

MANEIRAS DE PENSAR O COTIDIANO COM MICHEL DE CERTEAU

Ways to Think the Quotidian with Michel de Certeau

Marília Claret Geraes Duran¹

Resumo

Este artigo apresenta, no contexto das investigações que vêm ocorrendo no Grupo **FormAção** (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores), a perspectiva do cotidiano escolar como uma das suas dimensões de análise em processos formativos de professores, considerando a importante contribuição de Certeau – do que ele chama “invenções cotidianas”. Análise “paisagens em transição”, momentos de ruptura que se evidenciam no campo da formação de professores alfabetizadores, na perspectiva da proposta de organização da escola em ciclos. A análise, decorrente da problematização do caráter tático ou estratégico da política implantada, estará considerando as possibilidades ou não de os educadores e a comunidade correrem o risco de ensaios e erros, avanços e retrocessos, para somente assim encontrarem formulações que atendam às necessidades sentidas. Considerando tal perspectiva, problematizo práticas, criações e artes na escola, ouvindo a palavra de professoras, pensando a respeito de suas invenções, procurando evidenciar microdiferenças onde tantos outros apenas percebem uniformização e conformismo.

Palavras-chave: Formação de professores-alfabetizadores; Invenções cotidianas; Michel de Certeau.

¹ Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Metodista de São Paulo. Mestre e Doutora em Educação (Psicologia da Educação) PUC-SP. e-mail: marilia.duran@metodista.br

Abstract

This article presents, in the context of the investigations which are happening in the Grupo **FORMAÇÃO** (Group of Studies and Researches About Teachers' Qualification), the perspective of the school quotidian as one of its dimensions of analyses in the formative process of teachers, considering the important contribution of Certeau – what he calls “quotidian inventions”. I analyze “prospects in transitions”, moments of rupture that highlight in the field of qualification of teachers of elementary schools, in the perspective of the proposal of organization of the school in cycles. The analyzes from the questions of the tactic character or strategic of the politic implemented, shall consider the possibilities or not of the teachers and the community run the risks of essaying and making mistakes, step forward and set back, in order to find formulations that could answer to the necessities felt. Considering such perspective I question practices, creations and art in the school, listening to the teachers, thinking about their inventions, trying to highlight micro differences where, others only have noticed unification and conformism.

Keywords: Qualification of teachers of elementary school; Quotidian inventions; Michel de Certeau.

Introdução

O tema do cotidiano tem aparecido com frequência nas pesquisas e nos estudos da Educação e das Ciências Humanas em geral, evidenciando-se um interesse crescente dos pesquisadores pelas chamadas “questões do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula” (CHIZZOTTI, 1992, p. 87-88), nas ruas ou nas igrejas, e todo o sentido social e político dessas práticas e comportamentos que se expressam “na penumbra”, num cotidiano tão carregado de contradições. O estudo das realidades que formam o cotidiano tem se realizado por óticas diferentes.

Não é minha intenção retomar uma cronologia de algumas das teorias mais presentes no estudo do cotidiano (CHIZZOTTI, 1992), condensando suas diferentes abordagens, cujas diferentes raízes históricas evidenciam, de certa forma, o objetivo de uma análise do cotidiano, das questões da vida rotineira, dos processos, das práticas triviais: as conversas, as expressões faciais, os gestos, ligados ao contexto em que ocorrem nos instantes da vida diária das pessoas. É importante chamar a atenção, como o faz Chizzotti (1992, p. 97), que no contexto de classe social,

[...] há uma acusação forte de que o cotidiano sempre ficou à margem de concepções totalizantes que remetem a explicação da realidade social às estruturas que modelam e cristalizam a sociedade global. [...] Mas a crítica mais contundente acho que vem de Lukás, que procura criticar três abandonos fundamentais do marxismo: a noção de totalidade, a de dialética e a de mediação, pelas quais as questões concretas da vida acabam se perdendo, caso não forem resolvidas.

Na verdade, como salienta Chizzotti, as questões do cotidiano têm sido tratadas, no Brasil, a partir de Agnes Heller – uma discípula direta de Lukás e da Escola de Budapeste, e por Lefebvre, que faz um tratado do cotidiano procurando extrair as características descritivas da vida cotidiana e criar uma ontologia desta. Acrescento a tais autores as contribuições de Michel de Certeau (1994), que também exige uma atenção específica pela sua importância. Foi justamente a perspectiva deste autor que encaminhou as discussões e estudos empreendidos pelo GT Formação – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores, com a intenção de evidenciar a fecundidade de suas idéias, suas já reconhecidas contribuições nos estudos e pesquisas em Educação, nas pesquisas sobre maneiras de pensar as práticas cotidianas na escola.

Certeau: primeiras aproximações

O meu primeiro contato com Certeau ocorreu durante o exame de qualificação, no Doutorado em Educação (Psicologia da Educação), realizado em 1995, na PUC-SP, considerando as discussões realizadas por um dos meus examinadores, o Prof. Dr. Wanderley Geraldi, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Na verdade, considero que as reflexões trazidas por Geraldi marcaram um ponto de inflexão na minha formação como pesquisadora, ou seja, houve um movimento de inversão de perspectiva, um deslocamento da atenção para um “não lugar”, aquele da criação anônima, nascida do desvio no uso dos produtos recebidos, e que reconhece os discursos táticos dos consumidores. Tal movimento ofereceu as condições de possibilidade para que eu mergulhasse no estudo do cotidiano escolar, considerando a perspectiva de análise com interesse no exercício de um “não poder”, ou seja, com as formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um “lugar de poder e de querer”. Refiro-me às relações instituintes, às “burlas” dos consumidores de tais políticas, de que nos fala Certeau. Refiro-me mais especialmente às invenções dos professores e dos alunos, as formas como interpretam as políticas educacionais, as suas maneiras de fazer – a pesquisa das práticas – a lógica do cotidiano.

Apreendi, com Michel de Certeau, que “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...” (CERTEAU, 1996, p. 31).

Questiono: Será, mesmo, assim tão invisível? Por que esse invisível nos interessa? E, numa primeira leitura atenta de alguns de seus livros² e das apresentações de Luce Giard, pelo menos três cenários da trajetória pessoal/profissional de Certeau, chamaram minha atenção na leitura.

O primeiro refere-se à sua capacidade de se maravilhar e confiar na inteligência e na inventividade do mais fraco, em face de uma convicção ética e política, alimentada por uma sensibilidade estética, que dá a Certeau possibilidades de crer firmemente na “liberdade gazeteira das práticas”, de ver diferenças e de perceber as microrresistências que fundam microliberdades e deslocam fronteiras de dominação; a inversão de perspectiva, que fundamenta a sua *Invenção do cotidiano*, desloca a atenção “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos”.

O segundo aspecto a destacar: o seu rigor conceitual e a sua crítica exigente e lúcida que têm como fontes a sua reflexão sobre a história, a sua formação filosófica e o seu interesse pela epistemologia. Rigor e reflexão que o levam a dedicar sua obra ao “homem ordinário”, ao “herói comum”, herói anônimo que “é o murmúrio das sociedades”. Traz fortemente Wittgenstein ao abordar a linguagem “na linguagem ordinária”, apreendendo-a como um conjunto de práticas. Assim, muda o “lugar” da análise, definido agora por uma universalidade que é idêntica a uma obediência ao uso ordinário.

Terceiro, mas não menos importante, o seu compromisso em narrar “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos praticantes, as operações astuciosas e clandestinas. Diz ele:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas *nas maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p. 39).

² Refiro-me aos livros editados no Brasil pela Editora Vozes (Petrópolis): *A invenção do cotidiano*: 1. *Artes de fazer*; 2. *Morar e cozinhar* (1996); pela Papyrus Editora (Campinas): *A cultura no plural* (1995); pela Editora Forense-Universitária (Rio de Janeiro): *A escrita da História* (1982).

Ainda que cercado por múltiplas perspectivas de análise, considerando seus interlocutores, a originalidade da obra de Certeau está justamente no como ele inverte a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer – esta arte de viver a sociedade de consumo. Na perspectiva da racionalidade técnica, o melhor modo possível de se organizar pessoas e coisas é atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir. Certeau, ao contrário, nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas.³

Ao atribuir às práticas o estatuto de objeto teórico, Certeau busca encontrar os meios para “distinguir maneiras de fazer”, para pensar “estilos de ação”, ou seja, fazer a teoria das práticas, no seguinte sentido: propor “algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo no ponto de partida que elas são do tipo *tático*”. [...] esta análise das práticas “vai e vem cada vez novamente captada [...], brincalhona, fujona”.

E em Wittgenstein, Certeau vai buscar “uma filosofia que forneça um ‘modelo’ e que efetue um exame rigoroso da linguagem ordinária”, abordando essa linguagem “de cada dia” de maneira a não afirmar nada que extrapole a competência dessa linguagem, de jamais tornar-se o perito nela, ou o seu intérprete, sendo impossível, então, a conversão da competência em autoridade.

[...] Seu trabalho efetua uma dupla erosão: aquela que, de dentro da linguagem ordinária, mostra esses limites; aquela que denuncia o caráter irreceptível (o *nonsense*) de toda sentença que tenta uma saída para aquilo que não se pode dizer. (CERTEAU, 1994, p. 69).

Ou seja, como para Certeau a linguagem define nossa historicidade, a realidade da linguagem precisa ser levada a sério, o que significa a impossibilidade de um discurso “sair dela” e colocar-se à distância para observá-la e dizer o seu sentido! Isto significa apreender a linguagem como “um conjunto de práticas onde a própria pessoa do analisador se acha implicada e pelas quais a prosa do mundo opera”. Esta tem sido a perspectiva privilegiada nas pesquisas que venho desenvolvendo e problematizando no Grupo FormAção.

³ Notas na conta-capa do livro CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

Pensar o cotidiano com M. de Certeau

Falar de práticas, de criações e artes da escola e de outros lugares é pensar e pesquisar o cotidiano com Michel de Certeau, cuja proposta é a de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – este o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das “artes de fazer” dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento.

Certeau (1994, p. 142) considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.”

Discutindo a cristianização forçada a que eram submetidos os indígenas da América do Sul, pelos colonizadores hispânicos, parecendo, por fora, submeter-se totalmente e conformar-se com as expectativas do conquistador, Certeau nos mostra que, de fato, “metaforizavam” a ordem dominante, fazendo funcionar as suas leis e suas representações num outro registro, no quadro da própria tradição, ou seja, “a força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de consumo.” Afirma que a presença e a circulação de uma representação não indicam, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram (CERTAU, 1994, p. 40).

Para poder apreciar “a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização”, Certeau (1994, p. 40) propõe, como baliza teórica, “a construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe recebidos”, supondo que, pelas maneiras de usar essa produção, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer, ocorre com os usuários, a exemplo dos povos indígenas, uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, pela possibilidade de descobrir inúmeras metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras.

Nessa perspectiva, a legitimidade da “autoridade”, isto é, a expressão daquilo que é “aceito” como “crível” se constrói pelas representações que vão se articulando em torno dela e que se traduzem por uma “constelação de referências”, fontes, uma história, uma iconografia, em suma, por uma articulação de “autoridades”. Ou seja, “a toda vontade construtiva são necessários sinais de reconhecimento e acordos feitos acerca das condições de possibilidade,

para que seja aberto um espaço onde se desenvolva” (CERTEAU, 1995, p. 34). São as representações aceitas que, segundo ele, inauguram e ao mesmo tempo exprimem essa nova credibilidade.

Uma vez anunciada uma política e assumida a sua implantação, são oferecidas condições de possibilidade que são os “sinais de reconhecimento”, os “acordos feitos acerca dessas condições de possibilidade” para que se desenvolva. Nesse processo, “[...] cria ou recusa condições de possibilidade, interdita ou permite: torna possível ou impossível” (CERTEAU, 1995, p. 214). Como afirma Luce Giard, em seus comentários sobre o livro “A cultura do plural”,⁴ essa foi a verdadeira aspiração que moveu Michel de Certeau durante a sua vida: *inventar o possível*, ocupar um espaço de movimentação onde possa surgir uma liberdade.

Falar de práticas, criações e artes na escola

Para falar de práticas, criações e artes na escola será preciso ouvir a palavra de professoras, pensar a respeito de suas invenções, procurando evidenciar microdiferenças onde tantos outros apenas percebem uniformização e conformismo.

Começo com o depoimento de uma professora, num momento de “avaliação formativa”, que ocorreu numa importante cidade no Estado de São Paulo,⁵ em que discutíamos a organização da escola em ciclos, considerando a política do Ciclo Básico dos anos 1980.⁶ Ao final das discussões e debate em dois dias intensos de trabalho, uma professora pediu para fazer um depoimento, um desabafo, que mostrou fortemente o seu sentimento de desconforto durante todo o processo. Com voz embargada, descreveu suas atuações como professora e como alfabetizadora, finalizando com a seguinte afirmação: *Venho aos encontros de formação, ouço bem tudo o que falam, mas, quando fecho a minha sala de aula, a cartilha está atrás da porta!*

⁴ Este livro ocupa, na cronologia das obras de Certeau, uma posição intermediária. Sua edição francesa data de 1974; *La prise de parole* é de 1968 e *L'invention du quotidien* tem uma primeira edição em 1980 e uma nova edição em 1990.

⁵ Referência: Programa de Formação Continuada da PM de Mongaguá, com a coordenação da Prof^ª Dr^ª Maria Leila Alves.

⁶ Para um aprofundamento deste tema, consultar o livro da autora DURAN, M. C. G. A organização do ciclo básico e a concepção de alfabetização: memórias. **Educação & linguagem**, v. 6, n. 7, p. 89-108, jan./jun. 2003. Consultar também o artigo publicado em DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n.124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

Para problematizar esta questão forte que a professora explicitou, utilizando-se da metáfora “com a cartilha atrás da porta”, considero importante salientar que o estudo no, do cotidiano, o estudo das práticas que acontecem na escola, o estudo das “artes de fazer” dos professores e alunos – as ações do tipo tático –, e a análise delas, busca a compreensão possível por outro caminho. Certeau nos fala de “acompanhar alguns procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade”. Numa perspectiva semelhante, proponho esta possibilidade para os procedimentos astuciosos dos professores, que deveria levar a uma teoria das práticas que acontecem no espaço da escola.

Estabeleço, então, os contornos contextuais e políticos em que ocorreu tal discussão, porque entendo que as rupturas conceituais no processo de alfabetização, nos anos 1980, estão inextricavelmente ligadas à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo, nesse período. Assim, é importante, neste primeiro momento, estabelecer uma distinção entre “ciclos” e “progressão continuada”; entre uma escola organizada em ciclos (em todos os níveis de ensino), a estratégia de agrupar séries em que os avanços dos alunos não sofrem solução de continuidade durante toda a escolarização e a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, nos anos 1980, uma proposta em que as antigas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental formaram um único bloco, um único tempo, garantindo a permanência do aluno nesse ciclo sem interrupção no seu processo de aprendizagem.

Entendo que a implantação do “Ciclo Básico” mostrou que é possível pensar e fazer a escola para além da sua materialização dentro de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Na verdade, como nos lembra Gomes (2004, p. 39), o Ciclo Básico de alfabetização, adotado em São Paulo (1984) e em Minas Gerais (1985), representa o que ele chama de “primeira geração de inovações no campo da desseriação”. Tal proposta se insere no contexto de um movimento renovador desencadeado pela vitória eleitoral da oposição nesses estados, após vinte anos de regime militar.

Quase 10 anos separam o depoimento desta professora, que diz de sua insatisfação com as mudanças na teoria e na prática da leitura e da escrita na escola, utilizando-se da metáfora “com a cartilha atrás da porta”, do de outra professora, colhido nos idos de 1994 (DURAN, 1995), a respeito de sua prática. Disse ela:

[...] às vezes a gente pensa: – será que estou fazendo certo? Será que estou perdendo tempo? E a gente fica nessa dificuldade. E também acho que ainda precisa muita coisa para eu me inteirar mesmo dessa proposta. Estou meio ‘mesclada’ ainda... (Professora alfabetizadora da rede pública estadual de São Paulo, Brasil, 1994).

A resposta da Professora, questionada sobre a sua prática alfabetizadora no Ciclo Básico, evidencia que a política da escola em ciclos,⁷ naquele momento histórico, representou uma ruptura e estabeleceu alterações no que vinha sendo feito na sala de aula. Aponta, também, para alguns dos significados de mudança, num sentido geral e, em especial, para os significados de mudança considerando a implantação de uma política educacional: insegurança e medo do desconhecido são sentimentos evidentes, até porque “o novo representa, quase sempre, uma ameaça – à ordem, ao estabelecido, ao já absorvido e acomodado” (ROSA, 1994).

Uma nova pedagogia da alfabetização foi se construindo ao longo do período, no contexto das discussões com os professores que enfrentaram os desafios de uma mudança conceitual. As discussões do fracasso escolar no interior da escola, com a revisão crítica dos preconceitos e estereótipos em relação às camadas mais pobres da população, grande parte marginalizada na escola; a abordagem construtivista, mediada pelas pesquisas de Emília Ferreiro e Teberoski (1985) sobre a alfabetização, e as contribuições da psicolinguística, da sociolinguística e do sociointeracionismo vygotskyano, no quadro das discussões da aquisição da língua escrita pela criança, no processo de escolarização regular, constituíram os eixos de uma mudança paradigmática que se estabeleceu.

Ao apresentar uma nova forma de entender e de trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita, a política do Ciclo Básico, com a construção de uma nova proposta de alfabetização, representou um momento de ruptura qualitativa. Por um lado, desencadeou mudanças nas práticas tradicionais em sala de aula e, por outro, reacendeu resistências. É evidente que não seria sem resistência que professores e diretores praticantes de constantes remanejamentos para constituir turmas homogêneas passariam a perceber e valorizar a importância da heterogeneidade da classe para o próprio processo de aprendizagem de seus alunos. Daí porque a proposta teve diferentes níveis de assimilação e interpretação entre os professores, num processo em que a “modernização” dos rótulos não conseguia esconder a permanência dos conteúdos anteriores.

⁷ O Ciclo Básico iniciou-se como uma proposta política para todo o sistema estadual de São Paulo – as antigas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental formando um único bloco, um único período, garantindo a permanência do aluno nesse ciclo sem interrupção no seu processo de aprendizagem, isto é, sem reprovação. Tal proposta correspondia à decisão política de enfrentar, já a partir dos primeiros anos de escolaridade, a questão da alfabetização e da democratização da escola, uma escola em que aproximadamente 40% das crianças não ultrapassavam a barreira da primeira série, e que grande parte dos alunos sobreviventes conservava dificuldades no uso da língua escrita ao longo das séries seguintes.

Mudar e resistir – talvez seja esta uma relação possível e necessária quando se pensa na radicalidade presente nas propostas de organização da escola em ciclos. A forma “escola”, a sua lógica constituída historicamente, reage à mudança de sua função social predominantemente excludente e seletiva. Assim, na análise de Freitas (2003, p. 34-35), contrariar essa lógica é, no âmbito da sociedade atual, um processo possível apenas como resistência, o que não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para seus limites. E se toda mudança é movimento, a resistência à mudança é essa mobilização em sentido inverso.

Mas voltemos à resposta da Professora com relação à sua prática alfabetizadora no Ciclo Básico, mergulhando na riqueza do cotidiano da escola. A professora do nosso exemplo se diz “mesclada”. Dizer-se “mesclada” significaria, mesmo, uma recusa, uma resistência explícita ao Ciclo Básico e seus corolários, uma negação ao construtivismo, o descarte da avaliação formativa? Ou, sem rejeitá-los diretamente, sem modificá-los, “mesclada” pode significar a subversão do professor, pelas suas maneiras de usá-los para fins e em função de referências estranhas a eles e da qual não podia fugir?

Quero problematizar essas questões considerando a mesma perspectiva com que Certeau (1995) discutia a cristianização forçada a que eram submetidos os indígenas da América do Sul, pelos colonizadores hispânicos, parecendo, por fora, submeter-se totalmente e conformar-se com as expectativas do conquistador. Certeau dirige nossa atenção para considerar que, de fato, eles “metaforizavam” a ordem dominante, fazendo funcionar as suas leis e suas representações num outro registro, no quadro da própria tradição – a força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de consumo. Nesse sentido, Certeau (1994) contribui para uma análise que evidencia a atividade de “fazer com”, ou seja, os movimentos astuciosos das práticas e suas maneiras de utilizar os produtos impostos por um lugar de poder. Afirma que:

[...] a presença e a circulação de uma representação, ensinada como o código da promoção sócio-econômica (por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram. (CERTEAU, 1994, p. 41).

A organização da escola em ciclos, a sua proposta de alfabetização, problematizando uma lógica escolar excludente e seletiva, materializa-se também como um processo de resistência, processo esse que deve ser valorizado pelo grau de mobilização que permite arregimentar? A professora do nosso exemplo, ao dizer-se “mesclada”, estaria manifestando uma recusa explícita ao Ciclo Básico e seus corolários? Ou, sem rejeitá-los diretamente, sem modificá-los, dizer-se “mesclada” poderia significar a subversão do professor pelas suas

maneiras de usá-los, pelas maneiras de empregar os produtos impostos, para fins e em função de referências estranhas a eles e das quais não poderia fugir? Ou seja, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer, pelas maneiras de usar os corolários de uma escola organizada em ciclos, ocorreu a incorporação de algumas de suas categorias num quadro tradicional. A exemplo dos povos indígenas, a professora teria feito uma “bricolagem” com e no Ciclo Básico, usando inúmeras metamorfoses da Teoria, segundo seus interesses e suas próprias regras?

E a segunda professora, quais sentidos se articulam com sua “cartilha atrás da porta”? Um deles poderia ser o de sua conformização a um ensino massivo e normalizado, que efetuou uma “mestiçagem” entre o escrito e o oral?

Certeau (1982, 1994) ajuda-nos a discutir esta questão importante, que tem por trás uma tradição de hierarquização social entre a atividade leitora e a escrita. Ou seja, Certeau discute o que chama “psicolingüística da compreensão”, distinguindo, na leitura, o “ato léxico” do “ato escriturístico”. As pesquisas desenvolvidas nesta perspectiva mostram que:

[...] a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras corresponde a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um texto afina, precisa, corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável “autoridade” que os textos não citam quase nunca. (CERTEAU, 1994, p. 263-264).

E o que representa a “cartilha atrás da porta”? Pode ser a crença de que ‘a decifração’ é que remete à atividade leitora! Então é possível questionar: Qual ou quais os sentidos do ler, qual ou quais os sentidos da leitura, se a cartilha está atrás da porta? Neste caso, talvez, a leitura fique “obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento” (CERTEAU, 1994, p. 267). Já observava Marguerite Duras: “Talvez se leia sempre no escuro [...] A leitura depende da escuridão da noite. Mesmo que se leia em pleno dia, fora, faz-se noite em redor do livro” citado por (CERTEAU, 1994, p. 269).

Mas, “a cartilha atrás da porta” pode significar também uma “ação calculada”, uma tática, uma singularidade no ‘uso’ de regras e produtos impostos e que pode levar às possibilidades múltiplas de compreensão das práticas alfabetizadoras, às possibilidades de efetivamente se considerar os modos com os professores incorporaram, transformaram ou resistiram às orientações

impostas por uma ordem social dominante. O sentido de “consumo” de Certeau (1994, p. 39) traz uma contribuição para o estudo desta questão. Diz ele:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Ou seja, a produção da professora do nosso exemplo teria como característica, “suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em sua uma quase-invisibilidade” (CERTEAU, 1994, p. 94). A cartilha que está “atrás da porta”, pode representar esta arte de utilizar os produtos que são impostos, ou seja, há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando esse discurso oficial – uma produção mais escondida, aquela dos ‘consumidores’, e que ‘marca o que fazem com os produtos’.

Algumas marcas das artes de fazer dos professores

Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual se pode discutir o desempenho de uma medida encetada pelo poder público e seus usos na escola. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de “caça não-autorizada”⁸ que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas.

Quais são as representações aceitas pela escola, pelos professores e alunos⁹ a respeito de uma determinada política educacional? Certeau (1994, p. 34) considera que são as “representações aceitas que inauguram uma nova

⁸ A expressão é de CERTEAU, 1994, p. 38, referindo-se às invenções cotidianas dos “consumidores” da “cultura oficial” – os dominados – o que não quer dizer passivos ou dóceis.

⁹ Tomo como referência, dos processos que ocorrem na escola, professores e alunos, pois são eles o foco mais visível da comunidade escolar. Mas é claro que estamos nos referindo aos demais agentes educativos da escola e aos pais.

credibilidade, ao mesmo tempo em que a exprimem”. Como discutir uma determinada política sem considerar, em primeiro lugar, que não podemos tratar esse assunto apenas segundo certo lugar – o nosso? É preciso reconhecer que “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares.” (CERTEAU, 1995, p. 222).

Ao colocar sob suspeita alguns dos caminhos trilhados por uma determinada política, ao denunciar as inconsistências, as contradições “entre aquilo que as autoridades *articulam* e aquilo que delas é *aceito*, entre a comunicação que *permitem* e a legitimidade que pressupõem, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis” (CERTEAU, 1995, p. 40), evidencia-se o “visível” e o “opaco” da credibilidade em torno de uma determinada política.

Constituindo-se objeto de reflexão dos professores, as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem a essa política, as diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar.

Como lembra Certeau, (1994, p. 105) “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir”. A tática é a arte do fraco, sem lugar próprio, comandada pela ausência de um poder. Considerá-la na pesquisa no/do cotidiano significa inscrever-se na “viagem de uma maneira de ver as coisas para outra [a qual] começa com esta constatação: há uma crise das representações que mina a autoridade, palavras outrora eficazes se tornaram não críveis, uma vez que não abrem as portas cerradas e não mudam as coisas.” (GIARD, 1994, p. 11).

Assim, a escuta da ‘infinidade móbil’ das táticas praticadas nas escolas nos inscreve nesse movimento de compreender as práticas não pelas extremidades de um aparelho técnico e, sim, pela sua própria lógica. Assegura, ao menos, sua presença a título de fantasmas – a cartilha está atrás da porta.

Referências

- CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- _____. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **A cultura do plural**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização na rede pública de São Paulo**: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico. Tese (Doutorado em educação) PUC, São Paulo: 1995.

_____. A organização do ciclo básico e a concepção de alfabetização: memórias. **Educação & Linguagem**, v. 6, n. 7, p. 89-108, jan./jun. 2003.

_____. ALVES, M. L; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GIARD, Luci. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclo no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-65, jan./abr. 2004.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

Recebido: 23 de março de 2007

Aceito: 17 de agosto de 2007