

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTOS DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

RAFAELA BENETI SODOSKI

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE EMILIA
FERREIRO: UMA ABORDAGEM SOBRE A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

MARINGÁ

2016

RAFAELA BENETI SODOSKI

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE EMILIA
FERREIRO: UMA ABORDAGEM SOBRE A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC,
Apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau
de licenciado em Pedagogia.

Orientação: Prof. Dra. Maria Cristina
Gomes Machado

MARINGÁ

2016

RAFAELA BENETI SODOSKI

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE EMILIA
FERREIRO: UMA ABORDAGEM SOBRE A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao curso de Pedagogia,
como requisito parcial para obtenção do
grau de licenciado em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado

Prof. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Prof. M.^a Laís Martineli

Maringá ___ dede 2016

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso analisa a teoria educacional da psicóloga Emilia Ferreiro (1937-), com relação ao contexto político, cultural, econômico e social da Argentina e do Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Para tanto, a pesquisa se fundamentou nas concepções do materialismo histórico, considerando que os diversos fatos que ocorrem na sociedade não podem ser observados isoladamente, mas analisados em virtude dos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos. Desse modo, para a execução do estudo, utilizamos os livros mais divulgados da pesquisadora, bem como exemplares que tratam do contexto dos países supracitados. As pesquisadoras de Ferreiro e Teberosky (1985), com base em uma pesquisa efetuada em uma instituição escolar na cidade de Buenos Aires, compreenderam que os sujeitos infantis ao serem indagados, respondem empregando argumentos similares. Neste sentido, Ferreiro e Teberosky (1985) entenderam que esses indivíduos apresentam uma lógica que os conduziram para se apropriarem do conceito de leitura e escrita, classificando-a em três níveis, subdivididos em dois intermediários. Para elas, a transferência de um nível ou passo a outro ocorre em virtude de intensos conflitos e inquietações ocasionadas devido ao contato do sujeito com o objeto examinado. Assim, a apropriação deste sistema efetuar-se-á de modo distinto entre os sujeitos dependendo do meio em que estão inseridos. Ferreiro (1985) é considerada a expoente das ideias construtivistas referente à teoria de alfabetização. Ela acredita que o discente é o centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os temas e conteúdos devem ser dirigidos de acordo com os seus interesses. A apresentação desse estudo foi organizada em dois momentos. No primeiro tratamos sobre o contexto econômico, cultural, social e político da Argentina e do Brasil. No segundo momento, elaboramos uma análise sobre a teoria de alfabetização defendida pela psicóloga Emilia Ferreiro. Por fim, acreditamos que este estudo é relevante para a formação de educadores por dois aspectos: por examinar um tema fundamental para todo educador (a alfabetização) e por possibilitar uma análise da educação brasileira, embora de modo limitado, em relação a sua estrutura e organização.

Palavras-chave: Epistemologia Genética. Alfabetização. Transformações.

ABSTRACT

This scientific work aims at analyzing the educational theory proposed by the psychologist Emilia Ferreiro (1937-) with respect to its political, cultural, economic and social context in Argentina and Brazil during the decades of 1980 and 1990. To this end, the research was based on the conceptions of historic materialism, whereas the various facts that occur in society cannot be seen in isolation, but in view of the social, political, economic, cultural and historical. Thus, in order to carry out the present study, we use the most known books that have been written by the researcher, as well as copies that deal with the context of the aforementioned countries. According to Ferreiro and Teberosky (1985), based on a study they conducted in a school in Buenos Aires, the researchers understood that children when they are asked for something, they answer these inquiries using similar arguments. In this sense, Ferreiro and Teberosky (1985) understood these children have a logic that led them to acquiring the concepts of writing and reading. They divided this logic in three levels and subdivided them in two intermediaries. The transfer from one level to another is due to intense conflicts and distress caused by the individual's contact with the object examined. The appropriation of this system happens differently in several subjects. This is due to the environment into which they are inserted. Ferreiro (1985) is considered the exponent of the constructivist ideas in relation to the literacy theory. She believes the student is the center of the teaching and learning process, meaning that the themes and contents must be directed according to the student's interests. The present study is organized in two chapters. Firstly, we discuss the political, economical, social and cultural contexts in Argentina and Brazil. Chapter two, we analyze the literacy theory defended by Emilia Ferreiro. Ultimately, the importance of this study lies on its relevance to teacher training in two aspects: it examines a fundamental theme to any educator (literacy) and it allows an analysis of Brazilian education, though in limited mode, in relation to its structure and organization.

Keywords: Genetic epistemology; Literacy; Transformations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	pg. 25
FIGURA 2 –	pg. 26
FIGURA 3 –	pg. 30
FIGURA 4 –	pg. 32

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	pg. 8
2. EMILIA FERREIRO: O CONTEXTO HISTÓRICO ARGENTINO E BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1980 e 1990.....	pg. 11
3. A EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO PARA EMILIA FERREIRO.....	pg. 23
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	pg. 36
5. REFERÊNCIAS.....	pg. 40

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como finalidade principal investigar a teoria de alfabetização defendida por Emilia Ferreiro (1937 -). Como objetivo secundário relacionamos a teoria da pesquisadora ao contexto social, político, econômico e cultural da Argentina e do Brasil nas décadas de 1980 a 1990. Para efetuarmos essa pesquisa utilizamos como fontes os livros *Psicogênese da Língua Escrita* (1985) e *Com Todas as Letras* (1993), além da tese *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores* (LUCAS, 2008) a fim de compreender as concepções da estudiosa sobre a educação e os níveis de apropriação da escrita realizado pela criança no processo de alfabetização. Para analisarmos o contexto argentino e brasileiro empregamos os exemplares *Os Sentidos da Alfabetização* (MORTATTI, 2000) e *Breve História da Argentina* (BEIRED, 1996).

A perspectiva materialista histórica foi tomada como referência teórico-metodológica por compreende que as propostas educacionais de um determinado autor estão relacionadas às condições econômicas, sociais, políticas e culturais do contexto em que vive. De acordo com Castanho (2010, p. 16) “[...] a explicação dos fenômenos históricos jamais pode decorrer de uma visão microestrutural”. Com base nessa premissa, os escritos de Emilia Ferreiro serão relacionados ao contexto em que foram produzidos. Para tanto, procuramos responder ao seguinte questionamento: Como Emilia Ferreiro compreende o processo de alfabetização da criança?

Entendemos que para analisarmos a teoria de Emilia Ferreiro é imprescindível que observemos sua biografia. Portanto, Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schiavi nasceu na Argentina no ano de 1937. Formou-se no curso de psicologia e atuou como orientanda e colaboradora de Jean Piaget¹ (1896-1980) (Revista Viver Mente & Cérebro, 2005). Ferreiro interessou-se em estudar o uso da linguagem oral no início da escolarização de crianças. Desenvolve para isso, grupos de pesquisa na Argentina.

¹ Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça, 1896-1980). Especializou-se em psicologia evolutiva e no estudo de epistemologia genética. Piaget fez pesquisas sobre as características do pensamento infantil com crianças francesas e com deficientes mentais. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/piaget/>>.

Ferreiro e os grupos de pesquisa dirigiram-se para uma instituição escolar localizada em um bairro industrial do país. Contudo, seus grupos foram desfeitos devido a ditadura militar, mas as pesquisas prosseguiram. Publicou, juntamente com Ana Teberosky (1944-), o livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1985). Emilia ainda vive. Tem 79 anos de idade, mora no México e teve dois filhos.

Sua biografia e obra revelam a importância dessa autora para a história da educação, especialmente para a alfabetização e nos impeliu a tomá-la como objeto de investigação. Para tanto, ampliamos nossa compreensão sobre sua teoria de alfabetização partindo do pressuposto de que é fundamental a compreensão dos determinantes sociais e teóricos que contribuíram para gestar sua teoria.

Compreendemos que Emilia Ferreiro decidiu estudar o modo como a criança aprende a ler e a escrever em virtude do fato de que os índices de evasão e repetência nos países pertencentes a América Latina eram muito intensos e inúmeros educadores e pesquisadores discutiam como resolver essa questão. Ela entendeu que deveria analisar a maneira como as crianças aprendem, pelo fato de perceber que naquele período a maior ênfase nas pesquisas se concentrava em desenvolver o método mais apropriado de alfabetização, isto é, qual método seria capaz de alfabetizar os discentes mais rápido e com maior propriedade. Entretanto, não existia uma prioridade para entender o jeito como esse sujeito infantil aprende. Assim sendo, a psicóloga modificou a forma como os educadores observavam os estudantes, sua compreensão sobre quem era o sujeito infantil e como ocorria o processo de aquisição da linguagem escrita.

Escolhemos observar o contexto político, cultural, econômico e social brasileiro e argentino por dois motivos: no Brasil, porque as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) modificaram fortemente as concepções pedagógicas; e na Argentina pelo fato de ser o país no qual os estudos das pesquisadoras foram desenvolvidos. Para analisarmos os elementos históricos supracitados, empregamos os livros *Os Sentidos da Alfabetização* (MORTATTI, 2000) e *História Social da Argentina Contemporânea* (TELLA, 2010) que abordam o contexto dos dois países.

O nosso interesse pela teoria de Emilia Ferreiro se desencadeou ao observarmos inúmeras críticas sobre suas pesquisas na academia. Sobretudo, pelo discurso de que a educação atual brasileira é derivada da aplicação dos estudos de Ferreiro. Em termos científicos, as observações elaboradas neste trabalho visam demonstrar a relevância dos estudos da pesquisadora no âmbito da educação. No campo pedagógico, estudar as concepções educacionais de Ferreiro e Teberosky (1985) é significativo para

adquirirmos um olhar crítico em relação as suas análises e entendermos, com maior abrangência, sua teoria, por se referir ao processo de alfabetização, questão relevante para todo educador.

Para tanto, o presente trabalho foi dividido em dois momentos: no primeiro expomos a biografia de Emilia Ferreiro e trataremos sobre o contexto econômico, cultural, social e político da Argentina e do Brasil. No segundo momento, elaboramos uma análise sobre a teoria de alfabetização defendida pela psicóloga.

2. EMILIA FERREIRO: O CONTEXTO HISTÓRICO ARGENTINO E BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1980 e 1990.

O objetivo desse capítulo é discorrer sobre a vida de Emília Ferrero, enfatizando o contexto social, político, econômico e cultural da Argentina e do Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Entendemos que a análise do contexto histórico de ambos os países é relevante por acreditarmos que era uma necessidade da época a elaboração de uma teoria que se dedicasse ao processo de alfabetização, acarretando na gênese das concepções de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schiavi é oriunda da cidade de Buenos Aires, na Argentina. Nasceu no ano de 1937. Em 1962 formou-se no curso de psicologia pela Universidade de Buenos Aires. Nesse mesmo ano dirigiu-se para a Suíça, atuando na Universidade de Genebra, como orientanda e colaboradora de Jean Piaget (1896-1980) e obteve o título de PhD sob a orientação de Piaget. Com isso, inaugurou-se uma linha de pesquisa cujo seu expoente foi Hermine Sinclair. Nessa ocasião, Piaget denominou a linha de Psicolinguística Genética (Revista *Viver Mente & Cérebro*, 2005).

Após o término de seu doutorado, no ano de 1970, Ferreiro voltou para Buenos Aires para continuar seus estudos. Contudo, naquele momento, a Argentina enfrentava um intenso período de ditadura militar que se iniciou, aproximadamente, na década de 1940. Seu término ocorreu apenas nos anos de 1980 com a redemocratização do país e com a eleição do presidente Raúl Ricardo Alfonsín² (1927-2009). Ao perceber que seus estudos estavam sendo prejudicados em decorrência do processo ditatorial, a pesquisadora e seu esposo Rolando Garcia, foram trabalhar na Universidade de Montevideú, Uruguai (MELLO, s.d, p. 02).

De volta à Universidade de Buenos Aires no ano seguinte (1971), Ferreiro interessou-se em estudar o uso da linguagem oral no início da escolarização das crianças. Declarou que “[...] queria indagar que tipo de pressuposição o professor tinha em relação à competência linguística das crianças e como isso podia intervir na aprendizagem” (FERREIRO, 2001 apud MELLO, s.d., p.03). Desenvolveu para isso, grupos de pesquisa na Argentina com as seguintes pesquisadoras: “Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernandez, Ana María Kaufman e Delia Lerner, além de outro

² Foi advogado e o primeiro presidente eleito após o fim do regime militar na Argentina.

grupo vinculado a temas da língua oral com Célia Jakubowicz e Liliana Tolchinsky” (MELLO, s. d.).

Ferreiro e os grupos de pesquisa dirigiram-se para uma instituição escolar localizada em um bairro industrial do país e permaneceram nessa instituição por dois anos (1974-1976). Objetivavam explicar os resultados das pesquisas de Noam Chomsky (1928-) e a teoria da inteligência de Jean Piaget, no qual declaravam que a aquisição da língua escrita pelas crianças ocorria por meio de um processo psicogenético e que este “[...] segue uma linha evolutiva surpreendentemente regular através de diversos meios culturais, de situações educativas e de línguas, numa relação direta entre ontogênese e filogênese” (FERREIRO, 1985 apud MORTATTI, 2000, p. 264).

No ano de 1974, Ferreiro foi afastada de suas funções docentes na Universidade de Buenos Aires devido à situação política que ocorria na nação. Mesmo sem o apoio institucional, os grupos de pesquisa se mantiveram coesos até 1976 se comunicando por meio de correspondências. Neste ano, a pesquisadora foi exilada da Argentina, retornando para a Universidade de Genebra na qual começou a atuar como professora adjunta.

Em 1979, publicou, juntamente com Ana Teberosky (1944-), o livro *Los Sistemas de Escritura em Desarrollo del Niño*, editado pelo *Siglo XXI editores*. Esse livro foi traduzido para o português e divulgado no Brasil no ano de 1985, pela editora Artes Médicas, denominado *Psicogênese da Língua Escrita* (MELLO, s.d., p. 04). Foi considerado seu livro mais conhecido por relatar os níveis com os quais os sujeitos infantis enfrentam para se apropriarem do sistema de leitura e escrita. Nele, as autoras expõem suas concepções em relação à educação na América Latina e apresentam a compreensão sobre o sujeito cognocente.

No México, Emília Ferreiro desenvolveu um grupo de pesquisa com Margarita Gomez Palácio, relacionado estudos sobre os problemas de aquisição da leitura e da escrita nas crianças de Montevideú, Uruguai. Seus estudos repercutiram na elaboração do planejamento de políticas educacionais da Secretaria de Educação Pública do país. Ainda nesse ano, em 1979, trabalhou no Centro de Investigações de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional. Nele, ela exerce suas funções até os dias atuais (MELLO, s.d., p.04).

Assim sendo, iniciaremos a apresentação do contexto histórico argentino, país no qual Ferreiro iniciou seus estudos. Pretendemos analisar essa nação no período que antecede o nascimento de Ferreiro porque a Argentina, na década de 1930, estava em

crise econômica e política. Com isso, acreditamos ser necessário compreender a origem desse processo. Desse modo, iniciamos a exposição do histórico na década de 1860, denominada de Bela Época. A fim de entendermos o contexto brasileiro e os motivos que levaram os educadores a aderir os estudos dessa autora, investigamos as décadas de 1980 e 1990, período no qual os estudos da pesquisadora adentraram na nação modificando concepções educacionais.

2.1 Argentina

A Argentina se desenvolveu intensamente entre os anos de 1860 e 1930 em decorrência da exploração das terras dos pampas e do desenvolvimento do modelo agroexportador. Dados indicam que durante quatorze anos o país apresentou um crescimento anual de 7,7%. Países como França, Alemanha, Bélgica e Grã-Bretanha passaram a investir na nação, construindo parques, edifícios, metrô, trens, bondes, telefones, cinemas e restaurantes. Essas transformações atraíram inúmeros imigrantes, em sua maioria espanhóis, italianos, eslavos, árabes e judeus. De acordo com Beired (1996), o número de estrangeiros em relação à população nativa era de aproximadamente 30%. O autor enfatiza que, respectivamente, na década de 1880 a pátria tornou-se o território que mais produziu alimentos no mundo.

A civilização era basicamente formada por espanhóis, negros e índios, mas a maioria dos indivíduos eram classificados como mestiços. Somente tinham privilégios políticos, econômicos e sociais os brancos. Todavia, com a entrada dos imigrantes, a sociedade começou a se miscigenar e os direitos se modificaram. No ano de 1930, em decorrência da crise do capitalismo ocorrido nos EUA (denominado de a Grande Depressão), provocada, sobretudo, pela intensa concentração de produtos e pouca procura, inúmeros países que importavam os produtos da Argentina entraram em crise pelo fato “[...] da queda da bolsa de valores de Nova York, que deprimiu os preços das exportações e inviabilizou o seu programa distributivo” (BEIRED, 1996, p. 50). Devido esse fator, a nação regressou rapidamente, forçando os políticos a conduzirem um golpe de estado.

Nesse ano, o militar José Félix Uriburu (1868-1932) assumiu o governo após retirar do poder Hipólito Yrigoyen (1852-1933). Existia no país uma disputa entre os setores conservadores e nacionalistas, liderados por Yrigoyen, contra os militares. Uriburu ao ser pressionado pela burguesia agroexportadora decide convocar eleições

presidenciais, na qual é eleito o general Agustín Pedro Justo (1876-1943). Observamos, portanto, uma intensa disputa política.

No que se refere às questões educacionais, analisamos que no século XIX, a educação na Argentina foi utilizada como um instrumento de construção da cidadania, pelo fato de ser necessária para a criação de uma cultura nacional e um sentimento de pertencimento a nação, visto que o território era um país diversificado no que diz respeito à cultura, devido ao grande número de imigrantes que adentraram. Essa educação deveria se estender aos imigrantes que tomaram o estado como sendo próprio, criando, assim, uma unidade nacional. A leitura, a escrita e a integração social foram alguns dos instrumentos empregados pelo governo para incluir a grande massa de estrangeiros (UNESCO, 1993).

Nesse período, ocorreu uma modificação na produção, que se concentrava na agroexportação. A partir dos anos de 1930, as indústrias têxteis se desenvolveram, modificando a estrutura econômica e social da nação, porque diversos estabelecimentos com limitados funcionários foram criados (TELLA, 2010, p. 191-195). A mesma se caracterizava por apresentar grandes frigoríficos, no entanto, em virtude da crise uma imensa proporção foi desativada.

Na década de 1940, as escolas públicas tornaram-se técnicas com o objetivo de formar sujeitos aptos para atender o crescimento econômico do país. Para a concretização dessa ação, ou seja, a formação profissional, criou-se na Argentina diversos cursos técnicos e, por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação Técnica (1959).

No ano de 1966 Juan Carlos Onganía (1966-1970) assume a presidência. Seu governo foi reconhecido como autoritário “anticomunista obsessivo e católico ultramontano” (BEIRED, 1996, p. 66). Onganía dissolve os partidos políticos, intervindo nas universidades. Com isso, ele utiliza da violência contra estudantes, professores, sindicatos, líderes estudantis e apreende livros. Práticas como sequestros, torturas, mortes e ocultação de cadáveres eram corriqueiras na nação. Indivíduos contrários ao movimento ou aliados aos sujeitos que o criticavam eram caçados, mortos ou exilados.

Ferreiro e Teberosky (1985) compreenderam que os índices de evasão e repetência nos anos iniciais do ensino fundamental na América Latina e Caribe eram intensos, organismos internacionais, docentes e instituições escolares acreditavam que essa defasagem estava no fato do modo como o docente transmitia o conteúdo. Devido a

esse fator, foram desenvolvidas inúmeras cartilhas. Entretanto, mesmo com a acentuada produção desses recursos as crianças, em sua maioria, não aprendiam a ler e a escrever. Sendo assim, elas reprovavam e por decorrência das excessivas reprovações abandonavam os estudos. As pesquisadoras, observando este cenário, procuraram entender de fato como o sujeito infantil aprende. Desse modo, pensavam que seria necessário mudar o foco de análise, ou seja, do professor que ensina para o aluno que aprende. Assim, realizaram uma pesquisa de campo a qual obtiveram inúmeros dados que serão relatados no próximo capítulo.

2.2 Brasil

Os estudos de Emília Ferreiro começaram a ser introduzidos no Brasil a partir da década de 1980. Nessa década, a economia brasileira estava muito prejudicada e o primeiro presidente nomeado pelo voto direto foi Tancredo Neves (1910-1985). Contudo, ele falecera antes de exercer o cargo. Desse modo, assumiu José Ribamar Ferreira de Araújo Costa (1930-), conhecido como José Sarney, que governou a nação entre os anos de 1985 a 1990.

Conforme Santagada (s.d.), a inflação no país era de aproximadamente 80% prejudicando, em especial, os indivíduos da classe média e baixa. No ano de 1981, o Produto Interno Bruto (PIB) retrocedeu 3% e a inflação permaneceu no patamar de 100% até o ano de 1982. A produção do setor de consumo de bens duráveis diminuiu 30,1% e a produção industrial em seu conjunto decresceu 20,4%. De acordo com o pesquisador, entre os anos de 1980 a 1983, o PIB estava em queda de 13%. Esse período foi considerado como uma década perdida porque o crescimento do PIB ao longo dos anos de 1980 foi somente de 1,6% ao ano. Pela primeira vez no século, a renda per capita manteve-se estagnada por uma década inteira.

Santagada (s.d.) expõe que as grandes metrópoles se desenvolveram devido o êxodo rural, ocasionado pela concentração das propriedades em latifundiários, expulsão de trabalhadores rurais ou perda de terra. Entretanto, as cidades não estavam preparadas estruturalmente para receber o volumoso número de pessoas, as quais, em sua maioria eram analfabetos. Desse modo, o índice de miséria da população aumentou consideravelmente e os dados de mortalidade infantil ocasionados pela falta de alimentos apresentavam índices alarmantes: “[...] de cada mil crianças que nascem no Brasil, 75 morrem antes de completar um ano de idade, em geral a partir de doenças

contraídas em função da desnutrição” (TOSI, 1989, p. 36-37 apud FURTUOSO et all, 1995 s.d. p. 16). Observamos que, no ano de 1987, a cada mil nascidos vivos (até completar um ano de idade) a taxa de mortalidade infantil na Costa Rica era de 18%. O Brasil, nesse mesmo ano, estava com uma taxa de 64%.

Diversos países da América Latina, com o intuito de resolver os problemas econômicos e sociais de sua população, recorriam a empréstimos estrangeiros e eram impedidos de efetua-los por não serem capazes de ressarcir suas dívidas. Em 1988, a dívida externa total do país alcançou US\$114,6 bilhões, representando quase 1/3 do total da dívida latina-americana. De acordo com o documento da ONU (1989 a, p. 13 apud FURTUOSO *et all*, 1995) o território brasileiro, entre as décadas de 1970 e 1980, quitou US\$ 82,5 bilhões de juros aos credores externos, pagamento este correspondente, a aproximadamente, 28.512.000 salários mínimos.

Apesar da crise econômica e social que a nação e a América Latina vivenciavam, o Brasil apresentava crescimento nos estabelecimentos privados, que contrataram funcionários e ampliaram seus negócios. Segundo Furtuoso *et all* (1995), as exportações foram ampliadas e diversificadas. Alguns setores industriais cresceram significativamente, tais como: a celulose; o alumínio e a petroquímica. Isso reduziu-se a dependência do petróleo. Inúmeras empresas em decorrência da crise produziam alimentos destinados a exportação (soja, suco concentrado de laranja e cacau). Pouco alimento era destinado para a maior parcela da população que falecia de fome, enquanto os limitados indivíduos pertencentes a classe alta esbanjavam. Analisamos que a População Economicamente Ativa (PEA) feminina aumentou de 21% para 28% e nessa mesma década, as mulheres casadas passaram a constituir 36% dos dados da PEA (FURTUOSO *et all*, 1995), entretanto, a maior parte destes funcionários não possuía direitos e carteira assinada.

Políticas de democratização da educação começaram a ser desenvolvidas com o intuito de oferecer o mínimo de ensino aos indivíduos para que fossem capazes de assumir uma máquina e estarem disponíveis para o mercado de trabalho. Assim sendo, a escola tradicional não era mais eficaz para o sistema capitalista de produção e uma nova concepção de educação começou a ser debatida nas universidades, denominada de Escola Nova (movimento iniciado na década de 1920 e 1930).

Para Saviani (2009) a pedagogia considerada tradicional se caracterizava em ser

[...] como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. [...] Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2009, p. 6).

A Escola Nova, para os pensadores responsáveis pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), buscava repensar as práticas educativas executadas pela escola tradicional e modificá-las. De acordo com o documento, o que distingue a Escola Tradicional da Escola Nova “[...] não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse” (AZEVEDO *et all*, 2006, p. 9). Para tanto, o documento relata que a Escola Nova se caracteriza em destinar-se mais intensamente ao sujeito infantil, colocando-o como o centro do processo educativo. Observamos esse aspecto na seguinte citação: “[...] a atividade que está na base de todos os trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (AZEVEDO *et all*, 2006, p. 9).

De 1930 até os últimos anos da década de 1969, houve um predomínio da pedagogia escolanovista no Brasil. Após a difusão desse ideário e, posteriormente, pelos índices elevados de evasão e repetência que marcaram a década 1970, pesquisas destinadas a compreender o sujeito infantil e os aspectos biológicos foram difundidas no país, entre elas, encontram-se as concepções educativas de Emilia Ferreiro e Lev Vygotsky³ (1896-1934). Nesse cenário, as análises elaboradas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, contidas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1985) foram absorvidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Suas concepções sobre educação foram rapidamente disseminadas por meio de capacitação de professores desenvolvidos pelo Conselho Executivo de Normas Padrão (CENP). Somente a partir dos anos de 1984, por intermédio de fascículos e programas televisivos do Projeto Ipê e pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), promoveram “[...] cursos, seminários, palestras, publicações e ações desenvolvidas pelo projeto *Alfabetização: Teoria e Prática*” (MORTATTI, 2000, p. 268).

³ Formado em Direito e Literatura. Desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento intelectual. Disponível em: <http://www.psicosmica.com/2013/04/lev-vygotsky-vida-e-obra.html>. Acesso em: 27/02/2016.

Os mecanismos citados anteriormente organizados pelo governo foram empregados com o intuito de conscientizar os docentes sobre a importância da alfabetização e proporcionar uma reflexão entre a antiga (métodos de alfabetização) e a nova perspectiva educacional (construtivismo). Compreende-se que esses cursos foram empregados com veemência, visto que a maioria dos docentes não concordava com os ideais construtivistas, pois retiravam o mestre do centro do processo educativo e adicionava o aluno, além das críticas severas às cartilhas como metodologia. Os mesmos estavam receosos em relação ao modo pelo qual deveriam, a partir de então, ministrar suas aulas.

Nesse período, os educadores empregavam os testes de prontidão; as provas de verificação do rendimento escolar e as cartilhas de alfabetização. Os testes de prontidão tinham o intuito de preparar as crianças para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Os sujeitos somente poderiam ter contato com esses recursos caso obtivessem o domínio de determinadas funções, tais como: a capacidade de segurar e utilizar um lápis; fazer traços e desenhos de letras. Esse instrumento foi criticado por Ferreiro e Teberosky (1985) ao declararem que avaliavam somente as capacidades de realizar traços no papel e desenhar letras e não se dedicavam na compreensão do aspecto interno da escrita.

Em relação aos métodos de alfabetização, existia uma disputa sobre qual deveria ser empregado. O maior conflito se concentrava entre o método analítico e o sintético. O método analítico ou global se caracteriza por começar o ensino a partir das unidades maiores da língua se deslocando em direção as partes menores, ou seja, dos contos, das narrativas e poesias para as palavras, sílabas e letras. Os sintéticos iniciam pelas letras, relação fonema e grafema, sílabas para direcionarem-se às palavras, frases e textos (SOARES, s.d.).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985 *apud* LUCAS, 2008, p. 93),

“[...] ao tentarem definir qual o melhor método, privilegiava-se sempre algum tipo de habilidade (percepção auditiva ou percepção visual), deixando-se de lado a discussão a respeito da competência lingüística das crianças e de suas capacidades cognitivas”.

Esses métodos eram transmitidos por meio de cartilhas que apresentavam sequências didáticas que os educadores deveriam seguir para alfabetizar seus alunos.

Assim, foram imensamente criticados por Emília Ferreiro e seus colaboradores (1993). Segundo a autora, esse recurso apresenta

[...] orações estereotipadas, impossíveis de encontrar em textos com função comunicativa, informativa ou puramente estética, [...] são pseudo-enunciados que só existem nos manuais escolares, que não comunicam nada, que não informam acerca de nada e que as crianças devem aceitar sem perguntar “que quer dizer”. [...] pretende-se que a criança compreenda a mecânica da codificação; depois – e somente depois – poderá fazer algo inteligente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 34).

Conforme suas análises, os rudimentos impedem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tornando o ensino rígido e dificultando as adaptações. Destaca que por apresentar frases soltas, sem significado e descontextualizadas, podem ser prejudiciais ao docente pelo fato de impedi-lo de pensar, refletir e elaborar o seu próprio planejamento e desenvolver seus conhecimentos.

Mortatti (2000, p. 269) expõe algumas questões que foram levantadas nos cursos de formação. Ela mostra a preocupação dos educadores “[...] o que ensinar; como trabalhar sem um método de ensino; qual é o papel do professor dentro dessa nova proposta; que material pode substituir a cartilha; como trabalhar com outros suportes de leitura e escrita?”. Para tanto, foram desenvolvidas disciplinas sobre alfabetização que começaram a ser lecionadas nos cursos de formação de mestres e em habilitações específicas para o Magistério.

Para resolver essas questões e auxiliar os instrutores, ocorreu uma união entre universidades e Estado, especialmente no estado de São Paulo, por ser relevante no país e observado como um modelo aos outros estados nacionais. Era fundamental que se efetivasse essa junção para que fosse concretizado o término da evasão e repetência por meio do Ciclo Básico de Alfabetização no país. Este foi outorgado pelo Decreto nº 21.833/1983 (SÃO PAULO, 1984) e se caracteriza por não reprovar os alunos que não alcançassem os níveis de aprendizado ideal no 1º ano do ensino fundamental. Caso necessário, de acordo com o art. 3º do documento, os alunos que não atingirem, ao final de 2 (dois) anos letivos, permanecerão nesse ciclo por mais tempo, garantido seu atendimento a partir do estágio em que se encontrem.

O Artigo 1.º da resolução nº 13/1984 declara que

O ciclo básico, instituído pelo Decreto n.º 21.833, de 28-12-83, corresponde à fase inicial de escolarização do ensino do 1.º grau e visa, pela participação integrada de professores, pais e alunos na vida escolar, garantir maior oportunidade de sucesso a todos os alunos e proporcionar-lhes o direito a um melhor ensino, inclusive pelo aumento de uma escolaridade efetiva e atividade de recuperação adequadas a seu ritmo de aprendizagem (SÃO PAULO, 1984).

O Ciclo Básico de Alfabetização foi desenvolvido por organismos internacionais, entre eles: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. Todos esses organismos internacionais buscavam reduzir os índices de evasão e repetência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essas corporações influenciaram a educação da América Latina e Caribe. No Brasil interferiram na elaboração da Constituição (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Instituições de Formação de Professores, Livros, Cartilhas, Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (UNESCO, 1984), Diretrizes educacionais, entre outros. Em relação ao ciclo de alfabetização, objetivavam acompanhar continuamente o rendimento e as dificuldades dos alunos e aumentar a carga horária para a alfabetização. Esse ciclo era considerado, pela Secretaria dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, na década de 1980, como a principal medida para a melhoria da qualidade do ensino, a ampliação e permanência da educação para as classes menos favorecida (SILVA; DAVIS, 1993, p. 9-12 apud MORTATTI, 2000, p. 262).

Entretanto, Soares (2004, p.9), compreende que atualmente os “[...] ciclos, [...] tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização”. Esta modalidade de ensino torna a atuação do docente mais maleável, porque a ele não será direcionado o fracasso do aluno em sua aprendizagem, mas sim a todos os educadores com os quais este discente foi ensinado.

Os estudos de Emília Ferreiro (1993) buscavam auxiliar nos problemas educacionais da América Latina e Caribe, que apresentavam elevado índice de evasão e repetência, entre os anos de 1980 e 1990, principalmente entre a 1º e 2º série do ensino

fundamental. O número de alunos nas instituições escolares aumentava por meio de políticas de acesso ao ensino, entretanto, muitos desses discentes reprovavam ou evadiam das escolas. A evasão estava relacionada ao fato da idade dos discentes não ser compatível com a série que cursavam e pela metodologia de ensino ser a mesma. De acordo com Ribeiro (1992 apud SCHWARTZMAN, s.d.), no ano de 1988, a taxa de repetência da primeira série do ensino fundamental era de 50% e 36,20% para a 2ª série.

Nos escritos de Mortatti (2000), as cartilhas, mesmo após as críticas, prosseguiram em ser divulgadas pelas oficinas pedagógicas das delegacias de ensino e pelo Programa Nacional do Livro Didático (MEC-FAE). Desse modo, muitos docentes continuaram empregando este recurso por receio da nova concepção de aluno, aprendizagem e alfabetização desenvolvida pelos ideais construtivistas ou por insegurança devido à insuficiente informação e limitada estrutura que a teoria continha ao ser transmitida pelos organismos do Estado aos professores.

Paralelamente, foram publicados alguns exemplares classificadas como construtivistas, socioconstrutivistas ou construtivistas-interacionistas. Todavia, observamos que Ferreiro (1988) enfatiza que seu objetivo nessa pesquisa não foi desenvolver uma nova metodologia, mas sim estabelecer uma

“[...] distinção necessária entre o que é ensinado e o que se aprende e esta distinção aplica-se a qualquer metodologia, embora seja mais fácil demonstrá-la no caso de um ensino do tipo mais tradicional” (FERREIRO, 1988, p. 72).

Nesse período, existiam organizações que se responsabilizavam a desenvolver revistas apresentando as novas propostas da educação brasileira. Essas empresas, de acordo com Mortatti (2000, p.257-258) são:

Associação dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP), e outras então emergentes, como o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC).

Iniciou-se uma preocupação, pelo menos aparente, do que seria uma educação de qualidade e como seria sua organização. Para isso, foi realizada uma reunião denominada Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac). Essa reunião tem o intuito de desenvolver o Projeto Principal de Educação (PPE). Ferreiro (1993) nos revela que o

intuito dessas instituições não é melhorar a qualidade da educação dos países membros, porque não há uma definição específica do que seria uma educação de qualidade para o próprio documento. Além disso, as metas apresentadas pelos projetos e programas de educação, entre eles: o Projeto Principal de Educação (PPE, 1984) são contraditórias e ineficazes na prática educativa. Um dos objetivos é desenvolver alunos críticos, reflexivos, capazes de argumentar, possuidores de um prazer pela leitura e habilitados em expressar suas convicções por escrito, todavia muitos indivíduos adentram as instituições superiores sem ter a instrução necessária para compreender um texto.

3. A EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO PARA EMILIA FERREIRO

O objetivo deste capítulo é analisar a teoria de alfabetização elaborada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) a qual visa compreender como as crianças aprendem a ler e a escrever. As autoras realizaram uma pesquisa de estudo de caso na cidade de Buenos Aires, Argentina, com trinta crianças, entre quatro a seis anos de idades e pertencentes a diferentes classes sociais. As pertencentes a classe baixa habitavam no subúrbio, em um bairro de emergência, próximo à instituição escolar. Os pais eram, em sua grande maioria, operários não qualificados ou trabalhadores temporários. Os alunos cursavam o primeiro ano do ensino primário e foram observados três vezes por ano (início, meio e fim). Dentre as trinta crianças, quinze tinham frequentado o jardim de infância, seis de maneira regular o curso pré-escolar e sete se encontravam pela primeira vez em uma escola.

Os discentes da classe média que tinham frequentado o jardim de infância, (na maioria em instituições particulares) eram filhos de engenheiros, médicos, psicólogos, entre outras profissões renomadas. “Isso, entre outros motivos, deve-se a que, na Argentina, o número de jardins de infância é insuficiente e muitas crianças de classe baixa não tem oportunidade de assistência pré-escolar” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 35).

Por meio de seus estudos, Ferreiro compreendeu que “[...] as crianças são ativas por natureza; não se trata de motivá-los para que o sejam. O que desmotiva, o que dificulta a aprendizagem, é impedir esse processo de organização da informação” (FERREIRO, 1993, p. 31). Um indivíduo ativo, para a autora e Jean Piaget, é um sujeito “[...] que busca ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interações que este mundo provoca” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26). É um indivíduo que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, elabora hipóteses e reorganiza. Não espera que um adulto os ensine, mas por meio da observação procura desenvolver suas próprias conclusões em relação à escrita. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), um indivíduo que realiza suas ações tecnicamente, por meio da cópia de outros, não é considerado um sujeito ativo. Desse modo, Ferreiro (1993) critica os métodos tradicionais porque os mesmos exigem a memorização dos conteúdos.

Essas características podem ser observadas quando desconstroem a escrita contida na sociedade, presente nos jornais, livros, cartas, placas, revistas, panfletos, nos escritos produzidos por algum parente, professor ou amigo e os reconstroem seguindo um raciocínio lógico. Desse modo, um novo conhecimento é oriundo de conflitos e estes são ocasionados por meio de uma relação dialética, ou seja, tem-se um conhecimento prévio sobre um objeto, ao contato com outra perspectiva sobre o mesmo inicia-se um conflito e a formulação de um novo conhecimento. Esse fato está presente quando os discentes observam os escritos de outras pessoas que escreveram a mesma palavra, porém utilizando caracteres diferentes ou dispostos de maneira diferenciada.

Ferreiro (1993) analisa o sujeito infantil como um indivíduo que, ao adentrar nas instituições escolares, apresenta concepções básicas sobre como é estruturado o sistema de leitura e escrita. Para ela, ignorar esse fator seria esquecer todos os recursos existentes na sociedade, porque nos seus diversos âmbitos encontramos escritos com os quais as crianças estão diretamente relacionadas.

As concepções consideradas tradicionais não reconheciam esse aspecto e acreditavam que os sujeitos eram incapazes de adquirir um conhecimento individualmente, ou seja, não conseguiam identificar nenhum aspecto presente na leitura e na escrita antes de iniciar seus estudos nas instituições escolares. Assim empregavam as cartilhas, instrumento severamente criticado por Ferreiro (1993) e exposto anteriormente. Anuncia que a sociedade entendia que “a instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola” (FERREIRO, 1988, p. 64).

A pesquisadora declara que existem dois modos de observar a escrita por parte do professor: como modo de representação da linguagem ou como um código de representação gráfica. Se for observada como um código, o professor enfatizará o estudo dos fonemas e grafemas, o traçado das letras, as suas posições. Porém, se o educador a observar como uma representação, procurará transmitir aos seus alunos a sua importância, valor e função na sociedade provocando nos mesmos o gosto pela leitura e o desejo de compreendê-la.

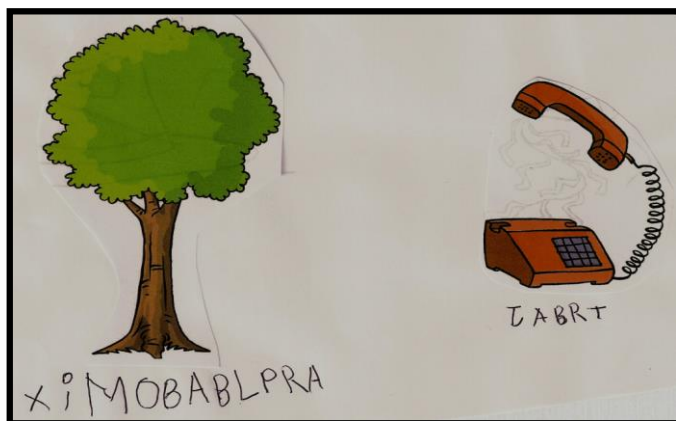
Emília Ferreiro e Teberosky (1985) entenderam, a partir do estudo clínico realizado na instituição escolar em Buenos Aires, que muitos indivíduos, ao serem questionados sobre a escrita, respondiam de modo semelhante. Nesse estudo, as pesquisadoras estabeleceram três fases ou passos, subdivididos em outros dois, pelos

quais os discentes passam para se apropriarem do sistema de leitura e escrita, são elas⁴: pré-silábico, intermediário I, silábico, intermediário II ou silábico-alfabético e alfabético.

No primeiro nível (pré-silábico), Ferreiro analisou escritas de crianças que possuíam em média dois a três anos. Entendeu que elas não diferenciam o modo de representação icônico (desenho) do não icônico (letras e números), ou seja, não identifica a diferença existente entre a escrita e o desenho. Portanto, quando a pesquisadora pediu para lerem o texto, estas analisaram a imagem e, quando interrogadas sobre as imagens, elas procuravam ler o escrito. Para os alunos, só é possível entender o que está escrito em um texto se ele possuir imagens.

Alguns sujeitos, sobretudo os pertencentes à classe baixa, não diferenciam, em determinadas situações, as letras dos números, porque se preocupavam em distinguir a escrita do desenho. Identificou que os discentes acreditam que a quantidade de letras, números, rabiscos ou desenhos que utilizam está relativamente relacionada ao tamanho do objeto ou animal que desejam representar. Nessa lógica, um objeto grande necessita de muitas letras, assim como um instrumento pequeno precisa de poucas letras ou com a mesma quantidade de caracteres, porém mais próximos ou menores. Podemos entender isso claramente no escrito elaborado pela aluna Renata (7 anos):

Figura¹



Fonte: Nível pré-silábico

Ferreiro e Teberosky (1985) compreenderam que as crianças realizam suas produções por meio dos princípios de linearidade e arbitrariedade, porque acreditam que

Figura¹. Disponível em:

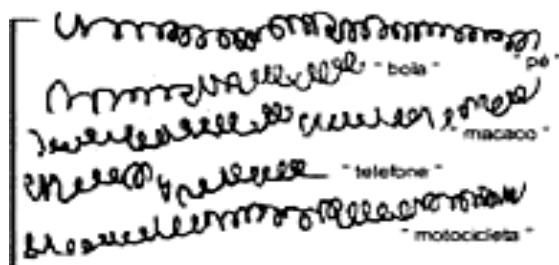
<<https://www.google.com.br/search?q=fases+da+escrita+de+emilia+ferreiro&espv=2&biw=1040&bih=767&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi7nM-93qvKAhXEhZAKHXe4AS4Q_AUIBigB#imgrc=TevSqHRezFsmRM%3A>.

são características que mais exprimem as funções da escrita. Ferreiro e Teberosky (1985) entenderam que os sujeitos infantis, após alguns minutos ao ato da “escrita”, quando questionados sobre o que estavam representando, não conseguiam responder. Isso também se efetivava quando as pesquisadoras perguntavam sobre os desenhos ou rabiscos (primeiras manifestações de escrita, representadas por bolas, quadrados, riscos ou traços) de seus colegas. Os discentes declaravam que não sabiam dizer o que estava escrito porque não foram eles que escreveram e para isso deveríamos perguntar para quem os registrou (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

As estudiosas entenderam que os indivíduos escrevem seus primeiros registros de maneiras diferentes, dependendo da escrita com a qual possuem contato, podendo ser de imprensa ou cursiva, para tanto, declaram

Escrever é produzir os traços típicos de escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se essa forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como uma forma de base, na qual se insiram curvas fechadas ou semifechadas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 183).

Figura²



Fonte: Nível pré-silábico

As autoras também expõem como ocorre o processo de formação da orientação espacial. Revelam que muitas crianças não compreendem que escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita e, portanto, é fundamental que o docente transmita esses conhecimentos. Estabelecida à primeira distinção, os sujeitos começam a procurar

²Figura. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=fases+da+escrita+de+emilia+ferreiro&espv=2&biw=1040&bih=767&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi7nM-93qvKAhXEhZAKHXe4AS4Q_AUIBigB#imgsrc=TevSqHRezFsmRM%3A>.

condições necessárias para que algo possa ser lido, procuram formas de diferenciação entre a própria escrita (FERREIRO, 1993, p. 84).

Em seguida, Ferreiro e Teberosky (1985) identificaram quais as características, em geral, que um escrito deve apresentar para que possa ser lido. Desse modo, no teste, as pesquisadoras não diferenciaram as letras dos números, as escritas maiúsculas das minúsculas. Selecionaram os seguintes cartões:

[...] apresentamos às crianças cartões com uma letra, com duas letras (formando sílabas ou palavras corretas), com três letras (idem) etc. A palavra mais longa constava de nove letras [...]. Sílabas e palavras correspondiam, em alguns casos, às tradicionais combinações próprias do começo da aprendizagem da lecto-escrita (por exemplo, OSO, PAPA, PE, PI) e em outras a textos que dificilmente alguma das crianças interrogadas teriam condições de responder (por exemplo, PERÍMETRO, vacaciones, tra) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 40).

Após o emprego dos cartões e os questionamentos aos alunos sobre quais deles poderiam ser lidos ou não, as estudosas perceberam que grande parte das crianças respondiam utilizando os mesmos argumentos. Logo compreenderam que os discentes entendem que um escrito somente pode ser lido se possuir três caracteres ou mais (eixo quantitativo) e, posteriormente, após ter absorvido essa característica, pensam que as letras não podem ser as mesmas. Portanto, é imprescindível que as letras sejam variadas ou dispostas de maneira diferente das empregadas no eixo anterior. Esse eixo foi denominado de qualitativo.

Podemos perceber as características do eixo quantitativo no seguinte exemplo exposto pelas autoras: “Juan Pablo (6 anos, classe média) também exige três, porém justifica, simplesmente, dizendo que as que não servem para ler ‘são muito curtinhas’, enquanto que as outras ‘são mais compridas’” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 41). Os sujeitos infantis acreditam que palavras escritas com apenas uma ou duas letras estão incompletas, como nesse exemplo: “Lupita com uma letra diz ‘ba’, com três também e assim seguindo até que já diz ‘barco’, com seis letras” (FERREIRO, 1993, p. 89).

Para analisar as observações do eixo qualitativo as estudosas selecionaram três sequências: MMMMMM; AAAAAA e MANTECA (manteiga) e perguntaram aos alunos se estas poderiam ou não ser lidas, a maioria deles disse que não porque as letras

eram iguais. Para eles, a única palavra que poderia ser lida é MANTECA pelo fato de apresentar caracteres variados. Identificamos isso nos seguintes exemplos:

José Luis (4 anos, classe média) rejeita a série de emes em cursiva porque “é um mamarracho [mau pintor]; tem montanhazinhas e assim não fazem as letras”. Rejeita, igualmente, a série de a cursiva porque “parece um laguinho” e a série de A em imprensa, “porque tem muitos a e poucas letras”. [...] Laura (5 anos, classe média) rejeita a série A “porque diz todo tempo a”, e a série M porque diz “eme, eme, eme, eme...”, enquanto que aceita MANTECA: “Não sei o que diz, mas é de ler” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 44).

Podemos perceber esse mesmo aspecto nos escritos produzidos por Marisela (4 anos, classe média), que une em suas produções tanto letras quanto números, e acredita que somente modificando a posição dos mesmos estaria formando novas palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 189). “Para significados diferentes devem corresponder seqüência diferentes, porém as diferenças que se marcam são fundamentalmente semânticas e não diferenças sonoras” (FERREIRO, 1993, p. 85).

A 1 I 3= Marisela
 A 3 1 I = Romero (seu sobrenome)
 A 3 1 = Silvia (sua irmã)
 A 3 1 I = Carolina (sua mãe)
 A 1 3 I = papai. (papá)
 A I 1 C = urso. (oso)
 A 1 I 3 = cachorro. (perro)
 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 189)

Dos sujeitos analisados observamos, de acordo com as autoras, o critério de quantidade (eixo quantitativo) em “[...] 57,41% da totalidade da amostragem”. Este critério apresenta-se de modo mais frequente na classe média “[...] (onde se mantém próximo aos 70% em todas as idades) que em CB [classe baixa] (onde aumenta progressivamente de 4 a 6 anos, para situar-se ali em torno dos 60%)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 45). Quanto ao critério qualitativo “As crianças da CM [classe média] o utilizam um pouco mais frequente que os da CB [classe baixa] (72,72% e 64,28%, respectivamente)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 45).

A maioria das crianças analisadas pelas investigadoras pensa que uma letra ou duas isoladas são números, mas que três ou mais caracteres (letras e números) unidos são letras. Para elas, se colocarmos três ou mais letras unidas e apenas as separarmos, estas se tornarão números, portanto, a distinção entre número e letra irá depender do

contexto com o qual estará inserido. Os discentes trocam, em alguns momentos, a letra L pelo número sete (7), a letra O pelo número zero (0), E pelo número três (3), entre outros.

Na hipótese intermediário II, a criança percebe que existe uma relação entre a pronúncia e a escrita e passa a relacionar fonema e grafema. Reconhece valores sonoros e identifica algumas letras, começa a discriminar a escrita das imagens e os números das letras. Nesse estágio, inicia a superação do realismo nominal, isto é, os indivíduos acreditam que o tamanho do objeto não influencia na quantidade de letras. Começa a usar e justificar o valor (fonema) de letras iniciais, conserva as hipóteses da quantidade mínima (eixo quantitativo) e da variedade de caracteres (eixo qualitativo), demonstra estabilidade ao escrever somente seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar (essa estabilidade independe da estruturação do sistema de escrita).

Em suas pesquisas, detectaram que para os sujeitos uma palavra somente poderá ser lida se possuir uma letra reconhecida pelo discente, por exemplo: PELO, pois possui a letra P da palavra PAPAI. Geralmente a primeira letra de seus escritos é correspondente a primeira letra do nome ou do nome de um parente mais próximo. As crianças se apresentam, em muitos momentos, inseguras e “bloqueadas” em escrever sem a presença de um adulto, por isso, escrevem por meio da cópia. Os indivíduos analisados por Ferreiro e Teberosky (1985) utilizam, em sua maioria, a escrita cursiva, embora na Argentina a letra mais empregada no processo de alfabetização é a de imprensa.

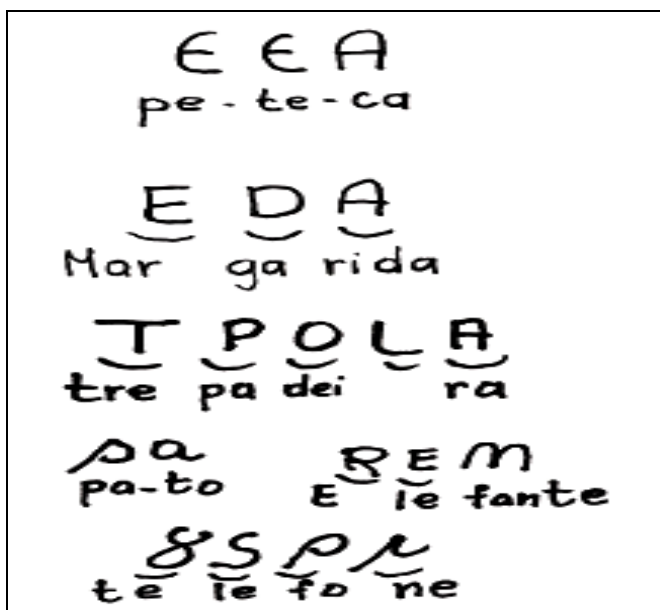
O nível silábico se inicia quando começam a dedicar suas atenções para as propriedades sonoras das palavras e compreendem que as letras podem corresponder a sílabas. Nesse momento encontramos duas situações: quando estabelecem uma letra para cada sílaba sem relacionar fonema com grafema e quando são capazes de identificar que cada caractere corresponde a somente um som característico, portanto uma letra. As estudosas nos apresentam como exemplo de uma escrita silábica com valor sonoro convencional os escritos produzidos por Javier (4 anos, classe baixa) e Mariano, os quais escrevem

Javier [...] AO é ‘sa/po’ e PA é ‘ur/so’ (oso). [...] Mariano também escreve ‘sapo’ como AO, porém escreve ‘pau’ (palo) como PO; ele faz uma análise silábica exaustiva na oração ‘minha menina toma sol’ e escreve IEAOAO (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 194).

Existe nesse nível conflitos em relação ao eixo quantitativo e podem, segundo as autoras, ser visualizados nas produções de um aluno de 5 anos (não identificado). As autoras pediram que ele desenhasse um carro e, posteriormente, escrevesse o que desenhou e ele escreveu AEIO. Ao questionado sobre o que escreveu disse ca/rro, mostrando unicamente as letras AE. Em seguida, perguntaram sobre os caracteres IO, e o aluno declara que essas letras representam o motor do carro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 195).

Esse fato estaria presente nos escritos de Isabel (6 anos, classe média) quando “[...] resolve de uma maneira muito original, intercalando a letra U, como ‘elemento coringa’, e sem dar-lhe valor sonoro: AUO é ‘pato’. IEAOAUO é ‘minha menina toma sol’ (mi nena toma sol)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 195-196). Percebemos que Isabel, na palavra sol, adiciona a letra U para não utilizar somente a letra O, todavia não compreende que é preciso segmentar as palavras.

Figura ³



Fonte: Nível Silábico

O nível chamado de intermediário II ou silábico-alfabético se caracteriza pelo fato das crianças começarem a questionar a existência de sílabas que possuem mais de uma letra. As investigadoras iniciaram um trabalho, nesse momento, com o nome dos

³ Figura. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=fases+da+escrita+de+emilia+ferreiro&espv=2&biw=1040&bih=767&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi7nM-93qvKAhXEHZAKHXe4AS4Q_AUIBigB#imgrc=TevSqHRezFsmRM%3A>.

discentes e perceberam que eles apresentavam muita dificuldade. Entenderam que este é um conhecimento complexo para os alunos, em especial pelo fato de não terem superado as concepções quantitativas, ou seja, que uma palavra somente pode ser lida se apresentar três ou mais caracteres.

As pesquisadoras analisaram se as crianças eram capazes de identificar as palavras lidas pelas autoras, sem a utilização de imagens. Para tanto, foram empregadas as seguintes frases: PAPAI CHUTA A BOLA, O CACHORRO CORREU/O GATO e URSOCOMEMEL. As estudiosas liam as frases para os discentes e os questionavam com as seguintes perguntas: “onde está escrito papai? Onde escrevi bola? Onde escrevi chuta? Onde escrevi a?” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 107). Na frase URSOCOMEMEL muitos indivíduos achavam que a escrita certa, mesmo sem as separações entre as palavras, outros quando indagados diziam que a palavra precisava ser dividida, mas ao efetuar a separação eles erravam. Alguns sujeitos não conseguiam identificar as palavras que a compunham. A maioria não reconheceu o artigo A como uma palavra por possuir somente uma letra, desse modo, estariam contradizendo o que determina a lógica do eixo quantitativo.

O último nível identificado, denominado alfabético, é classificado como o passo no qual os alunos necessitam conhecer as regras presentes no sistema ortográfico, ou seja, que existem os encontros consonantais, os ditongos, que letras dispostas em lugares diferentes apresentam sons distintos. Declara que precisam compreender que “[...] para semelhança de sons, semelhanças de letras; para diferenças sonoras, diferença de letras. Tudo o mais não se compreende e, porque não se compreende, não aparece” (FERREIRO, 1993, p. 85). É imprescindível a presença de docentes qualificados e capazes de auxiliar os estudantes de modo adequado para ajudar nessa compreensão.

Nesse nível, os indivíduos passam a escrever alfabeticamente. As autoras anunciam que

Ao chegar a este nível, a criança franqueou a ‘barreira do código’, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita correspondem a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, 213).

Figura 4



Fonte: Nível intermediário II ou silábico-alfabético.

Em relação às análises dos níveis expostos, as autoras compreenderam que os discentes possuem dificuldade em reconhecer, ao mesmo tempo, a palavra como um todo e suas subdivisões e identificaram que as instituições escolares transmitem esses ensinamentos simultaneamente. Ferreiro e Teberosky (1985) declaram

Nossa interpretação será a seguinte: a escola as obriga a um trabalho cognitivo que está acima de suas capacidades. É demais pedir-lhes que trabalhem ao mesmo tempo com dissociações de um todo (a palavra) e seus constituintes (sílabas e letras), com reconstituições de um todo a partir de seus elementos, com a constituição de subclasses de elementos semelhantes, atendendo a quantidade de elementos de cada subclasse [...] e, finalmente, com a ordem dos elementos no todo constituído. A criança pré-operatória não pode fazer tudo ao mesmo tempo: ou leva em consideração a ordem, ignorando o número de elementos em cada subclasse de elementos semelhantes, ou leva em consideração as subclasses, mas com independência da ordem nos elementos no todo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 235).

Ferreiro (1993) anuncia que é fundamental ao professor compreender esse processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança para que este possa atuar e interferir de modo adequado, auxiliando assim no desenvolvimento dos discentes. A pesquisadora entende que as concepções de fácil e difícil que os docentes possuem não

Figura 4. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=fases+da+escrita+de+emilia+ferreiro&espv=2&biw=1040&bih=767&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi7nM-93qvKAhXEhZAKHXe4AS4Q_AUIBigB#imgrc=jw4TVk2PzHwcqM%3A>

correspondem às elaboradas pelos próprios sujeitos infantis. Assim sendo, percebemos que muitos educadores, por falta de conhecimento dificultam o processo de ensino.

Tudo isso tornou o processo mais difícil do que deveria ser, produziu fracassos escolares desnecessários, estigmatizou uma grande parte da população e transformou a experiência de alfabetização em uma experiência literalmente traumática para muitas crianças (FERREIRO, 1993, p. 23).

Desse modo, para as autoras, pelo fato da formação limitada dos mestres, estes acabam por limitar e prejudicar o aprendizado dos seus alunos. Ferreiro (1993) entendeu que é impossível um formador que não lê, não questiona, não procura novos conhecimentos, transmitir algum ensinamento aos seus alunos. Muitos não aceitam o fato dos discentes questionarem e serem críticos e o fazem pelo fato dos próprios professores não desenvolverem essa prática nos cursos de formação. Por fim, as estudiosas compreenderam que ao término do ano letivo os avanços dos discentes foram mínimos, quase nulos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Essa dificuldade dos instrutores pode ter relação com o contexto social e político autoritário em que viveram.

Ferreiro (1993) declara que, em muitas circunstâncias, os professores, preocupados em realizar seus trabalhos, transmitir o conteúdo e cumprir com a metodologia, não se importam se os alunos estão compreendendo ou não o saber que está sendo transmitido. E dessa maneira a escola pretende transmitir um assunto, porém este nem sempre coincide com o que as crianças realmente são capazes de entender.

Conforme as autoras, a escola atende apenas as necessidades dos sujeitos que já conhecem o conteúdo e ignora os que verdadeiramente necessitam entendê-los:

A escola se dirige a quem já sabe, admitindo, de maneira implícita, que o método está pensado para aqueles que já percorreram, sozinhos, um longo e prévio caminho. O êxito da aprendizagem depende, então, das condições em que se encontra a criança no momento de receber o ensino (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 277).

Perceberam que exista grande diferença nas respostas dos alunos da classe baixa e os da classe média. Acreditavam que fosse pelo fato de que os sujeitos da classe média frequentaram, em sua maioria, o jardim de infância. Do mesmo modo, notaram que havia uma diversidade nas crianças entre 4 a 5 anos. Para as investigadoras, na transferência dessas idades ocorria, nos indivíduos avaliados, um progresso elevado nas

respostas. Estas foram obtidas por meio dos seguintes índices, A e B- elevada, C e D- média, E e F- ruim.

Consideram que é necessário que os professores respeitem o tempo dos alunos, fato que não significa que não irão ensiná-los, mas transmitir os conhecimentos de acordo com o que os estudantes são capazes de absorver naquele momento. Para as pesquisadoras, é fundamental que deixemos, a princípio, os indivíduos escreverem como acreditam que seja a maneira correta, em seguida, por meio de indagações, o docente pode interrogá-la e mostrar qual é a escrita correta. Desse modo, a própria criança irá desenvolver razões para reconstruir sua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, p. 275).

Ferreiro (1988) entendeu que ocorrem diferenciações entre os sujeitos porque alguns enfrentam todos os quatro passos enquanto outros avançam mais rapidamente. Das trinta crianças analisadas, “[...] houve cerca de 16% que passaram diretamente do período pré-silábico ao alfabético, no intervalo de dois meses (ou dois meses e meio) entre uma e outra de nossas entrevistas” (FERREIRO, 1998, p, 93). Essa diferença é oriunda de inúmeros fatores, entre eles, do meio em que estão inseridos, que equivale dizer que se a família e os docentes os incentivarem e proporcionarem um ambiente rico e alfabetizador, o progresso dos alunos será mais significativo. A autora entendeu que a influência do meio interferiu nesse processo. Até porque a criança que pertence a uma família nos quais os pais são letrados e se relacionam constantemente com a leitura e a escrita terá menos dificuldade na apropriação desses sistemas.

Ferreiro (1993) define um ambiente alfabetizador como aquele no qual estão dispostos,

[...] não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.). [...] Quando as crianças têm em suas casas outros materiais de leitura, não é tão grave que na escola se use um único texto. Torna-se grave precisamente quando o ambiente escolar é praticamente o único ambiente alfabetizador existente (FERREIRO, 1993, p. 33).

Para ela, o docente deveria desenvolver nos alunos uma atitude de curiosidade e sem medo, porque em suas pesquisas analisa que o pedagogo, ao corrigir um erro pode impedir os estudantes de desejar escrever novamente. Cabe ao professor auxiliar seus educandos e não apenas corrigi-los para que, por meio de seus erros, possam aprender.

Ferreiro (1993) compreende que as crianças são facilmente alfabetizáveis, pelo fato de possuírem maior tempo disponível e estarem em um processo contínuo de aprendizagem. O fato é que os instrutores prejudicam esse processo quando, para a autora, estão

[...] imaginando sequências idealizadas de progressão cumulativa, estimulando modos idealizados de fala que estariam ligados à escrita e constroem definições de 'fácil' e de 'difícil', que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o ator principal da aprendizagem: a criança (FERREIRO, 1993, p. 25).

Entendemos que as concepções de Ferreiro e Teberosky (1985) e Piaget (1971) se aproximam ao acreditarem, de acordo com nossa análise, que os discentes, para serem capazes de absorver novos conhecimentos, necessitam de informações prévias sobre eles, ou seja, precisam alcançar determinado grau de maturação. Para eles, um indivíduo não será capaz de compreender um conceito se não apresentar como fundamento um conhecimento prévio.

Percebemos, nas práticas de estágio realizadas nas modalidades de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que as análises documentadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) são observadas nos sujeitos quando questionados sobre a escrita e no próprio processo de elaboração de seus escritos. Desse modo, compreendemos o quanto é relevante para nós enquanto educadores entender todas as particularidades para podermos transmitir um conteúdo sistematizado e interferir de maneira adequada na aprendizagem dos discentes, auxiliando-os em suas dificuldades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, compreendemos a relevância dos estudos de Emília Ferreiro e entendemos que nos forneceram conhecimentos relevantes enquanto profissionais dessa área. Suas concepções teóricas em relação à apropriação da leitura e da escrita pelos discentes são observadas em nossas práticas escolares no contato com as produções desses alunos. As leituras realizadas para a elaboração desse trabalho nos proporcionou inúmeros conhecimentos sobre o sujeito infantil, sobre a sociedade, as influências dos organismos internacionais na educação dos países contidos na América Latina e Caribe e nos fez observar essa sociedade com um olhar mais crítico e sistematizado.

Percebemos que a pesquisadora valoriza, em detrimento do caráter social, os aspectos psicológicos e biológicos. Para Emília Ferreiro, precisamos respeitar o progresso do aluno, permitir que ele realize suas produções e, desse modo, posteriormente, venhamos a interferir no seu processo de aprendizagem. Todavia, o docente necessita transmitir conhecimentos para que os alunos tenham capacidade de compreender o que fazem. Portanto, é imprescindível que o professor conheça seus alunos e os níveis de alfabetização para saber interferir e auxiliá-los de modo adequado.

Em relação à teoria de Ferreiro (1985), observamos que suas análises se fundamentam em aspectos presentes na teoria de Jean Piaget, em especial nos fatores de concepção de lógica, assimilação, acomodação e maturação. Dessa forma, para Piaget (1971), o conceito de lógica apresenta uma verdade absoluta, denominada por ele de axioma, obtido por meio das concepções que o sujeito adquiriu anteriormente e ao contato com instrumentos e outros indivíduos este saber se aperfeiçoa.

Ferreiro (1985) declara que a criança no processo de apropriação do conceito de leitura e escrita apresenta uma lógica. Essa lógica é observada em diversos momentos relatados pela estudiosa e destacaremos as que consideramos mais relevantes. Quando os sujeitos, ao serem questionados, são capazes de distinguir o modo icônico (desenho) do não icônico (letras e números), quando acreditam que somente é possível ler um escrito se este possuir entre duas ou mais letras (eixo quantitativo), que as mesmas precisam conter caracteres diferentes (eixo qualitativo), quando diferenciam as letras dos números, ao compreender que uma palavra é composta por elementos menores denominados sílabas e ao estabelecer relações entre fonema e grafema.

O sujeito é observado por Ferreiro (1993) como um indivíduo ativo, portanto capaz de questionar, refletir, classificar e indagar os objetos. No processo de construção de seu conhecimento sobre a escrita não procura copiar ou seguir uma estrutura técnica, mas busca compreender a mesma ao incorporar os conhecimentos elaborados pelo homem (assimilação) e reconstruí-los da maneira como acredita ser a correta e empregada pela sociedade.

A escrita não é cópia passiva e sim interpretativa ativa dos modelos do mundo adulto. Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado de representação gráfica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 34).

Sobre a construção do sistema de escrita pela criança, Ferreiro (1993) defende a hipótese de que necessita passar por fases ou níveis que as conduziriam a compreensão da natureza do sistema de escrita e que estes apresentam esquemas conceituais específicos, os quais são entendidos como oriundos de um processo construtivo no qual são consideradas as informações obtidas somadas, respectivamente, com os conhecimentos próprios do sujeito (FERREIRO, 1988). Pensa que os discentes apenas passarão de uma fase para outra quando “[...] deparar-se com questões que o nível em que se encontra não lhe permite explicar, fazendo-a elaborar novas hipóteses” (LUCAS, 2008, p. 96).

Para Ferreiro (1988), esse processo é gradativo e repleto de ocasiões em que ocorrem avanços e retrocessos. É considerado gradativo porque dependerá do meio e das influências que este proporcionará ao sujeito. Em relação ao segundo aspecto, compreende que é fruto dos conflitos ocasionados no indivíduo; se ele for estimulado, seus conflitos se intensificarão e seus avanços serão mais visíveis, caso isso não ocorra, o sujeito poderá retroceder. Ferreiro e Teberosky (1985) declaram que na terceira fase de apropriação da leitura e escrita, período em que começam a ser estabelecidas as relações entre fonema e grafema, os discentes passam a empregar um número mais limitado de letras quando escrevem as palavras. Com isso, alguns docentes ou responsáveis, por não compreenderem esse fator, acreditam que ocorreu um retrocesso.

Compreendemos, no decorrer das análises que, por décadas, os países da América Latina utilizaram instrumentos e mecanismos para verificar se as crianças possuíam os requisitos básicos para iniciar o processo de aquisição de leitura e escrita. Analisavam-se aspectos relacionados à motricidade, a criança estar alimentada, ter boa

saúde, identificar e reconhecer formas, reconhecer sons semelhantes, ter compreensão de lateralidade, entre outros, ou seja, a maturidade que essa criança possuía. Essa maturidade era analisada por meio dos testes de prontidão. Ferreiro nos relata que estes foram utilizados pelo mercado capitalista com o objetivo de obter lucro, assim como, as diversas cartilhas e manuais de alfabetização que eram distribuídos e reescritos constantemente. Desse modo, impediam os alunos de compreenderem o sistema da língua escrita, declarando-os como responsáveis pelo seu fracasso escolar (FERREIRO, 1993). Com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), muitas cartilhas pararam de ser publicadas. Entretanto, posteriormente, foram elaboradas cartilhas de alfabetização declarando-se pertencentes às concepções construtivistas, portanto, relacionadas à teoria de alfabetização de Emilia Ferreiro.

Ferreiro (1993) declara que não se pode dizer em qual nível um aluno está somente com uma produção. É necessário obter diversos escritos da criança e conhecer “[...] as condições de produção, o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito” (FERREIRO, 1993, p. 80). A pesquisadora declara que o fundamental não é discutir quantas etapas de alfabetização são, mas entender que elas estão presentes nesse processo e como se efetivam.

Observamos que os ciclos de alfabetização, empregado no Brasil com o objetivo de diminuir os índices de evasão e repetência, para Soares (2004, p.9), “[...] tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização”. Esta modalidade de ensino torna a atuação do docente mais maleável porque a este não será direcionado o fracasso do aluno em sua aprendizagem, mas sim a todos os educadores com os quais este discente foi ensinado.

Soares (2004) salienta que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) foram relevantes para a educação brasileira e destaca que este país enfrentou modificações significativas e estruturais no processo de alfabetização. No entanto, relata que essas transformações foram prejudiciais para a mesma no aspecto de impedir o emprego das cartilhas no processo de alfabetização e valorizar a psicologia em detrimento da linguística-fonética e fonológica. Para a estudiosa, a alfabetização perdeu as suas especificidades e não é mais analisada sistematicamente. Anuncia que anteriormente nas práticas de alfabetização tínhamos um método, mas não uma teoria, com a mudança da concepção, passou-se a ter uma teoria e nenhum método.

Compreendemos que o estudo realizado é relevante para a nossa formação. Por pretender desenvolver sujeitos críticos e reflexivos, os estudos elaborados por Ferreiro e Teberosky (1985) são fundamentais para todo docente porque as autoras em estudo anunciam diversas análises sistematizadas da educação, em especial do processo de alfabetização, no qual o intuito é compreender quem é esse sujeito infantil. Suas concepções teóricas na década de 1980 modificaram o modo como os professores observavam esse indivíduo os quais passaram a ser considerados como sujeitos ativos e pensantes, apresentando, portanto, concepções sobre a leitura e a escrita muito antes de adentrar às instituições escolares. O processo de alfabetização, no qual anteriormente era criticado por ser mecanizado, começou a ser empregado sem a utilização das cartilhas de alfabetização e os testes de prontidão. Assim, em decorrência a este fator, muitos docentes não aderiram a essa teoria por receio de como deveriam lecionar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et all. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 20/12/2015.

BEIRED, J. L. B. **Breve História da Argentina**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Emenda Constitucional nº 91 de 2016. Legislação Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >. Acesso: 02/03/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02/03/2016.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da História e História da Educação: por uma história cultural não culturalista**. Campinas: SP: Autores Associados, 2010.

Emilia Ferreiro Cronologia. **Revista Viver Mente & Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia, nº5- Emilia Ferreiro, Rio de Janeiro: Ediouro, 2005, p. 4-98.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras**. 4º edição. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3º edição. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 12º Edição. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores associados, 1988.

FURTUOSO, M.C.O. et all. Economia Brasileira na Década de Oitenta e seus Reflexos nas Condições de Vida da População. **Revista Saúde Pública**, p. 403-414, 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rsp/article/download/24142/26107>>. Acesso em: 18/11/2015.

LUCAS, Maria Angélica. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../tde.../MariaAngelicaFrancisco.pdf>. Acesso em: 15/12/2015.

MELLO, M. C. O. **A contribuição do pensamento de Emilia Ferreiro para a história da alfabetização no Brasil**. São Paulo, s.d. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/4103.pdf>> acesso em: 12 out. 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: RJ. Ed. Vozes Ltda., 1971.

Revista Viver Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia. Emilia Ferreiro-Cronologia. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 5, 2005. p. 5.

SANTAGADA, Salvatone. **A situação social do Brasil nos anos 80**. S.d. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/179/389>>. Acesso em: 26/06/2015.

SÃO PAULO. **Resolução N.º 13, de 17 de janeiro de 1984**. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico. Disponível em: <https://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/13_1984.htm?Time=8/...>. Acesso em: 05/01/2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41º Ed. Campinas: SP. Autores Associados, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os Desafios da Educação no Brasil**. s.d. p. 1-42. Disponível em: <<http://www.gruporenascer.com.br/wp/wp-content/uploads/2011/04/26-Renascere-Educacao-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 02/03/2016.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, nº 25.

_____. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. UNIVESP. s.d. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 27/02/2016.

TELLA, T. S. D. **História Social da Argentina Contemporânea**. Brasília, 2010.

UNESCO. Oficina Internacional de Educação – OIE. **Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo – Argentina**. 1993. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/argentina/ARG02.PDF>>. Acesso em: 08/12/2015.

UNESCO. **PROMEDLAC I: Proyecto Principal de Educacion en América Latina y el Caribe**. Cidade de México, 5-9 de nov. 1984. Disponível em: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php?URL_ID=8588&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html =201> Acesso em: 8 jan. 2015.

UNESCO. **PROMEDLAC II: Proyecto Principal de Educacion en América Latina y el Caribe**. Bogotá, Colombia, 24-28 de marzo de 1987. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php?URL_ID=8588&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 02/03/2016.

