



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
(PPGHIS)**

**A CRIANÇA COMO SER PENSAnte: TRAJETÓRIAS DA OBRA DE EMILIA
FERREIRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO (1980-2001)**

NATALIA MARIELA FUENTES

FOZ DO IGUAÇU

2024

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
(PPGHIS)**

**A CRIANÇA COMO SER PENSAnte: TRAJETÓRIAS DA OBRA DE EMILIA
FERREIRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO (1980-2001)**

NATALIA MARIELA FUENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Renato da Silva

FOZ DO IGUAÇU

2024

**A CRIANÇA COMO SER PENSAnte: TRAJETÓRIAS DA OBRA DE EMILIA
FERREIRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO (1980-2001)**

NATALIA MARIELA FUENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em História Universidade Federal da Integração Latino-
Americana, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestra em História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Renato da Silva

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^o. Dr Prof. Dr. Paulo Renato da Silva

UNILA

Prof^a. Dra. Jorgelina Tallei

UNILA

Prof^o. Dr. Evander Ruthieri Saturno da Silva

UNILA

Prof^a. Dra. Lissandra Ogg Gomes

UERJ

Foz do Iguaçu, 21 de novembro de 2024.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

F954

Fuentes, Natalia Mariela.

A criança como ser pensante: trajetórias da obra de Emilia Ferreiro no contexto educacional brasileiro (1980-2001) / Natalia Mariela Fuentes. - Foz do Iguaçu, 2024.
188 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação em História. Foz do Iguaçu-PR, 2024.
Orientador: Paulo Renato da Silva.

1. Cultura - história. 2. História Intelectual - representação. 3. História da educação - Brasil. 4. Ferreiro, Emilia, 1936-2023. I. Silva, Paulo Renato da. II. Título.

CDU 37.01"1980/2001"

Dedico este trabalho a todos(as) aqueles(as) que, de alguma maneira, se empenham em tornar o mundo um lugar melhor, seja através de suas profissões, de suas iniciativas ou de pequenos gestos no dia a dia.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão ao meu professor orientador, Paulo Renato, não apenas pela orientação contínua ao longo deste trabalho, mas também pela paciência, consideração e, acima de tudo, pela sua dedicação em esclarecer cada dúvida com clareza e cuidado. Agradeço, ainda, por me proporcionar a oportunidade de escolher entre diferentes caminhos, o que me deu autonomia e confiança durante todo o processo.

Aos professores e professoras da banca, agradeço sinceramente pelas valiosas orientações e sugestões, que não só enriqueceram meu trabalho, como também contribuíram para o refinamento e precisão dos objetivos.

Aos colegas e às colegas de curso, pela criação de um ambiente acolhedor e colaborativo, onde foi possível debater, estudar e aprender de maneira enriquecedora.

Às educadoras, educadores, pesquisadoras e pesquisadores que gentilmente dedicaram seu tempo para conversar comigo nas entrevistas e me concederam a honra de compartilhar suas memórias. Em cada interação, senti-me profundamente acolhida, e delas saí enriquecida com muito conhecimento.

Ao meu pai e à minha mãe, que me deram a oportunidade de uma boa educação, e ao meu avô Raúl, que despertou em mim o amor pela leitura desde pequena.

Às minhas amigas, Thais Soares, Anne-Catrin Vogt e Dionéia Gonçalves, incansáveis apoiadoras, que me ouviram nos momentos de desabafo e sempre me proporcionaram suporte e ânimo.

Ao William, que me apresentou o trabalho de Emilia Ferreiro, sempre me incentivou a me desafiar e esteve ao meu lado com debates enriquecedores e constante apoio.

Por fim, à Emilia Ferreiro, cuja obra e exemplo foram a inspiração para a realização deste trabalho.

RESUMO:

A presente pesquisa analisa a recepção e representações sobre a obra de Emilia Ferreiro (1937-2023) no contexto educacional brasileiro entre 1980 e 2001. Ferreiro, psicolinguista argentina, conhecida pela teoria da Psicogênese da Língua Escrita, abordou as desvantagens enfrentadas por crianças de classes sociais mais baixas na América Latina e questionou as práticas educacionais tradicionais que rotulavam essas crianças como tendo dificuldades de aprendizagem por não acompanharem o ritmo escolar convencional. As adaptações realizadas por diferentes mediadores(as) culturais no Brasil foram fundamentais para a consolidação da teoria de Ferreiro no país. Essas adaptações revelam as particularidades e complexidades do contexto educacional brasileiro e apontam para uma profícua produção pedagógica no âmbito da América Latina. A partir de referenciais da História Cultural – como o conceito de representação de Roger Chartier –, da História Intelectual e da metodologia da História Oral, o estudo investiga como a teoria de Ferreiro foi recebida, adaptada e reinterpretada, explorando diferentes documentos do período e, a partir de entrevistas, a memória de educadores e educadoras sobre aqueles anos. O estudo destaca a complexidade das interações entre a teoria de Ferreiro e as práticas educacionais tradicionais no Brasil, apontando tanto as convergências quanto as resistências e limitações, muitas vezes relacionadas à falta de planejamento estruturado e intervenções pedagógicas adequadas. A pesquisa conclui que a teoria de Ferreiro foi transformada de maneira única no Brasil, confirmando que a ressignificação cultural desempenhou um papel importante na sua recepção, demonstrando a complexidade e a riqueza das interações culturais para o campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: História Cultural; História Intelectual; Representação; Brasil; Emilia Ferreiro.

RESUMEN:

Esta investigación analiza la recepción y las representaciones de la obra de Emilia Ferreiro (1937-2023) en el contexto educativo brasileño entre 1980 y 2001. Ferreiro, psicolingüista argentina conocida por su teoría de la Psicogénesis del Lenguaje Escrito, abordó las desventajas que enfrentaban los niños y las niñas de clases sociales bajas en América Latina y cuestionó las prácticas educativas tradicionales que etiquetaban a estos niños y niñas como poseedores de dificultades de aprendizaje por no poder seguir el ritmo escolar convencional. Las adaptaciones realizadas por diferentes mediadores culturales en Brasil fueron fundamentales para la consolidación de la teoría de Ferreiro en el país. Estas adaptaciones revelan las particularidades y complejidades del contexto educativo brasileño y apuntan a una fructífera producción pedagógica en América Latina. Utilizando referencias de la Historia Cultural -como el concepto de representación de Roger Chartier-, de la Historia Intelectual y de la metodología de la Historia Oral, el

estudio investiga cómo la teoría de Ferreiro fue recibida, adaptada y reinterpretada, explorando diferentes documentos de la época y, a través de entrevistas, la memoria de los educadores y las educadoras sobre aquellos años. El estudio destaca la complejidad de las interacciones entre la teoría de Ferreiro y las prácticas educativas tradicionales en Brasil, señalando tanto las convergencias como las resistencias y limitaciones, a menudo relacionadas con la falta de planificación estructurada y de intervenciones pedagógicas adecuadas. La investigación concluye que la teoría de Ferreiro se transformó de forma singular en Brasil, confirmando que la resignificación cultural desempeñó un papel importante en su recepción, demostrando la complejidad y riqueza de las interacciones culturales para el campo educativo.

PALABRAS CLAVE: Historia Cultural; Historia Intelectual; Representación; Brasil; Emilia Ferreiro.

Lista de Abreviaturas:

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

BIA: Bloco Inicial de Alfabetização

CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CINVESTAV: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto
Politécnico Nacional

CISMEC: Comissão de Investigação Sumária do Ministério da Educação e Cultura

CONADEP: Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DOPS: Departamento de Ordem Política e Social

ESG: Escola Superior de Guerra

GEEMPA: Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação

IBAD: Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IPES: Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

IPN: Instituto Politécnico Nacional

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OAB: Ordem dos Advogados do Brasil

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT: Partido Democrático Trabalhista

PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro (atualmente, MDB - Movimento
Democrático Brasileiro)

PROFA: Programa para Formação de Professores Alfabetizadores

PT: Partido dos Trabalhadores

SEP: Secretaria de Educação Pública

SNI: Serviço Nacional de Informações

UBA: Universidad de Buenos Aires

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNB: Universidade de Brasília

UNE: União Nacional dos Estudantes

UNILA: Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNR: Universidade Nacional de Rosário

USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: A CONTRIBUIÇÃO DE EMILIA FERREIRO: HISTÓRIA, CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL	23
1. LEGADO	23
2. ESTADO DA ARTE	30
3. MARCOS HISTÓRICOS	41
4. O CONTEXTO POLÍTICO DO BRASIL NA ÉPOCA	56
5. A REPERCUSSÃO NO BRASIL E OS LIVROS TRADUZIDOS	63
CAPÍTULO 2: MEMÓRIA, REPRESENTAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	81
1. O GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DA PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA)	84
1.1 Didatização e Expansão	88
2. O CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE)	97
2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC)	105
2.2 O Programa para Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	111
2.3 Movimentos pendulares educativos	113
2.3 Os Diversos Aspectos da Alfabetização	117
3. PERSPECTIVA CENTRO-OESTE	121
3.1 Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)	122
4. INSTITUTO ALFA E BETO	124
4. AS PRODUÇÕES RESULTANTES DA EXPERIÊNCIA COM A ESCOLA DA VILA (SP)	128
4.1 A Descontinuidade da teoria da psicogênese da língua escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	138
5. A EXPERIÊNCIA ARGENTINA	140
6. A INFLUÊNCIA DE PIAGET	149
7. SOBRE O CONTEXTO FREIRIANO	152
8. SOBRE AS DIFERENÇAS SOCIAIS	159
9. A REPRESENTAÇÃO COMO ÍCONE	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	170
ANEXO 1	187

INTRODUÇÃO

Alfabetizar não é um luxo, é um direito. E é preciso garantir esse direito às crianças deste continente. Emilia Ferreiro (Souza, 1989, p. 12).

Emilia Ferreiro (1937-2023) proferiu a frase acima em seu discurso sobre alfabetização para 10.000 professores(as) brasileiros(as) no Ginásio Gigantinho, em Porto Alegre (RS), em 1989. Ferreiro foi uma psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, e doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. É considerada uma das maiores psicólogas e pedagogas da história e uma das principais teóricas do campo da psicopedagogia na América do Sul e no mundo (Mello, 2011).

A evasão escolar, a falta de oportunidades e a discriminação das crianças resultante de práticas educacionais antigas ou desatualizadas sempre me preocuparam profundamente. Ao conhecer a teoria de Emilia Ferreiro e ler suas palavras, senti que havia encontrado alguém que não apenas compartilhava essas preocupações, mas também havia descoberto um caminho para integrar as crianças com menos oportunidades no processo educativo, valorizando-as e respeitando-as.

Como uma argentina vivendo no Brasil e transitando entre essas duas culturas, fiquei profundamente impressionada com a trajetória da obra de Emilia Ferreiro, especialmente no Brasil. A especialização em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, realizada em 2022 na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Rio Grande do Sul, me proporcionou as ferramentas teóricas para reconhecer a profundidade e a inovação das contribuições de Ferreiro. Apesar dos exílios e adversidades, Emilia Ferreiro trilhou o árduo "caminho das pedras" e apresentou uma pesquisa que marcou uma transformação na alfabetização, com grande repercussão no Brasil. Sua obra desafiou paradigmas e ofereceu novas perspectivas sobre a aquisição da leitura e da escrita, especialmente em contextos de desigualdade. A reflexão sobre o percurso de sua obra, seus altos e baixos, as divulgações e as críticas, foi o ponto de partida desta dissertação, na qual busco investigar como Ferreiro influenciou a educação brasileira, superando barreiras e deixando um legado nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais voltadas para a alfabetização.

Preocupada com o fracasso das crianças pobres na escola, Ferreiro iniciou na década de 70, em sua terra natal, uma pesquisa que viria a ser revolucionária para a

alfabetização latino-americana, utilizando os postulados da teoria da psicogênese¹ de Jean Piaget.

Depois de uma série de levantamentos realizados com crianças argentinas de diferentes meios sociais, da classe média e da periferia urbana marginalizada, a psicolinguista concluiu que existia um processo de aquisição da linguagem escrita que precedia e excedia os limites escolares. Essa visão diferia do que até esse momento era considerado um caminho normal de aprendizagem. Revelou que o contexto social da criança e suas interações influenciavam no sucesso ou fracasso da futura alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Durante a última ditadura militar argentina (1976-1983), Ferreiro se viu obrigada ao exílio, e sua obra inaugural *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*² (1979), em coautoria com Ana Teberosky³, foi publicada no México. Nesse livro apresenta a teoria da Psicogênese da língua escrita, cujos resultados inovadores transformaram a visão sobre a aprendizagem da alfabetização da época (Mello, 2011).

Ferreiro e Teberosky (1981) explicaram que existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos por meio da interação com outros leitores e leitoras adultos ou crianças mais velhas. Por exemplo, o fato de saber que cada letra tem um nome específico, a diferença entre letras e números e a convenção da escrita ser da esquerda para a direita. Esses conhecimentos dependem das interações com o adulto alfabetizado. Quando a criança se vê continuamente envolvida como agente observador no mundo letrado dos adultos, ela tem a possibilidade de agir como se fosse leitor(a) ou escritor(a) e pode aprender precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à leitura e escrita. A pesquisa denotou que, nas aprendizagens dependentes do meio, a procedência social das crianças fazia a diferença (Ferreiro; Teberosky, 1981).

¹O termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores, originalmente divulgados em países de língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil, a partir da década seguinte, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização (CEALE, 2024).

²O nome em português foi Psicogênese da língua escrita traduzido em 1985.

³Ana Teberosky (1944-2023), especialista em alfabetização e originária de Buenos Aires, Argentina. Desde a década de 1970, estava vinculada à Universidade de Barcelona, na Espanha, onde atuou como professora catedrática em Psicologia e Educação. Concentrou-se em estudar como as crianças adquirem a escrita e desenvolvem habilidades de leitura. Ela se destacou como uma figura influente no campo do construtivismo (Salas, 2023).

A teoria da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) destacou a desvantagem das crianças mais pobres, que eram vistas como tendo dificuldades de aprendizagem por não acompanharem o padrão esperado de desenvolvimento escolar.

As crianças da cidade iniciam o seu aprendizado de noções de escrita nos mais variados contextos porque a escrita faz parte da paisagem urbana. Aos 5 anos, geralmente sabem distinguir o que é escrever e o que é desenhar, diferenciando o que é desenho de letras ou números. Trabalham cognitivamente tentando entender, desde muito cedo, informações das mais variadas procedências: textos de livros, jornais, TV ou procedentes da leitura de uma história que um adulto faz. Participando de situações sociais compreendem por que a escrita é tão importante na sociedade. A criança que teve um adulto alfabetizado ao seu redor tem a base necessária para o bom desenvolvimento da alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1981).

As crianças rurais estão em desvantagem em relação às urbanas, pois, no meio rural tradicional, a escrita não é tão presente quanto no meio urbano. O mesmo acontece com as crianças que não tiveram contato com adultos alfabetizados. Ferreiro incitou nesse período os educadores e educadoras a pensarem o papel da pré-escola. Em ambos os casos, ela deveria cumprir a função de permitir às crianças, que não tiveram convivência com adultos alfabetizados, obter essa informação básica que resulta da participação em atividades sociais onde o ato de ler e escrever tem propósitos explícitos (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A pesquisadora explicou que o ensino tradicional que focava unicamente no modo de sonorizar as letras, em exercícios de escrita mecânica e repetição em coro na sala, não contribuía com o desenvolvimento bem-sucedido de crianças de classes populares. Em contrapartida, seriam enriquecidas com a oportunidade de aprender entendendo que a linguagem escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas, é um objeto social e parte da cultura (Ferreiro; Teberosky, 1999). Exemplos disso incluem permitir às crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos em um ambiente rico em diversas formas de escrita; escutar alguém lendo em voz alta; observar os adultos escrevendo; tentar escrever; tentar ler; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças. Essas atividades contribuem significativamente para a melhoria e preparação para a alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1981).

Pais e/ou mães não alfabetizados ou semialfabetizados não poderiam transmitir às crianças um conhecimento que eles mesmos não possuíam, mas na escola o professor poderia atenuar essa carência. Ferreiro e Teberosky (1981) instigaram os professores e professoras a serem mais eficazes adaptando seu ponto de vista ao da criança, reconstruindo introspectivamente o estado de analfabetismo pelo qual passaram quando eram crianças (Ferreiro; Teberosky, 1981). Para Ferreiro (2001), era essencial que o professor continuasse tendo vontade de aprender e curiosidade por saber de que maneira as coisas acontecem em sua sala de aula. O professor deve ser incentivado a experimentar novos métodos sem recorrer a estereótipos como referência. Se ele se atrever a propor novas atividades e tiver argumentos sólidos para justificá-las, fundamentando minimamente suas práticas e os objetivos de aprendizagem, ele estará no caminho certo.

Quando o professor(a) se envolve nesse processo, começam a surgir novas possibilidades. A criança deve deixar de ser vista como um mero receptor de ordens; ela é inteligente, pensa, e deve ser considerada um agente ativo no processo de alfabetização. Ao perceber e valorizar a continuidade e a interconexão das experiências diárias, ao invés de vê-las de forma fragmentada, o professor(a) pode promover um ambiente de aprendizagem mais integrado e eficaz (Ferreiro, 2001).

De maneira notável, as pesquisas de Ferreiro, publicadas em México em 1979, devido ao exílio da psicolinguista pela ditadura na Argentina, foram conhecidas antes no Brasil (Ferreiro, 2000) do que na Argentina. Somente em 1985, o primeiro livro de Ferreiro foi traduzido para o português sob o título *Psicogênese da Língua Escrita*. Mas antes de ser traduzido circulavam os textos da pesquisa e acabou engajando educadores(as) e psicólogos(as) no movimento em prol da mudança educativa (Weisz 1999; Mello, 2011). Os textos encontraram seu caminho de volta à Argentina de forma clandestina, sendo gradualmente introduzidos em pequenos grupos de estudo. A clandestinidade se devia à censura durante a ditadura militar na Argentina, que abrangia diversos âmbitos, incluindo a educação, para qualquer ideia ou teoria diferente da estabelecida pelo governo castrense que permaneceu até 1983.

Ferreiro trouxe propostas inovadoras para o campo da alfabetização e promoveu uma resistência cultural ao questionar as normas estabelecidas e afirmar identidades marginalizadas (Hall, 2016), contribuindo para um panorama educacional mais inclusivo. Ela se opôs à ideia de que crianças de classes menos favorecidas estavam destinadas a

abandonar a escola em taxas superiores a 50% na América Latina. Ao desafiar essas normas, Ferreiro incentivou uma visão da educação infantil que valorizava e incluía todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica. Através de sua abordagem, ela ofereceu a perspectiva de estabelecer um ambiente educacional mais inclusivo e justo. A capacidade de ler e escrever proporciona independência intelectual e pode abrir oportunidades educacionais e profissionais que, de outra forma, seriam limitadas. Essa contribuição foi um esforço para diminuir assimetrias e promover a autonomia individual e coletiva. Ferreiro assumiu um compromisso com o desenvolvimento da alfabetização que manteve ao longo de sua carreira, atuando na América Latina, especialmente no México, na Argentina e no Brasil (Mello, 2011).

Este estudo suscita diversas indagações relevantes em relação a Ferreiro: uma psicóloga argentina que, de maneira significativa, influenciou o contexto da alfabetização brasileira. Quais foram os fatores que impulsionaram a recepção de sua obra no Brasil? Como as teorias de Ferreiro foram recebidas pela comunidade educacional? Surgiram resistências ou houve uma aceitação generalizada? Quais foram os principais debates e discussões engendrados por suas contribuições? Que memórias existem de sua inserção e legado no contexto educacional brasileiro?

Um ponto de particular interesse é compreender o possível impacto do doutorado de Ferreiro com Jean Piaget na abertura latino-americana para sua obra. Além disso, explora-se a perspectiva de que a análise de Ferreiro no Brasil tenha sido influenciada pelo legado de Paulo Freire.

A partir de documentos como livros, legislação e imprensa, o objetivo desta dissertação é analisar como a obra de Emilia Ferreiro foi representada no ambiente educacional brasileiro entre 1980 e 2001. Além disso, as memórias dos educadores e educadoras capturadas através de entrevistas e relatos pessoais trazem à tona experiências vividas por eles naqueles anos, mostrando como a introdução, aceitação e implementação da teoria de Ferreiro influenciaram – e ainda influenciam – o contexto educacional no Brasil. Essas memórias, moldadas pelas mudanças sociais e educacionais, são essenciais para a construção de uma história da obra de Ferreiro no Brasil.

O início desse recorte temporal se justifica pela publicação em 1979, no México, de sua obra inaugural *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Pouco tempo depois, em 1980, xérox desse livro chegaram ao Brasil de forma não oficial, sendo

disseminadas entre educadores e educadoras em escolas e acadêmicos e acadêmicas em universidades brasileiras (Grossi, 2024; Maciel, 2024). Este momento marcou o início de uma ruptura com as práticas pedagógicas vigentes e representou um evento memorável, não apenas pelo impacto prático imediato que teve na alfabetização, mas também pelo valor simbólico de introduzir uma nova perspectiva no campo educacional.

A escolha de 2001 como o término desse recorte está fundamentada na homenagem prestada a Ferreiro pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso com a Ordem Nacional do Mérito Educativo⁴. Esse reconhecimento oficial simboliza a consolidação e o reconhecimento institucional de sua obra no Brasil. Esse período, portanto, não apenas reflete o momento de chegada e disseminação inicial de suas teorias, mas também abrange os principais trajetos e transformações que suas ideias sofreram até se tornarem parte integrante do discurso educacional brasileiro.

A despeito das semelhanças históricas, socioeconômicas e culturais entre Argentina e Brasil, particularmente no contexto pós-ditaduras, este trabalho partiu da hipótese inicial de que as adaptações realizadas por diferentes mediadores(as) culturais no Brasil foram fundamentais para a consolidação da teoria de Ferreiro no país. Rodrigues (2002), ao discutir o conceito de mediador cultural, refere-se aos indivíduos ou grupos que desempenham o papel de transportar ideias, valores e comportamentos entre diferentes espaços culturais, atuando como intermediários nesse processo. Essas adaptações revelam as particularidades e complexidades do contexto educacional brasileiro e apontam para uma profícua produção pedagógica no âmbito da América Latina, ainda que essa produção seja marcada pela influência de Piaget e pela experiência formativa de Ferreiro na Suíça.

Neste contexto, a dissertação também explora a obra de Ferreiro através da História Intelectual. A História Intelectual, como discutida por Rodrigues (2002), oferece uma perspectiva para entender como a obra foi moldada pelas interações com outros(as) intelectuais e pelas exigências do ambiente educacional no Brasil, onde encontrou um terreno fértil para a aplicação de sua teoria. Envolve a análise dos espaços e condições nos quais as ideias circulam, são debatidas e, eventualmente, institucionalizadas (Rodrigues, 2002). A disseminação da obra de Ferreiro foi marcada por um engajamento

⁴ A condecoração, instituída em 1955, tem como objetivo reconhecer personalidades, tanto brasileiras quanto estrangeiras, que tenham oferecido contribuições notáveis ao progresso da educação (MEC, 2024).

crítico por parte dos educadores(as) brasileiros(as), que utilizaram suas teorias para desafiar práticas educacionais tradicionais.

Simultaneamente, o trabalho mantém uma análise mais ampla das representações da obra de Ferreiro, que não necessariamente se restringem a esse recorte temporal. Essa abordagem permite explorar aspectos de sua obra posteriores a 2001 que são negligenciados ou colocados em segundo plano nas memórias dos entrevistados e entrevistadas, aspecto fundamental para a compreensão das memórias construídas sobre a pesquisadora argentina.

O ineditismo desta pesquisa reside na análise da trajetória da teoria de Emilia Ferreiro no campo educacional brasileiro a partir de uma perspectiva histórica que integra a História Cultural, História Intelectual e História Oral. Além disso, apesar da importância de Piaget na formação e obra de Emilia Ferreiro, a análise de sua repercussão no Brasil permite uma história transnacional “Sul-Sul”, questionando uma História Intelectual e trajetórias intelectuais calcadas na assimetria “Norte-Sul”.

O referencial teórico-metodológico desta pesquisa está fundamentado em abordagens da História Cultural e História Intelectual, com o objetivo de analisar a representação e a recepção da teoria da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro no contexto educacional brasileiro.

A análise de Chartier (2002) sobre como as representações são controladas e disseminadas pode ser aplicada para entender as resistências institucionais à adoção da teoria de Ferreiro. Para Chartier, as práticas sociais são compreendidas através das representações que delas se fazem, sendo fundamental considerar como essas representações são apropriadas e ressignificadas em diferentes contextos. Em alguns casos, autoridades educacionais resistiram à implementação de novas teorias por medo de perder controle ou por não se alinharem com as visões políticas ou educacionais dominantes. Teorias são filtradas através de lentes culturais e institucionais, levando a uma variedade de adaptações e resistências que moldam o panorama educacional. Assim, uma teoria educacional como a psicogênese da língua escrita pode ser melhor aceita em contextos que valorizam inovações pedagógicas e práticas progressistas, enquanto pode enfrentar resistência em ambientes mais tradicionais. A forma como um grupo é capaz de fazer reconhecer sua própria representação de uma teoria e a consequente capacidade de

influenciar sua aceitação é essencial para entender a disseminação e o impacto de ideias em diferentes contextos.

A História Intelectual, por sua vez, permite compreender como a teoria de Ferreiro foi moldada por influências teóricas, culturais e pelas redes de sociabilidade intelectual em que ela estava inserida. Conforme apontado por Rodrigues (2002), a história intelectual não se limita a uma crônica de ideias ou biografias dos intelectuais, mas se constrói na interação entre as visões de mundo dos intelectuais, suas redes e os contextos históricos específicos que moldam suas trajetórias. Um ponto central é o uso do conceito de "campo", desenvolvido por Pierre Bourdieu, para compreender a disputa simbólica e as relações de poder na recepção da obra de Ferreiro.

Além disso, a pesquisa adota a metodologia da História Oral, conforme delineada por Paul Thompson (1992) e Alessandro Portelli (2016), para coletar e analisar depoimentos de educadores(as) de instituições brasileiras e professores(as) alfabetizadores(as). Thompson (1992) argumenta que a história oral permite acessar as memórias das experiências e perspectivas dos indivíduos e grupos, oferecendo-nos uma visão rica e detalhada sobre as práticas relacionadas à alfabetização. Por meio das narrativas pessoais, é possível compreender como a teoria de Ferreiro foi implementada, ressignificada e transformada nos contextos educacionais locais.

Complementando essa perspectiva, Portelli (2016) destaca a importância dos elementos não-verbais na história oral. Para ele, a narrativa oral é uma experiência multisensorial, onde o corpo e a voz desempenham papel essencial na performance do narrador. Aspectos como a expressão facial, os silêncios, a entonação e os gestos adicionam camadas de significado que não estão presentes no texto escrito, exigindo do pesquisador uma análise que vá além das palavras ditas. Incorporar esses elementos performativos possibilita uma compreensão mais profunda das entrevistas e de como os sujeitos representam suas práticas e experiências.

Por fim, os conceitos de memória social, abordados por Peter Burke (2000) e fundamentados nas ideias de Maurice Halbwachs, complementam o referencial teórico para entender como as lembranças individuais são moldadas e sustentadas pelos grupos sociais aos quais pertencem. Halbwachs argumenta que as memórias não são construídas de forma isolada, mas em contextos sociais, refletindo as influências do grupo e do momento histórico. A memória, como fenômeno social, é seletiva e frequentemente

disputada, sendo crucial para investigar como educadores(as) e instituições construíram e sustentaram suas lembranças sobre a introdução e a recepção da teoria de Emilia Ferreiro no Brasil. Essas memórias revelam não apenas as vivências individuais, mas também as tensões, os conflitos e as negociações que marcaram o campo educacional brasileiro na época.

Dessa forma, a combinação entre os conceitos de representação de Chartier, as contribuições da História Intelectual, a metodologia da História Oral e os estudos sobre memória social permite uma análise abrangente e complexa da recepção da teoria da psicogênese da língua escrita no Brasil. A pesquisa busca evidenciar como as práticas, discursos e memórias construídas pelos educadores(as) e pelas instituições educacionais ajudaram a moldar o impacto e a transformação das ideias de Ferreiro no contexto educacional brasileiro.

Na exploração das fontes primárias, como os livros de Emilia Ferreiro, notavelmente *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro; Teberosky, 1979), é possível examinar como suas teorias refletiam ou respondiam às tendências intelectuais e culturais daquele momento. Como Ferreiro e Teberosky (1979) explicam no primeiro capítulo do livro, havia uma preocupação com as altas taxas de fracasso escolar na América Latina e um descontentamento com os métodos de alfabetização utilizados até então. Essa obra servirá como alicerce para compreender a transformação das ideias de Ferreiro no cenário educacional brasileiro. O livro *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres* (Ferreiro, 2001) apresenta o pensamento de Ferreiro sobre a educação e seu compromisso com o rigor científico e o entorno social percorrendo os diferentes momentos da sua pesquisa. Essa fonte poderá contribuir com o entendimento do desenvolvimento das suas ideias e a observação da preocupação de Ferreiro com a alfabetização no Brasil:

No Brasil, os resultados foram tomados pelas pessoas que estavam lutando contra esse escândalo nacional de tantas reprovações no primeiro ano, pessoas que haviam feito uma profunda reflexão sobre os fenômenos da alfabetização... e que estavam desesperadas com essa dissociação de ser construtivista na hora da matemática e condutistas⁵ na hora da leitura e da escrita. (Ferreiro, 2001, p. 40).

⁵ Na matemática, geralmente, é natural nas escolas que os alunos(as) sejam encorajados a explorar conceitos matemáticos, a resolver problemas, a fazer conexões entre diferentes ideias matemáticas e a construir

Na época, no Brasil, 50% das crianças fracassavam ao fim da 1ª série (Ferreiro, 2001). A dissociação à qual Ferreiro se refere na sua fala é fundamentada na teoria construtivista da aprendizagem, que sugere que os alunos e as alunas constroem ativamente o conhecimento através da interação com o ambiente, ao invés de simplesmente absorver informações passivamente, contrário ao que era realizado na época.

As entrevistas com educadores(as) brasileiros(as) de instituições que, desde os anos 1990, têm contribuído para o desenvolvimento e enriquecimento da alfabetização no Brasil, permitirão uma análise das várias interpretações surgidas nas discussões. O acesso às memórias dos educadores e educadoras permite compreender como essas experiências e lembranças moldaram a prática pedagógica ao longo do tempo.

Essas entrevistas fornecerão reflexões sobre as experiências vividas, as alterações que podem ter ocorrido e as adaptações feitas no contexto local. Por outro lado, a análise das representações permitirá uma compreensão crítica das tensões e complementaridades entre as teorias de Ferreiro e a cultura educacional brasileira. Além disso, serão analisadas entrevistas com professores(as) alfabetizadores(as) de instituições, grupos de pesquisa e regiões-chave do país, permitindo a comparação das experiências e vivências em diferentes contextos.

Fontes secundárias, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNCs), os materiais didáticos do Programa para Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2001), iniciativa do Ministério da Educação do Brasil (MEC), e as orientações do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de Brasília fornecerão perspectivas sobre o uso e desenvolvimento da teoria de Ferreiro, contribuindo para mapear as conexões que desempenharam um papel na aceitação ou contestação das ideias.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo se dedicará a apresentar os marcos mais relevantes na vida de Ferreiro, situando-a no

significados a partir de suas próprias experiências e conhecimentos prévios. Realizar atividades práticas, investigativas e reflexivas permite aos alunos(as) construir um entendimento mais profundo e duradouro dos conceitos matemáticos. No entanto, essa mesma abordagem construtivista não é aplicada de forma consistente em outras áreas do currículo, como a leitura e a escrita, onde muitas vezes prevalece uma metodologia condutista. Essa metodologia enfatiza a repetição e a memorização, sem levar em consideração a construção ativa do conhecimento por parte dos alunos(as) (Ferreiro, 2001).

contexto das ditaduras militares argentinas e pós-ditaduras argentina e brasileira. O capítulo explorará a teoria da Psicogênese da Língua Escrita e suas principais contribuições, além de serem evidenciados os referenciais teórico-metodológicos utilizados na pesquisa e o estado da arte. Também examina como a História Intelectual pode fornecer uma compreensão mais profunda das interações e influências que marcaram a trajetória de Emilia Ferreiro, estabelecendo uma base teórica sólida para as análises subsequentes.

No segundo capítulo, o estudo se concentrará na análise da memória e da representação da obra de Emilia Ferreiro no contexto educacional brasileiro. Esse enfoque envolverá uma exploração de como as ideias de Ferreiro foram lembradas, reinterpretadas e ajustadas, destacando as mudanças e moldagens que ocorreram no cenário local. Além disso, o capítulo proporcionará uma visão abrangente das transformações conceituais e da repercussão dessas ideias na educação brasileira, analisando como as representações culturais e intelectuais influenciaram a compreensão e aplicação das teorias de Ferreiro. Serão discutidos os fatores educacionais específicos do Brasil que impactaram essa percepção, destacando como elementos culturais foram incorporados ou modificaram as ideias originais de Ferreiro.

Contribuindo para a formação de novos modelos educacionais, o trabalho de Ferreiro modificou o pensamento sobre a alfabetização durante períodos críticos de reestruturação social pós-ditadura na América Latina. A pesquisa visa fornecer uma análise aprofundada da representação das ideias de Ferreiro e destacar seu papel como um ponto de inflexão na trajetória da alfabetização brasileira.

CAPÍTULO 1: A CONTRIBUIÇÃO DE EMILIA FERREIRO: HISTÓRIA, CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL

Acredito ter contribuído para renovar a esfera do saber, precisamente por ter podido dar destaque ao ignorado, ao ausente, ao sem voz: o sujeito da alfabetização (Ferreiro, 2013, p. 35).

Neste capítulo será dada ênfase à história acadêmica de Emilia Ferreiro, destacando sua atuação como pesquisadora e seu interesse nas questões de alfabetização na América Latina. Além de destacar sua trajetória e contribuições, a análise será feita também sob a perspectiva da história intelectual, que permitirá explorar como as ideias de Ferreiro foram moldadas pelo contexto histórico e pelas interações com outros(as) intelectuais e instituições. Será analisado o posicionamento de Ferreiro, evidenciando sua conscientização sobre a situação social latino-americana e o direito universal à educação, sob a perspectiva da história cultural e o conceito de representação. Este panorama permitirá uma melhor compreensão das nuances da recepção e interpretações da sua teoria no cenário educacional brasileiro que exploraremos em detalhe no segundo capítulo. Também serão apresentados o referencial teórico-metodológico e o estado da arte, oferecendo uma base sólida para a análise subsequente.

1. LEGADO

Emilia Ferreiro faleceu em 26 de agosto de 2023 aos 86 anos. Vários jornais e sites noticiaram seu falecimento. Os títulos dos jornais e instituições brasileiras que reportaram a morte de Ferreiro refletem a magnitude de seu impacto na educação e na psicopedagogia. A *Revista Fórum* destacou: "Morre Emília Ferreiro, uma das maiores psicólogas e pedagogas da história. Construtivista argentina faleceu aos 86 anos de idade" (Ferreira, 2023), enquanto a *Folha de S. Paulo* enfatizou: "Morre Emilia Ferreiro, pedagoga que mudou a alfabetização" "(Barbón, 2023). Esses títulos não apenas informam sobre a morte de uma importante figura acadêmica, mas também sublinham seu papel transformador na área da alfabetização.

A análise desses títulos à luz do conceito de representação de Chartier revela como Emilia Ferreiro é percebida e recontextualizada pela mídia e instituições educacionais brasileiras. As manchetes refletem uma representação de Ferreiro como uma inovadora, cuja obra transcendeu fronteiras nacionais e impactou profundamente a prática pedagógica. Nesse caso, as representações da mídia e das instituições educacionais moldam a percepção pública de Ferreiro, reforçando sua imagem como uma figura central e revolucionária no campo da educação.

A análise dos obituários sobre Emilia Ferreiro publicados pela Universidade Estadual de Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) revela como cada instituição constrói a memória da educadora de maneiras que refletem suas identidades, interesses e relações com seu legado. “Considerada uma das maiores estudiosas do mundo sobre o processo de alfabetização infantil, Ferreiro recebeu o título de Doutora Honoris Causa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1995” (UERJ, 2023).

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) destaca que Emilia Ferreiro foi condecorada com o título de Doutora Honoris Causa pela instituição, posicionando-se como guardiã de seu legado. Ao sublinhar essa distinção honorífica, a UERJ busca afirmar-se como uma instituição de prestígio que reconheceu a importância de Ferreiro, reivindicando um papel central na preservação e divulgação de seu legado. Essa ênfase no título honorário pode ser interpretada como uma tentativa de legitimar a relevância da UERJ no cenário acadêmico brasileiro, conectando-se diretamente com uma figura de grande destaque.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA), por sua vez, através da nota da Faculdade de Educação, enfatiza a influência de Ferreiro na área de alfabetização e educação, destacando como suas teorias impactaram diretamente a prática pedagógica na Bahia. Isso sugere uma conexão mais prática e aplicada da obra de Ferreiro no contexto local, posicionando a UFBA como uma das principais beneficiárias e aplicadoras de seu legado. Essa abordagem pode ser vista como uma tentativa de se afirmar como uma referência no campo da educação, especialmente na aplicação prática das ideias de Ferreiro.

Emília Ferreiro revolucionou a alfabetização ao desvendar mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, levando educadores ao redor do

mundo a rever radicalmente seus métodos de ensino e pesquisa. Na Faced, a professora orientou pesquisadores, entre os quais a professora Giovanna Zen em estágio pós-doutoral (UFBA, 2023).

No obituário da UFBA, a menção de que Giovana Zen, professora da instituição, foi orientada por Emilia Ferreiro desempenha um papel significativo na construção de uma memória institucional e na reafirmação do legado de Ferreiro dentro da universidade. Essa informação é uma estratégia narrativa que conecta diretamente a UFBA à figura de Ferreiro, criando uma ligação pessoal e acadêmica entre a educadora e a instituição. Ao destacar essa conexão pessoal, a UFBA participa ativamente da disputa pela memória de Ferreiro, sugerindo que a universidade não apenas reconhece o impacto de sua obra, mas também a incorpora de forma direta em suas práticas educacionais através de seus professores. Esse processo revela a importância da memória social como um fenômeno construído e constantemente negociado, refletindo as dinâmicas de poder e identidade que perpassam a sociedade.

Thompson (1992) sublinha que a memória é um processo dinâmico e coletivo, profundamente enraizado em contextos sociais e políticos. Ele ressalta que a memória não é apenas um repositório de fatos, mas um processo ativo de reconstrução do passado, influenciado pelas emoções, pelo inconsciente e pelas interações sociais. Essa perspectiva é crucial para entender como as instituições educacionais e a mídia brasileira moldaram e continuam a moldar a memória de Emilia Ferreiro.

Segundo Peter Burke (2000), a memória não é uma simples reflexão objetiva do que aconteceu, mas um processo construído socialmente. Tanto a memória individual quanto a social são seletivas, sujeitas à interpretação e à distorção, e influenciadas por grupos sociais. Burke (2000) observa que "a memória é uma reconstrução do passado" (p.70). Isso implica que a memória é moldada pelas necessidades e contextos do presente, sendo um fenômeno dinâmico e não um registro fixo e imutável. Além disso, Burke discute a memória social como um campo de disputa, onde diferentes grupos competem para impor suas versões do passado. Ele menciona que "as memórias oficiais e não-oficiais do passado podem diferir de forma aguda" (Burke, 2000, p.84) e que essas diferenças refletem conflitos sociais mais profundos, com grupos lutando para definir o que deve ser lembrado ou esquecido.

O texto jornalístico de Ratier (2023) sobre o falecimento de Ferreiro foi intitulado "A segunda morte da pesquisadora que revolucionou a alfabetização" e explora como o legado de Emilia Ferreiro foi reinterpretado e, em alguns casos, esquecido ou distorcido.

Emília Ferreiro foi uma adversária feroz das falsas balas de prata. Num debate público raso como piscina de criança, foi responsabilizada pelos alarmantes índices de analfabetismo funcional na América Latina - relação de causalidade inexistente, pois o sistema escolar no subcontinente nunca deixou de ser cartilhesco. Também foi "acusada" de incentivar que os alunos não tivessem os erros corrigidos - outra inverdade, já que sua proposta previa intervenções específicas bastante sofisticadas para ajudar o aluno a avançar (Ratier, 2023, n.p).

Ratier (2023) considera a estereotipação de sua obra como uma "primeira morte" de Ferreiro, ocorrida ainda em vida. O reconhecimento e a aplicação de suas ideias foram influenciados pelas mudanças nas políticas educacionais e pelos debates sobre métodos de alfabetização, revelando como sua memória está sendo negociada e redefinida. A "primeira morte" de Ferreiro reflete a marginalização de suas ideias em alguns círculos educacionais contemporâneos. Giovana Zen, entrevistada por Ratier (2023) explicou:

As várias críticas à abordagem psicogenética construtivista desconsideram toda a produção científica das últimas décadas, o que contribui para a disseminação de interpretações equivocadas sobre como se aprende e como se ensina a ler e a escrever, mesmo entre aqueles que assumem as contribuições de Ferreiro como basilares na discussão sobre a alfabetização (Zen, 2023, n.p)

Isso também evidencia as dinâmicas de poder na construção da memória coletiva, onde o que é lembrado ou esquecido é frequentemente determinado por quem possui a autoridade para moldar essas narrativas.

O texto mostra como essa disputa pela memória pode impactar o legado de Ferreiro, tanto em termos de sua relevância contínua na educação quanto na forma como sua obra é percebida pelas novas gerações de educadores(as) e acadêmicos(as). Segundo Ratier (2023), o risco é que, sem uma defesa ativa de suas contribuições, as ideias de Ferreiro possam ser desvalorizadas ou mal interpretadas, perdendo assim seu impacto original. Esse processo reflete a natureza mutável da memória social e a importância de compreender o contexto em que essas disputas ocorrem.

Além disso, a repercussão de sua morte no Brasil pode ser entendida dentro de um contexto histórico-cultural mais amplo. A teoria de Ferreiro encontrou ambiente favorável no Brasil, especialmente durante a transição democrática, quando havia uma busca por novas metodologias educacionais que pudessem romper com os métodos tradicionais e autoritários de ensino. A história do Brasil, marcada por lutas por equidade e justiça social, ressoou com as propostas construtivistas de Ferreiro, que valorizavam a capacidade das crianças de construir conhecimento de forma ativa e crítica.

No México e na Argentina, a repercussão foi igualmente significativa. No México, onde Ferreiro realizou grande parte de suas pesquisas, a mídia destacou seu papel crucial no desenvolvimento de políticas educacionais e na formação de professores.

O Centro de Investigações e Estudos Avançados (Cinvestav), do Instituto Politécnico Nacional (IPN) no México, enaltece a figura de Ferreiro ao destacá-la como Investigadora Emérita do Departamento de Investigações Educativas (DIE), posicionando-se como um espaço central para o desenvolvimento e consolidação da perspectiva psicogenética na América Latina.

Decidiu mudar-se para o México para integrar o Departamento de Investigación Educativa (DIE) da Cinvestav em 1981. Nesta instituição, estabeleceu uma carreira científica de relevo e contribuiu para a formação de dezenas de investigadores especializados na área da educação, numa perspectiva psicogenética (Cinvestav, 2023) (Tradução nossa).

Também faz referência ao reconhecimento internacional de Ferreiro, com títulos como Doutora Honoris Causa e condecorações governamentais, reforçando o prestígio e legado científico da pesquisadora (Cinvestav, 2023).

A Argentina, seu país natal, refletiu sobre sua contribuição inovadora à educação, reconhecendo o impacto duradouro de suas teorias na alfabetização e no entendimento do desenvolvimento cognitivo das crianças.

O Portal Oficial do Estado Argentino destaca Emilia Ferreiro como uma figura fundamental na educação latino-americana, associando sua trajetória à formação de uma nova perspectiva pedagógica voltada para os processos de aprendizagem da escrita e leitura em crianças. Ao reproduzir a homenagem de Mónica Báez, da Universidade Nacional de Rosário (UNR), o portal reforça a importância da cientista não apenas como

psicóloga e pedagoga, mas como uma intelectual engajada na transformação social e educacional (Argentina.gob.ar, 2023).

Sua obra é revolucionária, pois nos permitiu construir um novo olhar sobre esses sujeitos “que têm o mau hábito de não pedir licença para aprender”, pelas certezas que nos deu e pelos desafios que legou aos educadores, psicolinguistas, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais envolvidos na tarefa de interpretar e acompanhar esses seres pensantes, muitas vezes estranhos ao nosso olhar adulto e letrado, a partir do reconhecimento e do respeito (Argentina.gob.ar, 2023) (Tradução nossa).

A homenagem ressalta a capacidade de Emilia Ferreiro de entrelaçar rigor científico e compromisso ideológico, principalmente com crianças em situações de vulnerabilidade, transformando a escolarização em uma ferramenta contra a exclusão. O portal reivindica sua memória como revolucionária, por propor um olhar respeitoso e inovador sobre os processos cognitivos infantis, redimensionando os métodos de alfabetização. Ao destacar a influência de Jean Piaget e a redefinição das perguntas científicas trazidas por Ferreiro, o texto evidencia seu papel na reconfiguração das ciências da educação, legitimando a importância do pensamento pedagógico argentino no cenário acadêmico global (Argentina.gob.ar, 2023).

A análise das manchetes e das reações em diferentes países revela um reconhecimento transnacional do legado de Emilia Ferreiro. Sapiro (2019) propõe que o conceito de "campo"⁶ de Pierre Bourdieu, tradicionalmente usado para analisar estruturas sociais dentro de contextos nacionais, pode ser expandido para uma perspectiva transnacional ao considerar como campos sociais, culturais e científicos se desenvolvem além das fronteiras nacionais.

Na perspectiva transnacional, os campos não são limitados pelas fronteiras dos Estados-nação, mas são moldados por interações globais, como migrações, trocas culturais e influências internacionais. Isso significa que as dinâmicas de poder, as lutas simbólicas e as formas de capital que caracterizam os campos, segundo Bourdieu, agora

⁶ O campo, para Bourdieu, é um espaço social específico onde agentes sociais, como indivíduos, grupos ou instituições, interagem e competem. Cada campo tem sua própria estrutura, regras e lógicas de funcionamento, que determinam as posições e as relações de poder entre os agentes. Exemplos de campos incluem o campo acadêmico, o campo artístico, o campo político, entre outros. Esses campos são relativamente autônomos, mas estão interconectados e influenciam-se mutuamente (Sapiro, 2019).

precisam ser entendidas em um contexto global, onde atores e instituições de diferentes países interagem, colaboram e competem em uma arena transnacional (Sapiro, 2019).

Essa abordagem transnacional reconhece que os campos podem ser simultaneamente locais e globais, onde influências internacionais e locais se entrelaçam, criando novas formas de organização e novas hierarquias de poder.

Além disso, Sapiro (2019) discute como essa transnacionalização dos campos permite a circulação e a adaptação de modelos e práticas de um contexto nacional para outro, possibilitando a formação de redes internacionais que desafiam ou reforçam as estruturas locais. Isso resulta em uma complexa interação entre o local e o global, onde os campos são continuamente moldados por influências transnacionais que reconfiguram as relações de poder e as dinâmicas internas.

Em resumo, a adaptação do conceito de campo para uma perspectiva transnacional amplia a análise de Bourdieu, permitindo uma compreensão mais complexa de como os campos sociais são estruturados e operam em um mundo globalizado, onde as fronteiras nacionais são permeáveis e as influências transnacionais são cada vez mais significativas (Sapiro, 2019).

As representações de Ferreiro nos diferentes contextos culturais e históricos ressaltam sua importância como uma educadora visionária, cuja influência continua a moldar a educação contemporânea. Castedo⁷ (2024), sobre a morte de Ferreiro, disse:

Eu sou uma das que acreditam que Emilia Ferreiro não morreu; nós na Rede de Alfabetização Latinoamericana⁸, a sentimos como se ela estivesse presente. O momento político mundial e a mesquinhez intelectual, às vezes, limitam o florescimento de certas ideias que poderiam se expandir muito mais. Embora estejamos limitados na rede atualmente, o que nos caracteriza é a alegria (Castedo, 2024) (Tradução nossa).

⁷ Mirta Castedo é professora Emérita de Ciências da Educação na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata. Dirige o Departamento de Ciências da Educação. Lecionou Didática da Educação Primária e Observação e Didática da Leitura e Escrita na mesma universidade. Pesquisadora nas áreas de didática da leitura e da escrita na educação básica e nos processos de construção das crianças. É autora de várias publicações na área (FLACSO, 2024).

⁸ Rede fundada em 1990 por Ferreiro e outros pesquisadores, atualmente composta por pesquisadores(as), acadêmicos(as) e docentes.

Embora Castedo não explicita exatamente o que entende por “momento político mundial e mesquinhez intelectual”, podemos associar essa crítica ao avanço da extrema direita ultraliberal e às suas propostas, como o *homeschooling*, que desvalorizam o papel da escola pública e do ensino crítico. Nesse contexto, Emilia Ferreiro se atualiza como um símbolo de pensamento crítico, resistência e luta por políticas públicas educacionais que promovam a formação integral do sujeito e a valorização da alfabetização promovendo a autonomia do indivíduo.

Após o falecimento, o legado de Ferreiro continua a influenciar profundamente a educação na América Latina, especialmente no Brasil, México e na Argentina. Emilia Ferreiro, amplamente reconhecida por sua teoria da psicogênese da língua escrita, transformou a compreensão dos processos de alfabetização ao destacar que as crianças são pensadoras ativas que constroem conhecimento de forma independente e crítica e se deve valorizar a capacidade intrínseca das crianças de raciocinar e interpretar o mundo ao seu redor.

2. ESTADO DA ARTE

A teoria da psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emília Ferreiro foi amplamente estudada, especialmente a partir dos campos da Educação, da Pedagogia e a Linguística. Diversos trabalhos aprofundam nos detalhes técnicos da teoria, analisando-a e criticando-a. Vários desses autores e autoras debatem sobre a utilidade do construtivismo na alfabetização, detalhando exemplos da sua aplicação e discutindo suas contribuições para o entendimento e enfrentamento do analfabetismo no Brasil e América Latina. Entre esses autores, destaca-se Telma Weisz, brasileira, doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano que foi orientada por Ferreiro na sua tese de doutorado intitulada *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis* (1998). Weisz teve uma contribuição significativa na época ao aplicar diretamente as teorias de Ferreiro em contextos reais de sala de aula no Brasil e apresentar dados preliminares. O artigo *Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emilia Ferreiro na sala de aula* (1985), escrito por Weisz, foi publicado durante a implementação inicial das teorias de

Ferreiro no Brasil e discute as transformações possíveis na prática de alfabetização com base na psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro. A autora destaca que as ideias de Ferreiro desafiam concepções tradicionais sobre alfabetização e incentivam os educadores e educadoras a repensar suas abordagens pedagógicas.

Weisz (1985) enfatiza que, historicamente, a alfabetização foi vista como um processo que ocorre apenas dentro da sala de aula, com métodos rígidos e foco apenas nas habilidades de leitura e escrita. No entanto, ela argumenta que a compreensão do processo de alfabetização deve levar em conta as concepções das crianças sobre a linguagem escrita.

No artigo se destacam algumas estratégias utilizadas em sua prática pedagógica em uma escola de São Paulo, inspiradas nas ideias de Emilia Ferreiro. Ao explorar os nomes próprios, observa como as crianças desenvolvem estratégias próprias para aprender a escrever seus nomes e como isso as ajuda a compreender características específicas da escrita. Incorpora atividades lúdicas com palavras e utiliza jogos com palavras para favorecer a reflexão metalinguística das crianças. Essas atividades incluem contar sílabas, identificar rimas e comparar o tamanho das palavras. Em contraste com os métodos rígidos e focados apenas nas habilidades de leitura e escrita, Weisz (1985) argumenta que a prática pedagógica deve incentivar a reflexão e a exploração criativa da linguagem.

No início dos anos 1990, pós-implementação inicial das teorias de Ferreiro, o artigo de Mendonça (1993) *A exclusão da didática silábica na alfabetização: um equívoco da aplicação da psicogênese da língua escrita* já aborda uma interpretação equivocada da psicogênese da língua escrita de Ferreiro quando foi realizada a exclusão da didática silábica no processo de alfabetização. O autor destaca que, apesar das críticas ao método silábico, a análise e síntese das sílabas são fundamentais para compreender que a palavra escrita representa a palavra falada. Mendonça baseia sua análise na teoria da psicogênese da língua escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky, que descreve a transformação do conhecimento da escrita pela criança em diferentes níveis. A teoria sugere que a aprendizagem da escrita segue um processo construtivo, onde a criança passa por várias hipóteses e conflitos até compreender a natureza do sistema de escrita. O autor discute como a exclusão da didática silábica tinha sido reforçada por algumas diretrizes pedagógicas que eram mais recentes (Ano-base: 1993) e criticavam fortemente as práticas

mecanicistas de alfabetização, que transformam o aprendizado da escrita em um processo de codificação e decodificação descontextualizado. Segundo Mendonça, essas críticas resultaram na desvalorização das técnicas silábicas tradicionais, que eram vistas como meros exercícios de memorização sem significado contextual. O artigo afirma que a própria Ferreiro não prescreveu a exclusão das técnicas silábicas. Ela reconheceu a importância do papel ativo da criança na construção do conhecimento, mas também a necessidade de métodos que facilitem a transição das etapas pré-silábica para a alfabética. Mendonça identifica o equívoco da exclusão da didática silábica principalmente na Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Destaca que essas regiões adotaram a Didática do Nível Pré-Silábico, promovida por Grossi (1990), como parte de suas políticas de alfabetização. Essas práticas pedagógicas desencorajaram a utilização das técnicas de silabação, reforçando uma abordagem construtivista que, segundo o autor, desconsidera a importância das sílabas no processo de aprendizagem da escrita. Mendonça cita relatos de professores(as) e orientadores(as) institucionais que enfrentavam dificuldades na implementação das abordagens construtivistas, observando que, em muitos casos, a segmentação silábica era vista como insubstituível para ajudar os alunos e alunas a entender que a palavra escrita representa a palavra falada. Ele sugere que o equívoco na aplicação da psicogênese da língua escrita ocorre quando se desconsidera a importância das sílabas como unidades de emissão de voz. O artigo conclui que a alfabetização deve ser significativa e contextualizada, integrando práticas que permitam aos alunos e alunas compreenderem a relação entre a fala e a escrita. Mendonça (1993) propõe que a didática silábica, quando utilizada corretamente, pode ser uma ferramenta eficaz no processo de alfabetização, auxiliando na construção do conhecimento sobre a escrita. Enquanto Weisz (1985) destaca a inovação metodológica e a transformação da prática alfabetizadora com a aplicação direta das teorias de Ferreiro, observando as mudanças significativas e positivas na prática pedagógica na cidade de São Paulo, Mendonça (1993), tempo depois, identifica uma abordagem equivocada na interpretação das mesmas teorias no Ensino Público do Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

Em 2000, Sandra Maria Sawaya publicou o artigo *Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista* na revista *Educação e Pesquisa* da Universidade de São Paulo. No texto aborda a alfabetização e o fracasso escolar de crianças de baixa renda no Brasil, com o objetivo de contribuir para o

debate sobre essas questões, examinando os pressupostos da teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que orientavam as políticas públicas de alfabetização no Brasil desde a década de 1980. A teoria influenciou as políticas de alfabetização, destacando as diferenças cognitivas e culturais das crianças de classes populares. No entanto, Sawaya critica a visão de que a escola não se adaptou às características culturais e cognitivas dessas crianças, argumentando que, muitas vezes, essas políticas perpetuam a marginalização e o fracasso escolar. Essas políticas, segundo Sawaya, eram o Ciclo Básico de São Paulo (1985-1995) e a política de Progressão Continuada. Essas reformas buscavam ajustar o currículo para crianças de classes populares, mas se basearam em uma visão simplificada da relação entre cultura popular e alfabetização, sem oferecer suporte adequado para crianças de contextos não letrados. Além disso, Sawaya critica a falta de adequação às características culturais e cognitivas dessas crianças, argumentando que as políticas impõem um modelo único de ensino, reforçando a exclusão e o fracasso escolar.

Explica que as propostas pedagógicas construtivistas não abordaram corretamente as necessidades das crianças de classes populares, resultando em dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. O estudo de Sawaya (2000) se baseia em pesquisas anteriores e na análise da presença de materiais escritos na cultura popular, utilizando uma perspectiva da História Cultural para entender a leitura e a escrita como práticas culturais e formas de expressão individuais. As conclusões do estudo indicam que não há marginalização cultural baseada na falta de participação na cultura escrita em uma sociedade letrada, como argumentava Ferreiro, pois as práticas de escrita se manifestam de diferentes maneiras nas formas de existência social. As relações das crianças de classes populares com o texto escrito só podem ser compreendidas em sua totalidade dentro do contexto e da diversidade das formas culturais de sua produção. Sawaya (2000) sugere que é necessário considerar as práticas culturais de leitura e escrita dessas crianças e repensar as políticas de alfabetização para incluir uma análise crítica dos processos sociais e históricos que influenciam a aprendizagem e a alfabetização. O texto apoia-se em contribuições teóricas de autores como Roger Chartier, Michel de Certeau e Pierre Bourdieu para discutir a leitura e a escrita como práticas culturais. Questiona a universalização das práticas letradas e propõe uma visão ampliada das formas de apropriação social da linguagem escrita. Essa análise fornece uma compreensão crítica sobre os desafios e as implicações das políticas de alfabetização baseadas na teoria construtivista, enfatizando a importância de considerar o contexto cultural e social das

crianças de classes populares para melhorar suas oportunidades educacionais e reduzir o fracasso escolar. A autora oferece um exemplo do que seria considerar o contexto cultural e social das crianças de classes populares. Em seu estudo realizado entre 1990 e 1992, ela observou que as práticas de leitura nas classes populares ocorrem sob o efeito da circulação de uma grande diversidade de textos, como folhetos, documentos, jornais sensacionalistas, revistas de fotonovela e horóscopos, produzidos pelos meios de comunicação de massa para atrair esses consumidores. Esses materiais escritos, mais populares, são um meio pelo qual a cultura escrita atinge esses grupos. Também destaca que essas crianças e suas famílias, mesmo se declarando não alfabetizadas, estão inseridas em um ambiente onde há materiais escritos e práticas de leitura, o que revela uma participação na cultura escrita que muitas vezes é desconsiderada pelas políticas de alfabetização tradicionais e a teoria de Ferreiro (Sawaya, 2000). Sawaya (2000) e Mendonça (1993) identificam falhas na aplicação das teorias de Ferreiro, mas Mendonça se concentra na importância da silabação para a compreensão da escrita, enquanto Sawaya destaca a necessidade de considerar o contexto cultural e social das crianças para evitar estigmatizações e práticas pedagógicas não condizentes com a relação que possuem com a cultura escrita.

O artigo de Claudia Kuiawinski intitulado *Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores* (2007) apresenta uma análise detalhada das mudanças e desenvolvimentos na formação de professores alfabetizadores no Brasil. A pesquisa é uma dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Passo Fundo. O estudo visa analisar o processo de formação de professores, focando em como as teorias de alfabetização foram integradas nas práticas educacionais e curriculares. Utiliza uma abordagem qualitativa e exploratória, analisando a grade curricular do Curso de Pedagogia em quatro instituições formadoras situadas no Paraná. A autora organiza as teorias em três enfoques principais: a perspectiva interacionista, baseada nos estudos de Emilia Ferreiro; a perspectiva do letramento, com foco nos trabalhos de Magda Soares; e a perspectiva docente ou pedagógica, destacando o grupo liderado por Regina Leite Garcia. Das três categorias mencionadas – Perspectiva Psicológica e Psicolinguística (Interacionista), Perspectiva Sociológica (Letramento) e Perspectiva Educacional ou Pedagógica (Docente) – a primeira de Ferreiro recebeu o maior destaque em todas as IES, seguida, em menor grau, pela Perspectiva Sociológica (Letramento). Emilia Ferreiro sugere que para "realfabetizar" os professores e professoras, é necessário um

acompanhamento direto por pesquisadores da prática docente para melhorar o desenvolvimento das aulas. Ferreiro observa que os professores e professoras geralmente resistem às mudanças e aprendem mais lentamente do que os alunos e alunas, levando cerca de dois anos para recuperar sua capacidade de aprendizagem e reinventar suas práticas pedagógicas. Para Ferreiro, a capacitação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, introduzindo "experiências críticas" que desafiem e transformem as concepções anteriores dos professores e professoras. Essas experiências podem ser proporcionadas pelas próprias crianças quando têm liberdade para escrever, o que ajuda os professores e professoras a entender melhor as necessidades de alfabetização de cada aluno e a agir de forma mais eficaz. Kuiawinski também observou que a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é a única presente nas quatro Instituições de Ensino Superior (IES) analisadas. As quatro IES pesquisadas foram: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Além disso, a obra *Com Todas as Letras*, de Emilia Ferreiro, é mencionada como bibliografia complementar em duas IES, aparecendo em ambas as disciplinas na terceira universidade. A obra *Relações de (In)dependência entre Oralidade e Escrita*, também de Ferreiro, é utilizada como bibliografia complementar nas duas disciplinas analisadas em uma das universidades. Podemos observar a importância da obra de Emilia Ferreiro na formação de professores alfabetizadores no Brasil, conforme destacado por Kuiawinski (2007). O estudo detalhado das teorias de Ferreiro, especialmente a perspectiva psicológica e psicolinguística (interacionista), revela seu impacto significativo nas práticas educacionais e curriculares das instituições de ensino superior analisadas. Kuiawinski complementa as perspectivas anteriores ao focar na formação docente, destacando como a transmissão e integração das teorias de Ferreiro nas instituições de ensino superior influenciaram a prática educativa, abordando tanto as potencialidades quanto as limitações observadas.

Uma dissertação de mestrado, no campo da educação, intitulada *Equívoco na recepção acadêmica da teoria de Emilia Ferreiro* (Gonçalves, 2007), analisa a recepção da teoria da psicogênese de Ferreiro pelos professores e professoras da rede municipal de Uberlândia. Gonçalves avaliou quais conceitos os alfabetizadores e alfabetizadoras possuíam sobre o modelo psicogenético por meio de entrevistas e questionários. A hipótese de pesquisa, que sugeria que a apropriação de pressupostos teóricos no campo

educacional, como os da Psicogênese da Língua Escrita, gerou situações conflitantes, foi confirmada pela constatação de interpretações diferenciadas do construtivismo e do trabalho de Emília Ferreiro.

Gonçalves explicou mal-entendidos percebidos em professores(as) entrevistados(as), desde concepções equivocadas sobre a natureza do sistema escrito: 67% dos professores(as) entrevistados(as) acreditavam que a escrita é apenas um código, o que vai contra a visão de Ferreiro. Para Ferreiro, a escrita não é um simples código de correspondência entre sons e letras, mas sim um processo complexo que envolve a compreensão das relações entre a fala e a escrita. Outra associação equivocada do construtivismo de Emília Ferreiro como uma abordagem metodológica para a alfabetização. Muitos professores e professoras acreditavam que o construtivismo de Emília Ferreiro era uma metodologia de ensino para alfabetização. No entanto, o construtivismo é uma teoria sobre como as crianças aprendem a ler e escrever, não um conjunto de métodos de ensino. Ou seja, é uma explicação de como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita ao longo do tempo, sem necessariamente prescrever como os professores devem ensinar. Alguns educadores(as) interpretaram erroneamente que o construtivismo simplesmente os isentava de suas responsabilidades docentes, transferindo para o aluno a tarefa de "construir" seu próprio conhecimento. Houve casos em que os professores e professoras se eximiam de suas obrigações, deixando para o aluno aprender os sistemas de relações e correlações letras e sons, incluindo as exceções gramaticais⁹. Outro equívoco importante identificado por Gonçalves é a simplificação excessiva do construtivismo e da teoria psicogenética da escrita. Muitos professores e professoras reduziam essas teorias a apenas classificar os alunos(as) em "níveis" de aprendizagem (por exemplo, se uma criança está no nível pré-silábico, silábico ou alfabético). No entanto, isso deixava de lado algo muito importante: os diferentes graus de consciência que a criança desenvolve ao aprender a escrever. Em outras palavras, não se tratava apenas de saber "em que nível a criança está", mas também de entender como ela está aprendendo e o que compreende sobre a escrita naquele momento. A teoria de

⁹ As exceções gramaticais referem-se a situações em que as regras tradicionais de escrita ou gramática não se aplicam de forma rígida ou uniforme. Isso inclui casos em que as relações entre letras e sons não seguem as regras mais comuns da língua, dificultando a aprendizagem para os alunos(as). No caso da alfabetização, por exemplo, as exceções gramaticais podem incluir: palavras com sons iguais, mas escritas de forma diferente, como "sessão", "seção" e "cessão". Regras de acentuação que não seguem padrões previsíveis. Uso do "s" ou "z" em palavras que não obedecem às regras gerais de ortografia, como "analisar" e "paralisar". Palavras que fogem à regra de concordância ou ao uso regular dos verbos (Cagliari, 1999).

Ferreiro sugere que os professores e professoras precisam perceber como a criança pensa sobre a escrita, o que ela acredita que as letras representam, e como sua compreensão se desenvolve de forma mais profunda ao longo do tempo.

O texto analisa diversos aspectos da recepção das teorias de Emília Ferreiro entre os professores da rede municipal de ensino de Uberlândia. A pesquisa identificou que muitos professores e professoras tinham uma compreensão equivocada da teoria psicogenética de Ferreiro, frequentemente misturando suas ideias com métodos tradicionais ou interpretando erroneamente conceitos fundamentais. Embora alguns professores aceitassem e aplicassem parcialmente a teoria de Ferreiro, essa aceitação muitas vezes carecia de uma compreensão completa dos princípios subjacentes. Por exemplo, alguns educadores(as) adotaram a ideia do papel ativo das crianças na construção do conhecimento, mas falharam em aplicar essa abordagem de forma consistente na prática diária. Gonçalves atribuiu esse fenômeno ao fato de Ferreiro não ter desenvolvido uma teoria da prática pedagógica, mas uma teoria do desenvolvimento cognitivo do aluno no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, posição com a qual coincidem vários especialistas.

O estudo também destacou a importância do conhecimento linguístico para o ensino eficaz do sistema escrito. Muitos professores e professoras não possuíam esse conhecimento, o que prejudicava a aplicação correta das teorias de Ferreiro. A recepção das ideias de Ferreiro variou significativamente entre os educadores e educadoras. Alguns as consideravam inovadoras e valiosas, enquanto outros as viam como complexas e difíceis de implementar sem treinamento e recursos adequados. A pesquisa enfatizou a necessidade de uma melhor formação e desenvolvimento profissional para que os professores(as) pudessem compreender e aplicar corretamente as teorias psicogenéticas em suas salas de aula. Em resumo, embora as teorias de Ferreiro tenham tido um impacto significativo na educação em alfabetização em Uberlândia, a recepção foi variada. Gonçalves destaca as dificuldades na compreensão e aplicação das teorias de Ferreiro pelos professores(as), evidenciando que, apesar da integração dessas teorias na formação docente, como apontado por Kuiawinski (2007), ainda existem problemas significativos na sua implementação prática, conforme observado também por Mendonça (1993) e Sawaya (2000).

Outra dissertação de mestrado, de Maria Luísa Lima (2019), *A teoria de Emília Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização na América Latina*, verificou quais conceitos da teoria de Ferreiro estão presentes em artigos científicos, entre os anos 2007 e 2017, dos seguintes países da América Latina: Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México, Peru, Uruguai e Venezuela. Os conceitos considerados são os seguintes: não identificar a leitura como algo a ser decifrado, mas como uma ação interpretativa do texto; não identificar a escrita como cópia de um modelo, a escrita também envolve uma interpretação do texto; a relação entre desenho e escrita: na fase inicial a criança associa desenhos à escrita, usando o desenho como suporte para a interpretação do texto; transformação da escrita em fases: descrevem-se na teoria seis níveis¹⁰ de desenvolvimento da escrita infantil, desde a fase pré-silábica até a fase alfabética. Cada fase representa uma progressão nas habilidades de escrita da criança, incluindo a transição da escrita pré-silábica para a silábica e, eventualmente, para a silábica-alfabética; erro como parte do processo de aprendizagem: os erros são vistos como parte integrante do processo de construção do conhecimento, promovendo a reflexão e a revisão. Concluiu-se ser inegável a presença da teoria de Ferreiro nos artigos científicos analisados e a sua utilização até o momento de encerramento da pesquisa (Ano-base: 2019), tanto no discurso de muitos pesquisadores, quanto nas práticas de alfabetização no âmbito das escolas brasileiras, visando superar o analfabetismo. Destacou-se que, mesmo assim, ainda existem questionamentos e debates sobre o papel do construtivismo no processo de alfabetização, uma questão muito presente nos trabalhos acadêmicos, pois a preocupação é que os(as) docentes não assumam seu papel ativo em sala de aula a partir desta interpretação. A abordagem de Lima é diferenciada das anteriores, pois oferece uma visão ampla da disseminação das teorias de Ferreiro em diferentes contextos regionais da América Latina. Lima também abordou as divergências e debates, enfatizou que ainda existem questionamentos sobre o papel do construtivismo no processo de alfabetização, especialmente em relação à preocupação de que alguns docentes possam interpretar o construtivismo de maneira a reduzir sua responsabilidade ativa em sala de aula.

¹⁰ A teoria de Ferreiro descreve seis níveis de desenvolvimento da escrita infantil: a fase pré-silábica, onde a criança não relaciona escrita e fala; a silábica sem valor sonoro, em que cada letra representa uma sílaba sem correspondência sonora precisa; a silábica com valor sonoro, onde já há uma tentativa de associar letras a sons das sílabas; a silábico-alfabética, com uma mistura entre letras e sílabas; a alfabética, em que há uma correspondência correta entre letras e sons; e a fase ortográfica, em que a criança aplica regras de ortografia de forma mais consistente (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Mais diretamente na perspectiva histórica, o livro *Emilia Ferreiro e a alfabetização: Um estudo sobre a psicogênese da língua escrita* de Márcia Cristina de Oliveira Mello (2011) difere das abordagens anteriores, pesquisando o pensamento de Ferreiro por meio da análise da obra *Psicogênese da Língua escrita* (1985) traduzida no Brasil em 1985. A intenção da autora foi entender o significado do pensamento de Ferreiro para a história do Brasil, e a resposta indicou uma revolução conceitual de grande importância na história da alfabetização no país. Ao longo dos anos 80, os estudos e a teoria desenvolvida por Ferreiro trouxeram uma abordagem inovadora ao processo de aquisição da língua escrita pelas crianças. Essa abordagem, que se tornou conhecida como "construtivista", deslocou o foco das discussões dos métodos tradicionais para destacar as crianças como seres pensantes, dotados de conhecimento prévio. Adicionalmente, a autora considera que a matriz invariante do pensamento construtivista — um conjunto de princípios fundamentais que permanecem constantes e estruturam a teoria ao longo do tempo, independentemente das variações ou adaptações em diferentes contextos educacionais — é o elemento central que permeia e sustenta os princípios da abordagem proposta por Ferreiro no contexto da alfabetização, e está presente no livro.

Outro artigo, de Josélia Neves (2022), com título *Reflexões sobre Alfabetização de Emilia Ferreiro. Quarenta anos de repercussão na educação brasileira*, tem um recorte mais específico analisando a repercussão de uma das obras de Ferreiro no Brasil, *Reflexões sobre a alfabetização* (2011), cuja primeira edição foi em 1985, verificando que a obra mobilizou debates na área educacional, principalmente questionando o papel do professor em sala de aula e a visão do aluno por parte da escola e do professor. A proposta de considerar o aluno como um ser pensante e o professor como um mediador em sala de aula, capaz de instigar questionamentos e permitir que o aluno cometa erros, abriu caminho para uma reavaliação de perspectivas e práticas no entendimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita nas crianças. Essa abordagem diferente estimulou a adoção de novos pontos de vista, proporcionando uma compreensão mais ampla de como as crianças desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita.

Neves destaca que a publicação de *Reflexões sobre a alfabetização* suscitou uma discussão que questionava a responsabilidade atribuída às crianças das camadas populares pelo fracasso escolar, um pensamento prevalente na época. A autora argumenta que a obra de Ferreiro foi fundamental para compreender que as crianças possuem capacidades

intelectuais para compreender o sistema de escrita antes mesmo de receber instrução formal. Neves detalha como a obra de Ferreiro influenciou várias políticas educacionais no Brasil, incluindo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹¹. Esses programas adotaram muitas das ideias de Ferreiro, promovendo uma abordagem mais reflexiva e menos mecanicista da alfabetização. A autora destaca que a obra de Ferreiro ajudou a romper com o tradicionalismo das cartilhas e métodos repetitivos, incentivando práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento prévio e a criatividade das crianças. Entre as práticas destaca a importância de projetos de leitura e escrita autônomas, nos quais as crianças exploram a escrita considerando suas próprias hipóteses e compreensões sobre a relação entre fala e escrita. Também enfatiza a prática de formação continuada e leitura colaborativa, em que educadores(as) se reúnem para discutir e aplicar os conceitos de Ferreiro na prática pedagógica. O artigo também discute as resistências encontradas tanto por parte dos educadores e educadoras quanto da sociedade em geral, especialmente devido às mudanças radicais propostas por Ferreiro. Apesar dessas resistências, Neves conclui que a obra de Ferreiro conseguiu estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que ainda influenciam a educação brasileira.

Apesar dos estudos já realizados sobre a obra de Emilia Ferreiro, ainda existem lacunas significativas em relação à representação e interpretação de suas ideias no contexto educacional brasileiro. Entre essas lacunas, destacam-se questões como: quais fatores impulsionaram a recepção de sua obra no Brasil, ou seja, o que fez com que suas teorias ganhassem destaque no cenário nacional; como suas teorias foram recebidas pela comunidade educacional brasileira, isto é, se houve uma aceitação imediata ou se surgiram resistências. As entrevistas realizadas para esta pesquisa foram fundamentais para preencher algumas dessas lacunas, especialmente no que diz respeito às memórias sobre a recepção e o legado de Ferreiro no Brasil. Revelaram as experiências pessoais dos(as) entrevistados(as) com a obra de Ferreiro, incluindo as dificuldades e resistências enfrentadas, bem como as mudanças que ocorreram nas práticas pedagógicas a partir de sua inserção. Assim, as memórias coletadas ajudam a reconstruir o caminho da recepção

¹¹ São documentos elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil com o objetivo de orientar e padronizar o currículo escolar no ensino fundamental e médio em todo o país. Eles estabelecem orientações para conteúdos e práticas pedagógicas, buscando garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos(as), respeitando as diversidades regionais e culturais. Os PCNs foram criados na década de 1990 (Brasil, 1997).

de suas teorias no Brasil, fornecendo uma perspectiva mais rica e detalhada sobre seu impacto no cenário educacional do país.

3. MARCOS HISTÓRICOS

Emilia Ferreiro, nascida na Argentina em 1937, graduou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires em 1962, na qual depois continuou sua carreira acadêmica. Seu interesse pelas teorias de Jean Piaget foi despertado após a leitura do livro *Psicologia da Inteligência*¹². Encantada com a abordagem do pesquisador suíço, Ferreiro aprofundou-se no estudo da Psicologia da Inteligência, explorando outras obras de Piaget, embora na época não tivesse interlocutores para discutir suas ideias. Na década de 1960, exilou-se em Genebra¹³, onde, já familiarizada com a teoria de Piaget, continuou seus estudos e pesquisa (Ferreiro, 2001).

Emília Ferreiro, em sua obra de 2001, *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa Maria Torres* não apenas expõe suas teorias e contribuições para a psicogênese da língua escrita, mas também constrói uma autoimagem que narra sua trajetória intelectual. Este aspecto é crucial para compreender não apenas suas ideias, mas também a maneira como ela se posiciona e se apresenta na esfera educacional. A partir das próprias palavras de Ferreiro, podemos perceber como ela molda sua identidade profissional, destacando suas influências, desafios e realizações. Essa narrativa pessoal não deve ser vista simplesmente como uma biografia tradicional, mas sim como uma construção consciente de sua imagem pública e acadêmica.

Bourdieu (2006) em seus estudos sobre a “ilusão biográfica”, argumenta que as biografias frequentemente tentam impor uma lógica e coerência retrospectiva às trajetórias individuais, o que pode simplificar e até distorcer a complexidade dos

¹² *Psicologia da Inteligência* (1973) de Jean Piaget explora os processos de desenvolvimento cognitivo, destacando como a inteligência humana evolui a partir das interações com o ambiente. Piaget propõe que o desenvolvimento intelectual passa por uma série de estágios sequenciais e qualitativamente diferentes, enfatizando os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio como mecanismos fundamentais desse processo.

¹³ O Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG) em Genebra, Suíça, foi criado por J. Piaget no quadro da faculdade de Ciências da Universidade de Genebra, no ano 1955 e com a ajuda da Fundação Rockefeller. Piaget dirigiu o Centro até sua morte, em 1980 (Parrat-Dayán, 2006).

processos e influências vivenciados. Aplicando este conceito ao trabalho de Ferreiro, podemos observar que sua narrativa autobiográfica serve para consolidar seu papel e relevância dentro do contexto educacional. Essa construção narrativa, portanto, não é apenas um relato factual, mas um mecanismo estratégico para legitimar sua autoridade e perpetuar sua influência (Bourdieu, 2006). É importante ressaltar que esta análise não implica em uma visão negativa ou de autopromoção, mas sim no reconhecimento das percepções e intenções subjacentes na construção de sua trajetória profissional.

O primeiro exílio de Ferreiro ocorreu devido ao golpe militar de 1966¹⁴ em Buenos Aires, que desestabilizou a situação política e social da Argentina sob o governo do General Onganía¹⁵. Emilia Ferreiro, então uma pesquisadora ativa, foi forçada a deixar o país devido à perseguição política. A instauração da ditadura militar, formalizada pelo decreto de Lei N° 16.192, retirou a autonomia das universidades e desencadeou uma onda de resistência no meio acadêmico. Este período de turbulência culminou em um evento conhecido como *La noche de los bastones largos*¹⁶, em 29 de julho de 1966, quando a Polícia Federal Argentina expulsou à força alunos(as) e professores(as) das cinco universidades da Universidade de Buenos Aires (UBA). O principal objetivo dos golpistas era reformar radicalmente as Universidades Nacionais, começando com a abolição do sistema de co-governança democrática que incluía professores(as), graduados(as) e alunos(as). Como forma de protesto, muitos professores(as) e cientistas renunciaram aos seus postos, prejudicando significativamente os projetos de pesquisa e debilitando a instituição. A Universidade de Buenos Aires só viria a se recuperar dessas adversidades após o retorno da democracia em 1983 (Cecchini; Anguita, 2021). Ronaldo García¹⁷, esposo de Emilia Ferreiro, reitor da Faculdade de Ciências Exatas da

¹⁴ Golpe Militar de 28 de junho de 1966, evento que marcou o início de um regime autoritário conhecido como a "Revolução Argentina", que pretendia "modernizar" o país através de políticas econômicas e sociais repressivas. O golpe resultou na dissolução do Congresso, a proibição de atividades políticas e a imposição de censura, consolidando um governo militar que durou até 1973 (Di Stefano, 1997).

¹⁵ Juan Carlos Onganía (1914-1995) foi um general do Exército Argentino e presidente de facto do país de 1966 a 1970, após liderar um golpe de estado que depôs o presidente Arturo Illia. Inspirado em parte pelo regime de Francisco Franco na Espanha, Onganía implementou várias reformas controversas, como a intervenção em universidades.

¹⁶ La noche de los Bastones Largos resultó en más de 300 heridos y cientos de detenciones.

¹⁷ Rolando García foi um cientista argentino (1919-2012). Em 1948, obteve uma maestria em meteorologia pela Universidade da Califórnia (UCLA), em Los Angeles e em 1953 com uma tese sobre "Movimento atmosférico em condições estacionárias". Foi um dos impulsores da modernização da Universidade de Buenos Aires (UBA), onde atuou como decano da Faculdade de Ciências Exatas e Naturais de 1957 a 1966. Devido a perseguições políticas, emigrou para a Europa, onde colaborou com Jean Piaget no Instituto de Epistemologia Genética da Universidade de Genebra. Na década de 1980, se estabeleceu no México, onde continuou sua carreira como docente e pesquisador no Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) da UNAM (Exactas UBA, 2019).

Universidade de Buenos Aires na época, apresentou uma ação judicial após a intervenção violenta dessa noite. A seguir, um extrato da ação:

Em um determinado momento, depois de quebrar as janelas (...) bombas de gás lacrimogêneo começaram a ser introduzidas pelos buracos (...) O ar ficou irrespirável (...) Quando estávamos nos dirigindo para a rua, vimos uma força policial saindo da Aula Magna da Faculdade, que estava posicionada no pátio interno da casa (...) Eu segui em frente até chegar ao lado de um policial (...) que acabou sendo o líder da força de ocupação, e eu o informei sobre minha condição de reitor (...) O policial respondeu que, como reitor, nada aconteceria comigo, mas, ao mesmo tempo, um policial uniformizado que estava ao lado dele, proferindo uma espécie de grito misturado com insultos pesados (...) desferiu um forte golpe em minha cabeça (...) mesmo assim, voltei para outro policial (...) a resposta não demorou a chegar: outro golpe foi desferido em minha cabeça. Nesse meio tempo, a força policial continuou a proferir insultos grosseiros, misturados com gritos antissemitas (...) Nem as mulheres nem os homens mais velhos foram respeitados (...) Foi nisso, Meritíssimo, que consistiu a atitude “heroica” da polícia: insultar e espancar mulheres e homens de paz indefesos e desarmados com insultos e paus. A história julgará esse ultraje contra a cultura de nosso povo (EDUC.AR, 2015, p. 2 e 3) (Tradução nossa).

Com o objetivo de assegurar a continuidade dos trabalhos científicos e possibilitar um futuro retorno à Argentina, na eventualidade de um término do regime ditatorial, foi criada a Operação *Rescate*, organizada por Rolando Garcia, como reitor, que juntamente com sua equipe, coordenou a realocação de grupos completos de pesquisa para diferentes países da América Latina (Braslavsky; Carnota, 2019). Por este motivo, García era perseguido pelo regime militar.

Por volta de 1.400 professores optaram por renunciar em protesto, enquanto cerca de 300 escolheram o exílio. Metade deles encontrou emprego em universidades latino-americanas, especialmente no Chile, México e Venezuela. Cerca de cem indivíduos buscaram oportunidades nos Estados Unidos e Canadá, enquanto aproximadamente 40 se dirigiram para a Europa. Alguns grupos de pesquisa inteiros foram desfeitos, como o do Instituto de Cálculo de Ciências Exatas da Universidade de Buenos Aires (UBA), onde todos os seus 70 pesquisadores(as) renunciaram e deixaram o país. Situações semelhantes ocorreram em institutos dedicados ao estudo de raios cósmicos e psicologia evolutiva. A partir de 1966, a Argentina ganhou destaque como exportadora de profissionais altamente qualificados (Marques, 2016). Emilia Ferreiro e Rolando Garcia viajaram para Genebra. Não havendo informações públicas disponíveis sobre o motivo da escolha de Genebra como destino, foi questionado esse motivo durante a entrevista com Mirta Castedo, que

foi orientanda de doutorado e colega de pesquisas de Ferreiro. Castedo relatou que a escolha se deu pelo interesse em estudar com Piaget.

“Cheguei a Genebra com uma licenciatura em Psicologia da Universidade de Buenos Aires. Pertencço à primeira geração de psicólogos argentinos que, junto com os professores, praticamente inventou esse curso” (Ferreiro, 2001, p. 55). O interesse de Emilia Ferreiro por Piaget desenvolveu-se a partir da insatisfação com as abordagens convencionais observadas durante seu estágio no Hospital de Clínicas de Buenos Aires. Ela não estava convencida de que a aplicação de testes em crianças na Psicologia Clínica fosse o método mais eficaz. Ao se deparar com os trabalhos de Piaget, Ferreiro encontrou uma abordagem que despertou seu interesse e se alinhava mais com sua visão (Ferreiro, 2001).

Em Genebra, Emilia Ferreiro atuou como assistente de pesquisa de Hermine Sinclair¹⁸, que liderava o primeiro grupo dedicado à análise da linguagem na Universidade de Genebra. Além disso, trabalhou com Bärbel Inhelder¹⁹, que reconheceu o conhecimento de Ferreiro em psicanálise e a convidou para colaborar em um curso sobre teorias contemporâneas em psicologia do desenvolvimento. Emilia Ferreiro lecionou psicanálise, mas enfrentou dificuldades com o idioma francês. No entanto, ela menciona o fato de que, naquela época, Genebra era um centro internacional proeminente. Isso significava que seus alunos e alunas vinham de várias partes do mundo, incluindo brasileiros(as), enquanto os suíços(as) formavam apenas uma pequena parte da população estudantil (Ferreiro, 2001).

Para trabalhar mais de perto com Jean Piaget, Ferreiro solicitou sua inclusão no Centro de Epistemologia Genética, fundado em 1955. O centro trata-se da concretização de um projeto do pesquisador suíço de criar uma disciplina, a “Epistemologia Genética”, que procurava desvendar por meio da experimentação, os processos fundamentais de

¹⁸ Hermine Sinclair (1919-2012) foi uma psicóloga educacional, conhecida por seu trabalho colaborativo com Jean Piaget no desenvolvimento das teorias de desenvolvimento cognitivo. Especializou-se em epistemologia genética, estudando como as crianças desenvolvem a capacidade de entender conceitos complexos. Sua pesquisa influenciou significativamente a psicologia do desenvolvimento, especialmente na aquisição de linguagem e na evolução das habilidades cognitivas infantis. Sinclair lecionou na Universidade de Genebra e participou de várias instituições de pesquisa, deixando um legado duradouro na educação e psicologia (Sinclair, 2012).

¹⁹ Bärbel Inhelder (1913-1997) foi uma psicóloga de desenvolvimento suíça, colaboradora próxima de Jean Piaget. Estudou no Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra. Contribuiu significativamente para a psicologia do desenvolvimento cognitivo, usando testes piagetianos como ferramentas diagnósticas e publicando inúmeros trabalhos em coautoria com Piaget (Inhelder, 2024).

formação do conhecimento na criança. Para tanto, Piaget reuniu pesquisadores de diferentes partes do mundo que pesquisavam sobre diversos assuntos. Essa disciplina se preocupava em descobrir as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde suas formas mais elementares até sua evolução ao pensamento científico (Piaget, 1978). Na época, o centro focava seus estudos em causalidade e noções de relações físicas elementares. A política de Piaget era clara: ele oferecia a oportunidade e, se o indivíduo se destacasse, ótimo; caso contrário, a colaboração seria encerrada (Ferreiro, 2001).

Piaget atribuiu a Ferreiro a tarefa de estudar o movimento browniano²⁰ com crianças pequenas (Mello, 2011). Após enfrentar algumas dificuldades iniciais em metodologia para esse estudo, Ferreiro finalmente conseguiu a aprovação de Piaget. Esse sucesso marcou um ponto de virada, consolidando a confiança de Piaget em suas capacidades (Ferreiro, 2001).

Após um ano, foi oferecida a Ferreiro a oportunidade de realizar uma tese de doutorado. Ela decidiu focar sua pesquisa na aquisição da linguagem, um tema que despertava um razoável interesse em Piaget, devido à revolução que Noam Chomsky²¹ estava provocando na linguística naquela época (Ferreiro, 2001).

Em 1970, Ferreiro doutorou-se em Psicologia, pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Sua tese²² teve uma boa repercussão entre os(as) psicolinguistas de língua francesa (Ferreiro, 2001).

Após concluir sua tese, Emilia Ferreiro retornou à Argentina, que, na época, atravessava um período de transição política significativa. Devido às condições ainda instáveis, não era possível retomar sua carreira acadêmica na Universidade de Buenos Aires de onde havia saído. Em consequência, juntamente com seu marido, Rolando, começou a trabalhar na Universidade de Montevideú, no Uruguai. Eles dividiam seu tempo, passando duas semanas em Buenos Aires e duas semanas fora. Durante esse

²⁰ O movimento browniano pode ser entendido como um passeio aleatório, onde as partículas mudam de direção devido a sucessivas colisões com moléculas do fluido. Este movimento é crucial para entender processos como a difusão de substâncias em líquidos e gases, e serve como evidência para a teoria cinética dos gases e a existência de átomos e moléculas (Mariano; Papa, 2009).

²¹ Avram Noam Chomsky (1928-) nasceu na Filadélfia, Pensilvânia. Frequentou a Universidade de Pensilvânia e estudou Linguística nessa Universidade, local em que se doutorou no ano de 1957. Como resultado de seus estudos, realizou importantes renovações teóricas relacionadas aos domínios da Linguística, combatendo as tendências behaviorista e estruturalista. Formulou sua “Gramática” fundamentada no pressuposto de que os indivíduos são dotados de uma capacidade inata de aprender a língua (Lyons, 1976).

²² Cf. Ferreiro (1971)

período, Ferreiro começou a vincular os problemas teóricos que lhe interessavam com questões concretas da realidade. Especificamente, ela desenvolveu um interesse pelo uso da linguagem oral nos primeiros anos do ensino fundamental (Ferreiro, 2001).

Ferreiro interessava-se pelo uso da linguagem oral no início do ensino fundamental e buscava investigar qual o entendimento dos professores e das professoras sobre a competência linguística das crianças, e como esse entendimento poderia impactar a aprendizagem. Durante uma sondagem preliminar, ao tentar formular hipóteses mais adequadas, ela percebeu que muitos dos intercâmbios linguísticos estavam ligados à escrita, com ênfase nas interações que abordavam o aprendizado da língua escrita. Desse modo, Ferreiro iniciou uma investigação sobre o conhecimento existente acerca da língua escrita, mas acabou por se decepcionar com as descobertas. A decepção foi devido a que a literatura disponível, no início dos anos 70 estava dividida entre a literatura psicológica, que listava habilidades que a criança deveria ter para iniciar com sucesso a aprendizagem da leitura, e a literatura pedagógica, que se debatia na interminável discussão sobre qual seria o melhor método para ensinar a ler e escrever (Ferreiro, 2001).

Essa discussão, sobre qual seria o melhor método, segundo Soares (2016), continua até a atualidade. Foi então que Ferreiro começou a questionar se, no contexto da língua escrita, poderia existir uma criança piagetiana. “A criança piagetiana é aquela que tenta compreender o mundo que a rodeia, que formula teorias experimentais acerca desse mundo, uma criança para quem praticamente nada é estranho” (Ferreiro, 2001, p. 18). Essa indagação a impulsionou a iniciar uma série de estudos que, eventualmente, culminariam na formulação da teoria da psicogênese da língua escrita (Ferreiro, 2001).

Rosa María Torres²³ (Ferreiro, 2001) inquiriu Ferreiro sobre como o problema central de sua pesquisa começou a se tornar mais evidente, o qual residia na concepção do sistema de escrita como um sistema de representação e não apenas uma notação pontual dos aspectos sonoros da linguagem. Ferreiro (2001) explicou que o entendimento desse problema se desenvolveu gradualmente. Ela destacou um momento decisivo quando teve a sorte de formar um grupo de jovens na Argentina, interessados(as) em

²³ Rosa María Torres é pedagoga, linguista, jornalista educacional e especialista em educação básica. Trabalhou em vários países dentro e fora da América Latina. Entre outras ações, foi diretora pedagógica da Campanha de Alfabetização “Monseñor Leonidas Proaño”, no Equador (1988-1991). Foi assessora educacional do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em Nova Iorque e editora do boletim trimestral *Education News* (1992-1996), ação de destaque da organização. Entre 1996 e 1998, foi diretora de programas para América Latina e Caribe da Fundação Kellogg e, de 1998 a 2000, foi coordenadora da Área de Inovações Educacionais no IIPE Unesco Buenos Aires (CREI, 2024).

aprender e realizar pesquisas, apesar da falta de apoio oficial ou financeiro. Esse período coincidiu com o início de um novo regime militar, o de 1976, e dentro do grupo havia uma convicção compartilhada sobre a importância da escola pública e da necessidade de garantir o direito à alfabetização.

Em seu primeiro livro, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) abordam os fatores metodológicos e sociais que influenciavam a educação na América Latina. No primeiro capítulo, as autoras discutem o grande número de crianças que não aprendiam a ler, apesar dos diversos métodos testados na época. Esse fracasso estava associado ao abandono escolar, o que impedia o alcance dos objetivos mínimos de instrução. Mesmo com as boas intenções de educadores(as) e funcionários(as), os problemas persistiam. Dados da UNESCO de 1974 indicavam que na América Latina, entre a população de 7 a 12 anos, 20% estavam fora do sistema educativo. Ademais, apenas 53% dos(as) estudantes escolarizados(as) avançavam para o quarto ano, considerado o mínimo indispensável para uma alfabetização definitiva, resultando em metade da população abandonando a educação antes de completar o ciclo primário. Ainda, 2/3 dos(as) repetentes estavam nos primeiros anos escolares, e cerca de 60% dos alunos e alunas haviam repetido ao menos uma vez. Em 1976, a UNESCO estimava que havia 800 milhões de adultos não-alfabetizados no mundo. Ferreiro compreendia que a desigualdade social e econômica também se refletia na distribuição desigual de oportunidades educativas, demonstrando profunda preocupação com a situação social na América Latina (Ferreiro; Teberosky, 1981). A análise de Ferreiro sobre a situação educacional na América Latina revela como a exclusão educacional reflete e reforça as desigualdades sociais e argumenta a necessidade de uma mudança nas práticas educacionais.

Ferreiro (2001) mencionou que apesar de nenhum dos membros do grupo de pesquisa ter sido formado por Piaget, eles(as) eram motivados(as) pela vontade de investigar. Ela expressou gratidão por ser a única latino-americana da época a ter realizado uma tese de doutorado sob a orientação de Piaget, e que teve que prover formação para os outros pesquisadores e pesquisadoras enquanto definiam os problemas de pesquisa (Ferreiro, 2001). Aqui, Ferreiro se coloca como uma mediadora cultural, no sentido discutido por Rodrigues (2010), conectando o pensamento de Piaget à realidade da América Latina.

Durante a pesquisa, o grupo experimentou com crianças em seu primeiro ano escolar, apresentando-lhes palavras conhecidas, pois já tinham sido usadas pelos professores e professoras, e perguntando se as reconheciam. As respostas das crianças variavam significativamente desafiando padrões convencionais (Ferreiro, 2001).

Apresentava-se às crianças a palavra "oso" (urso em espanhol), e após alterações na ordem das letras, questionava-se se a palavra ainda representava "oso" ou se havia se transformado em algo diferente. As respostas das crianças eram variadas e não seguiam um padrão habitual ou esperado; algumas afirmavam que não reconheciam "oso" mais, outras sugeriam novas palavras ou inventavam termos relacionados da mesma família de palavras como "osa". Após várias análises, concluiu-se que as respostas das crianças evidenciavam um modo de pensamento complexo, envolvendo a coordenação entre semelhanças e diferenças. Esse processo demorou a ser compreendido, mas revelou-se uma manifestação de raciocínio lógico (Ferreiro, 2001).

Ao longo do estudo, o grupo explorou literaturas históricas sobre a escrita de autores como Ignace Gelb e Maurice Cohen²⁴, o que auxiliou na reformulação de suas perspectivas. Este engajamento permitiu aos pesquisadores e pesquisadoras adotar uma posição epistemológica diferenciada, "recuperando os olhos do analfabeto" (Ferreiro, 2001, p. 27) e desafiando pressuposições que pareciam óbvias e naturais para aqueles(as) alfabetizados(as) no sistema alfabético. Procuraram compreender como a alfabetização foi historicamente representada e como essas representações podem ser desconstruídas para promover uma pedagogia mais inclusiva e efetiva. Buscou-se estabelecer um diálogo com a criança, tratando-a como um ser pensante, capaz de expressar e explicar suas próprias ideias. Isso foi fundamental para compreender seu pensamento. Ferreiro (2001) explica que o pesquisador deve reconhecer que formular perguntas apropriadas ou descobrir respostas é uma habilidade do investigador, não uma responsabilidade da

²⁴Ignace J. Gelb (1907–1985) foi um filólogo e historiador da escrita, conhecido por seu trabalho pioneiro na área de gramática histórica e estudos da escrita. Nascido na Polônia, Gelb emigrou para os Estados Unidos, onde se tornou professor na Universidade de Chicago. Seu livro *A Study of Writing* (1952) é um marco no estudo da escrita, estabelecendo a fundação para uma ciência que ele denominou de "gramatologia". Gelb analisou a evolução dos sistemas de escrita, desde as primeiras formas pictográficas até os alfabetos modernos, oferecendo uma visão comparativa e tipológica (Gelb, 1976). Maurice Cohen foi um influente historiador e escritor, reconhecido por suas contribuições ao estudo da história da escrita. Em seu livro *La grande invention de l'écriture et son évolution* (1958), Cohen explora o desenvolvimento e a evolução da escrita, destacando os principais marcos históricos e tecnológicos que moldaram a comunicação escrita ao longo dos séculos. Seu trabalho é amplamente respeitado por fornecer uma análise detalhada e compreensiva dos sistemas de escrita e suas transformações ao longo do tempo (Cohen, 1958).

criança. Neste contexto, as crianças foram vistas como parceiras intelectuais que podiam oferecer insights valiosos quando percebiam que o adulto estava genuinamente interessado em entender seu raciocínio (Ferreiro, 2001).

Esta abordagem de tratar a criança como um ser pensante foi um dos pontos relevantes na mudança de paradigma proposta pela teoria de Emilia Ferreiro. Tradicionalmente, o sistema educacional não reconhecia as crianças como seres capazes de pensamento autônomo e complexo. Ferreiro desafiou essa noção, enfatizando que as crianças possuem uma capacidade intrínseca de raciocínio e interpretação que deve ser reconhecida e explorada dentro do ambiente escolar. Esse reconhecimento não só valoriza as capacidades intelectuais das crianças, mas também promove um ambiente de aprendizado mais engajado e efetivo, onde as crianças são incentivadas a explorar e expressar suas ideias de maneira crítica e criativa (Ferreiro, 2001).

Como mencionado anteriormente, Chartier (2002) destaca que as representações são construções sociais que influenciam como os indivíduos e os grupos percebem e entendem o mundo. Ferreiro e Teberosky (1979) apresentaram as crianças como agentes ativos, capazes de raciocínio lógico e construção de conhecimento. Essa mudança de representação altera não apenas a percepção das crianças dentro do sistema educativo, mas também a maneira como os educadores e educadoras podem abordar o ensino.

Ferreiro disse “sem uma formação piagetiana, eu não teria descoberto nada” (Ferreiro, 2001, p. 27). O problema era complexo, pois muitas vezes não estava claro o que precisava ser questionado; essas questões não estavam listadas em um repertório. No primeiro livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979), escolheram o título porque evidenciava que as crianças constroem sistemas interpretativos que se baseiam mais em correspondências de significados do que em correspondências sonoras. Também perceberam que, ao iniciar o processo de correspondência sonora entre fala e escrita, as crianças não começam pelas menores unidades sonoras que os adultos consideram, os fonemas, mas por outras unidades maiores. Entre essas, a sílaba é uma das primeiras que elas utilizam. Isso indica que o processo de aprendizagem da escrita não segue necessariamente a lógica dos adultos, mas reflete a forma como as crianças constroem seu entendimento sobre a língua escrita, começando por unidades mais perceptíveis e fáceis de reconhecer, como as sílabas (Ferreiro, 2001).

A pesquisa se originou no início do trabalho em escolas situadas em bairros marginalizados de Buenos Aires. Foi nesse contexto que surgiu a curiosidade de investigar se crianças de classe média realizavam interpretações semelhantes, levando a equipe a estender a pesquisa para pré-escolas (Ferreiro, 2001).

Ferreiro, após realizar pesquisas com crianças de diversos estratos sociais na Argentina, tanto de áreas urbanas marginalizadas quanto de classes médias, identificou que o processo de aquisição da linguagem escrita iniciava-se muito antes do ensino formal e ia além das fronteiras da escola. Este novo entendimento desafiou as noções prevalecentes sobre o aprendizado "normal" e enfatizou como o contexto social e as interações das crianças moldavam seu sucesso ou fracasso na alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1981).

Dentre os achados, Ferreiro observou que as crianças desenvolviam ideias próprias sobre os símbolos escritos, independentemente do ambiente externo. Por exemplo, já aos quatro anos, elas podiam diferenciar entre desenhos e textos, e possuíam uma noção interna sobre o número mínimo de letras necessário para formar uma palavra legível. Esses conceitos não eram ensinados, mas emergiam naturalmente da interação da criança com o mundo letrado (Ferreiro; Teberosky, 1981).

Por outro lado, alguns conhecimentos sobre a escrita, como o nome das letras e a distinção entre letras e números, precisavam ser adquiridos através da interação com adultos letrados ou crianças mais velhas. A pesquisa destacou que o acesso das crianças a ambientes ricos em práticas de leitura e escrita, como observar adultos lendo ou escrevendo, era crucial para seu desenvolvimento precoce nessas habilidades (Ferreiro; Teberosky, 1981).

Conforme citado anteriormente, as descobertas também sublinharam as desvantagens enfrentadas pelas crianças em contextos rurais, onde a presença da escrita é menos frequente em comparação com ambientes urbanos. A falta de contato com adultos alfabetizados era uma barreira significativa, que poderia ser mitigada pela pré-escola, proporcionando às crianças experiências fundamentais de leitura e escrita (Ferreiro; Teberosky, 1981).

Ferreiro argumentou que o ensino tradicional, focado apenas na sonorização das letras e na repetição mecânica, era inadequado, especialmente para crianças de classes populares. Ela defendeu uma abordagem educacional que reconhecesse a linguagem

escrita como parte integrante da cultura e um objeto social, enfatizando a importância de proporcionar às crianças uma rica diversidade de experiências com textos escritos, permitindo-lhes explorar e experimentar a escrita de maneira significativa. A pesquisadora incentivou os educadores(as) a adaptar suas metodologias para serem mais empáticas e eficazes, levando em conta a perspectiva das crianças e resgatando suas próprias experiências como aprendizes não alfabetizados (Ferreiro; Teberosky, 1981).

Até o ano 1974 desempenhou seus trabalhos com o apoio da Universidade de Buenos Aires (UBA), mas novamente as universidades foram intervindas após novo golpe militar em 1976. O clima de censura durante a ditadura militar (1976-1983) tanto da obra de Piaget, quanto de cientistas, artistas e intelectuais em geral e a pressão política, levaram novamente a educadora ao exílio.

Na madrugada de 24 de março de 1976 foi anunciado ao país que uma junta militar, composta pelos comandantes das três forças armadas, havia tomado o poder político, inaugurando o chamado Processo de Reorganização Nacional. Esse movimento visava “restaurar a ordem”, reestruturar as instituições e estabelecer as bases para a instauração de uma “democracia genuína”. O golpe de Estado de 1976 propunha-se como um projeto de refundação nacional, mais ambicioso e radical do que iniciativas anteriores, superando até mesmo a Revolução Argentina de 1966, que não alcançara seus objetivos devido à falta de coesão e clareza nas diretrizes políticas e administrativas²⁵.

Os líderes do golpe de 1976 proclamaram o início de uma “nova” era com o objetivo explícito de realizar uma mudança fundamental na trajetória do país, a fim de encerrar uma longa sequência de frustrações que haviam marcado as décadas anteriores (Novaro; Palermo, 2007). Este período foi marcado por intervenções severas nas universidades, substituição de reitores progressistas, demissões em massa e a implementação de leis que promoveram uma "depuração" acadêmica. A violenta repressão se intensificou, culminando em assassinatos e desaparecimentos de professores(as) e estudantes (Mendez; Peralta, 2016). As perseguições e a eliminação de conteúdos considerados subversivos representavam uma tentativa de moldar a cultura e a educação. Mesmo sob intensa repressão, houve formas de resistência e contestação

²⁵ Também deve-se considerar a resistência popular significativa, como o Cordobazo e o surgimento dos Montoneros e do ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo). O Cordobazo, um levante operário e estudantil em Córdoba em 1969, foi uma manifestação poderosa contra o regime, mostrando a força da oposição popular (Vinker, 2019). Da mesma forma, os Montoneros e o ERP, grupos guerrilheiros, representaram uma resistência armada organizada, desafiando diretamente a autoridade do governo militar. Essas resistências ilustram a profundidade da oposição que conseguiu desestabilizar o regime de Onganía.

cultural. As publicações clandestinas e os movimentos estudantis que persistiram durante a ditadura são exemplos de como as representações podem ser desafiadas e transformadas valorizando a capacidade dos indivíduos e grupos de resistir às representações dominantes.

Foi intensificada a repressão, colocando a educação sob rígido controle do Executivo, proibindo a atividade sindical e política nas universidades e eliminando órgãos colegiados de direção. Publicações como *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*²⁶ (Argentina, 1977) exemplificam o estado de vigilância constante, delineando estratégias para identificar e eliminar a influência subversiva desde a pré-escola até o ensino superior. Este período também viu o fechamento de cursos considerados subversivos e a introdução de políticas que limitavam severamente o acesso ao ensino superior, como exames de admissão e a imposição de taxas, resultando em uma redução drástica do número de estudantes e um corte de 45% no orçamento universitário em 1977 (Mendez; Peralta, 2016).

A Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP)²⁷ reporta que 21% dos(as) desaparecidos(as) durante a ditadura eram estudantes, um testemunho do foco repressivo nas universidades. Este período sombrio na história argentina não apenas reduziu a capacidade intelectual do país, mas também desviou uma geração de seu potencial de contribuição ao desenvolvimento nacional (Mendez; Peralta, 2016).

O golpe de 1976 não foi apenas um ponto de inflexão político, mas um ataque sistemático à autonomia educacional e intelectual da Argentina. A repressão brutal e as políticas de exclusão acadêmica implementadas nesse período deixaram cicatrizes profundas na estrutura educacional e social do país. As universidades, antes centros de pensamento crítico e inovação, foram transformadas em campos de controle ideológico e repressão (Mendez; Peralta, 2016). É importante reconhecer e analisar esses eventos históricos para compreender as circunstâncias que impulsionaram os intelectuais argentinos a buscar refúgio em outros países. Essa transformação é uma clara manifestação do poder simbólico, descrito por Bourdieu (1989), que se refere à

²⁶ Publicação do Ministério de Cultura e Educação da Argentina em 1977 na época do Ministro Juan José Catalan.

²⁷ A CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) foi uma comissão criada em 1983 pelo governo da Argentina, sob a presidência de Raúl Alfonsín, após o fim da ditadura militar (1976-1983). Seu objetivo era investigar as violações dos direitos humanos, como desaparecimentos forçados e torturas, ocorridos durante a ditadura.

capacidade de impor significados e interpretações da realidade, reconhecidos como legítimos pelos membros de uma sociedade. É nesse contexto que o Estado reconfigura as instituições para consolidar sua representação hegemônica.

Scherman et al. (2018) relatam sobre as obras de Piaget cuja aceitação era restrita durante o regime ditatorial iniciado em 1976. Em algumas instituições, seus livros foram removidos das bibliotecas, enquanto em outras, sua circulação era permitida apenas se as interpretações de suas teorias fossem limitadas ao contexto da psicologia do desenvolvimento, e compatíveis com práticas profissionais focadas em avaliações psicométricas e psicodiagnósticas. Ao restringir a circulação e a interpretação das teorias de Piaget, o regime buscava controlar a produção e a disseminação do conhecimento, limitando-o a contextos que não o ameaçassem.

Essa situação política e social na Argentina forçou a diáspora do grupo de pesquisa de Ferreiro, com alguns membros encontrando um novo destino: Ana Maria Kaufman²⁸ no México, Delia Lerner²⁹ na Venezuela, Ana Teberosky para Barcelona e Emilia Ferreiro para Genebra e posteriormente México, enquanto alguns permaneceram em Buenos Aires.

Nesse período, a comunicação entre os membros do grupo era feita por meio de cartas, nas quais compartilhavam sentimentos de tristeza pela separação prematura, pois o grupo estava em seu ápice, com seus dois anos de trabalho, entre 1973 e 1975. Essa dispersão foi sentida como um golpe duro, mas após alguns meses de trocas de correspondências, perceberam que possuíam uma oportunidade extraordinária. Cada uma começou a formar novos grupos em seus respectivos locais, iniciando uma nova fase que possibilitou a realização de estudos comparativos internacionais. Esta dispersão geográfica inadvertidamente enriqueceu a pesquisa, expandindo o alcance e a profundidade dos estudos sobre a alfabetização (Ferreiro, 2001).

²⁸ Ana Maria Kaufman é uma educadora e pesquisadora argentina, especializada em didática da leitura e escrita. Graduada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA), ela tem investigado os processos e estratégias que as crianças utilizam para aprender a ler e escrever, além de identificar situações didáticas que favorecem esses aprendizados. Tem uma vasta experiência na formação de professores, especialmente em alfabetização inicial (Kaufman, 2022).

²⁹ Delia Lerner é uma educadora e pesquisadora argentina, especializada em didática da leitura e escrita. É licenciada em Ciências da Educação e docente na Universidade de Buenos Aires. Lerner tem uma carreira dedicada ao desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, promovendo a integração da cultura escrita na escola (Lerner, 2001).

Durante sua segunda estadia em Genebra, Emilia Ferreiro assumiu um cargo de professora na Universidade de Genebra, mas a permanência de um professor estrangeiro na universidade era particularmente desafiadora, pois a contratação de estrangeiros(as) só era possível na ausência de um candidato(a) suíço qualificado para a posição. Diante dessas limitações, Ferreiro decidiu retornar à América Latina, optando por não voltar à Argentina devido ao contexto político. Em vez disso, começou a fazer viagens frequentes ao México, onde estabeleceu um grupo de estudos com Margarita Gomes Palacio³⁰. Em 1979, Ferreiro começou a trabalhar no Centro de Investigações e Estudos Avançados (Cinvestav) do Instituto Politécnico Nacional (IPN) no México (Mello, 2011).

“México deu-me a possibilidade de fazer alguns trabalhos de pesquisa que tiveram repercussão no planejamento de políticas dentro da Secretaria de Educação Pública” (Ferreiro, 2001, pág. 90). Este foi o primeiro grupo mexicano, segundo Ferreiro (2001), dedicado a explorar questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita, cujas discussões influenciaram o planejamento das políticas educacionais mexicanas na Secretaria da Educação Pública (SEP). Sobre essa publicação na Secretaria, Castedo (2024) explica que são cinco fascículos que nunca foram publicados por uma editora; muito poucas pessoas possuem essa publicação fotocopiada. Trata-se de um relatório interno da SEP e é a única validação estatística da teoria de Ferreiro, relata Castedo (2024). O fato de o relatório ser a única validação estatística confere-lhe uma autoridade significativa, apesar de sua circulação restrita. A existência desse relatório interno fornece à teoria uma base estatística sólida, essencial para sua credibilidade e reconhecimento na comunidade acadêmica. A raridade e a exclusividade dos fascículos contribuem para a percepção de sua importância.

No México, Emilia Ferreiro teve a oportunidade de desenvolver trabalhos significativos com crianças, adultos não-alfabetizados e populações indígenas. Em 1979, ela aceitou uma posição como professora no Centro de Investigaciones y Estudios

³⁰ Margarita Gómez Palacio Muñoz (1940-2018), formada em Psicologia na Universidade Sorbonne, em Paris, era especialista em crianças com dificuldades de aprendizagem no Instituto de Estudos Sociais da França. Em 1969, obteve o título de Doutora em Psicopedagogia pela Universidade de Genebra. Considerada uma figura fundamental na história da educação no México, enfatizou a importância de buscar fundamentos sólidos para aprimorar a educação no país. Na Europa, teve a oportunidade de se especializar na formação educacional de crianças com necessidades especiais, realizando uma graduação e, posteriormente, um doutorado em psicopedagogia (Redacción, 2018).

Avanzados (Cinvestav) do Instituto Politécnico Nacional (IPN)³¹, onde atuou como pesquisadora e docente nos programas de mestrado e doutorado (Mello, 2011).

Ferreiro retomou a sua pesquisa de psicogênese da língua escrita no México onde realizou um estudo com mil crianças mexicanas com idade entre três e sete anos e publicou seu primeiro livro em 1979 (Mello, 2011). Durante a ditadura militar, o livro da educadora, finalizado na cidade do México, ingressava clandestinamente na Argentina devido às proibições vigentes (Scherman et al., 2018).

Um dos principais refúgios para os(as) exilados(as) argentinos(as) foi o México, que é historicamente conhecido por uma política acolhedora a exilados(as), tendo recebido milhares de perseguidos políticos da América Latina e de outras regiões (Dauer, 2019). Durante as décadas de 1960 e 1970, muitos países da América Latina estavam sob regimes civil-militares. Neste contexto, o México se destacava por seu histórico de acolhimento. Na década de 1930 havia recebido muitos espanhóis e espanholas fugindo da guerra civil na Espanha. Uma tradição que foi solidificada ao longo do século XX através de várias crises políticas na América Latina, como as ditaduras no Cone Sul e as guerras civis na América Central (Dauer, 2019).

Durante o período da última ditadura na Argentina, a Embaixada do México enfrentou uma série de desafios internos e externos ao oferecer asilo. Internamente, havia questões de capacidade e recursos, assim como dilemas éticos e políticos sobre até que ponto intervir sem comprometer suas relações diplomáticas com a Argentina. Externamente, a pressão do regime argentino para limitar ou cessar as práticas de asilo era intensa, frequentemente acompanhada de ameaças diretas ou indiretas às relações bilaterais (Dauer, 2019).

A decisão da Embaixada de manter uma política de portas abertas para asilados e asiladas, portanto, não foi apenas uma manifestação de solidariedade, mas também um ato de resistência contra a repressão política, alinhando-se com a posição do México como defensor dos direitos humanos no cenário internacional. Esta postura reflete a política externa mexicana que buscava equilibrar os interesses nacionais com princípios universais de justiça e humanidade, uma linha de conduta que moldava a imagem do

³¹O Instituto Politécnico Nacional do México é uma instituição educacional pública, secular e gratuita, que se destaca como a principal autoridade em educação tecnológica no país. Sua missão é liderar a produção, aplicação, disseminação e transferência de conhecimento científico e tecnológico, a fim de promover o desenvolvimento econômico, social e político do México (IPN, 2024).

México como um ator moralmente responsável no contexto global, especialmente em relação à América Latina (Dauer, 2019).

A política externa mexicana, especialmente no contexto do acolhimento de exilados(as) argentinos(as) durante os anos de repressão militar na Argentina, revela uma complexa intersecção entre a imagem internacional do México e suas próprias realidades domésticas. Embora o México seja celebrado por sua histórica política de portas abertas e por proporcionar refúgio a milhares de perseguidos(as) políticos(as) da América Latina e outros continentes, esta imagem contrasta fortemente com as graves violações de direitos humanos ocorridas dentro de suas próprias fronteiras (Dauer, 2019).

Dauer (2019) esclarece que existiram graves violações de direitos humanos dentro do próprio México. Essas violações incluíam perseguições, prisões, assassinatos e desaparecimentos de opositores(as) políticos(as) e estudantes vinculados, por exemplo, ao movimento estudantil de 1968³². Opositores(as) do majoritário PRI (Partido Revolucionário Institucional) também eram perseguidos(as). Este aspecto sombrio da política interna do México contrasta com sua postura humanitária internacional, revelando uma "dupla cara" na tradição humanitária do país.

Concluindo, a abordagem do México em relação aos exilados(as) argentinos(as) não apenas refletia suas tentativas de manter o prestígio internacional, mas também ilumina as contradições internas que muitas vezes acompanham as políticas externas baseadas em princípios humanitários.

4. O CONTEXTO POLÍTICO DO BRASIL NA ÉPOCA

Em 31 de março de 1964, militares conspiradores no Brasil iniciaram um golpe de Estado. Tropas de Minas Gerais se dirigiram ao Rio de Janeiro, com o apoio de outros líderes militares, para destituir o presidente João Goulart, o qual teria optado por deixar o país para evitar uma guerra civil. Este golpe deu início a uma ditadura de 21 anos,

³² Em 2 de outubro de 1968, um episódio dramático se desenrolou na Cidade do México, marcando profundamente a comunidade estudantil. Forças militares intervieram violentamente em um protesto de estudantes na Praça de Tlatelolco, resultando em um número devastador de mortos, feridos, desaparecidos e presos (Brooks, 2021).

caracterizada por instabilidade política, supressão de direitos, prisões, torturas, desaparecimentos e exílios.

Segundo Paulino e Pereira (2019), a intervenção do governo militar na educação, como em outros países, foi uma estratégia para assegurar a dominação política e manter a hegemonia capitalista. As reformas educacionais visavam atender às demandas das classes sociais menos favorecidas, mas também atuavam para desarticular a oposição ao regime. Essas reformas buscavam, em parte, proporcionar uma educação mínima que capacitasse as classes menos favorecidas a ocupar posições na indústria e no mercado de trabalho, mas sem oferecer um acesso pleno e igualitário à educação de qualidade, o que restringia as possibilidades de ascensão social, o real propósito era evitar que a educação pública se tornasse um canal de mobilização social e política. A militarização das universidades e a vigilância sobre professores(as) e alunos(as) críticos(as) ao governo são exemplos de como o regime tentou controlar o ambiente acadêmico. Houve uma contradição entre o discurso de valorização da educação e a prática de destinar poucas verbas para a educação pública, incentivando, em vez disso, o ensino privado.

A implementação da Lei nº 5.692/71³³ representou uma reestruturação profunda do ensino, tanto em sua organização administrativa quanto pedagógica, inserindo uma lógica tecnicista voltada às demandas do mercado. Segundo Souza (2014), a reforma foi impulsionada pelo complexo formado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e a Escola Superior de Guerra (ESG), estas instituições buscavam reorganizar o controle social e político por meio da educação, priorizando a formação de mão de obra qualificada para atender ao setor industrial e burocrático-administrativo do país. Nesse contexto, a educação passou a ser moldada pelos princípios de eficiência, produtividade e meritocracia, com forte influência do modelo empresarial estadunidense, especialmente através dos acordos MEC-USAID³⁴

³³ A Lei nº 5.692/71, promulgada durante a ditadura militar no Brasil, reformulou o ensino de 1º e 2º graus, substituindo as denominações anteriores de primário, ginásial e colegial. A lei ampliou a obrigatoriedade da escolaridade para oito anos e promoveu uma reestruturação que visava alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho, incorporando disciplinas de caráter técnico-profissional. A tecnocratização da educação, característica central dessa reforma, refletia a lógica do regime militar de instrumentalizar a escola para formar mão de obra especializada, em detrimento de uma educação crítica e humanística.

³⁴ Os acordos MEC-USAID foram firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) durante os anos 1960, no contexto da Guerra Fria. Esses acordos, financiados pelo governo norte-americano, visavam reformar a educação brasileira com base no modelo tecnicista e empresarial dos Estados Unidos. A ênfase foi dada à racionalização do ensino, à profissionalização precoce e à formação de mão de obra técnica qualificada para atender às demandas do mercado, em detrimento de uma educação humanística e crítica. Essa política

entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que financiou e impôs uma visão pragmática e tecnocrática ao sistema educacional (Souza, 2014).

A reforma do ensino de 1º e 2º graus implementou uma educação dualista, voltada para a profissionalização precoce e afastada da formação humanística, que anteriormente buscava uma base acadêmica mais crítica e integral. Conforme Souza (2014), o ensino médio, agora estruturado em um modelo profissionalizante, tinha como função preparar os estudantes para o mercado de trabalho, visando suprir a carência de mão de obra técnica. Esse processo intensificou a desigualdade educacional, já que os filhos das classes populares eram direcionados a cursos técnicos, enquanto os das elites seguiam o caminho do ensino superior, reforçando as barreiras de mobilidade social.

Além disso, a centralização administrativa do sistema educacional resultou em um controle rígido dos currículos, com a imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica, alinhadas à ideologia de segurança nacional e desenvolvimento econômico defendida pelo regime. Souza (2014) ressalta que a instrumentalização do ensino superior também foi uma prioridade, com a criação de cursos de curta duração e pós-graduações voltadas para atender às demandas do capital, em detrimento da produção acadêmica e científica crítica. A universidade passou a ser vista como uma “fábrica” de capital humano, ajustada às necessidades de um mercado globalizado, pautada por uma lógica produtivista e subordinada às diretrizes do regime militar (Souza, 2014).

Dessa forma, a reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692/71, como argumenta Souza (2014), consolidou a tecnocratização do sistema nacional de ensino, retirando da educação seu caráter emancipatório e crítico e transformando-a em um instrumento de controle social e econômico, adaptado às demandas do regime e do capital internacional. O resultado foi um sistema educacional profundamente desigual, limitado em sua capacidade de oferecer uma formação integral e crítica à sociedade brasileira.

A repressão nas universidades durante a ditadura militar no Brasil, especialmente após a instauração do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em 1968, representou um capítulo marcante da perseguição política, tendo como foco o movimento estudantil e o corpo docente. O AI-5 concedeu ao governo poderes autoritários irrestritos, como a suspensão

reforçou a dependência cultural e econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos e aprofundou as desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro (Souza, 2014).

do habeas corpus, cassação de direitos políticos e fechamento do Congresso Nacional. Nesse contexto, o Decreto-Lei nº 477³⁵, promulgado em fevereiro de 1969, foi criado como um instrumento específico para conter a agitação nas universidades, consideradas focos de subversão. Voltado principalmente aos estudantes, mas estendendo-se a professores e funcionários, o decreto previa sanções severas em casos de participação em manifestações estudantis ou políticas; distribuição de material considerado subversivo; organização ou liderança de entidades estudantis; declarações públicas, discursos e opiniões contrários ao regime; relações com movimentos considerados subversivos como sindicatos, partidos clandestinos ou movimentos subversivos. Essas sanções incluíam a expulsão das instituições e proibição de matrícula em outras universidades por até três anos, além de cassação de direitos profissionais. A medida refletia o receio do regime militar em relação à organização estudantil, que havia se fortalecido nos protestos de 1968³⁶, levando as autoridades a endurecer as ações repressivas (Motta, 2014).

Na UnB, por exemplo, 250 estudantes foram afastados, e entre dezembro de 1968 e abril de 1969, a administração demitiu 79 professores em uma ação drástica e pouco documentada, que evidenciou a severidade da repressão e o esforço do regime militar em desarticular o ambiente acadêmico crítico e contestador. Na UFPB, cerca de 20 docentes tiveram seus contratos rescindidos em março de 1969, evidenciando o caráter institucional da repressão. Em Pernambuco, aproximadamente 10% dos estudantes foram envolvidos em processos repressivos, embora poucos tenham recebido punições definitivas. Sob pressão militar, dirigentes universitários, em alguns casos, colaboraram com as exclusões, enquanto outros resistiram, como o arcebispo Hélder Câmara³⁷ e alguns diretores de faculdades. Além do impacto direto das punições, listas negras foram

³⁵ Previa sanções severas, como expulsão de estudantes, cassação de professores e funcionários envolvidos em atividades consideradas “subversivas”, além de proibir a matrícula em outras instituições por até três anos. O decreto buscava desarticular o movimento estudantil e reforçar o controle estatal sobre o ambiente acadêmico, simbolizando a repressão à oposição intelectual ao regime militar.

³⁶ O ano de 1968 foi marcado por intensas mobilizações estudantis no Brasil e no mundo, motivadas por demandas sociais, políticas e educacionais. No Brasil, os estudantes protestavam contra a repressão, a falta de democracia e as más condições de ensino. Eventos como a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, evidenciaram a força do movimento estudantil e aumentaram o receio das autoridades militares.

³⁷ O arcebispo Hélder Câmara (1909-1999) foi uma figura central na luta pelos direitos humanos e na resistência ao regime militar brasileiro. Conhecido como “o bispo dos pobres”, atuou como arcebispo de Olinda e Recife e destacou-se por sua postura crítica à ditadura, defendendo os oprimidos e denunciando as injustiças sociais. Hélder Câmara apoiou movimentos populares e educacionais e se opôs à repressão nas universidades, tornando-se alvo de perseguição e censura por parte do regime militar, que o classificava como subversivo (Souza, 2014).

utilizadas para impedir a contratação ou reintegração dos perseguidos, reforçando o isolamento e a marginalização dos opositores do regime (Motta, 2014).

Com a ausência de processos formais e limites legais, instaurou-se uma “justiça revolucionária” centralizada, marcada pela arbitrariedade. Houve dois ciclos de expurgos de professores, sendo o de 1969 maior do que o de 1964, tanto em alcance quanto em impacto, ao atingir figuras acadêmicas de grande projeção nacional e internacional. Estima-se que, enquanto em 1964 cerca de 100 professores foram afastados, em 1969 o número chegou a 120, com algumas estimativas sugerindo até 168. Os casos de perseguição incluíram prisões arbitrárias, tortura psicológica e, em alguns episódios, violência física. Outros docentes sofreram isolamento forçado e foram submetidos a interrogatórios abusivos. Esse clima de terror era intensificado pela proximidade física com prisões abarrotadas, onde os gritos das vítimas de tortura, audíveis durante os interrogatórios, deixavam marcas psicológicas profundas nos detidos. (Motta, 2014).

A CISMEC (Comissão de Investigação Sumária do Ministério da Educação e Cultura), criada após o AI-5, desempenhou um papel central na repressão. Presidida por Jorge Boaventura de Souza e Silva, defensor ferrenho do anticomunismo, a CISMEC reuniu informações de órgãos de repressão, como o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS)³⁸ e o Serviço Nacional de Informações (SNI)³⁹, para elaborar fichas individuais e recomendar afastamentos e aposentadorias compulsórias. O trabalho da comissão era justificado pelo regime como necessário para “desarticular ações subversivas” nas universidades, embora se baseasse em indícios frágeis e sem oferecer amplo direito de defesa aos acusados. Essa prática resultou no afastamento de lideranças acadêmicas importantes e na desarticulação da produção intelectual, uma vez que muitos professores buscaram reconstruir suas carreiras no exterior, privando o país de capacidade científica e acadêmica (Motta, 2014).

A repressão universitária também gerou intensa resistência e críticas. Enquanto setores religiosos e acadêmicos tentaram moderar ou contestar a aplicação do Decreto

³⁸ Departamento de Ordem Política e Social, órgão policial criado na década de 1920 e amplamente utilizado durante a ditadura militar brasileira (1964-1985) para investigar, reprimir e perseguir opositores políticos, intelectuais, artistas e movimentos sociais considerados subversivos pelo regime.

³⁹ Serviço Nacional de Informações, criado em 1964 pelo governo militar como um órgão central de inteligência e espionagem. O SNI tinha a função de coordenar o aparato repressivo do regime, coletando informações sobre indivíduos e organizações consideradas ameaças à segurança nacional. Ambos os órgãos foram fundamentais para a repressão política e o controle ideológico durante o período.

477, o governo manteve sua postura autoritária, barrando propostas de revogação e intensificando as punições. Em síntese, a repressão nas universidades durante a ditadura militar configurou uma estratégia sistemática para desmobilizar a resistência estudantil e neutralizar a oposição intelectual. O Decreto 477, embora tenha atingido um número limitado de indivíduos em termos absolutos, tornou-se um símbolo do autoritarismo do período, gerando um clima de medo e desarticulando movimentos organizados. A violência institucional, os expurgos de professores e a intervenção nos diretórios estudantis evidenciaram a tentativa do regime de silenciar vozes dissidentes e minar o papel crítico das universidades na sociedade (Motta, 2014).

A ditadura brasileira não foi um regime monolítico; ao longo de seus 21 anos, passou por diversas fases e crises internas. Segundo Costa (2019) a sucessão de presidentes militares (Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo) não refletiu uma unidade ideológica, mas diferentes abordagens e políticas. Cada governo desempenhou papéis específicos na consolidação do "Estado autoritário-burocrático"⁴⁰. O período inicial (1964-1969) foi marcado pela consolidação do regime, seguido pelo governo Médici, que associou desenvolvimento econômico à repressão violenta contra movimentos de resistência. O governo de Ernesto Geisel (1974-1979) iniciou um processo de abertura política conhecido como "distensão", visando uma transição gradual para um regime mais liberal. Contudo, documentos da CIA revelados em 2018 indicam que Geisel autorizou execuções de opositores, demonstrando que a repressão continuou de maneira significativa (G1, 2018). Embora tenha revogado o AI-5⁴¹ em 1978 e promulgado uma nova lei de anistia, esses passos foram acompanhados de críticas, tanto dos setores mais conservadores do regime quanto da oposição, refletindo a complexidade e a ambiguidade de seu governo (Costa, 2019).

O governo de Figueiredo (1979-1985) continuou o processo de abertura iniciado por Geisel. Seu governo enfrentou uma crescente pressão popular por eleições diretas e a

⁴⁰ O conceito de "Estado autoritário-burocrático" foi formulado pelo politólogo argentino Guillermo O'Donnell para descrever regimes políticos na América Latina, como as ditaduras militares no Brasil (1964), Argentina (1966 e 1976), Chile (1973) e Uruguai (1973). Esses regimes se caracterizam pela centralização do poder nas mãos de uma burocracia tecnocrática e militar, que suprime os mecanismos democráticos para restabelecer uma ordem social e econômica que havia sido desafiada por movimentos populares e organizações autônomas, especialmente dos trabalhadores (O'Donnell, 1990).

⁴¹ O Ato Institucional nº 5, comumente chamado de AI-5, foi um decreto promulgado pela Ditadura Militar durante o governo de Artur da Costa e Silva em 13 de dezembro de 1968. Concedeu ao presidente poderes praticamente ilimitados e suspendeu diversas garantias constitucionais. O AI-5 é visto como o ponto de partida para a fase mais repressiva da ditadura, finalizando a transição para um regime verdadeiramente ditatorial no Brasil. (Cabral; Morais, 2020).

redemocratização do país. O movimento Diretas Já, que culminou em grandes manifestações públicas, foi uma resposta direta à repressão prolongada e à falta de liberdades políticas. Além disso, Figueiredo herdou uma economia em crise, agravada pela crise do petróleo que já havia afetado o governo de Geisel (1974-1979), resultando em aumento da inflação e endividamento externo. O impacto dessa crise, combinado com as manifestações públicas e a demanda por reformas democráticas, levou ao fim da ditadura e à transição para um governo civil (Costa, 2019).

O movimento Diretas Já foi uma campanha política que surgiu no Brasil no ano de 1983, com o objetivo de restabelecer as eleições diretas para presidente da República, após um longo período de ditadura militar. Este movimento é descrito como o maior movimento cívico e popular da história brasileira, caracterizado por uma forte mobilização das ruas que refletia uma simbiose entre a bandeira política democrática e a aspiração coletiva por liberdade (Delgado, 2007).

A campanha começou de forma tímida em 1983, mas ganhou grande força em 1984, culminando em manifestações massivas por todo o país. O movimento envolveu uma ampla aliança suprapartidária que incluía partidos de oposição ao regime militar, como o Partido dos Trabalhadores (PT), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido Democrático Trabalhista (PDT), além de organizações da sociedade civil como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI). A Emenda Dante de Oliveira, que propunha eleições diretas para presidente, foi votada no Congresso Nacional em 25 de abril de 1984, mas não alcançou o número de votos necessários para sua aprovação. Apesar da derrota legislativa, o movimento Diretas Já foi crucial para a redemocratização do Brasil e deixou uma marca indelével na história política do país (Delgado, 2007).

Nesse ambiente de transformações políticas e sociais, a teoria de Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita encontrou um ambiente propício. A busca por reformas educacionais que acompanhassem a abertura política e a redemocratização do país favoreceu a recepção positiva das ideias de Ferreiro. Educadores(as) e formuladores(as) de políticas educacionais procuravam metodologias inovadoras que pudessem substituir as práticas tradicionais, muitas vezes alinhadas com a ideologia autoritária do regime.

O movimento Diretas Já, com seu forte componente de mobilização popular e busca por liberdade, também refletiu um desejo mais amplo por mudança e modernização

em vários setores, incluindo a educação. As teorias de Ferreiro, que enfatizavam a compreensão do processo de alfabetização a partir da perspectiva das crianças, ressoaram com a nova visão educacional que emergia no Brasil pós-ditadura. A transição democrática trouxe consigo uma abertura para novas ideias e práticas pedagógicas que promoviam a participação ativa e crítica dos(as) estudantes, em consonância com os princípios democráticos que estavam sendo restaurados no país.

No contexto da abertura política e da transição para a democracia, o Brasil passou por uma série de reformas educacionais. Como observa Saviani (1991), a busca por uma educação mais democrática, inclusiva e menos autoritária foi um dos grandes desafios do período pós-ditadura. As reformas visavam modernizar o ensino e promover maior participação das classes populares, alinhando-se ao processo de redemocratização do país.

5. A REPERCUSSÃO NO BRASIL E OS LIVROS TRADUZIDOS

E acho que é realmente muito pertinente lembrar que esse livro⁴² foi um livro clandestino neste país (Argentina), meu país, por um bom tempo. Alguns argentinos o encontraram pela primeira vez no Rio de Janeiro. A partir daí, começou uma espécie de contágio maciço. Aqueles que o divulgaram o fizeram por meio de fotocópias e fotocópias de fotocópias. Embora eu tenha pavor de que uma cultura de fotocópias tenha se instalado (especialmente nas universidades argentinas), devo admitir que, graças a essas fotocópias de fotocópias, esse livro, que não estava disponível na Argentina, começou a circular aqui (Ferreiro, 2000, p. 9) (Tradução nossa).

Antes mesmo de *Psicogênese da língua escrita* (1985) ser traduzido para o português e de seus resultados serem divulgados na Argentina, Ferreiro já começava a abordar questões de alfabetização no Brasil, por volta de 1981 ou 1982. Naquela época, seus trabalhos já eram valorizados por educadores(as) brasileiros(as) que lutavam contra a alta taxa de reprovação no primeiro ano escolar. Esses educadores(as), que haviam refletido profundamente sobre os processos de alfabetização desde o início da década de 1980, estavam particularmente frustrados com os métodos tradicionais e rígidos usados no ensino da leitura e escrita.

Analisando os livros de Emilia Ferreiro traduzidos e reeditados diversas vezes no Brasil, busca-se entender como esses textos foram assimilados pela comunidade

⁴² *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979).

educativa do país. Rodrigues (2010), desde a perspectiva da história intelectual, examina o papel das editoras influenciando quais teorias se tornam predominantes e como são apresentadas ao público. Avaliando o deslocamento e adaptação de ideias entre diferentes contextos culturais, Rodrigues (2010) considera as editoras como mediadores culturais no processo, não se limitando a publicar e distribuir conteúdo. Também participam ativamente na transformação e na recepção desses conteúdos em novos ambientes culturais.

[...] a introdução de um autor, de uma obra ou de uma corrente intelectual e/ou estética estrangeira, dentro de um espaço cultural nacional, se processa por meio da mediação de “atores”, individuais e/ou coletivos. Edições, missões, instituições universitárias desempenham, igualmente, a função de intermediários nesse processo de deslocamento semântico e de reelaboração de sentido. Investigar os mecanismos de produção, de difusão (transmissão) e de recepção significa fazer uso, igualmente, da história intelectual que se ocupa desses mesmos objetos (Rodrigues, 2010, p. 217).

Juntamente com universidades e indivíduos, as editoras facilitam a transferência e adaptação de conceitos, ideias e modelos de um espaço cultural para outro. Nesse processo, influenciam diretamente a maneira como essas ideias são interpretadas, assimiladas ou, em alguns casos, rejeitadas pelo novo contexto cultural. A atuação das editoras é, portanto, essencial para compreender como ocorre a circulação internacional de conhecimentos e como esses conhecimentos são reinterpretados e ressignificados em diferentes culturas (Rodrigues, 2010).

Chartier (2014) argumenta que a autoridade e o poder da palavra impressa foram alcançados por meio da mediação das editoras, ressaltando a relevância das práticas coletivas na construção da confiança e credibilidade dos textos impressos. Ele destaca que essas práticas, longe de serem inerentes ao processo técnico de impressão, são na verdade produtos de construções sociais e culturais. A credibilidade dos textos impressos, segundo Chartier (2014), baseia-se em representações e convenções que ajudavam os leitores a avaliar a autenticidade dos textos, a qualidade das edições e a confiabilidade do conhecimento ali transmitido.

As editoras atuavam como intermediárias, influenciando diretamente a difusão cultural e a credibilidade dos textos durante o período de transição entre os séculos XVI e XVIII, marcado pela expansão da imprensa e pela consolidação das práticas editoriais

(Chartier, 2014). Essa mediação cultural é importante para compreender a forma como os textos impressos foram recebidos e acreditados pela sociedade.

Os editores validavam os textos, ao estabelecer normas compartilhadas para identificar e corrigir textos corrompidos e informações falsas. Essas normas foram importantes para enfrentar o descrédito que frequentemente recaía sobre os livros impressos e seus produtores. Nesse sentido, o editor não se limitava a reproduzir o texto, mas também participava ativamente na construção de sua legitimidade, desempenhando um papel vital como mediador cultural entre o autor e o público leitor (Chartier, 2014).

O primeiro livro de Emilia Ferreiro, *Psicogênese da Língua escrita* (1985), foi introduzido no Brasil em um momento de discussões sobre os métodos de alfabetização. Teve 4 edições até 1991. Foi realizada uma edição comemorativa em 1999. Frente às altas taxas de reprovação escolar, os educadores e as educadoras encontraram uma abordagem inovadora que contrastava com os métodos tradicionais.

A popularidade e as múltiplas edições dos livros de Ferreiro indicam uma influência nas práticas educativas. O livro *Reflexões sobre alfabetização* teve 26 edições⁴³, sendo a primeira em 1985, sugerindo que essa obra se tornou relevante na formação de professores e professoras e na prática da alfabetização.

O livro *Com todas as letras*, com 17 edições⁴⁴, sendo que a primeira edição foi em 1992, aponta para uma aceitação contínua e crescente das ideias de Ferreiro. Isso reflete um processo de legitimação cultural, onde os textos se consolidam como referências no campo da alfabetização.

A menção de Piaget como orientador de Ferreiro, em várias obras, pode ter reforçado a credibilidade científica dos textos. É apontado como orientador de Ferreiro já na orelha de quatro obras: *Com Todas as Letras* (2011), *Reflexões sobre Alfabetização* (2011), *O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito: Seleção de Textos de Pesquisa* (2013)⁴⁵ e *Alfabetização em Processo* (2015)⁴⁶. A recorrência dessas menções em tantas obras indica que a orientação de Piaget reflete a importância dele como um pilar teórico

⁴³ A 26ª edição; 7ª reimpressão é do ano 2011. Editora Cortez.

⁴⁴ A 17ª edição; 4ª reimpressão é do ano 2011. Editora Cortez.

⁴⁵ A 1ª Edição é do ano 2013. Editora Cortez.

⁴⁶ A 21ª Edição. 5ª reimpressão é do 2015. Editora Cortez.

nas contribuições de Ferreiro para a educação, mostrando como suas ideias foram aplicadas de forma prática e relevante no contexto brasileiro.

A presença de colaborações com outros autores e autoras, como Ana Teberosky, amplia o espectro teórico e metodológico dos textos, enriquecendo a discussão sobre alfabetização. Chartier (2002) argumenta que a autoridade de um texto é construída através de seu uso e circulação. Esses textos não apenas influenciaram práticas educativas, mas também foram integrados em um discurso mais amplo sobre alfabetização.

Cinco dos 10 livros foram editados pela Artmed Editora. Fundada em 1975 em Porto Alegre, é uma das principais editoras acadêmicas do Brasil, atuando nas áreas de educação, saúde e ciências humanas. Integrante da Editora Grupo A, suas obras são amplamente utilizadas em cursos de formação e especialização, sendo referência em diversas áreas. A Artmed tem diversas plataformas para tornar suas obras acessíveis, disponibilizando livros impressos, e-books e recursos digitais complementares. Essa difusão amplia o alcance de suas publicações e facilita o acesso ao conhecimento. As orelhas, contracapas e prefácios dos livros publicados pela Artmed são elaborados para contextualizar as obras e destacar suas contribuições. A editora também participa em eventos acadêmicos (Gatti, 2005). A Artmed desempenhou um papel importante na circulação de suas teorias entre educadores(as) e pesquisadores(as). Sua estrutura editorial possibilitou uma ampla difusão do trabalho de Ferreiro, contribuindo para que suas ideias alcançassem diferentes setores do meio acadêmico e educacional.

Com o intuito de saber como foi a mediação da publicação das obras de Ferreiro no Brasil, contatamos a editora Artmed que, através do departamento jurídico, nos esclareceu sobre os pormenores do fato. A Artmed ainda era uma empresa incipiente no mercado brasileiro na década de 1980, quando iniciaram sua participação nas feiras internacionais de livros. Em 1983, durante a Feira do Livro de Buenos Aires, o fundador, Henrique Kiperman⁴⁷, teve um encontro com o pessoal da editora Siglo XXI mexicana, onde foram mostrados os trabalhos que Emilia Ferreiro publicava no México e que estavam tendo repercussão internacional. O fundador então trouxe um exemplar de um dos livros da autora de volta para o Brasil para ser analisado junto aos conselheiros da

⁴⁷ Henrique Leão Kiperman (1938-2017), em 1973, passou de vendedor ambulante a livreiro e, posteriormente, de livreiro a editor (Maisedu.com.br, 2024).

Artmed. O livro era *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979). Esta obra foi avaliada e aprovada pela bancada da Artmed, traduzida e publicada em 1985 sob o título *Psicogênese da língua escrita*, tendo ampla aceitação junto ao público brasileiro, tornando-se um best-seller entre professores(as), pedagogos(as) e outros(as) profissionais de educação, e que continua no catálogo da Artmed até os dias de hoje. Portanto, Emilia Ferreiro não teve participação direta na escolha da Artmed para a publicação de seus livros. O contato foi feito entre a Artmed e a editora original dos direitos autorais da autora, a Siglo XXI do México.

Foi possível acessar a quarta edição lançada em Porto Alegre do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1991, pela editora Artmed, que na época era conhecida como Artes Médicas. Esta edição conta com importantes colaborações na sua tradução para o português, realizada por Diana Lichtenstein, Liana de Marco e Mário Corso. Além disso, o trabalho de tradução foi supervisionado por Alfredo Jerusalinsky, um psicanalista que também forneceu uma nota técnica no início do livro para esclarecer algumas questões sobre a tradução.

Na nota esclarece os desafios de traduzir uma obra sobre linguagem. Ele destaca que encontrar equivalências exatas para as experiências conduzidas em espanhol foi um dos maiores desafios, e em alguns casos foi necessário manter as respostas das crianças em seu idioma original para garantir a fidelidade dos resultados experimentais. O supervisor também reforça que as hipóteses estruturais tratadas pelas autoras foram mantidas com rigor, apesar das diferenças linguísticas, a fim de garantir a precisão das análises realizadas no estudo original.

Conforme explica Rodrigues (2010), no processo de transferências culturais, a tradução desempenha um papel fundamental na transferência de códigos estrangeiros, que incluem tanto a língua quanto a linguagem. Esse processo vai além de simples traduções literais, pois envolve também a compreensão do contexto cultural que inspira a produção intelectual. Assim, "toda tradução, embora buscando a fidelidade idiomática, constitui uma adaptação" (Rodrigues, 2010, p. 213). O cuidado da equipe de tradução evidencia o percurso de um trabalho científico rigoroso adaptado para o contexto linguístico e cultural brasileiro.

O prólogo foi escrito por Hermine Sinclair, que também escreveu o prólogo na versão em espanhol, especialista em linguagem que havia trabalhado previamente com

Emilia Ferreiro no Centro Internacional de Epistemologia Genética de Jean Piaget. Sinclair ressalta o caráter inovador das autoras ao aplicar a teoria de Piaget no campo da psicogênese da língua escrita, um campo que o próprio Piaget não havia estudado.

As autoras pertencem à escola do grande epistemólogo e psicólogo Jean Piaget. Num campo que o próprio Piaget não havia estudado, elas introduziram o essencial da sua teoria e de seu método científico. A concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento aparece também como sendo o ponto de partida necessário para qualquer estudo da criança confrontada com esse objeto cultural que constitui a escrita (Sinclair, 1991, n.p).

Sinclair elogia a obra por explorar as ideias das crianças e suas concepções sobre a escrita, enfatizando que as hipóteses formuladas pelas crianças são postas à prova frente à realidade, promovendo um diálogo contínuo entre o que pensam e o que observam.

Este método [piagetiano] permite distinguir as ideias básicas sustentadas por uma grande quantidade de crianças, das reações imediatas da criança interrogada que pensa ser necessário dizer ou fazer algo, simplesmente para responder. Mais ainda, este método permite ao experimentador que sabe usá-lo com tanta habilidade quanto as autoras deste livro, ver a maneira como se modificam as noções da criança até chegar a adquirir, reconstituindo-o, um conceito que a humanidade custou tanto elaborar (Sinclair, 1991, n.p).

Ela também observa que as descobertas experimentais das autoras abriram um novo horizonte no estudo das noções infantis sobre a linguagem, sem recorrer a receitas prontas, mas permitindo que educadores(as) e pesquisadores(as) desenvolvam novas formas de ensino.

Tal tipo de aproximação teórica e experimental a esse importante problema pode nós abrir horizontes insuspeitados, ainda que, evidentemente não possa proporcionar soluções mágicas nem (ainda menos) “receitas”. Contudo, depois de terem lido esta obra, os psicólogos e pedagogos poderão dar início a investigações e considerar novas formas de ensino [...] (Sinclair, 1991, n.p).

Observa-se aqui a influência significativa da formação em Genebra e a busca por uma autoridade reconhecida, Sinclair, no campo da linguagem, o que confere ainda mais credibilidade à obra.

Na contracapa do livro, é mencionado que o trabalho trata dos fracassos escolares iniciais na aprendizagem da leitura e escrita, um problema que nenhum método havia resolvido completamente até então. Jean Piaget é mencionado como orientador de doutorado de Ferreiro, reforçando ainda mais a influência de suas teorias sobre o desenvolvimento da obra. O livro termina com uma extensa bibliografia, que complementa as análises realizadas pelas autoras ao longo do texto.

Em 1999, foi lançada uma edição comemorativa do mesmo livro, duas décadas depois da publicação em espanhol do livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979). Nesta edição, a apresentação foi escrita por Telma Weisz, enquanto o prólogo original de Hermine Sinclair foi mantido. No entanto, a nota do tradutor não foi incluída nesta nova versão. Weisz, em sua apresentação, destaca a importância do livro no cenário educacional brasileiro, mencionando a revolução conceitual que ele promoveu na alfabetização.

Antes da publicação deste livro, toda a discussão sobre alfabetização estava centrada na avaliação de métodos de ensino. A psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: não de como se deve ensinar e sim como de fato se aprende (Weisz, 1999, p. 8).

Ela ressalta como a psicogênese transferiu a questão central da alfabetização para o campo do como se aprende, em vez de focar nos métodos de ensino tradicionais. Na contracapa, aparecem dois depoimentos: um de Telma Weisz e outro do fundador da Artmed, Henrique Kiperman. Weisz destaca o livro como um marco divisor na história da alfabetização. Já Kiperman explica que a publicação dessa obra foi um momento crucial para a editora, pois seu sucesso permitiu vislumbrar um novo caminho para o futuro. Ele finaliza afirmando: "É emocionante ter nossa história ligada ao livro que revolucionou a alfabetização no Brasil" (Kiperman, 2001, contracapa)

Depois deste título, a Artmed publicou outras obras de Emilia Ferreiro, inclusive o livro *Atualidade de Jean Piaget* em 2001, e *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita* em 2003.

Atualidade de Jean Piaget (2001), publicado por Emilia Ferreiro, teve apenas uma edição e não possui prólogo. Foi traduzido por Ernani Rosa, tradutor experiente que também trabalhou em outras obras de Ferreiro. O livro reúne seis textos que celebram o

centenário do nascimento de Jean Piaget. Três desses textos, inéditos até então, são conferências realizadas em sua homenagem em três cidades latino-americanas: México, Buenos Aires e São Paulo. Os outros três foram publicados em edições especiais de revistas europeias. Além disso, o volume inclui dois textos anteriores, utilizados em diversos países da América Latina como introdução à obra de Piaget. A contracapa do livro oferece uma descrição detalhada desse conteúdo. Esse exemplar reforça a profunda conexão entre Jean Piaget e Emilia Ferreiro, evidenciando a influência duradoura do epistemólogo suíço sobre a obra da pesquisadora argentina. É um testemunho da relação intelectual e pessoal entre ele e Ferreiro, evidenciando como ela se tornou uma das responsáveis por manter vivo o pensamento de Piaget e por adaptá-lo às necessidades educacionais latino-americanas.

O livro *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas* (1987) foi organizado e coordenado por Emilia Ferreiro e Margarita Gómez Palacio no México. Teve 3 edições no Brasil. A edição à qual se teve acesso, a terceira (1990), não contém prólogo e sua tradução foi realizada pela psicóloga clínica Maria Luiza Silveira, destacando a necessidade de um conhecimento especializado para uma tradução adequada, como já comentado anteriormente. Diana Lichtenstein e Mario Corso, que foram os tradutores de *Psicogênese da Língua Escrita*, continuaram a supervisionar a parte editorial deste livro.

A obra é uma compilação dos trabalhos apresentados no Simpósio Internacional sobre Novas Perspectivas nos Processos de Leitura e Escrita, que ocorreu na Cidade do México, de 1 a 4 de julho de 1981. Organizado pela Direção Geral de Educação Especial da Secretaria de Educação Pública (SEP), o evento reuniu estudos que justificam amplamente a difusão dessas contribuições, especialmente, segundo explicado na introdução, porque a alfabetização continuava sendo um dos principais desafios educacionais na América Latina.

O livro *Cultura Escrita e Educação: Conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*, publicado em 2001, teve apenas uma edição. A tradução para o português foi realizada novamente por Ernani Rosa. O livro contém um extenso prólogo escrito por Daniel Goldin, que estudou Língua e Literatura Hispânica na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM).

Goldin destaca a importância e o impacto duradouro do trabalho de Emília Ferreiro na teoria e prática da alfabetização, especialmente desde a publicação de seu livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* em 1979. Sublinha que, embora as descobertas de Ferreiro e Ana Teberosky possam parecer óbvias atualmente, não o eram naquele momento, e tampouco foram totalmente assimiladas no setor educacional de imediato.

Desde a publicação em 1979 de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, o pensamento de Emília ferreiro teve uma repercussão decisiva na teoria e na prática da alfabetização. Vinte anos depois as descobertas de Ferreiro e Teberosky podem parecer óbvias, mas não o foram naquele tempo nem mesmo hoje foram absolutamente totalmente assimiladas no setor educativo (Goldin, 2001, p. 7).

Goldin ainda reflete sobre a continuidade e relevância das contribuições de Ferreiro ao longo do tempo. Ele afirma que as descobertas iniciais continuam a ser uma fonte de insights e avanços significativos no campo da alfabetização.

Este livro também mostra como a veia aberta nessa aventura pioneira, longe de ter se esgotado, continua sendo na fonte de achados transcendentais. [...] Quem quiser acompanhar essa apaixonante aventura certamente pode consultar a trajetória de Emília ferreiro como escritora. Assim como a do seu mestre Piaget, a trajetória de Ferreiro desce espirais: distância-se e retorna às suas preocupações iniciais (Goldin, 2001, p. 9).

O autor sugere que, para entender melhor a Ferreiro, é necessário observar sua trajetória como escritora e pesquisadora, e como ela retornou às suas preocupações iniciais, explorando profundamente temas centrais sobre o desenvolvimento da escrita infantil.

A contracapa destaca a relevância de Emilia Ferreiro para a educação, mencionando como suas ideias revolucionaram o ensino e a aprendizagem, mas não menciona a Piaget, talvez por Piaget ser mencionado amplamente na obra e no prólogo. O texto enfatiza que Ferreiro transformou radicalmente a visão existente sobre a aquisição da língua escrita, com grande impacto no sistema educacional e nas ciências que estudam a alfabetização. O livro é apresentado como uma oportunidade para o leitor conhecer a forma peculiar de Ferreiro entender o ensino e a aprendizagem, por meio de uma conversa

envolvente com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. A obra contextualiza o pensamento de Freire no ambiente social, oferecendo uma oportunidade única para aqueles que já tiveram algum contato com suas ideias, ou que desejam compreendê-las de maneira mais profunda.

A Artmed publicou importantes obras para o público brasileiro entre 1982 e 1985, últimos anos da ditadura militar brasileira (1964-1985). Na década de 1980, a Artmed ainda estava passando por uma transição de revendedor e distribuidor de livros sobre saúde mental para uma editora propriamente dita de livros sobre saúde mental e educação. Entre as obras que a Artmed publicou no referido período, existem obras importantes da autora argentina Sara Paín, como *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem e Psicopedagogia Operativa*, ambos traduzidos e publicados pela Artmed em 1984. Estavam iniciando seu catálogo de Educação entre 1982 e 1985, pois antes estavam se dedicando mais à área de Saúde Mental, com autores brasileiros que despontavam no cenário nacional.

Indagamos a editora sobre publicações de Paulo Freire e a Artmed esclareceu que não havia publicado obras do pedagogo antes de publicar as de Emilia Ferreiro. Paulo Freire começou a publicar suas obras a partir de 1959. A maior parte de seus livros foi publicada pela editora Paz e Terra. No entanto, a Artmed publicou traduções de títulos sobre Paulo Freire, como *Paulo Freire: Um encontro crítico* (1997), de Peter McLaren, *Professores como Intelectuais: Uma pedagogia crítica da aprendizagem* (1997), de Henry Giroux, *Políticas do Pensamento Docente: Mapeando o Pós-Moderno* (1997), de Joe Kincheloe e *Gramsci, Freire e Educação Adulta: Possibilidades para Transformação* (2003), de Peter Mayo.

Uma possível explicação para a publicação de três títulos sobre Paulo Freire em 1997 pode estar relacionada ao crescente interesse internacional por sua obra e pela pedagogia crítica durante esse período. Na década de 1990, especialmente após o retorno de Freire ao Brasil e sua atuação como Secretário da Educação em São Paulo (1989-1991), suas ideias ganharam ainda mais relevância, tanto no contexto acadêmico quanto no político. Esse contexto pode ter incentivado editoras, como a Artmed, a investir em traduções de obras que discutiam sua influência e pedagogia.

Além disso, a década de 1990 foi um momento de grande visibilidade para as discussões sobre educação crítica e transformadora, alinhadas com as teorias freireanas,

que buscavam refletir sobre a educação como instrumento de mudança social. A publicação desses títulos em 1997 provavelmente visava atender a uma demanda crescente de educadores(as) e pesquisadores(as) que viam em Freire importantes contribuições para a reformulação do pensamento pedagógico.

Outros quatro livros de Ferreiro, publicados no Brasil, são da Cortez Editora, fundada em 1980 em São Paulo, que surgiu a partir da dissolução da sociedade da Editora Cortez & Moraes, estabelecida em 1968 por José Xavier Cortez, que se tornou uma referência na formação e especialização de professores e estudantes nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. A editora possui um catálogo diversificado, com aproximadamente 1.000 títulos, abrangendo desde obras teóricas até literatura infanto-juvenil com disseminação do conhecimento em várias frentes. A Cortez também é conhecida por sua ênfase em temas sociais, educativos e de formação docente. A editora participa de eventos acadêmicos e promove suas obras em plataformas de vendas online (Cortez, 2024). No livro *O ingresso na escrita e nas Culturas do escrito. Seleção de Textos de Pesquisa* (2013), Ferreiro escreveu a introdução e mencionou no final:

As casas editoriais estão sofrendo profundas transformações e tanto Cortez, como Siglo XXI conseguiram, surpreendentemente, conservar sua independência. São casas editoriais que sabem perfeitamente que o leitor não é simplesmente um consumidor. Seus diretores estão convencidos, como eu, da necessidade de articular os esforços de todos os envolvidos na formação de leitores, desde as etapas iniciais, para que o direito à alfabetização se converta em uma realidade, particularmente neste século XXI, em que o acesso à cultura letrada se transformou e tornou-se mais complexo (Ferreiro, 2013, p. 18).

No México, a Editora Siglo XXI destacou-se como uma das primeiras a buscar Emilia Ferreiro para a publicação de suas obras. Conforme comenta Castedo (2024), "Emilia tinha muita afinidade com a Siglo XXI porque conhecia os antigos editores e sabia do cuidado editorial que eles tinham".

Não foi possível obter resposta da Editora Cortez para compreender como ocorreu a mediação com Emilia Ferreiro. No entanto, analisamos o histórico e as principais ações da editora desde sua fundação, buscando identificar sua trajetória e compromisso com a publicação de obras voltadas para a educação e temas sociais, o que possivelmente explica a afinidade com os trabalhos de Ferreiro e sua difusão no Brasil.

A Editora Cortez se estabeleceu como uma voz de resistência durante o período da ditadura militar no Brasil (Hallewell, 2012; Maués, 2013). Em um ambiente marcado por forte repressão política e censura, a Cortez Editora emergiu como uma editora comprometida com a publicação de obras que desafiavam o regime autoritário e promoviam uma visão crítica da realidade brasileira.

A editora é conhecida por publicar materiais de caráter progressista, incluindo livros como *Educação e Dominação Cultural* (1981) de Dulce Maria Critelli e *As Belas Mentiras: A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos* (1979) de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, que criticavam o sistema educacional e a produção cultural da época. Esses trabalhos exemplificam o compromisso da Cortez com a promoção de um pensamento crítico e reflexivo, alinhado com os ideais da oposição ao regime militar.

Maués (2013) define editoras de oposição como aquelas que, no estudo específico dele compreendido entre 1974 e 1984, apresentavam um perfil explicitamente político e ideológico contrário ao governo civil-militar, o que se refletia diretamente em sua linha editorial e nos títulos que publicavam. Essas editoras eram caracterizadas pela união entre ação editorial e engajamento político. No entanto, segundo Maués (2013), ser uma editora de oposição não é necessariamente o mesmo que ser uma editora de esquerda, embora a maioria dessas editoras estivesse ligada a diversas correntes de esquerda. A principal característica de uma editora de oposição é seu perfil de resistência ao governo civil-militar e o fato de ter publicado um número significativo de livros contrários a esse regime, a ponto de esses títulos representarem uma parte importante de sua produção editorial.

Durante o período da abertura política, a Editora Cortez também publicou duas revistas que se tornaram um importante veículo de oposição, *Educação e Sociedade*⁴⁸ e *Serviço Social e Sociedade*⁴⁹, rivalizando com outras publicações progressistas como *Encontros com a Civilização Brasileira*. Este papel de destaque não apenas ilustra a importância da Cortez como editora, mas também como uma plataforma para o discurso dissidente e a formação de uma consciência crítica durante um dos períodos mais repressivos da história brasileira (Hallewell, 2012).

⁴⁸ Nº 1 (setembro de 1978) até Nº 34 (dezembro de 1989). Coedição com a editora Autores Associados e Cedes (Centro de Estudos de Educação e Sociedade).

⁴⁹ Nº 1 (setembro de 1979 – Cortez & Moraes). A revista ainda é publicada (Ano Base: 2024).

Assim, a Editora Cortez desempenhou um papel na resistência cultural durante a ditadura militar, utilizando a publicação como uma ferramenta para desafiar o regime e promover o pensamento crítico. Seu legado é um testemunho da importância das editoras independentes na defesa da democracia e da liberdade de expressão no Brasil.

A independência das editoras mencionada por Ferreiro (2013) é vista como uma forma de resistência às pressões comerciais que poderiam pretender homogeneizar e simplificar os conteúdos publicados. Castedo (2024) lembra:

A editora Siglo XXI procurou a Ferreiro para publicar suas obras. Ferreiro tinha grande estima pela editora Siglo XXI, não apenas por ser uma editora independente, mas também pelo seu cuidado editorial. De muitas maneiras, assim como todas as pessoas de sua geração altamente instruída, ela valorizava profundamente o trabalho meticuloso e detalhado, fosse em uma editora ou em uma pesquisa psicolinguística. Emilia apreciava o trabalho aprofundado, o cuidado e a atenção aos detalhes (Castedo, 2024) (Tradução nossa).

O interesse de Emilia Ferreiro em selecionar cuidadosamente as editoras para publicar suas obras destaca seu compromisso com a integridade e a disseminação eficaz de sua teoria. Ferreiro entende que a escolha da editora é relevante, não apenas para a qualidade da publicação, mas também para garantir que suas ideias sejam apresentadas e recebidas no contexto apropriado. Este cuidado reflete uma preocupação com a acessibilidade e a fidelidade do conteúdo, assegurando que alcance e impacte o público de maneira significativa e precisa.

Entre os livros publicados pela editora Cortez, *Reflexões sobre Alfabetização* (2011) é um dos que tiveram maior destaque, com 26 edições. Este livro contou com a contribuição de cinco tradutores. Na contracapa, é destacada a novidade da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, enquanto nas orelhas são mencionados os feitos acadêmicos de Emilia Ferreiro, incluindo sua orientação por Jean Piaget e suas múltiplas distinções e doutorados honoris causa em diversos países. O prefácio foi escrito por Telma Weisz que ressalta que Ferreiro foi orientada por Piaget no doutorado e que o livro traz ideias para repensar a prática da alfabetização e enfatiza a importância das reflexões apresentadas, que são baseadas nos resultados das pesquisas científicas de Ferreiro. Também aponta que o trabalho de Ferreiro foi fundamental para superar o imobilismo que predominava nas discussões sobre os fracassos escolares na América Latina, trazendo uma nova perspectiva e um esforço coletivo para buscar novos caminhos na alfabetização.

Outro livro relevante é *Alfabetização em Processo*, que conta com 21 edições. A obra foi traduzida por Maria Antônia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. A apresentação do livro foi escrita por Emilia Ferreiro, que explica que a obra contém cinco textos, dos quais três estão sendo publicados pela primeira vez. Não contém prólogo e na orelha do livro são mencionados os feitos acadêmicos de Emilia Ferreiro, incluindo sua orientação por Jean Piaget, destacando seu impacto no campo educacional. A contracapa ressalta que o livro aprofunda a discussão sobre o problema cognitivo envolvido no estabelecimento da relação entre o todo (palavras, frases ou textos) e suas partes (letras e fonemas), um aspecto essencial no processo de construção da leitura e da escrita, evidenciando a importância desse aspecto no desenvolvimento da alfabetização. O desafio cognitivo está em desmembrar esse "todo" da palavra falada em unidades menores e associá-las às correspondências escritas, algo que envolve tanto memória visual quanto auditiva, além de raciocínio lógico.

Por último, o livro *Com Todas as Letras* (1992), que já conta com 17 edições, reúne três textos que, conforme explicado na contracapa, complementam e atualizam outros escritos de Emilia Ferreiro, como *Reflexões sobre Alfabetização* e *Alfabetização em Processo*. Assim como os livros anteriores, a orelha destaca as conquistas acadêmicas de Ferreiro e sua orientação por Jean Piaget. Ao igual que *Alfabetização em Processo*, este livro não contém prólogo.

Estima-se que esses 3 livros tiveram sucesso, fato observado pelas várias edições, pois são livros que foram se complementando, e o primeiro lançado *Reflexões sobre a Alfabetização* teve grande impacto, influenciando políticas públicas e programas de formação de professores, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), conforme explica Neves (2022). A publicação promoveu uma visão construtivista da alfabetização que reconhece as crianças como agentes ativos no processo de aprendizado.

A atuação das editoras na publicação das obras de Emilia Ferreiro revela o papel mediador das editoras na construção e disseminação do conhecimento. Ao escolher os materiais paratextuais⁵⁰ e investir em estratégias de marketing, as editoras apresentam o conteúdo e moldam a percepção e a recepção das obras. As traduções de suas obras

⁵⁰ Elementos que acompanham o texto principal de uma obra e ajudam a contextualizá-lo, moldar sua recepção e compreensão.

garantiram a fidelidade do conteúdo original, o que foi fundamental para que o público brasileiro pudesse absorver o rigor científico e as inovações propostas pela autora. Essa mediação editorial influencia como as teorias de Ferreiro são incorporadas no campo educacional, evidenciando a interação dinâmica entre o texto, a editora e o leitor.

Além de sua significativa influência no campo educacional por meio das publicações de suas obras, Emilia Ferreiro também recebeu reconhecimento institucional por suas contribuições. Em 1995, foi homenageada com um doutorado honoris causa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A cerimônia foi especialmente emocionante para Ferreiro. Durante o evento, uma professora do Rio de Janeiro a cumprimentou e elogiou por sua postura clara e firme. A professora explicou que, na primeira vez em que ouviu Ferreiro falar, ficou impressionada com sua recusa em colaborar com a criação de um teste de maturidade para avaliar quando uma criança estaria preparada para a escrita, mesmo sabendo que isso poderia ser lucrativo. Ferreiro argumentou que tal teste seria um instrumento de discriminação, e ela não estava disposta a contribuir para algo que promovesse exclusão (Ferreiro, 2001).

O argumento apresentado por Ferreiro era que enquanto a língua escrita não for distribuída de maneira democrática entre a população, o acesso às informações veiculadas por meio dela também não será equitativo. Conseqüentemente, qualquer avaliação de conhecimento sobre a língua escrita aplicada no início do ensino fundamental resultará em um efeito discriminatório (Ferreiro, 2001).

Ferreiro recebeu vários homenagens e premiações ao longo da sua carreira, em países como México, Argentina, Venezuela e Brasil. No ano 2001 foi condecorada no Brasil pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) com a Ordem Nacional do Mérito Educativo. Essa condecoração foi criada no Brasil em 1955, durante o governo de Café Filho⁵¹, com o objetivo de reconhecer e premiar indivíduos, tanto nacionais quanto estrangeiros, que se destacam por suas contribuições excepcionais à educação. Busca valorizar ações e iniciativas que promovam o desenvolvimento educacional e científico do país, refletindo o compromisso do Estado em incentivar o progresso da educação em diferentes níveis (MEC, 2024).

⁵¹ Presidente do Brasil de forma interina entre 1954 e 1955, após o suicídio do então presidente Getúlio Vargas.

A condecoração é concedida por meio de decreto presidencial, com base em uma proposta do ministro da Educação e após consulta ao Conselho da Ordem. Os agraciados ou agraciadas podem ser educadores(as), pesquisadores(as), ou pessoas que tenham realizado feitos significativos em prol do sistema educacional brasileiro. A medalha é um símbolo do reconhecimento nacional da relevância de seu trabalho para a melhoria e transformação da educação no Brasil (MEC, 2024). A seguir, final do discurso de Fernando Henrique na entrega da medalha:

Quero então, terminar essas brevíssimas palavras, dizendo que pessoas como a Senhora que, realmente, inovaram e que deram uma colaboração no seu país de nascimento, no seu país de adoção, nos países como o Brasil, são pessoas que merecem todo o nosso reconhecimento. Essa medalha é uma pequeníssima expressão desse reconhecimento. Muito obrigado à Senhora (Biblioteca da Presidência da República, 2001, p. 249).

O discurso de Cardoso reconhece a importância das contribuições de Ferreiro para a educação em múltiplos contextos nacionais. Nesse pronunciamento, a representação de Ferreiro é enaltecida através de uma cerimônia oficial que legitima e reforça seu prestígio. A entrega da medalha não apenas reconhece suas inovações e contribuições, mas também molda a percepção pública de sua importância. Esse ato de reconhecimento institucional influencia a percepção da teoria e do legado de Ferreiro na esfera educacional e cultural. A medalha e o discurso são práticas culturais que simbolizam e institucionalizam a valorização de seu trabalho, perpetuando sua influência na memória coletiva.

No prefácio da edição de 20 anos da publicação de *Psicogênese da Língua Escrita*, Telma Weisz (1999) observa que os educadores e educadoras mais novos, começando suas carreiras, podem não compreender totalmente o significativo impacto das ideias de Ferreiro na educação no Brasil. Ela descreve essas ideias como sendo um verdadeiro divisor de águas na história da alfabetização. Weisz (1999) destaca que, como mencionado anteriormente, mesmo antes da tradução do livro para o português, o conteúdo já circulava entre os professores(as) brasileiros(as) boca a boca ou através de documentos distribuídos por secretarias de educação, marcando o início de uma transformação conceitual profunda na maneira de ensinar a ler e escrever.

Observamos dois tipos de reação – de um lado, a dos que, diante das novas ideias, foram experimentá-las na sala de aula e se tornaram seus entusiásticos divulgadores e de outro, o que diziam em tom condescendente: “isto é apenas um modismo, vai passar como todos os outros” (Weisz, 1999, p. 7).

As reações variavam entre a experimentação entusiástica e a rejeição condescendente. Esse fenômeno reflete as resistências naturais que surgem diante de inovações que desafiam práticas estabelecidas. Nas palavras de Weisz, a teoria não só não tinha passado como teria produzido efeitos na alfabetização inicial (Weisz, 1999). A mesma autora, em 2014, em artigo intitulado “A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas” faz uma reavaliação dessa recepção e entendimento da teoria de Ferreiro. Escreve que os recursos contemporâneos para a formação de alfabetizadores no Brasil e as avaliações recentes em alfabetização indicam que, trinta anos depois, a oposição inicial à psicogênese da língua escrita reduziu consideravelmente. Segundo Weisz (2014), a resistência se limita a pequenos grupos com interesses particulares. Em entrevista com Regina Scarpa⁵², ela explicou que esses grupos são aqueles interessados na venda de materiais didáticos.

A aceitação crescente da teoria de Ferreiro, como destacado por Weisz, reflete a capacidade das representações culturais de se adaptar, à luz de novos entendimentos e evidências. As práticas educativas e as representações culturais podem, assim, ser reformuladas.

O construtivismo interacionista de Piaget, que embasa as pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores, “tão comentado e tão pouco estudado e compreendido” (Weisz, 2014, p. 160), visa elucidar como uma pessoa reconstrói o conhecimento cultural individualmente, com o auxílio de mediadores.

As pesquisas atuais demonstram que o campo iniciado pelo estudo original da psicogênese da língua escrita ampliou-se, tornando-se mais vasto e profundo do que há três décadas. No entanto, a presença de elementos da descrição psicogenética do processo de alfabetização, como os “níveis” de aquisição da escrita em muitos materiais didáticos, não assegura uma mudança efetiva nas práticas de ensino (Weisz, 2014).

⁵² Graduada na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983) e mestra (1997) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2014). Atualmente é Diretora Pedagógica da Escola Vera Cruz. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização. Trabalhou junto com Telma Weisz e Emilia Ferreiro em vários projetos.

Esses “níveis” descrevem como as crianças passam por etapas progressivas na compreensão da escrita, desde uma visão inicial não convencional (quando a criança ainda não entende a relação entre a escrita e a fala) até o domínio do sistema alfabético. Os materiais didáticos frequentemente incorporam esses níveis para orientar o ensino da alfabetização, com atividades que buscam levar a criança de um estágio de desenvolvimento para outro, como os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A abordagem desses materiais pode ser superficial ou focada apenas em exercícios mecânicos, sem levar em consideração a compreensão profunda das hipóteses que as crianças formulam sobre a escrita.

No Capítulo 2, exploraremos em detalhe a recepção, a transformação e as diversas interpretações da teoria de Ferreiro. Abordaremos como suas ideias foram adaptadas em diferentes contextos educacionais, examinando as variações nas respostas de educadores(as) e instituições. Este aprofundamento permitirá uma compreensão mais rica de como a teoria de Ferreiro influenciou e foi moldada pelas práticas pedagógicas em diferentes instituições, grupos de pesquisa e regiões do país.

Ferreiro (2001), a seguir, observa que uma teoria só se mantém viva quando é constantemente desafiada e testada, similarmente aos seres biológicos que evoluem em resposta ao seu ambiente. Portanto, para Ferreiro, a verdadeira vitalidade de uma teoria reside em sua capacidade de enfrentar e se adaptar a novos desafios, garantindo sua relevância contínua no avanço do conhecimento.

Sou consciente de minha responsabilidade histórica: fui a única latino-americana que fez uma tese de doutorado orientada por Jean Piaget. Poderia ter ficado satisfeita com isso. Mas o próprio Piaget escreveu no prólogo de minha tese: “Desejamos que depois do grande esforço que fez não perca o impulso e que novos trabalhos seus permitam verificar a regra segundo a qual o sucesso obriga, e a conclusão de uma obra exige sua integração posterior em novas produções”. Acredito que cumpri com seu projeto científico: ao tratar de algo (a língua escrita) que nunca fez parte de suas preocupações de pesquisador (mas que é um objeto inevitável da prática escolar), fiz mais pela vigência de sua teoria do que os que se limitam a repetir seus ensinamentos. Afinal, uma teoria vive, se enfrenta novos desafios (do mesmo modo que os seres biológicos) ... (Ferreiro, 2001, p. 166).

A promoção das ideias de Emilia Ferreiro gerou desconforto significativo entre aqueles que se opuseram à sua teoria, conforme ela mesma destaca (Ferreiro, 2001). Em contraste, suas pesquisas na década de 1980 ajudaram a disseminar a percepção de que a

alfabetização é um fenômeno multifacetado e complexo, que começa bem antes de as crianças entrarem na Educação Básica, incentivando novos estudos e abordagens (Leal et al., 2014).

As teorias de Emilia Ferreiro sobre alfabetização foram interpretadas através de lentes ideológicas que podem distorcer ou enfatizar seu conteúdo, dependendo do contexto cultural e político em que são recebidas. Isso ilustra como a interpretação de qualquer obra é influenciada pelas práticas culturais e valores do público, evidenciando o impacto do contexto social na compreensão e aplicação dos conceitos teóricos. Assim, a recepção das ideias de Ferreiro varia, revelando as interações complexas entre conhecimento, cultura e política.

CAPÍTULO 2: MEMÓRIA, REPRESENTAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Este capítulo realiza uma análise das memórias sobre a recepção das teorias de Emilia Ferreiro no Brasil, destacando suas contribuições para o campo da alfabetização. A fundamentação desta análise é baseada em entrevistas com representantes de instituições-chave estabelecidas a partir dos anos 1990, que continuaram a desenvolver a alfabetização no país até os dias atuais, e com educadores(as), pesquisadores(as) e professores(as) alfabetizadores(as).

A partir das entrevistas, serão entrelaçados os fatos históricos e as pesquisas que contextualizam, complementam ou sustentam os relatos dos entrevistados(as). Ademais, será feita uma análise das diversas interpretações que emergem das discussões, procurando entender como as teorias de Ferreiro foram adaptadas e incorporadas nas práticas educacionais brasileiras. A discussão subsequente neste capítulo visa aprofundar a análise das sinergias quanto aos desafios enfrentados na integração das abordagens de Ferreiro com a prática educativa brasileira. Além disso, as entrevistas buscaram compreender o papel de agentes culturais e intelectuais na introdução das teorias de Ferreiro no Brasil.

Adotando a abordagem da história cultural, o conceito de representação e a história oral, foi preparado um roteiro semiestruturado alinhado com esses princípios. Esta abordagem visa compreender as transformações e os significados atribuídos a essa teoria.

Além disso, a interação entre a teoria de Ferreiro e a pedagogia de Paulo Freire foi explorada na preparação do roteiro para investigar as relações, complementaridades e possíveis tensões entre as duas teorias no contexto brasileiro. As perguntas foram estruturadas para capturar esses movimentos, permitindo uma análise de como ideias e práticas educacionais são representadas e se transformam dentro de uma cultura específica.

O objetivo é elucidar diversos aspectos, desde a história das instituições e seu primeiro contato com a teoria de Emilia Ferreiro até a integração dessas teorias em suas práticas e na formação de professores. As entrevistas contribuirão para identificar se as adaptações teóricas discutidas na revisão de literatura também se manifestam nas práticas educacionais observadas.

Para garantir uma compreensão abrangente das diversas maneiras pelas quais a teoria de Ferreiro foi recebida e integrada no Brasil, a seleção dos entrevistados(as) focou em indivíduos e instituições que tiveram contato direto com as obras de Ferreiro, como educadores(as), pesquisadores(as) e membros de instituições educacionais que implementaram suas teorias na prática. O roteiro foi desenvolvido para guiar as entrevistas de forma flexível, abordando questões sobre a trajetória dos entrevistados(as), a recepção inicial das teorias de Ferreiro, os fatores que influenciaram sua aceitação e aplicação, e os desafios e legados associados a essa implementação. O modelo encontra-se disponível no Anexo 1 desta dissertação. A teoria das transferências culturais, conforme discutida por Rodrigues (2010), oferece uma lente essencial para analisar a transformação da teoria no Brasil. Esses processos de apropriação envolvem não apenas a recepção passiva das ideias, mas uma adaptação ativa, onde os agentes culturais locais—como professores(as), educadores(as) e editores(as)—atuaram como mediadores(as), reinterpretando a teoria de Ferreiro para ajustá-las às especificidades culturais e educativas brasileiras.

As escolhas dos entrevistados(as) visaram captar uma variedade de perspectivas e experiências, permitindo uma análise abrangente sobre a influência das ideias de Ferreiro no Brasil. O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) de Porto Alegre foi selecionado pela influência significativa da sua fundadora Esther Grossi, que trouxe a Ferreiro para o Brasil e desempenhou um papel fundamental na adaptação da teoria e sua aplicação em programas de formação de professores alfabetizadores. O envolvimento do GEEMPA na didatização dessas teorias

revela entendimentos sobre a sua implementação prática e as adaptações necessárias em contextos brasileiros específicos.

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) de Minas Gerais foi incluído devido ao trabalho da fundadora Magda Soares, que expandiu as teorias de Ferreiro dentro do contexto de alfabetização brasileiro.

Para verificar se as informações seriam semelhantes em relação à recepção de Emilia Ferreiro em outras regiões do Brasil, entrevistou-se também uma professora alfabetizadora de Brasília (Centro-Oeste). Neide Lisboa, natural de Brasília - DF, é professora do ensino fundamental nas séries iniciais na Secretaria de Educação do Distrito Federal e compartilha sua experiência e percepções sobre a teoria.

O Instituto Alfa e Beto foi escolhido pela perspectiva crítica do seu fundador, João Batista de Oliveira, em relação à teoria de Ferreiro, o que destaca as tensões e resistências enfrentadas, fornecendo uma visão das diversas recepções dessas ideias.

A partir do depoimento de um dos entrevistados(as), identificou-se a necessidade de realizar uma entrevista adicional para explorar alguns detalhes da alfabetização em Portugal. Mesmo não sendo o objeto principal do estudo, a inclusão dessa perspectiva comparativa revelou-se relevante, pois permite contrastar os métodos e teorias de alfabetização utilizados em contextos culturais e educacionais distintos. Assim, uma breve entrevista foi conduzida com a professora Lina Simas, educadora infantil na Ilha dos Açores, que atuou na década de 1980 em instituições privadas e públicas, e contribuiu com informações para a compreensão do tema. Margarida Alves Martins, doutora e investigadora da teoria da psicogênese em Portugal, também nos ofereceu alguns dados esclarecedores dos métodos utilizados.

Devido à relevância dos trabalhos de Weisz, uma das pioneiras nos estudos da teoria da psicogênese no Brasil, conversamos com Regina Scarpa, colaboradora e parceira comprometida de Weisz. Scarpa foi orientada por Ferreiro em sua pesquisa de doutorado e realizou diversos trabalhos e pesquisas para o desenvolvimento da teoria no Brasil, os quais relatou na entrevista.

Com o objetivo de verificar se as contribuições dos grupos brasileiros seriam originais à obra de Emilia Ferreiro e se haveria paralelos em outros grupos e países, entrevistamos a pesquisadora argentina Mirta Castedo. Castedo foi orientada por Emilia

Ferreiro em sua tese de doutorado, o que lhe proporcionou uma visão profunda e privilegiada sobre a teoria da psicogênese da língua escrita. Durante a entrevista, Castedo compartilhou detalhes sobre sua relação acadêmica e pessoal com Ferreiro. Discutiu o desenvolvimento da teoria na Argentina, oferecendo uma análise detalhada de como as ideias de Ferreiro foram adaptadas e implementadas no contexto educacional argentino. Além disso, abordou as similaridades e diferenças entre as abordagens adotadas na Argentina e aquelas observadas no Brasil.

1. O GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DA PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA)

As entrevistas com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) esclareceram as circunstâncias da chegada ao Brasil da teoria de Ferreiro, seu desenvolvimento através das práticas pedagógicas e ofereceram uma perspectiva crítica sobre a interação entre a teoria da psicogênese e a prática em sala de aula.

Fundado em 1970, é uma organização não governamental que acumula mais de cinco décadas de experiência. Foram realizadas entrevistas com Esther Grossi⁵³ - quem juntamente com outros quarenta e nove educadores(as) criou o grupo - e com Valeria Redon⁵⁴, atual diretora do grupo.

Desde sua criação, o GEEMPA adotou uma abordagem construtivista. Grossi concluiu seu doutorado sob a orientação de Gérard Vergnaud⁵⁵, que, por sua vez, foi discípulo de Jean Piaget. Além disso, Grossi teve a oportunidade de participar de reuniões

⁵³É doutora em psicologia cognitiva pela École de Hautes Études en Sciences Sociales da Université de Paris (1985). Orienta pesquisas sobre ensino-aprendizagem embasadas na Teoria dos Campos Conceituais e no Pós-construtivismo, esta última, teoria elaborada pelo GEEMPA (Grossi, 2022).

⁵⁴Valeria Redon. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1995) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2009). Atualmente é assessora na formação dos professores do Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) além de atuar como professora alfabetizadora na Prefeitura Municipal de Londrina desde 1994. Doutoranda em Educação pela UFMT (Redon, 2024)

⁵⁵Gerard Vergnaud, (1933-2021) formado em Psicologia e doutor em educação matemática, foi aluno no doutorado de Jean Piaget, é doutor honores causa pela universidade de Genebra. Em 1977 elaborou a Teoria dos Campos Conceituais (Barros, 2010).

em Genebra, no Centro de Epistemologia de Piaget, fortalecendo ainda mais a base teórica construtivista do grupo. Foi em uma dessas viagens que conheceu Emilia Ferreiro:

Eu estava fazendo minha tese de doutorado em Paris, sob a orientação de Gerard Vergnaud, que era meu diretor de tese. O Gerard havia sido o orientando predileto de Piaget, e ele me enviou por três vezes a Genebra para estudar no Centro de Epistemologia. Na primeira vez que fui para lá, em 1980, encontrei com Emilia Ferreiro, que me presenteou com o livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* em espanhol. Trouxe o livro para o Brasil, sendo o primeiro exemplar que apareceu por aqui. Na época, fiz algo que é considerado proibido: xeroquei o livro e distribuí para outras pessoas, pois era o único exemplar que tínhamos disponível (Grossi, 2024).

Rodrigues (2002) enfatiza que a história intelectual deve privilegiar a leitura de uma obra em relação ao seu contexto, considerando tanto os aspectos internos (discurso) quanto os externos (campo, contextos, conjunturas). Esse enfoque destaca a importância de analisar uma obra levando em conta o ambiente social, cultural e histórico em que foi produzida e como esse ambiente influencia seu conteúdo e suas interpretações. Quando Grossi trouxe o livro de Ferreiro para o Brasil em 1980, ele foi introduzido em um contexto diferente, com necessidades e desafios educacionais distintos.

A introdução do livro no Brasil, fora de seu contexto de produção original, exige uma análise que considere como o contexto brasileiro influenciou a recepção e a interpretação das ideias de Ferreiro. No Brasil, o sistema educacional e as práticas de alfabetização estavam em busca de métodos mais eficazes, e as ideias de Ferreiro foram reinterpretadas para atender a essas necessidades locais. Portanto, a leitura e adaptação do livro no Brasil não ocorreram em um vácuo, mas foram profundamente influenciadas pelo novo contexto social e educacional.

Grossi foi pioneira em 1980 no Brasil a introduzir a obra de Emilia Ferreiro sobre os níveis psicogenéticos, destacando-a como um marco fundamental no processo de alfabetização. Redon explica que, diferentemente de Piaget, que se concentrava no

processo geral de macrogênese⁵⁶, Emilia Ferreiro focava na microgênese⁵⁷, aplicada especificamente ao processo de alfabetização. Grossi descreve o início dos trabalhos em Porto Alegre com crianças de comunidades populares, um público-alvo que desejavam alcançar há algum tempo, mas a intensa repressão da ditadura não permitia.

Quando ganhei o livro, já era 1980. Em 1978, o AI-5 foi suprimido, e isso nos encorajou a ir para as classes populares. Escolhemos atuar em uma das 15 comunidades periféricas, a Vila Santa Operária, porque queríamos trabalhar em um lugar que tivesse algumas boas características. Tinha uma associação de moradores muito interessante, atuante e viva. A comunidade era uma invasão recente, com cerca de 20.000 pessoas. Antes, com o AI-5, não podíamos ir trabalhar com as classes populares. A secretária de educação me chamou naquela época e disse: "Olha, se vocês forem, o governo vai fechar o GEEMPA." Queríamos atuar nas escolas públicas da periferia de Porto Alegre, mas não podíamos, porque toda vez que fazíamos algum movimento, éramos advertidos de que o governo fecharia o GEEMPA. Depois, descobrimos que todos os cursos do GEEMPA sempre tinham um espião da ditadura (Grossi, 2024).

A pesquisa realizada com este grupo revelou que os desafios da alfabetização eram mais críticos do que os enfrentados no ensino de matemática. Diante desses achados, o grupo redirecionou seu foco concentrando-se primordialmente na alfabetização.

Percebemos que o verdadeiro problema era a leitura e a escrita. Na escola onde trabalhávamos, havia 13 salas de primeiro ano e apenas uma de quarto ano. Observamos que o maior desafio estava na alfabetização, já que, naquela época, não havia a prática de promover alunos que ainda não haviam aprendido a ler; se não aprendiam, permaneciam no primeiro ano. Assim, com 13 salas de primeiro ano e apenas uma de quarto, o problema se tornava evidente (Grossi, 2024).

O trabalho de uma equipe interdisciplinar foi essencial para compreender a complexidade dos desafios enfrentados pelas crianças na Vila Santa Operária.

⁵⁶ Macro-gênese refere-se ao desenvolvimento das estruturas cognitivas ao longo de períodos extensos e em grande escala, geralmente correspondendo aos principais estágios do desenvolvimento humano. Esse conceito abrange as transformações amplas e duradouras na organização cognitiva e intelectual que ocorrem durante diferentes fases da vida, como os estágios de desenvolvimento descritos por Jean Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (Moura et al., 2016).

⁵⁷ Microgênese diz respeito ao desenvolvimento das habilidades cognitivas em um nível mais específico e detalhado. Foca nas mudanças e progressos que ocorrem em contextos particulares ou durante tarefas específicas. Emilia Ferreiro utilizou o conceito de microgênese para estudar o processo de aquisição da escrita pelas crianças, observando como elas evoluem e mudam suas capacidades cognitivas no dia a dia e em interações específicas (Werner, 2015).

Nossa primeira hipótese foi que eles eram desnutridos, pois vinham de famílias pobres e, presumivelmente, precisavam de mais tempo para aprender. Formamos uma equipe interdisciplinar de pesquisa, incluindo psicólogos cognitivos, matemáticos, psicanalistas, antropólogos, sociólogos e professores de várias disciplinas, como português, música, teatro, educação física, geografia e história. O clubinho⁵⁸ funcionava duas vezes por semana, e eu, junto com um neuropediatra que também trabalhava conosco, investigamos se as crianças tinham algum problema de saúde. Não encontramos nenhuma criança desnutrida e não havia problemas neurológicos (Grossi, 2024).

Achar crianças saudáveis fez repensar as hipóteses iniciais e os direcionou para outros fatores que poderiam estar interferindo na aprendizagem das crianças.

Ao ler o livro de Emília, percebemos que os alunos que ela pesquisou em Buenos Aires, geralmente de escolas particulares, já chegavam à escola alfabetizados, pois vinham de famílias onde a leitura e a escrita faziam parte do cotidiano. Na Vila Santa Operária, 90% dos nossos alunos estavam em um estágio pré-silábico. Eles não podiam seguir as metodologias destinadas a alunos que já distinguiam os sons ou conheciam as letras; muitos ainda pensavam que a escrita era feita com desenhos ou garatujas⁵⁹ sem qualquer vinculação com a fala (Grossi, 2024).

A metodologia tradicional de alfabetização não era adequada para essas crianças. Elas precisavam de uma abordagem que respeitasse seu estágio inicial de desenvolvimento e que as ajudasse a construir as bases da leitura e escrita de maneira gradual e significativa.

Ao ler o livro de Emília, percebemos que o problema estava na metodologia tradicional, e então desenvolvemos uma didática inspirada no que pais alfabetizados fazem em casa. Por exemplo, eu levava um jornal para a aula e, durante 15 minutos, ficava lendo em silêncio na frente das crianças, sem fazer mais nada. Quando os alunos vinham falar comigo, eu dizia: "Agora não posso, estou lendo." Fiz isso todos os dias, e depois contava a eles o que estava no jornal. Eles começaram a entender o que era um jornal. Além disso, li 72 livros de histórias para as crianças, porque sabemos que uma prática comum é ler histórias para nossos filhos, especialmente na hora de dormir. Tentamos reproduzir na escola tudo o que fazíamos em casa com nossos filhos. Começamos também a trabalhar com os nomes das crianças, ensinando cada uma a escrever o seu. Seleccionávamos letras e criávamos jogos com elas, como os jogos de memória, com o nome das crianças escrito em letra de imprensa e

⁵⁸ Espaços criados para promover atividades de alfabetização e letramento, com foco em alunos(as) que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita (GEEMPA, 2024)

⁵⁹ Garatujas são os primeiros rabiscos e desenhos feitos pelas crianças, geralmente entre os 2 e 4 anos de idade, antes de elas aprenderem a escrever de forma convencional. Esses rabiscos representam as tentativas iniciais das crianças de expressar-se graficamente e são um estágio importante no desenvolvimento da escrita. As garatujas evoluem à medida que a criança ganha maior controle motor e compreensão das representações gráficas, eventualmente formando letras e palavras. No contexto das teorias de Ferreiro, as garatujas são consideradas hipóteses iniciais de escrita, refletindo o processo de construção do conhecimento pela criança (Federizzi, 2015).

cursiva. Nosso objetivo era imitar as práticas domésticas de famílias alfabetizadas, e com o tempo, essa abordagem começou a dar frutos (Grossi, 2024).

Segundo Grossi, essa didática, inspirada nas interações familiares que envolvem leitura e escrita, demonstrou ser eficaz ao longo do tempo. As crianças conseguiam se alfabetizar. Grossi, ao retornar a Genebra, compartilhou com Emília como suas ideias estavam sendo aplicadas de maneira prática e didática em um cenário brasileiro.

Eu voltei a Genebra e contei para Emília que estávamos aplicando suas ideias, mas dentro de uma didática. A Emília, até então, havia trabalhado apenas com psicologia cognitiva, investigando o percurso que o aluno faz para se alfabetizar. Ela ficou muito contente com o que estávamos fazendo e, por isso, veio ao Brasil, visitando inclusive Porto Alegre. Foi à Vila Santa Operária em 1982, e fez uma reunião com nossa equipe de pesquisadores. Ela deu uma pequena palestra na Assembleia Legislativa, mas o principal motivo de sua visita foi ver nosso trabalho de perto. Essa não foi a única vez; depois, ela voltou outras vezes (Grossi, 2024).

O início da parceria entre Esther Grossi e Emília Ferreiro marcou um ponto importante na adaptação da teoria da psicogênese da língua escrita ao contexto educacional brasileiro. “Mais tarde, me tornei secretária de educação. Como secretária, convidei Emília, que falou para mais de 10.000 pessoas em um evento”, lembra Grossi. Em 1989, Grossi trouxe Emília Ferreiro para palestrar para professores(as) brasileiros(as) no Ginásio Gigantinho, em Porto Alegre (RS) (Souza, 1989).

1. 1 Didatização e Expansão

Emília Ferreiro realizou descobertas no campo da psicogênese da língua escrita, que foram expandidas pelos trabalhos subsequentes de Grossi. Esta transformação ocorreu principalmente através da "didatização" das investigações de Ferreiro, tornando-as aplicáveis no contexto da sala de aula. Originalmente, Ferreiro identificou um único nível pré-silábico no processo de aquisição da escrita. No entanto, Redon explica que pesquisas subsequentes refinaram essa categorização:

Emília Ferreiro originalmente identificou apenas um nível pré-silábico em seu trabalho. No entanto, pesquisas posteriores apresentadas por Esther Grossi, incluindo discussões em congressos internacionais, levaram à divisão desse nível em pré-silábico 1 e 2. Da mesma forma, o nível silábico-alfabético, descrito por Emília, foi reconhecido, mas atualmente não é caracterizado como um nível independente (Redon, 2024).

Essas revisões e expansões dos modelos originais refletem o dinamismo e a transformação contínua na compreensão do desenvolvimento da escrita nas crianças. O GEEMPA tem realizado avanços na área de alfabetização, utilizando as pesquisas de Emília Ferreiro como um referencial teórico primordial. Inicialmente, adotava a "prova ampla⁶⁰" para determinar o nível de escrita das crianças, uma técnica que mais tarde evoluiu para o que é agora conhecido como "aula entrevista" (GEEMPA, 2013). A aula entrevista é uma abordagem mais individualizada e adaptativa. Ao invés de usar palavras pré-estabelecidas, a aula entrevista parte de uma conversa com a criança, na qual surgem palavras espontâneas durante o diálogo. A ideia é permitir que o educador adapte as palavras conforme o contexto e as necessidades específicas da criança, proporcionando uma avaliação mais personalizada.

Esta metodologia enfatiza a compreensão dos processos individuais de aprendizagem, alinhando-se com os princípios da teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud. Segundo Vergnaud (1994), a aprendizagem ocorre dentro de campos conceituais, não isoladamente por item. Assim, a "aula entrevista" no GEEMPA não se limita a avaliar aspectos isolados da alfabetização, mas engloba todos os eixos necessários para construir uma compreensão holística do desenvolvimento da escrita na criança.

A pesquisa de Emília Ferreiro representou um marco na compreensão dos processos de alfabetização e houve boas expectativas nesse campo. No entanto, não obstante a parceria inicialmente frutífera de Ferreiro com Grossi, surgiram divergências significativas:

O que Emília descobriu foi o processo, ela não estava preocupada com uma didática porque os alunos com quem ela trabalhou já vinham de casa com uma bagagem significativa. Eles chegavam à escola com certo conhecimento da escrita, graças ao ambiente alfabetizado em que viviam. No entanto, nós percebemos que, no nosso contexto, havia a necessidade de uma didática

⁶⁰ Técnica na qual as crianças eram convidadas a escrever quatro palavras pré-determinadas, permitindo que os educadores(as) identificassem em qual estágio de desenvolvimento da escrita cada criança se encontrava, com base nos níveis descritos por Emília Ferreiro (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético).

específica, pois estávamos trabalhando com filhos de analfabetos, a maioria dos alunos de escolas públicas de classes populares. Sentimos, então, a necessidade de desenvolver uma dinâmica própria, e começamos a construir essa didática, que continua em evolução até hoje (Grossi, 2024).

Grossi refere-se aos alunos(as) com os quais Ferreiro trabalhou como pertencentes exclusivamente à classe média alta, desconsiderando o fato de que Ferreiro também conduziu pesquisas com crianças de baixa renda nas periferias de Buenos Aires (Ferreiro; Teberosky, 1979).

Enquanto Ferreiro estava interessada em entender como as crianças naturalmente desenvolvem habilidades de leitura e escrita, sem intervenção didática formal, o cenário enfrentado por Grossi e sua equipe na Vila Santa Operária demandou uma abordagem mais estruturada. A criação de estratégias pedagógicas específicas, na visão deles, garantiria que o processo de alfabetização fosse eficaz e inclusivo.

Quando publiquei a primeira didática⁶¹ em 1990, Emília e eu convivíamos muito. Eu ia à casa dela, ela vinha à minha, e tínhamos uma relação próxima. No entanto, quando publiquei esse primeiro trabalho, ela me telefonou muito irritada, dizendo que não concordava com a ideia de criar uma didática específica. Segundo ela, os alunos aprendem apenas em contato com a escrita, sem a necessidade de uma didática formal. Essa diferença de visão gerou um debate, mas nós continuamos acreditando que, no nosso contexto, era essencial desenvolver uma abordagem didática para auxiliar os alunos, especialmente aqueles que não tinham essa bagagem de casa (Grossi, 2024).

Esse episódio ilustra uma divergência entre a teoria de Emília Ferreiro e a prática desenvolvida pelo GEEMPA. Redon complementa:

Enquanto Ferreiro acreditava que o simples reconhecimento dos níveis de escrita já era suficiente para orientar as práticas pedagógicas, Esther percebia que essa abordagem tinha suas limitações. Sempre alertou que, sem uma estratégia didática bem definida, o conhecimento desses níveis não seria realmente útil para promover a alfabetização de maneira eficaz. Para Grossi, era necessário ter um plano didático robusto para poder guiar cada aluno na sua jornada de aprendizagem (Redon, 2024).

A respeito da aplicação da sua teoria em sala de aula, Ferreiro disse: “Fiquei aterrorizada, porque, antes de fazer uma investigação realmente psicopedagógica da

⁶¹ Cf. Grossi (1990). O primeiro de vários volumes que explicam a didática utilizada em cada nível.

transferência disso tudo à sala de aula, nossas ideias já haviam chegado à sala de aula” (Ferreiro, 2001, p. 40). Conta justamente o caso do Brasil, onde começou a discutir seus temas de pesquisa antes mesmo de fazê-lo em Buenos Aires, provavelmente por volta de 1981 ou 1982. Desde então, a “paixão” dos brasileiros(as) por seu trabalho não cessou. Um de seus livros alcançou impressionantes 24 edições, com cada uma contando 5.000 exemplares⁶² (Ferreiro, 2001).

Em relação a sua pesquisa, Ferreiro menciona: “Considero que o que fiz é pesquisa básica que foi útil para compreender fenômenos de aprendizagem ignorados até então, mas sem ter pretendido de imediato modificar a realidade” (Ferreiro, 2001, p. 35). Embora Ferreiro não tivesse intenção de conduzir aplicações práticas de suas teorias, ela se deparou com uma série de implementações que a surpreenderam. Ferreiro descreve que, no Brasil, era difícil organizar encontros com menos de 200 pessoas. “O que aconteceu aí? O que aconteceu é que algumas pessoas diziam: este 50% de reprovação é insuportável, isto é um escândalo nacional” (Ferreiro, 2001, p. 40).

As ideias de Ferreiro foram rapidamente adotadas por profissionais que estavam empenhados em combater essas altas taxas de reprovação, indivíduos que já realizavam profundas reflexões sobre os processos de alfabetização e que estavam frustrados. Ferreiro (2001) menciona a Telma Weisz⁶³ como uma das primeiras pessoas no Brasil a revisar seus materiais em espanhol, antes de sua primeira palestra no país.

Houve tentativas de criar grupos de pesquisa por parte de Ferreiro, mas a pesquisa acadêmica demanda tempo e os educadores e educadoras expressavam urgência, afirmando não poder esperar para aplicar novas abordagens em sala de aula. Ferreiro mencionou que encontrar um tema de pesquisa com profunda relevância teórica e prática trouxe grande satisfação para Ferreiro em sua carreira como pesquisadora (Ferreiro, 2001).

A segunda divergência relevante entre Grossi e Ferreiro foi relacionada à necessidade de um conhecimento específico para aplicar as aulas entrevista que determinavam os níveis.

⁶² O livro *Reflexões sobre a Alfabetização* encontra-se atualmente na 26 ed. (Ano- Base: 2024)

⁶³ Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Brasil (1998). Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, Brasil. Foi orientada por Ferreiro na sua tese de doutorado *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis* (1998) (Centro de Estudos e Formação Telma Weisz, 2024).

Nós sugerimos que as professoras aplicassem uma "aula-entrevista" com os alunos para investigar como eles escreviam. Emília ficou indignada comigo e disse: "Esther, só pode fazer isso quem é psicólogo!" Houve muitos diálogos entre nós ao longo do tempo, e esse foi um dos mais marcantes. Expliquei para ela que, uma vez que o conhecimento é socializado, ele deixa de ser um proprietário único. As pessoas vão usá-lo da maneira que acharem mais apropriada. Eu estava convencida de que os professores podiam e deviam aplicar essa atividade. Ao longo da história, houve muitos diálogos que mostraram essa diferença de visão entre nós. Emília ficava indignada, afirmando que aquilo era tarefa de psicólogos, e não de professores. Mas eu acreditava – e continuo acreditando – que os professores são perfeitamente capazes de realizar esse tipo de atividade e, na verdade, fazem isso de maneira maravilhosa (Grossi, 2024).

Este ponto de vista sobre a necessidade de especialização é abordado por Ferreiro em uma interação posterior com Rosa María Torres publicada no livro *Cultura e Educação* (2001), no qual foram transcritas conversas no período entre dezembro de 1995 e fevereiro de 1996. Emília foi questionada por Torres sobre a necessidade de ser um doutor ou um discípulo de Piaget para compreender e aplicar sua teoria em sala de aula. Ferreiro respondeu que observou professores que não eram nem seguidores de Piaget, nem possuíam conhecimentos sofisticados, mas ainda assim realizavam atividades muito eficazes com as crianças. Ela destacou que para começar a notar o que antes passava despercebido, é essencial ter uma grande curiosidade, uma sensação de que sempre há mais a aprender e uma postura de respeito intelectual em relação à criança. Ferreiro enfatizou que aceitar que o outro pensa e age de maneira diferente é fundamental para compreender seu modo de pensar, estabelecendo assim as bases do respeito intelectual (Ferreiro, 2001). Ela também afirmou que é crucial tratar uma criança de quatro ou cinco anos como um interlocutor intelectual. Ferreiro acreditava que sua teoria ajudava os professores ao sugerir que cada criança é única, embora existam padrões de pensamento comuns. Para estar bem-informado, ela sugeria que os professores mantivessem a convicção de que o aprendizado não termina com a obtenção de um diploma e que continuassem a cultivar a vontade de aprender e a curiosidade necessária.

Se o professor se atreve a ter argumentos para decidir porque é interessante propor uma atividade, pode fundamentá-la em termos de sua prática e da aprendizagem que deseja conduzir (Ferreiro, 2001).

Expandindo sobre essa informação, em conversa com Torres, Ferreiro debate sobre as metodologias de pesquisa-ação⁶⁴ e argumenta que frequentemente refletem a urgência dos pesquisadores em interagir rapidamente com a realidade, às custas do necessário distanciamento crítico para refletir e reavaliar profundamente o problema. Ela observa que, embora a pesquisa-ação tenha sido implementada tanto em comunidades quanto em salas de aula, a ideia de professores como pesquisadores não corresponde à realidade da profissão de pesquisador, que é especializada e requer formação extensa e rigorosa. Ferreiro (2001) expressa preocupação com a noção de que qualquer pessoa possa assumir o papel de pesquisador, comparando isso ao ofício de sapateiro, onde nem todos podem se tornar sapateiros simplesmente por decisão. Ela defende que os professores deveriam adotar uma postura investigativa, o que implica uma abordagem reflexiva e contínua ao aprendizado, mas adverte contra a ideia de que todos possam ser pesquisadores, considerando um possível desrespeito pela especificidade e disciplina que a pesquisa exige.

A posição de Ferreiro está profundamente enraizada na tradição piagetiana, que valoriza o rigor metodológico e o papel essencial da investigação científica na produção de conhecimento. Essa postura exige disciplina e método. Para Ferreiro, o pesquisador é alguém que segue um processo sistemático e rigoroso, características centrais do método científico. Portanto, sua preocupação em diferenciar a prática reflexiva do professor da atividade científica formal está vinculada à defesa da especificidade da pesquisa como um campo que demanda treinamento e um compromisso com os princípios científicos.

Segundo narra Redon, através dos estudos conduzidos por Grossi, em conjunto com as contribuições teóricas de Gerard Vergnaud e Sara Pain⁶⁵, o GEEMPA realizou posteriormente uma releitura das teorias construtivistas. Essa nova interpretação não se limita à interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, mas incorpora um terceiro elemento essencial: a relação do aprendiz com os outros. Esta abordagem tridimensional

⁶⁴ A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação, que é um conceito amplo referente a qualquer abordagem que opera através de um ciclo contínuo de melhorias práticas. Esse ciclo envolve planejar, executar, documentar e avaliar mudanças com o objetivo de aprimorar práticas específicas. Durante esse processo, há um aprendizado aprofundado tanto sobre a prática em questão quanto sobre os métodos de investigação empregados, proporcionando insights valiosos que aprimoram tanto a ação quanto a compreensão teórica (Tripp, 2005).

⁶⁵ Sara Pain, nascida em Buenos Aires em 1931, vive na França desde 1977. Doutora em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires e em Psicologia pela Universidade de Neuchâtel, Suíça, defendendo a tese *La Psicogénesis de la Funciones Lógicas de Combinación y Permutación*. Foi professora de psicologia nas Universidades Nacionais de Buenos Aires, Mar del Plata, Universidade Paris XIII e na Faculdade de Psicologia de Toulouse (Tekoa, 2024).

reconhece a importância das interações sociais no processo educacional e como elas influenciam a construção do conhecimento. O GEEMPA desenvolveu essa teoria que, embora incorpore aspectos das teorias de Piaget, Vygotsky, Ferreiro, Paín e Vergnaud, entre outros pensadores, se trata de uma construção original do GEEMPA.

O construtivismo e o pós construtivismo são como duas margens de um rio. A didática muda no caso da alfabetização, é diferenciada por conta dos pressupostos desta nova teoria. São novos alicerces, com as contribuições mencionadas. Uma questão importante é que na relação do sujeito com os outros de fora, o sujeito constitui um outro eu interno (Redon, 2024).

Além disso, a integração dessa perspectiva com a teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnaud (1994) enriqueceu a abordagem didática do GEEMPA. Vergnaud (1994) argumentava que o aprendizado não ocorre de maneira linear, mas através da interação dentro de campos conceituais que são dinâmicos e contextualizados. O GEEMPA, portanto, incorporou essas ideias ao desenvolver estratégias didáticas.

A criação de uma teoria original a partir das bases propostas por Emilia Ferreiro, como demonstrado pelo desenvolvimento do pós-construtivismo pelo GEEMPA, é uma prova da profundidade e amplitude da influência de suas ideias no Brasil. A transformação de suas ideias em novas teorias e práticas pedagógicas reflete uma aceitação e compreensão profunda de seus conceitos. Este processo de adaptação e inovação mostra que a teoria de Ferreiro foi mais do que simplesmente adotada; ela foi repensada e expandida para se adequar melhor às realidades educacionais brasileiras, resultando em contribuições originais significativas, como o pós-construtivismo. Este impacto é ainda enriquecido pela combinação de suas teorias com as de outros(as) pensadores(as), como Gerard Vergnaud e Sara Paín, criando uma base teórica sólida e contextualizada para a prática educativa.

Adicionalmente, sobre a transformação e incorporação da teoria de Ferreiro no Brasil, Weisz (2014,) escreve em um artigo:

As investigações psicogenéticas de Emilia Ferreiro não se encerraram com a pesquisa originária, publicada como *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, em 1979, em espanhol, e traduzida para o português como *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1985. Essas investigações seguem em

muitas e variadas direções, e, no que se refere à aprendizagem do sistema de escrita, receberam contribuições fundamentais de Sofia Vernon, com sua tese *O processo de construção da correspondência sonora na escrita (na transição entre os períodos pré-silábico e o silábico)* (Vernon, 1997). Os resultados dessa tese já estão disponíveis há anos e foram incorporados ao PROFA/Letra e Vida – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, onde aparecem no vídeo *Construção da Escrita, Primeiros Passos* (Weisz, 2014, p.160-161).

Essa integração das contribuições de Vernon ao PROFA⁶⁶/Letra e Vida agrega evidências de pesquisas originais e mostra a influência das teorias de Ferreiro no meio brasileiro. A capacidade de suas ideias crescerem e integrarem novas descobertas reflete um modelo dinâmico, que se adaptou às necessidades e desafios da alfabetização.

Apesar de um entendimento teórico mais profundo dos níveis psicogenéticos de aquisição da linguagem escrita no âmbito escolar, atualmente persiste, segundo Redon, o desafio dos professores(as) de transpor o conhecimento teórico sobre esses níveis para práticas pedagógicas inovadoras que possam refletir e responder às necessidades individuais de aprendizagem. A persistência de métodos tradicionais, portanto, indica a necessidade de uma formação continuada mais completa e continuada para professores.

As abordagens tradicionais de ensino frequentemente não reconhecem o erro como um elemento construtivo no processo de aprendizagem. Essa visão revela uma falha crítica na concepção dos exercícios pedagógicos, nos quais os professores não incorporam as hipóteses construtivas das crianças em seus planejamentos, um dos pontos centrais da teoria de Ferreiro.

As práticas didáticas promovidas pelo GEEMPA representam um desafio significativo para os professores, exigem um investimento de tempo consideravelmente maior do que as abordagens convencionais. Esta exigência decorre da necessidade de uma atenção constante às hipóteses dos alunos e alunas e de uma adaptação contínua das atividades pedagógicas para atender às necessidades individuais de aprendizagem. Redon relata experiências significativas desde sua formação pelo programa do GEEMPA. Ela destaca que, após implementar as metodologias aprendidas no GEEMPA, conseguiu alfabetizar todos os seus alunos e alunas durante o ano letivo.

⁶⁶ Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) no ano 2001, iniciativa do Ministério da Educação do Brasil (MEC) (Piatti, 2006).

Quando me tornei professora, em 1994, as escolas ainda não discutiam os níveis de aprendizagem. Eu tomei conhecimento sobre os níveis ao ler o livro da Emília Ferreiro, embora não consiga lembrar exatamente quando isso ocorreu, mas não foi durante a graduação. Conheci as didáticas de Esther Grossi através de uma professora durante um curso de especialização que fiz, em 1997, mas não as compreendi totalmente. Embora eu soubesse classificar os alunos de acordo com os níveis de aprendizagem, não sabia como ajudá-los a progredir de um nível para outro. O conhecimento sobre os níveis parecia algo completamente separado da didática, e ninguém sabia como aplicar esse conhecimento na prática. Em 2002 participei de uma formação com Esther. Foi assim que me vinculei ao GEEMPA. Eu já vinha buscando alternativas sendo que era professora alfabetizadora fazia 7 anos. E ficava muito inconformada de ter alunos todos os anos que não se alfabetizavam, em todas as turmas. Eu achava que tinha que ter algum outro jeito. Foi assim que eu encontrei o GEEMPA e, desde então, alfabetizo todos os alunos dentro do ano letivo. Mas é uma outra dinâmica, só trabalho em grupo (Redon, 2024).

A cultura escolar vigente e os sistemas educacionais frequentemente adotam abordagens que contradizem os princípios de uma educação eficaz e inclusiva. Um exemplo claro dessa discrepância é a prática comum de direcionar alunos(as) que enfrentam dificuldades de aprendizagem para salas de reforço. Essas medidas muitas vezes refletem uma perspectiva que não contribui para a resolução das causas subjacentes às dificuldades de aprendizagem. Dentro desse contexto, se atribui o fracasso acadêmico a fatores externos, como condições socioeconômicas adversas ou dinâmicas familiares problemáticas, raramente questionando a eficácia dos métodos de ensino ou a preparação dos professores e professoras.

O termo “deserção” traz implícita uma carga significativa que implica a responsabilidade voluntária do sujeito - nesse caso, as crianças - de abandonar individualmente um grupo ou sistema ao qual pertence. No caso do sistema educacional, deve-se perguntar se não é o sistema educacional que abandona o desertor, já que não tem estratégias para mantê-lo nem interesse em reintegrá-lo (Ferreiro; Teberosky, 1979) (tradução nossa).

Essa era uma preocupação de Ferreiro, pois revela um descaso significativo com o processo de aprendizagem dos alunos(as), sendo que as deficiências na formação dos educadores(as) não são adequadamente abordadas. A educação deveria ser uma ferramenta de empoderamento e não de exclusão.

No balanço entre as contribuições de Emília Ferreiro e Esther Grossi, é possível identificar tanto convergências quanto divergências. Ambas compartilhavam a preocupação com o fracasso escolar e o desejo de transformar a alfabetização, especialmente para crianças de classes populares. A convergência principal reside no reconhecimento da importância dos níveis de desenvolvimento da escrita identificados por Ferreiro, que serviram de base teórica para o trabalho de Grossi. No entanto, as divergências surgem na aplicação prática dessas teorias. Enquanto Ferreiro mantinha um enfoque mais científico e investigativo, sem pretender criar uma didática formal, Grossi defendeu a necessidade de uma abordagem pedagógica estruturada e específica para os alunos(as) de classes populares, cujas realidades sociais exigiam métodos diferentes dos utilizados com alunos(as) de classe média. Ferreiro acreditava que o simples contato com a escrita e a observação dos níveis de aprendizagem seriam suficientes, enquanto Grossi, ao trabalhar diretamente com crianças de comunidades carentes, percebeu que era preciso desenvolver uma didática própria para garantir a eficácia da alfabetização, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

2. O CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE)

Prosseguindo com as entrevistas e aprofundando o entendimento sobre como as ideias de Ferreiro foram introduzidas no Brasil, segue a experiência de Francisca Maciel⁶⁷, representante do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

O CEALE, criado em 1990 como entidade complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem como missão promover a colaboração entre grupos interinstitucionais focados na alfabetização e no ensino do Português. As iniciativas do CEALE são orientadas por dois princípios fundamentais: a análise detalhada do ensino e da aprendizagem da língua escrita dentro de um contexto histórico, político e social, e o fomento deste processo através da

⁶⁷ Mestrado e Doutorado em Educação/UFMG. Pós-doutorado/PUC/SP (2005-2006), UFPB (2010-2011) e na Universidade do Minho (2016-2017). Professora Titular da Faculdade de Educação/UFMG. Integra o corpo docente da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Investigadora da Pesquisa: Efeitos da Alfabetização Tardia na Memória e Conectividade Cerebral (UFMG). Foi Diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG (2007-2010 e 2018-2020) (Maciel, 2024).

formação de educadores(as) de instituições públicas e da propagação de estudos acadêmicos sobre letramento (CEALE, 2024).

Maciel coordena o grupo de pesquisa "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento", registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (CEALE, 2024). Na entrevista conta que teve seu primeiro encontro com as ideias de Emília Ferreiro durante o final de sua graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais, na década de 1980.

O texto de Ferreiro que ela acessou, ainda em espanhol, disponível através de um xerox, foi posteriormente publicado na revista *Educação* no Caderno de Pesquisa 52 (1985). Esta publicação era parte do livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979), primeira obra de Ferreiro coautorada por Ana Teberosky, que foi originalmente publicada no México e se tornou um texto clássico na área de alfabetização.

Maciel comenta que “quando chegou o trabalho de Ferreiro na área da linguagem foi profundamente revelador”. As ideias de Ferreiro não apenas permearam o âmbito da Faculdade de Educação, mas também influenciaram a Faculdade de Psicologia, que já possuía uma forte orientação piagetiana. Existia, dentro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um grupo dedicado ao estudo de Piaget, o qual encontrou nas contribuições de Ferreiro em relação à linguagem escrita um material inovador e esclarecedor. Explica Maciel que “apesar de que já houvesse investigações sobre teorias piagetianas aplicadas em áreas como Matemática, a introdução das teorias de Ferreiro sobre linguagem marcou um ponto de inflexão significativo no estudo da alfabetização” (Maciel, 2024).

Embora o CEALE tenha sido oficialmente estabelecido em 1990, já na década de 80 Magda Soares⁶⁸ estava desenvolvendo o estudo pioneiro "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento", que consistia em um levantamento abrangente da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização infantil. Maciel, inicialmente uma bolsista desse projeto, atualmente coordena a pesquisa, sucedendo a Soares após sua aposentadoria.

Ter uma pesquisa daquela natureza realizada na época, em um país [Argentina] tão próximo ao nosso, foi extremamente importante. Isso trouxe uma grande

⁶⁸ Magda Becker Soares (1932-2023, professora titular emérita da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fundadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da mesma faculdade, é uma das principais referências em alfabetização e letramento do país. (Frände; Carvalho, 2023)

proximidade com aquilo que muitas vezes parecia distante ou difícil de imaginar. A pesquisa permitiu que ideias e práticas fossem adaptadas e aplicadas de maneira mais contextualizada, facilitando a compreensão e a implementação dos conceitos estudados (Maciel, 2024).

A proximidade cultural e linguística facilitou uma maior identificação e aplicação das suas teorias no Brasil. Para compreender a recepção das teorias de Emilia Ferreiro no Brasil, é interessante explorar a proximidade cultural entre Argentina e Brasil. Maciel menciona que a similaridade cultural e linguística entre os dois países facilitou a adaptação e aceitação das ideias de Ferreiro no contexto brasileiro. Embora os idiomas oficiais sejam diferentes (espanhol na Argentina e português no Brasil), há muitas similaridades e influências mútuas devido à proximidade geográfica e ao intercâmbio cultural.

A proximidade linguística entre o português e o espanhol tem sido amplamente estudada e impacta tanto decisões didáticas e metodológicas (considerando os pontos de convergência e divergência entre as línguas na criação de materiais didáticos, por exemplo) quanto decisões políticas e econômicas (Rubio et al., 2022).

O espanhol e o português são os únicos grandes idiomas internacionais que, de maneira geral, são mutuamente compreensíveis. Segundo Rubio et al. (2022), isso significa que falantes de uma língua geralmente conseguem entender a outra com relativa facilidade. Além disso, é destacado que existe uma suposta assimetria na compreensão, favorecendo os falantes de português em relação aos falantes de espanhol (Rubio et al., 2022). “Há semelhanças óbvias nos níveis fonético e fonológico que facilitam a compreensão oral do português quando se fala espanhol” (Rubio et al., 2022, p. 426) (tradução nossa).

Também considerando a história política, Argentina e Brasil têm histórias de colonização europeia, lutas pela independência e períodos de regimes militares. A colonização portuguesa no Brasil e a colonização espanhola na Argentina deixaram legados culturais e sociais profundos. Ambas as nações alcançaram a independência no início do século XIX, com movimentos liderados por personalidades como José de San Martín na Argentina e Dom Pedro I no Brasil (Bethell, 2001). Os regimes militares que dominaram a política de ambos os países durante o século XX também criaram experiências e memórias coletivas semelhantes. No Brasil, a ditadura militar ocorreu entre 1964 e 1985, enquanto na Argentina foi entre 1976 e 1983. Esses anos de repressão

e censura moldaram a cultura política e a memória social das duas nações, levando a um desejo compartilhado de democracia e direitos humanos (Fico, 2014).

Retornando ao relato de Maciel, durante a graduação dela, tanto os professores(as) do grupo de Psicologia quanto do grupo de Linguagem, coordenado por Magda Soares, tiveram acesso à teoria de Ferreiro. Soares também estava à frente de uma especialização em Alfabetização, que incluía uma disciplina dedicada à psicogênese da língua escrita. Essa disciplina era ministrada por Maria Auxiliadora Pimentel, professora da Faculdade de Educação, que desenvolveu seu mestrado em Rio de Janeiro baseado nas pesquisas de Emilia Ferreiro.

Diversas escolas, tanto privadas quanto públicas, começaram a adotar a teoria de Emilia Ferreiro. Em São Paulo, a Escola da Vila⁶⁹ se destacou como uma referência nesse movimento. Lá, Telma Weisz emergiu como uma figura central; ela viria a coordenar o PROFA em 2000, um programa nacional voltado para a formação de professores alfabetizadores e seria uma divulgadora essencial das ideias de Ferreiro no Brasil. Weisz escreveria em 1985 o artigo *Repensando a Prática da Alfabetização*, mencionado no estado da arte nesta dissertação, contando sua experiência na Escola da Vila.

No contexto educacional da época, a pesquisa de Emilia Ferreiro encontrou ambiente favorável devido ao crescente descontentamento com os métodos tradicionais de alfabetização.

Naquela época, estávamos vivendo um momento de crítica muito severa aos métodos tradicionais de ensino, especialmente devido à alta taxa de reprovação entre o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental. Para avançar para o segundo ano, era exigido que os alunos soubessem ler e escrever. No entanto, mais de 50% das crianças que concluíam o primeiro ano não conseguiam cumprir essa exigência, principalmente por causa da ineficácia dos métodos silábicos e do uso de cartilhas cheias de erros, que não facilitavam a aprendizagem de palavras e textos (Maciel, 2024).

A ineficácia dos métodos silábicos na alfabetização está relacionada ao fato de que esses métodos se concentram na divisão da palavra em sílabas e na memorização das combinações silábicas, sem levar em consideração a compreensão mais ampla do que as

⁶⁹ Escola da Vila fundada em 1980. É uma instituição privada de ensino. A escola conta com 2 unidades localizadas em um único bairro, o Butantã, em espaços geográficos próximos e integrados: um dedicado às infâncias, e outro às juventudes. A Vila das Infâncias atende crianças da Educação Infantil até o 6º ano do Fundamental 2. A Vila das Juventudes atende jovens do 7º ano do Fundamental 2 até o final do Ensino Médio (Escola da Vila, 2024).

palavras e os textos significam. Nos métodos silábicos, os alunos(as) aprendem primeiro as vogais, depois as consoantes, e, por fim, as sílabas formadas pela junção dessas letras. No entanto, essa abordagem mecânica e fragmentada muitas vezes não ajuda as crianças a desenvolver uma compreensão contextual da escrita e da leitura, o que pode dificultar a formação de leitores competentes (Soares, 2004).

Além disso, os métodos silábicos não valorizam as hipóteses que as crianças formam sobre a escrita, algo que as teorias construtivistas, como a de Emília Ferreiro, enfatizam. Como resultado, muitas crianças enfrentam dificuldades para aplicar o que aprenderam ao ler textos e entender seu significado (Soares, 2004).

Nesse cenário, a psicogênese da língua escrita apresentou-se como uma alternativa inovadora. Esta abordagem estava em consonância com as evidências fornecidas por pesquisas em Psicologia e Linguística, que defendiam uma compreensão mais profunda das capacidades e do contexto linguístico dos alunos(as), e foi rapidamente adotada como um contraponto eficaz aos métodos convencionais.

Os materiais didáticos, os modelos de alfabetização vigentes e a rigidez desse modelo tradicional, baseado na memorização, eram amplamente questionados. Lembro de casos em que as crianças eram obrigadas a repetir até quatro vezes o mesmo material inadequado, sem sucesso. Além disso, os estudos sociolinguísticos mostravam que as variações linguísticas das crianças, derivadas de seus contextos de vida, eram frequentemente ignoradas ou rejeitadas nas escolas, o que só agravava o fracasso educacional. Isso tudo era muito evidente para mim na época. Eu vejo como uma revolução, não pode se negar, foi muito importante. Um divisor de águas. Começar a prestar atenção no aluno, no que ele pensa, no que ele diz. Isso foi fantástico, para a gente foi uma revolução (Maciel, 2024).

Maciel aponta que as pesquisas da época evidenciavam problemas significativos com os testes utilizados para divisão de turmas, que eram frequentemente criticados por seu viés elitista. As questões desses testes muitas vezes não refletiam a realidade das crianças, levando a resultados desfavoráveis que não necessariamente indicavam a incapacidade delas, mas a desconexão entre o conteúdo do teste e seu contexto de vida. A validade dos testes de prontidão e as práticas de treinamento de psicomotricidade⁷⁰

⁷⁰ As práticas de psicomotricidade referem-se a atividades e exercícios que visam o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, com o objetivo de melhorar sua coordenação física, equilíbrio e controle corporal. Essas práticas estão baseadas na ideia de que o desenvolvimento físico e motor é fundamental para o aprendizado cognitivo, inclusive na alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1999).

começaram a ser intensamente contestadas, refletindo um crescente questionamento sobre as metodologias tradicionais de ensino.

O seguinte trecho extraído do documento de apresentação do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) (2001), citando um texto de Emilia Ferreiro, acompanha as afirmações de Maciel:

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu – Emilia Ferreiro (MEC, 2001, p. 8).

Nesse ambiente de crítica e busca por alternativas, a pesquisa de Emilia Ferreiro, apesar de ser caracterizada como um estudo de "laboratório"⁷¹, nas palavras de Maciel, emergiu como uma contribuição valiosa. Ferreiro não apenas articulou ideias teóricas sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, mas também as validou empiricamente, oferecendo uma base sólida para repensar as práticas educacionais. Este trabalho foi percebido como um ponto de virada, marcando o início de uma nova era no campo da alfabetização, no qual a atenção começou a se voltar para o entendimento dos pensamentos e expressões dos alunos(as).

Para Maciel, a pesquisa de Emilia Ferreiro, sendo empírica, trouxe concretude ao seu trabalho. Esse aspecto validou sua importância no cenário educacional. No Brasil as discussões e dúvidas vigentes encontraram ressonância nas teorias de Ferreiro. “Em Portugal, por exemplo, a situação foi bastante diferente”, observa Maciel, refletindo as particularidades educacionais e culturais de cada país.

Em Portugal, apesar dos avanços nas políticas educacionais nos anos 1960, ainda sob a ditadura salazarista, o país apresentava uma taxa de analfabetismo acima de 25% em 1970. A Lei de Bases de 1973, concebida pela equipe de Veiga Simão, representou

⁷¹ A pesquisa de Ferreiro foi realizada com uma amostra relativamente pequena (Ferreiro e Teberosky, 1999).

um passo importante para a modernização do sistema educativo, mas sua implementação enfrentou desafios que dificultaram a realização das reformas educativas planejadas (Eurydice, 2024; Lima et al., 2006).

A partir de 1974, quando cai a ditadura, os indicadores educativos em Portugal começaram a melhorar significativamente. Foram criados programas experimentais no ensino básico que dividiam os primeiros quatro anos em fases de dois anos. Na década de 1980, houve um foco na universalização do ensino básico e na promoção da equidade no acesso à educação, com políticas voltadas para reduzir o abandono escolar e melhorar o desempenho dos alunos(as) em áreas carentes. Programas como o PAE (Programa de Apoio Estudantil) foram implementados para enfrentar esses desafios. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada, estruturando a educação pré-escolar, escolar e extraescolar. Entre 1991 e 2001, a taxa de abandono escolar caiu de 12,5% para 2,7%, coincidindo com reformas educacionais significativas (Eurydice, 2024; Lima et al., 2006).

Analisando a transformação das taxas de analfabetismo em Portugal entre 1960 e 2021 observa-se uma redução significativa ao longo das décadas: em 1960, a taxa total era de 33,1% (26,6% entre os homens e 39,0% entre as mulheres), caindo para 25,7% em 1970 (19,7% homens e 31,0% mulheres), 18,6% em 1981 (13,7% homens e 23,0% mulheres), 11,0% em 1991 (7,7% homens e 14,1% mulheres), 9,0% em 2001 (6,3% homens e 11,5% mulheres), 5,2% em 2011 (3,5% homens e 6,8% mulheres) e 3,1% em 2021 (2,1% homens e 4,0% mulheres) (Pordata, 2024).

Considerando especificamente o período de recepção da teoria de Emilia Ferreiro no Brasil, que se iniciou na década de 1980, é interessante notar que Portugal já estava em um processo significativo de redução das taxas de analfabetismo e implementação de planos de melhoria educacional.

Lina Simas⁷², professora alfabetizadora desde 1979 em Açores, Portugal, relatou em entrevista que ela não teve contato direto com o trabalho de Emília Ferreiro. "Posso ter ouvido falar dela em alguma formação, mas não me recordo", comentou. No período

⁷² Finalizou o curso do Magistério Primário em junho de 1979 (foi o segundo curso com a duração de 3 anos) e fez a licenciatura no curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico em período pós laboral, no polo da universidade da Terceira. Trabalhou com crianças da pré-escola, 1º ciclo e telescola. Exerceu as funções de coordenadora de núcleo e foi orientadora de estágio na Escola do Magistério Primário de Angra do Heroísmo.

de 1979/80, o método utilizado para ensinar a ler e escrever, com o qual ela estagiou, era o método analítico-sintético e também empregou o método das 28 palavras⁷³. O método analítico-sintético, ainda hoje empregado, envolve inicialmente a exploração de palavras com o mesmo som e a identificação desse som em listas de palavras. Por exemplo, ao ensinar a palavra "gato", o professor primeiro trabalha com a palavra inteira, identificando seu significado e sons. Em seguida, decompõe a palavra em "ga" e "to", e posteriormente ensina as letras "g", "a", "t" e "o". Depois, essas partes são combinadas novamente para formar a palavra completa, enfatizando a relação entre as partes (sílabas e letras) e o todo (a palavra) (Cagliari, 2003). Simas trabalhou em ensino público e privado e, ao longo dos anos em que exerceu suas funções, continuou a utilizar ambos os métodos.

Margarida Alves Martins⁷⁴, doutora e investigadora da teoria da psicogênese em Portugal, esclareceu que a teoria da psicogênese da língua escrita foi integrada na formação de educadores(as) de infância e nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, que ainda são vigentes em Portugal. No entanto, essa teoria nunca foi incorporada no ensino do primeiro ciclo (ensino fundamental). Em Portugal, reforça, diversos métodos de ensino da leitura e da escrita são utilizados, incluindo o método fônico, métodos silábicos como o das 28 palavras e o método natural associado ao Movimento da Escola Moderna, inspirado na pedagogia de Freinet⁷⁵. Cada escola e professor tem a liberdade de escolher o método que considera mais adequado.

O contexto brasileiro, conforme relatado por Maciel, contribuiu significativamente para a disseminação das teorias de Emilia Ferreiro no país, apresentando uma dinâmica distinta em comparação com Portugal. Enfatiza que o Grupo

⁷³ O método das 28 palavras utiliza 28 palavras-chave introduzidas através de uma história, que é posteriormente explorada. Durante essa exploração, uma palavra-chave é destacada, associada à sua imagem real e escrita no quadro ou em tiras de papel. As palavras são inicialmente trabalhadas globalmente e, uma vez que todos os alunos(as) conseguem identificá-las, o professor passa a dividir a palavra em sílabas no quadro, ajudando os alunos(as) a compreenderem o processo de divisão silábica. Em seguida, jogos de leitura são usados para associar sílabas aos seus sons. Quando os alunos(as) dominam essa associação, a fase final envolve a escrita, começando pela palavra inteira, passando pelas sílabas e, finalmente, formando novas palavras com as sílabas das palavras-chave (Figueira, 2013).

⁷⁴ Margarida Alves Martins é uma psicóloga portuguesa conhecida por seus trabalhos sobre aprendizagem de leitura e escrita. É professora do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, em que dirige o Centro de Investigação em Educação (ISPA, 2024).

⁷⁵ Célestin Freinet (1896-1966) foi um educador francês que buscou criar um sistema educacional democrático, livre de contradições sociais. Seu principal objetivo era desenvolver uma escola acessível a todos. Ele foi o fundador do Movimento da Escola Moderna. Freinet propunha o trabalho/jogo como atividade central, utilizando técnicas baseadas na experimentação e na documentação, fornecendo às crianças ferramentas para aprofundar seu conhecimento e desenvolver suas habilidades práticas (Paraná, 2024).

de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), sob a liderança de Grossi, desempenhou um papel relevante ao “didatizar” a proposta de Ferreiro, ampliando consideravelmente sua visibilidade. Maciel também destaca que foi o GEEMPA, sob a liderança de Grossi, quem teve um rol essencial nas vindas de Emilia Ferreiro ao Brasil. A relevância dessa teoria foi tão ampla que “as apresentações de Emilia lotavam estádios”, ressalta Maciel sobre a influência de Ferreiro no cenário educacional brasileiro.

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC)

Maciel explica que a formação dos professores(as) se tornou uma necessidade imperativa. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, reorganizou a estrutura educacional do Brasil, definindo novas diretrizes para todos os níveis de ensino e estabelecendo um novo marco legal para a educação nacional, substituindo a Lei nº 5.692/71. Definia um currículo com um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, complementado por conteúdos que consideravam as peculiaridades locais e as diferenças individuais dos alunos(as) (LDB, 1996). Esta reestruturação pode ser vista como uma resposta às transformações culturais e sociais do Brasil, refletindo as necessidades e demandas de uma sociedade em constante mudança.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC) destacaram a importância das teorias de Ferreiro na construção de práticas pedagógicas fundamentadas, embora já ampliando esses conceitos e alertando para cuidados de aplicação das teorias construtivistas (Brasil, 1997).

Os PCNs surgiram em um contexto de reformulação das orientações curriculares para adequá-las aos ideais democráticos e à busca pela melhoria da qualidade do ensino. Esse movimento foi impulsionado por compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990, que estabeleceu metas globais para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Esses eventos promoveram metas globais de educação que influenciaram políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil (UNESCO, 2000). Em

resposta a esses compromissos e às necessidades internas do país, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que visava recuperar a qualidade do ensino fundamental, enfatizando a equidade e a qualidade.

Os PCNs foram desenvolvidos como referência de qualidade para orientar a coerência dos investimentos educacionais, ajudando a superar as divergências e fragmentações causadas por políticas educacionais anteriores que não conseguiam uniformizar os critérios de qualidade educacional em todo o território nacional. A principal ruptura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Brasil em 1997 em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 está centrada na mudança de paradigma educacional e na abordagem pedagógica adotada. A LDB de 1971 enfatizava uma abordagem centrada no ensino, com foco na transmissão de conhecimento pelo professor, enquanto os PCNs de 1997 introduziram uma abordagem centrada na aprendizagem, onde o foco é no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos(as). Os PCNs de 1997 promoveram a flexibilização do currículo, permitindo adaptações conforme as necessidades regionais e locais, reconhecendo a diversidade cultural e social do Brasil (Brasil, 1997; Bonfim et al., 2013). A LDB de 1971 estruturava o currículo em torno de conteúdos programáticos definidos, enquanto os PCNs de 1997 enfatizaram o desenvolvimento de competências e habilidades, preparando os alunos(as) para a vida e para o exercício da cidadania, além de proporcionar a base necessária para a continuidade dos estudos. A avaliação tradicional predominante na LDB de 1971 utilizava provas e exames para medir a memorização e o domínio de conteúdo. Já os PCNs de 1997 incentivaram a utilização de avaliações formativas e processuais, visando acompanhar o desenvolvimento integral dos alunos(as) e identificar suas necessidades de aprendizagem (Bonfim et al., 2013). A LDB de 1971 pouco tratava de questões de inclusão e diversidade. Os PCNs de 1997, por sua vez, deram destaque à inclusão e à valorização da diversidade, abordando temas transversais como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual. Essas mudanças refletem uma transição significativa na concepção de educação no Brasil, buscando tornar o sistema educacional mais inclusivo, dinâmico e adequado às demandas contemporâneas da sociedade (Brasil, 1997).

A elaboração dos PCNs envolveu uma ampla consulta e participação de professores(as), especialistas e técnicos(as) educacionais, com o objetivo de criar um

referencial comum que respeitasse a diversidade e promovesse a qualidade educacional em todas as regiões do país (Brasil, 1997).

Nos anos 1990, muitos países estavam reformulando seus currículos educacionais para se alinhar com novos paradigmas educacionais que enfatizavam competências básicas, interdisciplinaridade e a formação integral do estudante. Exemplos notáveis incluem as reformas educacionais na Espanha, que culminaram na *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 1990 (Pereyra, 1997), e as reformas curriculares na Austrália e no Canadá (Hargreaves & Fullan, 1998). Instituições como a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial desempenharam papéis significativos na promoção de reformas educacionais globais, incluindo a elaboração de currículos que atendessem a padrões internacionais de qualidade educacional (Carnoy, 2002).

A Agenda 21, um plano de ação da ONU para o desenvolvimento sustentável, influenciou a inclusão de temas transversais nos PCNs, como meio ambiente, ética e pluralidade cultural (Jacobi, 2003). Relatórios como "Learning: The Treasure Within" da UNESCO, publicado em 1996, que enfatizava a educação ao longo da vida e os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) também influenciaram os princípios norteadores dos PCNs (Delors et al., 1996).

Os PCNs foram adaptados às realidades e necessidades específicas do Brasil, combinando influências externas com um enfoque nacional. Isso resultou em um documento inovador que visava transformar a educação brasileira de maneira holística e inclusiva (Ferreira, 2001).

Na década de 1980, diversos Estados e municípios reestruturaram o ensino fundamental, adotando a organização escolar em ciclos para minimizar problemas de repetência e evasão escolar, visando proporcionar maior flexibilidade no trato com a seriação e respeitar os diferentes ritmos de aprendizado dos alunos(as). Esta reorganização levou à criação de um ciclo básico com duração de dois anos, focado na alfabetização efetiva das crianças. Essa mudança demonstrou contribuições significativas para a superação dos problemas de desenvolvimento escolar, mantendo-se eficazes mesmo com mudanças governamentais (Brasil, 1997).

A estruturação dos PCNs adotou a organização em ciclos, reconhecendo-a como uma maneira de distribuir conteúdo de forma mais alinhada ao processo de aprendizagem natural dos alunos(as), favorecendo uma apresentação menos fragmentada do conhecimento e facilitando as aproximações sucessivas necessárias para a apropriação dos saberes complexos que a escola visa transmitir.

Identifica-se nos PCNs a presença de quatro principais tendências pedagógicas ao longo do tempo. A primeira tendência é a Pedagogia Tradicional caracterizada por uma educação centrada no professor, que transmite conhecimentos considerados verdades acabadas. Esta abordagem não busca conectar os conteúdos com os interesses dos alunos(as) ou com problemas sociais reais. “A metodologia [...] baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos” (Brasil, 1997, p. 31).

A segunda tendência é a Pedagogia Renovada, a qual emergiu com o movimento da Escola Nova na década de 1930. O professor atua como um facilitador da aprendizagem, adaptando o ensino às necessidades individuais dos alunos(as). “Valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso” (Brasil, 1997, p. 31).

A terceira tendência é o Tecnicismo Educacional surgido na década de 1970, inspirado nas teorias behavioristas e na abordagem sistêmica do ensino, o qual promoveu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida, na qual a tecnologia e os procedimentos programados predominavam sobre a atuação criativa do professor e as necessidades individuais dos alunos(as), “com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes” (Brasil, 1997, p. 32).

A quarta tendência é representada pelas Pedagogias Críticas. Com a abertura política no final dos anos 1970 e início dos anos 80, surgem a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. A primeira, baseada nos movimentos de educação popular pré-1964, foca em temas sociais e políticos para transformar a realidade social: “analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política” (Brasil, 1997, p. 32).

A segunda posição reage à desvalorização, promovida pela pedagogia libertadora, do saber elaborado, considerado uma parte essencial do acervo cultural da humanidade (Brasil, 1997). Ela enfatiza a importância de dominar conhecimentos sistemáticos como condição fundamental para uma participação social plena e efetiva. Essas mudanças refletem uma transição importante na concepção da educação no Brasil, com o objetivo de tornar o sistema educacional mais inclusivo, dinâmico e adequado às demandas da sociedade contemporânea.

Destaca-se também o efeito da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro, que chegou ao Brasil na década de 1980. O documento explica como a pesquisa foi base para revolucionar o ensino da língua nas séries iniciais e provocou uma revisão das abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem em outras áreas do conhecimento. A seguir o trecho que detalha a recepção e equívocos difundidos:

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela. A metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as ideias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”. Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender. A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo (Brasil, 1997, p. 32-33).

A psicogênese destacou a atividade construtiva do aluno em relação à língua escrita, mostrando a importância dos conhecimentos específicos sobre a escrita que as crianças já possuem antes da escolarização formal. Embora estes conhecimentos infantis não coincidam com os dos adultos, fazem sentido para as crianças.

A metodologia empregada nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita frequentemente foi interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para a alfabetização. Segundo o documento, isso resultou em um equívoco duplo: a redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e a transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Sob o rótulo de pedagogia construtivista, difundiram-se ideias de que não se deveriam corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo "do seu jeito". Essa interpretação levou a problemas significativos no processo de ensino e aprendizagem, pois desconsiderou a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos(as) aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender (Brasil, 1997).

Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é "acabado", o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é "complexo" de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também "provisório", uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (Brasil, 1997, p. 32-33).

Os PCNs, introduzidos no contexto dessas tendências, buscam equilibrar a participação ativa do aluno e a intervenção necessária do professor, promovendo uma visão de ensino como um processo complexo que desenvolve capacidades através do engajamento com conteúdo significativo. Propõem para a alfabetização um enfoque que considera a complexidade e a interdisciplinaridade do processo educativo. Eles destacam a importância de desenvolver nos alunos(as) habilidades críticas e analíticas essenciais para a leitura e a escrita, valorizando o contexto sociocultural dos estudantes.

Especificamente, os PCNs apontam que a alfabetização deve transcender a simples aquisição da técnica de ler e escrever, englobando uma compreensão mais ampla que inclui a capacidade de usar essas habilidades de maneira eficaz nas práticas sociais.

E deve ser um processo contínuo que se inicia no ensino fundamental e se estende ao longo da vida do indivíduo, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento integral e cidadania.

2.2 O Programa para Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Posteriormente surge o Programa para Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2001), iniciativa do Ministério da Educação do Brasil (MEC), lançada em 1999 com a coordenação de Telma Weisz, programa que focou na formação de professores alfabetizadores sob uma perspectiva construtivista, reforçando a aplicação prática dos conceitos teóricos de Freire. Esta iniciativa reflete como as práticas formativas foram culturalmente apropriadas, transformadas e integradas na prática educativa brasileira, conformando-se às representações sociais dominantes daquele período. Adicionalmente, as frequentes visitas de Freire ao Brasil fortaleceram ainda mais o impacto e a relevância de sua obra.

No final de 1995 e início de 1996, ao ser questionada por Rosa María Torres sobre a crise na educação, Freire comentou que a alfabetização enfrentava uma crise significativa. “A escola é uma das instituições mais conservadoras que existem na sociedade. As mudanças no sistema escolar são lentíssimas” (Freire, 2001, p. 105). Ela observou que a escola enfrentava desafios consideráveis para reconhecer que os métodos tradicionais de alfabetização já não atendiam às demandas contemporâneas. Destacou na sua resposta a dificuldade da instituição escolar em adaptar-se às novas exigências do processo de alfabetização.

O certo é que a instituição social chamada *escola* enfrenta um desafio que não sabe como resolver. Enquanto se sustentou a ideia de que a aprendizagem era para alguns e não para todos, a escola soube como fazer. Porém, desde que se estabeleceu a ideia de alfabetização para todos, a escola ficou sem respostas. A escola não sabe lidar com as diferenças, não sabe como trabalhar a partir das diferenças assumidas como dado inevitável, e não como castigo (Freire, 2001, p. 38).

O PROFA foi concebido como uma resposta às taxas preocupantes de analfabetismo e às dificuldades encontradas no processo de alfabetização nas escolas brasileiras. Esse programa implementou oficinas de capacitação e módulos de

treinamento que incluíam estudos teóricos e práticos sobre a psicogênese da língua escrita. Esses módulos eram designados para ajudar os educadores(as) a entender melhor os processos cognitivos das crianças durante a aquisição da leitura e da escrita, permitindo assim um ensino mais adaptado às necessidades de aprendizagem dos alunos(as) (MEC, 2001). Os módulos do PROFA não apenas focaram em ensinar técnicas de alfabetização, mas também em capacitar os professores(as) a reconhecer e valorizar as hipóteses que as crianças formulam sobre a escrita. Isso envolveu compreender que cada criança passa por diferentes fases de desenvolvimento da escrita, desde a escrita pré-silábica até a escrita alfabética. As atividades práticas e teóricas nas oficinas ajudaram os professores(as) a planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, adaptadas às necessidades específicas de cada criança. Por exemplo, os módulos enfatizavam a importância de criar ambientes alfabetizadores ricos em estímulos, onde as crianças pudessem interagir com diferentes formas de escrita em contextos significativos. Os professores(as) foram incentivados a usar materiais diversificados e a promover atividades que engajassem as crianças em práticas de leitura e escrita de maneira contextualizada e significativa.

Os materiais do programa PROFA têm como referência vários livros de Emilia Ferreiro: *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), com referências encontradas em vários pontos dos materiais, indicando sua importância central nas teorias e práticas de alfabetização promovidas pelo programa; *Reflexões sobre a Alfabetização* (2011), mencionado no capítulo "A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos"; *Alfabetização em Processo* (1998), referido no capítulo: "A interpretação da escrita antes da leitura convencional"; *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas* (Ferreiro; Palácios, 1987), nomeado no capítulo "Os processos construtivos de apropriação da escrita"; o livro *Chapeuzinho Vermelho Aprende a Escrever* (Ferreiro; Pontecorvo; Ribeiro Moreira e García Hidalgo, 1996) é utilizado para ilustrar a metodologia de análise das narrativas escritas pelas crianças e é referenciado no programa como parte do estudo das produções textuais infantis. Esses livros forneceram a base teórica e metodológica para as práticas de alfabetização sugeridas pelo PROFA, demonstrando a influência significativa das pesquisas de Emilia Ferreiro na concepção e implementação do programa (MEC, 2001).

A influência do PROFA é tão extensa que inspirou a produção de inúmeras teses e dissertações, as quais são fundamentadas nos princípios teóricos desenvolvidos por Ferreiro. Apesar de seu sucesso inicial, o PROFA enfrentou críticas relacionadas à sua

implementação e à sustentabilidade a longo prazo. Alguns educadores(as) apontaram a falta de seguimento e de suporte contínuo após os cursos de formação inicial. Além disso, a variabilidade na qualidade da formação em diferentes Estados e municípios brasileiros levantou questões sobre a eficácia uniforme do programa em todo o país.

Uma pesquisa realizada por Piatti (2006) menciona a falta de integração efetiva das novas abordagens na rotina diária das escolas e a ausência de apoio contínuo como desafios críticos que impediram um impacto mais duradouro e profundo.

Segundo Piatti (2006), muitos professores e professoras encontraram a proposta do PROFA inovadora, pois estavam acostumados com métodos mais tradicionais. Esse descompasso entre o novo modelo pedagógico proposto e a prática habitual mostrou-se como uma barreira para a incorporação efetiva das novas estratégias de ensino. Outra dificuldade notada foi a falta de tempo ou de hábito dos professores(as) em refletir sobre suas atividades em sala de aula (Piatti, 2006). A reflexão é essencial para a melhoria contínua da prática docente, mas o PROFA não pareceu fornecer apoio suficiente para desenvolver essa capacidade de forma consistente entre os(as) participantes.

Os registros das atividades, que poderiam ser utilizados como ferramentas para avaliar e melhorar as práticas pedagógicas, não eram frequentemente utilizados pelos professores(as). Isso limitou a capacidade de ajustar e adaptar métodos de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos(as). O PROFA foi desenhado para promover uma abordagem reflexiva, incentivando os professores a pensar criticamente sobre sua prática. No entanto, a falta de acompanhamento e apoio contínuo após o término do programa foi um problema, pois muitas inovações e aprendizados não foram sustentados ou aprofundados. A pesquisa indicou que o desenvolvimento profissional eficaz requer não apenas formação inicial, mas também acompanhamento contínuo, oportunidades para reflexão coletiva e integração das novas práticas com as rotinas escolares existentes (Piatti, 2006).

2.3 Movimentos pendulares educativos

Maciel oferece um panorama geral das expectativas criadas quando conheceram a teoria de Ferreiro.

Em um primeiro momento, achamos que poderíamos resolver o problema de alfabetização no Brasil abraçando a proposta de Ferreiro. Depois, percebemos que as coisas não eram tão simples. Abandonamos qualquer proposta metodológica específica e focamos nas etapas. No entanto, transformar isso em uma proposta pedagógica foi um erro. Saímos de algo muito fechado e metódico e fomos para o outro extremo, achando que bastava as crianças estarem imersas em um ambiente alfabetizador e serem incentivadas a ler e escrever, o que pensamos que seria suficiente (Maciel, 2024).

Maciel relata que houve uma expectativa de que o problema de alfabetização no Brasil poderia ser resolvido através da adoção do construtivismo e das propostas de Emilia Ferreiro. Esse entusiasmo inicial pode ter levado a uma precipitação, pois soluções imediatas foram buscadas sem uma avaliação adequada do contexto local. Assim, metodologias anteriores foram abandonadas sem uma análise criteriosa, e novas abordagens foram adotadas sem o necessário equilíbrio. Esse processo caracterizou-se por um salto direto para novas etapas, sem uma transição cuidadosa e considerada das práticas preexistentes, o que pode ter contribuído para a perpetuação das dificuldades em alfabetizar de maneira eficaz.

Segundo Soares (2016), a intensa crítica do construtivismo aos métodos analíticos e sintéticos resultou na ideia de que esses métodos de alfabetização, que passaram a ter uma conotação negativa, prejudicariam o aprendizado inicial da escrita. Em outras palavras, no paradigma anterior, a aprendizagem da leitura e escrita era vista como um problema principalmente metodológico. Os métodos gerados por esse paradigma – analíticos e sintéticos – acabaram contaminando o conceito de método de alfabetização. Assim, a rejeição a esses métodos tornou-se uma rejeição aos métodos de alfabetização de forma geral. O construtivismo, apesar das diferentes e nem sempre corretas interpretações dadas a ele na prática docente, dominou a área da alfabetização, especialmente no discurso acadêmico e nas orientações curriculares (cf. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) até o início do século XXI, quando a questão do método ressurgiu, levando a novas controvérsias sobre os melhores caminhos para o sucesso no processo de alfabetização.

Soares (1985) explica que a formação de alfabetizadores requer uma preparação dos professores que os capacite a entender todas as facetas do processo de alfabetização, incluindo as dimensões psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, assim

como os condicionantes sociais, culturais e políticos. Além disso, deve incluir a elaboração e o uso adequado de materiais didáticos e, sobretudo, encorajar os professores a adotar uma postura política em relação às implicações ideológicas do significado e do papel da alfabetização.

Maciel relata que houve críticas ao trabalho de Emilia Ferreiro, especialmente após a constatação de que suas teorias, inicialmente recebidas com grande entusiasmo, não resolveram o problema da alfabetização de forma tão eficaz quanto esperado no contexto brasileiro.

Sempre reconhecemos as valiosas contribuições de Emília Ferreiro, mas questionou-se a ideia de que a teoria sozinha seria suficiente para garantir a alfabetização. Uma coisa é entender como a criança se apropria do sistema de escrita, outra bem diferente é saber como facilitar para que ela realmente aprenda a ler e escrever (Maciel, 2024).

Esse cenário indicava a necessidade de uma revisão das abordagens adotadas, sugerindo que seria benéfico integrar outros conhecimentos e perspectivas para enriquecer e adaptar o modelo construtivista às realidades locais. A entrevista revela como essas críticas e percepções evoluíram ao longo do tempo, permitindo uma compreensão mais profunda na adaptação da teoria de Ferreiro às realidades locais. A recepção inicial às ideias de Ferreiro, as críticas e a subsequente adaptação ilustram como as práticas educativas são dinâmicas e contextualmente situadas.

A questão da espontaneidade trouxe problemas, pois não havia preocupação com o planejamento. O professor sabia classificar o aluno no nível adequado, mas as intervenções não eram apropriadas e faltava um planejamento de como mediar esse processo com a criança. Os alunos não eram suficientemente instigados. Isso foi um problema. Os professores tinham conhecimento da teoria, mas havia uma angústia de como aplicá-la na prática (Maciel, 2024).

Saiu-se de uma abordagem extremamente metódica e fechada na alfabetização para uma transição abrupta para o outro extremo. Nas palavras de Ferreiro, refletindo sobre as primeiras práticas em sala de aula, “De instituir a cópia como o único mecanismo de aprendizagem passamos a satanizá-la, o que é muito típico dos movimentos pendulares educativos” (Ferreiro, 2001, p. 41). Emilia Ferreiro relata que, nas aplicações de sua

pesquisa, observou interações excepcionais com crianças, algo que seria impensável em uma sala de aula tradicional, como “a produção de textos na pré-escola e o entusiasmo de educadoras com [as ocorrências] que começavam a observar e registrar” (Ferreiro, 2001, p. 41). No entanto, também emergiam situações em que educadores(as) expressavam incerteza sobre como lidar, por exemplo, “com uma criança que queria copiar. Isso evidencia a dificuldade de reconceitualizar a cópia, descobrir quando a cópia é útil, funcional” (Ferreiro, 2001, p. 41).

A falta de estímulo adequado aos alunos(as) evidenciou a necessidade buscar estratégias que equilibrassem o conhecimento teórico com intervenções práticas eficazes na sala de aula. Através das narrativas podem se mapear as dificuldades e sucessos na implementação da teoria, oferecendo uma visão detalhada dos desafios enfrentados pelos educadores e educadoras.

Torres destacou que algumas pessoas viam Ferreiro como a principal instigadora de uma suposta falta de estrutura nas salas de aula, onde não seria necessário controlar os conteúdos e as crianças estariam livres para ler qualquer texto (Ferreiro, 2001). Segundo essas visões, não há necessidade de normas para controlar a escrita correta; incentiva-se que as crianças escrevam o quanto antes, independentemente de saberem ou não escrever, pois o mais importante seria a expressão livre. Aspectos como caligrafia e ortografia seriam secundários e não haveria preocupação com métodos ou textos de leitura específicos, adotando-se uma abordagem de que "tudo vale". Para alguns profissionais da educação, isso significaria o fim do currículo e do texto escolar tradicional, transformando a criança em uma espécie de líder da sala de aula e reduzindo o professor a um mero auxiliar. Esse cenário é visto por alguns como um "panorama de terror" educacional (Ferreiro, 2001).

Ferreiro (2001), por sua vez, argumentou que essas críticas refletem uma mentalidade antiquada, semelhante à da Igreja e de grande parte da sociedade no século passado, quando todos os livros e materiais de leitura precisavam passar por uma aprovação prévia, como se seguissem um 'catálogo' de conteúdos permitidos antes de serem lidos. Ela defende que a escola deve ser um ambiente que cultiva leitores e leitoras curiosos, que saibam navegar e decidir por si mesmos o que é relevante examinar e revisar. Ferreiro sugere que essas críticas indicam um problema ideológico profundo e refletem um medo da liberação e da desordem geral. Ela propõe que se reconheça que as crianças chegam à escola com conhecimentos prévios válidos e que já são capazes de

pensar logicamente antes de serem formalmente ensinadas na escola. A resistência a aceitar essas aprendizagens, feitas em contextos não controlados, e a reconhecer na criança uma habilidade natural de organizar informações revelam, na visão de Ferreiro, uma dificuldade enorme em aceitar uma nova abordagem educacional que valoriza a autonomia e a iniciativa dos(as) estudantes.

Ao explorar essas críticas, podemos também aprofundar nas contribuições de Magda Soares, que reconhecia as contribuições de Ferreiro para a compreensão da forma como as crianças aprendem a ler e escrever, mas questionava a suficiência da teoria para garantir a eficácia do processo de alfabetização.

2.3 Os Diversos Aspectos da Alfabetização

Magda Soares (1985) defendia que o processo de alfabetização é multifacetado, englobando diversas dimensões. A alfabetização e o letramento são processos complexos que envolvem variadas competências e conhecimentos, não se restringindo apenas à aplicação da teoria da psicogênese (Soares, 1985).

Soares (1985) criticava a aplicação indiscriminada da teoria de Ferreiro sem a devida organização pedagógica, argumentando que a falta de um planejamento sistemático poderia comprometer o sucesso do processo educativo. A proposta de Magda Soares enfatizava a necessidade de uma organização cuidadosa das atividades de alfabetização e letramento, garantindo que todos os aspectos do ensino fossem abordados de maneira coerente e eficaz.

No seu livro *Alfabetização: questão de métodos*, Soares (2016) analisa a história dos métodos de alfabetização no Brasil. Segundo Soares, há ambiguidade associada ao termo "método" quando aplicado à alfabetização, muitas vezes utilizado de forma inadequada em manuais didáticos e outros materiais educativos. A autora esclarece que, no contexto do seu livro, método de alfabetização refere-se a um conjunto de procedimentos apoiados em teorias e princípios que direcionam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Explica que as últimas décadas do século XIX, um período de consolidação do sistema público de ensino no Brasil, trouxeram a necessidade de desenvolver processos

de alfabetização mais eficazes para as crianças. O método predominante na época era o da soletração, que dependia da memorização de letras e sílabas, desconsiderando a compreensão mais profunda da escrita e suas conexões com a oralidade (Soares, 2016).

Com o tempo, dois principais métodos de alfabetização emergiram: os sintéticos e os analíticos. Os métodos sintéticos enfocavam a importância dos sons das letras e das sílabas, movendo-se do simples para o complexo, enquanto os métodos analíticos partiam da palavra escrita para chegar aos seus componentes sonoros e visuais, dando prioridade ao significado e à compreensão (Soares, 2016).

Esta dicotomia levou a uma controvérsia persistente, que durou até os anos 1980, alternando-se entre preferências por métodos sintéticos, como o fônico e o silábico, e analíticos, como o da palavração. Ambos os métodos, contudo, centravam-se no ensino do sistema alfabético-ortográfico, frequentemente negligenciando o sentido mais amplo da leitura e da escrita.

Soares (2016) narra, verificando o visto anteriormente neste capítulo, como a chegada dos anos 1980 marca uma virada significativa com a introdução do paradigma cognitivista inspirado na teoria piagetiana, conhecida no Brasil como construtivismo, especialmente através dos trabalhos de Emilia Ferreiro. Esta nova abordagem criticava os métodos sintéticos e analíticos por suas limitações, sugerindo que o processo de alfabetização deve priorizar a aprendizagem e a construção do conhecimento pela criança, e não apenas o ensino através de um método específico.

O construtivismo enfatizou a aprendizagem como um processo ativo de construção de conhecimento, no qual as crianças interagem com textos reais em vez de materiais artificialmente criados para ensinar a ler. Isso implicou uma mudança de foco, do professor para o aluno, e do método para o processo de aprendizagem individual. Valoriza a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento pelo aluno, propondo que as crianças interajam com materiais de leitura autênticos e não apenas com conteúdo criado especificamente para o aprendizado da leitura (Soares, 2016).

A crítica construtivista aos métodos tradicionais levou à desvalorização do conceito de "método" em alfabetização, à medida que a prática pedagógica foi redirecionada para apoiar, acompanhar e orientar a aprendizagem individual das crianças. Em vez de seguir um único método predefinido, o ensino deveria respeitar as peculiaridades de cada criança no processo de aprendizagem. Essa ruptura representou

uma "revolução conceitual" na alfabetização, mudando o movimento pendular de escolher entre métodos sintéticos e analíticos para uma disputa entre esses métodos "tradicionais" e a nova abordagem que desvaloriza métodos fixos em favor de uma educação mais centrada na criança e em seu desenvolvimento cognitivo (Soares, 2016).

Ao iniciar o século XXI, apesar da adoção do construtivismo nas décadas anteriores, os desafios da alfabetização permanecem, agora revelados por avaliações externas que apontam para um problema que se estende por todo o ensino fundamental e médio, mostrando alunos(as) com habilidades de leitura e escrita insuficientes mesmo após vários anos de escolarização. Esse reconhecimento da persistência do fracasso em alfabetização levou à inclusão de uma meta específica no Plano Nacional de Educação de 2014: alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do ensino fundamental (Soares, 2016).

As divergências agora não se limitam apenas à escolha do método, mas também incluem questionamentos sobre a viabilidade e necessidade de métodos de alfabetização, refletindo uma tensão entre a recuperação da valorização de métodos estruturados e uma tendência à "desmetodização", que é um legado da interpretação construtivista das décadas anteriores (Soares, 2016).

A análise das entrevistas realizadas com representantes de instituições educacionais revela que a introdução das teorias de Emilia Ferreiro no Brasil ocorreu em um contexto de questionamentos de métodos tradicionais e proporcionou um ambiente propício para a aceitação de novidades. A teoria de Ferreiro, quando chegou ao Brasil, encontrou uma cultura educacional com demandas e características compatíveis, facilitando sua implementação imediata pelos educadores(as). Assim, a abordagem construtivista de Ferreiro não apenas se alinhou com as tendências pedagógicas emergentes, mas também foi prontamente adotada pelos professores e professoras, que viam nela uma alternativa viável e inovadora para os desafios da alfabetização enfrentados naquele período.

Ferreiro (2001) comenta que as expectativas em torno de sua teoria frequentemente surgiram de educadores(as) insatisfeitos. Ela ilustra como os professores(as), ao adotarem essa abordagem integrada, puderam ver a teoria em ação, sendo convencidos de sua eficácia através das respostas positivas dos alunos(as): "colocaram perninhas no livro e fizeram-no caminhar" (Ferreiro, 2001, p. 122). Assim, a

teoria não apenas proporcionou uma nova direção pedagógica, mas também permitiu que os educadores e educadoras experimentassem uma prática mais coerente e engajada (Ferreiro, 2001).

Ao mesmo tempo, as entrevistas destacam a falta de uma didática específica nas teorias de Ferreiro como uma lacuna frequentemente mencionada. Quando questionada sobre não ter criado um método, Emilia Ferreiro (2001) explica que seu objetivo era explorar a relação entre um sujeito em desenvolvimento e um objeto de conhecimento que ela considerava potencialmente significativo. Ela reconhece a necessidade de demonstrar a relevância deste objeto, dado que sua importância não era imediatamente aparente. Ferreiro estava ciente do significativo impacto escolar que qualquer descoberta nesse campo poderia ter, uma noção que ela explicita já no primeiro capítulo do livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), ao discutir a problemática da alfabetização. Em 2001, fazendo uma retrospectiva, ela disse:

Escrevemos esse livro (*Psicogênese da Língua Escrita*) com a esperança de contribuir com o tema. O que nunca imaginamos foi que certas pessoas ou tomassem com tanta paixão. Esse livro não constitui – eu já disse – uma proposta didática (Ferreiro, 2001, p.120).

A proposta apresentada por Ferreiro sugeria uma avaliação crítica dos leitores: verificar a veracidade e eficácia da teoria aplicada às crianças. Assim, a ideia central era delimitar claramente as práticas ineficazes, identificando o que não era mais viável de se realizar, e transformar essas observações em orientações positivas para a ação prática. Esse processo é essencial, como destacado no livro *Reflexões sobre a Alfabetização* (2011), que buscava sustentar os profissionais que estão diretamente envolvidos com a educação prática, incentivando-os a refletir e adaptar suas práticas com base em evidências concretas que foram apresentadas.

O que eu comecei a descobrir e que havia uma série de alternativas que, em muitos casos pareciam-me muito boas e muito diferentes umas das outras. Pouco a pouco, isto me confirmou a ideia de que eu estava abrindo um espaço para a criação de alternativas didáticas dentro de certo marco de referência conceitual. Por isso não pode ser nenhum método, nem uma proposta. [...] O chamo teoria psicolinguística (Ferreiro, 2001, p. 121).

Atualmente, continuam-se enfrentando desafios significativos relacionados à formação continuada e ao suporte aos educadores(as) alfabetizadores(as), especialmente considerando a vasta extensão territorial do Brasil. Esta situação reflete problemas semelhantes aos enfrentados anteriormente pelo grupo PROFA. A descontinuidade da formação e a falta de apoio sistemático emergem como críticas recorrentes que limitam a eficácia da implementação de teorias educacionais inovadoras no contexto brasileiro.

3. PERSPECTIVA CENTRO-OESTE

Para avaliar se a recepção de Emilia Ferreiro seria similar em diferentes regiões do Brasil, incluímos uma entrevista com uma professora alfabetizadora de Brasília (Centro-Oeste). Neide Lisboa⁷⁶, natural de Brasília - DF, é professora do ensino fundamental nas séries iniciais na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Iniciou seu contato com o processo de alfabetização em 1996, através de uma ONG, o Centro de Educação Paulo Freire, localizado na periferia de Brasília, na cidade de Ceilândia, a 25 km do centro de Brasília. Lá, ela aprendeu a metodologia de Paulo Freire. Lisboa explica que essa metodologia compreende a pesquisa do universo vocabular, que consiste na identificação das palavras e expressões que fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes, garantindo que o conteúdo seja relevante e significativo para eles. A metodologia inclui ainda o círculo de cultura, o qual consiste na organização das cadeiras em formato circular, promovendo um ambiente de diálogo e interação. Outro elemento que marca a metodologia é a palavra geradora, uma palavra central selecionada que serve como ponto de partida para diversas atividades pedagógicas, conectando o vocabulário dos(as) estudantes ao conteúdo a ser ensinado. A partir do ano 2000, já concursada como professora da Secretaria de Educação do DF, teve seu primeiro contato com as obras de Emilia Ferreiro em um contexto de diversas formações relacionadas às suas obras, que culminaram na criação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

⁷⁶ Possui formação em Pedagogia e especialização em Educação e Artes e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB).

3.1 Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)

Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, incorporando crianças de 6 anos de idade através da criação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). O objetivo era alcançar uma educação de qualidade para todos(as), assegurando que todas as crianças não apenas frequentassem a escola, mas também aprendessem de forma efetiva. O documento orientador do BIA buscava estabelecer um diálogo com os professores e professoras, incentivando a reflexão e a incorporação dos princípios do BIA com base na experiência prática dos(as) docentes em sala de aula (Mesquita et al., 2018).

O documento é descrito como uma proposta inicial que seria complementada pelo coletivo da escola, destacando a importância do comprometimento e envolvimento dos professores(as) na implantação do BIA para proporcionar uma aprendizagem dinâmica e eficaz aos alunos(as). A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental começou em 2005, com a expectativa de universalizar esse atendimento até 2008, conforme a Lei nº 3.483 de 25 de novembro de 2004. A Secretaria de Educação incentivou as escolas a elaborarem suas próprias propostas de trabalho, compartilhando experiências para enriquecer e agilizar a mudança cultural na rede de ensino (Mesquita et al., 2018).

O objetivo geral do BIA era reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, garantindo a aquisição da leitura, escrita e letramento, além do desenvolvimento integral das crianças. Os objetivos específicos incluíam a reorganização do tempo e dos espaços escolares, a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, a organização do currículo escolar, a sistematização do processo de alfabetização e a orientação da ação educativa do professor. O BIA atendia crianças de 6, 7 e 8 anos, agrupadas por idade: 6 anos na etapa I, 7 anos na etapa II e 8 anos na etapa III. Nas primeiras semanas de aula, realizava-se uma avaliação diagnóstica para identificar as habilidades e competências já adquiridas pelos alunos(as), que depois eram reagrupados com base nos resultados dessa avaliação, sem caráter classificatório (Mesquita et al., 2018).

Na prática escolar, as teorias de Ferreiro foram aplicadas principalmente através da psicogênese da língua escrita, adotada pelo BIA nas séries iniciais.

O BIA incluía a aprendizagem colaborativa e o protagonismo do estudante na construção da própria aprendizagem. Trabalhava com a psicogênese,

considerando as primeiras garatujas e letras como hipóteses de escrita. O erro também era visto como uma hipótese válida no processo de aprendizagem (Lisboa, 2024).

Segundo Mesquita et al. (2018), o BIA oferece uma proposta pedagógica centrada na alfabetização, letramento e ludicidade para garantir o desenvolvimento integral do estudante, incluindo as áreas cognitiva, afetiva, social e motora. A alfabetização foi enriquecida pela psicolinguística, que destaca a importância de práticas efetivas de leitura e escrita no processo de aprendizagem. A metodologia de ensino evoluiu da lógica de conteúdo para uma abordagem centrada no processo de aprendizagem dos alunos(as). Em conjunto com a sociolinguística, o ensino da língua deve respeitar as diversas formas de expressão dos alunos(as), valorizando cada um para que se sintam integrados no ambiente escolar (Mesquita et al., 2018). Ao levar em conta essa variação linguística, os professores e professoras ajudam os(as) estudantes a entender as mudanças e significados das palavras, utilizando diversas formas de leitura, como imagens, expressões corporais, gráficos, música e poesia (Mesquita et al., 2018).

No caso do Distrito Federal, a implementação do BIA em 2005 demonstra como a teoria de Ferreiro influenciou a reorganização do ensino fundamental. O BIA reflete a abordagem de Ferreiro, que valoriza a construção do conhecimento pelas próprias crianças e enfatiza a importância de práticas efetivas de leitura e escrita.

No entanto, Lisboa entende que um dos principais desafios na implementação dessas teorias foi a superficialidade com que foram abordadas em cursos de formação, onde a pesquisa de Ferreiro foi simplificada.

Um dos desafios principais, é que os educadores não se apropriaram de fato das teorias vistas superficialmente em cursos e mesmo a pesquisa da psicogênese de Ferreiro. Foi entendida como um método ou simplificada como mero teste da psicogênese e repassada aos educadores que não leram a pesquisa da autora. Parece ter se diluído em várias versões, sobretudo a compreensão do próprio construtivismo e até mesmo o chamado “Método Paulo Freire”, o próprio Freire criticou a reprodução, ele disse: “não é para me repetir” (Lisboa, 2024).

Isto aconteceu, segundo Lisboa, pela ausência de um plano nacional de educação básica estruturado na época.

Não existe no Brasil um plano de educação de base formativa com objetivo de que os educadores se apropriem de maneira teórico-prática destas pesquisas consolidadas. Cada educador segue o curso do rio, sem vela, sem remo, aprendendo a fazer, fazendo sem método, sem teoria sustentadora da sua prática, sem formação continuada que permita a reflexão-ação-reflexão (Lisboa, 2024).

Atualmente, ela percebe que há muitas críticas ao construtivismo por falta de estudo e conhecimento. Acredita que a pesquisa de Ferreiro deve ser mais analisada, explorada e contextualizada para melhor se adaptar à nova realidade dos(as) estudantes, que chegam à escola já imersos(as) no mundo virtual e digital.

Nós educadores, como nos preparamos para esta realidade atual, como alfabetizar as mentes aceleradas, ansiosas, os pensamentos inquietos, cheios de informação? Alfabetizar com movimento? Sem fileiras, oralmente? Usar técnicas de relaxamento para que possam aprender a apreender? Hoje atualmente temos o estudo da Neuropedagogia, o que nos traz de novo? Quais as contribuições para a atualidade? Como e em que complementa as teorias já existentes? (Lisboa, 2024)

A leitura de Lisboa confirma os desafios apontados por Grossi, Redon e Maciel na implementação prática da teoria de Ferreiro. Todas destacam a importância de adaptação local e a necessidade de suporte contínuo para que a teoria seja aplicada de maneira eficaz. Lisboa complementa as outras leituras ao enfatizar a importância do apoio institucional e da formação contínua para os professores e professoras, algo que também ressoa nas experiências do GEEMPA e do CEALE. Enquanto Grossi e Redon focam na necessidade de uma didática específica e estruturada, e Maciel sublinha as dificuldades na interpretação e aplicação das teorias, Lisboa reforça a ideia de que a aplicação prática das teorias de Ferreiro requer uma integração cuidadosa e adaptada às realidades locais das escolas brasileiras. Cada região trouxe suas próprias adaptações e enfrentou desafios específicos, refletindo as particularidades culturais, institucionais e contextuais de cada local. Demonstraram semelhanças na preocupação com a superficialidade e a falta de formação continuada dos professores para um entendimento e uma prática pedagógica corretamente aplicada.

4. INSTITUTO ALFA E BETO

Posteriormente foi realizada a entrevista com João Batista Oliveira Araujo e Oliveira⁷⁷, Presidente do Instituto Alfa e Beto⁷⁸, criado em 2006, que se dedica a promover o conceito de educação baseado em evidências e tem foco em intervenções voltadas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e leitura (IAB, 2024).

No artigo *Lereis como Deuses: a Tentação da Proposta Construtivista* publicado na *Revista Sinais Sociais* em 2006, Batista Oliveira Araujo e Oliveira apresenta uma crítica detalhada ao construtivismo e às ideologias progressistas na educação, com foco particular na alfabetização. Batista Oliveira critica o construtivismo por sua abordagem na alfabetização, que ignora as evidências científicas sobre como o cérebro aprende a ler. A abordagem construtivista, segundo o autor, falha em reconhecer a importância do ensino explícito dos sons das letras e da decodificação.

O artigo argumenta que o construtivismo, apesar de suas boas intenções, se baseia em pressupostos científicos ultrapassados ou equivocados sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da leitura. Durante a entrevista realizada com Batista Oliveira (2024), ele explica que Emilia Ferreiro foi diretamente influenciada por Piaget durante seus estudos com ele na década de 1960, e aplicou a ideia da psicogênese ao processo de alfabetização. Ela propôs que as crianças desenvolvem hipóteses sobre a escrita à medida que interagem com seu ambiente linguístico.

Ferreiro cometeu um erro fundamental em sua abordagem. Enquanto a linguagem é algo natural e inerente ao ser humano, a escrita é uma invenção relativamente recente, com a linguagem pictórica surgindo há cerca de três milênios. A fala, por outro lado, existe há milênios. Portanto, a ideia de aplicar a psicogênese à linguagem é, na verdade, antitética. O equívoco de Ferreiro está em tentar adaptar uma ideia boa em um contexto em que ela não se aplicava adequadamente. A proposta dela acabou se mostrando ineficaz, especialmente porque sua pesquisa foi realizada com um grupo limitado de crianças de classe média alta. Ela baseou suas conclusões em brincadeiras que fez com essas crianças, acreditando que elas estavam formulando hipóteses sobre a escrita. No entanto, existe uma teoria de aprendizagem estatística que

⁷⁷ Prof. João Batista Oliveira. Presidente do Instituto Alfa e Beto. Psicólogo e Ph.D. em Educação pela Florida State University (1973). Pós-doutorado e Visiting Scholar da Graduate School of Business, Stanford University (1977-1978). Professor universitário no Brasil (UFMG, COPPEAD/UFRJ) e na França (Université de Bourgogne, Dijon). Em 2016, recebeu o Prêmio Darcy Ribeiro da Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados. Foi diretor do IPEA e secretário executivo do MEC. Trabalhou como funcionário do Banco Mundial, em Washington, e da Organização Internacional do Trabalho, em Genebra.

⁷⁸ O Instituto Alfa e Beto (IAB) é uma organização que atua junto às redes públicas e privadas de ensino. É uma entidade não-governamental que se apresenta sem fins econômicos. O instituto comercializa materiais didáticos para a educação infantil, alfabetização, avaliações educacionais, entre outros.

sugere que as crianças reconhecem as letras porque já tiveram algum contato prévio com elas, e não por estarem fazendo hipóteses cognitivas profundas. Portanto, a ideia de psicogênese aplicada à aprendizagem da escrita não se sustenta (Oliveira, 2024).

Especificamente, Batista Oliveira aponta que a ideia de que crianças podem aprender a ler e a escrever através de um processo natural de descoberta, sem instrução direta e sistemática, é contradita por outras pesquisas. A teoria de Aprendizagem Estatística apresentada por Treiman⁷⁹ (2018) demonstra que as crianças identificam as letras porque já tiveram contato com elas e não por construírem hipóteses sobre elas.

As práticas construtivistas em alfabetização são vistas por Batista Oliveira (2006) como contribuintes para o baixo desempenho dos(as) estudantes em leitura, ortografia e compreensão. Segundo o professor, as ideologias progressistas na educação rejeitaram métodos de ensino comprovadamente eficazes, em favor de abordagens menos estruturadas e mais "naturais", que não são suportadas por evidências científicas robustas. Também desaprova os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Brasil por adotarem ideias inspiradas na teoria de Ferreiro, argumentando que isso tem levado a práticas de alfabetização ineficazes.

O artigo discute extensivamente as evidências científicas que suportam métodos de alfabetização baseados na fonética, destacando o contraste com as abordagens construtivistas e progressistas. São citados exemplos de políticas e práticas de sucesso de alfabetização em outros países, que utilizam abordagens baseadas em evidências científicas, em oposição às práticas adotadas no Brasil. Batista Oliveira (2024) defende o método fônico como eficaz para alfabetização, que tem sido usado em países como Austrália e Holanda. Finlândia e Canadá adotam uma linha mais construtivista. Os métodos fônicos são oficialmente recomendados em praticamente todos os países da OCDE⁸⁰. O método fônico na alfabetização é uma abordagem que enfatiza o ensino das relações entre os fonemas (sons da fala) e os grafemas (letras ou grupos de letras que

⁷⁹ Professora de Ciências Psicológicas e do Cérebro Ph.D. pela Universidade Da Pensilvânia. Master of the Arts pela University Of Pennsylvania e Bacharelado na Yale University. Treiman realiza pesquisas sobre linguagem e desenvolvimento da linguagem. Seu foco principal são as habilidades de leitura e ortografia e como elas se desenvolvem. Uma linha de pesquisa examina a ortografia das crianças, analisando os motivos linguísticos pelos quais as crianças soletram as palavras e como o fazem. Outra pesquisa examina a capacidade das crianças de decodificar palavras escritas. (Washington U., 2024)

⁸⁰ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma entidade composta por nações e parceiros estratégicos que se dedicam ao fomento do desenvolvimento econômico. Seus membros se reúnem para debater e orientar políticas públicas e econômicas. Estes países são defensores dos princípios da democracia representativa e das normas da economia de mercado (Sousa, 2024).

representam esses sons) na escrita de uma língua. A ideia é que os alunos(as) aprendam a decodificar palavras ao reconhecer esses vínculos, o que facilita a leitura e a escrita (IAB, 2019).

Oliveira (2006) faz um apelo para que as decisões sobre educação e alfabetização sejam baseadas em evidências científicas e não em ideologias, visando melhorar os resultados educacionais e garantir a alfabetização efetiva de todos os(as) estudantes.

As ideias de Ferreiro acabaram se alinhando com outras questões ideológicas da época, especialmente no Brasil, onde Paulo Freire tinha grande influência. Freire queria que as pessoas não apenas aprendessem a ler e escrever, mas que também entendessem o mundo ao seu redor. Ele se inspirou em um pensador norte-americano dos anos 1940, o que ajudou a moldar sua abordagem pedagógica. Em países como Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, uma ideia semelhante ao construtivismo começou a ganhar força, conhecida como *Whole Language*, que via a língua mais como um uso social do que como um sistema de significado e estrutura. Houve, então, uma convergência de várias questões nesse período, coincidentemente com o declínio do behaviorismo na Europa e nos Estados Unidos. Nos anos 1970 e 1980, havia um grande acúmulo de conhecimento sobre alfabetização, que começou a desafiar e até desbancar algumas das teorias que estavam sendo desenvolvidas no Brasil. Já nos anos 1990, o trabalho sistemático de Marilyn Adams começou a deixar de lado essas teorias alternativas, trazendo uma nova perspectiva. Nesse contexto, Ferreiro surfou na onda das ideias de Piaget e Freire, aproveitando a maré de mudança ideológica e teórica que estava acontecendo naquela época (Batista, 2024).

No Brasil, a transição para as ideias de psicogênese trouxe a retirada das cartilhas e a adoção de métodos menos estruturados de alfabetização.

Segundo Batista Oliveira (2024), a academia não abraçou as ideias de Emilia Ferreiro devido à falta de uma base científica robusta em suas teorias, mas educadores(as) e pedagogos(as) as adotaram entusiasticamente. Oliveira, crítico das teorias de Ferreiro, argumenta que essas ideias carecem de evidências científicas rigorosas, como replicabilidade dos estudos, rigor metodológico e validade dos resultados. Na academia, teorias e métodos precisam atender a padrões científicos exigentes para serem amplamente aceitos. Se um conjunto de teorias é percebido como carente desses critérios, ele pode enfrentar resistência.

Batista Oliveira expressa uma visão crítica em relação às teorias construtivistas e à pesquisa conduzida por Emilia Ferreiro, que ele considera metodologicamente falha e cientificamente fraca, especialmente devido ao uso de uma amostra pequena e pouco representativa que não abrange todos os grupos sociais. Ele argumenta que a aceitação

das ideias de Ferreiro no meio educacional deve-se, em grande parte, ao alinhamento dessa teoria com as ideologias progressistas da época e à simplicidade de compreensão dos conceitos apresentados. No entanto, Batista não entende viável a aplicação prática dessas teorias em sala de aula, sugerindo uma desconexão entre a teoria e a prática pedagógica eficaz.

4. AS PRODUÇÕES RESULTANTES DA EXPERIÊNCIA COM A ESCOLA DA VILA (SP)

Regina Scarpa era coordenadora pedagógica de uma escola de educação infantil em São Paulo e atuava como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em duas cidades próximas, Santo André e São Bernardo, quando surgiram as pesquisas de Emilia Ferreiro e a tradução para o português do livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1985). Ela lembra que causou grande impacto entre os educadores e educadoras: “todos ficaram surpresos e ansiosos para aprender mais sobre o tema, imediatamente após conhecer as teorias de Emilia Ferreiro, começaram a observar as crianças em sala de aula com um novo olhar” (Scarpa, 2024). Como coordenadora pedagógica, Scarpa passou a analisar o que acontecia na prática e junto com os professores(as) e coordenadores(as) começaram a perceber que as escritas que antes eram vistas como rabiscos ou tentativas frustradas, devido à falta de letras, eram na verdade manifestações de um processo de construção do conhecimento pelas crianças. O primeiro movimento foi olhar atentamente e analisar essas escritas, o que foi seguido pela formação de grupos de estudo.

Motivada pela novidade quando conheceu as teorias de Ferreiro, Scarpa decidiu fazer um curso no Centro de Estudos da Escola da Vila, onde Telma Weisz trabalhava, e também participou de outros cursos oferecidos para educadores(as) pela mesma instituição.

Scarpa se tornou amiga de Weisz, uma das primeiras brasileiras a se aproximar das pesquisas de Emilia Ferreiro no início dos anos 80, e, a partir dessa proximidade, Weisz começou a convidá-la para viajar à Argentina e outros lugares em que Ferreiro realizava palestras e divulgava suas pesquisas. Scarpa nunca perdia a oportunidade de assistir às vindas de Emilia Ferreiro ao Brasil, o que fortaleceu ainda mais essa conexão.

Weisz criou posteriormente grupos de tematização de práticas⁸¹ de sala de aula e convidou Scarpa para participar como aluna. Mais tarde, a convidou para dividir a coordenação desses grupos. Elas formavam turmas compostas por professoras e coordenadoras que enviavam vídeos de situações de alfabetização ocorridas em sala de aula. Durante a semana, Scarpa ia até a casa de Weisz, onde assistiam aos vídeos e buscavam fundamentação teórica para melhor problematizar e conceitualizar aquelas práticas.

Houve uma diferenciação entre as abordagens do grupo GEEMPA e do grupo liderado por Telma Weisz em relação à formação docente à luz da nova teoria. Weisz e Scarpa seguiram a linha esperada por Ferreiro, dando prioridade à imersão da criança na cultura da escrita, diferente do GEEMPA que didatizou cada nível psicogenético. “Na verdade, o que é importante é a imersão na cultura da escrita, não ficar passando de fase” esclarece Scarpa. Isso ajuda a entender como a teoria foi adaptada e moldada por diferentes frentes dentro do movimento educacional brasileiro. As entrevistas, nesse sentido, permitiram desvendar as razões pelas quais essas abordagens divergiram, refletindo as diversas necessidades e os contextos nos quais os educadores e educadoras atuavam.

Scarpa também esteve envolvida na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Referenciais Curriculares Nacionais⁸² para a Educação Infantil, que foram construídos no Ministério da Educação com a participação de muitos colaboradores, incluindo membros da Escola da Vila e de outras instituições. Scarpa foi responsável pela redação da parte sobre práticas de leitura e escrita na educação infantil dos Referenciais Curriculares Nacionais. Seu trabalho colaborou para que essas orientações se transformassem em políticas públicas, impactando diretamente a formação de professores(as).

Buscando aprofundar seus conhecimentos, Scarpa realizou um mestrado com o tema da formação de professores(as) e a construção de estratégias de formação ativas.

⁸¹ Tematizar a prática envolve observar algo e tratá-lo como objeto de reflexão, formulando teorias a seu respeito, o que também é conhecido como teorização. A expressão "da prática" refere-se à análise das atividades didáticas em sala de aula para estudar teorias que ajudam os docentes a identificar as intervenções necessárias no ensino dos conteúdos. Dessa forma, os professores compreendem que prática e teoria estão interligadas (Gairin, 2021).

⁸²Os RCNs têm a função de fornecer subsídios adicionais às orientações já existentes nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Eles são especialmente úteis para áreas que necessitam de informações específicas e detalhadas (Menezes; Santos, 2001).

Durante esse período, ela passou a coordenar diversos projetos de formação de professores(as), não só nas Secretarias Municipais de Educação de Santo André e São Bernardo do Campo, mas também na Secretaria Municipal de São José dos Campos. Sua atuação foi fundamental na implementação e coordenação de processos formativos em diferentes municípios.

Para um dos projetos, Scarpa relata que passou 10 anos viajando para a Chapada Diamantina, na Bahia, onde esteve envolvida na formação de professores(as) alfabetizadores(as) e formadores(as) daquela região. Ela ajudou a estruturar e implementar a formação permanente nas secretarias municipais de educação, muitas delas situadas em áreas rurais com pouco acesso a livros e bibliotecas. Esse trabalho representou uma grande revolução na educação local. Sempre que possível, Scarpa levava Emilia Ferreiro para a região para ministrar palestras e contribuir com seu conhecimento, proporcionando um enriquecimento significativo ao processo de formação dos educadores e educadoras na Chapada Diamantina.

Também participou com Ferreiro de vários congressos no Brasil. Em uma ocasião, em um congresso com 3.000 participantes, Ferreiro pediu para que Scarpa ficasse na mesa com ela. Elas estiveram juntas em diversas outras situações, incluindo um grande congresso em Salvador e outro em São Paulo.

Após vários anos de envolvimento com a educação, Scarpa assumiu a direção pedagógica da Fundação Victor Civita⁸³, responsável pela revista Nova Escola, que chegava a todas as escolas públicas brasileiras.

Emília me incentivou muito a aceitar esse desafio, sempre ressaltando a importância de democratizar o acesso a esses conhecimentos em todas as escolas do Brasil. Ela acreditava profundamente que esse conhecimento precisava chegar a todos, não apenas a uma elite. Além disso, Emilia Ferreiro contribuiu imensamente, me ajudando a refletir sobre pautas importantes e participando ativamente de entrevistas (Scarpa, 2024).

⁸³ A Fundação Victor Civita, uma organização sem fins lucrativos. Desde sua fundação em 1985, sua principal iniciativa é o Prêmio Educador Nota 10, que homenageia professores de Educação Infantil até o Ensino Médio, bem como coordenadores pedagógicos e gestores escolares de instituições públicas e privadas em todo o Brasil (FVC, 2024). Essas informações são provenientes do site oficial da própria Fundação.

Scarpa recorda vividamente um evento marcante relacionado a uma das entrevistas que Emília Ferreiro concedeu à Revista Nova Escola.

Emília tinha uma energia incrível, muita energia mesmo, e não a perdeu até o fim. Sempre foi muito segura de si e extremamente coerente com seus princípios, em todas as situações. Lembro de um dia em que ela deu uma entrevista para a revista Nova Escola, que na época era da maior editora da América Latina, a Editora Abril. Naquele dia, eu, Thelma e ela estávamos lá, e ela precisou assinar uma autorização para o uso de imagem. Ela leu o contrato de cessão de uso de imagem com muito cuidado e, de repente, disse que não assinaria daquele jeito. Queria que várias coisas fossem mudadas. A executiva tremia, porque Emília foi firme ao dizer que aquele contrato não estava adequado e que não poderia assinar do jeito que estava. Ela disse que se o contrato não fosse alterado, a entrevista não poderia ser divulgada. Enquanto eu e Thelma almoçávamos com ela, a equipe da revista corria para tentar fazer as mudanças necessárias. Emília conseguiu que fizessem as alterações, mas foi categórica ao insistir que a entrevista não poderia ser editada livremente. Ela já havia passado por muitas deturpações e, por isso, exigiu que só poderia ser divulgada após sua revisão e aprovação. Além disso, ela deixou claro que o material não poderia ser comercializado de nenhuma forma. Foi uma experiência intensa, mas mostrou o quanto ela era fiel aos seus princípios. Ela não aceitava meios-termos ou "jeitinhos". Era sempre muito clara sobre o que considerava correto, e acredito que foi essa integridade que a levou tão longe. Não havia concessões quando se tratava de seus valores (Scarpa, 2024).

A preocupação de Ferreiro com a fidelidade da divulgação de sua entrevista aponta para uma consciência profunda de como suas teorias e pensamentos poderiam ser interpretados e, eventualmente, distorcidos. Este cuidado revela a importância que Ferreiro atribuía à precisão e ao controle sobre a disseminação de seu trabalho, algo essencial para a preservação e continuidade de suas contribuições intelectuais.

Outro evento também traz mais elementos a respeito da personalidade de Emília Ferreiro. Scarpa conta que, em uma oportunidade, sugeriu que Ferreiro fosse a pessoa entrevistada para a revista acadêmica do Instituto Veracruz⁸⁴, e ela aceitou. Então, ela pediu para enviarem as perguntas, e o editor da revista as formulou e enviou. Depois, Ferreiro respondeu às perguntas por e-mail e disse: “Sinta-se à vontade para modificar suas perguntas para que não haja muita incompatibilidade entre as respostas e as perguntas (Ferreiro, informação verbal, e-mail, 27 jun. 2016) (tradução nossa)”. Esse

⁸⁴ A Escola Vera Cruz iniciou seu projeto educacional em 1963, com o compromisso de criar uma prática pedagógica laica, democrática, para que meninos e meninas tivessem acesso à educação pré-escolar e primária. A experiência acumulada nas ações de reflexão sobre prática e formação continuada de seus profissionais deu origem ao Cevec (Centro de Estudos Vera Cruz), ao núcleo de Assessoria a outras instituições, e em 2006, ao Instituto Vera Cruz – unidade de Ensino Superior voltada para a formação do profissional de educação nos níveis de graduação e pós-graduação (Inst. Veracruz, 2024).

episódio retrata não apenas a confiança e segurança de Emilia Ferreiro nas informações que ela considerava importantes sobre seu trabalho, mas também reflete seu pragmatismo.

Após o ano 2010, aproximadamente, Ferreiro supervisionava três educadoras argentinas que estavam fazendo seus mestrados, e desejava que Scarpa realizasse uma pesquisa semelhante à delas, mas no Brasil. A ideia era que Scarpa unisse as três frentes de pesquisa das mestrandas em uma pesquisa de doutorado, corroborando os dados obtidos no Brasil.

Então, respirei fundo, porque, sinceramente, eu não estava motivada para encarar um doutorado, muito menos sob a orientação da Emilia, que sempre foi uma figura de grande respeito para todos nós. Mas, apesar das minhas inseguranças, não consegui dizer não. Acabei me inscrevendo e, para minha surpresa, passei no doutorado na Universidade de São Paulo - USP com a pesquisa que Emilia mesma ajudou a formatar. Foi um momento de grande desafio, mas também de crescimento pessoal e acadêmico (Scarpa, 2024).

Realizou a pesquisa com o apoio e orientação informal de Emilia Ferreiro o que envolveu a comparação de diferentes práticas de alfabetização em turmas de crianças de 5 anos, em escolas localizadas em bairros com os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). O objetivo era comparar práticas mais tradicionais com práticas construtivistas, adotadas por professores e professoras familiarizados com a construção da escrita pelas crianças, em contraste com práticas usuais que se concentravam apenas na apresentação das letras.

Scarpa enfrentou dificuldades para encontrar escolas com práticas de alfabetização significativamente diferentes (como práticas construtivistas versus tradicionais), especialmente em contextos de baixo IDH, pois, no Brasil, ela esclarece que professores(as) mais experientes tendem a escolher escolas mais centrais, enquanto os novatos(as) são designados para escolas mais distantes, muitas vezes em áreas violentas e com pouco acesso a transporte adequado. Os professores(as) menos experientes podem estar mais inclinados a seguir métodos tradicionais de ensino.

Apesar dos desafios, Scarpa prosseguiu com a pesquisa, enviando os dados coletados para Emilia Ferreiro, que veio ao Brasil algumas vezes para ajudar na análise dos dados.

Eu enviava os dados para Emilia e ela também veio ao Brasil algumas vezes. Lembro de uma vez em que estivemos juntas na Bahia para fazer essa análise, e em outra ocasião, ela foi comigo para minha casa na praia, aqui perto de São

Paulo, no litoral. Aquilo foi realmente um espetáculo. Nós espalhávamos as produções das crianças por todo lado, e ela conseguia captar tudo com uma rapidez e precisão impressionantes. Era incrível ver o respeito que ela tinha pelo pensamento das crianças, a seriedade e o rigor com que ela trabalhava. Aprendi demais com ela durante esse processo. Ela também leu minha dissertação e me ajudou a aprimorá-la. Foi uma experiência que realmente marcou minha trajetória acadêmica (Scarpa, 2024).

Ferreiro optou por não aparecer como orientadora de sua pesquisa, explica Scarpa, pois sabia que na Universidade de São Paulo (USP) havia muitas restrições às pesquisas psicogenéticas. Scarpa relata que quando Emilia Ferreiro esteve na USP, enfrentou uma recepção hostil, sendo tratada de maneira grosseira e tendo seu trabalho desqualificado. Esta desconsideração pela abordagem teórica trazida pela psicogênese, que é construtivista, dificultou a aceitação dessa perspectiva na academia, segundo Scarpa.

Para Scarpa, realizar seu doutorado nesse contexto foi particularmente desafiador, pois frequentemente se deparava com comentários e atitudes que desconsideravam e desrespeitavam as contribuições da psicogênese. Ela menciona que era muito difícil ouvir e lidar com alguns ditos, pois parecia haver um objetivo claro de desqualificar essa abordagem teórica.

Ficamos muitos anos fora da academia, o que nos deixou em desvantagem, diferente do que aconteceu Argentina, que tiveram a oportunidade de investir em pesquisas, sejam elas psicolinguísticas ou investigações didáticas. Essa falta de apoio enfraqueceu muito o nosso trabalho, pois, sem o respaldo da universidade e sem novas pesquisas, o que conseguimos foi focar em projetos de formação de professores e formadores. Mesmo assim, tivemos a colaboração de figuras importantes como Delia Lerner e Mirta Castedo e todas as pesquisadoras da Universidade de La Plata e também da Universidade de Buenos Aires. Essa colaboração foi crucial para avançarmos, apesar das limitações que enfrentávamos. Essas parcerias continuam até hoje (Scarpa, 2024).

Scarpa relata que, em geral, a resistência às teorias de Emilia Ferreiro está ligada a interesses particulares, especialmente relacionados à venda de material didático. Ela conclui que há um grande comércio por trás desses interesses, o que explica a resistência encontrada em certos grupos e indivíduos.

A falta de pesquisas no Brasil resultou em uma perda de espaço acadêmico, que só começou a ser recuperada recentemente. Giovana Zen⁸⁵, que é a presidente da Rede Latino-Americana de Alfabetização e foi orientada por Emilia Ferreiro, conseguiu criar uma área de pesquisa psicogenética na Universidade Federal da Bahia (UFBA) antes do falecimento de Ferreiro. Zen formou vários pesquisadores e pesquisadoras, e Scarpa tem participado de bancas de defesa de tese na perspectiva psicogenética, investigando a construção do conhecimento das crianças e os desafios que enfrentam no português brasileiro.

Scarpa destaca a importância da reativação da Rede Latino-Americana de Alfabetização em 2023, enfatizando que o objetivo principal era assegurar que as pesquisas e as ideias que sustentam a alfabetização na América Latina não se perdessem.

A reativação da Rede Latino-Americana de Alfabetização em 2023 teve como objetivo: nos reunirmos e nos fortalecermos enquanto latino-americanos. Foi uma conquista recente, Emilia ainda estava viva e participou da reativação desde a casa dela. Queríamos garantir que essas pesquisas e todas as concepções que as sustentam não morressem. Era fundamental continuar estudando juntos e nos apoiando mutuamente, para que nossas iniciativas na área de alfabetização pudessem seguir firmes e relevantes em toda a América Latina (Scarpa, 2024).

A Rede Latino-Americana de Alfabetização fundamenta suas concepções didáticas na revolução conceitual iniciada pelas investigações psicogenéticas dirigidas por Emilia Ferreiro a partir da década de 1980. Ao colocar o sujeito da aprendizagem em primeiro plano, a Rede reconhece a capacidade das crianças de formular hipóteses cognitivas e resolver conflitos progressivamente ao longo do processo de apropriação do sistema de escrita. A abordagem proposta é enriquecida por estudos de outras áreas do saber, como a História, a Sociologia e a Antropologia da leitura e escrita, que ressaltam a importância das práticas sociais e culturais do escrito no processo de aprendizagem (REDALF, 2024).

⁸⁵ Formação em Pedagogia e Psicopedagogia, com Mestrado em Educação (UNEB), Doutorado em Educação (UFBA) e Pós-Doutorado em Alfabetização (CINVESTAV - México), sob orientação de Emilia Ferreiro. Professora da Graduação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e do Mestrado Profissional em Educação (MPED), todos da FACED/UFBA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL/UFBA). Membro do Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica ao Docente UFBA (NUFAP). Membro da diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE).

A atuação da Rede Latino-Americana de Alfabetização visa democratizar o acesso aos conhecimentos científicos na área, assegurando que docentes alfabetizadores, em sua formação inicial e continuada, tenham contato com as produções teóricas e didáticas que redefinem o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, a Rede defende que as/os aprendizes, independentemente da faixa etária, devem ser inseridos desde cedo nas culturas do escrito, exercendo práticas sociais significativas de leitura e escrita. Para tanto, destaca a necessidade de propor situações didáticas desafiadoras, criar condições para a reflexão sobre a escrita e garantir intervenções docentes qualificadas que favoreçam o desenvolvimento de leitores(as) e escritores(as) proficientes. Ao incentivar a inserção dessas premissas nos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, a Rede contribui para a efetivação do direito universal à alfabetização plena (REDALF, 2024).

A Rede recomenda uma política pública de alfabetização ancorada em referenciais científicos que reconheçam as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, com acesso a práticas significativas de leitura e escrita. A proposta busca garantir a aprendizagem com acesso a práticas significativas de leitura e escrita. Defende a definição de uma concepção de alfabetização coerente com as práticas sociais reais e a garantia de que a escola ofereça oportunidades equitativas de apropriação da escrita. Valoriza os tempos de aprendizagem, evitando fracassos decorrentes da rigidez em relação às idades estabelecidas, e propõe o alinhamento dos indicadores de avaliação às concepções pedagógicas adotadas. Além disso, enfatiza a importância de fortalecer a colaboração entre professores e gestores, sem adotar práticas meritocráticas, por meio de núcleos regionais de apoio. Defende, ainda, a participação das universidades públicas na formulação e no acompanhamento das políticas de alfabetização, bem como a articulação entre políticas nacionais e regionais para garantir apoio técnico e financeiro às redes de ensino.

A Rede está organizada em uma estrutura colaborativa que reúne representantes de diversos países da América Latina, com funções distribuídas entre diferentes instâncias. A Diretoria é responsável pela gestão central e conta com participação de membros brasileiros. O Conselho Consultivo possui representatividade internacional, com integrantes de países como Argentina, Brasil, Chile, Equador, México, Uruguai e Venezuela, atuando como instância de apoio e orientação estratégica. O Conselho Fiscal tem a função de supervisionar as finanças e garantir a transparência das atividades. A Comissão Editorial é encarregada da produção e organização de materiais publicados pela

Rede, enquanto a Comissão de Tecnologia e Comunicação gerencia as tecnologias e as estratégias de comunicação. Essa estrutura integrada e regionalizada assegura a efetividade das ações da Rede, promovendo o diálogo entre pesquisadores, educadores e gestores comprometidos com a alfabetização na América Latina (REDALF, 2024).

A operacionalização das propostas da Rede Latino-Americana de Alfabetização se dá por meio da implementação de políticas públicas fundamentadas em pesquisas científicas, com foco em práticas sociais reais de leitura e escrita. Isso implica a definição clara de uma concepção de alfabetização que vá além da decodificação; o apoio à formação continuada de professores com base no conhecimento produzido pelas universidades; a criação de núcleos regionais colaborativos para apoiar as redes de ensino; a construção de indicadores de avaliação alinhados a práticas que consideram a escrita como objeto cultural. Essas medidas podem garantir uma política democrática que respeita os tempos de aprendizagem e proporciona acesso equitativo à alfabetização (REDALF, 2024).

No estudo da história intelectual, Sirinelli (1996) apresenta as redes e estruturas de sociabilidade que desempenham um papel fundamental na compreensão da dinâmica dos(as) intelectuais e de sua influência na sociedade. A partir dessa perspectiva, é possível mapear como os(as) intelectuais se organizam, interagem e produzem conhecimento dentro de determinados contextos sociais e culturais (Sirinelli, 1996).

As redes de sociabilidade referem-se aos vínculos que unem os intelectuais em torno de determinados ambientes ou instituições, tais como universidades, revistas acadêmicas, sociedades científicas, círculos literários e outros espaços onde ocorre a troca de ideias e a construção de conhecimento. Essas redes são compostas por relações interpessoais e profissionais baseadas em interesses comuns, filiações políticas, afinidades acadêmicas e culturais, e experiências compartilhadas (Wasserman, 2015).

As estruturas de sociabilidade são os espaços físicos e simbólicos onde essas redes se formam e se mantêm. Estes ambientes possuem características e regras específicas que facilitam a interação entre os membros, permitindo a troca de conhecimentos, a formação de colaborações e o estabelecimento de hierarquias e reputações (Sirinelli, 1996). No caso da rede de alfabetização latino-americana, foi a pesquisa e desenvolvimento da teoria da psicogênese de Ferreiro que fundou e mantém a rede.

Além disso, as redes intelectuais não são estáticas; elas evoluem e se transformam à medida que novos membros ingressam, que os contextos sociais e culturais mudam, e que novas ideias e abordagens intelectuais emergem. As redes podem ser locais, nacionais ou até transnacionais, como no caso da rede mencionada, permitindo que intelectuais de diferentes partes do mundo colaborem e influenciem uns aos outros, mesmo que não estejam fisicamente próximos (Sirinelli, 1996).

Dentro dessas redes e estruturas de sociabilidade, há uma clara estratificação. Alguns indivíduos, devido a suas contribuições intelectuais, habilidades de liderança ou conexões sociais, obtêm mais prestígio e visibilidade. Essas estruturas hierárquicas não só afetam a criação e circulação do conhecimento, como também definem quais ideias e quais acadêmicos ganham mais destaque e prestígio tanto no meio acadêmico quanto fora dele (Wasserman, 2015).

As redes também podem ser entendidas como espaços de disputa por reconhecimento e poder simbólico. Por exemplo, intelectuais que ocupam posições centrais em uma rede frequentemente têm maior capacidade de influenciar o discurso acadêmico e público, moldando o que é considerado conhecimento válido e relevante (Sirinelli, 1996).

Estas redes não apenas conectam intelectuais, mas também facilitam a circulação de ideias, teorias e práticas, legitimam e disseminam conhecimentos, contribuindo para a formação de campos intelectuais (Wasserman, 2015).

Devés-Valdés (2007) também contribui a esse conceito explicando que as redes se formam devido a relações que podem começar de maneira espontânea e informal, mas que muitas vezes se institucionalizam em sociedades, centros de pesquisa, associações, congressos e publicações. Assim, as redes intelectuais evoluem e se expandem, moldando o campo intelectual ao refletirem e influírem nos contextos sociais, culturais e políticos em que estão inseridas (Devés-Valdés, 2007).

Além disso, as redes intelectuais podem variar em densidade e frequência de comunicação, o que define a vitalidade e a centralidade de certos membros ou grupos dentro da rede. A análise dessas redes permite compreender como se formam os núcleos de conhecimento, como as ideias circulam e se legitimam, e como os intelectuais colaboram para criar novos campos de pensamento e práticas sociais (Devés-Valdés, 2007).

Nesta pesquisa, nota-se que são mulheres: educadoras, pesquisadoras e professoras alfabetizadoras representam a grande maioria das mediadoras culturais apresentadas e entrevistadas. Essa predominância feminina destaca a importância das redes de sociabilidade intelectual entre mulheres, que foram essenciais para que elas pudessem construir uma presença significativa no mundo intelectual, muitas vezes dominado por homens.

A rede intelectual feminina desempenhou um papel fundamental na divulgação e implementação da teoria de Ferreiro. Ao se conectarem, compartilharem experiências e se apoiarem mutuamente, essas mulheres criaram espaços onde suas vozes não apenas são ouvidas, mas também respeitadas e valorizadas.

4.1 A Descontinuidade da teoria da psicogênese da língua escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Indagando o motivo pelo qual a teoria não se manteve dentro dos parâmetros curriculares até a atualidade, Scarpa relatou que na época da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Fernando Henrique Cardoso era o presidente da República, e sua filha, Beatriz Cardoso, era vinculada à Escola da Vila. Beatriz, sendo educadora e tendo realizado um mestrado sob orientação de Delia Lerner, facilitou a inserção das ideias de psicogênese nos PCNs. Devido ao seu intermédio e ao fato de estar inserida no contexto educacional e acadêmico, ela e outros(as) profissionais que já estudavam a psicogênese e as ideias de Emilia Ferreiro foram contratadas pelo Ministério da Educação para escrever os PCNs.

Durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso houve a produção desses materiais. No segundo mandato, o foco foi nos programas de formação, incluindo os "Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação" e "Referenciais de Educação Infantil em Ação", além de programas de formação de professores(as) alfabetizadores(as). Isso garantiu a disseminação e implementação das teorias psicogenéticas nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Nossa desilusão foi enorme quando, logo após a vitória do Lula, que nós, educadores, tanto ajudamos a conquistar, a primeira coisa que o governo

petista fez foi desmantelar os programas de formação que havíamos construído. Foi um golpe duro, porque esses programas eram fundamentais para a continuidade do nosso trabalho e para a formação de novos professores. Eles simplesmente não queriam mais investir nessa área, e isso nos deixou profundamente frustrados, especialmente depois de tanto esforço para eleger um governo que acreditávamos estar comprometido com a educação (Scarpa, 2024).

O Ministério da Educação, sob o governo petista do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), descontinuou os programas de formação que haviam sido desenvolvidos anteriormente. Naquela época, o primeiro ministro da Educação do governo Lula foi Cristovam Buarque. Quando ele tomou essa decisão, Scarpa e seus colegas tentaram dialogar com ele. Telma Weisz chegou a levar todo o material e explicou ao ministro que já havia uma rede de formação estruturada e pronta para ser utilizada. Apesar dos esforços, Cristovam Buarque manteve a decisão, embora não permaneceu por muito tempo no cargo.

Não obstante os ministros subsequentes, como Fernando Haddad, tenham realizado avanços importantes, especialmente no que se refere ao programa de cotas e ao financiamento da educação – com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁸⁶ - a área de formação de professores(as) ficou estagnada.

Concluindo, Scarpa destaca que Ferreiro, por meio do estudo do pensamento das crianças, revelou a necessidade de reconceitualizar o objeto de ensino.

Isso envolve ouvir, prestar atenção e realmente interpretar como as crianças pensam e constroem a escrita. A reformulação do objeto de ensino passa por entender que as práticas sociais e a imersão nelas são fundamentais. Acho essa descoberta espetacular, porque revela como as desigualdades, que já aparecem desde a infância, impactam diretamente a alfabetização e podem até levar ao fracasso escolar. Para ela, compreender que as práticas sociais e a imersão

⁸⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo especial de natureza contábil, instituído em âmbito estadual, com a formação de vinte e sete fundos correspondentes aos Estados e ao Distrito Federal. É composto por recursos provenientes de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios destinados à educação, conforme os artigos 212 e 212-A da Constituição Federal. Durante sua gestão como Ministro da Educação (2005-2012) no governo Lula, Haddad teve um papel central na regulamentação e implementação do Fundeb, que havia sido criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e entrou em vigor em 2007. O Fundeb substituiu o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que funcionou de 1996 a 2006 com foco exclusivo no ensino fundamental. Já o Fundeb, ampliando o alcance do financiamento para toda a educação básica, foi considerado um avanço significativo.

nelas são cruciais para a construção da escrita mudou completamente a forma como ela vê e aborda o ensino (Scarpa, 2024).

Scarpa acredita que a teoria de Emilia Ferreiro continua atualmente sendo fundamental, especialmente na educação infantil e na formação de professores(as) que atuam com crianças.

5. A EXPERIÊNCIA ARGENTINA

Com o intuito de analisar se as contribuições dos grupos brasileiros eram originais em relação à obra de Emilia Ferreiro e identificar possíveis paralelos em outros grupos e países, entrevistou-se Mirta Castedo, professora argentina emérita da Universidad de la Plata (Argentina), orientanda de doutorado de Ferreiro.

Em 1984, durante a primeira viagem de Ferreiro à Argentina após a última ditadura, Castedo conheceu Ferreiro pessoalmente em uma palestra, enquanto atuava como ajudante no evento. Na verdade, Castedo entende que o primeiro contato que teve com Emilia foi através de suas leituras, ao ler seu livro *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, em 1980.

Castedo na época estudava com Antonio Castorina⁸⁷, que não estava exilado pela última ditadura argentina e fazia parte do mesmo grupo que Ferreiro. Em 1985, na Argentina, Castedo conheceu Ana Kaufman⁸⁸, que trabalhava com Ferreiro no México, e começou a trabalhar com ela. “Quando Emilia chegou à Argentina, todos a estávamos aguardando, pois todos os que havíamos lido seu livro estávamos deslumbrados. Mesmo

⁸⁷ José Antonio Castorina é professor e pesquisador da Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires. Possui um mestrado em Filosofia pela Sociedade Argentina de Análise Filosófica (SADAF) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Castorina tem se destacado por sua extensa produção acadêmica, incluindo livros e artigos que abordam o problema do conhecimento sob a ótica da Epistemologia Genética. Entre suas obras, destaca-se a coautoria de *Psicología Genética - aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas*, publicado pela Editora Artes Médicas. Atualmente, suas pesquisas focam nas noções de autoridade escolar em crianças, integrando as teorias de Piaget ao debate contemporâneo sobre conhecimento, mudança conceitual, representações sociais e aprendizagem escolar (Becker et al., 1997).

⁸⁸ Ana Maria Kaufman é educadora e pesquisadora argentina, especializada em didática da leitura e escrita. Graduada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA), ela tem investigado os processos e estratégias que as crianças utilizam para aprender a ler e escrever, além de identificar situações didáticas que favorecem esses aprendizados. Tem uma vasta experiência na formação de professores, especialmente em alfabetização inicial (Kaufman, 2022).

aqueles que mais tarde se tornariam severos detratores estavam, naquele momento, deslumbrados”, lembra Castedo.

Eu era professora infantil e, até ler o livro de Emilia Ferreiro, os professores acreditávamos que as crianças fracassavam na alfabetização por causa de dislexia, chegando a pensar que havia uma epidemia de dislexia. A primeira vez que li o livro de Emilia, não o compreendi, mesmo estudando Psicologia Genética com Castorina. Aos poucos, comecei a internalizá-lo. Quando descobri a teoria, percebi que nada era como eu pensava. Comecei a dialogar com as crianças, a compreendê-las e ser compreendida, e esse processo transforma a tua vida. Todos nós, discípulos de Emilia, diremos o mesmo. Acredito que o mesmo ocorre com os professores que treinamos atualmente na teoria (Castedo, 2024) (Tradução nossa).

Naquela época, segundo Castedo, não houve oposição, pois era a introdução de uma teoria inovadora, algo que ninguém havia dito antes.

Era uma descoberta significativa sobre a aquisição da escrita, e muitos ficaram deslumbrados com as ideias. Com o passar do tempo, algumas dessas mesmas pessoas que inicialmente foram fascinadas começaram a adotar posições divergentes, especialmente quando começaram a trabalhar no sistema educativo. Isso é comum no meio acadêmico, onde surgem alianças e interesses variados. Se trata também de questões de interesse pessoal e profissional que acabam influenciando as opiniões e as posturas de quem atua nesse campo (Castedo, 2024) (Tradução nossa).

Castedo considera isso comum em campos acadêmicos, onde surgem alianças e interesses variados. Segundo Bourdieu (1989) dentro de cada campo, o poder simbólico desempenha um papel crucial na manutenção e na transformação das relações de poder. O poder simbólico é a capacidade de impor significados e interpretações da realidade que são reconhecidos como legítimos pelos membros de um campo ou da sociedade em geral. Esse poder é exercido principalmente através do controle de recursos simbólicos, como a linguagem, o conhecimento, os símbolos culturais e as práticas sociais. Não é apenas uma questão de coerção física ou econômica, mas de influência sobre as percepções, crenças e valores das pessoas. Os agentes que dominam um campo têm a capacidade de definir o que é considerado legítimo ou ilegítimo, importante ou irrelevante, verdadeiro ou falso. Esse controle simbólico permite que os dominantes perpetuem sua posição de poder e influenciem a estrutura e as práticas do campo.

Pode-se entender a adesão ou resistência à teoria de Ferreiro conhecendo as duas perspectivas de alfabetização: o ensino direto explícito ou formal e o ensino implícito e

indireto ou incidental. Os defensores(as) do ensino direto afirmam que a abordagem de Ferreiro é baseada no ensino indireto, implícito e incidental.

Não há nada menos incidental do que tudo o que produzimos. Nada do que fizemos foi deixado ao acaso ou não foi intencional. No entanto, eles interpretam nossa teoria dessa forma e argumentam que a única maneira de ensinar as crianças é começar ensinando-lhes os sons das letras, os nomes das letras e suas relações, começando com a decodificação e depois passando para a leitura (Castedo, 2024) (Tradução nossa).

Castedo defende que a leitura deve começar desde o início e que a decodificação é uma etapa pela qual algumas crianças passarão, mas não todas da mesma maneira.

Nós, por outro lado, defendemos que a leitura começa desde o início e que a decodificação é um processo que ocorre em algum momento, mas não necessariamente da mesma forma ou no mesmo ritmo para todas as crianças. Não acreditamos que a leitura deva ser reduzida a um processo linear de decodificação; para nós, a compreensão e o significado estão presentes desde o início do aprendizado (Castedo, 2024) (Tradução nossa).

Os apoiadores(as) do ensino direto também mencionam a importância da consciência fonológica nas crianças, presumindo que elas precisam de ajuda para representar os sons. Na teoria de Ferreiro, compreende-se que, para que as crianças desenvolvam essa habilidade, elas precisam escrever, pois o fonema não existe antes da escrita; é um produto da escrita.

Sobre o desenvolvimento contínuo da teoria da psicogênese, Castedo esclarece que a teoria psicolinguística e a teoria didática são objetos diferentes. A teoria psicolinguística ainda está em desenvolvimento atualmente, sendo majoritariamente pesquisada por mexicanos(as). A maior parte das pesquisas em psicolinguística é realizada no México, com algumas também ocorrendo na Argentina. Em 2006, foi criado um mestrado em Escrita e Alfabetização na Universidad de La Plata pela própria Castedo, em que algumas teses são de natureza psicolinguística, geralmente orientadas por pesquisadores(as) mexicanos(as). Nos programas das disciplinas e seminários pode se observar a presença da teoria de Ferreiro. No documento intitulado "Acompañar los procesos de alfabetización desde una perspectiva centrada en quien aprende", da Universidade Nacional de La Plata, a bibliografia obrigatória inclui várias obras de Ferreiro como *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar*,

La construcción de la escritura en el niño, Alfabetización, teoría y práctica, Psicogénesis y educación e *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, em coautoria com Ana Teberosky. Essas referências são utilizadas para fundamentar práticas e intervenções pedagógicas voltadas para a alfabetização, especialmente em contextos de atraso educativo. Além disso, o curso busca capacitar os(as) participantes a aplicar atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, baseando-se nos princípios construtivistas defendidos por Ferreiro.

No seminário de pós-graduação "El proceso de adquisición de la lengua escrita en la perspectiva psicogenética", também da Universidade Nacional de La Plata, a influência de Emilia Ferreiro é central. O seminário tem como objetivo proporcionar uma visão geral dos trabalhos de alfabetização inicial desde a perspectiva psicogenética, discutindo conceitos importantes como psicogênese e processos construtivos. A bibliografia obrigatória inclui obras de Ferreiro como *La Representación del Lenguaje y el Proceso de Alfabetización*, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* e *La desestabilización de las escrituras silábicas*. O curso enfatiza a compreensão dos fundamentos da teoria psicogenética de Ferreiro e a aplicação desses conceitos na alfabetização inicial, promovendo reflexões sobre as implicações socioculturais e políticas desse processo.

O seminário "Didáctica de la lectura y escritura en los inicios de la escolaridad" aborda a alfabetização inicial com base nas teorias de Emilia Ferreiro, integrando-as à prática didática. Destaca a importância da psicolinguística e das teorias de Ferreiro na organização das práticas de ensino da leitura e escrita. Os conteúdos do curso incluem temas como a didática da alfabetização inicial, escrever e ensinar a escrever, e ler e ensinar a ler, sempre sob a perspectiva psicogenética. A bibliografia obrigatória cita obras de Ferreiro como *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis, Alfabetización. Teoría y práctica* e *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. O curso propõe situações didáticas que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita e incentiva a análise de práticas de leitura e escrita em termos de decisões didáticas, continuidades e diferenças. Em resumo, os três documentos evidenciam a forte influência de Emilia Ferreiro, suas obras são utilizadas como fundamentos teóricos e metodológicos para o mestrado e seminários de pós-graduação, focando na aquisição da língua escrita e nas práticas pedagógicas para a alfabetização inicial, demonstrando a relevância e a aplicação prática de suas teorias.

No campo de desenvolvimento da pesquisa didática, a Argentina é considerada uma das mais avançadas, seguida pelo Brasil. O Brasil tem se destacado significativamente, desenvolvendo planos de formação docente consistentes e contínuos. Na Argentina, os planos de formação de professores(as) e os projetos curriculares são frequentemente interrompidos e alterados com as mudanças de governo, resultando em retrocessos e avanços irregulares, bem como em debates teóricos acalorados. A discussão da teoria de Ferreiro é particularmente intensa e virulenta na Argentina, segundo Castedo.

É importante considerar que, na didática específica, a teoria da psicogênese é uma teoria de referência. Por outro lado, há aqueles que consideram didática apenas a aplicação da pesquisa psicolinguística. A entrevistada discorda dessa segunda ideia, argumenta que a didática envolve uma compreensão mais ampla e integrada das relações e situações de ensino-aprendizagem. A didática deve considerar uma variedade de teorias de referência e não se limitar a uma única abordagem.

“Reduzir a didática apenas à aplicação de pesquisa psicolinguística é simplificar demais a complexidade do processo educativo”, opina Castedo.

Sobre a menção de Ferreiro em projetos curriculares argentinos, Castedo participou de alguns projetos curriculares na Argentina, e ela observa que Emilia Ferreiro é mencionada muito pouco ou praticamente não é mencionada. Ela explica que, quando um projeto curricular começa afirmando que o sistema de escrita é apenas um código de transcrição, ele está negando a teoria de Emilia. No entanto, se o projeto curricular indica que a escrita é um sistema de representação da linguagem, que as crianças aprendem a compreender progressivamente, então está tomando como referência a teoria de Emilia, mesmo sem citá-la explicitamente.

Por exemplo, Castedo lembra do projeto curricular da cidade de Buenos Aires, que agora será alterado, onde se afirmava que, quando as crianças começam a ler, elas devem ler e escrever simultaneamente. Este projeto orientava as crianças a considerar o que o texto diz, onde diz e como diz, levando em conta os índices qualitativos e quantitativos do texto, e testando suas interpretações de acordo com as teorias psicogenéticas. Embora o projeto não mencionasse explicitamente Emilia Ferreiro, ele incorporava seus princípios, como a ideia dos níveis de conceitualização.

Quando se está ensinando a escrever, as crianças abordam a escrita de forma reflexiva, conforme descrito por Ferreiro. No entanto, os níveis de conceitualização não

são o objeto de ensino. Castedo lembra que essa foi a grande discussão de Ferreiro com Esther Grossi do GEEMPA, ensinar uma criança a ser silábica não deveria ser o foco do ensino. Na Argentina, nos projetos, “sempre se evitou qualquer abordagem que levasse os professores a pensar que precisavam ensinar os níveis de conceitualização e o conseguiram, nenhum professor no país pensa em ensinar as crianças a serem silábicas (nível de conceitualização)” (Castedo, 2024).

A respeito dos professores e professoras aplicarem a teoria em sala de aula, Castedo explica que a maior resistência veio da academia, não veio da docência, similar ao Brasil, como comentado anteriormente por Scarpa.

Os professores não são meros aplicadores de métodos, embora os sistemas e políticas educacionais muitas vezes os tratem dessa forma. Na realidade, os professores reconstruem suas práticas de acordo com suas próprias interpretações do que precisam fazer em cada contexto específico, levando em consideração sua história pessoal, conhecimento e saberes acumulados. Isso naturalmente resulta em muitas interpretações diferentes, que acabam refletindo a teoria didática que eles recebem. No entanto, isso não significa que os cursos de formação não incluam, ocasionalmente, o estudo dos textos de Ferreiro. Pelo contrário, esses textos podem ser muito úteis para esclarecer formas de diálogo com as crianças e oferecer novas perspectivas sobre o processo de aprendizagem da escrita. Acredito que, mesmo com as diferentes interpretações, os professores podem se beneficiar de uma compreensão mais profunda das teorias, adaptando-as às suas realidades de maneira significativa e eficaz (Castedo, 2024) (Tradução nossa).

A disseminação da teoria de Ferreiro no ensino tem sido muito heterogênea, segundo Castedo. Há pessoas que ainda não conhecem e não sabem quem é Emilia Ferreiro, vendo seu nome apenas na bibliografia sem compreender sua importância.

Há uma rede de alfabetização latinoamericana⁸⁹ que conta com pesquisadores(as) argentinos(as) e continua crescendo, na qual o objeto da pesquisa são as crianças e o objeto da didática é a sala de aula, que sempre envolve os professores(as). A recepção da teoria varia entre os professores(as) que trabalharam na equipe e continuam atuando, entre os que estão em formação em cursos e seminários, e aqueles mais distantes que talvez não estejam tão familiarizados.

⁸⁹ Castedo foi uma das cinco fundadoras da rede de alfabetização latinoamericana nos anos 90. Embora a rede tenha sido desmantelada como estrutura formal, a rede de pessoas permaneceu ativa. Durou 10 anos e agora foi reativada.

Castedo menciona que sua comunidade de pesquisa cresceu significativamente, com discípulos formando novos pesquisadores e pesquisadoras, criando uma rede extensa. Esse crescimento formou uma comunidade entre pesquisadores(as), políticos(as), professores(as) e formadores(as). Atualmente, há um movimento muito forte no ensino superior que não existia inicialmente nos institutos de formação de professores(as). Há um interesse na educação dialógica que Freire promovia, característica marcante da América Latina. Castedo menciona que a América Latina possui uma peculiaridade distinta: o respeito pelas crianças. Aqui, a criança é considerada, há diálogo e interação com ela, e há uma valorização do coletivo. Observa que na América Latina existe um forte desejo de que a sala de aula seja uma comunidade dialógica. “Quando estive no Reino Unido e na Espanha não observei essa intenção. Embora em Espanha percebi uma busca por inovação (Castedo, 2024).” Esse respeito pela criança reflete um alinhamento significativo com os princípios de Emilia Ferreiro. A formação dessas comunidades docentes demonstra a construção de identidades coletivas, nas quais narrativas e discursos moldam a identidade do grupo. A circulação de saberes dentro dessas redes e o contexto histórico e social em que estão inseridas são cruciais para compreender sua transformação.

Uma provocação para o diálogo é o erro dentro da teoria de Ferreiro. “As crianças nunca erram; elas são absolutamente lógicas”, Castedo está convencida disso. Se ela recebe uma resposta surpreendente de uma criança, nunca pensa que ela está errada, distraída ou é incapaz. A primeira coisa que se pergunta é se não têm, em seu repertório teórico, a explicação para a resposta da criança, o que geralmente tem. “O que me questiono é: o que ela está pensando que eu não percebi?”, explica Castedo.

Mesmo com os mesmos resultados educacionais, ainda escolheria essa teoria, porque não a escolho apenas por acreditar que as crianças serão alfabetizadas, mas também porque escolho uma educação dialógica. As crianças que estão mais próximas da linguagem escrita pensam mais como adultos, mas aquelas mais distantes da linguagem escrita, as crianças carentes ou de zonas rurais, com elas temos dificuldade em estabelecer o diálogo, e são essas crianças que Emilia Ferreiro iluminou (Castedo, 2024).

No mundo acadêmico argentino, Castedo explica que os grupos se dividem entre aqueles que dizem que a alfabetização é fácil e que Emilia Ferreiro a complicou, resultando em crianças que não se alfabetizam, e aqueles, como Castedo, que argumentam

que a alfabetização é, de fato, complexa. “A formação de um professor para alfabetizar 30 crianças é tão desafiadora quanto ser um cirurgião cardiovascular, com a diferença de que as crianças não vão morrer, mas o destino delas será marcado”, reflete Castedo.

A situação é ainda mais complicada em um contexto em que a formação inicial dos professores(as) é escassa e, às vezes, de baixa qualidade. O trabalho de professor não é prestigiado, e isso afeta a confiança dos profissionais. Castedo pensa que é necessário ter uma comunidade permanente e um estado contínuo de deliberação com os outros. “Não é necessário fazer cursos o tempo todo, mas é essencial discutir constantemente”, assinala Castedo. Em analogia com os cirurgiões que, a cada novo paciente, precisam adaptar a operação às características particulares daquele corpo, o professor alfabetizador não pode construir na solidão; é uma construção coletiva e contínua.

A análise da formação de comunidades acadêmicas e de professores(as) revela a importância de um ambiente colaborativo e deliberativo para enfrentar os desafios complexos da alfabetização, destacando a necessidade de apoio contínuo e diálogo entre os educadores(as).

Atualmente, na academia argentina, as pesquisas que recebem mais recursos e destaque são aquelas que adotam a perspectiva de ensino direto e explícito, em detrimento da teoria da psicogênese. Essa predominância é evidente nas publicações acadêmicas e nos cargos universitários, onde a abordagem tradicional de ensino direto tem maior visibilidade e financiamento. No entanto, quando olhamos para os sistemas educacionais das províncias de Buenos Aires, Neuquén e Córdoba, vemos que a perspectiva de Emilia teve uma penetração significativa. Nessas regiões, sua abordagem construtivista, foi amplamente adotada. Essa metodologia se alinha com a ideia de que a escola deve ser um espaço para a construção de um coletivo, promovendo a interação e a colaboração entre alunos e professores (Castedo, 2024) (Tradução nossa).

Apesar das tendências na academia, é evidente que a influência de Ferreiro ainda ressoa fortemente em várias partes da Argentina refletindo uma visão mais integrada e colaborativa do processo educacional. Em nível nacional, porém, a perspectiva de Ferreiro enfrenta desafios. A teoria, que enfatiza a construção coletiva do saber e a importância do diálogo e da interação no ambiente escolar, é muitas vezes marginalizada em favor de abordagens mais tradicionais.

Tendo por base as entrevistas realizadas, a análise comparativa da recepção das teorias de Emília Ferreiro no Brasil e na Argentina revela uma série de semelhanças e diferenças marcantes. Em ambos os países, as ideias de Ferreiro foram inicialmente recebidas com entusiasmo por educadores(as) que buscavam alternativas aos métodos tradicionais de alfabetização. No entanto, a adoção e a implementação dessas teorias seguiram trajetórias distintas devido a fatores contextuais específicos de cada nação. Na Argentina, apesar das resistências, houve um maior desenvolvimento no campo acadêmico, enquanto no Brasil foram desenvolvidos cursos voltados para a formação de professores(as). A análise das representações sobre a obra de Ferreiro, a partir das lentes de Chartier (2002) e da teoria das "transferências culturais" de Rodrigues (2010), revela como a construção de significados e a prática educativa são continuamente negociadas e reconstruídas pelos atores sociais envolvidos, influenciando a forma como as teorias da pedagoga argentina foram integradas e interpretadas em cada país.

Sapiro (2019) propõe que os campos sociais, culturais e científicos não estão confinados dentro das fronteiras nacionais, mas são moldados por interações globais que incluem migrações, trocas culturais e influências internacionais. Aplicando esse conceito à teoria de Ferreiro, podemos ver que a transnacionalização dos campos educacionais no Brasil e na Argentina facilitou a circulação dessas teorias além das fronteiras nacionais.

Tanto no Brasil quanto na Argentina, as teorias de Ferreiro passaram por processos de adaptação que refletiram as condições locais. A perspectiva de Sapiro sobre os campos transnacionais destaca o papel de mediadores(as) culturais na adaptação de ideias. Na Argentina, as teorias de Ferreiro encontraram um contexto favorável, especialmente após a última ditadura militar, em um período marcado pela busca de renovação democrática e educacional. Agentes culturais, como Castedo, desempenharam um papel crucial na disseminação das ideias de Ferreiro, atuando como mediadores(as) e ajustando as teorias ao contexto educacional argentino. A penetração das teorias de Ferreiro nas províncias de Buenos Aires, Neuquén e Córdoba é notável, onde sua abordagem construtivista foi amplamente adotada. No entanto, a teoria enfrentou resistência em outras regiões do país, refletindo as complexidades envolvidas nas transferências culturais.

No Brasil, a introdução das teorias de Ferreiro coincidiu com um período de transição política e educacional, após a ditadura militar. O sistema educativo brasileiro abraçou as teorias e as integrou a programas de formação de professores(as), como o

PROFA, sendo adotadas em diversas escolas, tanto públicas quanto privadas. Figuras como Telma Weisz atuaram como importantes mediadores, facilitando a disseminação e adaptação dessas ideias ao vasto e diverso sistema educacional brasileiro. No entanto, a aplicação prática das teorias de Ferreiro encontrou desafios significativos devido à vasta extensão territorial do país e à heterogeneidade das condições educacionais.

Em ambos os países, a formação de comunidades docentes e a construção de identidades coletivas foram essenciais para a sustentação e transformação das práticas educativas inspiradas por Ferreiro. A colaboração, o compartilhamento de saberes e a deliberação contínua emergem como elementos relevantes para enfrentar os desafios da alfabetização.

Em suma, a recepção das teorias de Emília Ferreiro no Brasil e na Argentina ilustra a complexidade da implementação de novas abordagens pedagógicas em contextos educacionais diversos. A análise histórica e cultural dessas experiências, enriquecida pela perspectiva das transferências culturais, destaca a importância de um ambiente colaborativo e de suporte contínuo para a eficácia e a sustentabilidade das inovações educativas, bem como o papel crucial dos agentes culturais na mediação e adaptação dessas ideias para diferentes contextos.

6. A INFLUÊNCIA DE PIAGET

Em relação à influência de Jean Piaget na trajetória acadêmica de Emilia Ferreiro, especialmente considerando seu status como a primeira latino-americana a ser orientada por ele, Redon entende que foi decisivo, pois proporcionou a Ferreiro uma base teórica sólida e inovadora, que ela aplicou ao processo de alfabetização. Sua abordagem, centrada na psicogênese da língua escrita, refletia claramente a influência piagetiana, o que facilitou a aceitação de suas ideias em uma região que já demonstrava receptividade às teorias construtivistas de aprendizagem.

Sem a influência de Piaget, explica Redon, é possível que Ferreiro não tivesse direcionado suas investigações para a alfabetização, nem adotado uma abordagem tão profundamente enraizada na psicologia cognitiva.

Mas, segundo Redon, o impacto do trabalho de Emilia Ferreiro no campo da alfabetização foi significativamente ampliado através das intervenções didáticas de Grossi: “o trabalho de Ferreiro foi duradouro a partir da didática de Grossi, ela ampliou muito e avançou com o pós-constructivismo considerando coisas significativas” enfatiza Redon. A abordagem original de Ferreiro, centrada na psicogênese da escrita, ganhou novas dimensões sob a influência de Grossi, que adaptou e expandiu esses conceitos para torná-los mais aplicáveis no contexto educacional brasileiro. Esse aprofundamento metodológico permitiu uma transição efetiva das teorias de Ferreiro para práticas pedagógicas que abordam diretamente as necessidades dos alunos(as).

Neste contexto, Castedo, em entrevista, enfatizou que Ferreiro tinha uma notável capacidade de abrir seu próprio caminho. A teoria piagetiana, sem dúvida, forneceu a base essencial para a teoria de aquisição de Ferreiro. Sem essa base, ela não teria desenvolvido sua própria teoria. Ferreiro demonstrava possuir esse rigor acadêmico que era necessário para poder ser discípulo de Piaget. Contudo, Castedo destaca que Ferreiro também poderia ter sido orientada por outras influências acadêmicas e ainda assim ter alcançado sucesso. A percepção de Castedo sublinha a versatilidade e a competência de Ferreiro em navegar e contribuir significativamente, independentemente das influências específicas em seu percurso.

Rodrigues (2002) aborda a transformação do papel do intelectual, ressaltando a transição do "intelectual engajado," que falava em nome de uma ideologia ou causa maior, para o "intelectual dissidente" ou "específico," que reivindica falar em seu próprio nome e intervir em causas pontuais. Nesse sentido, o intelectual dissidente se afasta de ideologias totalizantes e do discurso de uma verdade universal, optando por uma intervenção mais localizada e autônoma, próxima das suas convicções pessoais e circunstâncias. Esse movimento reflete a busca pela autonomia intelectual, onde o pensador assume a responsabilidade por suas próprias ideias, sem estar atrelado a uma corrente ou sistema preestabelecido.

Goldin (2001) destaca sobre Ferreiro:

Como mulher intelectual e latino-americana comprometida socialmente, manteve uma coerência exemplar tanto no plano de conhecimento científico quanto no do compromisso social. [...] Ao revisar a lista de suas obras, percebemos que Ferreiro preocupou-se em gerar conhecimento e também em socializá-lo. [...] A partir do seu campo específico, tem-se negado a que a

educação seja um instrumento para aumentar as diferenças sociais (Goldin, 2001, p. 9-10).

Embora influenciada por Piaget, Ferreiro desenvolveu uma abordagem própria, utilizou as bases piagetianas para desenvolver suas próprias ideias e aplicá-las ao contexto da alfabetização, especialmente no âmbito latino-americano. Soube adaptar as teorias do desenvolvimento cognitivo à realidade educacional de crianças em situações de vulnerabilidade, criando uma nova abordagem, a psicogênese da língua escrita.

Ao mesmo tempo, sempre esteve comprometida com a justiça social e com a redução das desigualdades, seu trabalho transcendeu as fronteiras acadêmicas, pois ela não apenas gerou conhecimento, mas também se preocupou para que ele fosse acessível e transformador para a sociedade. Ferreiro tocou em questões fundamentais da educação e da desigualdade social na América Latina, buscando uma educação inclusiva.

Apesar de Ferreiro poder ser classificada como uma "intelectual específica" - conforme o entendimento de Rodrigues sobre o conceito -, seu compromisso com a justiça social revela que ela não se limitou a uma atuação desvinculada de um engajamento mais amplo. Em vez disso, sua trajetória demonstra que é possível conciliar uma atuação específica, baseada em seu campo de estudo, com um forte comprometimento social que visa transformar realidades mais amplas.

Scarpa ressalta que Piaget teve um peso significativo na aceitação e na abertura das ideias de Emilia Ferreiro no Brasil e na América Latina.

Isso teve um peso muito grande na trajetória da pesquisa da Emilia. Piaget era um teórico muito estudado e amplamente conhecido em todas as universidades brasileiras na época. Era um nome que abria portas, uma espécie de cartão de visita. Ter conhecido pessoalmente alguém que havia sido orientando dele, especialmente em um momento em que ele já não estava mais entre nós, era uma credencial muito significativa. Isso tudo acrescentava um peso e uma responsabilidade enorme ao trabalho de Emilia (Scarpa, 2024).

A transferência de prestígio de Piaget para Ferreiro, conforme descrito por Scarpa, é o capital simbólico de grandes intelectuais que pode ser transferido para seus discípulos(as) (Rodrigues, 2002). A conexão direta com Piaget conferiu a Ferreiro uma

credibilidade importante, ajudando a abrir portas e criando um ambiente acadêmico receptivo para suas ideias no Brasil e em outros países da América Latina.

7. SOBRE O CONTEXTO FREIRIANO

Um dos questionamentos desta dissertação, apresentado na introdução, investiga como a abordagem educacional de Paulo Freire, focada na emancipação e participação ativa, influenciou a receptividade das teorias de Emilia Ferreiro no Brasil. Adicionalmente, outro objetivo é explorar a relação entre as teorias construtivistas de Ferreiro e a pedagogia freiriana no contexto educacional brasileiro, procurando identificar possíveis áreas de complementaridade ou pontos de tensão entre essas abordagens. A análise busca entender em que medida essas teorias podem ser vistas como convergentes ou divergentes em suas fundamentações teóricas e implicações práticas, especialmente considerando seus impactos e aplicações nas práticas educacionais brasileiras.

Na entrevista com Maciel do CEALE, quando questionamos se a pedagogia de Freire facilitou a entrada da teoria de Ferreiro no Brasil, ela rememora que após o golpe militar de 1964 no Brasil, muitas das ideias e práticas educacionais de Paulo Freire foram de fato suprimidas dentro do país. Sua prática de alfabetização, que promovia a conscientização e a participação ativa dos(as) estudantes na sociedade, era vista como uma ameaça pelo regime militar, que associava essas ideias a movimentos de esquerda e subversivos.

Maciel explica que, apesar das teorias de Ferreiro e Freire focarem na educação e no desenvolvimento do aprendizado, elas têm pontos de partida e princípios distintos. Por exemplo, conforme indicamos anteriormente, Freire apresentou o conceito de "palavras geradoras" como parte da prática de alfabetização. As palavras geradoras são selecionadas por sua relevância para a vida dos(as) aprendizes e por seu potencial em gerar discussão e reflexão crítica. A escolha dessas palavras está intimamente ligada às experiências de vida dos(as) estudantes, facilitando assim uma conexão mais significativa com o material de aprendizado.

Em contraste, Emilia Ferreiro baseia-se em uma perspectiva mais psicológica e cognitivista, influenciada pela epistemologia genética de Piaget. Ela foca no processo

interno de como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita, argumentando que a alfabetização envolve um desenvolvimento progressivo e universal de hipóteses sobre a linguagem escrita. Diferente de Freire, Ferreiro não parte de um contexto social ou político específico, mas de um modelo de estágios cognitivos que se manifestam no processo de aprendizagem, independentemente do conteúdo ou da palavra geradora. O foco de Ferreiro está no desenvolvimento individual do raciocínio sobre a escrita, enquanto Freire enfatiza o desenvolvimento coletivo da consciência crítica através da linguagem. Desde essa perspectiva, Maciel não entende como um fator facilitador a atuação prévia de Freire.

O mesmo questionamento foi realizado para Grossi, fundadora do GEEMPA e sua diretora, Redon. Ambas reconhecem o significativo aporte cultural de Freire, mas salientam que ele não desenvolveu um método específico de alfabetização. Paulo Freire, segundo Grossi, era um estudioso centrado no fortalecimento cultural do indivíduo, destacando a importância de valorizar e compreender a cultura do aprendiz. Ele acreditava que a educação não deveria ser um processo neutro ou descontextualizado, mas profundamente enraizado na realidade vivida pelo aprendiz. Para Freire, a alfabetização era mais do que apenas aprender a ler e escrever; era um ato de transformação social. Assim, a educação, segundo Freire, deveria capacitar os indivíduos a entender e criticar sua própria realidade, promovendo a autonomia e a emancipação (Freire, 2019).

Por outro lado, Emilia Ferreiro contribuiu para a alfabetização ao identificar as hipóteses de aprendizagem da leitura e escrita. Segundo Batista Oliveira, as teorias de Ferreiro encontraram ambiente propício no Brasil, especialmente após as ideologias de Freire e por terem chegado em um período em que as ideologias de esquerda, como Batista de Oliveira as denomina, eram populares e a resistência contra a ditadura militar estava em alta. O declínio do behaviorismo na Europa e nos Estados Unidos durante os anos 70 e 80 também contribuiu para esse acolhimento.

Lisboa, alfabetizadora em Brasília, conheceu primeiro a teoria de Paulo Freire e depois a de Ferreiro. Entende que a abordagem educacional de Paulo Freire, focada na emancipação e participação ativa, facilitou a recepção das teorias de Ferreiro, pois ambas as concepções valorizam as experiências anteriores dos(as) estudantes, colocando-os como sujeitos ativos da aprendizagem. Lisboa avalia que há complementaridade entre as teorias construtivistas de Ferreiro e a pedagogia de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. No entanto, acredita que a teoria de Ferreiro não foi bem compreendida,

desconsiderando o papel do professor como mediador dos saberes. Apesar disso, ela não identifica pontos de tensão entre as abordagens, mas uma falta de compreensão plena de ambas. No caso de Freire, Lisboa entende que, quando se tenta aplicar o erroneamente chamado "Método Paulo Freire" de maneira puramente técnica, sem o compromisso com a reflexão crítica e o contexto social dos(as) aprendizes, corre-se o risco de esvaziar o verdadeiro sentido de sua pedagogia. Em sua experiência como alfabetizadora de adultos, jovens e crianças, observa que é possível trabalhar com as duas abordagens de maneira pacífica, pois a psicogênese ajuda a entender o processo de escrita de cada aluno, e a pedagogia freiriana valoriza as experiências do educando. Para Lisboa, as teorias de Ferreiro, assim como as de Paulo Freire, estão se diluindo na práxis pedagógica por falta de um plano de educação de base formativa no Brasil, que permita aos educadores e educadoras se apropriarem dessas pesquisas de forma teórico-prática.

Regina Scarpa acredita que, embora Freire não tenha contribuído diretamente para as práticas didáticas, suas ideias sobre a formação de cidadãos e cidadãs, a valorização do outro, a leitura do mundo e a perspectiva crítica foram fundamentais para criar um ambiente receptivo às teorias de Ferreiro. Scarpa conta que Freire e Ferreiro se conheceram e se deram muito bem, compartilhando ideias sobre o poder da palavra, o texto e o papel da educação em um sentido amplo.

A seguir, pode-se observar a opinião de Ferreiro sobre o assunto. No livro *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres* (2001), Emilia Ferreiro discute com Rosa María Torres as diversas interpretações de sua obra. Torres compara a falta de controle sobre as interpretações de suas teorias com àquela experimentada por Paulo Freire em relação a sua própria obra. Ela destaca que, frequentemente, as pessoas incorretamente assumem a existência de um "método Ferreiro" assim como de um "método Freire", enquanto ambos afirmam não ter criado métodos específicos. Torres levanta a questão sobre a possibilidade de uma síntese entre as abordagens de Ferreiro e Freire no campo da alfabetização, e questiona a opinião de Ferreiro a respeito desta potencial integração (Ferreiro, 2001).

Ferreiro (2001) expressou sobre esse questionamento que há uma busca compartilhada entre ela e Freire por uma reformulação nos métodos de alfabetização, destacando a necessidade de não continuar repetindo os mesmos procedimentos. Ela observou que o perfil do indivíduo que se busca formar por meio da alfabetização é

semelhante com o freiriano, assim como a inclusão de temas além da alfabetização em si. Embora Paulo Freire tivesse uma conexão mais intensa com aspectos político-ideológicos do que ela, Ferreiro reconheceu que suas próprias preocupações ideológicas se alinham em grande medida com as de Freire. Ferreiro manifestava preocupações ideológicas relacionadas à educação, com ênfase nas desigualdades e nos desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na América Latina. Ela destacava que o direito à educação, “como tantos outros, não é respeitado na sua totalidade” (Ferreiro, 1999, p. 19). Esse problema era um dos males endêmicos do sistema educacional, manifestado por altas taxas de repetência e deserção escolar. Ela questionava as causas que levavam os indivíduos a se tornarem repetentes e mal instruídos para o resto da vida, apontando que esses problemas não são distribuídos proporcionalmente entre a população. Em vez disso, eles se acumulam em setores desfavorecidos, especialmente entre a população indígena, rural e marginalizada dos centros urbanos. O absenteísmo escolar frequentemente estava ligado a condições sociais adversas, como distâncias geográficas, condições climáticas e a necessidade de a criança ajudar a família em tarefas produtivas. Ferreiro argumentava que, sem uma melhoria nas condições de vida da população, seria difícil mudar essa situação, sugerindo que a responsabilidade não deve recair sobre os indivíduos, mas sobre as condições sociais que eles enfrentam. Também criticava o sistema educacional por não oferecer estratégias adequadas para manter os alunos(as) na escola e por não ter interesse em reintegrar os(as) desertores(as) (Ferreiro, 2001).

Ferreiro reconheceu a contribuição significativa de Paulo Freire para a alfabetização na América Latina, destacando que ele estabeleceu um pensamento latino-americano sólido sobre o tema. Atualmente, segundo ela, é impossível discutir alfabetização globalmente sem mencionar a Freire. Ferreiro se identifica bem com aqueles que vêm de uma "boa prática Freireana", que ela define como pessoas que continuam a refletir e não apenas aplicam mecanicamente certos conceitos; para Ferreiro, pensar em Freire só com suas "palavras geradoras" é perder a essência de sua inovação (Ferreiro, 2001).

A partir das colocações, pode-se concluir que a relação entre o trabalho de Paulo Freire e a aceitação das teorias de Emilia Ferreiro no Brasil é complexa e multifacetada. Apesar de as teorias de ambos focarem na alfabetização e no desenvolvimento do aprendizado, elas partem de princípios distintos. Enquanto Freire se concentra mais na

dimensão sociocultural e política da alfabetização, Ferreiro foca nos processos cognitivos individuais de aprendizagem da leitura e escrita.

As entrevistas com Redon e Maciel indicam que a presença anterior de Freire no cenário educacional brasileiro não foi necessariamente um fator facilitador direto para a entrada das teorias de Ferreiro. Por outro lado, Redon reconhece que a influência cultural e ideológica foi positiva, mas enfatiza que Freire não desenvolveu um método específico de alfabetização.

Batista Oliveira sugere que as teorias de Ferreiro encontraram um contexto favorável no Brasil devido às condições políticas e ideológicas da época, especialmente pela popularidade das ideologias de esquerda e pela resistência contra a ditadura militar, contextos nos quais Freire já era reconhecido como um defensor de ideologias progressistas.

Castedo ouviu Paulo Freire dizer, durante um congresso, que a continuação de sua teoria no campo da alfabetização era representada por Emilia Ferreiro. Para Castedo, foi muito relevante que Ferreiro tenha chegado tanto ao Brasil quanto à Argentina no final das ditaduras e no início das democracias. Portanto, essa ideia de recuperar Freire e o pensamento latino-americano estavam muito fortes. Além disso, era uma pesquisa psicolinguística que não vinha do Norte, mas sim do Sul, ancorada na tradição latino-americana de respeito ao pensamento das crianças; tudo estava congruente.

Na Argentina, a relação entre Freire e Ferreiro não era tão evidente como no Brasil, mas existia. No entanto, houve forte aceitação, segundo Castedo, porque a teoria chegou quando a democracia estava começando, “e a sociedade estava ansiosa para virar a página” (Castedo, 2024) (Tradução nossa).

Ferreiro (2001) deixa claro em seu depoimento no livro *Cultura Escrita e Educação* as similaridades e diferenças, destacando a afinidade entre sua ideologia e a de Freire, bem como com aqueles que seguem uma boa prática freiriana (Ferreiro, 2001).

Paulo Freire mencionou Emília Ferreiro em uma entrevista realizada em 1993 e publicada em 2014, proporcionando insights sobre a interação entre as teorias educacionais. A seguir, dois trechos dessa entrevista que podem esclarecer melhor o tema:

Nilcéa: O senhor tem tido contato, com mais frequência, com analfabetos?

Paulo Freire: Não. Essa foi uma fase da minha vida, absolutamente fundamental e elementar, mas, hoje, eu sou muito mais envolvido na epistemologia global da prática educativa. Não importa se na universidade ou na escola primária, eu estou muito preso à minha concepção do mundo. Agora, te confesso, que de vez em quando me dá uma baita saudade do contato direto com o alfabetizando. Eu queria voltar, porém não posso mais.

Nilcéa: A minha intenção é justamente ter contato mais próximo com pessoas que foram alfabetizadas pelo seu método.

Paulo Freire: Olha, você deve ter, lá mesmo em Santa Catarina, pessoas, na Universidade, no setor de educação que trabalharam com minha teoria.

Nilcéa: Tem, eu sei. Mas, hoje, estão trabalhando com Emília Ferreiro e outros educadores. Eu quero me aproximar mais daqueles que tiveram um contato mais direto com o senhor, ainda sofrendo ou passando pelo processo sem que ele tivesse tido as influências de teorias como a de Emília Ferreiro, o construtivismo, de Vygotsky e assim por diante.

Paulo Freire: Sobre o construtivismo, se a senhora me permite, eu acho uma enorme falta de modéstia, mas acho que não se pode estudá-lo, no Brasil, sem ter passado pelos meus livros.

Nilcéa: Aí está a questão essencial do seu trabalho, a construção do conhecimento. [...] (Pelandr , 2014, p.23)

Quando Pelandr  (2014) menciona seu interesse em pessoas alfabetizadas pelo método de Freire, ele a direciona a procurar educadores(as) em Santa Catarina que tenham trabalhado com suas teorias. Pelandr  (2014), então, observa que esses professores(as) agora estão influenciados por teorias de outros educadores e educadoras, como Emília Ferreiro e Vygotsky.

Na última frase, Freire afirma que não se pode estudar o construtivismo no Brasil sem ter lido seus livros. O que ele quer dizer com isso é que suas obras e teorias são fundamentais e precedem a compreensão do construtivismo. Ele sugere que seu trabalho   uma base essencial para qualquer estudo s rio sobre a constru o do conhecimento no contexto brasileiro, implicando que suas contribui es são indispensáveis e fornecem um alicerce importante para outras teorias educacionais. A seguir, mais um trecho aprofundando sua opinião:

Nilcéa: Enquanto Secretário da Educa o do município de São Paulo, o senhor aplicou a sua teoria?

Paulo Freire: Sim, aqui nós criamos o MOVA, Movimento de Educa o de Adultos de São Paulo. Mas a , com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. Então, nós fizemos

convênios com os movimentos populares da periferia de São Paulo, mais de cento e cinquenta movimentos, assinamos convênio com cada uma dessas sociedades e repassamos as verbas para eles recapitarem seus educadores. [...]. Mas, o Maluf está acabando sumariamente com tudo. O Maluf é um reacionário e não aceita, de maneira alguma, uma postura democrática, popular. Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire. Dizíamos sempre que não havia necessidade de seguir Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo [...]. Então, o que acontecia era o seguinte: a nossa liderança conhecia o nosso pensamento e estava muito atualizada. Eles faziam uma junção do epistemológico do Paulo Freire, do filosófico do Paulo Freire, da politicidade do Paulo Freire e trabalhavam nessa linha. O construtivismo de Emília Ferreiro não tem nada a ver com isso, ela mesma me disse num encontro que ela era apenas uma pesquisadora.

Nilcéa: Já trabalhou com Emília Ferreiro?

Paulo Freire: A gente se conhece muito. Ela tem trabalhado com Madalena Freire. Quando estávamos na Prefeitura de São Paulo, nós fizemos o primeiro Congresso de Alfabetizando, do mundo! Desde moço vou a congressos de alfabetização. Nunca encontrei um analfabeto nesses congressos, apenas gente que fala sobre os analfabetos. No nosso Congresso, os alfabetizando é que prepararam as falas, que apresentaram trabalhos, que discutiram nossos textos. Foi uma coisa linda! [...] (Pelandrê, 2014, p.23)

Quando Freire diz que "a nossa liderança conhecia o nosso pensamento e estava muito atualizada", ele quer dizer que os líderes do MOVA estavam bem versados em suas teorias e metodologias educacionais. Eles combinavam os elementos epistemológicos (relacionados ao conhecimento e à aprendizagem), filosóficos (relacionados à visão de mundo e princípios pedagógicos) e políticos (relacionados à justiça social e à democracia) de Freire para desenvolver suas práticas educativas.

Ao afirmar que "o construtivismo de Emília Ferreiro não tem nada a ver com isso," Freire está diferenciando sua abordagem integral e politicamente engajada da abordagem de Ferreiro, que ele vê como mais focada na pesquisa e menos na aplicação prática e política. A declaração de Ferreiro de que ela era "apenas uma pesquisadora" reforça essa distinção, sugerindo que, enquanto Freire via sua própria teoria como profundamente prática e transformadora, o trabalho de Ferreiro era mais teórico e investigativo, sem a mesma ênfase na transformação social e política.

Em suma, embora os trabalhos de Freire e Ferreiro partam de bases teóricas distintas, o contexto ideológico e político brasileiro da época, influenciado por Freire, pode ter indiretamente facilitado a receptividade das ideias de Ferreiro, apesar das diferenças em suas abordagens metodológicas e focos teóricos.

8. SOBRE AS DIFERENÇAS SOCIAIS

Durante as entrevistas, emergiu um comentário de três representantes de instituições que capturou a atenção da autora desta dissertação: a pesquisa de Emilia Ferreiro sobre Psicogênese descrita na sua primeira obra (1979) foi predominantemente realizada com crianças de classe média alta, o que poderia sugerir uma limitação na representatividade da amostra. A seguir, apresentam-se os comentários realizados pelos entrevistados(as).

No que concerne a classes sociais, Redon, diretora do GEEMPA, e Grossi explicaram que as pesquisas de Ferreiro foram conduzidas predominantemente com crianças de classes média e alta, cujos ambientes frequentemente oferecem recursos alfabetizadores além da escola, uma realidade distinta daquela encontrada nas periferias, onde tais recursos são significativamente mais escassos.

Quando questionada sobre isso, Maciel, coordenadora do CEALE, aborda a questão das diferenças sociais no processo de alfabetização destacando que, mesmo que as pesquisas de Emília Ferreiro tenham sido realizadas predominantemente com crianças de classe média alta, o desenvolvimento da aquisição da escrita ocorre em etapas similares em todas as crianças, independentemente de sua classe social. O que difere significativamente, conforme explica, são os tempos de progressão nesse processo, influenciados pelo ambiente familiar.

Como Ferreiro e Teberosky (1981) explicam na sua pesquisa, Maciel ressalta que em lares onde os pais e mães são leitores ativos, as crianças tendem a ser expostas mais frequentemente à leitura e escrita, facilitando sua progressão nas etapas de alfabetização. Em contraste, crianças de classes menos favorecidas, que podem não ter acesso a um ambiente tão rico em estímulos linguísticos, requerem uma intervenção pedagógica mais intensa. Para essas crianças, o papel do professor é crítico para compensar a falta de exposição literária em casa, necessitando de um investimento maior no processo educativo para garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado no contexto escolar.

Batista Oliveira, do Instituto Alfa e Beto, disse que a amostra da pesquisa de Ferreiro foi limitada e não representativa, composta predominantemente por crianças de classe média alta, embora ele também esclareça que hoje está demonstrado que inteligência e classe social não determinam a capacidade de aprendizagem da alfabetização.

Pesquisando a obra de Ferreiro, *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), na qual constam os detalhes dessa primeira pesquisa, pode se verificar como foi formada a amostra.

O estudo de Ferreiro teve como objetivo investigar os fatores associados ao fracasso escolar inicial em crianças de baixo nível socioeconômico na Argentina, particularmente em Buenos Aires. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a escolha da população de classe baixa baseou-se na prevalência de fracassos escolares nesse grupo, juntamente com a observação de que essas crianças geralmente iniciam sua aprendizagem escolar na escolaridade primária, ao contrário das crianças de classe média, que já começam com uma base educacional prévia.

A pesquisa foi realizada em uma escola situada em uma área industrial de Buenos Aires, que atendia crianças de bairros operários e favelas circundantes. Os pais e mães dessas crianças eram, na sua maioria, trabalhadores não qualificados ou temporários. A amostra foi composta por 30 crianças, das quais 15 não haviam frequentado o jardim de infância, 7 estavam em sua primeira experiência escolar e os 6 restantes haviam participado de forma irregular do ensino pré-escolar. O grupo incluía 17 meninos e 13 meninas, com idades variando de 5 a 11 anos (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Adicionalmente, foi realizado um estudo transversal com crianças de 4 a 6 anos para avaliar a variável diferença social, selecionando-se uma população de classe média e classe baixa em igualdade de condições escolares. A amostra de classe média foi escolhida entre filhos(as) de profissionais liberais — como engenheiros(as), médicos(as) e psicólogos(as) — para garantir a presença de um ambiente rico em materiais de leitura. Em contraste, a amostra de classe baixa provinha do bairro industrial, não era uma região com alta taxa de analfabetismo adulto⁹⁰, mas com escassas oportunidades de acesso a materiais de leitura para crianças.

⁹⁰ Embora não esteja registrado qual o bairro da cidade de Buenos Aires ao qual Ferreiro se refere na pesquisa, Llomovate (1989) indica que a taxa média de analfabetismo em Argentina em 1970 para maiores

O estudo de Ferreiro e Teberosky procurou compreender a influência do ambiente social no desenvolvimento das hipóteses infantis sobre a escrita, considerando a escrita como um objeto cultural de valor significativo. Foi destacada a impossibilidade de avaliar a influência da valoração social apenas por pesquisas objetivas para conhecer as atividades de leitura dos pais e mães, sendo necessárias observações mais aprofundadas, como as antropológicas, para uma compreensão adequada. Um estudo comparativo permitiria investigar como o ambiente influencia as diferentes formas de assimilação de indivíduos oriundos de distintas classes sociais.

Inicialmente, o estudo incluiu um grupo de 11 sujeitos de um contexto social extremamente marginalizado, todos(as) residentes em favelas. Contudo, devido a circunstâncias alheias ao controle dos pesquisadores e pesquisadoras, essa amostra teve que ser abandonada, o que limitou a análise comparativa.

Os resultados obtidos em um estudo longitudinal com uma população similar ajudaram a suprir essa lacuna. A faixa etária média desse grupo era de 4 a 6 anos. A amostra de crianças de 6 anos de classe média consistia em 20 sujeitos, sendo 14 meninos e 6 meninas, enquanto as crianças de 6 anos de ambas as classes sociais frequentavam escolas oficiais situadas em diferentes regiões — uma em uma zona industrial, característica da classe baixa, e outra em uma zona residencial, característica da classe média.

Este estudo comparativo buscou elucidar a ação do meio através das formas de assimilação dos sujeitos provenientes de diferentes classes sociais, adotando uma concepção piagetiana interacionista, segundo a qual o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), se a investigação tivesse sido restrita apenas a crianças de classe média, seria possível concluir equivocadamente que a hipótese silábica é o resultado de uma assimilação distorcida das informações providas pelo ambiente. No entanto, a observação de oito crianças de classe baixa que adotaram hipóteses silábicas, mesmo sem

de 15 anos era de 7,4%. Comparado com 8,5% em 1960 e 13,6% em 1947, embora essas comparações sejam limitadas devido às mudanças nos critérios de cálculo das taxas ao longo dos anos. A cidade de Buenos Aires apresentava a menor taxa, com 2,6% de não alfabetizados. As províncias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fé, Santa Cruz e o Território Nacional de Tierra del Fuego também estavam abaixo de 7,2%. Mendoza, San Juan, San Luis, La Pampa, La Rioja e Catamarca seguiram com taxas intermediárias. Em contrapartida, Chaco tinha a maior taxa de analfabetismo, 20,9%, e as províncias do Nordeste e Santiago del Estero também superavam 16%.

terem uma associação estável de valores sonoros às letras, propõe uma explicação alternativa. Esta observação sugere que a hipótese silábica pode emergir de uma necessidade interna das crianças de coordenar o valor do todo e de suas partes. O fato de essas crianças atingirem a hipótese silábica independentemente do ambiente indica que, embora o meio não seja um fator limitante inicialmente, a continuidade no processamento de novas informações é vital para o desenvolvimento subsequente. Portanto, o modo como as crianças alcançam a hipótese silábica pode ser um determinante crítico para o restante de sua transformação na aprendizagem da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999)

A hipótese silábica refere-se a um estágio no desenvolvimento da escrita em que a criança acredita que cada sílaba da palavra deve ser representada por uma letra. Por exemplo, ao tentar escrever a palavra 'gato', a criança pode usar apenas duas letras, como 'GT', acreditando que uma letra corresponde a cada uma das sílabas da palavra. Esse é um momento importante no processo de alfabetização, pois demonstra que a criança está começando a entender a segmentação sonora da fala, ainda que de maneira inicial e incompleta (Ferreiro; Teberosky, 1999).

As investigações sobre a alfabetização revelam a complexidade das interações entre o indivíduo e seu meio na aquisição da escrita. É importante notar que, segundo o próprio relato de Ferreiro em sua obra, a pesquisa incluiu também crianças de classe média e baixa. Esta inclusão permitiu a Ferreiro observar e comparar diferentes realidades socioeconômicas, levando a conclusões mais amplas sobre o processo de alfabetização.

Castedo (2024) também enfatizou que “a primeira pesquisa qualitativa, publicada em 1979, foi realizada em uma favela de Buenos Aires e a segunda pesquisa, a quantitativa, realizada em México, que compus os cinco fascículos⁹¹ também foi realizada nas escolas mais pobres do México” (Castedo, 2024).

Em resumo, observa-se uma divergência nas interpretações sobre a representatividade da amostra utilizada por Emilia Ferreiro em suas pesquisas. Enquanto alguns críticos apontam uma possível limitação em termos de diversidade socioeconômica nas primeiras investigações, é importante destacar que Ferreiro e

⁹¹ (Cf. mencionado no Cap. 1 desta dissertação) Publicação da Secretaria de Educação Pública (SEP) de México, são cinco fascículos que nunca foram publicados por uma editora. Trata-se de um relatório interno da SEP e é a única validação estatística da teoria de Ferreiro (Castedo, 2024).

Teberosky buscaram, ao longo de seus estudos, contemplar diferentes contextos sociais, incluindo crianças de classes média e baixa. A diversidade na amostra de pesquisa proporcionou a Ferreiro uma base mais sólida para explorar como variáveis socioeconômicas influenciam as hipóteses infantis sobre a escrita, destacando a importância de uma abordagem sensível às diversas realidades das populações atendidas.

9. A REPRESENTAÇÃO COMO ÍCONE

Concluindo sobre o impacto de sua obra no Brasil, no livro *Cultura e Educação* (2001) Ferreiro lembra da manchete do jornal de Porto Alegre, *Emilia lotou o Gigantinho*.

FERREIRO: Um jornal de Porto Alegre, no dia seguinte, deu manchete de primeira página: "Emilia lotou o Gigantinho". Essa reportagem tem uma frase que eu sempre quis pôr no meu currículo, mas ainda não me atrevo: "A psicolinguísta Emilia Ferreiro silenciou mais de 15 mil professores durante a palestra de quase duas horas que proferiu ontem à tarde no Gigantinho. Público semelhante somente é visto em assembleias do magistério". Garanto-lhe que "manter em silêncio mais de 15 mil professoras (brasileiras!) durante quase duas horas" é quase um recorde para o Guinness...Como diz Paulo Freire, quando nós transformamos em mito, as coisas ficam mais difíceis.

GOLDIN: Você não quer ser mito?

TORRES: Eu fico surpresa e emocionada. Você se lembra, Emilia, de quando estivemos nesse congresso em São Paulo? "Professora Emilia, posso tocar em você, posso beijar...?" Algumas professoras aproximavam-se para perguntar. Até sua trança já é parte do mito, além de trazer boa sorte...

FERREIRO: O dia que quiser passar para a clandestinidade, corto a trança e pronto. O limite entre a racionalidade e a emoção esfumam-se.

Quando me sinto tratada como pregadora ou guru, coisas assim, minha reação é me manter um pouco à distância, porque esse assunto de ser admirada pelas "massas" às vezes vai seriamente contra minha imagem acadêmica (Ferreiro, 2001, p. 165).

Esse texto traz uma ideia da construção de Ferreiro como um mito. No conceito de Chartier (2002), a mídia exerce um papel central na formação dessas representações, moldando a percepção pública e reforçando a autoridade e o prestígio da figura em questão. É importante considerar como as práticas e discursos ajudam a construir e moldar as percepções e identidades sociais. Chartier enfatiza a importância das representações na construção da realidade social, destacando como elas influenciam a forma como os indivíduos e grupos são percebidos e compreendidos.

Emilia Ferreiro é retratada como uma figura influente no campo da alfabetização. O texto acima destaca sua capacidade de atrair um grande público, simbolizando sua influência significativa e relevância. Essa representação demonstra como a imagem de Ferreiro transcende o mero papel de acadêmica, tornando-se um ícone cultural dentro do contexto educacional brasileiro. Ao referir-se a Ferreiro como alguém capaz de "silenciar mais de 15 mil professores brasileiros" (Souza, 1989), a mídia não só reconhece sua autoridade acadêmica, mas também a eleva ao status de uma líder quase carismática.

Ferreiro (2001) expressa um certo desconforto com essa idolatria, temendo que a admiração excessiva possa distorcer sua imagem acadêmica. Quando Ferreiro menciona que "o limite entre a racionalidade e a emoção esfumam-se", pode-se analisar como um reflexo da dialética entre essas duas forças na recepção das ideias e figuras públicas. A racionalidade de suas contribuições científicas está entrelaçada com a emoção que desperta em seus seguidores, o que cria uma tensão entre o papel racional de cientista e a apropriação emocional e popular de sua imagem.

Para Chartier (2002), isso representa a complexa relação entre o poder das representações culturais e as formas de apropriação pelos diferentes públicos, onde a figura de Ferreiro é lida e reinterpretada de acordo com as expectativas e necessidades sociais de seus admiradores.

Castedo (2024) recorda que Ferreiro não gostava de publicidade, fotos e muito menos de ser admirada. No entanto, nos últimos anos de sua vida, a equipe de pesquisadores conseguiu convencê-la a permitir algumas fotos. A admiração dos professores(as), explicou Castedo, estava ligada ao reconhecimento e gratidão pelos sucessos alcançados em sala de aula graças à aplicação de sua teoria.

A influência nos professores(as) pode ter ido além de adotar a teoria, mas também vê-la como uma fonte de inspiração. Isso é evidenciado pelo relato de como se aproximavam dela, buscando não apenas conhecimento, mas também uma conexão emocional. Essa relação ilustra como as representações culturais podem influenciar identidades profissionais, transformando a prática educativa e a percepção que os professores(as) têm de si mesmos e de seu trabalho.

Nas entrevistas foi notável a percepção de que o momento de chegada da teoria de Emilia Ferreiro foi lembrado com grande entusiasmo pelos entrevistados(as). Esse entusiasmo, aliado ao detalhamento com que esse momento foi descrito, sugere que a

introdução da teoria representou uma ruptura significativa com os modelos pedagógicos tradicionais até então vigentes. Essa ruptura não foi apenas uma mudança técnica ou metodológica, mas também um marco simbólico, que trouxe novas perspectivas e esperanças para a prática da alfabetização no Brasil.

Essa valorização do momento de chegada da teoria pode ser compreendida à luz das reflexões de Peter Burke sobre memória social. Segundo Burke (2000), tanto a memória quanto a história são moldadas por processos de seleção, interpretação e distorção, influenciados pelos grupos sociais que as compartilham. São condicionadas pelo que os grupos sociais consideram importante ou digno de ser lembrado.

Nesse contexto, o fato de os educadores e educadoras terem destacado com ânimo o momento da introdução da teoria de Ferreiro pode ser visto como um reflexo desse processo de construção de memória social. A chegada da teoria foi um momento que marcou uma quebra tornando-se, portanto, um evento memorável, não apenas pelo impacto prático que teve, mas também pelo seu valor simbólico, que continua a ressoar na memória dos educadores e educadoras.

Considerando investigações futuras, a circulação e a influência transnacional das teorias de Emilia Ferreiro apresentam um vasto campo de possibilidades para aprofundar o entendimento sobre como suas ideias têm atravessado fronteiras culturais, sociais e linguísticas. É relevante examinar como a teoria da alfabetização, proposta por Ferreiro, foi apropriada, adaptada e ressignificada em diferentes países da América Latina onde desafios educacionais, contextos socioculturais e políticas públicas variam significativamente. O estudo das redes intelectuais, das traduções de suas obras e do papel das editoras no processo de internacionalização de suas teorias pode evidenciar como tais ideias impactaram políticas de alfabetização e transformaram práticas pedagógicas em diferentes realidades educacionais.

Outro aspecto relevante para as perspectivas futuras é a atualização da aplicação da teoria de Ferreiro em contextos educacionais emergentes, com ênfase no uso de novas tecnologias no processo de alfabetização. A incorporação de recursos digitais, como plataformas interativas, aplicativos de leitura e inteligência artificial, tem provocado mudanças nos modos como crianças, jovens e adultos interagem com o sistema de escrita e constroem suas hipóteses sobre a linguagem. Nesse sentido, pesquisas que investiguem como as tecnologias digitais dialogam com a teoria da psicogênese podem revelar tanto

as potencialidades quanto os desafios que esses novos recursos trazem para o ensino da leitura e escrita. Além disso, o estudo sobre o impacto das tecnologias em contextos de desigualdade social é essencial para garantir que a teoria de Ferreiro continue a ser aplicada em consonância com os princípios de democratização da educação, promovendo a inclusão de todos os sujeitos nos espaços de letramento e participação nas culturas do escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação investigou a representação da teoria da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro no Brasil, com foco no período de 1980 a 2001. Utilizando uma abordagem interdisciplinar que combina História Cultural, História Intelectual e História Oral, o estudo revelou como essa teoria foi reinterpretada e aplicada no contexto educacional brasileiro, especialmente no período pós-ditadura militar e em um ambiente influenciado pelas ideias de Paulo Freire.

Apesar do nacionalismo imposto pelas ditaduras militares na América Latina, paradoxalmente, esse foi também um período de trocas intelectuais significativas entre os países da região. Uma rede de intelectuais participou de um movimento transnacional, promovendo a circulação de ideias pedagógicas inovadoras que impactaram profundamente o cenário educacional. A obra de Ferreiro, apesar de ter emergido em um contexto de repressão, circulou amplamente entre educadores(as) comprometidos(as) com reformas democráticas e inclusivas, tanto na Argentina quanto no Brasil.

A dissertação ressalta que, apesar das semelhanças históricas, socioeconômicas e culturais entre Argentina e Brasil, a recepção da obra de Ferreiro no Brasil revela as particularidades e complexidades do contexto educacional brasileiro. No Brasil, a teoria de Ferreiro foi adaptada e transformada para se alinhar com os desafios específicos do sistema educacional do país, que enfrentava grandes desigualdades sociais e uma herança de métodos pedagógicos tradicionais. Assim, enquanto a teoria manteve sua essência de reconhecer as crianças como agentes ativos de seu próprio aprendizado, sua aplicação no Brasil evidenciou uma necessidade de adaptação às condições locais.

Além disso, a dissertação explora como o contexto pós-ditadura e a influência dos conceitos de Paulo Freire moldaram a recepção das teorias de Ferreiro no Brasil. As ideias freirianas de educação como um ato de emancipação e o foco no diálogo e na conscientização proporcionaram condições favoráveis para as abordagens de Ferreiro, promovendo práticas educacionais que buscavam a inclusão social e a transformação crítica dos alunos(as). A combinação dessas ideias resultou em um ambiente educacional que rompeu com métodos passivos e repetitivos anteriormente empregados.

As entrevistas com educadores(as) brasileiros(as) evidenciam que a adaptação das ideias de Ferreiro foi mediada por um conjunto diversificado de agentes culturais,

incluindo editores(as), professores(as), e acadêmicos(as), que atuaram como tradutores culturais, adaptando e reinterpretando a teoria para o contexto brasileiro. Isso mostra que a transnacionalização de teorias educacionais é um processo dinâmico que envolve a negociação entre o conhecimento original e as realidades locais, permitindo que ideias estrangeiras sejam apropriadas e ressignificadas de maneiras que atendam melhor às necessidades específicas de cada contexto.

Ao recordar suas experiências, os educadores(as) não apenas relataram fatos, mas também reinterpretaram o passado à luz das práticas e valores educacionais contemporâneos. Esse processo de construção e reconstrução da memória evidencia a dinâmica entre a história pessoal e coletiva, mostrando como as experiências vividas e os contextos socioculturais influenciam a maneira como as ideias de Ferreiro foram internalizadas e aplicadas nas práticas pedagógicas brasileiras.

Como Burke ressalta, a memória coletiva não é neutra, mas um espaço de disputa, onde diferentes grupos sociais competem para definir o que será lembrado e como será lembrado.

As editoras, junto com outros mediadores(as) culturais, não foram apenas veículos de publicação, mas atuaram como agentes que interpretaram e adaptaram a teoria da psicogênese da língua escrita para o contexto educacional brasileiro. Ao traduzirem, adaptarem e contextualizarem os textos de Ferreiro, essas editoras e mediadores(as) culturais ajudaram a tornar suas ideias acessíveis e relevantes, facilitando sua adoção por educadores(as) e instituições que buscavam alternativas pedagógicas. Esses mediadores(as) desempenharam um papel essencial na reconfiguração das teorias de Ferreiro para atender às especificidades sociais, culturais e educacionais do Brasil. Tanto as editoras quanto os demais agentes culturais contribuíram para o impacto duradouro de sua obra no cenário educacional brasileiro.

A teoria de Ferreiro não foi apenas uma ideia importada, mas um conceito que foi adaptado de maneira única no Brasil, demonstrando a complexidade das interações culturais. A dissertação contribui para uma compreensão mais ampla das dinâmicas de mudança educacional e cultural em contextos de troca intelectual, ressaltando que essas trocas podem enriquecer e diversificar o campo educacional globalmente. Ao examinar as formas pelas quais a teoria de Ferreiro foi adaptada e transformada, este trabalho não apenas ilumina o processo de circulação de ideias educacionais, mas também destaca a

importância de considerar o contexto local e as condições específicas que influenciam a recepção e a implementação de teorias.

Um aspecto significativo explorado na dissertação é como Emilia Ferreiro não apenas introduziu novas teorias pedagógicas, mas também inspirou profundamente os educadores(as) brasileiros(as) em sua prática diária. Muitos dos educadores(as) entrevistados(as) relataram que as ideias de Ferreiro os motivaram a repensar suas abordagens em sala de aula, destacaram que Ferreiro lhes ensinou a valorizar a inteligência natural das crianças, observando as curiosidades e utilizando-as como ponto de partida para o ensino. Além disso, mencionaram que a abordagem de Ferreiro lhes deu coragem para romper com métodos tradicionais e experimentar novas formas de ensinar leitura e escrita, buscando resultados mais eficazes. Essas declarações refletem como Ferreiro não apenas ofereceu uma nova perspectiva teórica, mas também teve um impacto emocional e motivacional, incentivando os educadores e as educadoras a serem mais reflexivos(as) e inovadores em suas práticas. Seu legado vai além das mudanças metodológicas; ele reside na transformação da visão dos educadores(as) sobre seu papel.

A troca de ideias entre diferentes contextos culturais e sociais pode levar a inovações que respondem mais diretamente às necessidades e desafios locais. O caso da teoria de Ferreiro no Brasil exemplifica uma dinâmica de intercâmbio intelectual que enriqueceu e diversificou o campo educacional como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. Subversión en el ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo. Buenos Aires: **Ministerio de Cultura y Educación**, 1977. Disponível em: <https://cen7.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/subversionescuelas.pdf> Acesso em 1 set. 2024.

ARGENTINA.GOB.AR. A Emilia Ferreiro, in memoriam. **Presidencia de la Nación. Cultura**. 2023. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/emilia-ferreiro-memoriain> Acesso em: 8 dez. 2024.

BARBÓN, Júlia. Morre Emilia Ferreiro, pedagoga que mudou a alfabetização. **Folha de São Paulo. Mundo**. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/09/pedagoga-argentina-emilia-ferreiro-morta-aos-86-revolucionou-alfabetizacao.shtml#:~:text=O%20que%20hoje%20pode%20parecer,escrita%2C%20existe%20um%20ser%20pensante>. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

BARROS, J. A. R. B. et al. As teorias de Guy Brousseau e Gerard Vergnaud como auxílio em uma intervenção matemática. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. ISSN 1982-3657, 2010.

BECKER, Fernando; SKLIAR, Carlos; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Entrevista com José Antonio Castorina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 127-143, jan./jun. 1997.

BETHELL, Leslie (Editor). **História da América Latina: Da Independência à Guerra do Paraguai (1821-1870)**. Vol. III. São Paulo: Edusp, 2001.

BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Discurso na abertura da teleconferência sobre o programa de formação de professores alfabetizadores e condecoração com a Ordem Nacional do Mérito Educativo à Doutora Emília Ferreiro. 2001. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/2o-mandato/2001/36.pdf/view> Acesso em: 06 ago. 2024

BONFIM, Alexandre Maia do et al. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 27-52, jan./abr. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina; PORTELLI, Alessandro. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006. p. 183-191.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASLAVSKY, Silvia; CARNOTA, Raúl. Operativo Rescate y vocación Latinoamericanista. **Revista La Ménsula**, ano 12, n. 32, out. 2019. Programa de História da Faculdade de Ciências Exatas e Naturais, Secretaria Geral.

BROOKS, Darío. El Halconazo: o massacre sem condenados de centenas de estudantes no México. **BBC News Brasil**, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57510674>. Acesso em: 2 jun. 2024.

BURKE, Peter. História como memória social. In: _____. **Variiedades de história cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 69-89.

CABRAL, Rafael; MORAIS Vitória. Os Povos Indígenas Brasileiros na Ditadura Militar: Tensões sobre Desenvolvimento e Violação de Direitos Humanos. **Direito & Desenvolvimento**. Vol. 11 | Nº 1 | Jan/Jun 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipe.edu.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/1218/706> Acesso em: 10 jun. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CARNOY, M. Globalização e reformas educacionais: quais são as reais lições a serem aprendidas? **Educação e Sociedade**, 23(80), 5-27, 2002.

CECCHINI, Daniel; ANGUIA, Eduardo. La Noche de los Bastones Largos: represión salvaje en la universidad y una “fuga de cerebros” devastadora para el país. **Infobae**. Buenos Aires, 29, julho de 2021. Disponível em: <https://www.infobae.com/sociedad/2021/07/29/la-noche-de-los-bastones-largos->

repression-salvaje-en-la-universidad-y-una-fuga-de-cerebros-devastadora-para-el-pais/
Acesso em: 30 mai. 2024.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). O que é o CEALE. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

_____. **Psicogênese.** Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/> Acesso em: 30 mai. 2024.

CENTRO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO TELMA WEISZ. Telma Weisz. Disponível em: <https://telmaweisz.com.br/telma>. Acesso em: 20 mai. 2024

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Rosa María Torres. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especialistas/rosa-maria-torres/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CINVESTAV - CENTRO DE INVESTIGAÇÕES E ESTUDOS AVANÇADOS. Fallece Emilia Ferreiro, investigadora que estudió la psicogénesis de la lectura y escritura. 2023. Disponível em: <https://conexion.cinvestav.mx/Publicaciones/fallece-emilia-ferreiro-investigadora-que-estudi243-la-psicog233nesis-de-la-lectura-y-escritura> Acesso em: 8 dez. 2024.

COHEN, Maurice. **La grande invention de l'écriture et son évolution.** Paris: Klincksieck, 1958.

CORTEZ Editora. Cortez Editora. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/>. Acesso em: 9 jun. 2024.

COSTA, Jucelio Regis da. O regime civil-militar no Brasil (1964-1985): legitimações, consenso e colaborações. In: **XX Simpósio Nacional de História – ANPUH**, 2019, Recife. Anais. Recife: ANPUH, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1547943350_ARQUIVO_artigo-ANPUH2019.pdf. Acesso em: 9 jun. 2024.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Rosa Maria Torres. 30 jan. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especialistas/rosa-maria-torres/> Acesso em: 10 jun. 2024

DAUER, Gabriel Roberto. **A política de acolhida mexicana aos exilados argentinos: uma análise da atuação da Embaixada do México em Buenos Aires durante a ditadura civil-militar argentina (1976-1983)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Estudos Latino-Americanos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Brasília, 2019.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. A Campanha das Diretas Já: narrativas e memórias. In: **XXIV Simpósio Nacional de História – ANPUH**, 2007, São Leopoldo. São Leopoldo: ANPUH, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/7140> Acesso em: 9 jun. 2024.

DELORS, J., et al. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. UNESCO.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **Redes intelectuales en América Latina: hacia la constitución de una comunidad intelectual**. 1. ed. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile, 2007.

DI STEFANO, Roberto. A política argentina e o golpe militar de 1966. **Revista Estudos Históricos**, v. 10, n. 2, p. 123-138, 1997.

DUARTE, Ricardo; LOPES, Mariana. O impacto das teorias de Emilia Ferreiro na alfabetização de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 43, n. 1, p. 223-239, 2022.

EDUC.AR. **La Noche de los Bastones Largos**. 25 jul. 2012. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/14742/la-noche-de-los-bastones-largos/fullscreen>. Acesso em: 3 jun. 2024.

_____. **La Noche de los Bastones Largos: querrela de Rolando García**. Extrato da ação judicial movida pelo reitor da Faculdade de Ciências Exatas e Naturais da Universidade de Buenos Aires, Rolando García, por ocasião da batida policial e da repressão durante La Noche de los Bastones Largos (1966). 09 dez. 2015. Disponível em:

<https://www.educ.ar/recursos/129054/la-noche-de-los-bastones-largos-querella-de-rolando-garcia>. Acesso em: 27 jun. 2024.

_____. **Rolando García: un orgullo de la ciencia y la educación argentina**. 11 abr. 2012. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/102891/rolando-garcia-un-orgullo-de-la-ciencia-y-la-educacion-argen>. Acesso em: 5 maio 2024.

ESCOLA DA VILA. Conheça a Vila. 2024. Disponível em: <https://saibamais.escoladavila.com.br/matriculas-abertas#form>. Acesso em: 09 dez. 2024.

ESCOLA VERA CRUZ. Breve histórico. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/o-vera-cruz/somos-o-vera/#breve-historico>. Acesso em: 25 jul. 2024.

EURYDICE. Desenvolvimento histórico. **Agência Executiva Europeia de Educação e Cultura, 2024**. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/desenvolvimento-historico>. Acesso em: 27 mai. 2024.

EXACTAS UBA. Un siglo de Rolando. **Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, 2019**. Disponível em: <https://exactas.uba.ar/un-siglo-de-rolando/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

FEDERIZZI, Roberta Bassani; CUNHA, Rosimar. Garatujas, evolução gráfica e letramento. **Revista Práxis**, Marau, v. 1, n. 1, p. 88-97, 2015.

FERREIRA, N. S. de S. As políticas públicas e a educação básica. **Educação & Sociedade**, 22 (74), 113-127, 2001.

FERREIRA, Yuri. Morre Emília Ferreiro, uma das maiores psicólogas e pedagogas da história. Construtivista argentina faleceu aos 86 anos de idade. **Revista Fórum**. Cultura. 27 ago. 2023. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/cultura/2023/8/27/morre-emilia-ferreiro-uma-das-maiores-psicologas-pedagogas-da-historia-143049.html> Acesso em: 10 de outubro de 2024.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, SP, n. 52, p. 7-17, 28 fev. 1985. e-ISSN: 1980-5314.

_____. **Alfabetização em Processo**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito.** Seleção de textos de Pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Com todas as letras.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Les relations temporelles dans le langage de l'enfant** (prefácio de Jean Piaget), Droz, Genebra, 1971.

_____. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização.** 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; PALACIOS, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita.** Novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____; TEBEROSKY, Ana. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originais do niño e informação específica de los adultos. **Lectura y Vida,** año 2, Vol. 1, Buenos Aires, 1981.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI Editores, 1979.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964: momentos decisivos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FIGUEIRA, Cátia. O método das 28 palavras: Projeto Temático. 3º Semestre do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), Ano Letivo 2012/2013. Instituição Cooperante: EB1 Antero Basalisa. Orientadora: Mestre Fátima Santos.

FLACSO. **Docentes: Mirta Castedo.** Disponível em: <https://www.flacso.org.ar/docentes/castedo-mirta/> Acesso em: 15 jun. 2024.

FRANDE, Isabel Cristina; CARVALHO, Gilcinei (orgs.). Magda Soares: um legado em muitos gêneros. **CEALE - Faculdade de Educação.** 123p. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC). **Nossa história.** Disponível em: <https://fvc.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

G1. Em memorando, diretor da CIA diz que Geisel autorizou execução de opositores durante ditadura. 10 maio 2018. **Política.** Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/em-memorando-diretor-da-cia-diz-que-geisel-autorizou-execucao-de-opositores-durante-ditadura.ghtml>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GAIARIN, M. D. B. B. **A tematização da prática na formação continuada de professores de ciências de uma escola pública de ensino integral.** Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Ensino de Ciências, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Jaboticabal, 2021.

GATTI JÚNIOR, D. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 25, n. 67, p. 365-377, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 jun. 2024.

GELB, I. J. **A Study of Writing.** Chicago: University of Chicago Press, 1952. Trad. esp. *História de la escritura.* Madrid: Alianza, 1976.

GOLDIN, Daniel. Prólogo. In: FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GONÇALVES, Júnia. Equívoco na recepção acadêmica da teoria de Emilia Ferreiro. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.posgraduacaoredentor.com.br/link/?id=14558537> Acesso em: 04 jan. 2024.

GROSSI, Esther. Currículo do sistema Lattes. Brasília, 16 nov. 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4188681847754674> Acesso em: 20 mai. 2024.

GROSSI, Esther. **Didática de Nível Pré-Silábico**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1990.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DA PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **GEEMPA**. 2024. Disponível em: <https://geempa.com.br/o-geempa/> Acesso em: 10 jun 2024.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DA PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Aula-entrevista: caracterização do processo rumo à leitura e escrita**. 2ª ed. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio - Apicuri, 2016.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua História**. São Paulo: Edusp, 2012.

HARGREAVES, A., & Fullan, M. **Por uma mudança educacional sustentável**. Portugal: Porto Editora, 1998.

INHELDER, Bärbel. Bärbel Inhelder: Swiss psychologist (1913-1997). **Gale Encyclopedia of Psychology**. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/medicine/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/inhelder-barbel>. Acesso em: 2 jun. 2024.

INSTITUTO ALFA E BETO. **8 Perguntas e Respostas sobre o Método Fônico**. 2019. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/> Acesso em 28 abr. 2024.

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. IPN. Disponível em: <https://www.ipn.mx/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

INSTITUTO VERACRUZ. Escola Veracruz. 2024. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto-vera-cruz/nosso-instituto/> Acesso em: 10 jul. 2024.

ISPA. Margarida Alves Martins. Disponível em: <https://www.ispa.pt/corpo-docente/margarida-alves-martins/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, 118, 189-205, 2003.

KAUFMAN, Ana Maria. **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Del Naranjo, 2022. Disponível em: <https://www.delnaranjo.com/escriitores/ana-maria-kaufman>. Acesso em: 2 jun. 2024.

KIPERMAN, Henrique. **Contracapa**. In: Ferreiro, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KUIAWINSKI, Claudia Fátima. **Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

LERNER, Delia. **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Fondo de Cultura Económica, 2001. Disponível em: <https://www.libreriahernandez.com/autores/fichaAutor?authorId=59302>. Acesso em: 2 jun. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Luísa Cassaniga Alves de. A Teoria de Emília Ferreiro em Pesquisas sobre Alfabetização na América Latina. **PUC Campinas**. Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16352> Acesso em: 04 jan. 2024.

LIMA, Licínio C.; PACHECO, José Augusto; ESTEVES, Manuela; CANÁRIO, Rui. A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação. **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, dezembro de 2006.

LLOMOVATTE, Silvia. **Analfabetismo en Argentina**. Buenos Aires: Niño y Dávila, 1989.

LYONS, J. **As ideias de Chomsky**. Trad. Otanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1976.

MAISEDUCOMBR. Henrique Kiperman. Linha do Tempo. 2024. Disponível em: <https://maisaeu.com.br/linha-do-tempo> Acesso em: 06 ago. 2024,

MAUÉS, Flamarion. **Livros contra a ditadura: editoras de oposição no Brasil, 1974-1984**. São Paulo: Publisher Brasil, 2013.

MACIEL, Francisca. Currículo do sistema Lattes. Brasília, 28 mai. 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0925119698225692> Acesso em 01 jun. 2024.

MARIANO, C. V.; PAPA, P. Einstein e a teoria do movimento browniano. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 3, p. 3503-3503, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/dpPrWQjWzGbV9NpWWNGmPKz/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MARQUES, Fabrício. 50 anos esta noite. Invasão policial na Universidade de Buenos Aires em 1966 foi precursora da fuga de cérebros na Argentina. **Pesquisa Fapesp**. 2016. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/50-anos-esta-noite/> Acesso em: 10 jun. 2024.

MELLO, Márcia. **Emilia Ferreiro e a alfabetização**: Um estudo sobre a psicogênese da língua escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MENDONÇA, Olympio Correa de. A exclusão da didática silábica na alfabetização: um equívoco da aplicação da psicogênese da língua escrita. **Alfa**, São Paulo, v. 37, p. 83-90, 1993.

MENDEZ, Jorgelina; PERALTA; Rubén. Universidad y dictadura: el terror en los claustros. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponível em: <https://www.unicen.edu.ar/content/universidad-y-dictadura-el-terror-en-los-claustros>. Acesso em: 05 maio. 2024.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete RCNs (Referenciais Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/rcns-referenciais-curriculares-nacionais/>>. Acesso em 26 jul. 2024.

MESQUITA, Rayssa; BANDEIRA, Monique; DANTAS, Otilia (orientadora). A Implementação do Bloco Inicial de Alfabetização nas Escolas da Rede Pública Do Distrito Federal. **V Congresso Nacional de Educação**. 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID6183_07082018104353.pdf Acesso em 10 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos – Módulo 1**. Brasília: MEC, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministro entrega medalhas da Ordem do Mérito Educativo e homenageia personalidades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ordem-nacional-do-merito-educativo>. Acesso em: 21 set. 2024.

MOTTA, Rodrigo Sá. **A repressão política nas universidades durante a ditadura militar no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2014.

MOURA, E. A.; MATA, M. S.; PAULINO, P. R. V.; FREITAS, A. P.; MOURÃO JÚNIOR, C. A.; MÁRMORA, C. H. C. Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vygotsky. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano** - UNITAU, v. 9, n. 1, p. 106-114, jun. 2016.

NEVES, Josélia Gomes. Reflexões sobre alfabetização de Emília Ferreiro: quarenta anos de repercussão na educação brasileira. **Didáticas Específicas**, n. 27, p. 112-126, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.153666/didaticas2022.27.006>. Acesso em: 28 jun. 2024.

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. **Do Golpe de Estado à Restauração Democrática**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

O'DONNELL, Guillermo. **Análise do Autoritário Burocrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

OLIVEIRA, J. B. Lereis como Deuses: a Tentação da Proposta Construtivista. **Revista Sinais Sociais**, 1(1), 146-178, 2006.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. A educação no estado militar (1964-1985). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Célestin Freinet. **Gestão Escolar**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=320>. Acesso em: 26 jul. 2024.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. **Mnemosine**, v. 2, n. 1, p. 12-17, 2006.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Entrevista com Paulo Freire. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 14 maio 2024.

PEREYRA, M. A. **La reforma educativa en España: Aspectos básicos**. Madrid: Morata, 1997.

PIAGET, J. A epistemologia genética. In: **Os pensadores**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação Continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PORDATA. Ambiente de Consulta. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em: <https://www.pordata.pt/db/portugal/ambiente+de+consulta/tabela>. Acesso em: 27 mai. 2024.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Organização e seleção dos textos: Alessandro Portelli, Ricardo Santhiago. Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RATIER, Rodrigo. A segunda morte da pesquisadora que revolucionou a alfabetização. **ECO A UOL**. 30 ago. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/08/30/a-2a-morte-da-pesquisadora-que-revolucionou-a-alfabetizacao.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 10 ago. 2023.

REDALF – REDE DE ALFABETIZAÇÃO LATINOAMERICANA. Quem Somos. 2024. Disponível em: <https://redalf.org/pt/quem-somos/nossos-objetivos> Acesso em: 08 dez. 2024.

REDACCIÓN. Falleció Margarita Gómez Palacio. **El Siglo de Torreón**, Torreón, 27 jan. 2018. Disponível em: <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/2018/fallecio-margarita-gomez-palacio.html>. Acesso em: 2 jun. 2024.

REDON, Valeria. Currículo do sistema Lattes. Brasília, 20 fev. 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2270459932739914> Acesso em: 20 mai. 2024.

ROBLES, Horacio Baltazar. **Radicalização política e setores populares na Argentina dos anos 70: A juventude peronista (JP) e sua articulação com os Montoneros nos bairros**

periféricos da cidade de La Plata. Tese de Mestrado – Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, Universidade Nacional de La Plata, La Plata, 2011. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.437/te.437.pdf>. Acesso em: 29 jun. de 2024.

RODRIGUES, Helenice. Transferência de saberes: modalidades e possibilidades. **História: Questões & Debates**, UFPR, Curitiba, n. 53, p. 203-225, jul./dez. 2010.

RODRIGUES, Helenice. **Fragments da História Intelectual**. Entre questionamentos e perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

RUBIO SCOLA, Virginia Irene; RICCIARDI, Natalia; POZZO, María Isabel. Iberofonía e intercomprensión entre el español y el portugués: desde a raya a los cinco continentes. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 73, p. 407-433, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8113567>. Acesso em: 15 maio 2024.

SALAS, Paula. Ana Teberosky: quem foi e seu legado para a alfabetização e letramento. **Nova Escola**. Rio de Janeiro. 04 abr. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21637/ana-teberosky-quem-foi-e-seu-legado-para-a-alfabetizacao-e-letramento>. Acesso em: 28 mai. 2024.

SAPIRO, Gisele. A noção de campo de uma perspectiva transnacional: A teoria da diferenciação social sob o prisma da história global. **Plural: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 233-265, 2019. Traduzido por Marcello G. P. Stella.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, vol. 26, núm. 1, pp. 67-81, 2000.

SCHERMAN, Patrícia; VISSANI, Laura; FANTINI, Nilda. Lecturas de Piaget en América Latina: Emilia Ferreiro, la lectoescritura y el fracaso escolar. **Dossiê História Social da Psicologia**. Rio de Janeiro, Vol. 18, n. 4, p. 1279-1298, 2018.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia - USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993. Disponível

em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167851771993000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 jun. 2024.

SCHERMAN, Patrícia; VISSANI, Laura; FANTINI, Nilda. Lecturas de Piaget en América Latina: Emilia Ferreiro, la lectoescritura y el fracaso escolar. **Dossiê História Social da Psicologia**. Rio de Janeiro, Vol. 18, n. 4, p. 1279-1298, 2018.

SINCLAIR, Hermine; STAMBAK, Mira; LÉZINE, Irène; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Coeditor); NASCIMENTO, Rodrigo (Editor); MELLO, Suely Amaral (Trad.). **Os bebês e as coisas: a criatividade do desenvolvimento cognitivo**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SINCLAIR, Hermine. Prólogo. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. In RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, SP, n. 52, p. 7-17, 28 fev. 1985.

SOMOS Educação. Editoras Ática e Scipione: Publicações com qualidade e tradição. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/editorasAticaScipione.php>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SOUSA, Rafaela. OCDE. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em 26 jul. 2024.

SOUZA, Ana Paula. Construtivismo e práticas de alfabetização: um estudo de caso em escolas brasileiras. **Cadernos de Educação**, v. 33, n. 2, p. 215-232, 2018.

SOUZA, Nilson. Emilia Ferreiro. Uma aula inédita para 10.000 professores. **Nova Escola**. Para professores de 1º grau. São Paulo, Ano IV, n. 34, p. 12-19, out. 1989.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. A educação que nos convém: a reformulação do ensino e o golpe na educação durante a ditadura civil-militar. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, v. 5, n. 1 e 2, p. 247-262, jul./2016.

TEKOA. Sara Pain. **Centro de Estudos da Aprendizagem**. Disponível em: <https://www.tekoa-aprendizagem.com.br/o-tekoa/sara-pain/> Acesso em: 27 abr. 2024.

TELES, Albertisa. **História da alfabetização no Brasil e seus reflexos na alfabetização contemporânea**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/15864> Acesso em: 04 jan. 2024.

TELES, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Universidade Federal da Grande Dourados, v. 10, n. 2, p. 665-679, mai./ago. 2021. ISSN 2238-8346.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, 31(3), 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 01 mai. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que é e como funciona o Fundeb? 05 dez. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/> Acesso em: 20 jul. 2024.

UBA EXACTAS. Um século de Rolando. 20 fev. 2019. Disponível em: <https://exactas.uba.ar/un-siglo-de-rolando-rolando-garcia-cumpliria-100-anos/> Acesso em: 10 jun. 2024.

UNESCO. Marco de Ação de Dakar. **Educação para Todos: Compromissos Coletivos**. UNESCO, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Emilia Ferreiro - Nota da Faculdade de Educação da UFBA. Faculdade de Educação da UFBA. 2023. Disponível em:

https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/emilia-ferreiro-nota-da-faculdade-de-educacao-da-ufba Acesso em: 06 ago. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RIO DE JANEIRO (UERJ). Uerj lamenta a morte da educadora Emilia Ferreiro, condecorada Doutora Honoris Causa da instituição. Diretoria de Comunicação da Uerj. 2023. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/uerj-lamenta-a-morte-da-educadora-emilia-ferreiro-condecorada-doutora-honoris-causa-da-instituicao/> Acesso em: 06 ago. 2024

VICENTE, Palermo. Onganía, Juan Carlos (1914–1995). **Encyclopedia of Latin American History and Culture**. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/ongania-juan-carlos-1914-1995>. Acesso em: 3 jun. 2024.

VINKER, Luiz. 50 años del Cordobazo: la histórica rebelión que anticipó el fin de una dictadura. Política. **Clarín**, Buenos Aires, 28 maio 2019. Disponível em: https://www.clarin.com/politica/50-anos-cordobazo-historica-rebelion-anticipo-fin-dictadura_0_G7AdEdb42.html. Acesso em: 27 jun. 2024.

WASHINGTON UNIVERSITY IN ST. LOUIS. Rebecca Treiman. Department of Education. Disponível em: <https://education.wustl.edu/people/rebecca-treiman>. Acesso em: 28 mai. 2024.

WASSERMAN, Claudia. História Intelectual: Origem e Abordagens. **Tempos Históricos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 63-79, 1º semestre 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6802595> Acesso em: 26 ago 2024.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 159-168.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emilia Ferreiro na sala de aula. **Cadernos De Pesquisa**, vol. 52, p. 115–119, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1369> Acesso em: 04 jan. 2024.

WEISZ, Telma. Prefácio. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WERNER, Jairo. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 33-38, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nsW8g4FDYnzjvkPqMMHskZn/> Acesso em 10 jun. 2024

ZEN, Giovana. Entrevista concedida a Rodrigo Ratier. In: RATIER, Rodrigo. A segunda morte da pesquisadora que revolucionou a alfabetização. **ECO A UOL**. 30 ago. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/08/30/a-2a-morte-da-pesquisadora-que-revolucionou-a-alfabetizacao.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 10 ago. 2023.

ANEXO 1

Roteiro de Entrevista

1. Introdução e Contextualização

- Apresentação pessoal breve e descrição do projeto de pesquisa.
- Explicação sobre o interesse nas contribuições de Emilia Ferreiro e seu impacto na educação brasileira.

2. Histórico da Instituição

- Poderia nos contar sobre a trajetória e os objetivos da sua instituição/organização/ou sua trajetória individual?
- Quando e como entrou em contato com as obras de Emilia Ferreiro pela primeira vez?
- Existiam expectativas iniciais sobre o impacto dessas teorias na educação brasileira?
- Como a sua instituição começou a incorporar essas teorias?

3. Recepção das Teorias de Ferreiro

- Como a obra de Ferreiro chegou ao Brasil? Houve uma ação particular (de um intelectual, de um grupo, de uma universidade, de uma editora, entre outros.) que divulgou “pioneiramente” Emilia Ferreiro no Brasil?
- Como as teorias de Ferreiro foram inicialmente recebidas pela comunidade acadêmica e educacional no Brasil? Foram os professores(as) e pedagogos(as) os principais divulgadores?
- De que forma o contexto educacional da época influenciou essa recepção?
- Houve resistências significativas às ideias de Ferreiro? Como a sua instituição lidou com essas resistências?

4. Fatores de Influência

- Na sua opinião, quais foram os fatores decisivos para a aceitação e disseminação das ideias de Ferreiro no Brasil?
- De que maneira a abordagem educacional voltada para a emancipação e participação ativa, proposta por Paulo Freire, facilitou a recepção das teorias de Ferreiro?
- Como você avalia a interação entre as teorias construtivistas de Ferreiro e a pedagogia de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro? Existe uma complementaridade ou pontos de tensão entre essas abordagens?

- Em que medida o fato de Ferreiro ter sido a primeira latino-americana orientada por Piaget influenciou na aceitação de suas ideias no Brasil? Esse vínculo promoveu uma recepção mais favorável de suas propostas pedagógicas?

5. Aplicação Prática e Desafios

- Poderia nos dar exemplos concretos de como as teorias de Ferreiro foram aplicadas em programas de alfabetização?

- Quais foram os principais desafios encontrados na implementação dessas teorias?

6. Impacto e Legado

- Qual foi, em sua visão, o impacto duradouro das teorias de Ferreiro na educação brasileira?

- Como o legado de Ferreiro é percebido atualmente, especialmente em relação às classes sociais menos favorecidas?

7. Conclusão e Reflexões Finais

- Existem aspectos das teorias de Ferreiro que você acredita que ainda precisam ser mais explorados ou implementados no Brasil?

- Alguma outra colocação que ache pertinente?