas em torno das mesmas formas gráficas, mas o objetivo é ir além da dicotomia certo/errado para entender o processo de aquisição da leitura e da escrita guiado por uma série de hipóteses construtivas por parte do principiante.

FERREIRO, Emilia. O mundo digital e o anúncio do fim do espaço institucional escolar. *Revista pátio*, Porto Alegre, ano IV, n. 16, p. 9-12, fev./abr. 2001.

A globalização e as novas tecnologias proclamam a morte por extinção do espaço institucional tradicional (a escola), e surgem novas experiências. Ferreiro demonstra a importância das novas tecnologias e ao mesmo tempo afirma que aprendizagem é um processo que leva tempo e há aprendizagens que exigem contato efetivo com os objetos de conhecimento. Propõe uma discussão sobre globalização, revolução tecnológica e educação institucional. Para ela devemos continuar lutando para que todos tenham acesso às novas tecnologias da escrita e da comunicação, explorar suas potencialidades educativas, mas preservar nossos saberes, conservar nossa memória histórica para não confundir partes isoladas de informação com conhecimento.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Através de sete sessões de entrevistas com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres, a autora responde a questões referentes a sua trajetória como pesquisadora, desde quando era estudante de psicologia em Buenos Aires até os dias de hoje, fornecendo assim vários dados biográficos, além de relembrar como chegou ao tema da aquisição da leitura e da escrita, e a importância de se

considerarem as idéias que as crianças têm sobre a escrita. Ferreiro tem a oportunidade de fazer esclarecimentos sobre seu pensamento, além de demonstrar seu compromisso com o rigor científico.

FERREIRO, Emilia. *Atualidade de Jean Piaget*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Neste volume, Emilia Ferreiro reúne seis textos, com o propósito de celebrar o centenário do nascimento de Jean Piaget, que se deu no ano de 1996, demonstrando a atualidade do pensamento deste epistemólogo, já que, segundo Ferreiro, Piaget continuará sem dúvida, interferindo nas contribuições teóricas do século XXI. Os três primeiros textos foram publicados em números especiais de revistas européias, e os três textos seguintes correspondem às conferências de uma singular homenagem Latino-Americana, que ocorreu em três cidades diferentes (México, Buenos Aires e São Paulo). Ressalta-se a importância do pensamento de Piaget, sua aceitação em vários países da América Latina, além de textos de introdução para os que querem iniciar-se na compreensão das obras de Piaget.

FERREIRO, Emilia. O ato de ler evolui. [jun. 2001]. Entrevistadora: Denise Pellegrini. Revista *Nova escola*, São Paulo, ano XVI, n. 143, p. 13-15, jun./jul. 2001.

Após ter participado de uma teleconferência, no dia 25/04/2001, em Brasília, a convite do governo brasileiro, Emilia Ferreiro concede uma entrevista à Revista *Nova escola*. Afirma que continua tentando compreender os funcionamentos dos sistemas e tecnologias da escrita, principalmente *chat* e *e-mail*, pois essas novas formas de diálogo são as que possuem propriedades que não conhecemos. São respondidas também, questões sobre temas diversos como: a eficiência do leitor na era da Internet; idade ideal para iniciar a alfabetização; e a importância de se ler para a criança pequena. Sua preocupação está no desafio da qualidade da aprendizagem, pois, para Ferreiro, não basta que as crianças estejam na escola, é preciso em realmente aprendam.

FERREIRO, Emilia. Significado da escrita no mundo atual. [dez. 2001]. Entrevistadora: Ana Sanches. Revista *criança: do professor de educação infantil*, Brasília, n. 35, p.3-9, dez. 2001.

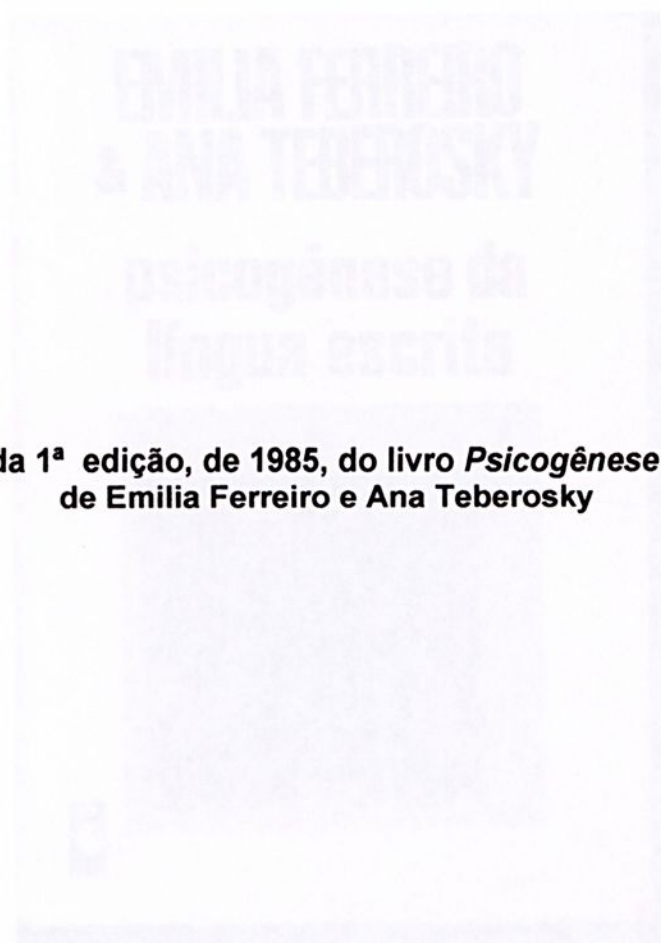
Ferreiro responde a perguntas referentes aos vários sentidos do que significa estar alfabetizado. Para ela em cada momento da história da humanidade ser alfabetizado correspondeu a um significado específico, assim como as práticas de leitura e escrita mudaram ao longo dos tempos. A entrada das novas tecnologias na sociedade, como a Internet, está mudando as práticas de leitura e escrita; já que o computador é um instrumento para escrever como o lápis, a escola deveria colocar as crianças em contato com essa nova tecnologia. Cita a contribuição de Paulo Freire para toda a América Latina no que se refere à alfabetização, fazendo referência a um texto que ela mesma escreveu em 1997 em sua homenagem; por fim explica como foi sua experiência em trabalhar com Jean Piaget quando estava em Genebra.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

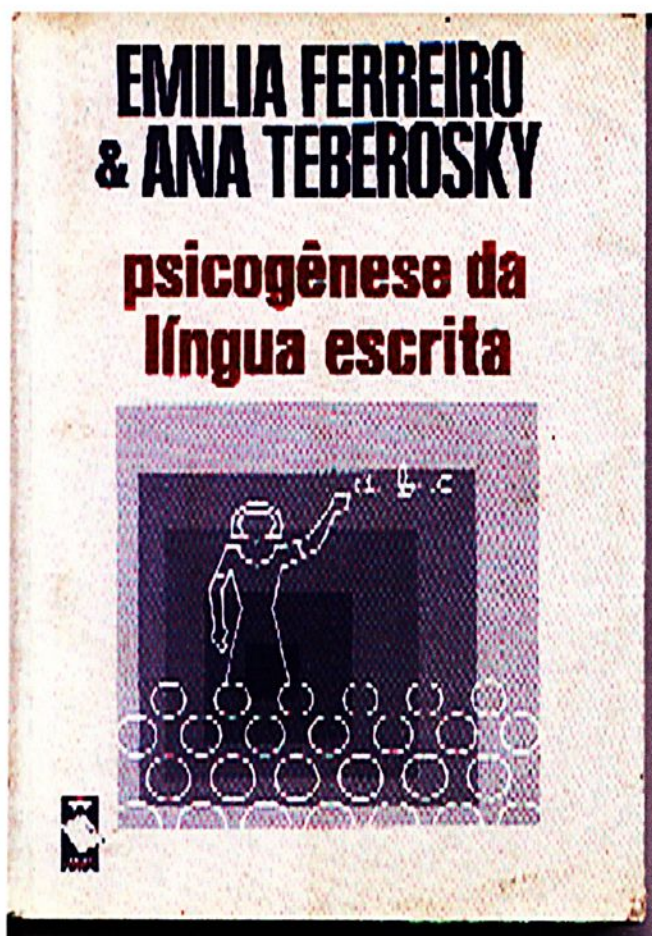
A autora reúne três textos apresentados, respectivamente, em duas conferências em Buenos Aires, nos anos de 1994 e 2000, e em uma palestra no México, em 1997. Tem como objetivo "sacudir as consciências adormecidas" de profissionais relacionados com a língua escrita: desde os produtores de livros até os formadores de leitores. Ferreiro faz uma análise do problema do analfabetismo no mundo: os países pobres não superaram o analfabetismo e os ricos descobriram o iletrismo. Descreve as mudanças ocorridas no modo de ler e escrever, desde os escribas até nossos dias, procura compreender o passado para problematizar o futuro da leitura. Quanto a entrada das novas tecnologias nas escolas, a autora alerta que, os computadores, por si só não são meios de acesso a níveis de alfabetização. É necessário rever os pressupostos iniciais: enquanto se estiver apostando nos métodos e se esquecendo da cultura letrada, o erro será sempre o mesmo.

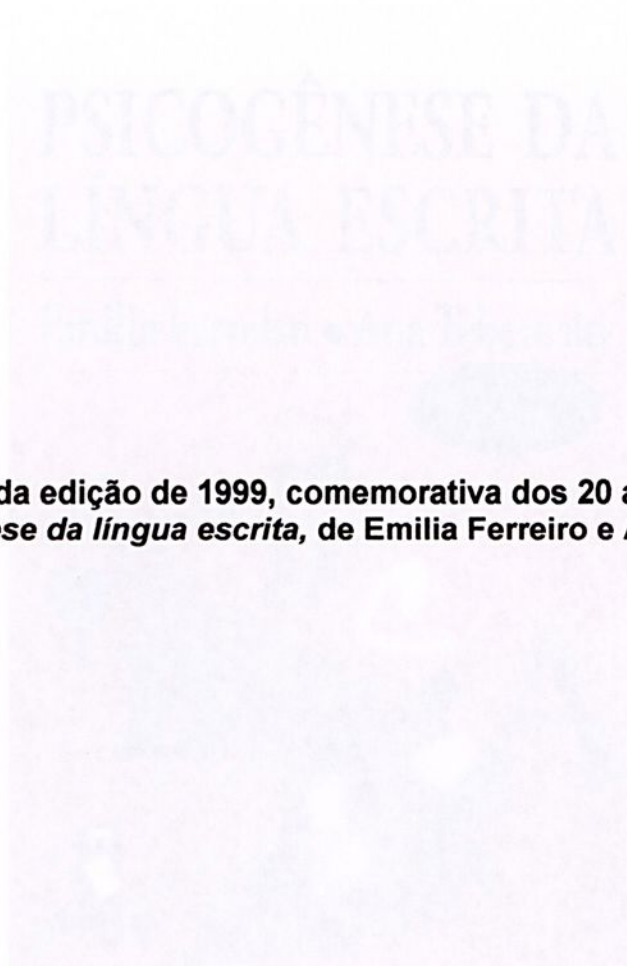
ANEXO A.- Capa da 1ª edição, de 1983, do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky





ANEXO A – Capa da 1ª edição, de 1985, do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky





ANEXO B – Capa da edição de 1999, comemorativa dos 20 anos de publicação de *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky

