

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA LUISA CASSANIGA ALVES DE LIMA

**A TEORIA DE EMÍLIA FERREIRO EM PESQUISAS SOBRE
ALFABETIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

**CAMPINAS
2019**

MARIA LUISA CASSANIGA ALVES DE LIMA

**A TEORIA DE EMÍLIA FERREIRO EM PESQUISAS SOBRE
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de mestrado, exigência do Curso de Pós-graduação em educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para o título de mestre, sob a orientação do Prof. Dr.^a Jussara Cristina Barboza Tortella.

**PUC-CAMPINAS
2019**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

372.41 Lima, Maria Luisa Cassaniga Alves de.
L732t A teoria de Emilia Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização / Maria
Luisa Cassaniga Alves de Lima.- Campinas: PUC-Campinas, 2019.
106 f.: il.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e
Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campi-
nas, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Ferreiro, Emilia. 2. Alfabetização. 3. Crianças - Escrita. 4. Psicologia da aprendizagem. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 372.41

MARIA LUISA CASSANIGA ALVES DE LIMA

**A TEORIA DE EMILIA FERREIRO EM PESQUISAS
SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 21 de fevereiro de 2019.


DR(A) JUSSARA CRISTINA TORTELLA BARBOZA
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DR(A) ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
(PUC-CAMPINAS)


DR(A) ANDREIA OSTI
(UNESP)

“ Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa ”

(Emília Ferreiro)

Agradecimentos

Os agradecimentos são tão emocionantes quanto o próprio processo de pesquisa da dissertação. Todos estão aqui fazem parte da minha formação, da minha constituição enquanto profissional e da minha história.

Agradeço a

Minha mãe, que tornou tudo isso possível. Nunca desistiu de mim. Todo meu amor sincero e admiração de uma filha, que só chegou onde chegou porque teve uma mãe forte.

À minha querida Jussara. Um dia serei como ela: calma e muito dedicada. Sua inteligência se dissolve com toda a delicadeza nas suas aulas, eu tinha a sensação de que tocava a alma, de fazer acreditar a todo momento que realmente vale a pena estar na educação.

Ao meu tio Claudinei, que fez papel de pai desde que nasci.

À minha avó e meu falecido avó, que me ensinaram o significado de amar.

Ao Diego, meu primeiro amor e companheiro de vida durante nove anos.

Ao professor Samuel Mendonça. No primeiro dia de aula do mestrado disse que eu iria me formar e certamente me tornar coordenadora. Cá estou.

À professora Cristina Tassoni. Sempre estará presente em qualquer escola que eu trabalhar com alfabetização.

À professora Andreia Osti. Deixou uma marca na minha vida que vai muito além das contribuições dessa dissertação. Sempre que eu olhar para minhas mãos, eu lembrarei.

Ao Colégio Progresso, lugar em que tive formação e espaço de crescimento profissional.

À Lilian, Camila e Lena, por terem acreditado que eu seria uma boa profissional. Por oferecerem além do ensinar, oferecerem abraços.

Às minhas amigas Bárbara e Ana, companheiras de confidências e desafios da formação no Mestrado.

Ao Ricardo, chegou de mansinho quando me tornei mestre. Homem que me fez mulher de novo, que me protege como menina.

À PUC-Campinas, instituição que ingressei com 17 anos e quis voltar. Instituição que formou minha mãe. Lugar de excelentes professores. Dificilmente encontramos no mundo acadêmico um lugar que te recebam com o coração.

À todos que acreditaram nesse trabalho.

RESUMO

Emília Beatriz María Ferreiro Schavi, autora consagrada nas pesquisas e estudos sobre alfabetização, colaborou no ensino da língua materna nos países da América Latina provocando reformas e reflexões no Ensino. No Brasil, na década de 80, sua contribuição e ideias por meio dos estudos foram motivo da denominada “Revolução Conceitual” no campo da alfabetização. Trinta anos se passaram após a divulgação de suas obras nos países da América Latina, e hoje, ela ainda é referência dos documentos oficiais latino-americanos, pesquisas acadêmicas e artigos científicos no campo da alfabetização. Neste contexto elaborou-se o problema de pesquisa em andamento: quais os conceitos da teoria de Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização estão presentes em artigos entre os anos de 2007 e 2017? Essa pesquisa descritiva, de levantamento bibliográfico tem como objetivo geral compreender quais são os conceitos da teoria sobre o processo de alfabetização que estão presentes em artigos acadêmicos entre os anos de 2007 e 2017. E por objetivos específicos: mapear quantitativamente a incidência da referência da autora Emília Ferreiro nos artigos da América Latina sobre alfabetização; verificar quais as obras de Emília Ferreiro foram mais utilizadas nos últimos dez anos em periódicos da América Latina; compreender como a concepção da autora sobre alfabetização foi abordada nos últimos dez anos; analisar as aproximações e distanciamentos entre os conceitos apresentados na teoria de Emília Ferreiro e os conceitos apresentados nos artigos analisados. Para responder aos objetivos buscou-se estudos já finalizados por meio do levantamento bibliográfico nos bancos de dados da CAPES, SCIELO e SCOPUS, a partir do refinamento na opção “busca avançada” das palavras-chave alfabetizacao e alfabetizacion. Os arquivos selecionados tiveram como critério a análise das referências, ou seja, se o autor citasse uma das produções de Emília Ferreiro, o artigo era incluído na seleção. Localizou-se 76 artigos científicos produzidos na América Latina, sendo que as publicações no Brasil apresentaram maior incidência. Como critério de análise dos artigos têm-se como proposta eixos temáticos de acordo com o tema da publicação. Definiu-se seis grandes eixos: 1. Ideias de Ferreiro para explicar conceitos presentes em pesquisa; 2. Elementos textuais; 3. Formação de professores; 4. Evolução da Escrita Infantil; 5. Políticas de Alfabetização e contexto social; 6. Relações leitura e escrita. Para compreensão do material optou-se pela análise de conteúdo com base nos conceitos das teorias de Jean Piaget e Emília Ferreiro. A partir do levantamento descrito na metodologia, localizou-se 76 artigos científicos produzidos na América Latina. A partir da análise das aproximações e distanciamentos entre os conceitos apresentados na teoria de Emília Ferreiro e os apresentados nos artigos analisados, encontramos discussões fiéis aos conceitos apresentados na teoria de Emília Ferreiro. Espera-se ampliar as compreensões sobre os principais aspectos da obra de Emília Ferreiro. Sua relevância consiste em contribuir para a formação de professores, almejando a reflexão quando se utiliza a teoria como referencial teórico e prático.

Palavras-chave: América Latina; Leitura; Escrita; Psicogênese da língua escrita.

Abstract

Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi, author of research and studies on literacy, collaborated in the mother tongue teaching in Latin American countries, making reforms and reflections in Teaching. In Brazil, in the 80's, her contribution and ideas through the studies were the reason for the called "Conceptual Revolution" in the field of literacy. Thirty years have passed after the dissemination of her works in Latin American countries, and today she is still a reference of official Latin American documents, academic researches and scientific articles in the field of literacy. In this context, the research problem was elaborated: which concepts of Emília Ferreiro's theory about the literacy process are present in articles between the years 2007 and 2017? This descriptive research of bibliographic survey has as general objective understand which concepts of the theory about the process of literacy are present in academic articles between the years of 2007 and 2017. And for specific objectives: to quantitatively map the incidence of the author's reference Emília Ferreiro in Latin American articles about literacy; to verify which works of Emília Ferreiro were most used in the last ten years in Latin American journals; to understand how the author's conception on literacy has been approached in the last ten years; to analyze the approximations and the distances between the concepts presented in Emília Ferreiro 's theory and the concepts presented in the analyzed articles. In order to answer to the objectives, it was sought in studies already completed by means of the bibliographic survey in the databases of CAPES, SCIELO and SCOPUS, from the refinement in the "advanced search" option of the keywords literacy and alfabetizacion. The selected files had as criterion the analysis of references, which means, if the author quoted one of the Emília Ferreiro's productions, the article was included in the section. It was located 78 scientific articles produced in Latin America, and the publications in Brazil had a higher incidence. As criterion of analysis of the articles this research has as proposal thematic axes according to the publication theme. Six main axes were defined: 1. Ferreiro's ideas to explain concepts present in the research; 2. Textual Elements; 3. Teacher's Training; 4. Evolution of Children's Writing; 5. Literacy Policies and social context; 6. Reading and writing relations. To comprehend the material it was decided for the analysis of content based on the concepts of theories of Jean Piaget and Emília Ferreiro. From the analysis of the approximations and the distances between the concepts presented in Emília Ferreiro's theory and those presented in the analyzed articles, it is hoped to broaden the understanding of the main aspects of Emília Ferreiro's work. Its relevance is to contribute to the teachers training, aiming the reflection when using theory as theoretical and practical reference.

Key words: Emília Ferreiro; Literacy; Written Language Psychogenesis.

<i>Tabela 1- SCIELO BRASIL</i>	58
<i>Tabela 2- SCIELO - AMÉRICA LATINA</i>	59
<i>Tabela 3 - CAPES BRASIL</i>	60
<i>Tabela 4 - CAPES – demais países da América Latina</i>	60
<i>Tabela 5- CAPES – AMÉRICA LATINA</i>	61
<i>Tabela 6- SCOPUS AMÉRICA LATINA</i>	62
<i>Tabela 7 – SCOPUS BRASIL</i>	62
<i>Tabela 8 -SCIELO – Artigos selecionados por ano</i>	62
<i>Tabela 9- CAPES – Artigos selecionados por ano (continua)</i>	63
<i>Tabela 10- SCOPUS – Artigos selecionados por ano</i>	63
<i>Tabela 11 - Artigos selecionados por país (continua)</i>	64
<i>Tabela 12 - Quantificação das referências de Ferreiro em artigos</i>	68

Índice de figuras

Figura 1- Esquema de levantamento de dados	56
--	----

Sumário

<i>Memorial</i>	12
<i>Introdução</i>	18
1 A BASE TEÓRICA DOS ESTUDOS DE EMÍLIA FERREIRO	21
1.1. Para início de conversa: os problemas da educação na América Latina por Emília Ferreiro	21
1.2 A trajetória de Emília Ferreiro	23
1.3 A teoria por trás da teoria: o construtivismo piagetiano	25
1.3.1 Estruturas da inteligência	27
1.3.2 Fatores determinantes	28
1.3.2.1 O processo de equilibração	29
1.3.2.2 A maturação e hereditariedade	30
1.3.2.3 A experiência com o meio	30
1.3.2.3 A interação social	31
1.3.3 Os estágios	31
1.3.3.1 O período sensório motor (0 a 2 anos)	32
1.3.3.2 O período pré-operatório (2 a 7 anos)	33
1.3.3.3 O período operatório - concreto (7 a 11 anos)	35
1.3.3.4 O período operatório - formal (a partir dos 11 anos)	35
1.4 O desenvolvimento da linguagem por Piaget	36
2 A TEORIA DE EMÍLIA FERREIRO: PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	39
2.1 Apresentação	39
2.2 Os estudos de Emília Ferreiro	41
2.3 A Psicogênese da língua escrita	42
2.4 Principais conceitos da Psicogênese da Língua Escrita	44
2.4.1 A leitura e sua interpretação	45
2.4.2 A relação entre o desenho e a leitura	46
2.4.3 A evolução da escrita	48
2.4.4 O erro e a formação infantil	51
3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: LEVANTAMENTO DE DADOS	53
3.1 Contexto da pesquisa	53
3.2 Pesquisa de levantamento bibliográfico	53
3.3 Levantamento bibliográfico	55
3.3.1 Primeiro passo: leitura de títulos	57
3.3.2 Segundo passo: consulta das referências	57
4 ANÁLISE DE DADOS: RESULTADOS	58
4.1. Os bancos de dados	58
4.1.1 SCIELO: Scientific Electronic Library Online	58
4.1.2 CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior	59
4.1.3 SCOPUS: Editora Elsevier Brasil	61
4.2 Os artigos selecionados por ano	62
4.3 Considerações sobre o levantamento bibliográfico	65
4.3.1 Incidências nos países da América Latina	65
4.4 Obras de destaque	67

4.6Eixos Temáticos	69
4.6.1EIXO 1: Ideias de Ferreiro para explicar temas de pesquisa	69
4.6.1.1 Artigos teóricos	70
4.6.1.2 Artigos empíricos	70
4.6.2 EIXO 2: Elementos textuais	71
4.6.2.1 Artigos empíricos	71
4.6.2.1.1 A autora como fundamento para explicar o tema proposto	71
4.6.2.1.2 A autora como referência indireta	72
4.6.3 EIXO 3: Formação de professores	73
4.6.3.1 Artigos Teóricos	73
4.6.3.1.2A autora como fundamento para explicar o tema proposto	73
4.6.3.1.3 Artigos Empíricos	74
4.6.3.1.4A autora como fundamento para explicar o tema proposto	74
4.6.3.1.5 A autora como referência indireta	75
4.6.4 EIXO 4: Evolução da escrita	76
4.6.4.1 Artigos Teóricos	76
4.6.4.2 Artigos Empíricos	76
4.6.5 EIXO 5: Políticas Públicas e Contexto Social	76
4.6.5.1 Artigos Teóricos	76
4.6.5.2 Artigos Empíricos	77
4.6.6 EIXO 6: Relações leitura e escrita	78
4.6.6.1 Artigos Teóricos	78
4.6.6.2 Artigos Empíricos	78
4.6.7Conclusões a partir dos eixos	Erro! Indicador não definido.
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
<i>Referências</i>	82
<i>Referências consultadas</i>	87
APÊNDICES	89
1. APÊNDICE 1: artigos por banco de dados	89
2. APÊNDICE 2: eixos temáticos	98

Memorial

DA PEQUENA LUISA A MESTRANDA MARIA LUISA

Memórias: inesquecíveis, agradáveis e algumas vezes muito dolorosas. Todas guardadas junto com emoções que nos constituem enquanto pessoas. São nas memórias e experiências que consolidamos nossas verdades. Se as memórias nos remetem a lembrar do passado de modo reflexivo, é no presente que a vida se (re)forma. Diante disso, faz-se necessário olhar para trás, refletir e dar o primeiro passo para um futuro diferente. Foi assim que tudo começou, olhando para o passado com uma sede insaciável de construir o futuro.

Nasci na cidade de Capivari, fruto de um casamento conturbado, mas com muitas alegrias na infância. Minha mãe é uma mulher linda, protetora, que sempre me ensinou a erguer a cabeça e continuar diante de qualquer problema. Psicóloga e historiadora, uma de suas frases que mais ouvi durante a vida foi dita por [Abraham Lincoln](#) – ela não admirava Abraham Lincoln, apenas se reconhecia nessa fala- que era “Os meus pais não me ensinaram a amar o trabalho, me ensinaram a trabalhar.” Assim caminhei a vida toda, com essa frase na cabeça e muita força. Meu pai foi muito carinhoso durante a infância, esteve por perto e me ensinou a ter caráter, ser honesta e nunca, mas nunca erguer a voz para ninguém. Depois da separação, se afastou de uma forma muito dolorosa. Não poderia começar o meu memorial sem apresentá-los, ainda que brevemente.

Cresci em um mundo cercado de obras de arte, da valorização da produção do outro e principalmente da afirmação da importância da história. Esse universo se deu a partir do trabalho da minha mãe. Minha mãe era coordenadora de extensão cultural na cidade de Campinas, e eu era sua pequena mascote. Aos oito anos meus pais se separam, por motivos que não venho a discutir aqui, porque minha trajetória se voltará para a minha constituição enquanto professora e pesquisadora. Eu era pequena, minha mãe não podia me deixar sozinha e não tínhamos mais ninguém. Babás não faziam turno da noite (quando faziam, cobravam muito caro) e não havia em quem confiar. Bom, lá estava eu, toda semana em vernissages, exposições e eventos, sempre esperando a hora de ir embora.

Recordo-me de muitos momentos da minha infância nesse universo, um deles era deitar no último lance de escada do Museu da Imagem e do Som (MIS) e olhar perdidamente para a pontinha das grandes torres que subiam como um castelo – Palácio dos Azulejos-, pois lá estavam desenhadas imagens que retratavam a época dos barões. Outro grande marco foi no Museu do Café, museu revitalizado com a participação efetiva da minha mãe, lugar que eu

entrava em uma viagem imaginária na luta dos tão sofridos escravos. O teatro municipal no Centro de Convivência de Campinas também marcou minha história. Das longas reuniões que minha mãe participava, eu ficava esperando na sala de teatro. Como não tinha espetáculo no dia dessas reuniões, aquele espaço se tornava a minha sala de aula e a brincadeira de escolinha acontecia, eu tinha muitos alunos pela quantidade de cadeiras.

A sala do falecido prefeito Toninho era no MIS, e eu como velha professora com meus oito anos, entrei lá durante o momento que ocorria um evento no museu, peguei as folhas da gaveta, organizei as poltronas, tirei as coisas de cima da mesa e comecei a dar minha “aula” para meus amigos imaginários. O “puxão de orelha” foi proporcional ao feito. Minha vontade de ser professora poderia ter morrido ali, mas isso, felizmente, não aconteceu.

Sobre minha caminhada escolar, relato que fui alfabetizada no pré em uma escola muito pequena, à um quarteirão da minha casa. Na turma tinham cinco alunas, contando comigo. A professora dava as aulas sentada e todas as letras ganhavam dois olhos e um sorriso. Sai da pré-escola, escrevendo em letra cursiva e com uma leitura fluente.

No Ensino Fundamental I, estudei em uma escola de caráter evangélico, mesmo com uma família extremamente católica. A escola era na rua da minha casa. Antes de escrever qualquer coisa no caderno, escrevíamos um versículo da Bíblia. Amava minha professora da primeira série. Das atividades que me recordo, a repetição do alfabeto foi a mais pertinente. O alfabeto ficava à direita, portanto, virávamos para a esquerda e o repetíamos em um coro só - isso me marcou. Na segunda série, esbarrei em uma porta de vidro e fiz um corte de quarenta e dois pontos no joelho, conclusão: dois meses sem andar. A inspiração começa aqui. Ana Cláudia, alfabetizadora, mulata sorridente, de coração gigante, ia todas as tardes na minha casa e me ensinava o conteúdo. Nenhum real foi pago a ela. A única coisa que ela pedia era para almoçar na minha casa, pois vinha direto da escola. Isso durou dois meses e quando voltei à escola, as escadas estavam lá, mas minha professora também estava lá. Me carregava no colo e subia três lances de escada até a sala. Na hora da saída, o caminho inverso.

Quando cheguei ao Ensino Fundamental II, fui para outra escola, pois a que eu havia cursado o Ensino Fundamental I, mudou o seu prédio para um novo espaço, longe da minha casa. Dessa vez a escola tinha uma metodologia baseada nos princípios católicos. Foi uma mudança um tanto radical. Já no Ensino Médio, minha mãe entrou em uma crise financeira, consequência da intensa divisão de bens da separação, e precisei me mudar para uma escola pública. Fiz os melhores amigos da minha vida nessa escola, inclusive um deles foi quem me apresentou para o meu primeiro namorado, namoro que perdurou durante nove anos.

Cheguei nessa escola e já havia aprendido todos os conteúdos, faltava as aulas, não aparecia, muitas vezes esperava embaixo do prédio minha mãe sair para trabalhar e voltava para casa. Eis que surge uma professora que olhou para mim: Adriana. Me mandou uma mensagem maravilhosa assim que entrei na faculdade de Pedagogia. Adriana preparava atividades só para mim. Ela ministrava as aulas de matemática e tinha um caderno em que trazia outras propostas só para eu fazer durante a aula. Me sentava na última carteira e fazia as atividades.

Estava descontente nessa época, lembro-me de chorar muito sozinha. Foi então que resolvi que precisava trabalhar. Entreguei currículos para as lojas do shopping e do centro de Campinas, até que uma amiga da escola disse que estavam precisando de pessoas no trabalho dela. Outra surpresa estava preparada: o circo. Ela trabalhava de “apoio” no circo e eu também comecei a trabalhar lá. Recolhia os bilhetes na entrada, ajudava a arrumar os acessórios dos circenses e sorria para todo o público, esse era o meu papel. O famoso *Unicirco* do Marcos Frota fez parte da minha vida durante 1 ano e 4 meses.

Terminei o Ensino Médio e prestei o vestibular. O sonho da minha mãe era que eu fosse publicitária, pois ela achava que eu tinha o perfil ideal e que seguiria uma carreira de sucesso. Professora estava bem longe dos planos da minha família, inclusive foi motivo de árdua discussão - professora não ganha dinheiro e trabalha muito; professora precisa cuidar de criança igual babá; professora envelhece rápido...- Eu estava frente a frente com o futuro e quem iria decidir isso, só poderia ser eu. Prestei escondido a faculdade de Pedagogia na PUC-Campinas e Educação Física na UNICAMP. Passei nas duas, mas o sonho estava na sala de aula, com crianças pequenas e que precisavam aprender a ler e a escrever. Não prestei faculdades fora da cidade, minha mãe ficou sozinha, não se casou de novo. Ela sempre falava que com uma filha menina não era possível trazer qualquer pessoa para dentro de casa. Desconfio que houve até um receio de relacionar de fato com outras pessoas e vejo que tudo isso foi pensando em mim. Como minha família toda reside em Capivari, não era um plano deixá-la. Consegui, estava cursando Pedagogia na PUC-Campinas e realizada com a minha escolha.

Logo que ingressei, havia acabado de completar meus dezessete anos. O deslumbre foi enorme e as festas também. Eu precisava pedir o RG das minhas amigas para entrar nos eventos porque eu era menor de idade e só faria dezoito anos em dezembro. As amigas que conquistei nesse espaço ficaram para vida toda. Durante a faculdade, fui me descobrindo realmente como professora e principalmente me apaixonando pela área da alfabetização. Minha grande inspiração foi a professora Dr^a Cristina Tassoni, a qual me passava uma mensagem de encantamento pelo ensino da leitura e escrita. Além do grande interesse de me aprofundar no que se referia a alfabetizar, eu queria trabalhar com isso.

No ano de 2011, consegui um estágio como auxiliar de professor na Educação Infantil no Colégio Progresso de Campinas. Auxiliei o denominado “Infantil 4”, antecessor ao 1º ano do Ensino Fundamental, durante três anos seguidos. Reconhecendo esse momento como inicial à alfabetização, “aprendi” a realizar com as crianças as “sondagens dos níveis de escrita”. Para fazer esse tipo de atividade é preciso tempo, e eu como auxiliar, necessitava dispor disso, pois a professora deveria permanecer com a maior parte do grupo. Sei que esse trecho já dá abertura para muitas discussões, mas acreditem, me tornei uma boa aplicadora de “sondagens”, tão boa que chegava a realizar durante uma semana cerca de noventa sondagens. Na verdade, eu gosto muito de lá, de todo aquele ambiente e me dediquei de fielmente a crescer dentro daquele espaço. Essa escola é como uma segunda casa para mim. Há problemas como todas as escolas, mas quem está lá, tem o coração forte e é capaz de superar todas as barreiras.

Existia uma inquietação referente a essas atividades perambulando por todos os conceitos que eu havia estudado na teoria. Será que é isso mesmo? Será que é dessa forma? Isso, de fato, revela algo? Lembro-me de uma fala do meu namorado durante uma conversa informal, na qual colocava para ele minhas questões e curiosidades. Ele me disse o seguinte: *“Você sabia que eu só descobri para que serviam as sílabas, como BA-BE –BI –BO –BU, na primeira série? Eu já tinha aprendido todas (as famílias silábicas) no pré, mas foi só na primeira série que percebi que elas formavam palavras.”* Com esse relato, alimentou um pouquinho mais todas as minhas dúvidas.

Todas essas indagações foram concretizadas no trabalho de Conclusão de Curso titulado *Psicogênese da Língua Escrita e a percepção dos professores de Educação Infantil*, orientado pelo professor Dr. Samuel Mendonça. O ano do TCC foi muito delicado, minha mãe ficou doente e eu não sabia se teria um emprego assim que me formasse. Metade de mim era força, a outra metade, da minha mãe. Por isso, esse orientador marcou fortemente minha vida. Ele é filósofo, competente, dedicado, luta jiu-jitsu e ainda é divertido. Lembro-me que precisou viajar para China à trabalho nesse ano, foram poucos dias, mas, sempre preocupado, deixou seu telefone com seus orientandos. Muito do que sou hoje enquanto acadêmica deve-se ao ensino que ele me proporcionou, ainda que exigente.

Assim que me formei, com 22 anos, assumi uma sala de aula de Infantil 2 (3 anos) no Colégio Progresso. Os desafios do primeiro ano de sala de aula como professora em uma escola tão respeitada quanto essa, foram gigantes. Havia dias que olhava para o rosto daquelas crianças e pensava: “Meu Deus, e agora? O que eu faço com eles? O que eles de fato aprendem?”. Terminei o ano com algumas frustrações e muitas aprendizagens.

Alguém olhava por mim, e esse alguém era a coordenadora do Ensino Fundamental I. Tiraram-me do Infantil e passei a lecionar no 2º ano do Ensino Fundamental. Meu coração voltou a bater mais forte com as perguntas que eu tinha sobre alfabetização, portanto queria respondê-las. Fiz uma busca sobre os cursos de pós-graduação disponíveis, não me contentei, pois o que de fato eu queria era estudar a minha amada Emília Ferreiro. Foi então que descobri o PROEPRE e comecei a cursá-lo. Esse Programa faz parte dos cursos de Extensão no Laboratório de Psicogenética na UNICAMP. Concluí o curso com as minhas perguntas não respondidas por inteiro.

Resolvi que se a dúvida era persistente deveria continuar a buscar caminhos. Fiz um projeto de pesquisa e prestei o Mestrado em Educação na PUC-Campinas. Passei e fui escolhida por uma orientadora acolhedora, cautelosa e muito carinhosa. Eu me vejo como alguém dedicada ao que faço, se for para fazer, farei direito, mas também reconheço que muitas vezes sou insegura, cheia de medos, principalmente no que se refere ao medo de falhar. Outra grande marca da minha personalidade, que não decidi ainda se é defeito ou qualidade, é que nunca sei falar não para os outros, mesmo que eu me prejudique. Sou muito religiosa e Deus não poderia ter preparado uma pessoa melhor para me dar a mão durante a caminhada do mestrado, a Dr^a Jussara Tortella.

Em meio a toda essa construção de vida, fiquei doente (não entrarei em detalhes), iniciei um tratamento com uma medicação quimioterápica. Me vi incapaz de muita coisa, cheguei a me desculpar com a orientadora pela sonolência em sala de aula, os efeitos colaterais dos remédios eram intensos. Lutei, não parei de trabalhar e queria mais o que nunca fazer minha dissertação. Um ano depois, engravidei, porém tomava a medicação. Eu já sabia sobre o risco que os remédios trariam para uma gravidez, mas não havia planejado. Na quarta semana de gestação, tive um sangramento e perdi meu filhinho. Foi a experiência mais dolorosa e importante da minha vida. Terminei com meu namorado, pois foi nessa situação que realmente o conheci. Vou amá-lo para sempre, sei que seu coração é bom e repleto de carinho. Eu acredito que Deus só nos dá aquilo que podemos suportar.

No final de 2018, quase concluindo o mestrado, o meu amado Colégio Progresso que trabalhei desde 2011, me indicou para assumir a orientação pedagógica do Anglo Taquaral. Agora, com 26 anos, passei a ser responsável por mais de 400 alunos e por uma equipe de 18 professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Deus está de novo aqui, Deus esteve sempre aqui. Estou muito feliz.

Eu só tenho a agradecer a minha orientadora, que por vezes segurou a minha mão com seu coração quando eu lhe contava algo. Ela já sabia o que eu queria e aceitou o meu desafio. Eu me sinto muito feliz, pesquisei sobre a teoria da Emília Ferreiro, por qual eu sou verdadeiramente apaixonada. Nosso trabalho se concretizou e hoje me sinto realizada dentro do que eu escolhi.

Maria Luisa

Introdução

“Para ser alguém, você precisa estudar”. Essa fala fez parte do discurso popular brasileiro por muitos anos e ainda faz parte da fala de muitos pais preocupados com o futuro. O estudo visto de maneira distorcida como o caminho para se tornar alguém digno e capaz de se inserir no mercado de trabalho, esteve por muitos anos responsabilizando o ato de aprender como tarefa do próprio sujeito, que quando criança seria visto como um ser passivo e quando adulto se dedicaria a colocar em prática tudo aquilo que foi transmitido a ele.

Ler e escrever seria um grande passo em busca dessa inserção social. Não eram bem assim que as coisas caminhavam em décadas anteriores, existia a ideia de colocação por meio do estudo, porém, segundo o que se conhece na história e configuração do país, as oportunidades não eram para todos; atualmente, embora o quadro seja diferenciado, há ainda grandes desafios a serem vencidos.

Ao olhar para os índices de analfabetismo dos anos 80, temos o resultado de 21% das crianças de 10 a 19 anos e 47% da população idosa, analfabetas no Brasil. A situação apresentava um quadro preocupante para o país. Ampliamos nosso olhar: a América Latina. Novamente nos deparamos com um cenário de fracasso escolar. Qual seria a causa disso? De quem é a responsabilidade? Do governo, da dimensão social, da desigualdade?

Ferreiro e Teberosky (1999) trazem as informações dos dados da UNESCO em 1974, que nos anos 70, 20% das crianças na América Latina se encontravam fora do sistema de Ensino, apenas 53% alcançavam a 4ª série e 60% dos alunos eram repetentes de um ou mais anos. Esses dados revelam o cenário em que se encontrava a educação, com alto índice de analfabetismo, repetência e abandono escolar. Ferreiro e Teberosky (1999, p.19) destacam “O absentismo, a repetência e finalmente, a deserção são os fatores que provocam, sempre segundo a versão oficial, a subinstrução e o analfabetismo na maioria da população da América Latina”, ou seja, um cenário de fracasso escolar. A América Latina continuava a produzir analfabetos.

O Brasil estava com um quadro preocupante de analfabetos. De acordo com o IBGE, nos anos 80, 17% das crianças e jovens de dez a dezenove anos eram analfabetas. Não podemos afirmar que foi somente a entrada das idéias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que revolucionou o ensino brasileiro. Sabemos de outros estudiosos que também tiveram suas ideias construídas a partir dessa realidade, mas destacamos que o construtivismo teve um grande impacto na educação formal.

A escola vista como *tradicional*, conforme Argento (2008), tinha em seu currículo um ensino rigoroso baseado em conteúdos avaliativos com estudantes, em sua maioria por reflexo do modelo, passivos ao conhecimento que era transmitido pelo professor, ou seja, aprendia-se sem encontrar o sentido.

Foi então que o construtivismo alimentou a esperança de mudar o cenário. O construtivismo é uma concepção teórica que apregoa a formação do sujeito a partir de suas experiências, de modo a entender como ocorre o processo de aquisição do conhecimento. A partir da visão construtivista, a aprendizagem dos alunos é orientada para a reflexão e investigação, não mais como alunos passivos, mas que interagem com o objeto de estudo, por meio de experiências assimilando conceitos e desenvolvendo seu raciocínio. De acordo com Becker (1992), o construtivismo piagetiano considera o aluno como um indivíduo que possui uma experiência e está inserido em uma cultura como um cidadão ativo na sociedade.

Orientada de Piaget e atenta à situação que a América Latina se encontrava, Emília Ferreiro preocupou-se em olhar para a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Diante de inúmeros métodos de alfabetização, a autora questionou-se se a apropriação da escrita estaria no método ou nos processos de aprendizagem.

Pesquisou uma nova forma de aprender a ler e a escrever a partir do construtivismo. Mello (2007) destaca a contribuição do pensamento de Emilia Ferreiro para a história da alfabetização no Brasil pautada no construtivismo com dados históricos da evasão escolar na década de 1970. Coloca que as taxas de repetência de alunos que saíam da escola antes de completar o primeiro grau eram muito altas e isso remeteu a novas pesquisas no âmbito da alfabetização. É nessa mesma época que Emilia Ferreiro traz suas contribuições.

A concepção de alfabetização dentro dessa teoria está em considerar o sujeito como ativo na compreensão do mundo. Esse sujeito foi denominado sujeito cognoscente, ou seja, aprende por meio de suas ações e constrói suas categorias de pensamento. Nessa linha, o foco está no sujeito e não no método. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Com essa nova visão, projetava-se que houvesse a supressão do analfabetismo. Trinta anos se passaram após a divulgação de suas obras nos países da América Latina, e hoje, ela ainda é referencial dos documentos oficiais latino-americanos, pesquisas acadêmicas e artigos científicos no campo da alfabetização. Atualmente, as pesquisas apontam que o problema do analfabetismo não foi suprido. O site da ONU traz o resultado do levantamento realizado em setembro de 2018: 750 milhões de jovens e adultos no mundo ainda são analfabetos.

Mas, então, o que se perdeu? O que ficou? Estamos diante de um problema: quais os conceitos da teoria de Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização estão presentes em artigos científicos, entre os anos 2007 e 2017, de países da América Latina?

Assim, definimos nosso objetivo geral de compreender quais os conceitos da teoria de Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização que estão presentes em artigos científicos, entre os anos 2007 e 2017. Para isso, tivemos como objetivos específicos: mapear quantitativamente a incidência da referência da autora Emília Ferreiro nos artigos da América Latina sobre alfabetização; verificar quais as obras de Emília Ferreiro foram mais utilizadas nos últimos dez anos em periódicos da América Latina; analisar como a concepção sobre alfabetização da teoria de Emilia Ferreiro foi abordada nos últimos dez anos, no sentido dos conceitos presentes nos artigos e considerações dentro da alfabetização. Com esses dados, foi possível analisar quais as aproximações e distanciamentos entre os conceitos apresentados na teoria de Emilia Ferreiro e nos artigos acadêmicos.

A partir desses objetivos, nosso trabalho se estruturou. No primeiro capítulo trouxemos os principais conceitos da teoria de Ferreiro. No segundo capítulo, apresentamos nosso método de pesquisa e os dados encontrados nos artigos acadêmicos. O terceiro capítulo contemplou a análise de quais os conceitos estavam presentes nos dados, explorando como ocorreu a abordagem da teoria nesses artigos. Nesse capítulo, discutimos também os documentos oficiais brasileiros que fazem referência a Emília Ferreiro. No quarto capítulo, relacionamos a teoria com os conceitos apresentados nos artigos. Finalizamos com nossas considerações finais almejando a reflexão a partir da inferência dentro da sala de aula e na publicação de artigos sobre alfabetização com base na leitura dessa pesquisa.

1 A BASE TEÓRICA DOS ESTUDOS DE EMILIA FERREIRO

1.1. Para início de conversa: os problemas da educação na América Latina por Emília Ferreiro

Emília Ferreiro tinha uma inquietação que marcou toda a sua trajetória enquanto pesquisadora: como as crianças aprendem a ler e a escrever? Preocupada com a situação da América Latina em relação ao analfabetismo, altos índices de repetência e evasão escolar, buscou intensamente descobrir quais caminhos as crianças percorrem para se apropriarem do sistema escrito com o objetivo de diminuir os índices de fracasso na aprendizagem.

A necessidade de se discutir os objetivos da alfabetização inicial fez com que a autora desenvolvesse estudos para contribuir com setores sociais nos quais as crianças dependiam exclusivamente da escola para alfabetizar-se. Anteriormente aos anos 70, o acesso à escola era um privilégio, poucos concluíam o 1º grau. Nos anos 80, os índices de analfabetismo e evasão continuaram em uma porcentagem elevada, portanto, Ferreiro e Teberosky (1999) trazem essa ideia de que nem todas as crianças pertenciam a uma realidade letrada e que nem sempre os adultos que conviviam eram alfabetizados. Nesse caminho, a autora procurou investigar quais mecanismos elas desenvolvem para aprender a ler e a escrever, trazendo observações e, principalmente, estudos a partir da teoria piagetiana.

O cenário que impulsionou seus estudos era a América Latina com uma das taxas de analfabetismo mais altas do mundo, uma em cada duas crianças repetia a primeira série (FERREIRO, 1999, p.12). Diante desses índices, a UNESCO(1985) toma uma decisão de diminuir a quantidade de analfabetos com duas soluções principais que eram a promoção automática, sem avaliar aproveitamento, e apoio aos alunos com dificuldade.

A princípio discutiu as posturas dominantes nesse campo que interferem na educação. Para a autora existe um campo maior do que o foco de como se aprende, o que chamou de “discurso oficial” e “discurso da denúncia”. A importância de se considerar essas questões trouxe a necessidade de se discutir que tipo de sistema estava oculto na reprodução de analfabetos.

O discurso oficial refere-se às estatísticas, aos índices e inauguração de escolas. Percebe-se que esse discurso não se faz suficiente para garantir a aprendizagem, uma vez que os índices não revelam de maneira descritiva o que, de fato, se apresenta dentro da sala de aula. Esse discurso pauta-se no número de matrículas, tratando as escolas como se fossem iguais, com diferença apenas de localização. Nessa definição, a crítica se fez presente em não considerar as

classes superlotadas, o tempo de permanência na escola, a qualificação e remuneração dos professores.

O discurso ideologizante, nomeado por Ferreiro (1999) como “discurso da denúncia”, refere-se aos turnos das escolas. Dependendo da escola, a criança poderia cursar o período da manhã, tarde ou em um horário estabelecido de acordo com a localização. Isso foi visto como um agravante na educação, pois os turnos só eram “adaptados” por região na intenção de melhorar as estatísticas relacionadas ao discurso oficial.

Compreender esses discursos faz-se importante em relação ao fato de que as informações não devem ser trabalhadas isoladamente, sem considerar o contexto. Pode ser que os índices eram até mais elevados, mas em função do discurso oficial, se omitiam dados a partir da evidência da proposta de escolarização, ou seja, só o fato da criança estar matriculada. Por isso, ao se deparar com esses dados, devem ser avaliadas todas as vertentes, na função de distinguir conceitos apresentados dos dados reais.

Como educadora, a autora não defendia a proposta de manter a criança por mais tempo na escola, mas considerava o fato de que era melhor que, mesmo que repetindo o ano, a criança estivesse matriculada e frequentando a escola do que abandonasse os estudos. Porém, não resolver o problema da repetência era um deslocamento do fracasso para as séries seguintes como um problema a mais a ser resolvido. De novo a escola se via em um confronto de ideias. Os discursos estavam pautados nesse aspecto, os índices subiam, mas as crianças não aprendiam. Para Ferreiro (1999), a postura era de desvalorização da aprendizagem e que uma solução como essa nada mais seria do que favorecer a economia, na ideia de se avaliar a repetência como antieconômica.

Quanto ao apoio aos alunos com dificuldade, questionou se isso não era meramente uma ilusão de oferecimento de uma educação de qualidade. O apoio dos professores estava mais pautado em se afastar desses alunos, diminuindo o número de crianças na sala com maior possibilidade de padronização do ensino. Por que as crianças que não aprendiam eram consideradas como especiais? Não aprender estaria relacionado alguma patologia? Sim, esses eram os argumentos de encaminhamento. A autora coloca que muitas “patologias” na verdade poderiam estar relacionadas à “imaturidade, falta de coordenação visomotora, falta de discriminação visual ou auditiva, falta de estímulo no lar, deficiências visuais e linguísticas, etc.”(FERREIRO, 1999, p.14)

As porcentagens não cumpriam a tarefa de alfabetizar. As medidas tomadas não cumpriam a tarefa alfabetizar. O cotidiano escolar não cumpria a tarefa de alfabetizar. Essas afirmações explicavam o analfabetismo. Se nenhuma das tomadas de providência garantia essa

aprendizagem, era preciso modificar as formas de ação. Os setores mais prejudicados eram os de baixa renda e de baixo conhecimento. Emília Ferreiro foi buscar explicações:

Uso intencionalmente o termo “expulsar” em lugar dos eufemismos “retenção” (por parte da instituição) ou “abandono” (por parte dos alunos) porque tentarei mostrar como operam, no interior do sistema escolar, mecanismos encobertos de discriminação que dificultam a alfabetização daqueles setores que mais necessitam da escola para se alfabetizar. (FERREIRO, 1999, p. 16).

Sua pesquisa tinha como objetivo desestabilizar a reprodução de um sistema como esse. Telma Weisz faz uma apresentação no início do livro *Psicogênese da língua escrita* (1999) dizendo que a revolução conceitual de Emília Ferreiro trouxe mudanças na estrutura de organização da escola atingindo o círculo vicioso de medidas sem sucesso na apropriação da escrita. O processo educativo estava diante de uma mudança radical, considerando como a criança aprende a ler e a escrever distanciando-se da “caça aos culpados”.

Para sustentar seus argumentos sobre a aprendizagem da escrita pelas crianças, Ferreiro (1999) discutiu os outros métodos que eram utilizados. A sua crítica estava na ausência do principal objetivo da alfabetização que é compreender as funções da língua escrita na sociedade. Conversar com um autor de um texto, compartilhar pontos de vista, capacitar a compreensão da ideia central estava muito distante da alfabetização na América Latina.

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais de aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares(listas) ou para mensagens sinteticamente elaboradas (textos) faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio a própria capacidade de compreensão. Está ali, para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado. (FERREIRO, 1999, p. 19)

A reprodução da escrita sem considerar a compreensão e função que se faz dela, fez com que se tornasse um objeto exclusivo da escola. A escrita é parte da escola, mas sua função é social, ou seja, faz-se importante fora dela. Emília considerava que um ensino como esse era afrontar a capacidade e inteligência infantil.

1.2 A trajetória de Emília Ferreiro

Emília Ferreiro é uma pesquisadora que buscou investigar por meio de observações, quais são os processos que a criança passa para aquisição do sistema escrito. A autora doutorou-se na Universidade de Genebra, orientada por Jean Piaget. Realizou suas pesquisas principalmente no México e na Argentina, seu país de naturalidade. Em uma breve descrição:

Emilia Ferreiro nasceu na Argentina, em 1937, licenciou-se em Psicologia na Universidade de Buenos Aires no ano de 1962 e, segundo a 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, nessa 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.(MELLO, 2015,p.246)

Apresentou grande influência na Educação, principalmente na América Latina, pois seus estudos destacaram-se no campo da denominada “revolução conceitual”. Mello(2015) descreve a trajetória dos estudos de Ferreiro nos no campo da alfabetização. Em primeiro momento Emilia Ferreiro interessou-se pelas ideias de Jean Piaget em relação à psicologia da inteligência. Envolvida com a teoria, buscou compreender se a teoria psicogenética seria uma teoria geral da aquisição do conhecimento. Para tanto, em 1960, foi trabalhar na Universidade de Genebra com Hermine Sinclair e Barbel Inhelder, que estudavam a análise da linguagem. Tinha como objetivo aproximar-se de Piaget, assim solicitou sua participação no Centro Internacional de Epistemologia Genética.

Piaget tinha como exigência a apresentação de um projeto a ser desenvolvido dentro do Centro. Ferreiro propôs um estudo sobre a temática das relações físicas elementares, estudando o “movimento browniano” para crianças pequenas. Seu marido era físico e auxiliou-a a dar continuidade ao projeto. Em 1961, foi convidada para realizar o curso de doutorado, orientada por Jean Piaget. Não conseguiu uma bolsa de estudos, portanto ao mesmo tempo em que assumia-se doutoranda, trabalhava como assistente do próprio Centro.

Concluiu o doutorado em 1970 e voltou para Buenos Aires ainda com o interesse de continuar investigando a aquisição da linguagem. A teoria sobre a Psicogênese da língua escrita foi desenvolvida a partir dos pressupostos da teoria piagetiana, pois a autora afirmava que essa formação foi fundamental no desenvolvimento dos seus estudos. Em 1970, a Argentina passa por um período político intenso, com ataques de grupos de direita e esquerda, marcados pelo governo de Juan Péron. Diante dos acontecimentos políticos, Emília e seu marido Rolando Garcia decidem ir para o Uruguai e ingressam como pesquisadores na Universidade de Montevideú.

Continuou com a temática de interesse, buscando sempre a “criança piagetiana”. O grande desafio encontrado foi a dualidade sobre as questões relacionadas à alfabetização. De um lado propunha-se uma teoria baseada na psicologia e de outro um movimento intenso sobre qual seria o melhor método para se alfabetizar. Frente a essa problemática, em 1973, organiza um grupo dois grupos de pesquisa com pessoas vinculadas ao estudo da linguagem. O quadro a seguir especifica seus parceiros em suas áreas específicas e países em que desenvolveram a pesquisa junto à Ferreiro:

Quadro 1 – Parcerias de Emília Ferreiro

Grande Área: Ciências da Educação	
Língua escrita	Língua oral
- Ana Teberosky (Espanha)	- Célia Jakubowitz
- Alicia Lenzi (Argentina)	- Liliana Tolchinky
- Ana Maria Kaufman (México)	
- Delia Lener (Brasil e Venezuela)	
- Suzana Fernandez (Argentina)	

Fonte: elabora pelas autoras, a partir de Mello (2015)

Todas as participantes tinham o compromisso com a alfabetização. Juntamente com o grupo da língua escrita iniciou o trabalho experimental sobre a pesquisa da psicogênese, dessa vez, de volta à Universidade de Buenos Aires. Diante do processo político que a Argentina vivia, não contaram com o apoio para coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa. Pensando nessa dificuldade, elas resolveram se separar e realizar estudos comparativos em países diferentes, como especificados no quadro anterior. Ferreiro retorna à Genebra como professora adjunta, mas por um problema de condições de permanência estrangeira, volta para o México, pois o país oferecia mais oportunidades para o desenvolvimento da pesquisa.

No México, forma um novo grupo de estudos com Margarete Gomes Palácio sobre a aquisição da linguagem escrita. Ana Teberosky também desenvolvia a pesquisa, assim em 1979, publica-se a obra “Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño”, traduzido no Brasil em 1985 com grande repercussão diante dos métodos de alfabetização.

Para finalizar a biografia de Emília Ferreiro, trouxemos uma colocação de Mello(2015) sobre a autora: “A carreira de Ferreiro está marcada por uma série de homenagens que recebeu em diversos lugares onde suas ideias são divulgadas, fato que demonstra a grande abrangência e o reconhecimento de seu trabalho como pesquisadora em diversos países.” (MELLO, 2015, p. 255)

1.3 A teoria por trás da teoria: o construtivismo piagetiano

No item anterior descrevemos em que contexto Emília Ferreiro se pautou para desenvolver suas pesquisas. Tendo como marco teórico o construtivismo piagetiano, estudou por quais fases de desenvolvimento da escrita as crianças passam até se alfabetizarem. Jean

Piaget nasceu em 1896 na Suíça e dedicou-se a estudar assuntos de natureza biológica dentro das áreas de biologia, filosofia, religião, sociologia e psicologia. A psicologia do desenvolvimento é a base de seu estudo dentro da epistemologia genética, direcionando-se a desvelar a organização das estruturas de pensamento. A construção da linguagem e do juízo moral foram os primeiros estudos realizados e publicados por meio de experimentos a partir de 1921.

Segundo Becker (1992), na teoria da aprendizagem e desenvolvimento humano, o construtivismo é a linha teórica que relata a construção do conhecimento pela criança a partir da sua interação com o objeto. O construtivismo na perspectiva da teoria piagetiana tem em sua epistemologia a interação ativa do sujeito com o objeto de estudo, utilizando seus sistemas cognitivos para integrá-lo à sua realidade, direcionando-se ao seu desenvolvimento. As ideias construtivistas oportunizaram a problematização do ensino tradicional e inseriu ideias dos estudos sobre aquisição do conhecimento. Em uma entrevista Piaget comenta que “O conhecimento é uma interação entre o indivíduo e o objeto, mas eu penso que o indivíduo não pode ser encerrado em uma estrutura dada[...]Eu penso que o indivíduo constrói seus conhecimentos, constrói suas estruturas. (BRINGUIER, 1977, p.32).

Becker (1992) afirma que a transformação do homem está no próprio ser, definindo o construtivismo como algo que não está acabado, que irá se constituir ao longo das ações do homem no contexto físico e social. O construtivismo na educação é a teoria que problematiza as práticas do ensino *tradicional*, pautado nos conhecimentos advindos dos estudos sobre o desenvolvimento da criança. Becker (1992) destaca que é de grande importância que os professores da educação básica saibam definir o que é conhecimento.

Chakur(2009) coloca que a definição de conhecimento na perspectiva construtivista está na gênese do desenvolvimento da inteligência, portanto, o conhecimento seria a constante reestruturação de conceitos que já foram estabelecidos pelo homem. A partir dessa ideia, esclarece que “Piaget considera o desenvolvimento intelectual espontâneo como um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza sequencial [sic] e ocorrendo em estádios relativamente independentes de idades cronológicas fixas.” (CHAKUR, 2004, p.4)

Assim, o construtivismo piagetiano considera o aluno como um indivíduo que possui uma bagagem hereditária e está inserido em uma cultura como um cidadão ativo na sociedade: “Construtivismo, segundo pensamos, é esta forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento – e, por consequência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais” (BECKER, 1992, p.92).

Diante dessa teoria, a escola sofreu uma mudança radical. O professor deixa de ser o foco e essa atenção volta-se ao aluno. Mas, de que forma? O aluno passa a interagir com o objeto de conhecimento e a partir dos esquemas de ação acomoda novos conhecimentos com base no que já sabia, ou seja, modifica e reestrutura o conhecimento. Anacleto(2013) coloca que esses esquemas de assimilação e acomodação definidos por Piaget são fundantes no processo de aprendizagem do sujeito. Nessa perspectiva, o professor atua com o objetivo de desequilibrar o pensamento do aluno, possibilitando que o aluno interaja com o objeto de conhecimento, assimilando o que já conhece e construindo novos conhecimentos a partir do processo de acomodação. As interações com o meio e os conflitos cognitivos fazem parte desse processo de aprendizagem.

A seguir explicaremos alguns conceitos da teoria construtivista, que tão logo serão retomados no próximo capítulo que descreve os conceitos sobre aquisição da linguagem escrita na perspectiva de Emília Ferreiro.

1.3.1 Estruturas da inteligência

Conforme discutimos no item anterior, a perspectiva piagetiana explica o desenvolvimento a partir das propriedades do pensamento, na relação das estruturas orgânicas com as estruturas da inteligência. Segundo Flavell (1975), a perspectiva piagetiana evidencia que a construção da inteligência explicada por Piaget está relacionada com a hereditariedade, de que todo ser humano possui uma herança biológica, mas o funcionamento intelectual se desenvolve a partir de propriedades cognitivas, a partir de duas características principais: “a primeira é a *organização*, a segunda é a *adaptação* que abrange duas propriedades intimamente relacionadas mas conceitualmente distintas: a *assimilação* e a *acomodação*”. (FLAVELL, 1975, p. 43).

Piaget explica: “[...] A função e a organização consistem em conservar a forma de um sistema de integração através de um fluxo contínuo de transformações, cujo conteúdo se renova incessantemente por trocas com o exterior.” (PIAGET, 1973, p. 175)

No desenvolvimento do sujeito a partir de seu biológico, ocorre o processo que Piaget vai definir como *equilíbrio*. Na organização intelectual o sujeito se adapta e, à medida que interage com o meio, assimila outros conhecimentos, ou seja, constrói estruturas mais elaboradas que dão condições à aquisição de novas aprendizagens. A *equilíbrio* também faz parte do desenvolvimento da inteligência, esta seria, segundo Piaget o *equilíbrio* da acomodação

e assimilação, no sentido que os dois processos distintos estão relacionados para a construção de esquemas estruturais. (BRINGUIER, 1978).

O conceito de esquema para Piaget está ligado ao processo de assimilação e acomodação também, “um esquema é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de sequências de ação semelhantes, sequências que constituem totalidades potentes e bem delimitadas nas quais os elementos comportamentais que as constituem estão estritamente inter-relacionados.” (FLAVELL, 1975, p.52). Por exemplo, quando compramos um celular novo, o primeiro contato que se faz para usá-lo pauta-se a partir do celular antigo, em tentativas de sucesso ou fracasso. São nessas tentativas que conseguimos aos poucos nos apropriar dos novos comandos do aparelho. De uma forma simplificada, esse exemplo pode ser explicado a partir da concepção piagetiana: o sujeito entra em contato com o objeto de conhecimento, busca estruturas anteriores para atuar sobre ele (processo de assimilação); o objeto oferece uma resistência à forma de atuação e o sujeito entra em conflito cognitivo. Esse fato pode possibilitar a modificação dos esquemas de ação (processo de acomodação), resultado em novas aprendizagens.

1.3.2 Fatores determinantes

Piaget (1973) descreve fatores fundamentais no processo de desenvolvimento humano. Para o autor os fatores determinantes seriam a maturação, a experiência com o meio físico e com o meio social e a equilibração, que coordena os três fatores.

Nesse sentido, para que o ser humano faça relações e adquira novos conhecimentos, seria necessário basear-se em conhecimentos já internalizados, ou seja, a um estado de equilíbrio precedente. Isso ocorre dentro daqueles processos mencionados anteriormente, assimilação e acomodação.

O papel do adulto, na perspectiva piagetiana, é fundamental para o processo de desenvolvimento, pois esse seria um modelo e diante das relações estabelecidas entre a criança e o outro, ela se apropriaria de alguns conceitos pela imitação. A imitação como uma das manifestações da função simbólica, ajuda a criança a organizar o pensamento, a partir das relações que estabelece com o mundo físico e social.

No processo de interação com as pessoas, segundo Piaget, a criança estabelece relações de simpatia e antipatia no seu desenvolvimento afetivo. Ela se aproximaria das pessoas que compartilham e valorizam seus interesses. Assim, há a possibilidade de uma aproximação mútua e a construções de uma relação positiva. Ao contrário, as pessoas que oferecerem algum tipo de possessão ou esforço sem valorização, não compartilham de valores, pois exigem e não

há trocas afetivas positivas. Nesse tipo de interação fica com algo deficitário, pois pode até haver a troca, mas não se torna possível a construção de esquemas afetivos positivos, que integram também o desenvolvimento moral da criança.

Outro conceito do aspecto afetivo se refere à inferioridade. Toda vez que o ser humano fracassa em alguma ação que conduz, se sente inferiorizado. O sujeito seria capaz de superar esse sentimento a partir da compreensão da sua própria ação, da reflexão e do autojulgamento. Portanto, um ambiente ideal para a construção dos aspectos afetivos seria um lugar livre de tensões, com a abertura de o próprio sujeito decidir a melhor maneira de realizar aquela atividade, oportunizando a manifestação dos sentimentos.

1.3.2.1 O processo de equilibração

O processo de equilibração coordena os outros três fatores determinantes que exploraremos a seguir. Optamos por explicar primeiramente a equilibração justamente para melhor compreensão dos outros fatores.

A assimilação e acomodação são processos que fazem parte do desenvolvimento cognitivo do ser humano dentro da teoria piagetiana. Para que esses processos se consagrem na interiorização do conhecimento é necessário que se tenha um equilíbrio entre eles, assim o processo de equilibração é o que assegura a interação com o meio. Wadsworth (2001, p.22) define equilíbrio na teoria de Piaget como “um estado de balanço entre assimilação e acomodação”, dessa forma, o desequilíbrio se coloca como oposto. A equilibração possibilita que a criança utilize seus esquemas de ação para interiorizar um conhecimento, dentro de um processo auto-regulador. Quando o objeto de conhecimento oferece uma resistência, o ser humano entra em estado de desequilíbrio e busca caminhos para encontrar o equilíbrio.

O fato de a criança estar na busca constante pelo equilíbrio, resulta no processo de assimilação, não necessariamente acomodando o conhecimento. A criança assimila o novo a estruturas já conhecidas, dessa forma encontra o equilíbrio. De acordo com Wadsworth (2001) se ela não tem sucesso nesse processo, ela busca a acomodação, modificação do pensamento, possibilitando que a criança construa novos esquemas de ação para se apropriar do objeto de conhecimento, ou seja, “na assimilação, o organismo encaixa os estímulos a estrutura que já existe, na acomodação, o organismo muda a estrutura para encaixar o estímulo.”(WADSWORTH, 2001, p. 23).

O processo de acomodação modifica uma estrutura do pensamento, promovendo o conhecimento de forma qualitativa. O processo de assimilação sem a acomodação, ou seja, a

busca e sucesso em estruturas já existentes, promove o conhecimento na sua forma quantitativa, assim a criança trabalha com esquemas que já construiu para realizar determinada ação, mas pode ser que não acomode um novo conhecimento. Para regular esses processos é necessário que se busque a equilíbrio. Ela é a responsável pela incorporação de novas experiências aos esquemas de ação.

1.3.2.2 A maturação e hereditariedade

A maturação e hereditariedade também são fatores determinantes na teoria piagetiana. Os fatores herdados possuem um potencial dentro do desenvolvimento infantil, mas dependem das ações da criança com o meio para atingir o seu potencial genético. Piaget e Inhelder (1973) colocam que a maturação se torna determinante, pois, por exemplo, um bebê não possui o mesmo potencial de visão que um adulto, assim ele se desenvolve a partir de sua apresentação orgânica que nunca irá se desvincular do crescimento, ou seja, a criança irá adquirir um potencial no desenvolvimento conforme avança no crescimento físico. Eles explicam: “Numa palavra, se a maturação orgânica constitui, sem dúvida, fator necessário que desempenha, principalmente, papel indispensável na ordem invariante de sucessão dos estágios não explica todo desenvolvimento e não representa senão um fator entre outros.” (PIAGET; INHELDER, 1973, p. 133).

A maturação estaria então no alcance de possibilidades que a criança tem naquele momento para determinar junto a outros fatores os seus esquemas de ação. Além da maturação, “as interações entre o sujeito e o meio estão subordinadas ao processo de equilíbrio ou autorregulação que explica a construção das estruturas da inteligência.” (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 2013, p.68)

1.3.2.3 A experiência com o meio

Para que a criança construa o conhecimento, ela interage com o meio ambiente e o meio social. No início desse capítulo colocamos a necessidade da ação da criança com o objeto de conhecimento para que estruture novos esquemas de ação. A ativação do processo de assimilação e acomodação está no contato com o meio.

Se o sujeito se desenvolve por meio da ação com o meio, ele necessita dessa interação, mas isso não se faz suficiente para o desenvolvimento cognitivo. Assim, “a experiência sozinha não assegura o desenvolvimento, mas o desenvolvimento não ocorre sem a experiência”.

(WADSWORTH, 2001, p. 26). Portanto, todo ser vivo está inserido em um meio que é experienciado através da sua ação constituía nos esquemas de ação. Dessa forma “o desenvolvimento da inteligência centra-se, pois, no poder constitutivo da ação do sujeito – ação criadora na medida em que, ao se deparar com os desafios que o meio físico e social põem – constrói instancias subjetivas (estruturas) para responder competentemente a esses desafios.” (BECKER, 2001,p.104).

Entendemos então que constantemente a criança interage com o meio físico e social e isso resulta em novas experiências.

1.3.2.3 A interação social

Outro fator determinante no processo de desenvolvimento da criança é a interação social. Essa é a troca de experiências e valores que o homem adquire durante a vida. Essas relações são de suma importância, pois a criança valida seus conhecimentos por meio da interação social. Em amplitude, podemos colocar como exemplo o conceito de *praia*. Imediatamente, por meio do conhecimento físico, a criança conseguirá identificar e socializar tudo que se remete o seu conhecimento à praia, pois essa apresenta características físicas e compartilhadas por todos. Em contraponto, o conceito de bondade não pode ser colocado dessa forma, pois não apresenta características físicas e acessíveis. Para que o conceito de bondade construído pela criança se consagre e se valide socialmente, ela necessita da interação social.

Dessa maneira, o processo para se adquirir novos conceitos de desmembra em duas vertentes, uma pertencente a experiência com o meio físico e uma pertencente a interação social, portanto “os conceitos ou esquemas que a pessoa desenvolve podem ser assim classificados: (1) aqueles que sensorialmente têm referentes físicos acessíveis (eles podem ser vistos, ouvidos, assim por diante) e (2) aqueles que não tem tais referentes.” (WADSWORTH, 2001, p. 35).

Wadsworth(2001) coloca que a interação social também pode refletir no desequilíbrio, pois na troca de experiência com o outro, podemos encontrar situações conflitivas, uma vez que o pensamento do outro não se aproxima do seu. Nesse tipo de situação, busca-se o questionamento sobre o seu próprio modo de pensar.

1.3.3 Os estágios

Para explicar o desenvolvimento da inteligência, Piaget elabora períodos de desenvolvimento da criança a partir de sua maturação e desenvolvimento dos processos

cognitivos. São quatro períodos com estágios de desenvolvimento. Piaget (1973) denomina período como épocas de desenvolvimento do homem e estágios como divisões dentro de períodos. A seguir explicaremos esses períodos.

1.3.3.1 O período sensório motor (0 a 2 anos)

O primeiro período abordado por Piaget é o sensório motor; esse seria o período inicial da inteligência, envolvendo crianças de zero a dois anos. Piaget faz essa análise a partir da observação dos próprios filhos e inicialmente deixa claro que não há nenhuma intervenção de sua parte na ação das crianças, está posto como observador e em outros momentos como problematizador, dessa forma explica o desenvolvimento dentro de estágios. Piaget (1973) divide o período sensório-motor em seis estágios.

O estágio 1, que se subdivide de 0 a 1 mês, pautado no uso dos reflexos, a criança não usa a inteligência e sim ações reflexas a partir de suas necessidades no contato com o ambiente. É neste momento que a criança inicia o uso de suas invariantes funcionais (assimilação, acomodação e organização). Por exemplo, o esquema de sucção e do choro, que são assimilados à fome e ao leite como alimento, nesse momento atuam como um exercício de assimilação reflexo.

No estágio 2, de 1 a 4 meses, os reflexos agora tem um mecanismo a partir das experiências; existe agora uma intencionalidade promovendo o conceito de *reação circular*:

Este termo refere-se a uma série de repetições a uma resposta sensório motora (ou a *uma* destas repetições). A resposta inicial da série é sempre nova para a criança, pois seus resultados específicos não foram antecipados- não foram planejados antes da emissão da resposta. O componente importante desta reação -do qual se deriva o termo circular- está naquilo que acontece depois que a resposta, nova e inicial, foi emitida. (FLAVELL, 1975, p.93)

A partir desta citação localizamos como se inicia o processo de assimilação e acomodação. Neste estágio, Piaget explora o uso dos sentidos no desenvolvimento do comportamento. Na esfera da visão, em um momento inicial, o olhar é sem direcionamento, passivo, em seguida o olhar é fixo na tentativa de reconhecer o objeto. Dentro da vocalização e audição a criança faz o mesmo processo da visão, na assimilação e reconhecimento de sons. A partir desse estágio há uma junção de esquemas, a criança houve um som e busca no olhar reconhecê-lo, ou seja, a assimilação entre esquemas. Isto ocorre também quando ela emite sons, e escuta-os, no reconhecimento de sua voz, e no que é capaz, como a produção da linguagem. Finalizando os principais pontos deste estágio está o esquema de pressão, ou seja, o ato de pressionar de pegar um objeto, agarrar, estritamente relacionado ao esquema de sucção, a

criança pega o objeto e leva-o até a boca, o mesmo acontece com a visão, na tentativa de reconhecer o objeto a criança mantém na direção do seu olhar.

No estágio 3, de 4 a 8 meses, a criança direciona-se a um objeto com intencionalidade, há um reconhecimento motor em suas ações, como empurrar, balançar, jogar no objeto de ver a reação destas atividades, como balançar o molho de chaves para escutar o barulho e vê-las se mover. É neste estágio que a criança começa a utilizar situações reconhecidas em objetos novos, por exemplo, para alcançar um objeto ela chora até que alguém pegue para ela. (FLAVELL, 1975)

O comportamento agora passa a ser mais flexível no estágio 4, de 8 a 12 meses. Há uma antecipação de acontecimentos na ação da criança. Por exemplo: O adulto pega as chaves e a criança começa a chorar entendendo que ele irá sair. A criança está mais interessada no que suas reações e ações podem produzir.

A criança experimenta novos meios para chegar ao seu objetivo no estágio 5, de 12 a 18 meses, com um propósito, por exemplo, se o objeto está sobre uma toalha de mesa, a criança puxa a toalha até que o objeto caia no chão e ela consiga pegá-lo.

No estágio 6, de 10 meses em diante a criança procura, interessa-se pela descoberta de meios pra solução de problemas. Há uma exploração de determinado objeto. O que se torna mais relevante deste estágio é o início da representação mental. Agora a criança é capaz de representar mentalmente um objeto que não está presente, e para isto na representação simbólica ela utiliza inicialmente a linguagem. (FLAVELL, 1975)

No próximo período iremos explorar o pensamento pré-operacional e o desenvolvimento da linguagem.

1.3.3.2 O período pré-operatório (2 a 7 anos)

Segundo Piaget (1973) no período pré-operatório a criança passa por transformações intelectuais relacionadas a representação simbólica. Este período destaca-se pela construção das operações concretas, enfatizados principalmente de 5 a 7 anos. Denominado como subperíodo pré-operacional a sua principal característica é o desenvolvimento da representação simbólica:

Durante o subperíodo pré-operacional, a criança deixa de ser um organismo, cujas funções mais inteligentes são ações sensório-motoras e explícitas e se transforma num organismo, cujas cognições superiores são manipulações internas e simbólicas da realidade. (FLAVELL, 1975, p.152)

De acordo com Flavell (1975), Piaget refere-se à representação como função simbólica, e sua natureza estaria relacionada à capacidade da criança de diferenciar significantes de

significados. Significante seria o objeto (palavras, brinquedos, fotos...) e significado estaria na representação que estes objetos carregam, sem ter nenhum indício do que estaria referenciando, ou seja, sem que o objeto esteja presente ou um indicativo que o represente. Por exemplo, o barulho da chave na porta pode indicar a saída da mãe. Flavell (1975) destaca três vertentes do pensamento simbólico, a primeira estaria relacionada à capacidade de a criança sintetizar seu pensamento, relacionando com outros fatos. A segunda vertente a representação está sempre em busca de uma organização do pensamento, ou seja, a uma estruturação do pensamento na ação, e a terceira contemplação está na questão do tempo, é possível criar hipóteses dos acontecimentos que vem depois. Ao final dessa construção, ela socializa seu pensamento que abre a possibilidade de contato com outros significantes, relacionando-os no pensamento cognitivo. Piaget(1973) explica: “[...] A função e a organização consistem em conservar a forma de um sistema de integração através de um fluxo contínuo de transformações, cujo conteúdo se renova incessantemente por trocas com o exterior.” (PIAGET, 1973, p. 175)

Durante o período sensório-motor a criança acredita no que está diante dos seus olhos, no que consegue ouvir, olhar, tatear, ou seja, utiliza os sentidos para perceber o espaço.¹ Já neste período a criança percebe o objeto de outra maneira: “O objeto agora é visto como algo definitivamente isolado, sujeito as próprias leis de deslocamento, assim como a própria criança – outro objeto – está sujeito a elas.” (FLAVELL, 1975, p. 136)

Piaget (1973) diz que a representação simbólica nesse período destaca-se, pois ocorre a percepção da criança diante do significante, favorecendo sua assimilação cognitiva para permitir que consiga diferenciar do significado. O desenvolvimento da representação simbólica está no processo de assimilação e acomodação, vistos anteriormente neste capítulo, principalmente relacionado à imitação. Piaget explica esse processo com o seguinte exemplo: quando a criança finge dormir ela não está somente envolvida na brincadeira, no lúdico, mas traz uma bagagem diante da sua representação. Ela entende o ato de dormir através da imitação da realidade, que seria a necessidade de dormir. (FLAVELL, 1975)

A criança do subperíodo pré-operatório, é capaz de brincar de *faz de conta*, ela consegue se colocar no papel do outro de maneira representativa, por exemplo, quando usa a massinha e finge que é comida ou quando se passa pelo papel de mãe na brincadeira. Assimila o barulho do cavalo fazendo o som com a boca, no processo de imitação, na sua tentativa intelectual de representar a realidade.

¹ Conceito tratado no estágio 2 do período sensório-motor.

Neste período destaca-se também o egocentrismo infantil, ou seja, segundo Flavell (1975) a criança é incapaz de se colocar no lugar do outro, somente a sua visão, seu ponto de vista é válido e essa ação é nitidamente percebida no uso da linguagem, por exemplo, quando sua fala é voltada para si: “Minha escola”, “A bolsa minha da minha mãe”, dentre outros exemplos.

No próximo período veremos como ocorre a transformação das estruturas cognitivas a partir dos sete anos.

1.3.3.3 O período operatório - concreto (7 a 11 anos)

A criança no período pré-operacional tem como característica principal, segundo Flavell (1975), o aprimoramento do processo cognitivo (assimilação, acomodação e equilíbrio) formando sistemas de ações, definidos como:

Estes sistemas são equilibrados e organizados, pois uma ação pode anular ou compensar uma outra realizada anteriormente, duas ações podem ser combinadas para produzir uma terceira e assim por diante. Isto quer dizer que o sistema que essas ações formam é realmente um sistema [...] (FLAVELL, 1975, p.168)

Então, as ações cognitivas estão dentro de uma totalidade, ou seja, a criança é capaz de interiorizar várias ações. Este processo é denominado por Piaget como *operações cognitivas*, daí o termo operatório. Operação é definida a partir desse período como: “[...] Qualquer ação representativa que seja parte integrante de uma rede organizada de atos relacionados é uma operação” (Flavell, 1975, p. 169). O marco de Piaget no estudo dessas operações é relacionado principalmente à matemática, dentro de sistemas lógicos e globais, na classificação e categorização de classes, na soma subtração, noções de tempo, divisão, multiplicação... Segundo Flavell (1975) Piaget divide em duas categorias operacionais: as *operações lógico-matemáticas* que seriam a soma, subtração, divisão, multiplicação, todas as operações que sejam relacionadas a sistemas numéricos, e as *operações infralógicas* dentro de sistemas de valores, como classificação, tempo e espaço.²

No próximo item veremos as principais características do período operatório formal.

1.3.3.4 O período operatório - formal (a partir dos 11 anos)

² Para um aprofundamento desses sistemas indicamos o capítulo 5 da obra de Flavell (1975), dado que não se trata de foco desta investigação e, portanto, não haverá aprofundamento.

Esse período tem como fundamentação as adaptações cognitivas com operações formais e a percepção. As adaptações cognitivas formais constituem-se como “O ápice do desenvolvimento intelectual, o estado final de equilíbrio para qual a evolução intelectual vinha se dirigindo desde o nascimento” (FLAVELL, 1975, p. 207) e a percepção é colocada como um “[...] desenvolvimento estrutural cujo o âmbito é nitidamente menor do que sua contraparte intelectual”. (FLAVELL, 1975, p. 207).

Piaget(1975) descreve que o centro do desenvolvimento desse período é “a distinção entre o *real* e o *possível*” (FLAVELL, 1975, p.208), ou seja, a criança e o adolescente começam a refletir, examinar um problema, conseguem imaginar possíveis relações de solução. Flavell (1975) diz que nesse período a tarefa de buscar estabilidade no pensamento e o organizar o pensamento já foi concretizada, agora o adolescente passa a ter segurança nas suas ações na medida em que conseguir planejar ações futuras e imaginar acontecimentos.

Em uma entrevista de Piaget para Bringuier (1978, o autor resume as fases por ele descritas:

[...] O bebê. Em seguida, a aparição da função semiótica, a linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental, etc. – aproximadamente até os sete anos, - permitem a representação, mas um pensamento pré-operatório. Não há ainda operações do sentido de que vou indicar. Então, aos sete anos, começam as operações que eu chamo concretas, porque elas se aplicam diretamente aos objetos, e elas se definem como sendo ações interiorizadas ou interiorizáveis, mas reversíveis, isto é, podem ser desenvolvidas nos dois sentidos, como a adição ou a subtração. Depois vem as operações formais que não conduzem muito diretamente sobre os objetos. (BRINGUIER, 1978, p. 42).

O próximo item próximo trará como ocorre o desenvolvimento da linguagem na perspectiva piagetiana.

1.4 O desenvolvimento da linguagem por Piaget

Para Piaget (2014) a linguagem tem início no pensamento e modifica a inteligência ativamente. Ele explica que qualquer objeto ou acontecimento é significado pelo sujeito a partir da linguagem, do contrário, seria visto apenas na sua imediatez, ou seja, no que se observa. A linguagem dá condições de estruturação do pensamento, assim direciona a racionalidade frente a análise do objeto de conhecimento, modificando as estruturas de inteligência. Piaget(2014) escreve:

A criança torna-se, capaz de reconstituir suas ações passadas sob formas de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Daí resultam três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: uma

da ação; uma da interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente uma interiorização da ação como tal, que puramente perceptiva e motora que até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais. (PIAGET, 2014, p.16. Grifo nosso)

A partir da fala de Piaget, o momento de aquisição da linguagem representa a esquematização das ações da criança. Como colocado na citação, os sistemas de signos dão abertura para a interiorização da linguagem. Piaget (2014) explica: “A linguagem é necessariamente, interdividual, sendo constituída por um sistema de *signos* (= significantes “arbitrários” ou convencionais)” (PIAGET, 2014, p. 77). Mas, esse processo, se baseia na função simbólica, ou seja, na capacidade de significar o objeto de conhecimento. Piaget afirma que “a formação da função simbólica consiste [...] em diferenciar significantes de significados, de modo que os primeiros permitam a evocação da representação dos segundos.” (PIAGET, 2014, p. 79). Os *significantes* e *significados* na teoria de Piaget, de acordo com Flavell (1975), são parte do desenvolvimento dessa função simbólica. Significante foi definido na teoria como o objeto com que se interage e o significado na representação que esses objetos carregam.

No desenvolvimento da criança, Piaget (1973) destaca a importância dessa função simbólica, que ocorre a partir dos dois anos, pois deixa de atuar somente em estruturas sensório motoras e passa representar o meio que atua, desse modo, é a partir da linguagem, juntamente com outras manifestações da função simbólica, que ocorre o movimento da representação.

A representação é a ação que não necessita de uma situação imediata ou vivida, pode-se referir a uma observação que se configura de modo representativo, pela linguagem, pelo gesto, pelo desenho, pela escrita ou pela brincadeira. Piaget (2014) explica que “A ação assim representada não possui nada de presente ou atual, referindo-se a um contexto ou a uma situação apenas evocada, o que constitui a característica da representação.” (PIAGET, 2014, p.78)

Segundo Piaget (1975) a linguagem tem início a partir do pensamento simbólico com a aquisição de símbolos privados e símbolos sociais, por isso, “No momento de aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores” (PIAGET, 2014, p.16). Nessa perspectiva, a criança se apoia na imitação. O processo de imitação também está relacionado ao processo de aquisição da linguagem, pois é com base na comunicação que a criança começa a constituir os primeiros sons. A criança buscará se igualar ao adulto ou a outras crianças, assim essa interação terá o mais experiente como modelo. Piaget explica que “essas intercomunicações desempenham igualmente papel decisivo para os

progressos da ação; na medida em que levam a formular a própria ação e narração das ações passadas, essas intercomunicações transformam as condutas materiais em pensamentos.” (PIAGET, 2014, p.18)

A linguagem seria a representação do pensamento dentro de um sistema codificado que a criança vai adquirindo ao longo do desenvolvimento da representação simbólica.

Dadas as explicações sobre as representações, o próximo capítulo trata da teoria de Emília Ferreiro e o desenvolvimento da linguagem escrita. Para tanto, iremos articular os conceitos referentes à aquisição da linguagem oral por Piaget.

2 A TEORIA DE EMÍLIA FERREIRO: PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

2.1 Apresentação

Os estudos de Emília Ferreiro se pautam na ideia de que as práticas que eram concebidas como evolutivas e norteadoras no processo de alfabetização, fossem repensadas a partir do desenvolvimento da criança. Mello (2007) expõe sobre a contribuição do pensamento de Emilia Ferreiro para a história da alfabetização no Brasil pautada no construtivismo com dados históricos da evasão escolar na década de 1970. Coloca que as taxas de repetência de alunos que saíam da escola antes de completar o primeiro grau eram muito altas e isso remeteu a novas pesquisas no âmbito da alfabetização. É nessa mesma época que Emilia Ferreiro traz suas contribuições. Mello (2007) ainda destaca que em meio às mudanças provocadas após essa nova visão, continuamente, os resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita deram bases junto ao construtivismo na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil.

De acordo com Seber (1997) a pioneira dos estudos sobre quais são os processos de desenvolvimento para aquisição da escrita foi Gertrude Hildreth, em 1930, que deu abertura para outras investigações nesse campo. Mais tarde, Harster e Buske, trazem como objetivo descrever quais os conhecimentos que as crianças elaboram ao interagir com o material gráfico. A partir disso, Seber (1997) destaca a importância que os estudos de Ferreiro trouxeram para a alfabetização.

No livro “Com todas as letras”, Ferreiro (1999) escreve a introdução em primeira pessoa, colocando em pauta o que de fato levou-a a investigação sobre alfabetização. O primeiro ponto que ela levanta é o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, em 1979, que tinha como proposta eliminar o analfabetismo até 1999, ampliando a qualidade do sistema educativo, porém houve a crise econômica da década de 80 na América Latina, fato que trouxe grandes consequências na administração do gasto público inferindo na educação e na proposta que o Projeto colocava.

Não descreve como essa crise afetou o Projeto, mas coloca que houve uma redução de 30% do gasto público em educação. Em poucas palavras, explica que os anos 80 ficaram conhecidos como “a década perdida”, com o aumento da dívida externa desencadeando um inflacionamento do mercado, privatização de empresas estatais e principalmente o capital destinado aos sistemas nacionais, desviado para o pagamento da dívida externa. Toda a América Latina foi afetada, promovendo um menor desenvolvimento econômico frente à economia

mundial. De acordo com Bandeira (2002), os principais problemas dessa crise eram a exclusão social, o aumento do desemprego e a pobreza, “todos os países da América do Sul igualmente se defrontam, em maior ou menor grau, com a crise.” (BANDEIRA, 2002, p. 4). Somente no final dos anos 80 que a UNESCO declara que o ano de 1990 seria o Ano Internacional da Alfabetização. A partir dessa declaração, o Banco Mundial começa a investir na Educação Básica que dá abertura à discussão sobre as aprendizagens básicas do currículo.

Ferreiro coloca que participou de inúmeras reuniões que discutiam sobre a alfabetização, destacando a influência dos discursos (oficial e ideologizante) sobre as políticas, posturas e parâmetros adotados dentro do sistema de educação. Ao ler citação, percebemos o seu compromisso com a alfabetização.

Como pesquisadora tentarei ajustar-me aos requisitos elementares de meu ofício, ao falar de um tema ao qual venho me dedicando mais de dez anos seguidos de trabalho. Como latino-americana, não posso deixar de lado a indignação que deve provocar em nós a análise da situação da alfabetização na região. (FERREIRO, 1999, p. 11)

O destaque de seus estudos foi a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, que documentou como a criança desenvolve a linguagem escrita. Suas ideias foram muito impactantes diante da realidade escolar e dos métodos que eram utilizados em sala de aula para se alfabetizar, pois acreditava-se que o segredo dessa aprendizagem estaria nesses métodos de alfabetização; a publicação se configura nessa mudança, saindo da perspectiva do ensino para voltar-se ao “*como se aprende*”. A autora realiza essa pesquisa junto com Ana Teberosky, a partir das seguintes indagações: “A partir de que momento a criança dá uma interpretação para sua escrita? Em outras palavras, a partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica?”(FERREIRO; TEBEROSKY, 1975, p.191).

Essas perguntas nortearam a pesquisa trazendo como ponto principal que a alfabetização é de natureza conceitual, e também que a criança interage com o meio que traz a escrita como uma prática social. Assim, na sua ação diante desse objeto de conhecimento, a criança se apropria do conceito a partir de constantes reelaborações. As autoras fizeram isso por meio da observação, descrevendo o processo que a criança passa na aquisição da linguagem escrita. A partir dos grandes déficits de alfabetização apontados pelo governo, investigaram o desenvolvimento de criança de classe baixa em comparativo as crianças de classe média. Elas constataram que o processo de alfabetização é longo e exige da criança modificações do pensamento para se apropriar da linguagem escrita. Ao analisar o desempenho dessas crianças, relataram que a classe baixa não apresentou nenhuma patologia de aprendizagem, na verdade,

as crianças possuíam hipóteses menos elaboradas em comparação a classe média, pois participavam com menor incidência de práticas de leitura e escrita.

Outra grande importância da publicação dessa obra foi a diferenciação entre a aprendizagem da ortografia e a alfabetização, que se diferem no processo de aquisição da linguagem escrita, pois é agindo sobre esse objeto de conhecimento que a criança percebe e se apropria das regularidades das questões ortográficas.

No próximo item veremos quais os estudos que Emília Ferreiro realizou durante sua trajetória como pesquisadora.

2.2 Os estudos de Emília Ferreiro

Marcia Cristina de Oliveira Mello foi um grande referencial desse trabalho, pois suas contribuições enquanto pesquisadora foram de extrema importância para descrevermos a trajetória de Emília Ferreiro. Mello desenvolveu uma pesquisa no mestrado(2003) e doutorado (2007), na UNESP, sobre a pesquisadora e suas obras. Localizou 162 referências bibliográficas de Emília Ferreiro, entre elas artigos, livros, prefácios e entrevistas. De acordo com os dados apresentados em artigo no ano de 2015, observa-se que há uma vasta continuidade de estudos da autora entre os anos de 1969 e 2009, com maior incidência de publicações na década de 1990. Em resumo os dados que Mello(2015) coletou:

Tabela 1 - Publicações de Emília Ferreiro

Período	Número de publicações
1969- 1979	20
1980- 1989	33
1990 - 1999	61
2000 – 2009	46

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Mello (2015)

Ao observar a tabela com a incidência de publicações, percebemos que mesmo diante da situação na situação política em que se encontrava a Argentina e os países da América Latina, explicados no item anterior, Emília Ferreiro conseguiu uma constante e densa afirmação

enquanto profissional pelas suas obras. No Brasil foram traduzidas 20 publicações entre os anos de 1985 e 2004.

Mello(2015) fez o levantamento articulando as publicações de Ferreiro sobre o pensamento construtivista entre os anos de 1990 e 2009, especificamente sobre as abordagens na exploração da teoria junto ao construtivismo, excluindo os estudos que se referiam às práticas pedagógicas. Reuniu livros, teses e dissertações para obter seus dados.

No item a seguir exploraremos a Psicogênese da língua escrita.

2.3 A Psicogênese da língua escrita

De acordo com o Dicionário de Psicologia a palavra *Psico* significa alma, mente; alma vem do latim, significando *o que dá vida*, e mais especificamente o objeto de estudo da psicologia, a alma como comportamento. A palavra *gênese* significa origem. A Psicogênese é *a origem da alma, aonde se inicia*, pertinente na Psicogenética, esta que ainda segundo o Dicionário de Psicologia, na sua epistemologia é o estudo de desenvolvimento do conhecimento. (DUARTE, MESQUITA, 1996).

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky são autoras da obra *Psicogênese da língua escrita*, publicada inicialmente no México em 1979, traduzida no Brasil em 1985. Mello (2007) diz que o marco importante da história de Emilia Ferreiro é de que sua tese de doutorado foi orientada por Jean Piaget em Genebra, assim, começa a desenvolver suas pesquisas sobre a aquisição da língua escrita em 1970 em busca da “criança piagetiana”, esta que compreende o mundo que vive, formulando teoria e produzindo conhecimento. Nesse eixo, Ferreiro junto com outras pesquisadoras, entre elas Ana Teberosky e Ana Maria Kaufman, formam o primeiro grupo de estudo sobre a aquisição da leitura e escrita. A partir desses estudos em 1979, no México, junto com Teberosky, a autora publica sua obra mais importante: *A Psicogênese da Língua Escrita*.

A Psicogênese da língua escrita foi uma pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a fim de compreender a natureza da aprendizagem da linguagem escrita para contribuir na solução do analfabetismo, relacionado aos problemas na aprendizagem da lectoescrita. Colocam o objetivo da pesquisa:

[...] nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das contextualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimentos sobre a língua escrita [...] como fim último o de contribuir na solução de problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e do evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.35)

É importante esclarecer que o livro não traz uma proposta didática e sim como ocorre o processo de aquisição da linguagem escrita. De acordo com Mello (2015) houve muitas críticas em relação à significação dessa teoria no questionamento sobre o papel do ensino, a escola e o professor, “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.” (MELLO, 2015, p. 264).

Ferreiro e Teberosky (1999) inicialmente buscam compreender a causa do absentismo escolar³, da repetência e da deserção⁴ nos anos 70. O maior problema apontado era a aprendizagem da leitura e escrita, pelo uso de métodos tradicionalmente sintéticos ou analíticos.

[...]a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na educação infantil por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas. A prática em geral realiza-se de forma supostamente progressiva: primeiro as vogais, depois as consoantes; em seguida as sílabas, até chegar às palavras. Outra face desse trabalho de segmentação e seqüenciação é a idéia de partir de um todo, de uma frase, por exemplo, decompô-la em partes até chegar às sílabas. (BRASIL, 1998, p.120)

O método sintético parte da menor parte da palavra para o todo que tinha como embasamento que ler e escrever seria a decodificação de sons, mas como o sistema escrito não é exatamente igual à fala, a transcrição gráfica se tornava um método mecânico e sem sentido. Segundo as autoras:

As cartilhas ou livros de iniciação a leitura nada mais são do que a tentativa de conjugar todos esses princípios: evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por vez, e finalmente trabalhar com casos de ortografia regular. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.22)

No método analítico, a leitura e a escrita devem partir de uma percepção global, ou seja, parte do todo para as pequenas partes, com a ideia de que a criança primeiramente visualiza o todo. Nessa percepção: “Não importa qual a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual.”(FERREIRO;TEBEROSKY,1999, p.23)

Diferentemente desses métodos, a *Psicogênese da língua escrita* tem como foco a capacidade cognitiva da criança, , assim temos a figura de uma criança que interage com o mundo, ativa nas suas ações, que formula hipóteses e tenta compreender o meio que vive.

A ideia da *Psicogênese da língua escrita* é embasada nos processos de aquisição de leitura e escrita a partir da Teoria de Piaget na busca de significado e sentido a partir da necessidade, isso é o que direciona à construção conhecimento.

³Ausência de frequência escolar.

⁴ Abandono escolar.

Antecedente à língua escrita, na perspectiva piagetiana, a linguagem oral está colocada como um processo de representação simbólica. Flavell (1975) diz que Piaget explica a função simbólica a partir da diferenciação de significantes e significados, como descrito no capítulo anterior.

Deixa claro, que não é a aquisição da linguagem que dá origem à representação simbólica e sim as situações em que ela representa os objetos, por exemplo, quando a criança transforma em um pedaço de pano no travesseiro. A linguagem então para Piaget é resultado de uma função simbólica que se apoia no desenvolvimento, dessa forma “a linguagem é o veículo por excelência da simbolização e sem ela o pensamento jamais poderia tornar-se realmente socializado e conseqüentemente lógico.” (FLAVELL, 1975, 209).

O processo de construção da escrita está vinculado à representação simbólica na construção do domínio da língua escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) buscam a psicogênese da língua escrita, primeiramente nos processos cognitivos da criança e em seguida a natureza das hipóteses.

As autoras, ao realizarem experimentações com crianças não alfabetizadas com o objetivo de identificar a relação delas com a escrita identificaram diferentes níveis de escrita, colocando sempre em evidência os avanços positivos. Para chegarem aos níveis, realizaram estudo transversal com crianças entre 4 e 6 anos, que cursavam o jardim de infância e a primeira série⁵ na Argentina durante 1975 e 1976. Envolveu a rede pública e a rede particular em seis escolas diferentes, com interrogatórios dentro da própria escola com duração de 30 minutos. É importante destacar que focaram suas análises na pré-escola.

Após este estudo olhou-se com maior ênfase a interpretação e hipóteses das crianças durante o processo de aquisição da escrita, que pode utilizar o desenho ou marcas gráficas para dar significado a um determinado objeto.

2.4 Principais conceitos da Psicogênese da Língua Escrita

A partir desse tópico iremos descrever sobre os principais conceitos da teoria de Emília Ferreiro no que se refere à aquisição da linguagem escrita, usando como embasamento suas publicações.

⁵ Nomenclatura escolar 1970.

2.4.1 A leitura e sua interpretação

Uma criança que ainda não está alfabetizada apresenta critérios ao elaborar suas primeiras hipóteses de leitura. Ferreiro (1999) realizou a pesquisa da Psicogênese da Língua escrita junto com Ana Teberosky a partir de três princípios básicos, que resumidamente são: 1. Não identificar a leitura como algo a ser decifrado; 2. Não identificar a escrita como cópia de um modelo; 3. Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia. Esses princípios carregam como perspectiva a ideia de que a leitura não é um ato de correspondência oral e escrita, portanto não se coloca como um ato de decifração de um código, pois escrever exige uma ação de ordem conceitual, assim uma ação interpretativa do texto, não apenas uma cópia. Para que todo esse processo ocorra faz-se necessário entender quais são as etapas de estruturação do pensamento no decorrer da aquisição da linguagem escrita.

Ferreiro (1999) coloca que uma das primeiras condições que a criança apresenta para iniciar suas hipóteses de leitura é uma quantidade variada e suficiente de letras e a leitura do desenho com significação escrita “ Se nos colocarmos no início da representação gráfica infantil, vemos que nos primeiros traços, de produção espontânea, desenho e escrita se confundem”(FERREIRO;TEBEROSKY, 1999, 69) Na pesquisa, elas constataram que existe um número mínimo para que a criança reconheça uma escrita como algo que se possa ler, que é em torno de três caracteres.

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que essa quantidade mínima se relaciona com o fato de a criança não esperar que todas as palavras da frase oral estejam escritas, ou seja, ela elimina os artigos em um primeiro momento considerando apenas os substantivos como algo escrito. Em um segundo momento passa a considerar os substantivos e verbos de uma oração. Após esses progressos, a criança considera o artigo como parte de uma frase. Isso acontece porque um artigo possui no máximo duas letras, assim, na ótica da criança, não é possível realizar a leitura, mesmo que apareçam oralmente, desse modo passam a ser uma sobra na frase. Observamos o quanto é complexo o ato da leitura e escrita para criança, uma vez que uma letra sozinha não representa algo que se possa ler, enquanto um número representa uma quantidade.

Quanto à variedade de caracteres, consideram que para a criança ler é necessário que as letras não se repitam. A sistematização que elas apresentam é diferente da do adulto que já se apropriou do sistema escrito. Isso acontece, segundo as autoras, porque a criança compara os caracteres com um desenho. Um exemplo dado pelas autoras é um cartão que colocaram diante de um grupo de crianças com letras “M” representadas em sequência “MMMMMM”, ao

solicitarem a leitura, as crianças relatam que são muitas montanhas. Portanto, para a criança, existe um universo próprio da escrita e um próprio do desenho.

A relação entre números e letras também foi explorada. Num primeiro momento a criança não diferencia números de letras, porque possuem semelhanças gráficas. A primeira distinção que é feita é o fato de que números são para quantificar e letras para escrever. Uma vez compreendida a função de cada um, a decorrência de misturar durante a leitura ou escrita números e letras, passa a ser bem menor.

A mesma distinção acontece frente ao desenho. A criança atribui a função do desenho como algo para ser observado e as letras são para ler e escrever. A diferença entre a relação do número e letra e a relação desenho e escrita, pauta-se na ideia de que o desenho muitas vezes é um apoio para que o que está escrito possa ser lido, “sabem bem que onde se pode ler é onde existem letras, mas a imagem também serve para ler como elemento de apoio que não é possível ser excluído.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999. p. 53). Considera-se então que a primeira tomada de consciência da criança diante da escrita está na distinção de funções das grafias.

A partir dessa concepção, concluímos que o ato de ler é uma progressão evolutiva do concreto para o abstrato, em uma área que o conhecimento se socializa e é apropriado pela criança conforme desenvolve suas funções cognitivas.

A seguir, abordaremos a relação entre o desenho e a leitura.

2.4.2 A relação entre o desenho e a leitura

Em uma primeira tentativa de se escrever, a criança pode representar a escrita através do desenho, assim os traços adquirem uma função, mesmo que essa ainda esteja de forma figurativa, no âmbito da imitação. Na perspectiva piagetiana, essa reprodução de um modelo implica na possibilidade de diferenciar significantes de significados, desse modo, o desenho possui uma relação muito próxima à escrita, pois constitui-se em um objeto simbólico.

A ideia de Ferreiro e Teberosky (1999) estaria em identificar o nível de escrita em que a criança se encontra, ou seja, qual a relação que estabeleceu frente ao objeto de conhecimento até determinado momento de seu desenvolvimento. As autoras constataram que as crianças avançam nas suas hipóteses de leitura quando há um desenho para sugerir a escrita do texto. Para isso, a criança considera o texto escrito como uma etiqueta para o desenho, “nossa hipótese é de que essa “etiquetagem” constitui um momento evolutivo importante no desenvolvimento da concetualização da escrita.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.75). Essa representação possui uma relação íntima com o espaço, ou seja, a criança atribui ao texto uma representação

direta ao texto. Por exemplo, na ausência de um desenho, se pedirmos para uma criança apontar na folha aonde está escrito “vaca” e “pernilongo”, certamente ela apontaria “pernilongo” como a escrita do animal vaca, justamente pelo comprimento espacial, uma vez que o animal vaca é maior que o inseto pernilongo.

Esse processo faz parte de um dos primeiros níveis de desenvolvimento da escrita, que, como pudermos ver, não se desvincula do ato da leitura. As propriedades do texto necessitam de um apoio externo, seja ele na sua representação pelo desenho ou na sua forma concreta. As autoras explicam:

Acreditamos que, para o sujeito, é possível passar de um a outro sistema, e que esta passagem não modifica basicamente o ato de interpretação. Porque texto e imagem formam um todo complementar. Ambos são uma unidade com vínculos muito estreitos, que juntos expressam um sentido. Para interpretar um texto, pode-se buscar na imagem os dados que aquela não fornece. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 78)

A partir dessa explicação, entendemos que as interpretações de um texto fazem parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que está estritamente relacionada ao conhecimento social e à imitação. As pretensões de se ler, como entonação, correr o dedo no texto e apontar palavras estão na esfera da primeira constituição da linguagem escrita como uma representação.

Em uma progressão, o desenho e a escrita são indiferenciados. A escrita está toda representada na imagem que a acompanha. “Figura e texto estão ligados à enunciação do nome, conseqüentemente o texto é tratado como se fosse uma unidade, sem levar em conta as propriedades particulares desse texto que diferenciam de outro” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 83) Num segundo momento, há o processo de diferenciação entre desenho e escrita, ainda que a imagem represente o que o texto diz, porém como unidades distintas, “o desenho é reconhecido graças à relação entre suas partes, mas a identificação verbal ao nome do todo e não suas partes (um pato, por exemplo, tem cabeça, corpo, patas, mas em sua totalidade, é um pato).” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 83)

Em seguida, a criança começa a considerar as propriedades gráficas do texto, questionando a disposição espacial e inicia algumas relações sonoras, “torna-se claro que a diversidade gráfica aparece como perturbadora no que diz a respeito às hipóteses de nome do objeto desenhado.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 89) A relação termo a termo aparece em um último momento, em que a criança considera as segmentações sonoras com a grafia, nesse momento “para conservar a unidade significativa, seria necessário integrar os nomes justapostos em unidades maiores (isto é, enlaçá-los em unidades temáticas, para transformar a

descontinuidade gráfica em descontinuidade sonora, é necessário apelar para algum tipo de segmentação” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 89).

Entendemos então que a atribuição da leitura também passa pelo processo de desenvolvimento da escrita, quando o sujeito toma consciência de que as diferenças gráficas não podem ser desconsideradas.

No próximo item, veremos a evolução da escrita infantil.

2.4.3 A evolução da escrita

“A partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita? Em outras palavras, a partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica? (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 191). Foram com essas indagações que Emília Ferreiro e Ana Teberosky iniciaram a pesquisa que seria o marco da revolução conceitual.

As autoras da obra “Psicogênese da língua escrita” exploraram a escrita infantil por meio de solicitações a um grupo de crianças de quatro a seis anos com atividades que consistiam em escrever o próprio nome; escrever o nome de um amigo ou de um membro da família; apresentando situações de desenho e escrita juntos; escrever palavras simples do contexto que viviam e palavras que não foram ensinadas a elas; e que escrevessem a oração “Minha menina toma sol.”

Os resultados obtidos na pesquisa deram origem à elaboração de níveis de escrita no desenvolvimento infantil. Foram registrados 6 níveis de escrita que a criança perpassa até chegar a consolidação da alfabetização.

Nos dois primeiros níveis a criança apresenta-se com uma escrita **pré-silábica**, ou seja, não faz relação entre grafema de fonema, mas começa o processo de percepção da escrita. A criança combina grafismos de letras, números e *linhas curvas* na tentativa de escrever. Nessa etapa “Escrever é produzir traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). Para as autoras, os diferentes significados da tentativa de escrever são muito semelhantes, tanto que interpretam somente a sua própria escrita.

Outra característica desse nível é que a criança relaciona o grafismo ao objeto referido. Por exemplo, a criança escreve elefante com letras ou linhas cursivas maiores para o representar e quando vai escrever pulga, escreve com traços pequenos todos na tentativa de representar o objeto, não havendo ainda uma correspondência sonora. As autoras colocam: “A escrita é uma

escrita de nomes, mas os portadores desses nomes têm, além disso, outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 198).

Ferreiro e Teberosky trazem então que essa relação com a escrita está conectada a aspectos quantificáveis, ou seja, uma busca momentânea e sem sistematização. Argumentam também sobre a orientação espacial, como a escrita da direita para a esquerda, ou verticalmente de cima para baixo e vice-versa podendo ser involuntárias, ou seja, por não entenderem o sistema escrita, ou voluntárias como o exemplo que Ferreiro e Teberosky trazem: o número dois ao contrário para se transformar em um pato. As autoras trazem uma explicação relevante para os observadores dessa escrita inicial:

No que se refere à modificação da orientação espacial dos caracteres, neste nível e em níveis subsequentes, assinalamos que não pode ser tomada como índice patológico (prenúncio de dislexia ou disgrafia), mas como algo totalmente normal. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 201).

Nesse nível a criança usa muitas letras para escrever e se pauta na quantidade não na variedade, entendo a escrita de maneira global como forma de representação de um objeto. Há um progresso nos seus grafismos tanto no traçado como um início de limitação de letras para escrever: A hipótese central deste nível é a seguinte: “Para poder ler e escrever coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve *haver uma diferença objetiva nas escritas.*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). Vamos observar o exemplo que as autoras trazem para visualizarmos a explicação deste parágrafo⁶:

A 1 I 3 = Marisela.
 A 3 I 3 = 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 (*pero*)

(FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 204).

Quando a criança coloca a escrita articulando letras buscando outro sentido, outras significações nas suas hipóteses ela já está desenvolvendo o pensamento cognitivo. Esse movimento da criança afeta ativamente no pensar, que busca totalidades na sua escrita. Neste momento:

[...] a correspondência entre a escrita e o nome é ainda *global* e não *analísável*: à totalidade se constitui a escrita faz-se corresponder outra totalidade (o nome correspondente), mas as partes da escrita ainda não correspondem a partes do nome. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 205 – grifos do autor).

⁶ Do lado esquerdo está a escrita da criança (A 1 I 3) e do lado direito o que ela quis escrever (= Marisela)

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que é neste momento quando a criança consegue significar suas formas gráficas duas vertentes podem afetar no seu desenvolvimento. A primeira seria o bloqueio e a segunda a utilização de modelos adquiridos para prever outras escritas. No bloqueio: “Se aprende a escrever copiando a escrita de outros; na ausência do modelo, não há possibilidade de escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 205). Pelo bloqueio a criança não se arrisca a escrever, como sabe copiar as palavras convencionalmente se nega a arriscar, gerando insegurança, sem experimentar hipóteses.

A criança sempre coloca uma mesma quantidade de letras e números só que agora mais variados. Ressalta-se aqui, por exemplo, que a criança não escreve monossílabas nessa fase, entendendo que precisa-se de uma quantidade mínima de letras para escrever. Entendemos esse nível então como uma busca de significações na escrita, hipóteses, mesmo que não haja correspondência sonora.

Após todo esse percurso evolutivo da etapa anterior, a criança passa a ter a sua escrita denominada como **silábica**, ou seja, “[...] a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita. Nesta tentativa a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale uma sílaba*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.209). A criança coloca uma letra para cada sílaba podendo ou não ter valor sonoro. Elas apontam duas grandes características: a primeira seria a criança não usar a mesma grafia seguida mesmo que perceba o mesmo som, por exemplo: BALA = AA. Ela poderia colocar qualquer outra letra mesmo sem valor sonoro, na tentativa de não as repetir. A segunda característica é novamente a quantidade mínima de letras para palavras monossílabas, desde que não se lê somente com duas letras.

Nesse processo, a criança já consolidou algumas relações e avança na sua construção de escrita. Agora sua escrita é reconhecida como **silábica alfabética** e, além disso, a criança passa a se preocupar em compreender o seu registro, pois:

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de letras (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e a realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Diante dessa preocupação e atenção a formação da palavra, a escrita atinge a apresentação de silábica-alfabética porque a criança já sistematizou a correspondência sonora entre grafema e fonema, agora o trabalho deve volta-se à ortografia, mas não dizemos que ela

está alfabetizada porque não dominou todo o sistema escrito na sua amplitude, mas já entende os códigos escritos, na relação grafema/fonema.

As autoras definem a **fase alfabética** como o momento em que a criança passa a problematizar a sua escrita, visto que os sons e a representação gráfica não são similares. Há uma composição das palavras e convenções ortográficas que a criança passa a adquirir a partir de uma segunda reflexão dos seus julgamentos fonológicos. Por exemplo “[...] havia aprendido a escrever QUESO (queijo), sem “erros”, pôe-se, um belo dia a escrever KESO, justamente quando a forma gráfica foi herdada, porém não possuída.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 232. Ou seja, a criança já sabe que existe uma norma ortográfica de escrita, mas encontra-se em processo de apropriação.

2.4.4 O erro e a formação infantil

A partir do que conhecemos nesse trabalho sobre a teoria de Piaget, foi possível relacionar os conceitos que Ferreiro defende em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita infantil, principalmente no que se refere ao processo de percepção da criança diante do registro gráfico. Para início, considerando a teoria piagetiana, o sujeito apresenta-se como alguém que estará sempre em um processo evolutivo. A escrita em determinado momento do desenvolvimento apresenta-se como uma barreira a ser resolvida, num processo de construção e reconstrução dos conhecimentos que tinha e que virá a adquirir, ou seja, os processos de assimilação e acomodação da teoria piagetiana.

O erro faz parte de todo esse processo, por isso deve-se ser cauteloso nessa definição. Os “erros construtivos” são denominados dessa forma porque são erros que não devem ser evitados, pois possibilitam que a criança pense, como um instrumento para se compreender um objeto de conhecimento. Conforme a explicação de Ferreiro e Teberosky (1999), “a escola deve revisar o conceito de *erro*. Piaget mostrou a necessária passagem pelos “erros construtivos.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 292). A escrita não é algo estranho à criança, os erros devem ser considerados como tentativas de apropriação de um sistema, nesse caso, o escrito.

Piaget afirma que o processo de equilíbrio está relacionado ao erro construtivo, pois “certamente a equilíbrio de uma estrutura, ou de uma família de estruturas, tem por definição, como efeito, controlar as desordens locais, ultrapassar as contradições locais.” (INHELDER; et.al.1979). Diante desses estudos, o erro é parte do processo de construção do conhecimento, pois promove a desequilíbrio do pensamento. O erro é algo positivo quando promove a revisão e questionamento de uma produção.

De acordo com Macedo (1994) o erro se coloca em duas perspectivas. A primeira diz a perspectiva formal, ou seja, do adulto, que já possui suas bases conceituais formadas. A segunda diz a respeito do erro na perspectiva construtivista. No ponto de vista formal, o erro passa a ser colocado como uma ação consciente que não pode ser repetida, com a intervenção do adulto, deve apropriar-se do conceito correto de imediato. No ponto de vista construtivista, o erro é uma questão propriamente de construção, assim o erro não é algo consciente, a ideia sim, mas o fato de errar não está intencionalizado, há uma estruturação de esquemas que regulam essa ação.

Macedo (1994) coloca três níveis de erro na perspectiva construtivista. O nível I esclarece que a criança não erra conscientemente e a intervenção feita não pode ser na contradição e sim no questionamento da produção, promovendo a reflexão. No nível II a criança já reconhece seu erro, mesmo que isso demande maior tempo, e inicia o processo de solução por meio das tentativas. O último nível, que é o nível III, consiste na superação desse erro, ou seja, passa a ser evitado em uma nova ação.

No próximo capítulo iremos expor o método de investigação utilizado nessa pesquisa.

3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: LEVANTAMENTO DE DADOS

3.1 Contexto da pesquisa

Como dito anteriormente, Emília Beatriz María Ferreiro Schavi constitui-se como uma autora consagrada nas pesquisas e estudos sobre alfabetização. Sua colaboração no ensino da língua materna nos países da América Latina fora de grande influência, provocando reformas e reflexões no Ensino. No Brasil, na década de 80, sua contribuição e ideias por meio dos estudos foram motivo da denominada “Revolução Conceitual” no campo da alfabetização.

Iniciou suas pesquisas na Argentina, país de naturalidade, junto com Jean Piaget, assim assumiu como base teórica de seus trabalhos o construtivismo piagetiano. Impulsionada pelo fracasso escolar no processo de alfabetização, com altos índices escolares de absenteísmo, repetência e deserção, realiza suas pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante da sua influência de suas obras em muitos países e do estudo realizado por Mello (2007) , definimos a nossa problemática: quais os conceitos da teoria de Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização estão presentes em artigos científicos, entre os anos 2007 e 2017, de países da América Latina?

A seguir iremos nortear os caminhos para que a problemática dessa presente pesquisa seja resolvida, ou não, mas de qualquer modo, colocada em discussão.

3.2 Pesquisa de levantamento bibliográfico

Esse estudo, caracteriza-se como uma pesquisa levantamento bibliográfico com abordagem qualitativa. Para a realização é necessário a descrição do método empregado. Gil (1999) entende método como “[...] caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 1999, p.26).

Nesse tipo de pesquisa, contemplando com as ideias de Azanha (1992), é preciso ter cuidado à fidelidade dos dados e ao caminho do método para que não tenham falhas na coleta. Para o autor, de fato, é um momento que exige muito do pesquisador, com dificuldades a serem enfrentadas, porém somente tendo esse olhar para a pesquisa, pode-se validá-la como científica. O autor destaca a necessidade de se ter um problema concreto na área da educação. Nosso argumento é que, de fato, nossa problemática é válida, uma vez que Ferreiro é referência dos documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e artigos científicos.

Definimos como objetivo geral compreender quais são os conceitos da teoria de Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização estão presentes em artigos entre os anos 2007 e 2017. Como objetivos específicos: mapear quantitativamente a incidência da referência da autora Emília Ferreiro nos artigos da América Latina sobre alfabetização; analisar como a concepção sobre alfabetização da teoria de Emília Ferreiro foi abordada nos últimos dez anos; e analisar quais as aproximações e distanciamentos entre os conceitos apresentados na teoria de Emília Ferreiro e nos artigos acadêmicos.

A análise de títulos, realizada nessa pesquisa, foi um caminho para nossa busca de material. Azanha (1992), explica que “O simples exame de títulos, de trabalhos publicados e índices de revistas especializadas, é suficiente para mostrar uma ampla categoria de pesquisas educacionais...” (AZANHA, 1992, p.20). Trabalhamos com um determinado número de artigos para a análise, dessa forma, entendemos junto a Azanha (1992) que a quantidade deve ser pensada dialogicamente com a qualidade, toda cautela de análise foi estruturada em seus detalhes. Ele discute esse momento de cautela diante da questão do tempo e dos prazos da academia⁷ e chama atenção para a necessidade de se dedicar-se ao cotidiano escolar, afirmando que não se vê “nenhuma intenção de analisar autores e tendências” (AZANHA, 1992, p.56) nas pesquisas atuais. É com esse discurso que validamos, mais uma vez, a relevância dessa pesquisa.

Com os dados produzidos a partir do levantamento bibliográfico, realizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo o autor a análise acontece de fato quando “toma-se consciência de que sua função ou seu objetivo é a inferência.” (BARDIN, 2011, p.27). O processo de tratamento da informação também englobou como o procedimento de contato com o material. A leitura sucessiva dos dados foi com o objetivo de construir categorias - esse seria o processo básico de análise dessa pesquisa.

A construção de categorias amplas foi a partir dos próprios conceitos da teoria de Emília Ferreiro direcionando-se aos dados provindos do levantamento bibliográfico, com a ideia de imergir na apropriação e envolvimento dessas informações.

Tivemos a cautela para que a fragmentação dos dados não se perca do contexto, assumindo a subjetividade como um componente importante da construção da pesquisa, argumentando com a escolha teórica e levantamento de dados.

As sínteses de categoria foram construídas a partir da leitura dos artigos, trazendo como referência o essencial que os dados puderam revelar, pois “na análise qualitativa a presença ou

⁷ Consulta de esclarecimento: AZANHA, 1992, p. 56

a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração.” (BARDIN, 2011, p.27).

Na primeira etapa transcrevemos os dados levantados a partir da descrição com o apoio de tabelas quantitativas; a segunda etapa consistiu na pré-análise, ou seja, retomamos os objetivos e fizemos uma primeira leitura do que esses dados puderam revelar. Isso se consagrou tanto na leitura quantitativa da busca quanto na leitura dos artigos.

No segundo processo interpretativo, tivemos como primeira etapa a leitura aprofundada dos artigos, contextualizando com a base teórica apresentada e os objetivos. Nosso aprofundamento baseou-se nas relações feitas com Emília Ferreiro e com a obra *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Na segunda etapa do processo, buscamos os elementos constituíram as categorias de análise. Na terceira etapa, trabalhamos efetivamente com o que se refere ao objetivo da pesquisa e base teórica Emília Ferreiro a partir das categorias de análise.

No terceiro processo interpretativo, realizamos uma síntese articulando as aproximações e distanciamentos dos dados presentes nas categorias construídas. Sintetizamos os conceitos de modo dialético a teoria e ao conteúdo presente nos artigos analisados. Fizemos uma releitura para uma análise geral da contribuição qualitativa que esses dados puderam revelar.

A seguir descrevemos como se realizou o levantamento bibliográfico.

3.3 Levantamento bibliográfico

O levantamento foi realizado para responder ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa: mapear quantitativamente a incidência da referência da autora Emília Ferreiro nos artigos da América Latina sobre alfabetização.

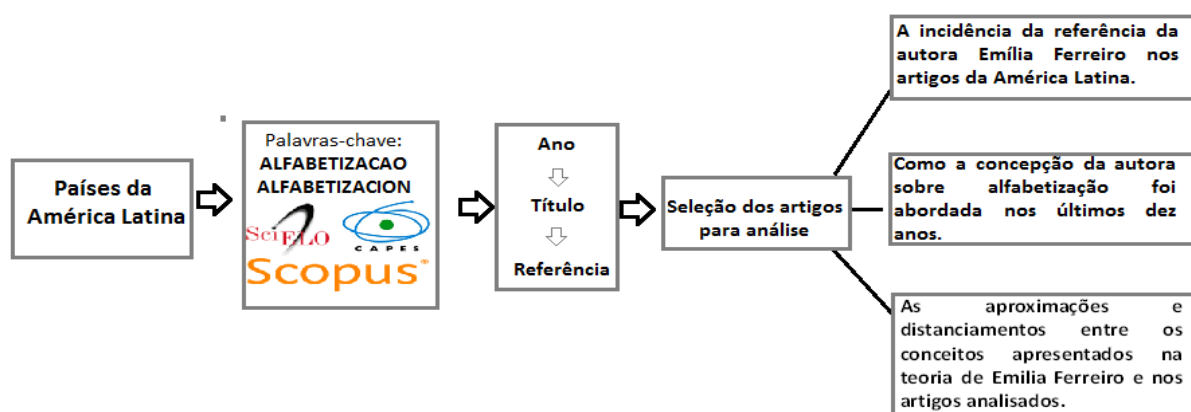
Os bancos de dados selecionados foram a CAPES, SCIELO e SCOPUS. Justificamos a escolha desses bancos por reunirem os artigos de maior aproximação e confiabilidade em pesquisas acadêmicas. A escolha dos países da América Latina se deu pela língua materna da autora ser o espanhol e também pela influência e tradução de suas obras no Brasil.

Para que não houvesse falhas e omissões de artigos pelo refinamento na opção “busca avançada”, escolhemos como palavra-chave “ALFABETIZACIÓN”, traduzida também para o espanhol “ALFABETIZACION”. Num segundo momento, percebemos que ainda havia omissão de artigos publicados no Brasil, desse modo, excluímos o uso do acento /til/ e o cedilha, substituído pela letra /C/.

Quanto aos países, refinamos a partir da disponibilidade do banco de dados. Dos vinte países da América Latina, a SCIELO possui disponível a busca em doze países latino-americanos, a SCOPUS oferece a busca em 7 países da América Latina, e a CAPES não disponibiliza por país, apenas por revista.

A partir do objetivo específico de mapear quantitativamente a incidência da referência da autora Emília Ferreiro nos artigos da América Latina sobre alfabetização, selecionamos os artigos para serem os dados da nossa pesquisa. O critério de seleção foi considerando os últimos dez anos, ou seja, de 2007 a 2017, por título. Se o título do artigo tivesse relação com o nosso objetivo, sua referência bibliográfica era consultada. Nesse caminho, se houvesse a presença de citações de obras de Emília Ferreiro, o artigo era selecionado como dado de pesquisa. O esquema a seguir sintetiza o caminho percorrido na busca de dados para a análise de conteúdo.

Figura 1- Esquema de levantamento de dados



Fonte: elaborado pelas autoras

A escolha dos artigos selecionados não teve como critério, inicialmente, a perspectiva teórica da publicação, ou seja, nos interessava verificar com o tema alfabetização autores que abordavam a obra de Emília Ferreiro, sendo favoráveis ou não à sua concepção. Portanto, nosso objetivo era fazer o mapeamento, optamos por selecionar em título, ano e referência todos citassem obras da autora. Quando houve duplicidade dos artigos nos bancos de dados, nossa opção foi integrá-lo nos dados da CAPES, e quando em duplicidade somente entre SCIELO e SCOPUS, optou-se por deixar no banco da SCIELO.

A seguir especificaremos em passos nossa busca.

3.3.1 Primeiro passo: leitura de títulos

Considerando os títulos, foram excluídos os que se referiam às seguintes categorias da alfabetização: jovens e adultos, saúde, tecnologia da informação, ensino superior e educação especial.

Foram considerados os que abordavam a alfabetização no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

3.3.2 Segundo passo: consulta das referências

Os arquivos selecionados foram abertos e em seguida analisou-se as referências do artigo. Se nas referências, o autor citava uma das produções de Emília Ferreiro, o artigo era incluído na seleção.

No próximo item especificamos os encontros em cada banco de dados.

4 ANÁLISE DE DADOS: RESULTADOS

4.1. Os bancos de dados

4.1.1 SCIELO: ScientificElectronic Library Online

O Banco de dados da SCIELO disponibiliza 541 artigos com a palavra-chave *alfabetizacao*. Entre os anos de 2007 e 2017 são disponibilizados 408 artigos No Brasil, 321 artigos estão disponibilizados e 24 foram selecionados. A tabela seguinte expõe essa busca.

Tabela 1- SCIELO BRASIL

FILTRO DE SELEÇÃO	QUANTIDADE
ALFABETIZACAO	541
2007 – 2017	408
Brasil	321
Referência Ferreiro	24

Fonte: elaborado pelas autoras

Excluindo o Brasil nesse segundo mapeamento, foram encontrados 614 artigos com a palavra chave *alfabetizacion*. Então, selecionamos os demais países da América Latina disponíveis para acesso. Foram encontrados 389 artigos, totalizando 35 selecionados, também considerando o título e ano de referência.

A tabela a seguir mostra as quantidades por país no banco de dados da SCIELO. O total de artigos selecionados.

Tabela 2- SCIELO - AMÉRICA LATINA

PAÍS	PUBLICAÇÕES	SELECIONADOS
Brasil	321	24
Argentina	48	4
Chile	59	2
Colômbia	104	2
Costa Rica	18	0
Cuba	68	0
México	67	4
Peru	4	0
Uruguai	2	0
Venezuela	19	0
Total	710	36

Fonte: elaborada pelas autoras

4.1.2 CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

A seleção no banco da CAPES, seguiu o mesmo critério da SCIELO, com a diferença de não disponibilizar os artigos por país. Fez-se necessário buscar a origem, ou seja, a nacionalidade da publicação. O Brasil maior número de publicações pela palavra-chave em português, mesmo assim houve atenção à revista porque muitos artigos são traduzidos para o espanhol, ocasionando a duplicidade na busca. As revistas com a palavra-chave *alfabetización* dos países: México, Argentina, Colômbia, Venezuela, Espanha, Chile e Brasil. A tabela expõe nossa busca.

Tabela 3 - CAPES BRASIL

FILTRO DE SELEÇÃO	QUANTIDADE
ALFABETIZACAO	2.616
Periódicos revisados por pares	1.336
2007 – 2017	1.663
Artigos	1.661
Idioma português	545
Referência Ferreiro	12

Fonte: elaborada pelas autoras

Tabela 4 - CAPES – demais países da América Latina

QUANTIDADES NOS FILTROS DE SELEÇÃO – DEMAIS PAÍSES	
FILTRO DE SELEÇÃO	QUANTIDADE
ALFABETIZACION	6.482
Periódicos revisados por pares	3.885
2007 – 2017	3.062
Artigos	3.016
Idioma espanhol	2.459
Referência Ferreiro	22

Fonte: elaborada pelas autoras

Totaliza-se 12 artigos selecionados no Brasil e 22 artigos selecionados nos países da América Latina.

Tabela 5- CAPES – AMÉRICA LATINA

QUANTIDADES POR PAÍS NA CAPES	
PAÍS	SELECIONADOS
Brasil	12
Argentina	13
Chile	1
Colômbia	3
Costa Rica	0
Cuba	0
México	4
Peru	0
Uruguai	0
Venezuela	1
Total	34

Fonte: elaborada pelas autoras

4.1.3 SCOPUS: Editora Elsevier Brasil

O banco de dados da SCOPUS oferece a busca por país. Os países pesquisados foram Brasil, Colômbia, Cuba, Chile e México, pela disponibilidade na base.

Foram encontrados 72 artigos com a palavra-chave *alfabetizacao*. Desses, 5 artigos do Brasil foram selecionados. Nos outros países, foram encontrados no total 182 e 2 foram selecionados.

Tabela 6- SCOPUS AMÉRICA LATINA

QUANTIDADES NOS FILTROS DE SELEÇÃO	
FILTRO DE SELEÇÃO	QUANTIDADE
ALFABETIZACION	182
2007 – 2017	7
Excluindo o Brasil	2
Referência Ferreiro	2

Fonte: elaborada pelas autoras

Tabela 7 – SCOPUS BRASIL

QUANTIDADES NOS FILTROS DE SELEÇÃO - BRASIL	
FILTRO DE SELEÇÃO	QUANTIDADE
ALFABETIZACAO	72
2007 – 2017	64
Brasil	59
Referência Ferreiro	5

Fonte: elaborada pelas autoras

A seguir explicaremos a seleção dos artigos por ano.

4.2 Os artigos selecionados por ano

Em linhas gerais, fez-se o mapeamento por ano e quantidade de publicações. Isso foi necessário para visualizarmos a incidência de publicações e se no decorrer do estudo desses artigos, haveria alguma inferência de contexto, documentos oficiais e práticas pedagógicas pela quantidade de arquivos.

Tabela 8 -SCIELO – Artigos selecionados por ano

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

<i>Argentina</i>		1		1			1		1		
<i>Brasil</i>		1		4		3	2	2	7	5	
<i>Chile</i>										1	1
<i>Colômbia</i>			1						2		
<i>México</i>		1		2			1				

Fonte: elaborada pelas autoras

No site da SCIELO o maior número de publicações foi no Brasil (24) seguido da Argentina (4) e México (4). A seleção final de artigos nesse site resultou em 36 artigos selecionados. A maior incidência foi no ano 2015.

Tabela 9- CAPES – Artigos selecionados por ano (continua)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<i>Argentina</i>	4	3	3	3							
<i>Brasil</i>		1	1	2	2	3	2			1	
<i>Chile</i>						1					
<i>Colômbia</i>				2			1				
<i>México</i>					1		2	1			
<i>Venezuela</i>				1							

Fonte: elaborada pelas autoras (conclusão)

No banco de dados da CAPES considerando o espaço de tempo 2007-2017, A Argentina foi o país que mais publicou (13), seguido do Brasil (12). A seleção final de artigos nesse site resultou em 34 artigos selecionados. A maior incidência foi no ano 2010.

Tabela 10- SCOPUS – Artigos selecionados por ano

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<i>Brasil</i>				1		2	0	1			
<i>Chile</i>										1	
<i>México</i>						1					

Fonte: elaborada pelas autoras

Na SCOPUS, não observamos um ano de grande incidência. No gráfico esses valores são expostos com maior atuação nos anos 2010, 2012 e 2013, no Brasil. A seleção final de artigos nesse site resultou em 6 artigos selecionados.

Entendemos que esses resultados refletem a influência de Emília Ferreiro no Brasil. Seus fundamentos tomaram grande proporção na educação brasileira e principalmente na atuação dos professores em sala de aula nos anos 80, sendo retomados em assuntos relacionados a alfabetização.

A tabela a seguir mostra a totalidade dos artigos encontrados

Tabela 11 - Artigos selecionados por país

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
<i>Argentina</i>	4	4	3	4			1		1			17
<i>Brasil</i>		2	1	7	2	8	5	3	7	6		42
<i>Chile</i>						1				1	1	3
<i>Colômbia</i>			1	2			1		2			6
<i>México</i>		1		2	1	1	2	1				8
<i>Venezuela</i>				1								1
TOTAL												76

Fonte: elaborada pelas autoras

Em uma visão geral, contemplando todos os bancos, fizemos nossas primeiras considerações.

4.3 Considerações sobre o levantamento bibliográfico

A partir do mapeamento de dados nos bancos de busca foi possível descrever características comuns entre os resultados. Observamos que seria de grande importância olhar para nosso primeiro objetivo específico e analisar o que foi obtido.

Utilizamos para essa primeira análise duas categorias. A primeira se fez a partir da incidência de publicações no Brasil; nota-se, pelas tabelas apresentadas, que é o país que contém sempre o índice mais alto em qualquer banco de dados; a segunda tendo como categoria alguns países específicos com publicações nos três bancos. Esses foram a Argentina, que não aparece nos dados da SCOPUS pela duplicidade⁸, e o Chile, presente em todos os bancos de dados com ou sem duplicidade.

4.3.1 Incidências nos países da América Latina

A partir dessa primeira análise, foi possível visualizar a grande incidência de publicações de autores brasileiros que consultaram e estudaram o material de Emília Ferreiro para produção de artigos acadêmicos (N=41).

Como a obra *Psicogênese da língua escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1999) foi traduzida em território brasileiro em 1989, entendemos que os estudos foram sendo aprofundados a partir do ano 2000. A “revolução conceitual” no Brasil, de acordo com Mello (2007), foi de grande peso para o sistema de ensino porque isso remeteu a novas pesquisas sobre alfabetização, e em meio mudanças provocadas pela vinda da teoria, os resultados da pesquisa de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, continuamente, podem ser verificados em alguns documentos oficiais, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007).

Acreditamos que o resultado desse gráfico advém do impacto que a publicação trouxe para a educação brasileira. Em entrevista à *Nova Escola* (2001), a autora coloca que o país passou por uma grande dificuldade de sair do sistema tradicional, pois “No Brasil, havia uma espécie de obsessão em montar turmas homogêneas[...]se isso realmente aconteceu, é um grande avanço. A homogeneidade é um mito que nunca se alcança.” (FERREIRO, 2001) Como

⁸ Justificativa no item 1.4

descrito por Revah (2006) a nova proposta no Brasil era de grande importância, porque traria à sala de aula um espaço de diálogo e maior liberdade de aprendizagem.

Havia então uma projeção para o Brasil, visando a erradicação no analfabetismo do país. Esclarecemos que o termo erradicação será utilizado, mas temos ciência das discussões que foram colocadas a respeito de se remeter à área da saúde, como a erradicação de alguma doença.

Percebemos que houve realmente um movimento intenso de enfrentamento ao analfabetismo, algo que se inter-relaciona a chegada da obra Emília Ferreiro ao Brasil. Nesse caminho, notamos que as pesquisas acadêmicas foram acontecendo diante da elaboração dos documentos oficiais e da influência da teoria na escola, como aponta Mello (2015). Atualmente os dados das taxas de analfabetismo continuam presentes, embora quando comparadas com os dados de décadas anteriores, seja menor. Esses dados revelam a necessidade da continuidade de estudos na área de alfabetização. O número de artigos publicados que contém pelo menos uma obra de Ferreiro, demonstram que a autora continua presente nas pesquisas, passados mais de 20 anos após a primeira publicação no Brasil.

Por isso, acreditamos que sua influência continua presente a partir da relevância que articulou junto aos índices do país.

A Argentina apresenta o segundo maior número de incidências (N=17), seguida do México (N=9), Colômbia (N=6), Chile (N=3) e, por último a Venezuela (N=1).

Primeiramente, a autora é natural da Argentina, portanto, tivemos como hipótese que ela, de fato, teria algum impacto na Argentina, mesmo realizando a maioria de seus estudos no México. A pesquisadora saiu da Argentina, refugiada a partir do Golpe de 1977, e vai estudar na Suíça, com Piaget. Quando retorna, traz consigo as grandes preocupações e resquícios deixados na alfabetização pelo Golpe, como dito anteriormente.

A Psicogênese da língua escrita foi realizada no México e na Argentina. A autora explica isso em sua pesquisa, então justifica-se a grande influência. A explicação da autora sobre a pesquisa:

Las investigaciones fueron realizadas principalmente en Argentina y México, con niños cuya lengua materna es el castellano, y los primeros resultados fueron publicados en 1979. Mis investigaciones sobre esta problemática continúan desarrollándose. (FERREIRO, 1991, p. 34)

Sobre o Chile, embora com um número não elevado, percebemos que também havia influência, a partir do reconhecimento da obra da autora. Ela foi homenageada com seu nome em um dos observatórios, denominado *Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”* porque a área temática de exposição é a leitura e escrita. A justificativa posta no site nos fez refletir que o país também estava em

um cenário problemático da alfabetização quando suas obras são impressas no Chile. Recortamos um trecho de explicação para melhor compreensão do leitor.

El Observatorio “Emilia Ferreiro”, surge como un mecanismo de reflexividad crítica sobre las diversas formas que adopta la educación lectora a la luz de necesidad de reivindicación de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, desde la concepción que ratifica la lectura como derecho inherente a todo ser humano. Sumisión es articular un espacio dialógico sobre la mejora de las prácticas lectoras, que permita re-pensar sus sentidos y énfasis más elementales a la luz de las nuevas identidades educativas que arriban al espacio social y educativo y, que en múltiples ocasiones, se muestran contrarias al discurso hegemónico establecido por los mapas abstractos del desarrollo cognitivo, didáctico y pedagógico, que privilegian a unos niños y, excluyen a otros. (CHILE, 2016)

Como já explicado, o Brasil também aparece com grande incidência de publicações. Na busca sobre fundamentação para análise desse resultado da Argentina e do Chile que aparecerem em todos os bancos de dados, encontramos um boletim da UNESCO de 1993, trazendo um capítulo escrito por Ferreiro sobre a alfabetização das crianças na América Latina. Em resumo, a autora revela alguns dados para justificar seu trabalho, e entre eles está o grande índice de repetência no primeiro ano, já mencionado no contexto da pesquisa; outro argumento está no fato de que as línguas portuguesas e espanholas são de grande complexidade porque exigem a interpretação da linguagem ortográfica, não que as outras não exijam, mas destaca a complexidade na língua escrita portuguesa frente ao espanhol. É importante esclarecer que, nesse mesmo capítulo, a autora não justifica os problemas de analfabetismo simplesmente a partir da língua e sim a partir do cenário socioeconômico em que se encontra um país.

A leitura dos dados apresentados pela UNESCO em 1992⁹, na América Latina, complementam a relevância da nossa discussão. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), no Chile apenas 58% dos escolarizados cursavam a “educação secundária” e no Brasil, lamentavelmente, 15% chegavam a cursar a segunda etapa, daí a reflexão dos índices de evasão. Por isso, relacionando os dados, entendemos a incidência de publicações nesses países.

4.4 Obras de destaque

Para responder ao segundo objetivo específico dessa pesquisa – verificar quais as obras de Emília Ferreiro foram mais utilizadas nos últimos dez anos em periódicos da América Latina, organizamos os estudos de cunho teóricos e empíricos. Na tabela a seguir colocamos apenas o título da obra, independentemente de sua edição.

⁹ Gráfico AMERICA LATINA Y EL CARIBE: TAXAS DE ESCOLARIZACION, UNESCO, 1992, p.42.

Tabela 12 - Quantificação das referências de Ferreiro em artigos

QUANTIFICAÇÃO DAS REFERÊNCIAS EM ARTIGOS		
TÍTULO DA OBRA DA AUTORA	TEÓRICOS	EMPÍRICOS
Pasado y presente de los verbos leer y escribir.	3	-
El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años.		1
Piaget-Vigotsky: contibuciones para replantear el debate.	-	1
Prolegómenos a una dicotomía insospechada: La frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético.	-	1
Los hijos del analfabetismo.	-	8
Cultura escrita e educação.	1	2
Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora.	-	1
Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.	-	5
Psicogênese da língua escrita.	10	15
Sistema grafico e sistema ortografico: Non tutto è ortografico nell' acquisizione dell'ortografia	1	-
Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño	2	4
How children construct literacy: Piagetian perspectives	1	-
Children's early text construction	1	
Literacy before schooling.	1	1
Alfabetización. Teoría y práctica	1	1
Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos com para ti vos entres lenguas.	-	5

Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. Learning and Instruction,	-	2
Alfabetização em processo.	-	1
Entre la sílaba oral y la palabra escrita. Infância y Aprendizaje	-	1
Relações de (In)dependência entre oralidade e escrita	-	2
Com todas as letras	-	6
O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.	-	1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nota-se que os livros mais citados são Psicogênese da Língua Escrita publicado em 1985, Filhos do Analfabetismo em 1990 e Com todas as letras em 1992, portanto, obras iniciais das autoras.

4.6 Eixos Temáticos

A partir do levantamento descrito na metodologia, localizou-se 76 artigos científicos produzidos na América Latina. A fim de propiciar uma melhor visualização apresentamos os artigos organizados por banco de dados nos apêndices. Como critério de análise dos artigos selecionados, tivemos como proposta eixos temáticos de acordo com o tema da publicação. Definimos seis grandes eixos: 1. Ideias de Ferreiro para explicar conceitos presentes em pesquisa; 2. Elementos textuais; 3. Formação de professores; 4. Evolução da Escrita Infantil; 5. Políticas de Alfabetização e contexto social; 6. Relações leitura e escrita.

Nos eixos foram criadas duas grandes categorias distintas no aspecto de trabalhos empíricos e trabalhos teóricos. As subcategorias, quando necessárias, contemplam: 1. Relações da teoria com o tema proposto; 2. A autora como referência indireta; 3. Argumentos contrários a teoria de Ferreiro.

Os quadros no apêndice 2 desse trabalho apresentam a síntese dos artigos selecionados em cada eixo indicando seu país de origem. No próximo item apresentaremos o primeiro eixo de análise.

4.6.1 EIXO 1: Ideias de Ferreiro para explicar temas de pesquisa

O primeiro eixo constitui-se dos artigos que utilizaram como referência Emília Ferreiro para explicar o conceito do qual o texto explorava. Pudemos verificar que a autora foi consagrada em diversas temáticas, desde a própria alfabetização até ideias sociais. A partir dessa leitura fizemos a exploração contemplando a teoria da autora.

4.6.1.1 Artigos teóricos

O principal marco de referência à autora nos artigos teóricos fez-se presente nas explicações sobre o analfabetismo nos diferentes países da América Latina atrelada a ideia de que aprender a ler e a escrever é um ato de cidadania, conforme colocou Cabral e Rodrigues (2010), ao falar sobre a importância de todas as crianças estarem frequentando a escola e sobre a explicação da leitura como uma problemática social. Emília Ferreiro abordou em seu trabalho a problemática do analfabetismo, dizendo que o grande potencial antecedente a década de oitenta estava em se atentar à qualidade oferecida na educação, no planejamento e execução dos métodos, “é bom recordar que a América Latina aceitou como “normal” um fenômeno quase patológico: as taxas de repetência [...] nas primeiras séries” (FERREIRO, 1999, p.12). Com essa discussão e crítica da autora à educação baseada em métodos, fez-se presente uma linha ainda mais tênue: a promoção automática. Coloca ainda em contra argumentação a própria crítica: “em qualquer caso teremos conseguido que a criança permaneça mais tempo na escola.” (FERREIRO, 1999, p. 13).

Duas ideias recorrentes da autora – apreocupação do analfabetismo em países pobres e a necessidade da alfabetização como obrigatória - são apontadas por Cabral e Rodrigues (2010) e Marquez (2015). Ferreiro traz que “A distância social que separa um grupo social de outro não pode ser atribuída a fatores puramente cognitivos. Essa distância diminui quando o que está em jogo é o raciocínio da criança; aumenta quando se necessita de contar com informações precisas do meio.” (FERREIRO, 2011, p. 58).

4.6.1.2 Artigos empíricos

Os autores dos artigos empíricos selecionados discutem principalmente o marco da chegada de Ferreiro com uma nova perspectiva de se entender o sujeito e os processos que constrói na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa retomada história inicial desses artigos é realizada por Castedo (2010), trazendo o relato do impacto dos estudos da autora, com uma nova perspectiva, da ação do sujeito no processo de alfabetização e mudanças na ação formativa, no campo educacional. Tendo seu trabalho elaborado a partir dos estudos de Piaget,

a autora compreende a ação da criança como um processo real e conflitivo diante do objeto de conhecimento, problematizando “práticas que levam a que o sujeito (nesse caso a criança) fique de fora do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico.” (FERREIRO, 2011, p. 33).

Com essa análise averiguamos a importância da autora para discutir o fracasso escolar da América Latina, tendo colocado a alfabetização como parte dos planos de desenvolvimento de um país. Discutiu-se também nos artigos a necessidade de se respeitar o direito à educação obrigatória e gratuita, colocado por Emília Ferreiro como “A esse problema – falta de educação básica geral para toda a população – refere-se oficialmente, como um dos “males endêmicos” do sistema educacional, gerado pela repetência e pela deserção escolar. ” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 19) completando com a ideia de que “pareceria não restar dúvidas, então sobre a importância e a prioridade para a comunidade internacional e de seus estados constituintes, da existência de sistemas educacionais justos, igualitários e eficazes.”(FERREIRO; TEBEROSKY, 1999,p. 19).

No próximo item iremos explorar nosso segundo eixo de análise.

4.6.2 EIXO 2: Elementos textuais

Os artigos selecionados para o eixo 2 contemplavam a exploração da aprendizagem de elementos textuais, como ortografia, o uso da folha de papel, as regularidades e pontuações de um texto. Esses elementos são visualizados principalmente nos objetivos dos artigos, explorados no anexo

4.6.2.1 Artigos empíricos

Todos os artigos selecionados são estudos empíricos, fazendo-nos entender que para as pesquisas referentes a elementos textuais, consagra-se estudos em que os pesquisadores foram a campo a fim de compreender como esses elementos se fazem presentes na ação educativa.

4.6.2.1.1 A autora como fundamento para explicar o tema proposto

Emília Ferreiro foi referência para explicar a criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento, trazendo a necessidade de se conhecer primeiramente por quais processos a criança passa até aprender a ler, “cada passo caracteriza-se por esquemas

conceituais específicos, cujo o desenvolvimento e transformação constituem o principal objeto de estudo.” (FERREIRO, 1999, p.68). Essa referência à autora foi explorada por Castellanos e Esparza(2009), ao colocarem que a escrita é um sistema a ser construído pela criança e a importância de elaborarem hipóteses; Guimarães (2011), ao explicar sobre a hipo/hipersegmentação; e Arena (2015) ao trazer que o adulto deve conhecer os processos que a criança constrói diante da escrita e que nenhuma produção infantil deve ser lida como algo neutro.

Os artigos não explicitam em si a teoria piagetiana, mas como foi o referencial utilizado foi Ferreiro, compreendemos que esses processos caracterizam esquemas de ação ou representação, ou seja:

Cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento: no processo de assimilação (isto é, no processo de elaboração da informação), o sujeito transforma a informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é, a mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele). (FERREIRO, 1999, p.69)

Nessa perspectiva, os dados que obtivemos revelaram que a autora consagra-se na explicação e defesa da criança como um sujeito que elabora ideias porque passa por processos cognitivos até consolidar sua aprendizagem.

Sobre a quantificação da escrita infantil, Guimarães(2011) destaca a ideia de que Ferreiro compreendeu os aspectos qualitativos e quantitativos de um registro escrito infantil. Ferreiro(1999) descreve que a criança pauta-se em um primeiro momento no aspecto figural do objeto que escreve, como o fato de que “a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 194)

4.6.2.1.2 A autora como referência indireta

Emília Ferreiro foi utilizada de forma indireta no artigo de Oliveira(2013) que investigou textos de crianças e adultos visando a análise da ortografia nas produções das participantes. Em um dos textos dessas crianças, a autora utilizou a nomenclatura “hipótese silábica”, que é apresentada na teoria de Emília Ferreiro.

Ferreiro explica em sua pesquisa com Ana Teberosky que a investigação na *Psicogênese da língua escrita*(1999) obteve resultados que permitiu que elaborassem níveis de evolução e desenvolvimento da alfabetização, como níveis de investigação em curso, consolidando-se em

cinco níveis sucessivos. O nível citado no artigo refere-se ao momento em que “ a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale uma sílaba. É o surgimento da hipótese silábica”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

4.6.3 EIXO 3: Formação de professores

Os estudos selecionados para o eixo três tiveram como critério a análise dos objetivos, que em sua maioria tratavam-se da interpretação e reinvenção de práticas de alfabetização, dos programas de formação inicial e continuada de professores. Os artigos selecionados foram expostos nos apêndices.

4.6.3.1 Artigos Teóricos

Encontramos dois artigos teóricos de Godoy e Vian (2016) e dos autores Manghi et al(2015), que analisaram documentos referentes a alfabetização, como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Brasil e também exploraram a ideia de práticas de alfabetização que visem a transformação do sujeito e da sociedade.

4.6.3.1.2A autora como fundamento para explicar o tema proposto

Emília Ferreiro foi referência desses artigos teóricos para descrever a trajetória da alfabetização nos anos 80, como já explorado no eixo 1. Manghi et al (2015), colocam que o principal marco foi o deslocamento da preocupação com o método de ensino para a aprendizagem da criança. De fato, sabemos que a revolução conceitual trazida pela autora, em que passou-se a olhar para a criança ao invés do método, trouxe grandes contribuições na área da educação, marcando uma história de desconstrução de conceitos e novas perspectivas sobre a aprendizagem da escrita.

Os dois artigos - Godoy e Vian (2016) e dos autores Manghi et al (2015) - trouxeram em discussão a alfabetização como transformação do sujeito e de uma sociedade. Ferreiro colocou em suas obras a grande importância de se aprender a ler, como um ato de cidadania e dignidade, afirmando que um país pode sofrer economicamente e socialmente se não considerada como vertente fundamental. Coloca que as pesquisas nessa área não devem cessar, devem estar sempre em movimento, alertando que “os pesquisadores não podem situar-se nesse campo (alfabetização) a partir de uma perspectiva estritamente técnica, porque a persistência

do analfabetismo na região (América Latina) é antes de tudo um problema político.” (FERREIRO, 1999, p. 10).

Sobre a discussão dos documentos e teorias, Ferreiro (2011) destaca que a uma necessidade de se olhar sobre as concepções diante do sistema escrito, alegando que nenhuma proposta pedagógica é neutra, pois todas de alguma forma visam a aprendizagem da criança, de forma efetiva ou temporária, caracterizando isso como um fenômeno “é aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica.” (FERREIRO, 2011, p.33).

4.6.3.1.3 Artigos Empíricos

Nos artigos empíricos, - Guzmán e Guevara(2010), Cartolari e Caruno(2011), Benitez e Tapia(2014), Albuquerque e Morais (2008), Brandão e Leal(2013), Albuquerque, Frison e Porto (2014), Parisoto e Rinaldi (2016) - a autora foi referência tanto para defender a ideia da formação continuada de um professor autônomo e ativo em sala de aula como na referência ao subsidio de análise das escritas infantis.

4.6.3.1.4A autora como fundamento para explicar o tema proposto

No que se refere à formação continuada de professores, Guzmán e Guevara(2010) exploraram a ideia da necessidade do professor conhecer o contexto social que atua, promovendo assim a compreensão do seu próprio trabalho pedagógico. Emília Ferreiro (1999) destaca que a América Latina sempre passará por uma dificuldade insolúvel, pois não há como subsidiar a prática pedagógica de cada professor do continente e critica a formação continuada dentro de pequenos cursos que visem apenas à teoria e não a criança e a sala de aula, escrevendo:

Em muitos casos, e pela urgência de transmitir em tão pouco tempo informação a muitas pessoas, o conteúdo da capacitação acaba sendo desvirtuado pela maneira como se desenvolve a própria capacitação. Por exemplo, é contraditório transmitir aos professores informações sobre a necessidade de organizar o trabalho da sala de aula em grupos, evitando a disposição espacial que corresponde a um teatro com um ator e muitos espectadores, numa situação de capacitação que está reproduzindo aquilo que se critica. É difícil que os professores deixem que seus alunos façam perguntas, quando eles próprios, nas sessões de capacitação, se veem inibidos a duvidar, a questionar e a perguntar[...] por razões de obediência institucional ou de autoridade intelectual. (FERREIRO, 1999, p. 50)

Sobre a qualidade desses cursos de formação, Albuquerque, Frison e Porto (2014), discutem a importância de práticas pedagógicas que considerem que a criança está inserida em

um mundo letrado e que o professor deve dar condições para que ela atue de maneira reflexiva na sua produção. Para isso, faz-se necessário a boa formação, como colocam Albuquerque e Morais (2008). Ferreiro(1999) questiona a instituição escolar que se coloca muitas vezes como discriminatória, pois o professor está como o grande responsável pela qualidade do ensino e coloca que, na sua concepção, o docente é um interlocutor entre a realidade e o conhecimento.

Os artigos em geral defenderam a ideia desse professor que reflita sobre sua prática, sobre a aprendizagem da criança, distanciando-se da reprodução de um sistema.

A autora diz que os cursos de formação poderiam voltar-se ao compartilhamento de dúvidas entre os docentes, entre discussões produtivas sobre o que é aprender e não somente o que é ensinar, assim o professor conseguiria aproveitar com mais êxito o tempo de sala de aula, pois o refletir sobre outro ponto de vista e o aceito de novas ideias foram discutidos nos espaços de formação. Terminamos essa categoria com uma colocação de Ferreiro(1999) que trará mais esclarecimentos sobre os apontamentos anteriores:

As escolas normais da região (América Latina) estão longe de ser laboratórios de experimentação pedagógica: elas se afastaram do real e também se mantiveram distantes dos avanços das disciplinas que promovem a reflexão pedagógica. De tão temerosas, recatadas e conservadoras, foram-se convertendo, paulatinamente, em instituições inoperantes. (FERREIRO, 1999, p. 49)

4.6.3.1.5 A autora como referência indireta

O artigo de Benitez e Tapia (2014) trouxe Ferreiro para definir o que é alfabetização, juntamente com outros autores. Não é a principal referência do trabalho, mas complementa o embasamento teórico dos autores.

A ideia apresentada pelos autores está em concordância com a definição apresentada na obra *Alfabetização em processo* (2015): “[...] alfabetização, em sentido escrito, se refira à aquisição de representação escrita de uma linguagem, tanto a alfabetização de crianças como a de adultos supõe *também* a aquisição simultânea do sistema de representação por escrito de quantidades e de operações elementares...” (FERREIRO, 2015, p.8), ou seja, defende a ideia da alfabetização como a coordenação de esquemas visando a escrita como um todo, sem deixar de considerar suas partes, por exemplo, uma criança tem como hipótese a palavra como um todo, mas o conflito com o objeto de conhecimento, nesse caso a escrita, relaciona-se as partes que constituem esse todo.

As partes da escrita são consideradas dentro do conceito de tematização, que “significa que algo que foi inicialmente utilizado como instrumento de pensamento pode converter-se em um objeto de pensamento, mudando ao mesmo tempo sua posição enquanto elemento do

conhecimento.” (FERREIRO, 2015, p. 14). A autora explica que essa tematização é muito importante pois implica a tomada de consciência pela criança.

4.6.4 EIXO 4: Evolução da escrita

Esse eixo explorou um grande ponto dentro da teoria de Emília Ferreiro que foi a concepção de aquisição e evolução da aprendizagem da escrita dentro da perspectiva construtivista.

4.6.4.1 Artigos Teóricos

Todos os artigos encontrados nesse eixo são empíricos.

4.6.4.2 Artigos Empíricos

Os artigos empíricos selecionados são voltados especificamente à apropriação da escrita. Rosal et. Al. (2015) investigou como a criança evolui no seu processo de compreensão a partir da aquisição de sons as letras. Cunha e Miranda (2009) voltaram-se aos estudos da hiper e hiposegmentação que as crianças tendem a cometer nesse processo de aprendizagem. Justino e Barrera e (2012) também conversam nesse sentido de entender como a abordagem fônica pode intererir na escrita infantil.

Oyarce e Herrera (2012) trouxeram em discussão a percepção da escrita da criança na alfabetização inicial. Roazzi (2011) coloca em discussão o realismo nominal, também explicado dentro da teoria como uma das fases nas relações do desenho com a escrita.

4.6.5 EIXO 5: Políticas Públicas e Contexto Social

Os artigos que compõe o eixo 5 apresentam principalmente a exploração das políticas públicas que norteiam a educação do país e contexto social vinculado ao aproveitamento do Ensino.

4.6.5.1 Artigos Teóricos

Encontramos quatro artigos teóricos que investigaram as políticas públicas aplicadas na alfabetização. O artigo de Mejia(2010) realizou uma revisão bibliográfica das políticas públicas no México que nortearam a primeira infância, utilizando os estudos de Emília Ferreiro primeiramente para uma retomada histórica e afirmação da contribuição dos estudos psicogenéticos. Em um segundo momento questionaram as técnicas para se alfabetizar e defender a ideia da construção do leitor desde a primeira infância.

A secretaria de Educação Pública do México publicou em 2010 o reconhecimento mundial da UNESCO pelas suas políticas de alfabetização, enfatizando que cumpriam os principais objetivos da última década que eram acabar com os gastos extraoficiais do governo e oferecer incentivos específicos a cada região; fortalecer a interescolaridade com o ensino bilíngue; e fortemente o trabalho em ações contra a marginalização dos estudantes. Nessa vertente, o artigo trabalhou com a importância das relações afetivas na sala de aula e a aprendizagem.

O artigo de Berto et. al(2012) explorou as políticas públicas referentes a inclusão e a participação da família na escola. Utilizam Ferreiro para explicar as mudanças na estrutura do ensino nos anos 80, para conceituar o construtivismo e também para a retomada histórica buscando explicar as políticas de inclusão.

Gontijo (2013) analisou as orientações formuladas pelo ministério da Educação na implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Foi uma pesquisa documental referente às políticas aplicadas na educação nos anos de 2003 a 2013. Utilizaram Emília Ferreiro para explicar o controle dos sentidos que a criança utiliza na representação das palavras; justificar o distanciamento da ideia que aprender a ler é uma decodificação; e para explicar os planos de linguagem: reflexão sobre a linguagem escrita com base na língua oral.

O artigo de Caldera (2016) discutiu práticas discursivas sobre a antecipação da alfabetização como uma condição de emergência devido ao cenário da Educação. Ferreiro foi embasamento na defesa da importância da elaboração das hipóteses silábicas e da participação ativa do sujeito no seu processo de aprendizagem. Junto a autora, também discutiu as implicações pedagógicas dos métodos tradicionais de alfabetização e as discussões dentro das políticas públicas de alfabetização na luta constante para não reproduzir analfabetos.

4.6.5.2 Artigos Empíricos

Encontramos cinco artigos empíricos que relacionaram Emília Ferreiro e as políticas de alfabetização. Todos eles, de alguma forma, contemplaram as dificuldades de leitura e escrita

apresentadas em escolas públicas brasileiras e internacionais. Dentre esses 3, dois deles discutiram os exames nacionais como instrumento de medida para a alfabetização e os outros 2 trabalharam com entrevistas e observação de classe.

Os artigos de Weisz (2010), Moraes (2012) e Querejeta(2010) trabalharam com os exames nacionais SARESP, Provinha Brasil e o exame Argentino, respectivamente. Emília Ferreiro contribuiu com seus trabalhos para explicar a necessidade de compreender-se as estruturas necessárias que uma criança precisa ter para aprender a ler; pontuar as questões referentes ao compromisso que o professor necessita ter para que visualize-se uma mudança na estrutura do ensino atual.

4.6.6 EIXO 6: Relações leitura e escrita

Os artigos que fazem parte do eixo 6 englobam a leitura, a escrita, suas relações e interdependências.

4.6.6.1 Artigos Teóricos

Os artigos teóricos exploraram a teoria de Emília Ferreiro principalmente no que se diz respeito da sua relação com a psicolinguística, tomando como base as estruturas cognitivas que a criança precisa consolidar para adquirir novos conhecimentos.

O artigo de Tejada e Vargas (2007) explorou principalmente esse marco da teoria examinando o processo de construção de compreensão e aquisição de diferentes linguagens a partir de estruturas que o sr humano necessita construir. Exploraram isso de maneira indireta, pois só encontramos o nome de Emília Ferreiro nas referencias.

Já o artigo de Teberosky Sepúlveda (2009), exploraram aspectos da teoria, provavelmente pelo fato de Ferreiro ter sido parceira de estudos de Ana Teberosky. Buscaram relacionar as competências necessárias para aquisição da escrita em contextos multilíngues, colocando como as crianças compreendem as unidades do texto e quais estruturas cognitivas são necessárias para compreensão.

Encontramos mais artigos teóricos que seguiram esse caminho de pautar-se principalmente na psicogênese.

4.6.6.2 Artigos Empíricos

A maioria dos artigos desse eixo são empíricos. Acreditamos que esse resultado se dá porque Ferreiro trouxe uma grande contribuição no que refere-se a aquisição da leitura e da escrita pela criança, dentro da sua própria teoria, fato que merecesse novas pesquisas sobre pontos ainda não explorados pela autora.

O artigo de Segura e Kalman (2017) baseiam-se na teoria para explicar a relação da criança com o texto e as hipóteses que são capazes de elaborar a partir do seu conhecimento prévio e inserção social. Muñoz e Vernon (2008) buscaram na teoria a ideia de que faz-se necessário à criança a atribuição de valor sonoro a cada letra na apropriação da escrita infantil.

Coelho e Correa (2010) fizeram a pesquisa com adolescente, investigando estratégias autorreguladoras de aprendizagem da leitura. Utilizaram a teoria de Emília Ferreiro para colocar a importância do erro e seu reconhecimento no processo de aquisição da leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessas reflexões, pudemos notar importantes questões relativas à temática desta pesquisa, que teve como problema a seguinte pergunta: quais os conceitos da teoria de Emília Ferreiro estão presentes em artigos acadêmicos nos anos de 2007 à 2017? Consideramos a autora fez-se presente nos últimos de anos de maneira direta e indireta, pautando-se em conceitos da teórica como os problemas que a América Latina enfrentou com o analfabetismo, a formação de professores e relações da leitura com a escrita.

A partir das respostas aos objetivos trouxemos as reflexões finais do nosso trabalho. Com esses dados, também fez-se possível analisar quais as aproximações e distanciamentos entre os conceitos apresentados na teoria de Emilia Ferreiro e nos artigos acadêmicos.

A nossa intenção inicial era ver como a Psicogênese da língua escrita estava sendo percebida em artigos científicos e encontramos uma exploração mais frequente e aprofundada no que diz-se aos problemas do analfabetismo e seu contexto social na América Latina, colocando em relevo a importância que a pesquisa e estudos da autora configuraram na nova forma de ver o desenvolvimento da linguagem escrita infantil em um cenário que as cartilhas e o ensino tradicional nos anos 70.

Nota-se que a maior incidência de estudos está no eixo 6: Relações leitura e escrita. Em seguida temos o eixo 5. Políticas de Alfabetização e contexto social; 4. Evolução da Escrita Infantil; 1. Ideias de Ferreiro para explicar conceitos presentes em pesquisa; 3. Formação de professores; e por último o eixo 2. Elementos textuais.

Ao mapear quantitativamente a incidência da referência da autora Emília Ferreiro nos artigos da América Latina sobre alfabetização chegamos aos seguintes resultados: 35 artigos encontrados no banco da SCIELO; 34 artigos no banco da CAPES; 7 artigos no banco da SCOPUS.

Ao verificar quais as obras de Emília Ferreiro foram mais utilizadas nos últimos dez anos em periódicos da América Latina verificamos que o título Psicogênese da língua escrita e o Com todas as letras foram mais utilizados nas referências dos artigos, conforme mencionado.

Analisamos, ainda como a concepção sobre alfabetização da teoria de Emilia Ferreiro foi abordada nos últimos dez anos, no sentido dos conceitos presentes nos artigos e considerações dentro da alfabetização. Os conceitos mais foram as relações que a criança estabelece com a leitura e escrita durante seu processo de alfabetização, a descrição da situação do analfabetismo na América Latina, como foi a chegada e inserção do construtivismo no Brasil e no espaço escolar e as discussões sobre letramento.

Com esses dados, foi possível analisar quais as aproximações e distanciamentos entre os conceitos apresentados na teoria de Emilia Ferreiro e nos artigos acadêmicos. Quanto às aproximações foi possível verificar que os autores utilizam a autora como referência para fundamentar suas pesquisas nas aproximações dos conceitos do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita e da situação do analfabetismo na América Latina a partir dos principais estudos da autora. Não foram evidenciados distanciamentos, os autores que utilizaram exertos da obra de forma direta ou indireta foram fiéis às ideias da autora.

As percepções foram de fato diversas na leitura dos artigos, o que era esperado, dada a diversidade das temáticas. Cada um dentro de uma vertente e exploração e prática, porém utilizando a teoria de uma maneira direta ou indireta.

Deparamos-nos com questões que não seriam colocadas em discussão como os documentos que norteiam a alfabetização de alguns países ou qual seria o papel da gestão escolar, que também passaram a fazer parte do nosso campo de análise como dados de discussão.

O levantamento bibliográfico e o decorrer da exploração dos autores que basearam esta pesquisa foram de extrema importância para o entendimento da configuração geral da influência de Emília Ferreiro, pois ao olhar historicamente as produções e compreender os conceitos promoveu uma compreensão mais ampla da teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Esse trabalho trouxe em discussão aspectos importantes como o uso da organização dos níveis de escrita e a proposta de revisão histórica da constituição dos trabalhos de Ferreiro nos últimos 10 anos. Os resultados obtidos nessa pesquisa tiveram como marco a constatação de que a autora ainda é uma forte referência na fundamentação de artigos acadêmicos que discutem o processo ou a história da alfabetização na América Latina.

Portanto, podemos concluir que chegamos nos nossos objetivos, sintetizando da seguinte forma: Emilia Ferreiro trouxe grandes contribuições nas produções acadêmicas da América Latina nos últimos dez anos.

As percepções encontradas foram de relevância pois fizeram um levantamento histórico dos conceitos de Emília Ferreiro nos últimos dez anos. É evidente que este estudo não pretendeu exaurir o tema em referência, mas, justamente, por meio dele, outras pesquisas devem ser realizadas.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de Moraes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. p. 252- 409

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Rev. bras. Estud. pedagog.**(online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014.

ANACLETO, Julia Maria Borges. **O papel do outro na aquisição da escrita pela criança: o construtivismo na alfabetização e a psicanálise.** São Paulo: USP, 2013.

ARENA, Dagoberto Duim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. **Revista bras. Estud. pedagog.**(online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015.

ARGENTO, Heloisa. **Teoria Construtivista.**Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: Edusp, 1992.

ASSIS, Mucio Camargo de Assis; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. Proepre Prática Pedagógica. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crie na América do Sul. Brasília: Revista Brasileira de política Internacional, Julho/Dez, 2002. Vol. 45 nº 2.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. O que é Construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Ano 21, Nº 23, Abril/Junho de 1992.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENITEZ, Yolanda Guevara; TAPIA, Juan Pablo Rugerio. Programa para promover práticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado

de México, México. **Journal of Behavior, Health & Social Issues** vol. 6 num. 1 Pp. 23-36
MAY-2014 / OCT-2014

BERTO, Angela Barros Fonseca; RABELO, Patrícia Seixas Tinoco; SANTOS, Shayane Ferreira dos. Educação: mudanças, desafios e perspectivas. **Revista Perspectivas Online**, 2012. n.5(2), 58-62.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi ; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza . **Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio-ago. 2013

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRINGUIER, J. C. **Conversando com Jean Piaget.** Rio de Janeiro – São Paulo, 1977.

CABRAL, Luis R.; RODRIGUEZ, Patrícia E. La lecturacomo vínculo creador de ciudadanía. **Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones.** Argentina: Junho, 2010.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva ; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Dispositivo Da antecipação Da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais.** Cadernos de Pesquisa, v.46 n.161 p.846-868 jul./set. 2016 847

CARTOLARI, Manuela; CARUNO, Paula. Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratório. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 2011. v. 4 (7), 67-86.

CASTEDO, Mirta. Voces sobre la alfabetización inicial em América Latina. **Revista: Lectura y Vida: Miradas Retrospectivas.** Argentina: diciembre, 2010.

CASTELLANOS, Mónica Alvarado; ESPARZA, Dolores Amira Dávalos. La puntuación y otros recursos en la organización detextos infantiles propios y ajeno. **Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones.** Argentina: Marzo, 2009.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O construtivismo entre professores do ensino fundamental: um exemplo de assimilação deformante. In: _____. (Org.) **O Construtivismo na pesquisa. Investigando professores e alunos.** Curitiba, PR: CRV, v.1, 2009, p.11-30.

CHAKUR, SILVA, R. C.; MASSABNI, V. G. O Construtivismo no Ensino Fundamental: um caso de desconstrução. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 27, 2004. Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade? Caxambu, MG, 2004, p.1-18.

CHILE. **LIBROS DE LA CEPAL**. Impreso en Naciones Unidas. Santiago de Chile. Chile:1992

_____. Observatorio sobre Educación Lectora “Emilia Ferreiro”. **Centro de estudios latino-americanos de educación inclusiva**. Chile: 2016. Acesso em: 12/05/2017. Disponível em: <http://www.celei.cl/observatorios/observatorio-sobre-educacion-lectora-emilia-ferreiro/>

COELHO, Carmen Lucia Göbel; CORREA, Jane. Desenvolvimento da Compreensão Leitora através do Monitoramento da Leitura. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2010. n. 23(3), 575-581.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Revista Alfa: São Paulo**, 2009. n.53 (1): 127-148

ESPARZA, Dolores Amira Dávalos. **La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y la revisión de textos ajenos**. X congreso nacional de investigación educativa | área 5: educación y conocimientos disciplinares. 2011, p. 1 – p.13

DUARTE, Fernanda; MESQUITA, Raul. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Plátano editora, S.A., 1996. 1.a Edição

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M Lindchestein e outros. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. Entrevista [jun. 2001]. Entrevistador: Denise Pellegrini. **Revista Nova Escola**. São Paulo, 2001. 1 arquivo (página web). Acesso em: 21/05/2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/940/entrevista-com-emilia-ferreiro>

FERREIRO, Emilia. DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN: PSICOGÉNESIS En Yetta Goodman (comp.) **Los niños construy en su lectoescritura. Un enfoque piagetiano**. Buenos Aires: Aique, 1991. Disponível em: http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2014/Alfabetizacion/J1_obligatoria_maestros/Ferreiro_1991_Desarrollo_de_la_alfabetizacion.pdf Acesso em: 01/06/2017

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda de Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1999. 7ª edição.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2015. 21ª edição.

FLAVELL, Jonh H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Trad. Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

GIL, Antônio Carlos. Métodos das Ciências Sociais. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIAN, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do ministério da educação**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan.-abr. 2013

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. **Relações entre Capacidade de Segmentação Lexical, Consciência Morfosintática e Desempenho em Leitura e Escrita**. Universidade Federal do Paraná. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jan-Mar 2011, Vol. 27 n. 1, p. 23-32

GUZMÁN, Rosa Julia; GUEVARA, Monica C. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. **Rev. Latinoam. Cienc.Soc. Niñez**, 2010. Juv 8(2): 861 – 872.

INHELDER, B.; et al. **Epistemologia Genética e Equilíbrio**. Trad. Jorge Correia Jesuino. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino; BARRERA, Sylvia Domingos. Efeitos de uma Intervenção na Abordagem Fônica em Alunos com Dificuldades de Alfabetização. Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto) **Revista. Psicologia: Teoria e Pesquisa** Out-Dez 2012, Vol. 28 n. 4, pp. 399-407

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANGHI, D.; CRESPO, N.; BUSTTOS, A.; HAAS, V. Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 18(2), 79-92.

MARQUEZ, Maria Silvina; IPARRAGUIRRE, Maria Sol; BENGTTSSON, Yastrid Mariana. Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica. **Revista Interdisciplinaria**, 2015, v.32, n.1, p.151-168

MEJIA, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. **Revista Latinoamericana de Ciencias Soc. Niñez**, 2010. Juv 8(2): 873 – 883.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11461/13229>.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira Mello. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 302 p.

MORAIS, Artur Gomes. Políticas de avaliação da alfabetização: 1 discutindo a Província Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51 set.-dez. 2012

MUNOZ, Susana cano; VERNON, Sofia a. **Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones**. Argentina: Junio, 2008.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista: Só Letras**, 2013. n. 26. P 294- 311.

OYARCE, Carmen Díaz; HERRERA, María Francisca Price. **Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?** Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Nº 1: 215-233, 2012

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães de Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2014.

QUEREJETA, Maira. Sociedad, familia y aprendizaje. el papel de los contextos hogareños. **Revista Orientación y Sociedad**, 2010, N°10, p. 1 – 24

REVAH, Daniel. **O construtivismo no ponto de inversão**. Centro Universitário Fundação Santo André. Santo André: 2006.

ROAZZI, Antonio; et. al. Competência metalinguística antes da escolarização formal. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 43-56, set./dez. 2010. Editora UFPR.

ROSAL, Angélica Galindo Carneiro; et. al. Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. **Revista CEFAC**. 2016 Jan-Fev; 18(1):74-85

SEGURA, Martha; KALMAN, Judith. La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en la primaria. **Revista: Lectura y Vida**, Diciembre, 2007.

TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angelica. Inmersión en libros y lecturas. una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilíngues. **Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones**. Argentina: Marzo, 2009.

TEJADA, Harvey; VARGAS, Afonso. Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. Universidad Del Valle. **Revista Lenguaje**, 2007. n. 35(2), p 197 – 209.

UNESCO. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N° 31, Santiago de Chile. CHILE: 1991.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. Trad. Esméria Rovai. São Paulo: **Pioneira Thomson Learning**, 2001.

WEISZ, Telma. Formação, avaliação e políticas públicas. **Revista: Lectura y Vida: Miradas Retrospectivas**. Argentina: diciembre, 2010.

Referências consultadas

UNESCO.Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, N° 24, Santiago de Chile, abril de 1991.

UNICEF.Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leónidas Proaño", Informe de evaluación final, Quito, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), agosto de 1990.

APÊNDICES

1. APÊNDICE 1: artigos por banco de dados

ARTIGOS SELECIONADOS - CAPES	
DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	
CABRAL, Luis R.; RODRIGUEZ, Patrícia E. La lectura como vínculo creador de ciudadanía. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Junho, 2010.	Argentina
CASTEDO, Mirta. Voces sobre la alfabetización inicial em América Latina. Revista: Lectura y Vida: Miradas Retrospectivas. Argentina: diciembre, 2010.	Argentina
BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em bakhtin e o círculo. Alfa: Revista de Linguística / UNESP – Universidade Estadual Paulista – v.1 (1962) – v.23 (1977); v.24 (1980) – São Paulo, UNESP, 1962-1977; 2008.	Brasil
SOUSA, Isabela M. A. de. E por falar em ensino fundamental de nove anos, mais um equívoco: agora não precisamos mais alfabetizar... Agora é só letrar? Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012.	Brasil
ESTRUTURA TEXTUAL	
CASTELLANOS, Mónica Alvarado; ESPARZA, Dolores Amira Dávalos. La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajeno. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Marzo, 2009.	Argentina
GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Relações entre Capacidade de Segmentação Lexical, Consciência Morfossintática e Desempenho em Leitura e Escrita. Universidade Federal do Paraná. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2011, Vol. 27 n. 1, p. 23-32	Brasil
OLIVEIRA, Marcia Lisbôa de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Revista: Só Letras, 2013. n. 26. P 294- 311.	Brasil
ESPARZA, Dolores Amira Dávalos. La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y la revisión de textos ajenos. X	México

congreso nacional de investigación educativa área 5: educación y conocimientos disciplinares, 2011 p. 1 – p.13.	
EVOLUÇÃO DA ESCRITA	
FERREIRO, Emília; MOLINARI, Claudia. Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. escrituras realizadas en papel y en computador. Revista: Lectura y Vida: Miradas Retrospectivas. Argentina: diciembre, 2007.	Argentina
MESA, Celia Zamudio. Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonântico. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Marzo, 2008.	Argentina
FERREIRO, Emilia. La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias ydesorden con pertinenci. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Junio, 2009.	Argentina
CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. Revista Alfa: São Paulo,2009. n.53 (1): 127-148	Brasil
NOBRE, Alena; ROAZZI, Antonio. Realismo Nominal no Processo de Alfabetização de Crianças e Adultos. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 24 (2), 326-334.	Brasil
BALESTRIN, Carla; et. al. Habilidades em consciência fonológica: diferenças no desempenho de meninos e meninas. RevistaCEFAC: São Paulo, 2011.	Brasil
JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino;BARRERA, Sylvia Domingos. Efeitos de uma Intervenção na Abordagem Fônica em Alunos com Dificuldades de Alfabetização. Universidade de São Paulo(Ribeirão Preto) Revista. Psicologia: Teoria e Pesquisa Out-Dez 2012, Vol. 28 n. 4, pp. 399-407	Brasil
ROSAL, Angélica Galindo Carneiro; et. al. Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. Revista CEFAC. 2016 Jan-Fev; 18(1):74-85	Brasil
OYARCE, Carmen Díaz; HERRERA, María Francisca Price. Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? Pontificia	Chile

Universidad Católica de Chile. Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1: 215-233, 2012	
SANTIAGO, Manuel; GARCÍA, Mercedes. El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. Revista Didáctica. Lengua y Literatura 2010, vol. 22 15-32	Venezuela
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
GUZMÁN, Rosa Julia; GUEVARA, Monica C. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Rev. Latinoam. Cienc.Soc. Niñez, 2010. Juv 8(2): 861 – 872.	Colômbia
CARTOLARI, Manuela; CARUNO, Paula. Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratório. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2011. v. 4 (7), 67-86.	México
BENITEZ, Yolanda Guevara; TAPIA, Juan Pablo Rugerio. Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México. Journal of Behavior, Health & Social Issues vol. 6 num. 1 Pp. 23-36 MAY-2014 / OCT-2014	México
POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTO SOCIAL	
CABRAL, LUIS R.; RODRIGUEZ, Patricia E. La lectura como vínculo creador de ciudadanía. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Junio, 2010.	Argentina
BERTO, Angela Barros Fonseca; RABELO, Patrícia Seixas Tinoco; SANTOS, Shayane Ferreira dos. Educação: mudanças, desafios e perspectivas. Revista Perspectivas Online, 2012. n.5(2), 58-62.	Brasil
MEJIA, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Revista Latinoamericana de Ciencias Soc. Niñez, 2010. Juv 8(2): 873 – 883.	Colômbia
RELAÇÃO LEITURA E ESCRITA	
SEGURA, Martha; KALMAN, Judith. La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en la primaria. Revista: Lectura y Vida, Diciembre, 2007.	Argentina

<p>TEJADA, Harvey; VARGAS, Afonso. Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. Universidad Del Valle. Revista Lenguaje, 2007. n. 35(2), p 197 – 209.</p>	Argentina
<p>MUNOZ, Susana cano; VERNON, Sofia a. Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Junio, 2008.</p>	Argentina
<p>VALLS, Fernando Rodrigues. Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar. Revista: Lectura y Vida: Experiencias. Argentina: Junio, 2008.</p>	Argentina
<p>TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angelica. Inmersión en libros y lecturas. una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilíngües. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Marzo, 2009.</p>	Argentina
<p>QUEREJETA, Maira. La separación entre palabras em la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. Revista Interdisciplinaria, 2007.. n.30, 1, 3er. trabajo (pp.45-64)_</p>	Argentina
<p>COELHO, Carmen Lucia Göbel; CORREA, Jane. Desenvolvimento da Compreensão Leitora através do Monitoramento da Leitura. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2010. n. 23(3), 575-581.</p>	Brasil
<p>CÁRNIO, Maria Silvia; et. al. Estímulos Visuais e Produção Escrita de Escolares com e sem Queixas de Alterações na Escrita. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2013.n.26(3), 516-523.</p>	Brasil
<p>SCHEUER, Nora Cruz; MONTSERRAT DE LA, María Sol. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud, 2010. Vol. 8 no. 2 jul-dic. p. 1083 – 1097.</p>	Colômbia
<p>RODRIGUES, Afonso M; et. al. Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, 2013. nº 18, p. 2- 17.</p>	Colômbia
<p>RAMIREZ, Mucio A. Romero Ramirez; et. al. Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y pre escolar. European Scientific Journal, april -2013. vol.9, n.11, p. 254 – 269</p>	México

ARTIGOS SELECIONADOS -SCIELO	
DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	
MARQUEZ, Maria Silvina; IPARRAGUIRRE, Maria Sol; BENGTTSSON, Yastrid Mariana. Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica. Revista Interdisciplinaria, 2015, v.32, n.1, p.151-168	Argentina
OLIVEIRA, João Batista Araujo. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro,out./dez. 2010. v. 18, n. 69, p. 669-710.	Brasil
ROAZZI, Antonio; et. al. Competência metalinguística antes da escolarização formal. Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 43-56, set./dez. 2010. Editora UFPR.	Brasil
LACERDA, Mitsi Pinheiro. A alfabetização e o inventário de uma herança. Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 189-204, jan./mar. 2015. Editora UFPR.	Brasil
POLLO, Tatiana Cury; TREIMAN, Rebecca; KESSLE, Brett. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. Revista Estudos de Psicologia I Campinas I 32(3) I 449-459 I julho - setembro 2015	Brasil
TRINDADE, Iole Maria Faviero; MELLO, Darlize Teixeira de; SILVA, Thaise da. A Atualização dos Primeiros Métodos de Alfabetização em Propostas Contemporâneas. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 829-857, jul./set. 2015.	Brasil
VASQUEZ, David Alberto Londoño. De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. Revista Anagramas. Volumen. 13, Nº 26 pp. 197-220. Enero-Junio de 2015.	Colômbia
VERA, Nylza Offir García. Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XXI. Revista Lenguaje, 2015, v.43, n.1, 85-110	Colômbia
ESTRUTURA TEXTUAL	
	Brasil

ARENA, Dagoberto Duim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. Revista bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015.	
EVOLUÇÃO DA ESCRITA	
MORAIS, Artur Gomes de; et. al. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016.	Brasil
ALBUQUERQUE, Ana; SARGIANI, Renan de Almeida. Análise das Estratégias de Escrita de Crianças Pré-Escolares em Português do Brasil. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016: 591-600	Brasil
ARGUERO, Celia Díaz; UGARTE, Marta Alegría. Se escribe junto o separado? Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. Revista Signos. Estudios de lingüística. 2017, 50(93), p. 5- 25.	Chile
BENÍTEZ, Yolanda Guevara; et. al. Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. Revista Perfiles Educativos, 2008, vol. XXX, núm. 121, pp. 41-62	México
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de Moraes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. p. 252- 409	Brasil
BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi ; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza . Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio-ago. 2013	Brasil
ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014.	Brasil
GODOY, Dalva Maria Alves; VIAN, Fernanda Leopoldina. Conteúdos lingüísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a	Brasil

experiência do Brasil e de Portugal. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016.	
PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016	Brasil
MANGHI, D.; CRESPO, N.; BUSTTOS, A.; HAAS, V. Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2), 79-92.	México
POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTO SOCIAL	
GIRALDO, Nora elena rendón; CORTÉS, Rocío herrera. Hacia una formación de usuarios de la información en entornos locales. revista Información, cultura y sociedade, 2008. n. 19, p. 35 – 62	Argentina
QUEREJETA, Maira. Sociedad, familia y aprendizaje. el papel de los contextos hogareños. RevistaOrientación y Sociedad, 2010, N°10, p. 1 – 24	Argentina
BELLINTANI, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 685-703, set./dez. 2010.	Brasil
MORAIS, Artur Gomes. Políticas de avaliação da alfabetização: 1discutindo a Provinha Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51 set.-dez. 2012	Brasil
GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do ministério da educação. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan.-abr. 2013	Brasil
2014_ROCHA_A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização estudo exploratório de dados de uma avaliação externa	Brasil
2015_MEDEIROS_ Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso	Brasil
CALDEIRA, Maria Carolina da Silva ; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dispositivo Da antecipação Da alfabetização: condições de emergência e	Brasil

<p>contornos atuais. Cadernos de Pesquisa, v.46 n.161 p.846-868 jul./set. 2016 847</p>	
RELAÇÃO LEITURA E ESCRITA	
<p>2013_PLANA. Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana Semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas,</p>	Argentina
<p>ANDRÉS, Maria Laura; et. al. Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 139-148.</p>	Brasil
<p>RIZZATTI, Mary Elisabeth Cerruti.Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais.Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012.</p>	Brasil
<p>ZIBETTI, Maria Lúcia Tonatto; PANSINI, Flora; SOUZA, Flora Lima Farias de.Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 237-246</p>	Brasil
<p>GARCIA, Javier González Las competencias de comunicación en el inicio de la lectoescritura.Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 416-438, maio/ago. 2015.</p>	Brasil
<p>2015_GLORIA_ A alfabetização e sua relação com o uso do computador o suporte digital como mais um instrumento de ensino aprendizagem da escrita</p>	Brasil
<p>NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; HENRIQUE, Fabiana. O livro didático de alfabetização e a formação de leitores.Educação em Revista Belo Horizonte v.31 n.03 p. 169-194 Julho-Setembro 2015</p>	Brasil
<p>BUSQUETS, Tamara; SILVA, Marta; LARROSA, Paulina. Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales: nuevas aproximaciones y desafíos.Estudios Pedagógicos, Número Especial 40 años: 117-135, 2016</p>	Chile
<p>GONZALEZ, Zulay Maldonado;CONTRERAS,Doris Guerrero.Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con La Mochila Mágica.Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 971-988, 2009</p>	Colômbia

<p>MORENO, Agustín Vivas; GARCIA, Aitana Martos. La cartografía conceptual y su utilidad para el estudio de la lectura como práctica históricocultural: El Quijote como ejemplo. Investigación bibliotecológica, Vol. 24, Núm. 51, mayo/agosto, 2010, México, p. 95-12</p>	México
<p>KIST, S.; CARVALHO, M. J.; BITTENCOURT, J. One laptop per child and its implications for the process of written language learning. A case study in Brazil. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2013, 15(2), 51-68.</p>	México

ARTIGOS SELECIONADOS - SCOPUS	
DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	
ESTRUTURA TEXTUAL	
EVOLUÇÃO DA ESCRITA	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<p>HAQUIN, D.M.; ALLENDE, N.C.; IBARRA, A.B.; PRIETRO, V.H. Concepto de alfabetización: Ejes de tensión y formación de profesores. Revista Electronica de Investigacion Educativa, 2016, 18 (2), p. 79-92.</p>	Chile
POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTO SOCIAL	
<p>GONTIJO, C.M.M. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: Reflexões sobre as proposições do ministério da educação. Cadernos CEDES, 2013, 33 (89), pp. 35-49</p>	Brasil
<p>FONTAVINE, N.; et. al. A alfabetização de crianças de 1° e 2° ano do ensino fundamental de 9 anos: Uma contribuição para a definição de uma Matriz de Competências e Habilidades de Leitura, escrita e matemática. Ensaio, 2010, 18 (68), pp. 527-548. Cited 1 time.</p>	Brasil
<p>ESTEBAN, M.T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: Pensando a partir do cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educacao, 2012, 17 (51), pp. 573-743. Cited 2 times</p>	Brasil
<p>ALFERES, M.A., MAINARDIS, J. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1°, 2° e 3° anos) do Ensino Fundamental. Currículo sem Fronteiras, 2014, 14 (1), pp. 243-259</p>	Brasil

GUEVARA, Benítez; et. al. Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares Revista Mexicana de Analisis de la Conducta, 2012, 38 (3), pp. 45-62. Cited 1 time.	México
RELAÇÃO LEITURA E ESCRITA	
JUSTINO, M.I.S.V.; BARRERA, S.D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2012, 28 (4), pp. 399-407.	Brasil

2. APÊNDICE 2: eixos temáticos

Quadro 1 - Ideias de Ferreiro para explicar conceitos presentes em pesquisas

EIXO 1	
Ideias de Ferreiro para explicar conceitos presentes em pesquisa	
CABRAL, Luis R.; RODRIGUEZ, Patrícia E. La lectura como vínculo creador de ciudadanía. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Junho, 2010.	Argentina
CASTEDO, Mirta. Voces sobre la alfabetización inicial em América Latina. Revista: Lectura y Vida: Miradas Retrospectivas. Argentina: diciembre, 2010.	Argentina
FELIPETO, Cristina; LOPES, Adna de Almeida. Posições singulares do 'l' em reescritas de fábulas produzidas por alunos do 3º ano do ensino fundamental. Alfa: Revista de Linguística / UNESP – Universidade Estadual Paulista – v.1 (1962) – v.23 (1977); v.24 (1980) – São Paulo, UNESP, 1962-1977; 1980.	Brasil
SOUSA, Isabela M. A. de. E por falar em ensino fundamental de nove anos, mais um equívoco: agora não precisamos mais alfabetizar... Agora é só letrar? Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012.	Brasil
MARQUEZ, Maria Silvina; IPARRAGUIRRE, Maria Sol; BENGTTSSON, Yastrid Mariana. Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica. Revista Interdisciplinaria, 2015, v.32, n.1, p.151-168	Argentina
	Brasil

OLIVEIRA, João Batista Araujo. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, out./dez. 2010. v. 18, n. 69, p. 669-710.	
ROAZZI, Antonio; et. al. Competência metalinguística antes da escolarização formal. Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 43-56, set./dez. 2010. Editora UFPR.	Brasil
LACERDA, Mitsi Pinheiro. A alfabetização e o inventário de uma herança. Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 189-204, jan./mar. 2015. Editora UFPR.	Brasil
POLLO, Tatiana Cury; TREIMAN, Rebecca; KESSLE, Brett. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. Revista Estudos de Psicologia I Campinas I 32(3) I 449-459 I julho - setembro 2015	Brasil
TRINDADE, Iole Maria Faviero; MELLO, Darlize Teixeira de; SILVA, Thaise da. A Atualização dos Primeiros Métodos de Alfabetização em Propostas Contemporâneas. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 829-857, jul./set. 2015.	Brasil
VERA, Nylza Offir García. Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XXI. Revista Lenguaje, 2015, v.43, n.1, 85-110	Colômbia
VASQUEZ, David Alberto Londoño. De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. Revista Anagramas. Volumen. 13, Nº 26 pp. 197-220. Enero-Junio de 2015.	Colômbia

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 2 - Elementos textuais

EIXO 2	
ELEMENTOS TEXTUAIS	
CASTELLANOS, Mónica Alvarado; ESPARZA, Dolores Amira Dávalos. La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajeno. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Marzo, 2009.	Argentina

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Relações entre Capacidade de Segmentação Lexical, Consciência Morfossintática e Desempenho em Leitura e Escrita. Universidade Federal do Paraná.Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2011, Vol. 27 n. 1, p. 23-32	Brasil
OLIVEIRA, Marcia Lisbôa de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Revista: Só Letras, 2013. n. 26. P 294- 311.	Brasil
ESPARZA, Dolores Amira Dávalos. La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y la revisión de textos ajenos. X congreso nacional de investigación educativa área 5: educación y conocimientos disciplinares. p. 1 – p.13.	México
ARENA, Dagoberto Duim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. Revista bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015.	Brasil

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 3 - Formação de professores

EIXO 3	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
GUZMÁN, Rosa Julia; GUEVARA, Monica C. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Rev. Latinoam. Cienc.Soc. Niñez, 2010. Juv 8(2): 861 – 872.	Colômbia
CARTOLARI, Manuela; CARUNO, Paula. Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratório. Revista Internacional de Investigación en Educación,2011. v. 4 (7), 67-86.	México
BENITEZ, Yolanda Guevara; TAPIA, Juan Pablo Rugerio. Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores	México

Iztacala, Estado de México, México. Journal of Behavior, Health & Social Issues vol. 6 num. 1 Pp. 23-36 MAY-2014 / OCT-2014	
ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de Moraes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. p. 252- 409	Brasil
BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi ; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza . Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio-ago. 2013	Brasil
ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014.	Brasil
GODOY, Dalva Maria Alves; VIAN, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016.	Brasil
PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016	Brasil
MANGHI, D.; CRESPO, N.; BUSTTOS, A.; HAAS, V. Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2), 79-92.	México

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 4 - Evolução da escrita

EIXO 4	
EVOLUÇÃO DA ESCRITA	
FERREIRO, Emília; MOLINARI, Claudia. Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización.	Argentina

escrituras realizadas en papel y en computador. Revista: Lectura y Vida: Miradas Retrospectivas. Argentina: diciembre, 2007.	
MESA, Celia Zamudio. Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonántico. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Marzo, 2008.	Argentina
FERREIRO, Emilia. La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Junio, 2009.	Argentina
CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. Revista Alfa: São Paulo, 2009. n.53 (1): 127-148	Brasil
NOBRE, Alena; ROAZZI, Antonio. Realismo Nominal no Processo de Alfabetização de Crianças e Adultos. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 24 (2), 326-334.	Brasil
BALESTRIN, Carla; et. al. Habilidades em consciência fonológica: diferenças no desempenho de meninos e meninas. Revista CEFAC: São Paulo, 2011.	Brasil
JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino; BARRERA, Sylvia Domingos. Efeitos de uma Intervenção na Abordagem Fônica em Alunos com Dificuldades de Alfabetização. Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto) Revista. Psicologia: Teoria e Pesquisa Outubro 2012, Vol. 28 n. 4, pp. 399-407	Brasil
ROSAL, Angélica Galindo Carneiro; et. al. Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. Revista CEFAC. 2016 Jan-Fev; 18(1):74-85	Brasil
OYARCE, Carmen Díaz; HERRERA, María Francisca Price. Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1: 215-233, 2012	Chile
	Venezuela

SANTIAGO, Manuel;GARCÍA, Mercedes. El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. Revista Didáctica. Lengua y Literatura 2010, vol. 22 15-32	
MORAIS, Artur Gomes de; et. al. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016.	Brasil
ALBUQUERQUE, Ana; SARGIANI, Renan de Almeida. Análise das Estratégias de Escrita de Crianças Pré-Escolares em Português do Brasil. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016: 591-600	Brasil
ARGUERO, Celia Díaz; UGARTE, Marta Alegría. Se escribe junto o separado? Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. Revista Signos. Estudios de lingüística. 2017, 50(93), p. 5- 25.	Chile
BENÍTEZ, Yolanda Guevara; et. al. Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. Revista Perfiles Educativos, 2008, vol. XXX, núm. 121, pp. 41-62	México

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 5 - Políticas de alfabetização e contexto social

EIXO 5	
POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTO SOCIAL	
CABRAL, LUIS R.;RODRIGUEZ, Patricia E. La lectura como vínculo creador de ciudadanía. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Junio, 2010.	Argentina
WEISZ, Telma. Formação, avaliação e políticas públicas. Revista: Lectura y Vida: Miradas Retrospectivas. Argentina: diciembre, 2010.	Argentina
2013_ _Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas.	Argentina

<p>BERTO, Angela Barros Fonseca; RABELO, Patrícia Seixas Tinoco; SANTOS, Shayane Ferreira dos. Educação: mudanças, desafios e perspectivas. Revista Perspectivas Online, 2012. n.5(2), 58-62.</p>	Brasil
<p>MEJIA, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Revista Latinoamericana de Ciencias Soc. Niñez, 2010. Juv 8(2): 873 – 883.</p>	Colômbia
<p>GIRALDO, Nora elena rendón; CORTÉS, Rocío herrera. Hacia una formación de usuarios de la información en entornos locales. revista Información, cultura y sociedade, 2008. n. 19, p. 35 – 62</p>	Argentina
<p>QUEREJETA, Maira. Sociedad, familia y aprendizaje. el papel de los contextos hogareños. Revista Orientación y Sociedad, 2010, N°10, p. 1 – 24</p>	Argentina
<p>BELLINTANI, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 685-703, set./dez. 2010.</p>	Brasil
<p>MORAIS, Artur Gomes. Políticas de avaliação da alfabetização: I discutindo a Provinha Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51 set.-dez. 2012</p>	Brasil
<p>GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do ministério da educação. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan.-abr. 2013</p>	Brasil
<p>ROCHA, Glayds; MARTINS, Raquel. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 977-1000, out./dez. 2014</p>	Brasil
<p>MEDEIROS, Mário; BEZERRA, Edleuza. Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 26-41, jan./abr. 2015</p>	Brasil

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva ; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dispositivo Da antecipação Da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais. Cadernos de Pesquisa, v.46 n.161 p.846-868 jul./set. 2016 847	Brasil
GONTIJO, C.M.M. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: Reflexões sobre as proposições do ministério da educação. Cadernos CEDES, 2013, 33 (89), pp. 35-49	Brasil
FONTAVINE, N.; et. al. A alfabetização de crianças de 1° e 2° ano do ensino fundamental de 9 anos: Uma contribuição para a definição de uma Matriz de Competências e Habilidades de Leitura, escrita e matemática. Ensaio, 2010, 18 (68), pp. 527-548. Cited 1 time.	Brasil
ESTEBAN, M.T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: Pensando a partir do cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educacao, 2012, 17 (51), pp. 573-743. Cited 2 times	Brasil
ALFERES, M.A., MAINARDIS, J. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1°, 2° e 3° anos) do Ensino Fundamental. Currículo sem Fronteiras, 2014, 14 (1), pp. 243-259	Brasil
GUEVARA, Benítez; et. al. Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares Revista Mexicana de Analisis de la Conducta, 2012, 38 (3), pp. 45-62. Cited 1 time.	México

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 6 - Relações leitura e escrita

EIXO 6	
Relações Leitura e Escrita	
SEGURA, Martha; KALMAN, Judith. La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en la primaria. Revista: Lectura y Vida, Diciembre, 2007.	Argentina
	Argentina

<p>TEJADA, Harvey; VARGAS, Afonso. Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. Universidad Del Valle. Revista Lenguaje, 2007. n. 35(2), p 197 – 209.</p>	
<p>MUNOZ, Susana cano; VERNON, Sofia a. Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Junio, 2008.</p>	Argentina
<p>VALLS, Fernando Rodrigues. Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar. Revista: Lectura y Vida: Experiencias. Argentina: Junio, 2008.</p>	Argentina
<p>TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angelica. Inmersión en libros y lecturas. una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilíngües. Revista: Lectura y Vida: Ensayos e investigaciones. Argentina: Marzo, 2009.</p>	Argentina
<p>QUEREJETA, Maira. La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. Revista Interdisciplinaria, 2007.. n.30, 1, 3er. trabajo (pp.45-64)_</p>	Argentina
<p>COELHO, Carmen Lucia Göbel; CORREA, Jane. Desenvolvimento da Compreensão Leitora através do Monitoramento da Leitura. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2010. n. 23(3), 575-581.</p>	Brasil
<p>CÁRNIO, Maria Silvia; et. al. Estímulos Visuais e Produção Escrita de Escolares com e sem Queixas de Alterações na Escrita. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2013.n.26(3), 516-523.</p>	Brasil
<p>SCHEUER, Nora Cruz; MONTSERRAT DE LA, María Sol. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud, 2010. Vol. 8 no. 2 jul-dic. p. 1083 – 1097.</p>	Colômbia
<p>RODRIGUES, Afonso M; et. al. Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, 2013. nº 18, p. 2- 17.</p>	Colômbia
	México

<p>RAMIREZ, Mucio A. Romero Ramirez; et. al.Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y pre escolar. European Scientific Journal, april -2013. vol.9, n.11, p. 254 – 269</p>	
<p>PLANA, Maria Dolores; FUMAGALLI, Julieta. Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana Semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas. INTERDISCIPLINARIA, 2013, 30, 1, 5-24</p>	Argentina
<p>ANDRÉS, Maria Laura; et. al. Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 139-148.</p>	Brasil
<p>RIZZATTI, Mary Elisabeth Cerruti.Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais.Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012.</p>	Brasil
<p>ZIBETTI, Maria Lúcia Tonatto; PANSINI, Flora; SOUZA, Flora Lima Farias de.Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 237-246</p>	Brasil
<p>GARCIA, Javier González Las competencias de comunicación en el inicio de la lectoescritura.Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 416-438, maio/ago. 2015.</p>	Brasil
<p>2015_GLORIA, Juliana Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador o suporte digital como mais um instrumento de ensino aprendizagem da escrita. Educação em Revista Belo Horizonte v.31 n.03 p. 339-358 Julho-Setembro 2015</p>	Brasil
<p>NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; HENRIQUE, Fabiana. O livro didático de alfabetização e a formação de leitores.Educação em Revista Belo Horizonte v.31 n.03 p. 169-194 Julho-Setembro 2015</p>	Brasil
	Chile

<p>BUSQUETS, Tamara; SILVA, Marta; LARROSA, Paulina. Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales: nuevas aproximaciones y desafíos. Estudios Pedagógicos, Número Especial 40 años: 117-135, 2016</p>	
<p>GONZALEZ, Zulay Maldonado; CONTRERAS, Doris Guerrero. Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con La Mochila Mágica. Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv 7(2): 971-988, 2009</p>	Colômbia
<p>MORENO, Agustín Vivas; GARCIA, Aitana Martos. La cartografía conceptual y su utilidad para el estudio de la lectura como práctica historicocultural: El Quijote como ejemplo. Investigación bibliotecológica, Vol. 24, Núm. 51, mayo/agosto, 2010, México, p. 95-12</p>	México
<p>KIST, S.; CARVALHO, M. J.; BITTENCOURT, J. One laptop per child and its implications for the process of written language learning. A case study in Brazil. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2013, 15(2), 51-68.</p>	México
<p>JUSTINO, M.I.S.V.; BARRERA, S.D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2012, 28 (4), pp. 399-407.</p>	Brasil

Fonte: elaborado pelas autoras