

O ditado

The dictation

Mitsi Pinheiro de Lacerda¹

mitsipinheiro@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

RESUMO - Neste artigo, é comunicado um estudo que tomou, como ponto de bifurcação, uma prática escolar: o ditado. O ditado é fartamente encontrado em práticas pedagógicas cotidianas, em materiais didáticos e também incluso em orientações destinadas à formação continuada docente. O objetivo do estudo foi buscar, junto a sujeitos escolarizados, contribuições que ajudassem a compreender esta prática escolar tão usual e persistente. Sua disseminação e a alta frequência de sua ocorrência legitimam sua existência, fazendo com que, junto a tantas outras práticas escolares, sobreviva sem muitos questionamentos. O desenvolvimento deste estudo contou, em seu delineamento metodológico, com algumas orientações advindas da História Oral e também com a busca, em *sites* da *Internet*, de textos instrucionais e postagens livres que tomassem, como referência, o ditado. As referências teóricas presentes são advindas de Bakhtin, Certeau e Foucault. Os resultados do estudo apontam que o ditado seria um dispositivo didático, através do qual se manifestaria uma materialidade expressa (a atividade em si) e diversas linhas mutantes que se mostrariam enquanto conformidade, escape, capitalização e tantas outras. Caberia à professora e suas crianças empreender a conversão deste dispositivo, de forma a suprimir o que não as favorece, pois os sujeitos da prática podem tecer novos sentidos para algo deliberadamente produzido para os regular.

Palavras-chave: ditado, dispositivo, técnica de ensino.

ABSTRACT - This article reports a study about a school practice: dictation. It is widely found in everyday teaching practices, in teaching materials and teaching guidelines in continuing education. The aim of the study was to understand this usual and persistent school practice. Its spread and high frequency of occurrence legitimize its existence, so that, along with many other school practices, it survives without questioning. The development of this study involved, in its methodological design, some principles of Oral History on how to interview participants, as well as a search, on the Internet, for instructional texts and free posts that make reference to dictation. The theoretical references came from Bakhtin, Certeau and Foucault. Results show that dictation can be considered a teaching device, which manifests both an explicit materiality (the activity itself) and various different lines that would show themselves as obedience, escape, capitalization and many others. Only the teacher and his/her students would be able to convert this device in order to suppress what does not help them, because practitioners can invent new meanings to something deliberately produced to control them.

Keywords: dictation, device, teaching technique.

Introdução

Em *Senhora*, publicado em 1874, José de Alencar inicia seu livro apresentando uma carta ao leitor, no interior da qual afirma que o texto não seria originalmente seu, mas que teria sido entregue a ele, por outra pessoa. Ele tão somente recebera, de outra pessoa, a história que aborda a futilidade dos costumes burgueses, narrada a partir do ponto de vista de uma mulher. Devido a isso, o livro, segundo ele, não seria de sua autoria, e ele não passaria de um editor. Ao contar a história recebida, cogitou corrigir a forma para “dar-lhe um lavor literário” e, com isso, apropriar-se do livro. José de Alencar justifica a deturpação da história original, dizendo que lhe foram narrados “quadros” demasiadamente exuberantes para se-

rem registrados por sua pena, cuja natureza é a sobriedade. Isso trouxe-lhe a dúvida se deveria apagar, ou modificar o que era narrado, de forma a adequar a história a seu estilo.

Ou seja, alguém lhe ditou o texto. Ele afirma que se “apropriou” da história e a contou, e, ao ser contada, a história se fez em livro que lhe foi atribuído, mesmo que refute a autoria de seu conteúdo. O livro seria dele, o conteúdo, não. Os traços coloridos e os adornos que desenham as cenas, rebuscando detalhes do caráter das personagens, não seriam assinados por Alencar, mas provenientes de quem lhe contara a história. Por algumas vezes, ele se sentiu impelido a retocar aqueles exageros, adequando a escrita a seu estilo; mas, o fato do livro lhe ter sido ditado, limitava a manifestação de sua autoria em um livro alheio. Se isto é fato ou boato, como saberemos?

¹ Universidade Federal Fluminense. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Campus de Santo Antônio de Pádua. Av. João Jasbick, s/n, Bairro Aeroporto, 28470-000, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.

Alencar registrou o que lhe fora ditado, ou usou uma tática de dissimulação para imprimir distinção a seu livro? Quanto a esta autoria dissimulada, Foucault (2016) afirma que, no século XVIII, os autores eram adeptos de um certo “procedimento de autenticação” que serviria para imprimir veracidade às suas narrativas. Assim, a autenticidade das histórias seria garantida pelas advertências endereçadas aos leitores, algo como “o que acabo de lhes contar, não o tirei de minha cabeça; [...] não sou eu que falo, é um outro, e é esse outro que coloco em cena. E, por conseguinte o que digo é tão verdadeiro quanto a própria existência dessa pessoa” (Foucault, 2016, p. 142).

Sem a pretensão por desvelar se a advertência de Alencar se relaciona a um artifício de imposição da verdade, ou à sua prudência ao criticar a sociedade burguesa, ou apenas a uma questão de estilo, o que se depreende, disso, é que um “ditado” dispõe da proeza de subtrair a autoria de quem escreve, produzindo a figura de um escriba, que não é, necessariamente, um autor.

Falo sobre isso para pensar sobre o ditado, onde a criança precisa escrever exatamente o que a professora diz, e, ao realizar esta atividade, marca no papel o fruto de seu esforço intelectual – ao mesmo tempo em que não lhe é permitido assumir a autoria do que escreve. O ditado é uma atividade didática, a qual não prescinde de trabalho cognitivo, enquanto, paradoxalmente, não é reconhecida pela criança como registro de sua cognição.

Digamos, portanto, que José de Alencar fosse o menino a receber palavras ditadas pela professora, e que sua escrita resultasse destas palavras. Ele afirma que, como autor, não passava de um editor, uma vez que a história não lhe pertencia. Porém, ao escrevê-la, cogitou apropriar-se, de forma a manter a fidelidade a si mesmo. Isso faz pensar: um ditado, quando entregue a quem deverá escrevê-lo, torna-se outra coisa em meio aos desdobramentos postos pela apropriação. Neste processo, pode haver colagens, mas, também, bricolagens (Certeau, 1994). No interior da escola, contudo, o ditado costuma ser a transferência mecânica entre o que é dito, e o que é escrito.

Em *O Ateneu*, obra de Raul Pompeia publicada em 1888, encontramos a história do menino Sérgio, aluno de um internato, narrada pelo mesmo Sérgio, adulto. Em meio a cenas de conflitos, travessuras, dilemas, encontros e seduções, há o cenário escolar onde se desdobram diversas práticas pedagógicas. Dentre elas, o ditado – um dos momentos no interior dos quais os meninos se postavam em sofrimento. O autor relata que, findo o ditado, o menino relaxava e se entregava ao esquecimento, posto que a serventia da atividade não o incluía: “Depois do ditado, como em relaxamento de cansaço do espírito, esqueci o

inventário natural dos conhecimentos que a prova reclamava” (Pompeia, 1996, p. 90).

Findo o ditado, vieram o relaxamento e o esquecimento. Marcador de um tipo de exame, o ditado contribui para o estabelecimento de uma entonação específica na sala de aula, onde os corpos são ajustados, a rigorosidade disciplinar impera e o conhecimento é reduzido à reprodução fidedigna daquilo que se ouve, naquilo que se escreve. É possível que a prática do ditado disponha de maior poder coercitivo e regulatório do que o momento no qual os estudantes são submetidos a outros tipos de exames, como provas e testes. Durante estes, a espacialidade é única para todos, mas as temporalidades, não: basta uma pequena distração docente, para que os olhares ajudem-se mutuamente, e que iniciativas de solidariedade ocorram entre os estudantes. O espaço da prova é o mesmo para todos, mas as temporalidades se estendem e se alteram, segundo o consumo que cada um faz da ocasião (Certeau, 1994).

Com o ditado, é diferente. Embora possa se caracterizar enquanto exame, suas condições diferem do momento dedicado às provas e testes. Durante o ditado, tanto as temporalidades e as espacialidades são reguladas de forma que se mostrem idênticas para todos – e é justamente este aspecto que alimenta a rigorosidade que sustenta sua legitimidade. Todos devem ocupar lugares similares na sala de aula, desde os quais devem ouvir o mesmo e reproduzir, na folha de papel, exatamente o que foi dito. Deslocamentos, interrupções e atrasos não são permitidos: os fluxos precisam ser idênticos. A engenhosidade da técnica garante seu funcionamento e longevidade, e sua lubrificação é garantida pelos próprios consumidores: “abram os cadernos, vamos fazer um ditado” – e toda a diversidade se dissipa, e toda a polissemia se cala.

Neste artigo, comunico os resultados de um estudo que tomou, como ponto de bifurcação², esta prática escolar: o ditado. O objetivo foi buscar, junto a sujeitos escolarizados, contribuições que me ajudassem a compreender esta prática escolar tão usual e persistente. Sua disseminação e a alta frequência de sua ocorrência legitimam sua existência, fazendo com que, junto a tantas outras práticas escolares, sobreviva sem muitos questionamentos. Certamente que este estudo não tem por intenção desvelar esta prática de forma a incorrer em sua anulação, nem tampouco apresentar críticas severas que atestem sua insuficiência. Não. A intenção do estudo, talvez, nem se dirija especificamente aos ditados, mas à possibilidade de olharmos, cuidadosamente, para o que se pratica na escola; para que olhemos, com estranhamento, aquilo que se frutifica em nossas rotinas. A intenção do estudo é, sobretudo, estabelecer conversação com a prática do

² Prigogine e Stengers (1991), tratando da matéria em situações de *não equilíbrio*, ressaltam a destruição da homogeneidade e surgimento da “história” – uma vez que, distante do equilíbrio, várias possibilidades se abrem ao sistema. Essas novas possibilidades se configuram a partir daquilo que chamam de “ponto de bifurcação”, “ponto crítico a partir do qual um novo estado se torna possível” (p. 122). O ditado, neste texto, foi compreendido enquanto ponto de bifurcação a provocar conversações que não são necessariamente restritas a ele.

ditado, acreditando que cabe tão somente à professora e seus alunos(as) definir acerca de sua entrada, permanência, periodicidade e sentidos em sua sala de aula.

O artigo está dividido em três seções. Na primeira seção apresento o desenho metodológico utilizado durante a realização do estudo, tratando, muito especialmente, da noção de “memória” trazida desde Certeau (1994). A seguir, na segunda seção, assumo o ditado enquanto “dispositivo” (Foucault, 1987) e estabeleço conversações com o material produzido durante o trabalho de campo. Por fim, apresento a conclusão.

Um baú de memórias?

O desenvolvimento deste estudo contou, em seu delineamento metodológico, com algumas orientações advindas da História Oral, de forma a acessar a memória de sujeitos escolarizados, no que se refere à prática didática conhecida como “ditado”. Com o intuito de detalhar o desenvolvimento da pesquisa, apresento algumas destas orientações, acrescidas de breve discussão que aborde a concepção de “memória” privilegiada neste estudo.

As entrevistas, em História Oral, adquirem o teor de “conversas”, em claro entendimento de que as conversas são intrinsecamente constituintes da vida cotidiana, além de serem terreno fértil à bricolagem de memórias. Portelli (1997) conta que, desde sua vasta experiência profissional, aprendeu que as conversas se convertem em surpresas, uma vez que todas são diferentes. Sua opção pelas conversas, em detrimento das entrevistas, é justificada pela natureza da relação que estabelece com os sujeitos, o que sintetiza ao perguntar “por que devo eu esperar que outros me falem de sua vida se eu não me mostro disposto a contar algo a respeito da minha?” (Portelli, 1997, p. 22). Para ele, o trabalho de campo não implica na coleta de material para a pesquisa, e sim na produção colaborativa deste material.

Concordando com a premissa bakhtiniana de que uma conversa não se restringe ao revezamento mecanicista de turnos de fala, mas que se processa na tessitura complexa de enunciações carregadas de ideologias, a opção pelas conversas intensifica a exigência por saber ouvir. É preciso ouvir para aprender a ouvir, refutando encontrar na conversa a confirmação de nossas expectativas, e aprendendo nos imprevisíveis cursos delineados pela conversação. Ao assumir a conversa, enquanto procedimento de pesquisa, me aproximei de Larrosa, quando escreve, deliciosamente, que

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo

contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... (2003, p. 212).

A intenção posta às conversas, durante a produção do material de pesquisa, foi buscar, nas memórias dos sujeitos, o que eles podiam oferecer a respeito desta prática escolar: o ditado. De forma a oferecer melhor entendimento ao procedimento utilizado, vejamos a noção de “memória” com a qual trabalhei neste estudo, bem como o tratamento oferecido ao material produzido. Ao optar por estabelecer conversações com memórias alheias, me pareceu pertinente, a princípio, indagar a respeito da minha própria compreensão acerca desta nebulosidade à qual denominamos memória, de forma a minimizar a contaminação de minha postura investigativa por lógicas mecanicistas.

Legitimada por sua natureza metafórica, a ideia de que o que vivenciamos é cuidadosamente guardado em um “baú de memórias”, permanece. Um baú é uma caixa, com tampa, que pode ser trancado a chaves, ou não. Dentro dele se deposita algo precioso, que não é de uso cotidiano, mas que se pretende guardar. Metaforicamente, o baú seria o depósito das memórias humanas, o “lugar” em que se guarda o que não se quer esquecer.

Pois bem. Esta ideia do baú traz, consigo, a possibilidade de uma vez aberto, dar a conhecer as memórias, como se de seu interior as tirássemos, uma a uma, conforme a ordem de seu acontecimento e armazenamento. Esta ideia romântica dificulta a percepção de que os modos de proceder da memória não se comprometem e não se ajustam a esta expectativa. A memória não se deixa armazenar ordenadamente, cronologicamente, e nem tampouco se mostra com a mesma roupagem com a qual foi capturada: a memória é sempre outra. A memória não faz conluio com a reprodução do ocorrido; ela deturpa, altera, perturba e cria outra coisa ao se mostrar. Sua recusa por se enquadrar em um relato linear é alimentada pela inserção de uma miríade de detalhes, em seu acontecer. A memória é uma trama que se faz ao acontecer; ela não é um produto acabado ao qual temos acesso. A memória, portanto, não é: ela se faz no movimento, no acontecimento, no imprevisto. Ela se faz sempre que alguém se põe a lembrar e a contar o que se passou, bricolando o que se passou, com o que inventou sobre o que se passou.

Comumente considerada enquanto depósito pretérito, a memória acumularia os encargos de arquivamento e de ser responsável pelo retorno do morto. Acúmulo de funções: reter e devolver as nuances e detalhes do que se passa e, de preferência, de forma organizadamente linear e *clean*. A metáfora da “memória” sob a forma de um “baú” externaliza esta ideia, traduzindo os atos de arquivamento e acesso. Porém, ela não é o lugar onde se deposita, mas o lugar desde o qual algo é criado:

[...] a memória é o antimuseu: ela não é localizável. Dela saem clarões nas lendas. Os objetos também, e as palavras, são ocos. Aí dorme um passado, como nos gestos cotidianos de caminhar, comer, deitar-se, onde dormitam revoluções antigas. A lembrança é somente um príncipe encantado de passagem, que desperta, um momento, a Bela-Adormecida-no-bosque de nossas histórias sem palavras (Certeau, 1994, p. 189).

Após desistir do baú, encontrei em Certeau (1994) as provocações que me ajudaram a pensar sobre o trabalho com as memórias. Ele afirma que “sob a sua forma prática, a memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali” (p. 162), e isso me leva a pensar no meu encontro com o outro – este outro que gentilmente concorda em me ajudar durante a pesquisa. Veja bem: eu disponho de um tema de interesse, o qual pretendo conhecer desde o encontro com a memória alheia. É importante atentar, neste propósito, que o tema interessa a mim, ele se encontra em processo em mim, e, talvez, em mim, somente. Quem aceita contribuir com o estudo se encontra, concomitantemente, pensando em outra coisa. Então, o que este outro pode oferecer a mim, a respeito dos ditados escolares, é algo que não está pronto em si: não está organizado, sistematizado e apto ao *output*. Não está. Acessar a memória não implica em buscar um pacote no baú, mas requer um sofisticado trabalho de criação.

Este é um problema a ser considerado: a memória do outro não pode ser prontamente acessada, pois que ela precisa ser produzida. Ela não tem uma existência prévia à minha chegada, mas, como ensina Certeau, “ela se mobiliza relativamente ao que acontece – uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro” (1994, p. 162). Pensar sobre uma memória que não pré-existe, mas que se instala diante do inusitado, foi algo que imprimiu outra dinâmica ao meu processo investigativo, levando-me a considerar a participação efetiva do outro. A composição da memória ocorre em aderência ao que se passa no presente, embora muitas de suas referências sejam pretéritas. Daí podemos inferir que esta “atualização” do vivido incorpore reflexões marcadas pelo devir daquele que se põe a lembrar, marcando a história rememorada, enquanto permanentemente outra. Vejamos um pouco mais em Certeau (1994, p. 162):

De uma circunstância estranha recebe a sua forma e implantação, mesmo que o conteúdo (o pormenor que falta) venha dela. Sua mobilização é indissociável de *uma alteração*. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada – deslocável, móvel, sem lugar fixo. Traço permanente: ela se forma (e seu “capital”) *nascendo do outro* (uma circunstância) e *perdendo-o* (agora é apenas uma lembrança). Dupla alteração, e de si mesma, que se exerce, ao ser atingida, e de seu objeto, que ela só conserva depois que desapareceu. A memória se esvai quando não é mais capaz dessa operação. Ela se constrói ao contrário de acontecimentos que não dependem dela, ligada à expectativa de que vai se produzir

ou de que deve se produzir algo de estranho ao presente. Longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de *crer* nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita.

A memória não é o relato linear de uma lembrança, mas é tecida no encontro e em interlocução com aquilo que ela não é. Saboreamos um alimento e isso aciona memórias que não são a reprodução de um momento vivido, mas a produção de outra emoção. Toda memória é uma outra história. Para Certeau, há modos de proceder da memória que não cumprem a expectativa pelo arquivo e desvelamento do que se passa, mas que atuam na inventividade de outra coisa. A memória não é a reprodução, mas a alteração de algo, pois “essas escrituras invisíveis só são claramente lembradas por novas circunstâncias” (1994, p. 163). A singularidade da memória reside em detalhes que são trazidos de diferentes ocasiões e bricolados na invenção daquilo que se quer pensar, e sua mobilidade imprime fluidez à caça destes detalhes, onde quem tece a trama entre eles, é quem se põe a lembrar. Narrar a partir da memória seria dizer novamente o que se passou, negando o que se passou e criando outra história. A memória não dispõe de vocação ao enclausuramento e nem fidelidade àquilo que retrata. Ir ao encontro das memórias implica menos em conhecer a realidade, do que em acessar os sentidos postos pelos sujeitos.

O material de pesquisa produzido durante o desenvolvimento deste estudo foi constituído, portanto, por memórias tecidas por sujeitos escolarizados, a respeito desta prática didática escolar: o ditado. Não busquei a prática docente, e seus procedimentos; busquei memórias que os sujeitos poderiam oferecer, desde que aceitaram sua provisória reencarnação nos bancos escolares, para lembrar e inventar. Estabeleci conversações com oito sujeitos, sendo que cinco deles já concluíram seu processo formal de escolarização há mais de vinte anos, e três ainda se encontram em fase escolar. Dentre os egressos, as idades variam entre trinta e cinquenta anos, e dentre os escolares, as idades variam entre dez e quinze anos. Todas as conversas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos sujeitos, e posteriormente transcritas. Além das conversas, foram realizadas pesquisas em *sites* disponíveis na *Internet*, à busca de ocorrências deste dispositivo didático – o ditado – em documentos oficiais³ e em veiculações livres. O eixo norteador da busca foi a referência ao “ditado”, e a escolha do material incidiu sobre a intensidade de conversações que o mesmo provocava na pesquisadora.

É sabido que a apropriação do material de pesquisa deve ser submetida a reflexões que sejam concomitantes à escolha dos procedimentos de produção deste material. Não basta, portanto, produzir o material para o estudo: é preciso pensar a respeito do tratamento que será destinado a ele. No que se refere à pesquisa documental, parte do

³ A busca incidiu nos seguintes *sites*: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, MEC); Pro-Letramento (MEC); Instituto Alfa e Beto.

material coletado em *sites* da *Internet* foi cuidadosamente lido e inserido neste artigo em um fluxo enunciativo. Embora o material coletado tenha sido expressivo, são expostos, aqui, tão somente aqueles que puderam se incorporar à tessitura deste texto. A busca em *sites* da *Internet* investigou a ocorrência de textos oficiais e postagens livres que tomassem, como referência, o ditado enquanto dispositivo didático. O propósito foi verificar como o ditado tem figurado em cadernos de formação continuada docente, e também conhecer proposições que o incluam em atividades pedagógicas, disponíveis livremente na *Internet*. Ambas ocorrências do ditado na *Internet* – nos cadernos de formação continuada e nas incontáveis sugestões de atividades pedagógicas – constituem material consultivo para professoras, o que justifica sua apreciação neste estudo.

A apropriação do material produzido durante as conversações também mereceu tratamento especial. Neste momento, Bakhtin (1999) ofereceu as orientações necessárias a esta tarefa, em sua indagação a respeito da apreensão do discurso do outro. Ele se interessa sobre como o discurso do outro é absorvido por seu interlocutor, como este discurso afeta e influencia o discurso que será pronunciado, desde o diálogo empreendido. Bakhtin recusa o objetivismo abstrato⁴, o qual toma a comunicação enquanto um ato mecânico de repasse e recepção da mensagem; diferente disso, este autor mergulha nos movimentos caóticos e imprevisíveis da enunciação, a qual é carregada de sentidos, tonalizada ideologicamente e perturbada por um contexto. Ouvir as pessoas com ouvidos bakhtinianos não guarda qualquer relação com um sujeito que se põe a escutar passivamente o que lhe é dito, e a interpretar o que ouve. Diferente disto, esta é uma escuta que predispõe o escutador a atravessar a linha que o separa daquele que fala e, junto a ele, percorrer as fabulosas paragens para onde sua dialogicidade o leva. Considerando este texto como parte da conversação com as pessoas que contribuíram com o estudo, entendo que ele é marcado, sobretudo, pelas influências deixadas pelo outro em mim, e pelo que há de social nas entrelinhas de um discurso:

Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na “alma” do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua (Bakhtin, 1999, p. 146).

Havia um farto e rico material desde o qual eu poderia aprender a respeito da questão que me colocara, então, me dediquei a ouvir e a ler, cuidadosamente. Duran-

te a leitura e a escuta, destaquei trechos que provocaram conversações em mim, trechos que, criados pelos sujeitos, me puseram a criar, também. O resultado deste movimento é este artigo, no qual habita a inventividade dos sujeitos que se dispuseram a colaborar, e a inventividade da pesquisadora, ao estabelecer conversações com as conversações.

O ditado como dispositivo didático

O ditado é um dispositivo didático fartamente encontrado em práticas pedagógicas cotidianas, em materiais didáticos e também incluso em orientações destinadas à formação continuada docente. Em Foucault (1987) sabemos que um dispositivo pode se apresentar, por exemplo, tanto sob o formato de uma edificação arquitetônica, quanto como discurso ou enunciado científico, objetivando externalizar o dito e o não-dito, e configurando um ambiente propício à análise e ao controle. Em se tratando dos ditados escolares, estes seriam dispositivos desde os quais sua natureza ordenatória seria ofuscada pela reincidência cotidiana de sua ocorrência nas salas de aulas e nos materiais didáticos. O uso contínuo deste dispositivo contribui para a sua invisibilidade, inocentando e livrando-o de um exame detalhado. O excesso, salva-o.

Em texto onde trata da noção foucaultiana de dispositivo, Deleuze (1988) assinala as suas dimensões: as curvas de visibilidade, de enunciação, as linhas de forças (dimensão do poder), a objetivação e subjetivação (linhas de fuga). Ele escreve que estas linhas de forças, desalinhadamente, dissipariam os universais, já que “cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam em outro dispositivo”. Não esperemos encontrar, por exemplo, que os esforços referentes à vigilância estejam, sempre, depositados na arquitetura de um prédio, e nem que as linhas de fuga sejam desenhadas, tão somente, nos movimentos daqueles que se encontram aprisionados. Para Deleuze, em Foucault “não há universalidade de um sujeito fundador, ou de uma razão por excelência que permita julgar os dispositivos”. O que me é possível depreender, a partir disso, é que eu escolhi tomar os ditados escolares enquanto dispositivos, e que Foucault, infelizmente (ou não!) não oferecerá auxílio nesta tarefa. O que ele tem a me ensinar, mais me perturba do que orienta, pois que cabe a mim o esforço por tornar, provisoriamente visíveis, estas linhas renitentes do dispositivo.

Resta-me assumir que o ditado seria um dispositivo didático, através do qual se manifestaria uma materialidade expressa (a atividade em si) e diversas linhas mutantes que se mostrariam enquanto conformidade, escape, capitalização e tantas outras. No âmbito deste

⁴ Para Bakhtin, o objetivismo abstrato é uma orientação saussuriana segundo a qual a língua é estável e imutável, desprovida de aderências ideológicas e subordinada a leis linguísticas gerais e objetivas. Cabe ao sujeito, segundo esta orientação, receber esta língua em seu estado inerte e finalizado.

artigo, minha opção foi por estabelecer conversação com este dispositivo – o ditado – ressaltando alguns traços que o configuram enquanto técnica de ensino e como exame da aprendizagem.

Enquanto técnica de ensino, o ditado está presente em praticamente todos os níveis de escolarização. Sua presença, contudo, não assegura a universalidade de um mesmo formato, já que este se modifica conforme os anos de escolaridade transcorram. É comum que, na Educação Infantil, o ditado objetive o diagnóstico dos níveis de conceitualização das escritas das crianças, e que, no Ensino Fundamental, mantenha e/ou altere este objetivo. Dependendo da orientação conceitual da professora a respeito da alfabetização, o ditado pode manter, no primeiro ano de escolaridade, o caráter diagnóstico, ou então ser utilizado como técnica de ensino, complementar a um método.

Quando a professora dita as palavras, sua intenção pode ser investigar o nível de conceitualização da escrita manifesta pela criança, de forma a classificar esta escrita e intervir pedagogicamente em seu avanço. Isso acontece na Educação Infantil e Alfabetização. Quem dita as palavras é a professora, mas pode acontecer, também, de as crianças ditarem textos para serem escritos por ela, no quadro. Há variantes a este ditado, como, por exemplo, o auto ditado: a criança recebe uma folha onde há figuras que devem ser nomeadas, por escrito. Este formato ensina, sobretudo, que a escrita se presta a nomear as coisas e isso difere do ditado falado pela professora. No primeiro formato, a criança registra aquilo que vê, e no segundo, aquilo que ouve, aprendendo, com isso, que a escrita é subordinada ao visual e ao auditivo. Esta ideia é bastante presente na escola e ainda costuma alimentar muitas práticas alfabetizadoras, justificando o frequente retorno de métodos que já deveriam ter sido, definitivamente, refutados (Lacerda, 2017).

Não obstante os diferentes formatos, esta atividade permite, à professora, classificar a escrita infantil segundo uma taxonomia. O resultado deste ditado costuma dizer mais da competência docente em subordinar a escrita de uma palavra isolada a um conceito, do que do esforço cognitivo da criança. Há mais de trinta anos, Geraldí (1984) denunciava as limitações de se tomar a palavra, isolada do texto. Desprovida do terreno fértil que habita – o texto – a palavra sucumbe facilmente à ordenação, ocultando o intenso trabalho intelectual empreendido pela criança ao escrever. Desvelado e observado com estranhamento, o ditado pode mostrar sua engenhosidade mecanicista. Como, então, este dispositivo continua a habitar a sala de aula, mesmo quando as opções docentes buscam rup-

turas com esta lógica? As cópias infundáveis, os treinos ortográficos, os exercícios de caligrafia... tudo isso já foi questionado e, em grande parte, refutado. Como, então, o ditado se salvou? Como se mantém sua vitalidade? Imerso junto a práticas conservadoras, o ditado é protegido por sua quase centralidade no exame das escritas; convivendo com práticas pedagógicas autorais e contemporâneas, a preservação do ditado inscreve diferentes temporalidades em um mesmo espaço, vitalizando a contradição⁵.

Sua longevidade é amparada “por um paradoxo apenas aparente, o discurso que leva a crer é aquele que priva do que impõe, ou que jamais dá aquilo que promete” (Certeau, 1994, p. 186). Este discurso que leva a crer, faz o outro acreditar que uma imposição se faz acompanhar por algum benefício – uma promessa que nunca será cumprida, mas que alimenta a crença. Trata-se de uma circularidade com pouca possibilidade de fuga, pois enquanto se promete, se acredita. Assim é com o ditado, na escola: ele é realizado com a presunção de que deverá afetar positivamente as aprendizagens, e a crença nesta promessa, aliada ao fato de que o prometido nunca se realiza, é o que o preserva. Para Certeau, este “discurso que leva a crer”,

muito longe de exprimir um vazio, de descrever uma falta, ele o cria. Dá lugar a um vazio. Deste modo, abre clareiras; “permite” que se faça o jogo num sistema de lugares definidos. “Autoriza” a produção de um espaço de jogo num tabuleiro analítico e classificador de identidades. Torna o espaço habitável. A este título, designo-o como “autoridade local”. É uma falha no sistema que satura de significados alguns lugares e os reduz a ele, a ponto de torna-lo “irrespirável” (Certeau, 1994, p. 186).

Por que não duvidamos de uma prática sem sentido, que não cumpre o que promete? Certeau ajuda a entender isso, quando ensina que, ao prometer, este “discurso que leva a crer” cria um vazio, ou ameaça tornar inexistente, algo que sequer chegara a existir. Complicado, não? Vejamos: ao ditado é atribuída a relevância de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, e uma vez atribuída esta relevância, ela adquire *status* de não poder mais deixar de existir.

Na época eu fui alfabetizada com a cartilha. Ai a professora colocava no quadro várias palavrinhas e era o treino ortográfico. Ai eu escrevia umas cinco, seis vezes cada palavra. Tinha vezes, que era até mais, que era até dez, quinze vezes cada palavra, ai eu chegava em casa, eu copiava essas palavras, lia para o ditado. É... O método era decoreba, eu tinha que decorar aquela palavra, para o ditado. Na cartilha, por exemplo, a família do B. O bebê bebia, o bebê babou, entendeu? Era na decoreba também. Família silábicas e depois ditado (Entrevista, Sílvia, 48 anos).⁶

⁵ Quanto a isso, remeto o(a) leitor(a) à obra de Henri Lefebvre, muito particularmente ao método “Regressivo-Progressivo” que o autor desenvolveu a partir do marxismo, objetivando conhecer a realidade social do universo rural. Embora este método seja predominantemente utilizado em estudos acerca da urbanização, penso que a ideia de tomar as contradições enquanto “desencontro de temporalidades” pode ser, também, muito útil aos estudos em cotidianos escolares.

⁶ Foram usados pseudônimos.

Por exemplo, teve uma vez que ela pegou uma historinha e foi ensinando a gente a formar palavra por palavra dessa historinha, aí ela ditava, aí a gente lia a historinha e ela ditava algumas palavras da historinha para ver se a gente estava entendendo (Entrevista, Gustavo, 10 anos).

O ditado dispõe de lugar privilegiado no rol de engenhosidades que atribuem, a si mesmas, a façanha de interferir, positivamente, sobre as aprendizagens. De tudo isso, talvez concordemos, tão somente, que algo há de positivista nesta presunção. Assombradamente, percebemos que a legitimidade desta técnica de ensino é tamanha que, em alguns casos, prevalece hegemonicamente. É preciso considerar, junto a isso, que a materialização deste dispositivo se dá via linhas universais facilmente perceptíveis, e que um dispositivo costuma ser fiel às suas origens, facilitando sua reprodução. Isso implica em que a lógica operatória que reside no ditado é facilmente compreendida pela criança, sendo descrita em detalhes por quem, a princípio, deveria ser comprimida por ela. Vejamos o relato de uma criança que vivenciou uma prática pedagógica de traços conservadores, e a ocorrência do ditado, segundo ela:

Com essa professora eu aprendi a ler juntando, porque com a outra a gente não entendia nada, o caderno ficava puro, porque ela só perguntava e a gente não escrevia no caderno. Aí a gente aprendeu o alfabeto, a gente juntava as sílabas, a gente formou as frases, aí um dia ela deu a folha e foi ajudando a gente a formar um texto, tudo que a gente escrevia de errado, ela pegava a caneta, colocava, aí a gente copiava de novo, até a gente copiar certo. Ela dava um... como é que chama? Um ditado, aí tipo assim, tinha pipoca, bala, corda. Aí a gente ia escrevendo, tudo estava errado, mas a gente não podia falar nada no ditado e nem perguntar ela. Tinha dois ditados e ninguém gostava porque todo mundo via as coisas que a gente escreveu errado. Era muito ruim, porque eu sempre errava! Acho que era melhor aprender copiando até gravar, ninguém gostava do ditado. A minha amiga, ela teve que repetir porque ela não tirava nota no ditado, escrevia tudo errado, a letra dela era grande. A professora ditando e ela olhando para o céu assim, olhando para o nada, prestando atenção no que a professora estava falando, ela não prestava não. Era muito difícil ela prestar atenção e ela repetiu o ano (Entrevista, Sarah, 9 anos).

A menina Sarah relata que no ditado tinha “pipoca, bala, corda”, e que escrevia “errado”, e que não podia pedir auxílio à professora ou à amiga que olhava para o céu. O isolamento da criança, durante a atividade, deveria ter como propósito impedir a adulteração do resultado final. Sobre este resultado deveria repousar o olhar da professora, amparado por uma leitura reducionista do texto teórico, até que, diante da escrita, pudesse sentenciar: “é silábica”. Se há algumas décadas o ditado adentrava somente as classes onde as crianças já eram proficientes em leitura e escrita, atualmente esta prática é bastante comum na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A tia dá ditado sim, todo dia quase, ela fala que a gente vai fazer ditado, tem uma folhinha com os desenhos e eu escrevo, aí tem que colorir (Entrevista, Luccas, 6 anos).

Durante o estudo, foi possível encontrar relatos desde os quais os entrevistados afirmaram que o ditado foi utilizado, em seu processo de escolarização, somente após a alfabetização. Anterior à aprendizagem da leitura e escrita, não havia. O ditado, aqui, era tomado enquanto dispositivo didático cujo objetivo era a verificação da aprendizagem do treino ortográfico:

O período que eu fiz mais ditado, e foi todos os dias, foi no segundo ano, no primeiro ano não tinha ditado. A professora abordava muito aquelas palavras, de regrinhas básicas do tipo M antes de P e B, palavras com SS, palavras com H... Depois do ditado essas mesmas palavras eram trabalhadas separando as sílabas. A professora chegava e já falava: hoje nós vamos fazer DI-TA-DO! Ela já falava assim, bem alto, separando as sílabas [risos]. E ela não preparava, não; ela tirava as palavras do imaginário dela, colocava as mãos para trás e ficava andando pela sala, ia no fundo, voltava, e a sala era na máquina de arroz da fazenda... Ela falava as palavras que vinham à mente, mas sempre abordando essas regrinhas básicas, com palavras que nem eram do nosso cotidiano da roça, como uma que eu lembro, que ela falava: quero ver quem vai acertar! PA-RA-LE-LE-PÍ-PE-DO! Não podia colar, ela vigiava como se fosse uma prova. Teve um dia que nós ganhamos uma caixinha de chocolate [ele para e se emociona], e ela ditou: CHO-CO-LA-TE! E ninguém sabia como escrevia, então eu falei, lá em casa tem, aí eu imaginei como se escrevia, e escrevi: COCHOLATE, e como eu falei que sabia, quem estava perto colou e errou também. Uma caixinha de pó de chocolate era raridade, eu achei que estava acertando e ajudando, mas no final eu prejudiquei todo mundo. Quem errava tinha que copiar várias vezes a palavra errada. [...]. Em casa, na roça, o pai escutava muito rádio, então eu ouvia o que era falado e prestava atenção, me interessava e ficava tentando inventar no meu imaginário, como se escrevia cada palavra. [...]. As palavras ditadas na escola, só mais na frente nós vínhamos a saber o significado de cada uma (Entrevista, Carlos, 56 anos).

O menino era convidado a participar de uma prática, em sua sala de aula, e rapidamente percebia que sua inclusão seria condicionada ao acerto. A cada palavra certa, um bom “C”, de “certo”. Na escola, o significado das palavras só lhe era revelado posteriormente, pois o importante, nesta tarefa, era a codificação gráfica. Lendo o mundo fora da escola, o menino ouvia o rádio do pai e pensava sobre a escrita, afogado pelas notícias que lhe interessavam. Disso não resultava nenhuma escrita efetiva, e o menino aprendeu que mais importante do que a grafia, era esta trabalhadeira medonha na qual se mete quem se entrega a pensar.

Junto com o ditado, vinha o medo da escrita. Medo de errar. Se toda escrita demanda uma autoria, como posso ser responsável por escrever o que é pensado fora de mim? Por que é atribuída a mim a responsabilidade por grafar corretamente aquilo que é fruto de um desejo seu? Por que a minha inadequação à sua entonação é examinada com rigor? Quem diz isso é Ana, com suas próprias palavras, que se são diferentes das minhas por uma questão autoral, dizem algo bastante parecido:

A professora ditava palavras soltas e sortidas e ditava textos pequenos, que era o mais difícil, porque você tinha que saber onde colocava o ponto, a vírgula, a exclamação... então era

muito difícil. Ela dava ditado umas duas vezes por semana, e quando era texto valia ponto para quem acertava as pontuações. O ditado, eu lembro, era só quando a gente já tinha aprendido a ler, não tinha ditado antes, não (Entrevista, Ana, 40 anos).

Em etapas mais avançadas da escolarização, os ditados foram mantidos, mas sua função foi alterada. No Ensino Médio e no Ensino Superior, o uso do ditado como exame da grafia já não era necessário. Assim, mantinha-se deste dispositivo o que ele dispõe de não-dito, ou seja, sua natureza regulatória. A função é modificada, mas, a concepção permanece. Aqui, os ditados serviam ao propósito por tornar homogêneos os fluxos dispersos, pois a compressão do conteúdo curricular, sob a emissão oral do professor, mantinha os alunos aprisionados na mesmidade.

No colégio e na faculdade eu tive professores que ditavam a matéria e a gente copiava no caderno (Entrevista, Eduardo, 59 anos).

Depois, no EJA, os professores ditavam os textos, cada frase, não passava a matéria no quadro, e o problema é que lá tem pessoas que estão aprendendo a escrever e ler, e erravam a frase todinha (Entrevista, Simone, 44 anos).

Tomado enquanto técnica de ensino ou como exame da aprendizagem, o ditado dispõe da proeza de, continuamente, manter sua legitimidade pedagógica, fazendo com que o aprendiz reconheça, nele, a prática que oportunizou sua aprendizagem. A professora faz uso do ditado para ensinar e examinar, e a criança apreende que aprende devido à intensidade e sistematização do ditado em seu aprender:

É que fazia muito ditado na época. Aí eu aprendi, fui aprendendo aos poucos. Ditava titia, vovó... tudo assim. Mamãe, papai... Ditava nome de bicho. Muito nome... boi, vaca, girafa, tudo ela ditava. Essas coisas assim. Aí eu aprendi a ler (Entrevista, Mirela, 46 anos).

Amplamente reconhecido enquanto facilitador das aprendizagens, o ditado também é incluso no faz-de-conta da criança que inventa de ser professora. Em seu brincar, reproduz o que lhe parece legítimo, organizando suas bonecas sentadas, e “passando ditado para elas”. Uma prática tecnicista costuma ser protegida por mecanismos antidestrutivos que a isentam de questionamentos e asseguram sua continuidade. Rigorosamente arquitetada segundo os princípios da linearidade e da progressão que parte do “simples” em direção ao “elaborado”, esta prática coaduna com as expectativas de quem a reproduz e de quem é submetido à sua aplicação:

Ela explicava muito bem e ela puxava muito. Ela falava você não é máquina para escrever com letra de máquina, você é gente, tem que escrever com letra de mão. Aí eu ficava com raiva, que eu adorava a outra letra. Tinha muita coisa no quadro. Ela passava para a gente copiar a atividade no quadro e era cópia também, eu tinha livro também, mas só que ela passava muito no quadro, porque ela falava que era para a gente se acostumar para o futuro porque ia ter que copiar as coisas. Ela passava esses negócio de familinha, tinha no livro, mas ela queria que a gente copiasse até pra gente desenvolver a escrita, e dava muito ditado. Eu gostava muito de brincar de estudar, nossa, era minha paixão, eu dava aulinha, colocava as bonecas sentadas no chão e brincava de professora, passava ditado para elas (Entrevista, Jéssica, 13 anos).

Bastante operante na sala de aula e nas brincadeiras infantis de escolinha, o ditado também figura nas orientações direcionadas à prática, em diversos manuais instrucionais. Uma rápida busca em cadernos de formação docente e na crescente oferta de atividades didáticas disponíveis na *Internet*, revela a inclusão e permanência deste dispositivo.

Esta breve busca me conduziu aos cadernos do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos quais encontrei a alusão ao ditado em algumas passagens, como, por exemplo, nos relatos de professoras desde os quais elas afirmam fazer uso deste recurso didático. Estes relatos docentes são acompanhados pela apreciação empreendida pela autoria dos cadernos, destacando que o ditado é uma das “ações da professora para atender à heterogeneidade de sua turma” (Brasil, 2015, p. 101). É curioso pensar como uma ação de natureza homogênea possa transitar em meio à diferença, sem forjar sua dissipação.

Além da observação dos cadernos de formação do PNAIC, busquei em outros cadernos direcionados à professora alfabetizadora, as abordagens oferecidas aos ditados. Estes cadernos são constituintes do método posto pelo Programa Alfa e Beto de Alfabetização⁷ (IAB) e pelo programa de formação continuada conhecido como “Pro-Letramento”⁸ e foram oferecidos, respectivamente, pelo Instituto Alfa e Beto a partir do ano de 2006, e pelo Ministério da Educação, em 2005. Embora tenham sido criados há aproximadamente dez anos, é possível que os desdobramentos de seu conteúdo instrucional permaneçam vivos no imaginário da escola.

Em um dos cadernos de alfabetização, formulado pelo Instituto Alfa e Beto, é possível encontrar orientações alimentadas por uma racionalidade técnica bastante refinada, uma vez que opera no âmbito da descrição e normatização deste dispositivo didático. Este programa

⁷ Este programa, criado em 2006, prevê a aquisição (por adesão), por parte das Secretarias Municipais de Educação, de um método de alfabetização a ser executado pelos docentes. Segundo dossiê produzido pelo mesmo Instituto que produz e comercializa o método, este foi adquirido por 700 municípios brasileiros e alfabetizou mais de um milhão de crianças (Lima e Santana, 2013). O custo do material é fixado em R\$ 4.122,00 por classe e é composto por livros didáticos, manuais para o professor, material didático, agenda e testes.

⁸ Este programa, criado em 2005 pelo Ministério da Educação e oferecido gratuitamente na modalidade semipresencial, é integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (formada por 19 Universidades selecionadas segundo critérios postos em edital).

inclui o ditado no rol da pedagogia das competências, afirmando sua relevância junto ao aprender e sugerindo que sua periodicidade seja diária. Junto a isso, estipula o momento da correção como o mais importante, ressaltando que a aprendizagem da criança é mediada pelo ato de correção dos erros e que o ditado deve ser ministrado segundo graus de dificuldades crescentes. Estas instruções são claramente filiadas a uma perspectiva de alfabetização mecanicista e a um conceito de aprendizagem que reduz o aprendiz a mero receptor de um repasse.

Já em outro programa de formação continuada oferecido pelo governo federal a professoras alfabetizadoras – o Pró Letramento – foi possível encontrar um capítulo que trata da “Avaliação Diagnóstica da Alfabetização”. Ali é apresentado um quadro intitulado “Matriz de referência da avaliação diagnóstica”, o qual explicita as “capacidades avaliadas”, os “descritores” e os “procedimentos de avaliação”. Embora seja um caderno de 2008, este material ainda circula nas escolas, nos imaginários docentes e em orientações oficiais advindas dos sistemas de ensino. Na “capacidade avaliada” denominada “escrever palavras com grafia desconhecida”, professores(as) são orientados(as) a “verificar se, num ditado, a criança é capaz de escrever, mesmo com erros ortográficos (troca de letras, por exemplo) palavras cuja grafia é desconhecida. Nesse caso verifica-se se o aluno desenvolveu a capacidade da codificação”. O ditado, neste caso, se presta a ser um instrumento do exame e contribui para alimentar, ao menos, três concepções reducionistas sobre alfabetização: a de que o ensino da leitura e da escrita pressupõe graus de dificuldades crescentes durante o repasse; a fragmentação do processo de aprendizagem e sua conversão a capacidades a serem adquiridas; o entendimento de que o ensino deve se dirigir à codificação e decodificação da língua.

Veja: uma pequena e aparentemente inocente orientação sobre como proceder durante o ditado, carrega consigo três concepções gigantes acerca da alfabetização. Mais uma vez, encontramos aqui um dispositivo, se entendermos que há “um dito e um não dito”, sendo que aquilo que não se mostra, é o que adentra, é o que orienta, é o que permanece. A orientação técnica provavelmente se esvai, sobretudo quando direcionada a uma professora experiente; contudo, as concepções tacitamente inclusas neste pacote, permanecem latentes.

Disponíveis e acessíveis estão, também, as incontáveis sugestões de atividades que envolvem o ditado. Facilmente encontradas na *Internet*, estas atividades costumam ser reproduzidas por professoras e aplicadas em sala de aula. É curioso registrar que, no momento em que trabalho nesta escrita, realizei nova busca pelos ditados na *Internet* e o resultado, apresentado em 0,28 segundos, exibiu aproximadamente quatro milhões de direcionamentos! Basicamente, estas atividades, ilustradas com desenhos, trazem lugares delimitados para que a criança escreva a palavra ditada pela professora. Algumas versões investem

em estratégias behavioristas, acrescentando à proposta, pinceladas “motivacionais”. Vejamos alguns exemplos: *Ditado Divertido; Vamos ajudar Rosa a escrever as palavras?; Ditado Colorido; Sondagem; De olho nas palavras; Escreva do seu jeito; Vamos preencher as nuvens?; Auto ditado diferente; Ditado recortado; Brincando de ditado* e tantos outros. Parece que há uma tentativa de apelar a uma pseudoludicidade, de forma a mascarar o mecanicismo e a inexistência de sentido da atividade.

Esta busca ligeira em cadernos instrucionais não foi alvo principal deste estudo, assim como as atividades didáticas disponíveis na *Internet* também não o foram. Seria necessário um trabalho de grande fôlego para coletar as ocorrências do ditado na rede – às quais são acrescidas novas versões, continuamente. A menção à presença do ditado em cadernos instrucionais e na crescente oferta de atividades a serem reproduzidas e utilizadas em sala de aula (a famosa “folhinha”), se prestou menos a elencá-las do que a alertar quanto à sua existência. Isso é preocupante, uma vez que qualquer orientação que seja tecida em bases positivistas tem ingresso facilitado na prática, a qual, exaurida pelas exigências postas pela versão neoliberal de escola que temos, perde assustadoramente o tempo que poderia ser dedicado à reflexão crítica e sua refutação.

Conclusão

O ditado pode se configurar enquanto prática deliberadamente associada ao exame, ou se portar como alicerce da ação pedagógica. Tomado, neste texto, enquanto “dispositivo”, pode se transmutar e desdobrar de formas variadas, extraindo da externalidade daquilo que é perceptível – o ditado, em si – outras lições, tácitas. O ditado de palavras pode ensinar (*sic!*) à criança, por exemplo, que a gênese da escrita é a fala, ou, até mesmo, reforçar a ideia de que somente os nomes das coisas são escritos; a inclusão do ditado junto a sujeitos já alfabetizados, pode configurar uma prática panóptica, autenticada pela vitalidade de sua ocorrência.

Junto a isso, é preciso observar que o momento do ditado não anula a autoria, mas alimenta o disfarce. Imersa no registro do que lhe é ditado, a criança vivencia o embate entre o que emerge de si, e o que precisa inculcar em si. Com isso, aprende a dissimular o que pensa, aprende a ajustar sua temporalidade às dos demais e aprende que a emissão oral proveniente da professora é a versão oficial da linguagem.

Embora eu tenha tecido uma abordagem crítica no decorrer deste texto, é preciso dizer que a crítica a um dispositivo didático não pretende sua anulação, mas a sua conversão enquanto prática que contribua com as aprendizagens. É relevante afirmar isso, de forma a não alimentar expectativas que costumam associar um olhar cuidadoso depositado a uma questão, à eliminação, modificação ou aperfeiçoamento da mesma. Não é este o caso. Ao me

dedicar a pensar sobre os ditados, espero ter chamado a atenção para outros tantos dispositivos que, vindos não se sabe de onde, se instalam no interior de práticas cotidianas.

A aproximação destas práticas cotidianas nos leva ao encontro de tantos outros dispositivos que se prestam a uma determinada serventia, enquanto se expandem em outros domínios. A configuração das mesas de estudos nas classes, a tarefa de casa, as filas para adentrar ou sair de qualquer recinto, a fragmentação posta às temporalidades e espacialidades... são muitos os dispositivos presentes nas escolas. Sua renitência é alimentada pelos usuários, justamente por quem, melhor do que ninguém, poderia vê-los, questioná-los e ajustá-los às suas intencionalidades. Penso que somente a professora e suas crianças podem empreender a conversão de um dispositivo, de forma a suprimir o que não as favorece. Somente os sujeitos da prática podem tecer novos sentidos para algo que foi, deliberadamente, produzido para os regular.

Por fim, encerro esta escrita com a fala da ex-aluna Lúcia e da ex-professora Aparecida, pois tenho esperança de que a longevidade de uma atividade estéril, possa, quem sabe, nos causar algum estranhamento.

Nós tínhamos ditado, eu não sei se ainda tem ditado na escola hoje. Ainda tem, né? Então. Tinha ditado, tinha, você aprendia a escrever, você aprendia a ler, você aprendia a interpretar fazendo o ditado todo dia. E o que era os deveres de casa? Era fazer cópia da cartilha, né? E alguns ditados, né? Que a mãe pegava a cartilha e tinha que ditar para você escrever. Mas na alfabetização a gente não podia pegar os livros ainda, né? A alfabetização era isso, a gente decorava a cartilha, decorava o alfabeto, depois aprendia a juntar o alfabeto, fazia o ditado (Entrevista, Lúcia, 79 anos).

Eu ensinava assim, eu passava assim, dava um ditado, palavrinhas só. Depois frases, eles não dominavam aquilo. Tinha aluno ali que não conhecia o alfabeto completo, não. Aí passaram uns tempos chegou... foi mais ou menos uns dois anos depois... chegou a tal da cartilha moderna (Entrevista, Olívia, 82 anos).

Referências

- ALENCAR, J. de. [s.d.]. *Senhora*. 4ª ed., [s.l.], Melhoramentos. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000139.pdf>. Acesso em: 19/06/2016.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). 1999. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed., São Paulo, Hucitec, 196 p.
- BRASIL. 2015. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A Organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização*. Caderno 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 116 p.
- CERTEAU, M. de. 1994. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 4ª ed., Petrópolis, Vozes, 351 p.
- DELEUZE, G. 1988. *Foucault*. 1ª ed., São Paulo, Brasiliense, 144 p.
- FOUCAULT, M. 1987. *Vigiar e punir*. 22ª ed., Petrópolis, Vozes, 262 p.
- FOUCAULT, M. 2016. *A grande estrangeira: sobre literatura*. 1ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 205 p.
- GERALDI, J.W. (org.). 2004. *O texto na sala de aula*. 3ª ed., São Paulo, Ática, 136 p.
- LACERDA, M.P. de. 2017. Cachimônia: pela alfabetização lenta. *Revista Linhas*, **18**(36):347-376. <https://doi.org/10.5965/1984723818362017347>
- LARROSA, J. 2003. A arte da conversa. In: C. SKLIAR, *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* 1ª ed., Rio de Janeiro, DP&A Editora, p. 211-216.
- LIMA, A.P.; SANTANA, R. 2013. Dossiê comprova alto nível de alfabetização do programa alfa e beto. Disponível em: <http://impressaodigital126.com.br/?p=9980>. Acesso em: 18/06/2016.
- PORTELLI, A. 1997. Tentando aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, **15**:13-49.
- POMPEIA, R. 1996. *O ateneu*. 16ª ed., São Paulo, Ática. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000297.pdf>. Acesso em: 20/05/2016.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. 1991. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. 2ª ed., Brasília, Editora UnB, 247 p.

Submetido: 08/08/2016

Aceito: 26/04/2017