

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT08.014

## A PERIFERIA APRENDE A LER: A REVOLUÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Maria da Conceição de Carvalho Rosa<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa com professores de um centro comunitário, na periferia do Rio de Janeiro, e discute a centralidade da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na constituição de uma prática pedagógica transformadora voltada para a alfabetização de crianças das classes populares. Fundamenta-se nos estudos de Bruner, Freire, Weisz, Ferreiro e Teberosky. Utiliza metodologia qualitativa partindo de longos depoimentos de educadores vinculados ao Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC), entre os anos de 1989 e 2002, evidencia-se como os estudos da psicogênese provocaram uma ruptura conceitual profunda no modo de compreender a aprendizagem da leitura e da escrita. A teoria, ao explicitar como a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, desloca o foco tradicional do ensino para o modo como o aluno aprende. Ao lado da teoria, os relatos de práticas pedagógicas circulantes na época forneceram subsídios para a reorganização das ações em sala de aula, ainda que não fossem modelos a serem copiados. Os professores do CAC destacam o impacto desses estudos tanto na prática cotidiana quanto na relação com a leitura e a formação docente coletiva. O compromisso político com a educação popular encontrou na psicogênese

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP e professora do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [nalucarvalhorosa@gmail.com](mailto:nalucarvalhorosa@gmail.com)

não apenas um referencial científico, mas uma base conceitual coerente com a valorização da infância periférica como sujeito de direito e de pensamento. Os efeitos dessa abordagem reverberaram no ensino, na pesquisa e na extensão, sendo reconhecidos nos resultados concretos do desempenho dos alunos, que passaram a produzir textos com sentido e adequação textual. Ao assumir a criança como sujeito pensante, o grupo promoveu um deslocamento epistemológico no campo da alfabetização, fazendo da leitura e da escrita não apenas um conteúdo escolar, mas uma prática social essencial à cidadania e à justiça educacional.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Formação de professores, Psicogênese da língua escrita, Prática pedagógica, Classes populares.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é baseado na pesquisa “Uma história de buscas e desafio: a formação dos professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC”. Trata de um tópico que atravessa todos os aspectos abordados na pesquisa: a centralidade da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na constituição de uma prática pedagógica transformadora voltada para a alfabetização de crianças das classes populares.

Esta pesquisa teve por objetivo identificar e analisar os aspectos que caracterizaram a formação dos professores, que atuaram com turmas, na escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC. Essa organização não-governamental surgiu, em 1987, com o propósito de favorecer o processo de reflexão do movimento popular, através do desenvolvimento de atividades em diferentes áreas, entre elas a da educação, onde vem obtendo sucesso desde a inauguração da Escola do CAC, em 1989, tanto no trabalho com os alunos como com os professores.

Constatando que a atuação desses profissionais teve um papel relevante para a própria existência da instituição, assim como, para a definição dos caminhos do trabalho realizado, tornou-se fundamental entender como eles se formaram/formam. Por que atribuem ao CAC um papel determinante em suas histórias de formação?

Fundamentada numa metodologia qualitativa, buscou-se através de entrevistas privilegiar o olhar dos professores e identificar elementos que caracterizaram suas ações e influenciaram o desenvolvimento do trabalho na instituição pesquisada.

No processo de análise observou-se a predominância dos seguintes aspectos: o coletivo, o encantamento, o erro, a escrita, a leitura e a relação teoria/prática. Nesse processo a psicogênese da língua escrita tem um papel fundamental e perpassa todas as questões abordadas. Neste artigo, pretendemos abordar este aspecto: o papel da psicogênese da língua escrita

A pesquisa é baseada nas entrevistas com oito professores que atuaram entre os anos de 1989 e 2001, com turmas na Escola do CAC, buscando rememorar histórias da vida e descobrir elementos que caracterizaram suas ações e influenciaram o desenvolvimento do trabalho na instituição pesquisada.

O Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC, localizado na Baixada Fluminense, região periférica do Rio de Janeiro, caracterizada pela pobreza econômica de sua população, foi fundado por militantes dos movimentos sociais, na efervescência do final da ditadura militar, com o propósito de subsidiar as discussões dos diversos setores dos movimentos sociais, desenvolvendo experiências concretas que pudessem contribuir para a reflexão sobre a melhoria da qualidade dos serviços públicos, principalmente nas áreas de saúde e educação.

Na área da Educação construiu uma escola para crianças tendo como objetivo principal acumular experiências para auxiliar no processo de formação de professores, sobretudo dos que atuavam na rede pública, buscando cooperar com a construção de uma prática pedagógica que contribuísse para assegurar às crianças uma educação de boa qualidade.

Desde a sua implantação, o trabalho pedagógico foi desenvolvido considerando a importância da interação do sujeito que aprende com o objeto<sup>2</sup> de conhecimento – como, por exemplo, a língua escrita – e com seus usuários. Entendendo o domínio da língua escrita como indispensável no processo de aprendizagem, houve um grande investimento em estudos, por parte da equipe de educação da instituição, para uma intervenção pedagógica fundamentada numa concepção de alfabetização integral, que tratasse a língua escrita como um objeto conceitual e não como um código mecânico. Os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, que na época era novidade, fundamentaram a Escola do CAC desde a sua fundação.

---

2 Tudo o que é apreendido pelo conhecimento que não seja o sujeito do conhecimento. Na relação de conhecimento, o correlato do sujeito – isto é, o que é conhecido – em oposição ao que conhece.

A equipe de educação do CAC definiu que o principal foco de atuação, naquele momento, seria a alfabetização, já que esta questão se constituía num grande problema para as crianças não só da Baixada Fluminense, mas das classes populares, haja vista os dados da época sobre analfabetismo<sup>3</sup> e repetência na primeira série do ensino fundamental, no Brasil.

A equipe constituiu um grupo de estudos que investia na área da leitura e da escrita. Os estudos realizados articulavam a experiência prática dos educadores aos conhecimentos elaborados por Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Vygotsky e Piaget, entre outros.

Em 1989, os estudos realizados sobre a psicogênese da língua escrita tinham provocado, além de um “encantamento” – como diziam os professores –, uma discussão acentuada sobre concepção de aprendizagem.

Estas discussões foram determinantes para as opções pedagógicas da Escola do CAC, que iniciou as aulas, neste mesmo ano.

Quando a escola foi implantada, já havia alguns princípios estabelecidos pela equipe de educação que orientavam a sua própria ação e a ação da escola.

Estes princípios eram os seguintes:

- ampliar o compromisso político implica tornar a ação pedagógica objeto de estudo constante, assim como todos os saberes necessários a uma ação educativa de boa qualidade;
- entender o investimento na formação profissional, por meio do estudo e da pesquisa, como uma “militância política”;
- buscar uma articulação intrínseca entre prática e teoria;
- partilhar e divulgar todo o conhecimento construído o máximo possível, buscando democratizar as informações e compartilhar a experiência.

---

3 Segundo o censo de 2000, o Brasil tem 17,6 milhões de analfabetos acima de 10 anos de idade, o que corresponde a 10,4% da população (em 1991, era de 12,8%). É a segunda pior taxa da América do Sul, só superada pela Bolívia.

A escola foi concebida sob uma perspectiva construtivista e, com base neste referencial, foram elaborados princípios pedagógicos, tais como:

- todas as crianças são capazes de aprender. Ficam inteligentes porque aprendem. Inteligência não é dom;
- o sujeito aprende em interação com o objeto de conhecimento (transformando-o e sendo transformado por ele) e com usuários deste objeto. A aprendizagem é mediada pela cultura;
- deve-se tratar a criança como portadora do saber que está construindo;
- a maioria dos “erros” que as crianças cometem são construtivos, fazem parte do processo de aquisição do conhecimento. É pelos “erros” que o professor pode saber como a criança está pensando;
- é fundamental conhecer o que a criança sabe e o que ela não sabe para encaminhar a ação pedagógica.

Um dos desafios colocados pela própria razão de ser da instituição era conseguir implementar a aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, pensar “o como” discutir este processo com os professores da região.

*O perfil de trabalho do CAC, já inicia com esse modelo: investir na formação pedagógica com as crianças e, em paralelo, investir em pensar essa ação pedagógica do professor do CAC para discutir junto a professores de outros lugares. O círculo de formação mesmo. E a gente começou a fazer isso na Baixada e acho que esse era um desafio. Porque, na verdade, tinha muitas questões ainda nossas para serem respondidas. Mas o grupo estava querendo fazer essa rede na região e muitas vezes tinha que responder questões para o outro que ele ainda estava se respondendo. Porque a gente, na verdade, ia fazer cursos para professores e tinha que responder questões que a gente estava respondendo no dia-a-dia. Esse modelo foi um modelo importante para a nossa ação. (...) Eu acho que a gente vivia muito isso: a gente trabalhava com as crianças e trabalhava com os professores. Eu acho que esse modelo é um modelo fundamental. (Professora Dalva)*

O modelo de trabalho com as crianças e com os professores levava à reflexão não somente de como a criança aprende, mas de como o professor aprende.

Neste sentido, além de planejar e realizar intervenções junto aos alunos, era necessário planejar e intervir junto aos professores.

E isto acontecia em dois planos: junto aos professores de outras escolas que participavam de cursos no CAC e junto aos professores do próprio CAC.

## METODOLOGIA

No contexto da pesquisa, as entrevistas foram desenvolvidas numa abordagem, aproximando-se do que é conhecido como história oral.

A leitura do passado pelo olhar do sujeito é importante, pois, como ressaltou Thompson (1992, p. 21),

por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas. No sentido mais geral, uma vez que a experiência de vida das pessoas possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão.

As histórias dos entrevistados não são simplesmente um registro do passado, de uma situação vivida, nem podem ser entendidas como uma simples reconstituição de momentos. Neste estudo, pretendi descobrir elementos significativos.

Ao recontar, o sujeito revê sua história a partir do momento em que está vivendo, olha para o passado com o novo olhar do presente. Ao mudar o tempo e o espaço dos quais observa os acontecimentos, olha para o vivido com novas experiências que permitem novas leituras, novas reconstruções.

Bruner (1997, p.72) afirmou que “a narrativa é uma das formas mais ubíquas e poderosas de discurso.” Ela requer um meio de enfatizar a ação humana, requer sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a

canonicidade da interação humana, e exige uma aproximação da “voz do narrador”.

Na situação de entrevista autobiográfica, o entrevistado é, ao mesmo tempo, narrador e protagonista. Há, no centro de cada relato, um si-mesmo protagonista construindo-se, pois, ainda segundo Bruner (1997, p.72), “o si mesmo como narrador, não apenas relata, mas justifica. E o si-mesmo protagonista está sempre por assim dizer, apontando para o futuro.”

O professor, ao organizar o seu dizer para refazer sua história, sua ação ou sua reflexão, se coloca diante de desafios que favorecem a auto-compreensão, permitindo um *novo pronunciar*. Este novo *pronunciar* remete-nos a Paulo Freire quando afirma que a existência humana não pode ser silenciosa:

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 78)

Freire aponta que, na relação dialógica, a palavra é ação-reflexão. Priorizar um destes aspectos em detrimento do outro é negar a palavra. Ambas, ação e reflexão, estão intimamente ligadas.

Assim, ao optar por privilegiar a palavra do professor no transcórre desta pesquisa, faço também uma opção pela ação-reflexão do professor. É por meio desta palavra que pretendo encontrar pistas para compreender os resultados do trabalho do CAC.

Como pesquisadora, discuti o projeto de pesquisa, os dados encontrados e as conclusões, tanto preliminares quanto finais, com os professores participantes.

As entrevistas foram realizadas com os professores que atuaram em turmas na Escola do CAC, no período de 1989 a 2000. Dos doze docentes que atuaram nestes anos, três não foram localizados. Dos nove professores encontrados, entrevistei oito, já que um deles era eu mesma. Neste caso, usei mais as documentações produzidas por mim durante o período



em que estive diretamente ligada ao trabalho como professora de turma na instituição.

Cada entrevista teve cerca de duas horas de duração. Todas foram gravadas e transcritas na íntegra. Para a realização das entrevistas, estabeleci algumas perguntas iniciais que usaria caso fosse necessário, pois a intenção – e foi o que ocorreu de fato – era que o próprio diálogo fosse definindo os rumos das questões.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora Dalva lembra-se da história de Abelardo e Heloísa para explicar o seu prazer em aprender, referindo-se mais especificamente ao prazer de estudar:

*Eu me lembro que vi um filme, Em Nome de Deus, que é a história de Abelardo e Heloísa, e uma coisa que me marcou muito, me chamou muito a atenção é o quanto a questão do intelectual era uma grande fonte de realização para o Abelardo. A coisa do intelectual, de ser o professor, de ser alguém que está pensando... e o quanto ter se apaixonado por Heloísa fez com que ele investisse em ter duas fontes de prazer. Ao descobrir a Heloísa, ele tentou investir e conciliar ainda esse mundo, do afetivo, do sensual com esse mundo intelectual. E o que me chamou a atenção, no primeiro momento que eu vi o filme, foi o quanto ele é castrado, o quanto ele abre mão da afetividade, da sexualidade, para garantir o que ele achava que não poderia perder de maneira nenhuma que era... (fora a época de repressão que ele viveu), o intelectual. Quer dizer, o quanto o intelectual é um mundo de prazer. Aprender, para mim, sempre foi uma coisa muito prazerosa. (Professora Dalva)*

Dalva usa a história para ilustrar o quanto o aspecto intelectual do ser humano provoca prazer. É mediante a observação do próprio processo de aprendizagem dos professores do CAC e dos seus efeitos na aprendizagem do aluno que este prazer parece se realizar, sendo um dos elementos que garantem o avanço do trabalho da instituição.

*A gente curtia muito o trabalho que era desenvolvido aqui no CAC. Isso era uma coisa legal. E a gente via claramente os resultados. Era uma coisa nova e a gente estava buscando cada vez mais. Dava prazer, na verdade. (Professor Bosco)*

O prazer relatado pelo professor Bosco estava associado ao ato de aprender dos professores e aos resultados observados nos alunos.

Para Bruner (1999, p. 142), “a singularidade mais característica dos seres humanos é aprenderem. A aprendizagem está tão profundamente arraigada no homem que é quase involuntária”. Ele afirma que até os estudiosos do comportamento humano já especularam sobre a aprendizagem ser a especialização da espécie. O homem aprende durante toda a sua vida. Se outras espécies reiniciam sua aprendizagem a cada geração, o homem nasce inserido em uma cultura que conserva e transmite a aprendizagem passada. Portanto, “a vontade de aprender é um motivo intrínseco que tem origem e recompensa no seu próprio exercício”. (BRUNER, 1999, p. 158).

Mas o que sustenta a vontade de aprender dos professores do CAC?

Nos depoimentos, são constantes as afirmações de que se encantaram ao ter acesso a um novo conhecimento que se tornou observável.<sup>4</sup> Há um prazer em conhecer que é traduzido como paixão e encantamento. A descoberta dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ao ir ao encontro da vontade do grupo para conseguir entender as causas do analfabetismo de grande parte dos alunos das escolas da Baixada Fluminense, provocou um destes momentos de encantamento.

*(...) e aquele curso, foi o primeiro [que participei no CAC, quando ainda cursava o Ensino Médio]: aquele curso super apaixonado... E aquele encontro, para mim, foi um marco. Porque eu lembro de ter voltado para escola, para o Normal, para o Curso de Formação de Professores encantada. Inclusive a minha professora de 'Metodologia*

4 Uma nova informação pode ser ou não observável para um sujeito. Segundo Ferreiro e Teberosky (1989: 29) o que é possível ser observável é relativo ao nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito, do mesmo modo que, no desenvolvimento da ciência, certos fatos não foram “observáveis”, porque não se dispunha de esquemas interpretativos para eles.

*da Alfabetização', o primeiro contato dela com reflexão em cima da alfabetização, foi porque eu levei. E ela, depois, passou a conhecer o trabalho do CAC... Eu lembro de estar falando... lembro como se fosse hoje, de estar chegando na sala de aula, muito agitada como eu sou, e querendo falar sobre aquilo, querendo informar, querendo dizer... e até porque eu lembro que quando eu saí desse primeiro curso (...) foi muito legal, porque aquelas questões (...) eu não tinha, eu não dava aula ainda. E eu fui pegar vizinhos meus, filhos dos meus vizinhos, para fazer entrevista, para perguntar, para pedir para escrever. E aí localizei aquelas coisas, vi aquelas hipóteses e lembro que foi muito marcante. (Professora Marliza)*

*Quando eu fiz o curso ('Refletindo sobre Alfabetização', não era isso?)... 'Reflexões sobre a Alfabetização segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No primeiro dia de aula, eu fiquei doida. Cheguei em casa avaliando a minha sobrinha, pesquisando com ela, entrevistando... "Gente! Descobri um negócio superlegal!" E aí foi que eu fui lembrar do meu primeiro relatório de estágio, onde eu coloquei que parecia que a professora falava uma língua e o aluno falava outra. "É isso! Descobriram que a professora falava uma língua e o aluno falava outra". Então fui pesquisar com a Juliana, guardei a entrevista dela, está até hoje aqui comigo guardadinha, foi um momento superimportante para mim. Eu a coloquei para escrever... Então eu peguei a Juliana e fui avaliar, ver se aquilo era verdade, se aquilo acontecia com todo mundo mesmo e ela me retornou exatamente como eu tinha visto no dia do curso. Aí, eu fiquei me achando logo o máximo. E achando que eu já conseguia prever o futuro, porque eu sabia o que a criança estava escrevendo e o que ela ia escrever depois. E aí, eu achei que era o máximo dar aula para a C.A. [Classe de Alfabetização], que alfabetização era o máximo e que era nesse campo que eu queria trabalhar. (...) O curso, a psicogênese em si, mudou a minha visão de alfabetização, mudou o meu desejo em relação à alfabetização, porque o desejo era estar longe de tudo quanto era sala de alfabetização do mundo. Meu desejo passou a ser o quê? Estar estudando mais, lendo mais, pesquisando mais, sabendo mais e estar trabalhando com essa questão. A relação com a leitura também mudou. Mudou muito, porque eu tinha um desejo de estar lendo mais. (Professora Eliane)*

*Mas, depois daquele período,[que estudei a Psicogênese] eu fiquei apaixonada e tal, era o que eu queria fazer! Eu acho que eu descobri assim: eu passei a ter certeza do que eu não queria fazer. E essa coisa de buscar, de que existem caminhos e você pode estar buscando*

*como fazer. Tudo bem, até hoje eu estou buscando. Acho que a gente busca para sempre, né? (Professora Adriana)*

*Foi uma grande descoberta para mim, que tinha um outro processo. (Professor Bosco)*

Todos os professores entrevistados, diante de um conhecimento novo, que se tornou muito significativo, no caso a psicogênese da língua escrita, apesar de não o dominarem totalmente, relatam um sentimento de encantamento. Sentem-se arrebatados por uma espécie de paixão.

Mas, essas informações teóricas, para sustentarem o encanto, precisam se traduzir em prática. O conhecimento teórico, apesar de necessário, parece ser insuficiente, incompleto para mantê-lo. É preciso *ver para crer!*

São comuns os relatos, como os acima, que destacam um impulso a provar *ver se é verdade mesmo*. Marliza vai buscar provas empíricas junto aos filhos dos vizinhos e Eliane com sua sobrinha Juliana.

Este parece ser um ponto de articulação necessário, o *teste de São Tomé*, pois, se num primeiro momento o prazer vem de uma informação teórica significativa, num segundo momento, ele precisa vir da prática, do agir, do movimento da teoria na ação.

A empolgação e o encantamento com a teoria parecem não se sustentar sozinhos sem a dimensão do agir. Todos os professores entrevistados tiveram uma atitude de buscar imediatamente uma comprovação empírica. Foi preciso ir além. Foi preciso *ver para crer* para manter o prazer de aprender sobre uma teoria que, sendo significativa, mobilizou à ação.

Neste processo, coube um papel de destaque à pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1989) sobre a psicogênese da língua escrita, assim como aos textos de relatos de práticas.

*Tinham os autores, as leituras que eram mais teóricas. Por exemplo, a Psicogênese... Por mais que a Emília dê exemplos, ela não fala de prática. Ela fala do que as crianças pensam sobre a escrita. Mas ela não visa uma prática. Agora, acho que foi fundamental nesse processo de pensar uma prática diferente, a leitura dos relatos de prática. Porque, na verdade, a gente nunca podia fazer uma transposição, mas eu lembro que essas leituras foram muito importantes. Eu acho que*

*a primeira leitura dessa natureza que eu li, além dos textos que eu lembro (...) eram textos de relatos, foram os livros da Ana Teberosky... Os dois: A Psicopedagogia da Língua Escrita e outro que não lembro mais o nome,<sup>5</sup> que, por sinal, está emprestado. (Professora Marliza)*

Se Ferreiro mostrava como se dava o processo de construção da língua escrita, os poucos relatos de práticas em sala de aula que circulavam naquela época, por volta de 1989, permitiam ter algumas referências, alguns modelos para pensar formas de organizar a ação com os alunos.

Um ponto que parece ser comum é o quanto o conhecimento da psicogênese da língua escrita, atrelado às necessidades da prática pedagógica, provoca desafios, exige uma nova forma de olhar para a questão da alfabetização. Aliás, não somente para a alfabetização, esta talvez foi a *janela* que, ao se abrir, possibilitou a abertura de tantas outras. Observar o processo de alfabetização com as informações da construção da escrita pela criança permitiu ver o que não se via antes, *descobrir o ovo de Colombo*. Os estudos de Ferreiro e Teberosky não serviram apenas como mais uma alternativa, provocaram mudanças conceituais profundas e radicais. Mudanças que o grupo que iniciou o CAC há muito tempo buscava. Um grupo comprometido com o movimento popular, com as causas sociais, com uma inserção grande na militância política e que desejava profundamente encontrar respostas que ajudassem a dar conta do que criticavam: um discurso de compromisso político incoerente com o exercício da prática pedagógica. Democratizar o conhecimento também significava garantir aos alunos que tivessem de fato, apesar de todas as injustiças sociais sob as quais viviam, condições de se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade – dos quais ler e escrever são essenciais. A psicogênese da língua escrita provocou a mudança de foco, do *como ensinar*, que levava à corrida pelos métodos de alfabetização, à preocupação com o *como aprender*. Ao compreender como o outro aprende, como pensa, que erros comete e o porquê, o processo de ensino assumiu outra dimensão. Esta mudança de foco exigiu considerar

5 TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. Campinas. Trajetória Cultural, 1989.

outros conceitos, como, por exemplo, o de *erro construtivo*, que há muito era abordado por Jean Piaget, mas que, de fato, para o grupo do CAC, só se tornou observável, e portanto significativo, a partir das reflexões de Ferreiro e Teberosky.

A professora Dalva, durante a entrevista, recuperou este processo inicial de constituição das opções conceituais do CAC, que ocorreu entre 1988 e 1989:

*De início, fomos trabalhar com uma turma de educação infantil, tentando nos apropriar de como era a construção da linguagem e da escrita. E, na época, a gente tinha algumas clarezas: que o investimento na leitura era fundamental. O CAC já começa a trabalhar, pelo o que eu me lembro, com um bom acervo de literatura infantil e a gente investindo muito nas atividades diárias com esse tipo de trabalho. (...) Então era um mergulho no pedagógico, um mergulho em reflexões e nessa época surgiu como um grande balizador para a gente, a discussão da Psicogênese da Língua Escrita que, de fato, respondia algumas ansiedades. (...) As práticas de alfabetização que se referenciavam em cartilhas, o quanto aquilo era reduzido, o quanto encarar só um período preparatório para as crianças também reduzia a prática de aprender a ler e a escrever. E que isso era algo maior. A gente não tinha um instrumento, alguma leitura que de fato pudesse mobilizar mais, responder melhor as questões específicas da leitura, da linguagem. Se a cartilha reduz a linguagem, e isso estava mais ou menos consolidado, se o período preparatório não dá conta das grandes questões da linguagem, você não tinha um instrumento que te respondesse o que poderia dar conta. Quais eram as questões que estavam acontecendo com quem estava aprendendo a ler e a escrever? E estudar a psicogênese, o que a gente fez logo no início do CAC, mergulhar nisso, investir e tentar entender isso a partir de um trabalho com as crianças, é algo que me marca até hoje, como profissional. (...) Para mim, acho que a leitura que nós fizemos do construtivismo a partir da Psicogênese da Língua Escrita, da Emília Ferreiro e Ana Teberosky, esse entendimento que a criança precisa pensar, ter desafios a se colocar para que ela possa de fato aprender e que nesse processo ela comete erros; recuperar o conceito de erro construtivo do Piaget, entender que é justamente esse erro que aproxima [o sujeito] do objeto de conhecimento e que esse é diferente dos demais erros, demonstrando para gente o quanto o pensamento está*

*num processo de construção, o quanto o aluno está avançando nesse sentido, é o que a gente precisa aprender. Compreender o processo, acompanhar o processo do aluno, entender o que o aluno está produzindo e não rotular. Acho que essa é uma posição muito marcante no momento da nossa formação. (Professora Dalva)*

Dalva destaca aspectos que, no CAC, caracterizaram a mudança conceitual em função dos estudos sobre a construção da escrita: entender que a criança precisa pensar sobre o que se pretende que ela aprenda; desafiá-la a aprender; valorizar o erro construtivo; compreender o conhecimento como processo construtivo. Ela também alerta para o cuidado com algumas práticas que, ao não fazerem mudanças conceituais por falta de formação teórica, usaram os estudos de Ferreiro e Teberosky para rotularem as crianças em pré-silábicas, silábicas, silábicas-alfabéticas e alfabéticas.

Dalva aponta a importância de colocar a criança no lugar de escritora e leitora, sem que ela realmente o seja, como uma ruptura necessária.

É inegável a importância do conhecimento da psicogênese da língua escrita na ação do CAC, não só pelas falas dos entrevistados, mas pelo próprio nível de produção dos seus alunos, conforme apontado pela professora Marliza, em sua dissertação de mestrado:

*Ao proceder à análise de nosso corpus empírico, confirmamos nossa hipótese inicial: os princípios sob os quais se assentou a ação pedagógica na Escola do CAC foram fator determinante do sucesso alcançado pelo grupo de crianças submetidas à prática pedagógica que nos propusemos a investigar. Ou seja, ressaltam a importância das oportunidades oferecidas a esses alunos de utilizarem a língua escrita, na condição de leitores e autores, em situações comunicativas distintas e com diferentes propósitos, a partir de uma intervenção pedagógica que, numa perspectiva de uso da língua enquanto prática social, favoreceu o desenvolvimento da competência textual dessas crianças. Através da análise dos elementos macroestruturais presentes nos textos, encontramos evidências de que essas crianças dominam as especificidades pertinentes aos diferentes tipos de texto que tiveram oportunidade de ler e sobre os quais puderam refletir, a partir da necessidade de produzi-los em contextos significativos, bem como de que sabem utilizar o tipo de texto adequado a um propósito comunicativo específico. Por outro lado, ao proceder a uma análise*

dos elementos microestruturais, verificamos que foram num crescente, capazes de lançar mão de uma variada gama de recursos lingüísticos para produzir um texto na modalidade escrita da língua, evidenciando, portanto, uma aprendizagem em andamento. (Moraes, 2002, p. 113 e 114)

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky possibilitou uma reflexão sobre as concepções de aprendizagem e a escolha consciente por um trabalho numa perspectiva construtivista. Os princípios pedagógicos aos quais Marliza se refere acima foram fundamentados a partir desta perspectiva.

Outro dado a destacar é que, de certa forma, a informação sobre a construção da escrita pela criança parecia vir ao encontro dos valores *políticos* do grupo: respeitar o processo do aluno, buscar compreender como pensa, colocar-se no lugar de mediador e não de “dono do saber”, permitir que os alunos expusessem suas hipóteses, que experimentassem, que errassem, que reformulassem.

*Por mais que fôssemos militantes (é até uma coisa interessante), não imaginávamos que era possível que, num processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança reconstruísse todo o processo da história da escrita, da evolução da escrita. Aquilo foi uma descoberta. A criança realmente passa por momentos onde ela percorre a evolução da escrita. Como a escrita foi evoluindo, até historicamente. Uma coisa incrível, para nós, foi uma descoberta. Interessante, porque éramos militantes com toda uma atuação, que até facilitou nossa intervenção, mas foi uma descoberta na verdade para gente.*

*Por mais que se questione a psicogênese, de fato te abre outras possibilidades, de você ver, de verificar, ver outros momentos da língua escrita. Por mais que ela seja questionada, ela te abre outros caminhos. Para você observar outras coisas que inicialmente nem são aquelas que estão ali colocadas. (Professor Bosco)*

É interessante observar, na fala do Bosco, que ele se refere ao fato de o grupo ser militante, quase como uma obrigação de saber o que precisava para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, como uma facilidade para incorporar os novos conceitos que descobria, por coincidirem com as características dos valores políticos do grupo. No transcorrer da entrevista,



aponta sempre com empolgação essas descobertas, mas destacando a questão da militância. O CAC, como já mencionado no início deste trabalho, é marcado exatamente pelo momento em que o movimento popular de São João de Meriti se dá conta de que precisa investigar as diferentes áreas de atuação dos serviços públicos do ponto de vista técnico. No caso da educação, era preciso aprofundar os estudos no campo pedagógico.

Neste contexto, assumir de fato a criança como ser pensante, *apesar de sermos militantes*, como diz Bosco, foi condição realmente colocada em ação por meio do estudo da psicogênese da língua escrita. O processo desenvolvido pelo CAC, a partir deste estudo, encontra identidade nos comentários de Weisz (2002), quando destaca que Piaget, ao criar um modelo do processo de construção do conhecimento, possibilitou que outros, assim como Emília Ferreiro, investigassem o processo de construção de conhecimentos específicos. Neste sentido, no Brasil, Ferreiro também abriu novas perspectivas para educadores e para pesquisadores quanto às questões da aprendizagem, pois ao estudar a aquisição da língua escrita “este objeto tão escolar em uma investigação cujo marco teórico era piagetiano, Emília Ferreiro desvendou a possibilidade de pensar outros conteúdos escolares a partir deste referencial” (Weisz, 2002, p. 34). No CAC, é este referencial que vai dar suporte para toda a organização dos conteúdos escolares para os alunos, assim como para refletir sobre a formação dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante observar que, durante as entrevistas, é demonstrado um certo efeito multiplicador gerado pela experiência do CAC que vai além das atividades organizadas formalmente para outros professores. Esta necessidade de disseminação, coerente com os princípios do programa de educação, parece ser internalizada pelos participantes e se refletir em outros trabalhos que venham a desenvolver após ou concomitantemente ao do CAC.

*Eu acho que o CAC foi influenciar até no CIEP. Toda a reviravolta do ensino, da questão da alfabetização e da visão que o pessoal tem de leitura no Ciep veio em função do que eu levei de material do CAC. (Professora Eliane)*

Esta ação multiplicadora, desenvolvida a partir do CAC como um modelo referencial, acontece não somente em relação aos outros espaços de trabalho ou aos outros professores. Ela também aparece nas ações com as crianças. Maria utiliza como referência o Centro de Promoção da Leitura e da Pesquisa do CAC para organizar uma atividade com crianças de sua vizinhança:

É necessário esclarecer que, na trajetória do CAC, fica evidente uma ação educativa que extrapola o espaço institucional.

Contudo, um aspecto a se considerar é que o fato de o CAC ser uma instituição comunitária que se caracteriza como uma organização não-governamental a deixa na vulnerabilidade da instabilidade financeira. É difícil projetar até quando será possível manter o trabalho desenvolvido. Não foi objeto de discussão desta pesquisa a gestão de projetos sociais, a disponibilidade de recursos financeiros das fundações e agências financiadoras, a necessidade de sustentabilidade, o conceito de voluntariado, que são questões que fazem parte do dia-a-dia do CAC por envolver a própria manutenção da entidade.

Há registros de diferentes atividades com professores realizadas por meio das organizações dos movimentos sociais e também de secretarias de educação em vários municípios do Rio de Janeiro, inclusive em outros estados, como por exemplo: Bom Jardim, Itaperuna, Volta Redonda, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Paraíba do Sul, Patrocínio (MG) etc.

Além das ações multiplicadoras mais formalizadas da instituição e das ações incorporadas e promovidas pelos professores em diferentes espaços, sempre houve, no CAC, uma preocupação em estabelecer um relacionamento com a universidade. Este envolvimento, entretanto, era concebido numa relação de cooperação, já que sempre foi preocupante ao movimento popular o fato de a universidade se colocar como detentora

do saber científico. Neste sentido, o CAC tinha convênios estabelecidos tanto com a UERJ quanto com a UFRJ para a realização de algumas ações.

Aqui não trataremos desta questão, mas é importante assinalar que alguns dos professores também retornaram à universidade com a intenção não somente de acessarem outros conhecimentos, mas também de levarem e divulgarem a experiência do CAC. Como diz a professora Marliza: *Nós não estamos indo para esse espaço [a universidade] abandonando a prática. A gente está indo para mostrar essa prática.*

A relação que o CAC buscou com a universidade, do ponto de vista do conhecimento, sempre foi como entre iguais.

Há projetos de extensão universitária e iniciação à docência sendo realizados no CAC em parceria através do convênio estabelecido com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Há estudantes que se tornaram sócios do CAC, tamanho envolvimento.

O trabalho também teve repercussão internacional. Chamou a atenção da Escola da Rua Piat, em Paris, que atende principalmente a filhos de imigrantes. Esta escola manteve intercâmbio com a Escola do CAC, tanto entre os alunos como entre os docentes. Alguns projetos foram desenvolvidos coletivamente.

Assim, a ação multiplicadora gerada pela experiência e os registros produzidos tornaram-se instrumentos para exteriorizar e compartilhar a “obra” desenvolvida pelo coletivo para além dos limites da localidade.

Bruner (2001) resgata o conceito de obra de Ignace Meyerson, cuja visão era a de que a principal função de qualquer atividade cultural coletiva é produzir obras – o que, num sentido mais amplo, pode incluir as leis, as estruturas institucionais, as artes, as ciências. Mas há obras de agrupamentos menores que conferem orgulho, identidade e sensação de continuidade aos participantes de sua produção, mesmo que indiretamente.

As obras coletivas produzem e mantêm a solidariedade do grupo. Elas ajudam a produzir a comunidade, e as comunidades de aprendizes mútuos não constituem exceção. (...) As

obras e as obras em andamento criam formas compartilhadas e negociáveis de pensar em um grupo.” (BRUNER, 2001, p.31)

As obras coletivas em si são formas de exteriorização do pensamento de um grupo. O trabalho realizado pela equipe de educação pode ser compreendido como uma “obra” produzida com a intenção de compreender e compartilhar o processo pelo qual as crianças aprendem e para pensar, sob outra perspectiva, as reivindicações do movimento popular, assim como o próprio conhecimento.

Neste sentido, “pensar ou repensar os anseios” com pretensões de avançar por meio do processo de produção de uma “obra”, não foi apenas objetivo da equipe de educação, mas do próprio movimento popular de São João de Meriti, ao conceber o Centro de Atividades Comunitárias. Pensar a partir deste processo de produção é pensar a partir da ação. Portanto, é refletir sobre outra perspectiva, assim como escrever sobre o produzido eleva a outros níveis de reflexão.

O que parece marcar um diferencial na relação que muitos professores estabeleceram com o CAC é a observação da “obra” que está sendo construída pela instituição e, de certa forma, o fato de eles se identificarem com o processo de construção e com o produto alcançado.

É na elaboração da obra por intermédio do coletivo que a aprendizagem dos professores vai avançando. Neste coletivo se constituiu uma comunidade de aprendizes, onde os novatos encontram modelos de fazer ou saber, encontram oportunidades de imitar (imitar não como cópia, mas como atividade de reelaboração seletiva); onde há possibilidades de debates, de encantar-se e de duvidar, de experimentar e de errar, de ler e de escrever.

## REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D’Água. 1999.

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. UERJ, 2002.

ROSA, M. 2002. **Uma História de Buscas e Desafios: A Formação dos Professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

TEBEROSKY, A. 1989. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas. Trajetória Cultural.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo. Ática, 2000.