

Mitsi Pinheiro de Lacerda *

*Universidade Federal Fluminense – UFF. mitsipinheiro@id.uff.br

Resumo

Tomando a alfabetização como tema, o artigo adentra narrativas de sujeitos alfabetizados, de forma a conhecer mecanismos e tessituras impressas em alfabetização. Como auxílio à reflexão epistemológica, buscou-se interlocução junto às implicações filosóficas decorrentes da ciência moderna. Embora as recentes pesquisas em alfabetização não se enquadrem neste paradigma, foi a partir deste referencial que, em grande parte, seus resultados foram aplicados na escola. Como procedimento metodológico, foram realizadas entrevistas, acessando-se a memória através da escuta de narrativas. O resultado do estudo apontou que, quando indagados sobre sua alfabetização, os sujeitos buscaram referências no outro e nas dinâmicas que lhes foram direcionadas, desvelando que seu próprio aprender fora esquecido. Foi também notado que à alfabetização geralmente é atribuído um método, um currículo e uma avaliação, alimentando a ideia de que o ensinar ocorre por meio do repasse. Os achados reforçaram a crítica à perda de sentido quando a palavra é destituída do texto, além de terem sido encontradas bricolagens com métodos, realizadas pelos sujeitos, no esforço por tomar a alfabetização como uma prática pensada. Tudo isso confirma a influência do pensamento moderno junto à alfabetização, dificultando a percepção de que a complexidade dos processos cognitivos não coaduna com o mecanicismo.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, ciência moderna.

Abstract: Getting and producing the literacy. Taking literacy as theme, the article observes narratives of subjects who know reading, in order to look for mechanisms and networks printed in literacy. As an aid to the epistemological reflection, we sought dialogue with the philosophical implications of modern science. Although recent researches in literacy have not matched this paradigm, it was from this reference that, in large part, their results were applied in school. As a methodological approach, interviews were conducted by accessing the memory by listening to narratives. The study results showed that, when questioned about their own literacy, subjects sought references in the other and in the dynamics that were directed to them, revealing that his learning was forgotten. It was also noted that literacy is usually assigned a method, a curriculum and an evaluation, fueling the idea that learning occurs through the transfer. The findings reinforced the critique of loss of meaning when the word is devoid of the text, and were found *bricolages* inside the methods, performed by the subjects, in the effort to take literacy as a practical that is thought. All this confirms the influence of modern thought toward the literacy, making difficult that the perception of the complexity of cognitive processes not consistent with the mechanism.

Keywords: teaching, learning, modern science.

Introdução

O que se vê, impede de pensar no
que não se vê (G. Tarde).

Na varanda da minha vizinha de frente
havia, antigamente, uma planta conhecida por

‘coração roxo’ – uma espécie de folhagem
roxinha, com pequenas flores rosadas. Lembrome
que o caule desta planta era suculento,
molhadinho, firme e alongado – descrição que
em nada corresponde à sua taxonomia científica,
mas que é fiel à minha memória. Ocorre que

para nós, crianças que brincávamos naquela varanda, o caule do coração roxo era um lápis. Com este 'lápis', escrevíamos no piso vermelho da varanda da vizinha, grafando letras com a suculência oferecida pela planta. Era preciso escolher um bom caule e subtraí-lo da jardineira, com tamanho aproximado de oito centímetros, nem muito fino e nem muito velho, porque, se fino quebrava, e se velho já não despendia o líquido interno. Era um caule de escrever, um lápis inventado.

Passado um tempo, fui matriculada na escola. Desse período, recordo de um dia especial em que a professora apresentou o primeiro texto que utilizaria para nos ensinar a ler. Era um dia festivo. A professora executava vários procedimentos para nos motivar, fazia suspense, instaurava uma atmosfera cerimoniosa, solene. Pela primeira vez seria exibido um texto à minha turma, e eu estava ansiosa. Finalmente, a professora desenrolou o cartaz com o texto, e o fixou no centro do quadro de escrever. Olhamos. Ali havia um desenho e algo escrito. Olhei para o texto e o li, silenciosamente. Minha 'leitura silenciosa' se manteve assim, em silêncio. Virou segredo. Eu não podia dizer que já sabia ler, afinal, estava ali participando de uma solenidade que me autorizava, finalmente, a aprender. Quando penso no meu alfabetizar, é disso que me lembro: do coração roxinho e daquele cartaz desenrolado. A escola nunca soube disso; estava muito ocupada cumprindo sua missão de ensinar.

Este breve relato autobiográfico foi aqui inserido para trazer a entonação do que me disponho a desenvolver neste artigo¹. Tomando a alfabetização como tema, fui ao encontro de narrativas de forma a conhecer mecanismos e tessituras do pensar a prática alfabetizadora. Como auxílio à reflexão epistemológica, busquei interlocução em outras áreas do conhecimento, muito especialmente junto às implicações filosóficas decorrentes da ciência moderna².

¹ O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa cujo desenvolvimento contou com a colaboração das Bolsistas de Desenvolvimento Acadêmico/UFF: Ludymila Gemino, Afrine Assunção e Elizangela Silva, e das Bolsistas de Iniciação Científica/UFF/CNPq: Laysla Vieira e Lafânia Mendes.

² Por volta do século XVI, a ciência moderna ofereceu visibilidade a algumas ideias que se estendem até a atualidade: neutralidade, objetividade,

Verifiquemos, pois, no ensino da leitura e escrita, as influências de algumas concepções herdadas dos estudos em física e química – e a ideia da linearidade é uma delas.

Segundo Prigogine e Stengers (1991, p. 116), estudos em biologia molecular descobriram que as reações 'não lineares' são raras no mundo inorgânico, enquanto podem ser consideradas a regra nos sistemas vivos. Longe do equilíbrio, os sistemas não lineares são fundados na incerteza: "se a partir de uma certa distância do equilíbrio, não uma, mas várias possibilidades são abertas ao sistema, para que estado evoluirá?" (PRIGOGINE; STENGERS, 1991, p. 122). A ausência do equilíbrio e da linearidade predispõe o sistema aos pontos de bifurcação, "[...] ponto crítico a partir do qual um novo estado se torna possível" (PRIGOGINE; STENGERS, 1991, p. 122). Em sua vida cotidiana, onde a leitura e a escrita encontram-se constante e dinamicamente presentes, a criança envolve-se com a linguagem através de movimentos não lineares e imprevisíveis, ao mesmo tempo em que se depara com a linearidade posta pela língua escrita escolar. Na escola, a criança precisa suspender temporariamente os sentidos que atribui ao que vê, para percorrer o que o método lhe prescreve. Esta suspensão, contudo, não implica em supressão; simultaneamente, em sua relação com diferentes portadores de textos, a criança pode tomá-los como 'pontos de bifurcação', os quais imprimem novos rumos à evolução da leitura e da escrita.

Neste contexto é importante ressaltar que a evolução não pode ser compreendida a partir de premissas empregadas pela ciência moderna, uma vez que estas se interessam por trajetórias lineares isentas de subjetividade e intencionalidade. A evolução da escrita, neste trabalho, é compreendida a partir da noção de entropia, que, segundo Prigogine e Stengers (1991, p. 105), descreve a evolução de um sistema a partir de dois termos: um dos termos ligado às trocas entre o sistema e o mundo, e o outro nomeado como 'termo de produção', marcado pela irreversibilidade. Embora disponham de naturezas distintas, a ideia de entropia e o alfabetizar compartilham dinâmismos semelhantes, pois tanto na grandeza termodinâmica quanto na alfabetização habitam a tendência à desordem, interação, caos e novidade.

ordenação, classificação, causalidade, determinismo, previsibilidade (Ver: SANTOS, 2002).

Não obstante as pesquisas em alfabetização realizadas nas últimas décadas não se enquadrem no paradigma da ciência moderna, foi com base nesse referencial que, em grande parte, seus resultados foram aplicados na escola. Veja: embora as professoras já tenham conhecimento sobre o complexo trabalho empreendido pelas crianças para aprender, o que ocorre em muitas classes de alfabetização? Em grande parte, as atividades são organizadas de forma a garantir reações adequadas a ações planejadas. Embora saibamos que os processos são diferenciados e que os sentidos postos pelos sujeitos não são universais, a previsão foi mantida como premissa, direcionando o trabalho cognitivo das crianças até que atinjam o que é previamente esperado delas.

Ferreiro e Teberosky (1984) surpreenderam a todos na década de 1980, ao demonstrarem a alfabetização do ponto de vista de quem aprende. Um dos desdobramentos advindos da escola, após o contato com o texto teórico, foi a rápida apropriação de seus resultados e a organização de categorias nas quais as escritas das crianças deveriam ser enquadradas. E não apenas suas escritas, mas elas, as crianças: “este menino é silábico, aquele é alfabético”. Com os estudos destas autoras, a escola aprendeu a descrever os diferentes níveis de conceitualização sobre a escrita, embora persistam as limitações ao conhecimento dos processos de interação e transformação que constituem a aprendizagem. Isto porque as propriedades de um objeto são facilmente localizadas e descritas, enquanto, muito dificilmente, os movimentos que constituem seu ‘dever’ são apreendidos. Para Heisenberg (2009, p. 61), “a observação de uma determinada propriedade do sistema” leva à perda do conhecimento advindo de observações anteriores. Ainda segundo esta mesma lógica, entendemos que se pode “[...] descrever as propriedades de estabilidade das diferentes moléculas, mas não se pode descrever a dimensão irreversível do processo no decurso do qual duas moléculas interagem e se transformam” (PRIGOGINE; STENGERS, 1991, p. 109).

A descrição de um nível de conceitualização sobre a escrita permite que a professora observe o registro de uma expressão momentânea na escrita da criança, mas esta expressão não revela o processo – embora o contenha. Vejamos um exemplo para melhor compreender isso. Quando

uma mãe olha para seu filho adolescente, ela o reconhece de imediato, sem que, para isso, tenha que relembrar todas as diferenciações ocorridas em seu desenvolvimento. A observação do filho não mostra seu processo de crescimento e desenvolvimento, mas o contém. Imagine encontrar um amigo não visto há trinta anos. Uma pequena pista reveladora de sua identidade transforma um estranho em um ente querido, uma vez que cada pessoa contém a sua história.

Conforme apontado por Heisenberg (2009), uma observação produz a perda das observações anteriores, caso contrário, nos desintegramos. Insisto: o que vemos não mostra o processo, mas o contém. Sua percepção demanda algum investimento do observador, de forma a perseguir e investigar pistas que conduzam ao desenho impresso pelo movimento. A simples observação da escrita de uma criança não apresenta os caminhos percorridos em seu alfabetizar, mas os sinaliza através de indícios (GINZBURG, 1989).

Tivemos, com Ferreiro e Teberosky (1984), uma boa oportunidade de saber da existência de diferentes processos de construção da escrita e de conhecer outros caminhos inventados pelas crianças em sua aprendizagem. Não se tratava tão somente da divulgação de um produto de pesquisa, mas do convite ao desvelamento de outras lógicas impressas no aprender, continuamente. Lamentavelmente, em grande parte, a ideia de perseguir as possibilidades tecidas pelas crianças foi abandonada, e a aventura ferreiriana foi engessada como método a ser reproduzido.

Os níveis de conceitualização sobre a escrita deveriam ser compreendidos como probabilidades, e não como etapas prescritas. É importante ressaltar, contudo, que o termo probabilidade não deve ser tomado como percentual estatístico e indicativo de determinada ocorrência, e sim enquanto simultaneidade de diferentes possibilidades. Para Heisenberg,

Deve-se, todavia, chamar atenção ao fato de que a função de probabilidade, por si mesma, não representa um curso de eventos, no correr do tempo. Ela representa uma *tendência* para a ocorrência de eventos e nosso conhecimento desses eventos (HEISENBERG, 1987, p. 40; grifo meu).

Anteriormente, se o método tradicional de alfabetização planejado para os sujeitos que o deveriam aplicar delineava um duro caminho cognitivo que muitas crianças se recusavam a percorrer, as proposições de Ferreiro e Teberosky (1984) e de tantos outros estudiosos (SMOLKA, 2012; SAMPAIO, 2008; GARCIA, 1992) questionaram este formato linear de repasse. Dialogando com este referencial, penso que quando uma criança registra suas primeiras escritas na escola, ela tão somente sinaliza uma tendência a se aproximar de algum nível de conceitualização sobre a escrita, que já conhecemos, ou não. Em raros momentos, esta probabilidade implicará em certeza. Ocorre que estes raros momentos tornaram-se, de forma equivocada, a regra, a lei. Desta forma, muitas leituras equivocadas foram realizadas a partir do texto teórico, criando uma didática engessada e direcionada a perseguir as etapas de um caminho único. Com isso, manteve-se a fidelidade aos preceitos que herdamos da física moderna, ou melhor, dito por Heisenberg, nesta citação que permanece atual:

Dessa maneira chegou-se, por fim, ao século XIX, durante o qual criou-se, para a ciência natural, uma moldura extremamente rígida, que veio dar forma não somente à ciência como também à mentalidade das grandes massas populares. Esse confinamento era mantido pelos conceitos fundamentais da física clássica: espaço, tempo, matéria e causalidade (HEISENBERG, 1987, p. 148).

Herdamos a forma como a ciência moderna definiu os conceitos de espaço, tempo, matéria e causalidade, e esta herança afeta a nossa percepção. Reforçamos e somos amparados por estes conceitos ao pensar sobre a alfabetização. Circunscrevemos o 'espaçotempo' destinado à aquisição da leitura e da escrita, selecionamos e organizamos os conteúdos a serem trabalhados, estabelecemos previsões que conectem a prática a um resultado esperado. Diferente disso, o 'princípio da incerteza', proposto por Heisenberg na década de 1920, pode contribuir para dissipar as regularidades previstas no ensino da leitura e da escrita. Este princípio dá a conhecer a impossibilidade de se medir simultânea e precisamente a posição e a velocidade de uma partícula subatômica. Embora não se tenha notícia de um eventual interesse de Heisenberg sobre a alfabetização de

crianças, penso que os desdobramentos filosóficos advindos deste princípio possam ser úteis para se pensar sobre a escrita. Empregando as orientações presentes no princípio da incerteza, podemos refletir sobre a alfabetização. Vejamos.

O princípio da incerteza reduz a pretensiosa precisão que atribuímos às nossas observações e intervenções. Com ele, aprendemos que sempre haverá algo que nos escapa, quando tentamos compreender; com ele aprendemos que um pequeno gesto direcionado à verificação do nível de conceitualização de uma criança sobre a escrita, é capaz de modificar a compreensão da criança sobre a escrita. Ou seja: ao intervir, com o intuito de avaliar a escrita de uma criança, esta escrita se torna outra. O que havia, já não é mais.

Ao escrever, a criança sinaliza, dentre outros, dois movimentos distintos e complementares: afirma seus conhecimentos sobre a escrita, ao mesmo tempo em que os refuta. Ela os registra e os faz desaparecer, assim como ocorre com o elétron no interior do átomo, ao ser observado. O pensamento que se volta sobre a escrita, acrescido ao gesto de escrever, transforma a compreensão da criança acerca desta prática cultural, em meio ao acontecer. A cognição da criança, ao iniciar uma escrita, não é a mesma, ao concluir. A intervenção docente também altera esta escrita, porém, de forma parcialmente cega: enquanto observa o que a criança escreveu, perde de vista a 'direção' tomada pelo que supostamente vê. A escrita da criança, registrada, não mais condiz com o conhecimento que a criança processa, e deveríamos admitir nossa limitação para observar continuamente algo processual. A impossibilidade de controlar um processo de aquisição da escrita e circunscrevê-lo em um momento determinado, sugere duas posturas distintas ao observador: uma delas, o abandono, investe na classificação desta escrita em um nível previamente determinado; a outra, o trabalho, intensifica a disposição por acreditar que a aprendizagem se encontra em processo inaugural, singular e lógico. A primeira postura é simples, pois que basta classificar a escrita da criança em um dos níveis já conhecidos; quanto à segunda postura, esta requer bastante trabalho e movimento em direção aos sentidos postos pela criança, autora de si.

Orientada por este referencial teórico/epistemológico, busquei acessar, mediante este estudo, narrativas sobre

alfabetização, oferecidas por sujeitos alfabetizados. O objetivo foi conhecer diferentes lógicas presentes no processo alfabetizador, do ponto de vista do aprendiz. Esta busca intencionou o conhecimento de duas ações complementares: a alfabetização segundo o que o sujeito criou, e segundo o que lhe foi repassado.

O artigo está dividido em três partes. A princípio, é apresentada a metodologia para, a seguir, serem explicitados alguns achados da pesquisa. Dadas as limitações gráficas do artigo, serão discutidas apenas duas questões: a primeira envolve as memórias que atravessam a alfabetização e o esquecimento do alfabetizar, e a segunda é destinada à relevância de 'sentido' na prática alfabetizadora. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Metodologia

Neste estudo, utilizei como procedimento o acesso à memória e à experiência, através da escuta de narrativas. Junto a elas, busquei indícios que me ajudaram a compreender processos alfabetizadores vivenciados pelos sujeitos. Assim como a alfabetização não ocorre linearmente, a memória que a resguarda também não o faz. Os indícios, tais como propõe Ginzburg (1989), ofereceram serventia junto à escuta das memórias, sinalizando 'pontos de bifurcação' presentes nas narrativas. O paradigma indiciário salienta o interesse por detalhes fortuitamente encontrados em campo, provocando no pesquisador disposições por acolher os direcionamentos postos pelos achados e contribuindo com a reescrita da narrativa.

Penso que o trabalho de busca aos indícios equivale, talvez, ao procedimento adotado por garimpeiros³ em seu ofício. Na busca pelo que

lhe interessa – ouro e pedras preciosas – o garimpeiro deixa-se guiar pela faíscação. Expostos à luz do sol, os minerais faíscam e, faiscando, direcionam o percurso do explorador. Neste sentido, os estudiosos do cotidiano e os garimpeiros empreendem práticas bastante semelhantes. Ambos adentram um campo à busca de preciosidades; a princípio, desconhecem onde encontrá-las, mas, junto a esta ignorância, mantêm uma de suas poucas certezas: a de que estas preciosidades existem. Seu caminho não é prescrito, pois que suas trajetórias se delineiam em virtude da sinalização posta pelo faiscar dos achados.

Pensar a faíscação como procedimento a ser acolhido na postura investigativa é uma escolha que coaduna com a intencionalidade deste estudo. Assim como o garimpeiro empreende sua busca por pedras preciosas segundo os indícios postos pela faíscação, este estudo se entregou aos rumos postos pela faíscação presente nas narrativas. Foi este brilho – marcador de que algo se apresentava como potencialmente interessante – que afetou minhas percepções neste trabalho.

Foi no interior de narrativas sobre alfabetização, que encontrei pistas sobre a apreensão do sujeito em seu processo de conhecer. Estas pistas surgiram, por vezes, nas tentativas do explicar. Ao narrar seu processo alfabetizador, o sujeito inclui descrições, reflexões e explicações. A descrição configura um quadro em um 'espaçotempo' e, em seu interior, desenha o acontecimento; é por meio dela que situamos a história, e sem ela dificilmente conseguiríamos ir adiante, afinal, conforme aprendemos com Santos (2002, p. 53), "sem as categorias de espaço, tempo, matéria e número [...] sentimo-nos incapazes de pensar, mesmo sendo já hoje capazes de as pensarmos como categorias convencionais, arbitrárias, metafóricas".

Já as reflexões empreendem diálogos entre a memória acessada e as novas lógicas que se configuram. Não se apresenta o que habita a memória como um quadro: junto à descrição, os sujeitos geralmente tecem reminiscências em torno daquilo que privilegiam mostrar, impregnando suas antigas percepções com outras, atuais. Por fim, nas narrativas também

rústicas tradicionais produzidas a partir da experiência e as relações de trabalho são horizontais e informais.

³ Neste texto, refiro-me ao garimpo artesanal de subsistência. Segundo Costa (2007, p. 5), há "[...] três grupos de formas predominantes de organização produtiva da extração mineral experimentadas historicamente no contexto brasileiro: o garimpo artesanal, o garimpo semimecanizado e as grandes empresas mineradoras, cada qual apresentando processos de trabalho, formas de conhecimento e estruturas de cooperação e autoridade particulares". Para este autor, o garimpo artesanal é fundado em escala individual ou familiar, o controle do trabalho é realizado pelo trabalhador, são empregadas técnicas

está presente o explicar. Este estende um campo onde a descrição e a reflexão se desdobram. Mas, “o que é o explicar? O explicar é sempre uma reformulação da experiência que se explica” (MATURANA, 2001, p. 29). Dialogando com a memória, o explicar atravessa a experiência e a ressignifica, por meio da reflexão.

Para Benjamin (2012), a narrativa é atravessada pelo senso prático, dispõe de dimensão utilitária e, ao comunicar sua experiência, o narrador se torna receptivo ao conselho. Contudo, a velocidade vertiginosa com a qual somos atropelados pela informação, na atualidade, tem reduzido cada vez mais a ocorrência de narrativas. Cada vez menos narrativas, menos compartilhamentos de experiências, menos conselhos, menos sabedoria. Tomando estas reflexões de Benjamin, podemos considerar que a escassez crescente das narrativas, expressas em linguagem metafórica e não conceitual, as tornam cada vez mais preciosas.

A atividade investigativa implicou em duas etapas concomitantes. Em uma delas, foram realizados estudos bibliográficos de forma a conhecer as proposições contemporâneas acerca da alfabetização, bem como a trajetória histórica destes estudos. Junto a isso, na segunda etapa, foi realizada documentação direta através de pesquisa de campo, com a consecução de entrevistas. Foram entrevistados 30 (trinta) sujeitos alfabetizados, a partir da apresentação das seguintes questões: ‘como sua professora te ensinou a ler?’ e ‘como você aprendeu a ler?’. O principal critério utilizado na seleção dos sujeitos entrevistados foi a afinidade com as entrevistadoras, de forma a buscar a conexão necessária ao compartilhamento de narrativas e experiências. As entrevistas foram realizadas com a colaboração de cinco bolsistas de Desenvolvimento Acadêmico/UFF e duas bolsistas de Iniciação Científica UFF/CNPq, e subsidiaram a redação deste trabalho, alimentando reflexões necessárias à compreensão da complexidade do processo alfabetizador.

Uma aprendizagem esquecida

As conversas com as pessoas que contribuíram com este trabalho se deram em torno de uma intenção, a alfabetização. No início da conversa, foi solicitado às pessoas que falassem sobre sua alfabetização, considerando

como suas professoras ensinaram e como elas aprenderam. Esta sutil diferenciação posta à memória sobre a aprendizagem das letras, alterou por completo os discursos e revelou alguns indícios a serem investigados. As pessoas não demonstraram qualquer relutância ao falarem sobre sua alfabetização, recuperando detalhadamente as práticas pedagógicas que lhes foram direcionadas. As memórias sobre ‘como as professoras ensinaram’, traziam descrições bastante minuciosas acerca de métodos diversos, bem como sobre os sentimentos que teciam as relações. Contudo, quando a pergunta era direcionada ao seu próprio alfabetizar, surgia um embaraço revelador de que esta era uma questão ainda não pensada. As lembranças sobre ‘como aprenderam a ler’ desenhavam silêncios que eram povoados pela intensidade do pensamento. Em síntese, o curso das conversas privilegiava o que as pessoas haviam retido da prática docente, e pouquíssimo do próprio esforço intelectual ao aprenderem a ler: ‘Essa pergunta gera um silêncio, né? Como eu aprendi a ler?’ (ENTREVISTADA AFRINE, 2013).

Direcionamentos distintos impressos à mesma pergunta deslocavam o narrador. Quem fala observa, de alguma forma, o que diz; ao falar sobre como lhes ensinaram, as pessoas resgatavam e observavam as práticas de suas professoras, mas, ao falar sobre como aprenderam, precisavam olhar para si. Estes deslocamentos, embora não prescindam do deslocamento físico do narrador, configuram outros ‘espaçotempos’, com o uso da linguagem.

Aqui, é interessante examinar o que Von Foerster (1996) nomeia como ‘perigos’ da linguagem, dentre os quais destaca a substantivação. Esta implica em tomar um verbo e torná-lo um substantivo; desta forma, ao substantivar o verbo ‘conhecer’, temos (o) ‘conhecimento’; ‘viajar’, (a) ‘viagem’ – e, segundo o que neste texto nos interessa, ‘alfabetizar’, se converte em (a) ‘alfabetização’. O problema reside em que,

Quando um verbo é transformado num substantivo, nos aparece de repente como se fosse um objeto. Se estamos ante um processo que pode converter-se numa coisa, vamos por caminho errado. Muitas das nossas dificuldades para compreender se devem a que constantemente tratamos como objetos o que, em realidade, são

processos (VON FOERSTER, 1996, p. 62).

Substantivado, o alfabetizar se torna alfabetização e se coisifica, ocultando a complexidade tecida no alfabetizar e os movimentos brownianos⁴ presentes. Obviamente está claro que não aposto na ideia da supressão do substantivo alfabetização, mas em trazer as ideias de Von Foerster (1996) para pensarmos no universo semântico que esta transposição inaugura. Tomar processos por objetos dificulta entender os deslocamentos presentes, os movimentos, o fluxo. A alfabetização, como objeto, é passível de ser capturada, analisada, organizada, direcionada, executada – passivamente. Ela é entendida como um objetivo ao qual é aplicado um método e determinado um fim que se deve alcançar. É um substantivo (alfabetização) que deve se multiplicar em adjetivos (alfabetizados, alfabetizadores). Diferente disso, ao pensar em seu estado verbal – alfabetizar –, os sujeitos envolvidos com o alfabetizar se assemelham a um sujeito epistemológico, que pensam o seu próprio pensar; seres inacabados, em ‘devir’.

Enquanto a alfabetização é facilmente regulada, dicotomizada e mecanizada, o alfabetizar escapole, em fuga. A alfabetização é situada, o alfabetizar é imensurável e não localizável. É um processo, uma ideia em deriva, dada a impossibilidade de apreendê-la em sua totalidade. À pergunta: ‘o que foi sua alfabetização?’, facilmente as pessoas localizaram o lugar, a data, a prática da professora, as provas, a cartilha. Quando indagadas sobre sua alfabetização, as pessoas buscaram referências no outro e nas dinâmicas que lhes foram direcionadas. Contudo, diante do pedido: ‘fale-me sobre o seu alfabetizar’, isto, a princípio, provocou algum incômodo, pela inexistência de referências externas. É curioso que, ao libertar o pensamento, torne-se tão difícil pensar. Quando a pergunta foi alterada desde ‘fale sobre sua alfabetização’ para ‘fale sobre o seu alfabetizar’, quem narrava precisou buscar algo dentro de si. Neste momento, não se tratava de dizer o que recebeu, mas o que criou.

As conversas, portanto, fluíam com tranquilidade quando se tratava de falar sobre a prática de alfabetização recebida. Resguardadas

as diferenças individuais, todas as narrativas registravam atividades conservadoras e fragmentos de métodos diversos – tudo isso materializado em exercícios de fixação e verificação da aprendizagem. Já adultas e alfabetizadas, as pessoas descreviam, com facilidade, as práticas que vivenciaram há muitos anos:

Exercícios para completar, para passar por cima, pontilhado, fiz muito exercício daquilo, e de completar frases, interpretar os desenhos, essas coisas todas assim, muito mecânico (ENTREVISTADA AMANDA, 2013).

Ela me ensinou a ler, ela mandou os meus pais comprar um caderninho de desenho sem pauta, e pegava as folhinhas de atividades e colava no caderninho da gente e mandava a gente ir soletrando ‘ba, be, bi, bo, bu’, e depois começou a juntar as palavrinhas e me ensinando a ler porque quando eu fiz o pré, a gente só aprendia ‘sobe e desce’, ‘controle motor’, eu aprendi mesmo a ler com sete anos (ENTREVISTADA MÁRCIA, 2013).

Eu fui alfabetizada com a cartilha. Aí a professora colocava no quadro várias palavrinhas e era o treino ortográfico. Aí eu escrevia umas cinco, seis vezes cada palavra. Tinha vezes, que era até mais, que era até dez, quinze vezes cada palavra, aí eu chegava em casa, eu copiava essas palavras, lia para o ditado, porque tinha ditado todo dia que era pra ver se a gente tinha aprendido (ENTREVISTADA LUCIANA, 2013).

É interessante notar que à alfabetização geralmente é atribuído um método, um currículo e uma avaliação, afinal, o trabalho com métodos não prescinde da existência de conteúdos e exames. Conteúdos e métodos atraem a ‘fixação da aprendizagem’, e esta atrai exames, os quais são tomados como culminância do trabalho, destinados a verificar se o que foi ensinado, foi retido. Circundada por tantas entradas – currículos, métodos, técnicas e exames – a alfabetização é lembrada em seu mecanicismo, naquilo onde não reside qualquer sentido para quem a vivenciou. Os ditados, cópias, leitura de famílias silábicas foram bastante citados; foi o pó que restou à superfície.

Embora seja amplamente afirmado que a alfabetização é um processo, esta afirmação tem

⁴ Movimentos brownianos são movimentos aleatórios empreendidos através da colisão de partículas, promovendo organizações caóticas e não lineares.

perdido o sentido devido à sua linearização. Tomar o aprender como o repasse de lições advindas de uma escala evolutiva, dificulta a percepção de que processos cognitivos ocorrem através de movimentos complexos que não coadunam com a previsibilidade. Ao se voltarem sobre o seu alfabetizar, as pessoas lembraram-se tão somente do que não dispunha de leveza suficiente para penetrar nas teias da cognição. As engrenagens e dispositivos utilizados na prática alfabetizadora foram descritos, enquanto a lembrança de seu alfabetizar provocou, no narrador, a percepção de que não resguardara seu próprio aprender.

A alfabetização como processo implica na aceitação da irrecuperabilidade de um momento, aquele no qual se diz 'eu sei ler'. Este é um momento átomo, constituinte do 'devir' e não afeito a delimitações. Em seu aprender, a criança vive este momento átomo, fugaz, irrecuperável: o brevíssimo instante em que aprende a ler. Como relatar o momento que nos arrebatava irreversivelmente, alterando para sempre nossa consciência? O trecho abaixo, quando um dos entrevistados conta sua história com a bicicleta, é um esforço por expressar isso:

Você tem esse sentimento na hora que você consegue dar as primeiras pedaladas, você anda e aí fala 'tô conseguindo!'. Até que, no dia seguinte, você pega a bicicleta e já fica normal. Você pega ela e não vai ter a sensação de novo, você vai começar a andar, você vai começar a sentir, mas não vai ser igual à primeira vez (ENTREVISTADO MARCELO, 2013).

As condições de possibilidade para que algo adquira sentido são desconhecidas em sua totalidade, e talvez isso seja suficiente para que não possa ser localizado, descrito e repetido. As pessoas entrevistadas, em geral, afirmaram não se lembrar do momento em que começaram a ler, embora trouxessem detalhes das práticas que lhes foram dirigidas. Apenas uma delas recuperou um momento e, junto a ele, sua fuga:

Eu peguei o livro de Ciências, capa do livro verde, cheia de árvores, eu comecei a ver, 'c' de casa, aí 'i', aí o 'ci', aí o 'e' que tem acento com som fechado, 'ci' ... 'Ciências!', aí eu disse: 'Ciências, mãe! Eu sei ler, eu sei ler, Ciências, Ciências!'. Depois disso, tudo apagou, tudo apagou, porque eu sabia ler. Não consigo lembrar

como era antes (ENTREVISTADA ANGELINA, 2012).

'Depois disso, tudo apagou': nunca mais Angelina viu o mundo como lhe parecia antes. A impossibilidade de verificar, em um processo, o momento exato a partir do qual algo se transforma, costuma produzir relatos onde este processo, incapturável, é ordenado segundo uma lógica mecanicista. Refutando a ideia por recuperar o momento em que aprendeu, Laudiana toma o termo 'gradação' no sentido de sequenciamento de etapas:

Isso foi gradativamente. Não tem, assim, o momento que eu falei assim: 'agora já sei ler'. Isso foi acontecendo gradativamente, bem lentamente. Eu comecei a aprender o alfabeto, depois eu comecei as sílabas, aí depois eu comecei a montar as palavras, até que um dia eu aprendi a ler, e esse momento, que eu aprendi a ler, eu não lembro (ENTREVISTADA LAUDIANA, 2013).

Para o narrador, seu alfabetizar é incluso na estranha categoria das aprendizagens esquecidas e inexplicáveis, assim como o instante em que, pela primeira vez, acontece o equilíbrio na bicicleta, o entendimento de uma língua estrangeira, o sabor de um primeiro olhar. O acontecimento abre uma porta para a sua continuidade, mas nunca será o mesmo. É irrecuperável, e, se não pode ser descrito, pode ser sentido, em um sentimento outro.

E aqui, prego um aforismo: quem lê, é o leitor. Por mais incentivos, interferências, castigos, acompanhamentos que houver, quem lê, é o leitor. É no exercício individual de bricolagens que faz com as coisas do mundo, que o leitor cria o texto que lê. O sentido nasce dali, da leitura. Práticas fundadas em letras, sílabas e palavras isoladas dificultam a produção de sentidos, pela limitação da oferta. Mesmo uma interjeição (Socorro! Fogo!), que aparentemente carrega em si sua carga semântica, necessita que sejam conhecidos os contextos onde é proferida, a entonação da voz de quem a pronuncia, a linguagem corporal do falante, sua inserção social, sua intenção e tantas outras referências necessárias ao entendimento.

Quando você lê, você sabe o que é uma palavra, mas se tiver várias, você cria outra coisa totalmente diferente. E é isso que é a frase e o livro. Você combinar palavras, e

criar uma que não existe. É como se estivesse fazendo uma palavra grande. Aí você cria uma palavra nova, uma palavra grande que só você criou, ali (ENTREVISTADO MARCELO, 2013).

Por vezes, em alfabetização, a palavra descolada do texto perde seus sentidos, sua potência maior. Quando a aprendizagem é direcionada por palavras fragmentadas em sílabas/letras, isso não favorece a criação de sentidos. O destino da palavra, na aprendizagem da leitura e escrita, tem sido submeter-se à repetição. Letras, sílabas e palavras são exaustivamente copiadas como clichês e desprovidas, portanto, de entradas para a produção de sentidos. A escola obtém a proeza de transformar a repetição em um movimento estéril. Diferentemente disso, sabemos que é por meio da repetição que a vida se insinua tenuamente nos cotidianos, em uma espécie de *fading effect*. Para Tarde (2003), a diferença surge entre as repetições, sendo necessário repetir para diferir. É repetindo que inventamos outras formas de repetir, produzindo a diferença:

Existir é diferir, e, de certa forma, a diferença é a dimensão substancial das coisas, aquilo que elas têm de mais próprio e mais comum. [...] Todas as semelhanças, todas as repetições fenomênicas não me parecem ser mais do que intermediárias inevitáveis entre as diversidades (TARDE, 2003, p. 70).

Por ser inócua, a repetição é pouco pensada na prática. Necessária ao esvaecimento do que se passa na vida cotidiana e à produção da diferença, quando produzida na prática alfabetizadora instaura o mecanicismo e a perda de sentido. Neste estudo, dentre as pessoas que gentilmente compartilharam suas experiências, havia dona Heloisa. Dona Heloisa, 75 anos, nascida e criada na roça em uma família de quinze filhos, começou a estudar aos 37 anos. Sua mãe não permitia que os filhos estudassem, pois tinham que trabalhar no plantio de arroz. Desse arroz, colhido, um saco era reservado e vendido para a compra do 'pano xadrez pra mãe fazer o vestido de passar o ano'. Na casa de Heloisa havia uma cartilha de alfabetização pertencente ao único irmão que, ao pegar o serviço no terreiro da casa grande, teve a oportunidade de conhecer escola. A cartilha seguia para a escola à noite e, durante o dia, Heloisa pelejava com ela. Perguntando daqui e

dali, leu as vogais e depois formou famílias silábicas, lendo repetidas vezes aqueles fragmentos impressos no 'livro de aprender a ler'. Um dia, a mãe espantou:

Ué, onde que você aprendeu isso? Aí eu disse: ah, não sei. Eu estava com onze anos. Eu tentava juntar as letras para ver o que vai ser. Aí peguei a folha e li 'ma-me-mi-mo-mu', 'la-le-li-lo-lu'. E foi assim que eu aprendi. Depois eu comecei a ler essas latas de querosene de antigamente, que meu pai comprava, aquela lata de querosene de acender lamparina de dentro de casa, aí o 'Brasil' eu não entendi a letra, que era 'B', mas para mim era 'D', eu lia 'Drasileira', eu falava 'Indústria Drasileira', porque para mim o 'B' era o 'D'. Mas eu achei que estava errado, matutei, aí descobri que era 'B', lendo a cartilha mais pra frente descobri o 'ba-be-bi-bo-bu', falei assim, ah! É 'BA', não é 'D', não (ENTREVISTADA HELOISA, 2013).

É curiosa a apropriação que Heloisa fez da cartilha. Como não frequentou escola, mesmo passados tantos anos, podia se lembrar de como aprendeu a ler: 'matutando'. O manual não regulou sua aprendizagem, mas foi usado por ela como material consultivo e como referência onde buscou respostas às perguntas que ela mesma formulou. Esta passagem coaduna com a ideia de que a natureza do material didático utilizado em alfabetização é menos relevante do que o uso que dele se faz. Com Certeau (1994) sabemos que os sentidos postos pelo 'uso' se sobrepõem às normas ditadas pela regulação, e são os usos que os praticantes empreendem que deveriam ser investigados, conhecidos. A cartilha mostrava um caminho para o aprender; Heloisa subvertia isso, atravessando esta rota com os próprios atalhos que inventava.

Entre o material didático e o aprendiz há uma relação unidirecional na qual as prescrições buscam regular a consciência. O material de apoio e consultivo, que deveria se prestar à complementação dos esforços intelectuais dos estudantes, mantém, na atualidade, sua vocação ao direcionamento da cognição. Sua vocação é diretiva, mas seu destino é a adulteração. O aprendiz empreende a inversão do projeto prescritivo, sorrateiramente se apropriando do que lhe é oferecido segundo sua própria intencionalidade.

Adulta, Heloisa se matriculou na escola. Sabia ler muito bem, mas queria aprender a

escrever. Aprendeu. A professora lhe ensinou a 'emendar' as letras, pois as escrevia separadamente e isso a incomodava. Lia o mundo, lia as palavras, mas tinha receio de escrever 'errado'. Ela atribuía tanta importância aos sentidos que criava em suas leituras, que se recusava a oferecer um texto que impedisse, ao outro, uma leitura plena. Leu aos 11 anos e escreveu aos 37 para não ameaçar a leitura alheia:

Eu fico preocupada, às vezes a pessoa vai ler o que eu escrevo e vai pelear pra ler. Porque se eu for ler uma leitura dos outros, uma escrita dos outros que eu não conseguir decifrar, isso me dá um nervoso, porque eu tenho que decifrar. Se eu não decifrar eu fico nervosa, e pra decifrar eu volto mil vezes. Então eu acho que eu vou botar os outros nervosos também, pra decifrar a minha escrita (ENTREVISTADA HELOISA, 2013).

Narrativas são rios que, em seu fluir, desavisadamente e surpreendentemente abrem, ao olhar interessado, o brilho de uma preciosidade: Amanda realizou exercícios mecanicistas, Márcia decorou as famílias silábicas e ambas aprenderam a ler; Luciana copiou e repetiu até provar que havia aprendido; Marcelo ensinou que o instante do aprender é uma façanha esquecida, enquanto Angelina afirmou que é possível lembrar esta proeza, mesmo que ela fuja imediatamente. Laudiana aprendeu lentamente e evolutivamente, e um dia 'chegou lá'; Marcelo disse que o 'sentido' de uma palavra reside em sua relação com outras palavras e Dona Heloisa, ah... Dona Heloisa recuperou do borralho a cartilha, a repetição, o mecanicismo e fez bricolagens com estas engrenagens escolares, inserindo, ali, tudo o que devia ser.

Considerações finais

A alfabetização entrelaça a prática, os projetos políticos, a vida social, os estudos investigativos e qualquer outra dimensão que se aproxime de seu acontecer. Indissociáveis, a alfabetização e o alfabetizar são tecidos continuamente, pois o direcionamento impresso no ensinar é alimentado pelos movimentos do aprender. Por vezes, o foco na prática obscurece as demais dimensões presentes na alfabetização, fazendo com que a aplicabilidade de proposições desprovidas de sentido ganhe espaço, em detrimento de uma prática fundada no pensar. O

acontecer do 'sentido', em alfabetização, dificilmente ocorre em práticas que resguardam aspectos mecanicistas:

Vivemos, há vários anos, o processo de refletir e repensar uma prática alfabetizadora que tem como referência uma concepção mecanicista do aprender a ler e a escrever, onde o treino, a repetição e a memorização são compreendidos como determinantes nesse aprendizado. Temos experienciado a construção coletiva de um fazer alfabetizador que garanta às crianças a vivência de situações significativas de leitura e escrita (SAMPAIO, 2008, p. 65).

A escuta cuidadosa dos direcionamentos impressos nas narrativas, durante a consecução deste trabalho, desvelou indícios preciosos. As falas das pessoas, por vezes, se entregavam à possibilidade de um desenho negativo da prática docente, e alimentar isso seria tão somente direcionar o enunciado a um caminho fácil e previsível. Foi preciso parar, ouvir lentamente, densamente, para encontrar o brilho sinalizador daquilo que é precioso, revelador dos modos de pensar. Falando sobre sua alfabetização, as pessoas registravam minuciosamente os detalhes da prática que lhes foram direcionadas, mas, ao buscarem o seu alfabetizar, espantavam-se com o esquecimento. Passível de farta aplicabilidade, o mecanicismo tecnicista costuma organizar também as memórias, e as que não se enquadram em seu ordenamento, são reservadas para serem pensadas depois, e esquecidas. Recordamos facilmente o que pode ser traduzido de forma sequencial, mas dificilmente nos lembramos da história tecida por aquilo que criamos. Em se tratando de alfabetização, durante o ensinar e o aprender, faz muita diferença quando o aprendiz e sua professora se interessam por estas trilhas cognitivas.

Trilhas cognitivas são 'devires', são movimentos, e não podemos observar continuamente o que se processa, pois a vida se tornaria impossível. Imagine, por exemplo, se a cada instante de sua vida um ser humano tivesse consciência do envelhecimento e morte de cada célula de seu corpo – isso seria insuportável. Diante desta impossibilidade, desistimos de olhar para o que se desdobra diante de nós e nos voltamos a examinar o que se passou e a projetar o futuro, segundo etapas. A prática alfabetizadora, de certa forma, opera assim. Registra momentos do que se passou, os

organiza sequencialmente e estabelece as etapas futuras. O pensar que se encontra em atividade, em tempo real, na sala de aula, dificilmente é notado.

Penso que o 'sentido' da alfabetização, para o aprendiz, reside no momento em que ele, o aprendiz, envolve o que conhece, com as projeções que faz, com as hipóteses que cria e refuta, com os próprios erros que alimentam o seu pensar. O 'sentido' é fugaz, é criado com intensidade e desaparece praticamente no instante de seu acontecer. É ele quem permite os sofisticados processos cognitivos empreendidos pelas crianças ao aprender, e também o que alimenta o pensar da professora que toma a alfabetização como prática investigativa.

Referências

- BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, L. R. Homens de ouro: o *métier* de garimpeiro e os garimpos em Minas Gerais. In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2007, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007. p. 1-15.
- ENTREVISTADA AFRINE. **Entrevista.** Santo Antônio de Pádua (RJ), 10 out. 2013.
- ENTREVISTADA AMANDA. **Entrevista.** Santo Antônio de Pádua (RJ), 16 out. 2013.
- ENTREVISTADA ANGELINA. **Entrevista.** Santo Antônio de Pádua (RJ), 03 dez. 2012.
- ENTREVISTADA LAUDIANA. **Entrevista.** Santo Antônio de Pádua (RJ), 27 jan. 2013.
- ENTREVISTADA LUCIANA. **Entrevista.** Mirai (MG), 16 set. 2013.
- ENTREVISTADA MÁRCIA. **Entrevista.** Santo Antônio de Pádua (RJ), 30 set. 2013.
- ENTREVISTADA HELOISA. **Entrevista.** Miracema (RJ), 09 dez. 2013.
- ENTREVISTADO MARCELO. **Entrevista.** Carangola (MG), 10 nov. 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.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HEISENBERG, W. **Física e filosofia.** Brasília: Editora UnB, 1987.
- _____. **A ordenação da realidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência.** Brasília: Editora UnB, 1991.
- SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita.** A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- TARDE, G. **Monadologia e sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

Recebido em: 28/08/2014

Aceito em: 21/01/2015