
A DOMESTICAÇÃO ESCOLAR DO PENSAMENTO INFANTIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DAS PRÁTICAS ESCOLARES *

Filipe Reis **

O objectivo deste trabalho é explicar como tornar-se parte do processo educativo. Através de contribuições teóricas várias, abordo as consequências do conhecimento escolar face aos outros conhecimentos produzidos fora da instituição escolar. As práticas escolares para o ensino da escrita são avaliadas na base de discussões teóricas tais como aparecem na Antropologia, na Sociologia e na Psicologia.

1. A Construção Hegemónica do Saber Escolar

No desenvolvimento histórico das instituições de ensino, a imposição da racionalidade científica, que corta com a dependência da escola face aos seus garantidores meta-sociais, até aí fontes de verdade, faz com que seja tendencialmente ela a monopolizar o modo valorizado do conhecimento. É portanto a [racionalidade científica] que tem em grande parte a capacidade de sancionar a «verdade» (Dandurand e Ollivier, 1991: 9).

Avaliando a experiência histórica da escolarização, em especial a dos Estados-Nação europeus onde a escola se converteu numa instituição laica,

* Este texto é parte de uma reflexão teórica decorrente da realização das minhas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica sobre Práticas Escolares e Usos Quotidianos da Escrita.

** Departamento de Antropologia Social do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

pública, gratuita e compulsiva, os mesmos autores sublinham o carácter eminentemente «imperialista» da Escola face aos saberes produzidos fora do seu contexto; a implantação e desenvolvimento de sistemas escolares alterou a forma como as várias culturas e sub-culturas da Europa se olham e se definem umas em relação às outras.

A meu ver este processo histórico deve ser tido em conta para perceber de que forma no presente as práticas escolares podem ser geradoras de desigualdade e exclusão social, ou mesmo, de forma aparentemente paradoxal, geradoras de «analfabetismo». A questão do acesso aos saberes nas sociedades escolarizadas remete inevitavelmente para o processo histórico que conduziu à criação de sistemas escolares destinados a toda a população. Nesta perspectiva, vários autores têm salientado a relação que parece existir entre a preocupação de escolarizar e a consolidação dos Estados-Nação ao longo do século XIX¹. No artigo acima citado afirma-se a dado passo:

Com efeito, tudo se passa como se uma maior nacionalização do capital cultural (em ruptura com o carácter transnacional do capital cultural no mundo cristão) acompanhasse o reforço dos Estados-Nação nos séculos XIX e XX. Um dos princípios de modelização do campo dos conhecimentos e do saber decorre desde logo de forma mais clara dos imperativos da nação (Dandurand e Ollivier, 1991: 7).

É entre os séculos XVI e XIX que a periclitante unidade cultural que o termo cristandade designava, que foi sem dúvida fundamental na domesticação dos bárbaros como mostrou Durkheim (1982: 41-55), cede lugar à construção de novas configurações sociais, num processo que se pode designar por «recomposição das relações de dominação» (Lahire, 1993: 33).

Gellner (1983: 60-64) chamara já a atenção para o facto de no processo de emergência dos nacionalismos europeus a tarefa de escripturalização e codifi-

¹ Sobre o caso português, Jaime Reis (1993) tem argumentado que o desinvestimento do Estado Português ao longo do século XIX na escolarização da massas se deve, não ao atraso característico do país, mas ao facto de, nas suas palavras «em Portugal, onde havia uma única nação e língua, não se impunha um esforço educativo especial como modo de forjar ou reforçar a nação» (p. 32). Uma linha de argumentação semelhante é desenvolvida por Rui Ramos (1993) que contextualiza as políticas de escolarização do Estado Português ao longo dos séculos XIX e XX.

cação dos saberes ter assumido um papel relevante na construção forjada desses grandes espaços de pertença social. Desde este ponto de vista é possível considerar os processos de escolarização massiva e obrigatória como esforços de «nacionalização do capital cultural» e, portanto, como instrumentos políticos cujo objectivo passa pela inculcação na população, desde muito cedo no ciclo de vida individual, dos princípios daquilo a que Weber chamava o «modo de dominação legal». Gellner (*ibidem*) usa o conceito de exossocialização para descrever este processo; nas suas palavras:

Houve um tempo em que a educação era uma indústria doméstica, quando os homens podiam ser feitos por uma aldeia ou em clã. Esse tempo foi-se para sempre (...). A exossocialização, a produção e reprodução dos homens fora da unidade familiar local, constitui a norma e assim tem de ser. O imperativo da exossocialização é a principal para perceber porque é que o Estado e a cultura têm de estar relacionados enquanto no passado a ligação era fraca, acidental, diversificada, remota e muitas vezes mínima 1993: 64).

É desta relação que emerge o que se designa por saber escolar, um saber certamente variável no seu conteúdo – na medida em que acompanha e reifica as mudanças de orientação política e ideológica da classe que governa – mas, ao mesmo tempo, relativamente imutável na sua forma – é um saber de compêndio organizado com vista à sua difusão por entre grandes massas de população que deve aprender a rever-se e a identificar-se com um conjunto de símbolos e de tradições que individualizam uma nação em relação às outras. Ainda na divertida terminologia de Gellner as nações são como «aquários de respiração cultural», resultado do trabalho de corpus de especialistas letrados que transformam «plantas selvagens» – imagem de formas localizadas ou regionais de construir uma memória colectiva – em «jardins» – imagem do cultivo de uma cultura erudita que forja a identidade nacional.

Este trabalho de escripturalização e codificação de saberes (cf. Lahire, 1993) constitui uma marca distintiva das sociedades escolarizadas na medida em que determina uma forma específica de apropriar-se ou de aceder a formas consideradas mais universais de interpretar a realidade e de exprimir-se. Este assunto constitui o tema central da obra de Raul Iturra (1990a; 1990b) onde

através dos conceitos de «saber local» e «saber oficial» o autor analisa o desencontro entre formas de construir o saber; um desencontro que subsiste até aos dias de hoje e é sistematicamente re-actualizado através das práticas escolares. Nas suas palavras o Estado, através da escola, tenta «impôr um tipo igual de conhecimento entre todos, que sirva de base à construção de um convívio uniformizado, mais fácil de governar» (Iturra, 1994: 46).

Desta forma, a experiência quotidiana é recontextualizada através das práticas escolares (cf. Stoer e Araújo, 1993: 112). A sociolinguística tem, desde Bernstein, procurado mostrar como essa recontextualização é feita, sobretudo, no plano da linguagem através dos códigos utilizados pelos actores na cena escolar².

Contudo, parece-me que a distinção de Iturra chama mais a atenção para o processo histórico que desde o século XIX tem permitido que determinada forma de saber se torne hegemónica por relação a outras e menos para as diferenças «objectivas» entre um saber e outro. A questão é importante, na medida em que a aplicação da dicotomia de Bernstein (código restrito/código elaborado) tem conduzido a falsas considerações sobre a natureza do saber escolar: frequentemente tem-se confundido «código elaborado» com cientificidade e abstracção e «código restrito» com «déficit» ou incapacidade de abstrair e generalizar. A meu ver, as teorias do «déficit» linguístico constituem a fórmula «científica» mais poderosa de legitimação dos sistemas escolares desde que a imaculada concepção da escola de Durkheim foi posta em causa pelos neo-marxistas dos anos 60 e 70³. Neste sentido, o imperialismo da escola referido na citação de abertura, é em boa parte também resultado das teorias inventadas para dar conta do fenómeno da escolarização; do meu ponto de vista analisar o fenómeno enquanto experiência histórica não é traçar o caminho triunfante do pensamento científico por sobre formas ou vias menos científicas de agir, pensar e exprimir-se, mas reflectir sobre a conjuntura ou as conjunturas que tornam possível que determinada forma de acesso ao saber – a que resulta das práticas escolares – se tenha tornado hegemónica por relação a outras.

² É o caso da obra de Emília Pedro (1982), mais recentemente, de Ana Morais (1988) e Neves e Morais (1993).

³ Sobre a análise crítica da correlação entre classes sociais e códigos linguísticos cf. Fernando Gil (1976).

O saber escolar, já o referi, é um tipo de saber apropriadamente codificado com vista à sua transmissão ao conjunto da população. Num trabalho recente, o sociólogo Bernard Lahire define este processo de escripturalização dos saberes como uma das características específicas da possibilidade de um «saber escolar»:

Por escripturalização entende-se o duplo trabalho de colocar por escrito uma prática de forma a constituir um saber explícito (...), com a sua coerência própria, a sua própria lógica interna e de objectivação das fases, das sequências, dos meios, dos materiais, etc., necessários à sua aprendizagem: codificação dos saberes e da relação social de aprendizagem. As formas escolares (ou pedagógicas) de relações sociais são indissociáveis do trabalho escriptural que converte esquemas práticos, competências culturais difusas num conjunto de saberes objectivados, coerentes, sistematizados (Lahire, 1993:35).

Desta forma, nas sociedades escolarizadas o acesso ao saber institui-se como forma de subordinação cultural e política. Uma subordinação que resulta da tensão própria às práticas escolares entre os saberes codificados – que exigem uma recontextualização da experiência dos aprendizes – e os saberes incorporados («à l'état incorporé», nas palavras de Pierre Bourdieu [1980]) incrustados nas práticas sociais dos mesmos aprendizes, ou seja, não se constituindo enquanto saberes a não ser no contexto específico do seu uso⁴.

Se a escola pode constituir como um contexto de prática social informado por esse duplo trabalho de codificação dos saberes e da relação de aprendizagem, e se por meio de tais práticas se tenta substituir a «memória cultural» pelo «saber oficial» (Iturra, 1990), é por que historicamente nas sociedades escolarizadas esta segunda forma de saber se tornou hegemónica. Lahire sintetiza assim este processo:

O povo constitui-se como um pólo a educar, sobre o qual é necessário exercer um trabalho particular («pedagógico»). Os discursos sobre o «oral», o

⁴ A não ser que a própria escola os recontextualize através de «dispositivos pedagógicos» apropriados como têm recentemente proposto Stoer e Araújo (1993) e Stoer (1994).

«popular», a «selvajaria», a «infância», a «natureza», etc., contribuem para a construção de novas relações de dominação culturais e políticas. O problema (político, cultural, científico...) das «culturas populares» coloca-se portanto no momento da generalização das formas sociais escriturais e da tomada de sentido político, cultural, científico das formas sociais orais: elas são a designação de uma nova relação de dominação cultural e política (1993: 34).

Este processo resulta também do facto de uma pequena parte da população, na medida em que cultiva uma forma de produzir e aceder ao saber por meio do texto escrito (cf. Iturra, 1990a), ser capaz de assegurar aquilo que Bourdieu designa por «monopolização dos recursos simbólicos (...) através da monopolização dos instrumentos de apropriação desses recursos – escrita, leitura e outras técnicas de decifração» (1980: 215).

Como salienta o mesmo autor, a maior eficácia dos saberes codificados por sobre os saberes incorporados reside na extraordinária «economia de práticas» que aqueles evidenciam no sentido de assegurar a dominação, i.e., a «legitimação do arbitrário» (1980: 211).

Cabe agora perguntar de que forma este conjunto de contributos teóricos pode constituir-se como pista para analisar as práticas escolares tal como podemos observá-las hoje em dia. Que adiantam para a análise e interpretação das práticas pedagógicas que quotidianamente se repetem em milhares de escolas nas sociedades modernas definitivamente escolarizadas, isto é, naquelas onde a quase totalidade da população infantil passa uma parte substancial do seu tempo no interior de estabelecimentos de ensino? A resposta é de alguma forma arriscada uma vez que obriga a encontrar uma espécie de denominador comum entre experiências históricas de escolarização muito heterogéneas na medida em que tem ocorrido em diferentes países, em diferentes épocas e sob diferentes regimes políticos. A questão complica-se ainda mais se se pensar que as populações às quais a escola se destina – e estou só a pensar no caso da Europa – mantêm relações de natureza diferente com o tipo de saber que na escola é ensinado, consoante as regiões geográficas, o tipo de propriedade e as formas de organizar e dividir o trabalho. (cf. Ramos, 1988). Como se sabe, não basta decretar a obrigatoriedade da frequência escolar para que a popula-

ção escolar acuda massivamente à escola, ou seja, é necessário primeiro entender que tipo de utilidade prática tem o saber escolar para que o hábito de enviar as crianças à escola se torne uma prática habitual; por outro lado, o hábito de aprender a ler, nalguns casos de aprender a ler e a escrever (aprendizagens básicas no universo escolar) estava em certas regiões da Europa firmemente enraizado bem antes de o Estado ter assumido a tarefa de escolarizar massivamente a população (cf. Cipolla, s/d). Estes factos obrigam a que se estabeleça uma distinção entre alfabetização – que pode ocorrer no contexto doméstico ou junto de mestres contratados para o efeito ou ainda como parte da educação religiosa (catequese) – e escolarização – que ocorre num contexto de prática social específica, tutelada pelo Estado, a que chamamos escola. É este último facto que me interessa analisar, tendo até aqui tentado carrear alguns contributos teóricos que permitem reflectir sobre o que em epígrafe designei por construção hegemónica do saber escolar. Gostava agora de prosseguir a partir da consideração de um elemento central em todo o processo: trata-se da questão da divulgação massiva das técnicas da escrita e de leitura que a escola procura promover e da importância que tal divulgação assume na organização das relações sociais nas nossas sociedades escolarizadas.

2. Escrita e Domesticação do Pensamento: uma controvérsia teórica

Em finais dos anos sessenta, com o impulso de Jack Goody, um conjunto de antropólogos começou a reflectir sobre a importância que a escrita, ou melhor, que certos tipos de produção escrita, assumiam nos contextos sociais aparentemente iletrados que faziam objecto da sua análise. As contribuições reunidas em *Literacy in Traditional Societies* (Goody, 1968), sobretudo graças à controvérsia teórica que através dela germina em estado latente, demonstra que a análise da «memória cultural local», mesmo a de longínquas comunidades chinesas, indianas, africanas ou melanésicas, não pode deixar de incluir a análise das relações entre essas formas localizadas de construir uma memória e os corpos de tradição escritos circulados, apropriados e manipulados por indivíduos particulares no interior dessas sociedades.

Goody continuou em ensaios posteriores a desenvolver as suas teses sobre

as implicações da escrita na transformação das formas de pensamento (1981) e na organização das relações sociais (1987). O autor tem chamado a atenção para a natureza dos factos cognitivos que a escrita, enquanto ferramenta intelectual, torna possíveis: a escrita funciona como «aide mémoire», «congela» o pensamento e permite a «inspecção visual do discurso», facto que permite refazê-lo, reordená-lo, descobrir contradições, acumular cepticismo, etc. Definindo-a como uma «tecnologia do intelecto» (1981: 1), Goody defende que a escrita altera significativamente o modo de comunicação entre os seres humanos, possibilitando aos seus utilizadores recriar a realidade a partir de critérios inerentes ao próprio sistema de signos utilizados – por exemplo, ordenar alfabeticamente, criar campos semânticos, construir cronologias, estabelecer ligações entre séries de factos previamente anotados, em suma, realizar um conjunto de operações intelectuais que constituem pré-condições para a emergência do pensamento científico e, de uma forma geral, para a criação de formas de pensamento mais lógicas, abstractas e descontextualizadas.

Através deste quadro teórico – onde a noção de escrita enquanto tecnologia da mente é a chave essencial – Goody discute a natureza das diferenças entre culturas orais e culturas escritas. Retomando a temática weberiana da análise da especificidade das formas de pensamento e de organização social do Ocidente por relação às culturas não europeias, o autor encontra na escrita – no facto da sua invenção, aperfeiçoamento e difusão – o factor que explica o conjunto de transformações sociais que conduziram, no Ocidente, à eleição do paradigma científico como forma de explicar e agir sobre o real, e ao Estado burocrático e centralizado como forma de exercício do poder.

O contributo teórico de Jack Goody tem entretanto sido, por um lado, reavaliado à luz dos dados provenientes de sociedades onde a escrita e a oralidade coexistem enquanto formas de produzir e transmitir saberes como é o caso das sociedades rurais europeias (Iturra, 1986-87; Iturra e Sobral, 1984) e, por outro, refutado enquanto modelo teórico de análise das implicações da escrita na transformação das formas de pensamento – podem citar-se, como exemplo, as análises de Gough (1968) Finnegan (1973) e Street (1984). A primeira autora mostrou que a existência de corpos de tradição escritos, nos registos indiano e chinês, não alterou significativamente a forma como essas sociedades olham para o seu passado, isto é, a presença da escrita não produziu

automaticamente uma visão «mais objectiva» da sua história, ou seja, «menos mítica»; criação da literatura oral (Gough, 1968: 151-155). Finnegan (1973) considera que a presença da escrita não é condição necessária para a criação e desenvolvimento de formas de literatura.

No terceiro caso, exemplo da crítica mais contundente às propostas de Goody, o autor recusa a ideia segundo a qual a escrita, graças às suas «potencialidades intrínsecas», explique de uma forma universalmente válida e comprovada, o triunfo, ou, para usar o conceito de Gramsci, a hegemonia, do paradigma racionalista em relação a outras formas de interpretar a realidade. Street (1984) acusa Goody de «determinismo tecnológico» e sobretudo, de pensar que o uso da escrita produz o mesmo tipo de efeitos em diferentes contextos sociais. Chamando a atenção para o facto de a utilização das tecnologias não pode ser entendida como «neutral», o autor pretende que uma análise da «tecnologia do intelecto» não pode desligar-se do contexto ideológico e político que envolve a sua adopção e manipulação.

A discussão sobre as teses de Goody é reveladora da importância do seu contributo para a análise das formas de produzir e transmitir o saber: ele chamou a atenção para um facto que a maior parte dos antropólogos tinha tendência a considerar como pouco relevante para a análise das relações sociais nos contextos predominantemente iletrados que classicamente constituíram o objecto de estudo da Antropologia. A sua audácia teórica reside no facto de ter mostrado como a adopção da escrita transforma a forma como os seres humanos organizam as relações sociais – o exemplo dos Vai da Libéria é a este respeito muito significativo (cf. Goody, Cole e Scribner, 1977). Outros autores têm mostrado como o florescimento de culturas escritas (Gellner, 1993), e os processos de codificação gramatical das línguas com vista à imposição de uma língua e de uma cultura legítimas (Lapierre, 1988; Bourdieu, 1980) constituem elementos fundamentais para a compreensão da emergência dos estados – nação e da reprodução das relações de dominação que a sua manutenção exige. A «acumulação do capital cultural», na expressão de Bourdieu (1980: 214-215), que a escrita autoriza, e a sua redistribuição através dos sistemas escolares, constituem os fundamentos mais sólidos da dominação política e cultural (cf. Lahire, 1993) e da reprodução económica (Iturra, 1990b; Goody, 1975) nas nossas sociedades.

Do que até aqui ficou dito parece poder concluir-se que as formas escritas de produzir, aceder e transmitir o saber produzem um certo tipo de efeitos na organização das relações sociais: por exemplo, nas sociedades com códigos jurídicos escritos, a dominação, ou a «legitimação do arbitrário» é exercida com maior «economia de práticas» (Bourdieu, 1980) que em sociedades onde o poder está a ser sistematicamente re-actualizado em relações *face-to-face* (Goody, 1987); parece também que, só por omissão de partes da argumentação de Jack Goody, é possível acusá-lo com pretende Street (*ibidem*), de ignorar os efeitos ideológicos (para usar a terminologia do autor de *Literacy in Theory and Practice*) da adopção de formas de comunicação escrita. Subsiste, contudo, uma questão onde a análise de Goody é passível de crítica: trata-se da questão dos efeitos cognitivos da escrita, quer dizer, das suas consequências para a mente e para o progresso do conhecimento.

O problema pode colocar-se nos seguintes termos: ao defender que a escrita permite realizar operações intelectuais substancialmente diferentes daquelas que o mero enunciado oral admite – na medida em que, porque a escrita fixa o discurso, este pode ser «visualmente inspeccionado», (ver especialmente 1968a e 1988) – Goody parece admitir uma relação causal entre escrita e o aparecimento de formas de pensamento lógicas, abstractas, em suma, científicas. O argumento, importa não esquecer, destinava-se sobretudo a combater a ideia de uma «lógica universal do pensamento humano», defendida por Lévi-Strauss e, nessa medida, está endereçado a uma temática (a da Grande Divisão entre formas de pensamento) que hoje em dia não é mais do que uma «ressaca da história» do pensamento antropológico, para usar uma expressão de Leach. Contudo, o argumento tem sido também utilizado para justificar a superioridade do saber letrado, e assim justificar os investimentos na escolarização e nos programas de alfabetização, em relação a outras formas localizadas de aprender a interpretar o mundo. Ora, a diversidade das experiências históricas de escolarização e de alfabetização estão longe de confirmar que a divulgação massiva das técnicas da escrita e leitura instaure, por si só, a racionalidade científica entre a população⁵.

Contudo, este velho sonho positivista, que Street apelida de argumento ideológico feito em nome da ciência (Street, 1984), continua a servir de inspiração

⁵ Adolfo Coelho (1993) de alguma forma «avant la lettre» argumentou isto mesmo.

a análises sobre o acesso diferencial das várias classes sociais ao saber escolar (Morais, 1988; Neve e Morais, 1993)⁶ e a produzir patéticas definições de analfabetismo (OCDE, 1992: 30)⁷.

A controvérsia teórica em torno das implicações cognitivas da aprendizagem da escrita mostra bem o quanto é difícil produzir discursos sobre o papel ou a função da escola nas sociedades modernas sem que eles se constituam como teorias legitimadoras do sistema escolar. Como já afirmei (cf. ponto 1) elas constituem um dos aspectos decisivos da construção hegemónica do saber escolar. Há, contudo, um outro aspecto a considerar: o da importância que as formas de comunicação escrita assumem na vida quotidiana dos indivíduos nas nossas sociedades, em especial o que se designa por «competências secundárias» derivadas do facto de saber ler e escrever, que hoje constituem atributos básicos na formação e recrutamento da mão-de-obra. Este aspecto conduz, ainda que de forma breve, a considerar os contributos da psicologia na análise dos mecanismos de aprendizagem da linguagem oral e escrita.

A psicologia neo-piagetiana, em articulação com os ensinamentos de Chomski sobre a gramática generativa, modificou consideravelmente as relações acerca dos processos de aprendizagem da escrita e leitura das crianças. Na base da gramática generativa está a ideia segundo a qual a aprendizagem da linguagem não se faz, unicamente, pela imitação da linguagem dos adultos. Isto significa que as crianças são capazes, por si só, de descobrir certas regras que governam a estrutura da língua; por exemplo, são capazes de perceber, sem

⁶ As autoras, com o objectivo de «justificar a relação entre classe social e raça com o aproveitamento diferencial dos alunos em Ciências» (1993: 291) partem da «ideia de que uma preferência lem situação de inquérito por definições abstractas e implícitas poderia ser tomada como um indicador de uma forma de comunicação regulada por uma orientação de codificação universalista, enquanto uma preferência por definições concretas e implícitas seria um indicador de uma forma de comunicação regulada por uma orientação de codificação particularista» (*ibid.*: 273).

⁷ De facto, a definição proposta pelos franceses para definir o «analfabeto funcional» parece um daqueles jogos de inversão que o estruturalismo tanto aprecia: «son analphabètes fonctionnels «les personnes qui ont difficulté de maîtrise des savoirs de base (...): 1. la faculté de raisonner (...); 2. la faculté de communiquer (...); 3. la faculté de calculer (...); 4. la faculté de raisonner dans le temps (se retrouver dans les liens de parentés, les groupes sociaux et dans le calendrier); 5. la faculté de raisonner dans l'espace» (OCDE, 1992: 30). Pode concluir-se que estes analfabetos funcionais estão claramente para lá da fronteira da humanidade.

necessidade que algum adulto lhes explique, que nas conjugações verbais há um elemento que é variável (a desinência) e outro que permanece fixo (o radical). Com três anos qualquer petiz ou petiza adquiriu este princípio fundamental que governa a sua língua materna e aplica-o com uma lógica implacável; tão implacável que, o típico da linguagem infantil é transformar a língua num sistema bem mais lógico do que ele de facto é: «Pai, eu não ouvo bem...» Isto é um exemplo do que Piaget chamava um erro construtivo. No que diz respeito à linguagem escrita descobriu-se também, (cf. Tendero e Teberosky, 1985) que os meninos e as meninas, nascendo em sociedades onde a informação escrita está omnipresente, desde os anúncios nas ruas até às embalagens dos produtos, começam, ainda antes de entrarem para a escola, a desenvolver hipóteses sobre o que é a comunicação escrita e a ensaiar através da interacção com os adultos (Cf. Teberosky, 1987; Ramos, 1989; Mata, 1991), o reconhecimento de signos gráficos: «pai, vou adivinhar o que está ali escrito: «Corn Flakes» – diz a criança, apontando para o boneco que ilustra a embalagem dos seus favoritos»⁸.

Este conjunto de factos tem operado uma mudança na forma de entender a natureza da aprendizagem da escrita: à concepção segundo a qual o essencial nessa aprendizagem era o desenvolvimento das capacidades de coordenação visual-motora (e daí a insistência nos exercícios preparatórios da escrita, a denominada «propedêutica da escrita», onde a «lateralização» e os «grafismos» assumiam papel preponderante), a esta concepção, dizia, sobrepôs-se uma outra que acentua a natureza cognitiva do acto da escrita. Daí que os professores sejam hoje convidados a explicar, ou a levar que as crianças «descubram», a funcionalidade da comunicação escrita, e que partam das noções que as próprias crianças desenvolvem sobre a escrita no seu quotidiano⁹.

Esta invasão do espaço escolar pela escrita do quotidiano, ou das «écritures ordinaires», para usar uma expressão recentemente inventada pelos franceses (cf. Fabre, 1993), coloca hoje um enorme desafio, na minha opinião, aos «dispositivos pedagógicos» (Stoer, 1994) habitualmente usados nas escolas para

⁸ Ao longo deste parágrafo sigo a argumentação de Ferreiro e Teberosky (1985). Os dois exemplos são retirados do quotidiano com a minha filha Sara, agora com quatro anos.

⁹ É o caso das propostas apresentadas por Manuela Castro Neves, no sentido de desenvolver dispositivos pedagógicos que articulem estas descobertas com as práticas escolares de ensino, da escrita e leitura (cf. Ministério da Educação; 1992).

ensinar a ler e a escrever. Especialmente, porque os professores são uma espécie de herdeiros preferenciais – e neste sentido supostos reprodutores – de um saber que historicamente se tem tornado hegemónico. A «verdade» ortográfica ou sintáctica representa, do ponto de vista sócio-lógico, muito mais do que a simples necessidade de unificar as formas de comunicação escrita entre os seres humanos: a capacidade de sancioná-la (que cabe ao professor) é também um exercício de dominação política e cultural.

3. A Aprendizagem da Escrita: subordinação à regra e desenvolvimento da auto-censura

A evolução das línguas é condicionada por imperativos tipográficos aliados à alfabetização crescente que impõe a regulamentação da escrita. Surge o erro ortográfico que não tinha cabimento numa sociedade analfabeta. O erro gramatical e o erro ortográfico só existem enquanto tal, isto é, enquanto erros, a partir da instauração de uma lei, de regras e normas ortográficas (Babo, 1993: 23).

Vou-me permitir transpor para o plano biográfico – o do ciclo de vida dos indivíduos que nascem, crescem e morrem em sociedades escolarizadas – a questão que a autora das linhas acima citadas, enuncia pensando no processo histórico que fez da escrita e de um dos seus suportes preferenciais – o livro – objectos de divulgação massiva, capazes de instaurar uma nova atitude face aos saberes e, mais do que isso, às representações do saber. Trata-se de uma transposição já anunciada na observação de Bourdieu e Passeron acerca da analogia que parece ser possível estabelecer entre o processo de aquisição das competências da escrita e da leitura, e mais genericamente o domínio da ordem gramatical que governa a linguagem escrita – processo que ocorre geralmente na escola e durante a infância – e a passagem, do plano histórico, do governo das sociedades através do direito costumeiro para uma jurisdição unificada e racional, ou seja, codificada a partir de princípios explícitos (cf. Lahire, 1993:40)¹⁰.

¹⁰ Lahire reporta-se à obra *La Reproduction*.

Ler e escrever não é certamente tudo o que se aprende na escola primária, contudo, as práticas escolares em torno do processo de aprendizagem da escrita e da leitura parecem ser suficientemente centrais nos primeiros anos de escolaridade para poderem ser objecto de uma atenção específica. Se pensarmos nos vários contextos de aprendizagem pelos quais se divide o tempo de uma criança que entra para a escola – de forma abreviada, a sua família, o seu grupo de pares e, eventualmente, a catequese – não é difícil reconhecer que o que caracteriza de forma «sui generis» a sua experiência enquanto aluno – (e não enquanto filho, irmão, neto, sobrinho, afilhado, primo, vizinho, companheiro de jogo, amigo, filho de Deus, etc., tomando cada um destes termos como categorias culturais no interior das/pelas quais cada ser humano, na nossa cultura, constrói a sua identidade) – deriva da centralidade e da sistematicidade que a aprendizagem da escrita e da leitura assumem no processo de socialização escolar. A escola privilegia as formas gráficas de exprimir, por parte do aprendiz, e de avaliar, por parte do professor, o saber. O álbum de fotografias que no contexto doméstico guarda a história da infância dos filhos, despoletando cada imagem uma história, uma façanha, uma birra, um gesto típico, um processo, uma afinidade electiva por tal brinquedo ou tal pessoa, tem na escola como equivalente o que a legislação designa como «processo individual de aprendizagem» que guarda tal como o «caderno diário», a memória do desempenho escolar materializada em exercícios escritos que constituem a base objectiva do juízo do professor, usada como prova documental sempre que solicitada pelo inspector ou inspectora e exigida aos encarregados de educação.

A escola primária inicia cada criança no «saber oficial» da conjuntura económica e política do seu tempo de aprendiz, variável consoante o projecto de cidadania que cada currículo encarna (Iturra, 1990). A iniciação ao saber escolar, nomeadamente a aprendizagem dos rudimentos da escrita e da leitura parecem constituir-se como formas específicas da recontextualização das relações dos aprendizes com a linguagem e com o mundo. Como afirma Bernard Lahire:

Na escola, já não se obedece apenas a uma pessoa, mas a regras suprapessoais impostas tanto aos alunos como aos mestres. A forma de exercício do poder que se instaura na escola, fundada sobre a objectivação e a codificação das relações sociais, repousa sobre uma dominação legal no sentido que

Max Weber dava à expressão. A relação entre os alunos e o professor no espaço escolar é mediatizada pela regra geral, impessoal, da mesma maneira que com o direito codificado. A codificação da organização das práticas escolares e dos próprios saberes escolares (a codificação gramatical, por exemplo), é correlativa (...) de processos extra-escolares de codificação (nomeadamente jurídica) e está ao mesmo tempo, indissociavelmente ligada a um modo de organização e de exercício do poder particular (1993:43).

Há uma visão, mais clássica, da Escola como instituição disciplinadora da ordem social, e ao mesmo tempo neutral e imaculada; a que nos legou Durkheim, particularmente o Durkheim pedagogo e reformista (1984). Um comentador espanhol da sua obra pedagógica define a sua sociologia da educação como uma «teoria do poder disciplinário» (Ortega, 1981: 17), onde a escola desempenha o papel de guarda avançada da moral laica que no seu entender asseguraria a coesão social. No curso que leccionou vários anos para os professores em formação na «École Normal», há um conjunto de lições intituladas «como inculcar na criança os princípios da moralidade»; numa dessas lições afirma:

É necessário que a criança aprenda o respeito pela regra; é necessário que ela aprenda a cumprir o seu dever, porque aí se sente obrigada, e sem que a sensibilidade lhe facilite desmedidamente a obrigação. Esta aprendizagem que seria muito incompleta no seio da família, é na escola que se deve fazer (1984: 250-251).

A análise funcionalista acaba por olhar para as práticas escolares através do binómio conceptual disciplina/indisciplina preferindo ver o espaço escolar como um local onde se reflecte a ordem ou a desordem social¹¹, em vez de percebê-lo enquanto lugar onde as relações de poder se fundam e reactualizam.

Neste sentido, a análise dos «produtos objectivados das práticas escolares» (Lahire, 1993) permite discernir o conjunto de significados sócio-lógicos que

¹¹ Um bom exemplo desta forma de olhar para as práticas escolares encontra-se na obra de Estrela (1986:3).

povoam o universo dos exercícios de escrita e leitura através dos quais a mente dos aprendizes é introduzida nas formas gráficas de representar a linguagem. Neste último sentido, uma análise das práticas escolares e obviamente uma análise da questão da desigualdade e exclusão sociais que tais práticas geram, deve mostrar como ocorre o processo de domesticação do pensamento infantil num contexto de relações sociais – o espaço escolar – onde a verdade ortográfica e a lógica gramatical instauram e autorizam relações de poder que socialmente são conceptualizadas como pedagógicas e, portanto, esvaziadas do seu conteúdo político pelo artifício de transformar desigualdades sociais em desigualdades cognitivas sancionadas pela atribuição de títulos escolares.

Nas sociedades escolarizadas a desigualdade em que assenta o sistema reprodutivo é disfarçada em títulos escolares. O disfarce não está no facto de não se reconhecerem as desigualdades, mas sim no facto de, na mente do professor treinado na verdade ortográfica e na lógica gramatical, tais desigualdades acabarem por ser conceptualizadas como naturais, isto é, aceitáveis no plano da lógica visível da sua produção. O conjunto de cadernos-diários de uma classe, por exemplo, pode ilustrar o que acabo de afirmar: os exercícios escritos quotidianamente realizados e rigorosamente idênticos para toda a classe vão construindo na mente do professor uma cartografia dos desempenhos de cada criança permitindo seriar os bons, os médios e os maus alunos; a correcção das cópias, das contas, dos ditados, a vistoria dos desenhos é acompanhada da aposição de marcas com caneta vermelha de certo (C) ou errado (X), os erros ortográficos são corrigidos e contabilizados, as «faltas» de acentuação e pontuação assinaladas, as letras re-desenhadas, apõem-se classificações (bom, satisfaz mais, satisfaz menos, mau), riscam-se de alto a baixo textos ilegíveis e fixam-se anotações que contextualizam o desempenho (bonito, muito bem, não se percebe nada), signos que os aprendizes ora exibem com triunfo aos colegas e publicitam em casa («Mãe hoje tive bom na cópia e tudo certo nas contas»), ora escondem da troça do vizinho e calam por temor de represálias. A visibilidade dos desempenhos que o caderno-diário documenta fornece ao professor um critério objectivo que explica de forma plausível a desigualdade das capacidades individuais: sendo os exercícios iguais para todos e o trabalho realizado sob sua vigilância, está aberto o caminho para exilar para fora da escola – para o ambiente familiar, para a própria criança – as causas da hetero-

geneidade dos desempenhos materializada em «cadernos limpinhos», «uma letra certinha», «cópias impecáveis», «garatujas da pré-primária», «escrita ao contrário», «cópias cheias de erros», «ditados onde não se percebe uma palavra», etc..

A correcção, momento fundamental da prática escolar, tem por objectivo ensinar ao aprendiz o quão importante é, do ponto de vista escolar, que ele próprio se torne censor de si mesmo. Em síntese, a relação com a linguagem e com o mundo que as práticas escolares instauram são a base da «dominação legal», ou seja, o princípio da democracia. Entender isto talvez possa constituir um passo para construí-la.

Correspondência: Filipe Reis, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Avenida das Forças Armadas, 1600 Lisboa.

Bibliografia

- ARAÚJO, H. e STOER, S. (1993), *Genealogias nas Escolas. A Capacidade de nos Surpreender*, Porto: Afrontamento.
- BOURDIEU, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris: ed. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.
- CIPOLLA (s.d.), *Instrução e desenvolvimento no Ocidente*, Lisboa: Ulisseia (1ª ed. 1969).
- Coelho, A., (1983), «Cultura e analfabetismo» in Leal, J. (org.) *Adolfo Coelho – Obra Etnográfica vol. II – Cultura popular e Educação*, Lisboa: D. Quixote.
- DANDURAND, P. e OLLIVIER, E. (1991), «Centralité des savoirs et éducation: vers des nouvelles problematiques», *Sociologie et Sociétés*, XXIII, 3-23.
- DURKHEIM, E. (1981), *Historia de la education y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid: ed. La Piqueta (1ª ed. 1938).
- DURKHEIM, E. (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Lisboa: Rés.
- FABRE, D. (org.), *Écritures ordinaires*, Paris: ed. P.O.L.
- FERREIRO, E. Teberosky, A. (1985), *Psicogénese da Língua Escrita*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- GELLNER, E. (1993), *Nações e Nacionalismos*, Lisboa: Gradiva (1ª ed. 1993).
- GIL, F. (1976), «Razão e Escola: o que é (e não é) ensinável» (I), *Análise Social*, 47, 704-729.
- GOODY, J. (org.) (1968), *Literacy in traditional Societies*, C.U.P.

- GOODY, J. (1968a), «The consequences of Literacy» in Goody, J. (org.) *Literacy in Traditional Societies*, C.U.P.
- GOODY, J. (1968b), «Restricted Literacy in Northern Ghana» in Goody (org.) *Literacy in Traditional Societies*, C.U.P.
- GOODY, J. (1975), «Schools, Education and Social System: some utopian sugestions» *Interchange*, 6.
- GOODY, J., Cole, M., Scribner, S. (1977), «Writing and formal operations: a case study among the Vai», *Africa*, 47, 289-304.
- GOODY, J. (1987), *The Interface between the Written and the Oral*, C.U.P.
- GOODY, J. (1987), *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa: Edições 70 (1ª ed. 1986).
- GOODY, J. (1988), *A Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa: Presença (1ª ed. 1977).
- GOUGH, K. (1968), «Literacy in Kerala» in *Literacy in Traditional Societies*, C.U.P.
- ITURRA, R. (1986-87), «Cultura Oral e Cultura Escrita: uma avaliação», *O Estudo da História*, 2, 45-48.
- ITURRA, R. e Sobral, J. (1984), «A domesticação do comportamento selvagem dos europeus» *Ler História*, 3, 81-94.
- ITURRA, R. (1990 a), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, R. (1990 b), *A Construção Social do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- LAHIRE, B. (1993), *Culture Écrite et Inégalité Scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.
- LAPIERRE, J-W (1988), *Le Pouvoir Politique et les Langues*. Babel et Leviathan, P.U.F.
- MATA, L. (1991), «Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre a Escrita: Papel das Interações Sociais», *Análise Psicológica*, 3-4, 403-410.
- MORAIS, A. (1988) «Socialização Primária e Prática Pedagógica como factores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em Ciências», *Análise Social*, 103-104, 903-928.
- NEVES, I. e Morais, A (1993), « A Orientação e Codificação no Contexto da Socialização Primária – implicações no (in)sucesso escolar», *Análise Social*, 121, 267-307.
- O.C.D.E. (1992), *L'Illettrisme des Adultes et les Résultats Économique*, Paris: O.C.D.E.
- ORTEGA, F. (1981), «Presentation de la Edición Castellana» in E. Durkheim, *História de la Educação y de las Doctrinas Pedagógicas*, Madrid: ed. Piqueta.
- PEDRO, E. (1982), *O Discurso na Aula. Um Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*, Lisboa: ed. Rolim.
- RAMOS, J. (1989), *A Influência de Interação Social no Desenvolvimento do Conhecimento Infantil sobre a Escrita*, Monografia de fim de curso, ISPA.

- RAMOS, R. (1988), «Culturas da Alfabetização e Culturas do Analfabetismo em Portugal», *Análise Social*, 103-104, 1067-1145.
- RAMOS, R. (1993), «O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal (Séculos XIX e XX)», *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 41-68.
- REIS, J. (1993), «O Analfabetismo Português no século XIX: uma interpretação», *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 13-40.
- STREET, B. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, C.U.P.
- STOER, S. e Araújo, H. (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- STOER, S. (1994), «Construindo a Escola Democrática através do "Campo da Recontextualização Pedagógica"», *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-28.

Documentos

- FERNANDES, A. (1960), *Elementos Práticos de legislação Escolar*, Braga: Livraria Cruz (7ª ed.).
- M.E.N. (s.d.), *Caderno de Documentação*. Notas para o ensino da ortografia, 24 p.
- M.E.C. (s.d.), *Caderno de Documentação*. Introdução ao Estudo da Gramática, 18 p.
- M.E./D.G.E.D.S. (1992), *Materiais de Apoio aos Novos Programas. Leitura e Escrita – 1º Ciclo*.