

A alfabetização e o inventário de uma herança

Literacy and inventory of a heritage

Mitsi Pinheiro de Lacerda¹

RESUMO

O artigo indaga sobre a persistência do mecanicismo como regulador de práticas relacionadas à alfabetização, retomando as proposições pela prática investigativa. Primeiramente, é proposta a discussão acerca de orientações impressas ao pensamento, através do questionamento de uma herança: a perspectiva cartesiana. Uma breve passagem sobre as matrizes da ciência moderna sinaliza a tendência da alfabetização a ser reduzida à generalização e linearidade, discutindo como as ideias de aplicabilidade teórica e de universalização interferem na prática. A seguir, a partir da apresentação de alguns achados de pesquisa, a autora recorre à proposta da “alfabetização como prática de investigação permanente”, ideia advinda de vários autores que defendem o conhecimento dos direcionamentos oferecidos à alfabetização, quando alimentada pela pesquisa. A conclusão aponta para o aproveitamento dos esforços intelectuais dos que se dedicam à alfabetização, no sentido de que sejam diluídas as fronteiras que fragmentam saberes de naturezas distintas e de que o ensino da escrita seja favorecido através de um mergulho epistemológico.

Palavras-chave: alfabetização; pensamento cartesiano; prática investigativa.

ABSTRACT

The article inquires about the persistence of any mechanism as a regulator of practices related to literacy, recovering the propositions through investigative practice. First, the reflection about the guidelines printed in thought is proposed, through questioning a heritage: the Cartesian perspective. A brief passage on the matrices of modern science indicates the trend of literacy to be reduced to generalization and linearity, discussing how the ideas of

DOI: 10.1590/0104-4060.38447

1 Universidade Federal Fluminense – UFF. Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro, Brasil. Campus de Pádua. Av. João Jasbick s/n – Bairro Aeroporto. CEP: 28460-000.

theoretical applicability and universality interfere in practice. Next, from the presentation of some research findings, the author refers to the proposal of “literacy as practice by permanent research”, an idea that arose from various authors who argue the knowledge of the directions offered to literacy, when fueled by research. The conclusion signals to the use of intellectual efforts dedicated to literacy, in the sense that the boundaries that fragment knowledge of different natures be diluted and that the teaching of writing is favored by an epistemological diving.

Keywords: literacy; Cartesian thought; research practice.

Introdução

A pesquisa contemporânea em alfabetização, no Brasil, tem ampliado o conhecimento teórico e produzido o desvelamento de métodos e projetos políticos direcionados ao tema. No interior da regulação dos métodos, já foi criticada a inexistência de “sentido” de suas proposições – o que provocou a necessidade de “sentido” na prática alfabetizadora, intensificando o interesse sobre as lógicas de quem aprende e, sobretudo, sobre o próprio aprendiz, filho das classes populares. (GARCIA, 1992). Junto a isso, muitos estudos se ocuparam com o ambiente alfabetizador, com os posicionamentos políticos das professoras alfabetizadoras, com os registros de suas narrativas, com a inclusão da experiência na formação docente, com o entendimento sobre a recorrência entre teoria e prática, com as lutas pela emancipação da docência, com as discussões sobre diversidades, currículos e culturas, e tantos outros diálogos com a alfabetização. Os esforços intelectuais empreendidos pela criança foram visibilizados, e a prática investigativa da professora alfabetizadora foi notada. As pesquisas realizadas nas últimas décadas inscreveram outros deslocamentos no debate sobre a alfabetização, sem que isso objetivasse uma resposta ótima aos problemas existentes, e mantendo a pergunta como provocativa de sua continuidade.

Atualmente dispomos de vasta literatura que, direcionada ou não à alfabetização, atravessa estudos e práticas. Podemos citar a preciosa contribuição teórica de Vigotski (1993), ao desvelar, dentre outros aspectos, a interação e os contextos junto ao aprender, revelando a importância da colaboração na aprendizagem, assim como destacar a teoria que inscreve uma mudança conceitual na alfabetização. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984). No Brasil, são importantes os estudos sobre as relações entre pensamento e linguagem, os quais propõem a alfabetização como processo discursivo, desenvolvida em relações de ensino

(SMOLKA, 1993); as ideias por se pensar a alfabetização através de textos (GERALDI, 1984); por se discutir o reducionismo da avaliação da alfabetização, quando tomada como mensuração (ESTEBAN, 1999); por se investigar processos de aquisição da leitura e escrita, se recusando a enquadrá-los em taxonomias (SAMPAIO, 2008); por enfatizar a reflexão coletiva e perceber o cotidiano escolar como *espaçotempo* de produção de saberes (MORAIS; ARAÚJO, 2007); por registrar a autoria docente, expressa em narrativas (PRADO; SOLIGO, 2007); por conhecer esta praticante, a professora alfabetizadora. (PÉREZ, 2003).

Já conhecemos teorias relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento da criança e temos avançado bastante nas discussões sobre as diferenças, as culturas e as análises críticas das desigualdades sociais. Muitos estudos têm se dedicado à memória, ao registro de narrativas, ao conhecimento dos cotidianos. O avanço tecnológico tem propiciado o acesso cada vez mais abrangente ao conhecimento produzido, dispondo, a um número crescente de sujeitos, a socialização do saber e a tessitura de outras consciências. A palavra contemporânea está próxima de ser plenamente livre, acessível, compartilhável em tempo real, pública. Mas, ainda assim, não conseguimos alfabetizar todas as crianças.

O que proponho neste artigo? Resultado preliminar de pesquisa² em andamento, a princípio convido a pensar sobre orientações impressas ao pensamento, através do questionamento de uma herança: a perspectiva moderna. Este convite se traduz como provocação direcionada ao nosso “conhecer” e não guarda, portanto, qualquer relação com os movimentos empreendidos pelos arquitetos de métodos ou com os que empregaram seu esforço intelectual na criação de teorias. Em segundo lugar, insisto na discussão da “alfabetização como prática de investigação permanente”. Tomo emprestada esta ideia de Esteban (1999, 2004), quando propõe a “avaliação como prática de investigação”. Seu trabalho influencia a discussão empreendida neste texto, convidando para que também sejam observados os direcionamentos oferecidos à alfabetização, quando alimentada pela pesquisa.

Lamentavelmente ainda persiste, nas escolas, a contínua inserção de direcionamentos à prática alfabetizadora. Estes direcionamentos, de origem predominantemente institucional, têm assegurado que o foco se mantenha na racionalidade técnica e no apagamento dos saberes da prática. Procedimentos desgastados têm sido novamente introduzidos na escola e em cursos de formação; a avaliação tem sido utilizada como mecanismo produtor de *rankings* e até mesmo a própria noção de alfabetização foi dicotomizada. Encontra-se em curso

2 Pesquisa intitulada “Indícios do alfabetizar (se), em memórias quase esquecidas”, sob coordenação da autora, em desenvolvimento, UFF, 2013-2015. A pesquisa conta com a colaboração das bolsistas de iniciação científica UFF/CNPq, Laysla Vieira e Lafânia Mendes.

o paradoxo da manutenção de engrenagens rígidas, no interior da complexidade do mundo. Com isso, a busca pela “melhor” proposta direcionada à alfabetização tem impedido a recursividade entre tudo o que já foi produzido sobre o tema. Uma vez que os esforços intelectuais dos que se dedicam à alfabetização têm resultado em tantos conhecimentos, seria bom que diluíssemos as fronteiras que fragmentam tudo isso e nos beneficiássemos com um mergulho epistemológico.

No inventário de nossa herança, reflexões

São bastante conhecidas as matrizes do pensamento cartesiano, bem como as implicações filosóficas decorrentes e sua influência junto às concepções que alimentamos na atualidade. Trata-se de parte da nossa herança conceitual. Por volta do século XVI, diversos eventos e fatores foram congruentes à consecução do que foi denominado como “Primeira Revolução Científica”. (SANTOS, 2002). O tecido social foi atravessado por um tipo de racionalidade que alterou as percepções das pessoas, redesenhando a ciência, a religiosidade, a produção, a arte, a política e a vida cotidiana. Esta racionalidade se fundou na negação do senso comum, na primazia da cientificidade, na aplicação do determinismo mecanicista, na separação entre o sujeito conhecedor e a coisa conhecida, na negação da experiência, na inserção das noções de perspectiva, certeza e controle.

A imagem³ a seguir (Fig. 1) retrata, em leve tom satírico, esse momento de transição. É possível observar, ali, vários sujeitos separados por uma mesa onde, ao lado esquerdo, estão dispostos os protagonistas sociais que, até aproximadamente o século XVI, ocupavam com exclusividade o lugar de poder: o clero, a elite e sua corte. Em oposição a este grupo, há o “prestidigitador”, ou mágico. A ironia inscrita no título da obra sinaliza uma precaução, pois o artista volta e meia envolvia-se em complicações com a inquisição.

Tomando a imagem como texto, é possível ler alguns simbolismos presentes. Em minha interpretação, o “mágico” que demonstra um experimento representa a ciência, em oposição à religião. Sua localização e postura informam: quem oferece as explicações, agora, “sou eu” (a ciência). No interior do cesto pendurado em suas vestes, há uma coruja, expressão da sabedoria e racionalidade. À frente da mesa, o círculo, afirmando a primazia da matemática. Sobre a mesa, objetos a serem manipulados, experimentados, controlados. Do lado

3 Disponível em: <<http://www.saintgermainenlaye.fr/en/loisirs/culture/musees/>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

FIGURA 1 – BOSH, HIERONIMUS. *O PRESTIDIGITADOR*. S/D. ÓLEO SOBRE MADEIRA, 53 X 65 CM. MUSÉE MUNICIPAL DE SAINT-GERMAIN-EM-LAYE, PARIS



oposto está o grupo que, anteriormente, governava. Entre eles, há quem feche os olhos para não ver, quem se curve tombado pelo espanto, quem olhe para o céu em busca da ajuda divina. Uma figura aponta para o coração da mulher ricamente trajada, como alerta para que não se deixe seduzir pela ciência. A figura em destaque traz consigo a chave, instrumento utilizado para abrir e trancar portas e, também, ideias. Seu subordinado segura o cordão que se estende da chave, com o propósito de mantê-la sob o domínio de seu líder. Abaixo de todos, uma criança observa com um leve sorriso a reação de quem vê se esvaír, de suas mãos, o poder.

Penso que o quadro representa o surgimento de uma nova concepção, que subtrai da igreja o domínio sobre a explicação do mundo. O cientificismo insere novas formas de pensar, que recebemos como herança. A racionalidade científica se torna hegemônica, e os procedimentos que emprega na observação, categorização e análise da realidade se estendem até a sociedade, impregnando

seus modos de percepção do mundo. Nos últimos quinhentos anos, não obstante sua natureza própria, diversas novas ciências absorveram os mecanismos das ciências exatas, anfitriãs da ciência moderna. Dentre as diversas concepções presentes na ciência moderna, destaco duas que se prestam a problematizar alguns entraves que temos enfrentado, quando nos dispomos a pensar, na atualidade, sobre a alfabetização: as ideias da aplicabilidade teórica e da universalidade.

A ideia da aplicabilidade da teoria é algo que herdamos das ciências duras. Minuciosamente descrita de forma a que pudesse ser reproduzida, a prática científica moderna consolidou a ideia de que a teoria é aplicável. Caso seja preciso calcular o tempo empregado em um deslocamento, recorre-se à física moderna e se obtém um resultado que, mesmo ignorando a imprevisibilidade, apresenta uma resposta. Aqui, a teoria é aplicada à prática, e isso é possível, diretamente, sem mediações. Diante da necessidade de calcular trajetórias específicas, estimar precisamente certas colisões e prever rigorosamente alguns impactos, torna-se imprescindível o uso de fórmulas, conceitos e procedimentos próprios a eventos de naturezas similares e controláveis. Esta ideia de aplicabilidade, contudo, é um grande entrave, em se tratando de alfabetização. A prática alfabetizadora não se presta como campo de aplicação teórica e nem tampouco ao exercício do método. Alfabetização é uma questão de autoria, uma prática escrita pela professora e seus alunos, em diálogo com o meio. A alfabetização é um problema que se configura na prática, em eventos discursivos e, em grande parte, inéditos e únicos. Então, qual seria o papel da teoria e do método junto à alfabetização? Como a teoria poderia contribuir com a prática? Como subtrair a centralidade do método, presente na prática alfabetizadora há mais de um século?

A racionalidade científica hegemônica propõe que a produção do conhecimento deva percorrer etapas previamente planejadas. O conhecimento, a partir deste ponto de vista, deve ser produzido a partir da fragmentação da totalidade e do tratamento cuidadoso oferecido a cada uma de suas partes, organizadas em categorias que as classifiquem. Com isso, algumas ordenações se instalaram na prática alfabetizadora, como a recorrência a lições evolutivamente dosadas pela sintaxe e fragmentadas pela morfologia e fonologia, em detrimento da semântica. A escrita da criança passou a ser comparada aos modelos canônicos transmitidos, ou examinada à luz de categorias prévias – clichês⁴ advindos do texto teórico. A comparação com uma unidade fixa tem reforçado a perspectiva da linearidade na escrita, projetando expectativas e ocultando a diversidade.

A ideia da universalidade seduz e, em alguns momentos, a prática alfabetizadora é informada por ela. Crianças são examinadas, selecionadas e

4 Um clichê é uma matriz feita de metal e utilizada em serviços tipográficos na reprodução seriada de impressões idênticas.

enturmadas segundo o critério da homogeneidade, e sua educação persegue esta mesma perspectiva. Uma única lei é aplicável a um grupo onde a diferença é distorcidamente considerada, e a previsibilidade consolida a certeza de que todos obterão resultados iguais. “Ele vai chegar lá” – costuma ser a expressão metafórica que reduz o processo de aprender a uma trajetória linear e evolutiva. O fracasso deste trabalho costuma ser justificado assim: “na prática, a teoria é outra”. Contudo, observando criticamente esta postura, veremos que o problema não reside na teoria, na prática e nem tampouco no método: trata-se, tão somente, de uma armadilha que universaliza o aparato metodológico, reduz o texto teórico à sua aplicabilidade na prática e nega o saber e a experiência docente.

As formas como os problemas são circunscritos precisam se debruçar sobre si mesmas, de forma a desvelar a que servem. A racionalidade necessária à organização de objetos em uma gaveta não pode ser aplicada aos direcionamentos impressos aos processos de alfabetização. O ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, quando observados a partir das lentes do mecanicismo tecnicista, mostram apenas o que o observador deseja encontrar. Para Heisenberg (1987), contudo, o esquecimento das orientações advindas da ciência moderna não é possível – não podemos fugir das lógicas postas pelos conceitos clássicos. A “herança” não pode ser devolvida, mas suas implicações podem ser discutidas e empregadas segundo as intencionalidades dos praticantes.

Ao se tratar de alfabetização, teoria e método pouco têm funcionado, dados os usos verticalizados que são impressos a ambos. Seria, então, o caso da teoria ser ignorada? Dos métodos serem abolidos? Não. Não se trata de negar o que já foi inventado e inserir algo novo, mas de “pensar o pensar”, de forma a verificar os equívocos de seu uso, e aprender. Já disse Morin (1999, p. 337) que “o método é a atividade pensante do sujeito”, e que a teoria, sujeita à simplificação, degrada-se, resultando em pragmatismos e dogmas.

Há uma tendência a que, oriundo de toda teoria, seja produzido um método, eliminando, assim, o esforço intelectual que deveria ser empreendido pelas professoras. A teoria, em grande parte, é um texto desconhecido pela maioria delas, que têm acesso, tão somente, à teoria traduzida por terceiros. Teoria terceirizada. O que muitas professoras recebem, em cursos de formação continuada, são traduções do texto teórico, apresentadas no formato de métodos e didáticas. Seu trâmite até o cotidiano escolar tem como suporte os cursos de capacitação e os livros didáticos. A teoria é lida por alguém, é traduzida, processada como “pasta didática” e vendida. Muitas professoras têm acesso somente a esta “pasta” e, assim sendo, lhes restaria somente a interpretação alheia, caso não reinventassem o cotidiano escolar todos os dias.

É amplamente conhecido que, tão logo uma teoria seja socializada, rapidamente é transformada em método, acolhendo em sua lógica mecanicista os

sujeitos que o adotam. A distância entre o texto teórico e a professora instaura um campo fértil a ser ocupado pelos tradutores. Em algumas ocasiões, as professoras se desvencilham destes e tentam “aplicar” a teoria na prática. Seus esforços pela “aplicação” da teoria na prática, contudo, resultam tão somente em frustrações, pois a prática não se presta à aplicabilidade de nada. A prática é o campo onde o sujeito se move, e, ao se mover, a configura segundo sua própria intencionalidade. Neste terreno movediço, a teoria não encontra condições de estabelecimento e, então, é abandonada. Junto a ela, são abandonados também uns tantos métodos que não foram desenhados pela professora, frutos de leituras funcionais do texto teórico. Estas tentativas frustradas e estes abandonos resultam das ideias modernas da universalidade e aplicabilidade.

O equívoco dessa ideia reside no papel atribuído à professora, durante a consecução da tarefa. Ao cumprir o que foi determinado pelo outro, ela entra em conflito com o que acredita, com sua intencionalidade, com a experiência tecida em sua prática. O método, repito, “é a atividade pensante do sujeito” (MORIN, 1999, p. 337) e qualquer proposição que impeça o pensamento é um aprisionamento. Entristece. Desanima. Despotencializa. E uma teoria, o que seria? A teoria é um texto que deve alimentar outros textos, produzidos pelo leitor, e o método deve resultar deste esforço intelectual, produzido pelo sujeito que o vai utilizar. Compreendidos assim, teoria e método retomam sua natureza própria, a de favorecer a expansão do conhecimento. A teoria provoca no sujeito sua autoria, e o método advém do pensamento de quem o deverá utilizar. Teoria e método permanecem; o que se altera é a relação da professora com eles.

A alfabetização como prática de investigação permanente

Alimentada pela curiosidade que cerca as lógicas empregadas pelas crianças ao aprender, a alfabetização, como prática de investigação, percorre as próprias trilhas que a professora delinea, em colaboração com outras professoras e estudantes. Tanto suas observações, quanto as proposições didáticas que apresentam, são pensadas, por elas, no interior dos contextos em que se inscrevem. Neste sentido, muitas professoras direcionam suas práticas com autonomia, realizando conscientemente suas escolhas. À sua disposição, há o texto teórico; cabe a elas, no momento em que considerarem ótimo para seu trabalho, tecer outros sentidos para a teoria que lhes interessar. Através da prática alfabetizadora investigativa, professoras fazem uso dos textos e das orientações que consideram pertinentes aos problemas que configuram para si, invertendo a clássica tarefa de

aplicar resoluções externas no interior do seu trabalho. Estas se tornam suporte na tessitura da prática, sendo que o movimento de busca, apropriação e criação é empreendido pelas professoras, em diálogo com seus pares.

Observando cuidadosamente sua própria prática, as professoras compreendem como têm permitido que orientações externas adentrem sua sala de aula, e como as crianças, por sua vez, têm se apropriado das proposições que lhes são endereçadas. A prática alfabetizadora oferece indícios que permitem às professoras perceberem as concepções que a atravessam e, então, se perguntar: a quem servem?

Os movimentos e burburinhos de uma sala de aula são sinalizadores das rotas a serem navegadas. Nas escritas das crianças, nas conversas entre elas, nas brincadeiras, nos erros, nas temporalidades com que executam uma tarefa, nos modos como criam os espaços – por toda a parte, a cada instante, as crianças oferecem pistas sobre seus processos cognitivos. Observando e pensando sua própria prática, as professoras encontrarão vestígios preciosos em suas proposições didáticas, nos textos que selecionam, na organização do lugar, nas conversas entre elas, no ambiente alfabetizador que criam, em suas interações com as crianças, nos currículos que expressam suas práticas, nos diálogos com as famílias, na observação crítica da sociedade, em tudo que vivenciam na escola. Estas pistas são de suma importância ao planejamento didático e têm sido desperdiçadas, soterradas por prescrições diversas.

As pistas se mostram, incessantemente. A alfabetização, tomada como prática de investigação, é a opção por uma postura onde estas pistas são tomadas como recursivas na tessitura desta mesma prática. O que se faz é alimentado pelo que se faz, em diálogo com o que a professora produz a partir do texto teórico e em articulação com sua experiência e diálogos diversos. Muitas professoras atuam neste sentido, estabelecendo uma espécie de “prática oculta”, pois que não costuma ser socializada institucionalmente.

A observação permanente do que se passa em classe dá a conhecer os direcionamentos impressos à aula, sua influência junto às aprendizagens e as concepções presentes no ato de ensinar. No trecho abaixo, recorte de entrevista⁵ com duas crianças de sete e nove anos de idade, é possível encontrar vários indícios do método aplicado, a partir do ponto de vista das meninas. Foi perguntado a elas “como aprenderam a ler” e, em suas respostas, ofereceram indícios sobre a prática a elas direcionada:

5 A entrevista é parte do *corpus* da pesquisa intitulada “Indícios do alfabetizar (se), em memórias quase esquecidas”, sob coordenação da autora, em desenvolvimento, 2013.

Iza – Eu comecei primeiro a aprender o alfabeto, até a metade do alfabeto e tinha que gravar.

Alice – Ai juntava as sílabas (risos).

Iza – Depois do meio do alfabeto, aí você ia até o final. Depois começava as vogais: “a-e-i-o-u”, que são as cinco vogais e botava primeiro o “B”, aí fazia “ba-be-bi-bo-bu”, aí fazia com o “C”, com o “D”, com o “E”... com o “E” não! Porque o “E” é vogal. Com “F”, né? Aí ia fazendo “ca-ce-ci-co-cu”, “ba-be-bi-bo-bu”, até o final do alfabeto. Depois juntava sílabas. Alice – É, juntava as sílabas.

Iza – Aí você pegava o “ba” e o “lo”, que forma “balo”, que não tem nada a ver. A professora mandava desmanchar, botar outra, era chato à beça. Botava “balalo”, tá errado! Tira! Era assim até conseguir uma palavra certa. Tinha que ser assim, oh! Tem que começar assim: “b”, “a”, “l”, “a”, tem que ter a consoante e o “a”, e aí vai formando. Tinha gente que colocava “cacava”, aí a tia mandava desmanchar.

Alice – (risos).

Iza – A tia pedia para botar outra coisa. Era chato à beça. Depois da gente juntar as palavras, começava a formar frases, mas depois que a gente sabia, botava “ba-la”. [...] “O menino gosta de bala”. Formando frases com as sílabas... aí tinha que formar 5 frases, usando “ba-la”. Aí muita gente colocava assim: “Babá”, “Vavá”, até conseguir formar uma frase... aí a tia vinha para desmanchar. Depois de fazer as frases, a tia mandava ler tudo, parecia uma poesia maluca.

O direcionamento linear e evolutivo do método é conhecido até mesmo pelas aprendizes. A escuta de seu relato é bastante provocativa ao pensamento, pois a descrição da “aula”, feita pelas crianças, pode contribuir para o questionamento da prática. No evento relatado pelas crianças, onde reside o trabalho cognitivo empreendido pela professora e por elas? Aparentemente, a professora cumpre uma lógica que não é a sua. Quanto às meninas, em suas falas, revelam algumas “táticas” (CERTEAU, 1994) tramadas, em resposta à inexistência de sentido das atividades que lhes foram endereçadas. A professora, através da investigação da prática, poderia perceber as concepções presentes no trabalho que articula, questionando-se: isto favorece a quem? O empobrecimento da ideia de evolução, que a relaciona à gradação, é propício à aprendizagem? A fragmentação do todo dispõe da capacidade de manter o sentido? O “erro” que atravessa a aprendizagem precisa ser corrigido ou investigado? Desmanchar a escrita da criança faz com que ela aprenda ou elimina os vestígios de seu esforço intelectual? Por que uma proposta tão “séria” é percebida como “poesia maluca”? Por que você ri, menina Alice?

O riso da menina remete à observação de Foucault, quando afirma que “não estou, absolutamente, lá onde você está à minha espreita, mas aqui de onde o observo, sorrindo”. (*apud* CERTEAU, 2011, p. 117). Trata-se de um riso astucioso, um gesto que sinaliza formas diferentes de pensar e o registro de outro lugar ocupado por quem, via de regra, deveria estar aprisionado. Enquanto Iza relata as tentativas de seus colegas por escapulirem o mais rapidamente possível daquela atividade, Alice ri. Parece que ambas percebem a inexistência de sentido da tarefa, entregue, neste momento, à crítica das crianças.

Enquanto a professora sucumbia a algum tipo de método sintético, as crianças iam além. Conhecedoras da racionalidade inclusa no método, sabiam que precisavam criar sílabas canônicas e, a partir delas, palavras também limitadas à regra consoante-vogal (cv). A professora ensinava, corrigia, desmanchava; as crianças obedeciam e escreviam outra vez. Uma atividade simples, com respostas simples, poderia ser simplificada continuamente: bastaria empregar a fórmula cv+cv, e a tarefa seria cumprida. O que havia de desafiador nesta empreitada? Burlar. A mera junção de sílabas, às vezes, resultava em palavras sem sentido; a diversão consistia, portanto, em fazer valer a tarefa, conseguir inserir sorrateiramente uma palavra “maluca” e manter-se distante da borracha da professora.

Este breve relato, apresentado a partir do ponto de vista das crianças, é provocativo. Trata-se de um dos tantos eventos do cotidiano escolar, sobre os quais a professora pode se debruçar. O que reside ali? Quais são as concepções empregadas pela professora? Por que investir na utilização deste método? Em que você acredita, professora?

A alfabetização, para Smolka (1993), é uma prática discursiva, com sentido, na linguagem e, me atrevo a dizer, pela pesquisa. Ela percebe a professora no contexto discursivo, entendendo que a alfabetização também percorre os diálogos tecidos com a criança. Smolka (1993, p. 58) ressalta a “necessidade do professor saber ‘por que’ e ‘para que’ faz ‘o que’” e esclarece que, em seu trabalho com professoras, analisava “com elas os dados e os fatos, as produções e as relações nas salas de aula”. (SMOLKA, 1993, p. 72). Ela convida a tomar a prática alfabetizadora como prática de pesquisa ao afirmar que “é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita”. (SMOLKA, 1993, p. 83). A alfabetização, portanto, precisa ser pensada pelas professoras “*enquanto se realiza*”. (SMOLKA, 1993, p. 155, grifo da autora). Em consonância, há o trabalho de Sampaio (2008), que questiona formas hegemônicas de se pensar a alfabetização. Em uma de suas pesquisas, quando investiga os caminhos que as crianças percorrem durante a alfabetização, esta autora afirma que “a escola pode ser um espaço de permanente investigação de

como o(a) aluno(a) compreende o que está sendo ensinado e de como a professora compreende esse compreender do(a) aluno(a)”. (SAMPAIO, 2008, p. 34).

Tomar a alfabetização como prática de investigação permanente oportuniza o encontro da professora com as concepções que privilegia. Neste encontro, ela analisa suas próprias escolhas, verificando o que há de si nelas. Dentre tantas influências oferecidas ao pensamento, ela busca em seus mecanismos de compreensão vestígios do positivismo, da dialética, da modernidade, da complexidade e de outros tantos fluidos para a percepção. Sua entrega a uma determinada concepção se materializa em sua prática, ao mesmo tempo em que a torna parcialmente cega ao que faz. Sem compreender as lógicas que o regem, o sujeito se mecaniza, se subtrai e entristece. É engolido por algo que sequer consegue ver, e o ensino – atividade com possibilidade de expansão infinita – é reduzido e confinado.

As pistas podem ser encontradas por toda a escola, o tempo todo, e são inapreensíveis em sua totalidade. Quem se propõe a alfabetizar deveria observar como as crianças organizam as brincadeiras no recreio, o que escrevem nas portas dos banheiros, como escolhem os livros, o que cochicham nas filas, como se apropriam das proposições didáticas postas pela professora. Há o que investigar naquela folha de caderno que foi amassada e atirada ao lixo, na cópia que foi copiada errada, no uso da tecnologia, nos deslocamentos dentro da sala de aula, nas conversas, no riso.

Em classes de alfabetização, é possível encontrar atividades rotineiras cuja intencionalidade primeira é provocar a escrita de palavras isoladas para, com isso, examinar o nível de conceitualização da criança sobre a escrita. Este exame classifica o nível da escrita observada e, às vezes, classifica também a criança, que passa a ser adjetivada: “esse menino é silábico”. O resultado do exame é empregado em intervenções que objetivam o avanço gradual das crianças no decorrer de percursos previstos, demarcando temporalidades aceitáveis na trajetória linear da aprendizagem. Ou seja, mais uma prática fundada na herança moderna. Esta atividade, tão simples e comum, reforça na professora algumas posturas que poderiam ser questionadas: todos os objetos devem ser observados com o uso de uma mesma técnica? A aprendizagem é linear e evolutiva? A classificação do objeto observado facilita sua apreensão e controle? A escrita deve ser demonstrada de forma fragmentada? O caráter individual da atividade e seu propósito de neutralidade são favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem da criança? O registro escrito deve sucumbir à taxonomia existente? Estes procedimentos, reproduzidos a partir do referencial da ciência moderna, são apropriados para o trabalho em alfabetização?

O exame de palavras isoladas em muito se parece com o exame laboratorial, onde uma pequeníssima porção é extraída de um elemento e observada. A

técnica prevê o isolamento de um determinado fragmento, de forma a que possa ser analisado, comparado com um padrão externo e classificado. Assumindo minha total ignorância em relação às hemácias, arrisco afirmar que esta operação deve beneficiar a pesquisa de quem trabalha com elas. Este procedimento é perfeitamente adequado a este propósito, mas sua aplicação em alfabetização não é pertinente. Isto porque a palavra é polissêmica, e a imagem também; isolada, é tomada como código e tem seu sentido fragilizado, pois que este acontece na trama complexa do texto. A investigação cuidadosa da escrita não se presta a acomodá-la em categorias, mas a conduzir o pensamento por deslocamentos diversos. Com bastante intensidade, atividades similares a esta são realizadas em classes de alfabetização, cotidianamente. Renitentemente. O que há de errado nestas atividades? Penso que nada, desde que haja consciência sobre o que carrega consigo esta tarefa. Vale, então, perguntar: o que ensinamos, enquanto ensinamos? O que as crianças aprendem, enquanto aprendem?

Conclusão

Imersa no cotidiano escolar, a professora se desdobra entre ensinar, inventar, cuidar, planejar, explicar, pensar, repetir e outras tantas tarefas sem fim. Sua prática geralmente é mantida no anonimato, e os cursos de formação continuada dos quais participa nem sempre privilegiam a emancipação. Em grande parte destes cursos, as professoras são orientadas a classificar seus alunos segundo um minucioso rol de competências e habilidades; a alfabetização é dicotomizada em duas funções (alfabetizar e letrar); a avaliação das escritas das crianças ainda emprega instrumentos forjados no reducionismo, na mensuração e na competição. A força dos mecanismos de desqualificação é suficiente para ofuscar diversas iniciativas docentes, caracterizando como irrelevantes suas práticas e fomentando a dependência da intervenção externa.

Junto a isso, habitam a resistência e a astúcia das professoras. (CERTEAU, 1994). Ao investigar e repensar as concepções herdadas, a professora empreende incursões epistemológicas, que resultam em questionamentos. Por que classificar as escritas? Por que classificar? Por que propor atividades individuais? A natureza humana é colaborativa ou competitiva? Por que alimentar a expectativa pela evolução gradativa da escrita? Processos de aprendizagens são tramas complexas ou percorrem mecanicamente uma trajetória linear? Como pensar nestas tramas se há em nosso pensamento a tendência a comprimi-las segundo uma arquitetura mecanicista? São infinitas as possibilidades de investigação

voltadas à prática alfabetizadora. Esta postura alimenta a inquietude sobre o que se faz, provocando outras práticas e tecendo currículos – estes, expressão do que se processa entre professora e alunos.

A ocorrência e potencialidade de pistas, nas escolas, convidam à investigação. A escrita intriga, e sua vocação é provocar o pensamento. Junto à escrita, as conversas, os deslocamentos, as interações, os consumos de espacialidades e temporalidades. Movimento. Interessada em tudo isso, a professora. Seus saberes já foram debatidos, circunscritos, localizados, questionados. Lamentavelmente, a ideia da aplicabilidade da teoria na prática resiste, e fomenta cursos de capacitação que oferecem interpretações do texto teórico à professora. Cabe a ela refletir teoricamente o que faz, e isto também lhe é ensinado, ou melhor, o momento que deve destinar a isto é especificado.

Defendo que todas as professoras pensam sobre o que fazem, e que este pensar não pode ser conhecido em sua totalidade, nem tampouco ser direcionado. A professora tece sua prática pedagógica imersa em um dos cotidianos que vivencia, e muito dificilmente incluirá, neste fluir, qualquer método convencional de pesquisa. Cotidianos não se encerram em espacialidades e temporalidades; o que se processa em um deles, atravessa o outro, ininterruptamente. Através de conversas, lembranças, artefatos, imagens, sentimentos e tantos outros “meios de transporte”, os cotidianos se atravessam. O que se passa na escola, não se restringe à escola. Os eventos que movimentam as práticas estabelecem conexões com o que se passa em outros espaços. A prática alfabetizadora é alterada permanentemente por uma miríade de ocorrências advindas de outros *espaçostempos*, e sua entrada é negociada por meio de analogias e escambos.

A professora não pensa sobre sua prática alfabetizadora somente quando se predispõe a isso. Embora tudo o que faça na escola seja pensado, esta consciência sobre o fazer não ocorre necessariamente durante a prática ou a partir de orientações advindas de um método científico. É possível que, durante o banho, pense sobre as contas a pagar; secando os cabelos, pense no menino que não aprende; limpando a casa, pense sobre a reunião pedagógica; coando o café da manhã, pense em seu amor. É tarefa árdua refrear o pensamento ou organizar sua ordem de aparecimento. Os saberes e fazeres docentes são pensados de forma pulverizada, e não metodicamente. Não há uma pausa na vida cotidiana para se pensar a escola. O cotidiano escolar, para a professora, habita os demais cotidianos que vivencia, e vice-versa.

Quem se interessa sobre alfabetização sabe que já avançamos no conhecimento sobre seus métodos, sobre o texto teórico, sobre a interlocução entre alfabetização e diferentes áreas do conhecimento. Já entramos na sala de aula, observamos práticas e saberes docentes, nos interessamos pelas lógicas de quem aprende, pela discursividade presente nas interações, pela indissociabilidade

entre alfabetização e questões sociais. Já sabemos que alfabetização e investigação se alimentam recursivamente, e que a professora é autora deste processo. Desde Paulo Freire aprendemos que alfabetização é prática política, indivisível das problemáticas sociais que a constituem. Sabemos de tudo isso e a professora sabe também, embora nem sempre o manifeste conceitualmente. Sua linguagem é outra, metafórica, e a expressão de seu saber reside no que faz. A professora apreende e cria teorias e métodos, produz bricolagens com saberes e fazeres, e, para conhecer tudo isso, é necessário aprender esta linguagem “estrangeira” que ela utiliza, os sentidos que atribui às suas práticas, as concepções que privilegia em suas escolhas.

O “pensar da professora sobre sua prática alfabetizadora” ocorre por todo lugar e não reside em um *espaçotempo* específico. Institucionalmente posto na escola, herdou a genética do cotidiano, e não se queda em um único lugar. Onde encontra condições ótimas para se mostrar, se mostra; onde percebe perigo, se esconde; onde não nota serventia, desaparece. Quando se descuida, reproduz; quando se encanta, inventa; quando erra, se amplia. Objeto de interesse de alguns, a prática alfabetizadora, muitas vezes, é submetida a avaliações, a controles diversos e aperfeiçoamentos externos. Sua natureza perturbadora, contudo, a projeta até outros *espaçotempos*, conduzida pelas professoras, suas autoras.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ESTEBAN, M. T. Entrevista. Matrizes Curriculares. *TV Escola. Programa Salto para o Futuro*. 12/02/2004. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=41>. Acesso em: 21 jul. 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- GARCIA, R. L. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HEISENBERG, W. *Física e filosofia*. Brasília: Editora UnB, 1987.

MORAIS, J. de F. dos S., ARAÚJO, M. da S. Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PÉREZ, C. L. V. *Professoras Alfabetizadoras*. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Alínea, 2007.

SAMPAIO, C. S. *Alfabetização e formação de professores*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Texto recebido em 31 de outubro de 2014.

Texto aprovado em 19 de março de 2015.