

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. ReVEL na Escola: Alfabetização: mais que uma atribuição escolar, um compromisso político. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

REVEL NA ESCOLA: ALFABETIZAÇÃO: MAIS QUE UMA ATRIBUIÇÃO ESCOLAR, UM COMPROMISSO POLÍTICO

*ReVEL at school: Litteracy: more than a school attribution, a political
commitment*

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti¹

ma.rizzatti@gmail.com

A *alfabetização* é tema caro a todos nós ocupados com as causas da educação e da linguagem, se não por outras razões, porque se trata quase que de um ritual, um momento culturalmente pensado para que o sujeito, metaforicamente, liberte-se das restrições espaciais e temporais que seu corpo físico lhe impõe e, pela via da modalidade escrita, (re)conheça o que está para além de seu próprio quintal, muito antes de seu tempo histórico ou muito além de seu espaço geográfico. Apropriar-se dessa modalidade verbal, em uma língua de escrita alfabética como o português, tem como condição a *alfabetização*.

Então, assim concebendo o *alfabetizar-se*, escrevo em busca de interlocutores igualmente ocupados com as lides da *alfabetização*, sobretudo para aqueles que fazem dessas lides o seu lócus profissional. E, nesse propósito, divido minha reflexão em dois momentos: (i) uma discussão sobre as fragilidades de ancoragem teórica que tocam esse campo e (ii) um convite a pensar no movimento que defendo para fazer frente a tais fragilidades. Fecho com uma exortação a todos quantos almejemos um país com outras possibilidades de futuro. Fica, pois, o meu risco de transitar por este novo gênero do discurso, advento que oxigena a academia ao abrir-se para os ares da escola.

¹ Professora da Universidade Federal de Santa Catarina.

1 UMA PALAVRA DE FUNDO: ‘MODISMOS’ PENDULARES NA ESCOLA IMPLICADOS NA DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A *alfabetização*, a exemplo de outras tantas atribuições historicamente delegadas à escola, padece do movimento pendular da produção acadêmica no ir e vir das teorias científicas que se sucedem ou se pospõem. Em se tratando de países como aqueles da Escandinávia e regiões afins, reiteradamente mencionados como exemplares nos indicadores quantitativos de aprendizagem, não me parece que movimentos pendulares tais, se existirem, redundem em comprometimentos da ação escolar, tendo presente toda uma tradição de geografia econômica favorável ao desenvolvimento humano em sentido amplo. Já em países como o Brasil – desigualmente pareado com os escandinavos nesses mesmos indicadores –, com grandes assimetrias socioeconômicas, quando a escola se desorienta no que lhe cabe fazer, não parece haver, para grande parte da população – talvez a maioria –, outras instituições potencialmente capazes de promover o desenvolvimento infantil em se tratando da apropriação do conhecimento.

Essa é uma questão capital na discussão acerca da *alfabetização*. Convivemos com uma historicidade escolar flagrantemente refém dos mencionados movimentos pendulares, sobretudo na esfera pública da educação, na qual estão os mais pobres. Vivemos décadas de prevalência de abordagens docentes sistêmicas, nomeadas, pelo senso comum escolar, como ‘o bê-a-bá’ e afins e associadas historicamente a cartilhas escolares de pseudotextos, como ‘O Ivo viu a uva’ e congêneres. Nessas abordagens, as relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas² eram o centro do processo educacional, o que evocava o chamado ‘professor tradicional’ (para alguns, ‘tradicionalista’), expressão em que ‘tradição’ assume conotação desse mesmo senso comum escolar vinculada a métodos de base sistêmica. Em contraposição a essa dita ‘tradição’, instaurou-se no país, a partir da década de 1980, uma crescente negação desses processos, em

² Na esfera escolar, essas relações são comumente tomadas como ‘relações entre som e letra’, quando da *escritura*, e relações entre letra e som, quando da *leitura*. Importa a ressalva de que nem todo som é um *fonema* e de que as *letras*, tomadas fora do contexto da palavra, à exceção das relações chamadas *biunívocas* – como letras *p*, *b*, *t* e *d* – não têm seu *valor* estabelecido no sistema; em se colocando no contexto da palavra, o *valor* da unidade no sistema de escrita se estabelece e, só então, temos o *grafema*. Assim, importa atenção da esfera escola para implicações conceituais destas nomeações: *letra* e *grafema*, de um lado, e *som* e *fonema*, de outro lado, já que não são sinônimos.

nome de que eles constituiriam mero *associacionismo* ou encaminhamento afim. Muitas dessas compreensões, a meu ver, derivaram de propagações equivocadas do pensamento construtivista de Emília Ferreiro³ e, nesse equívoco, passaram a justificar apagamentos (ou escamoteio) dessa mesma abordagem sistêmica, como se fosse possível a aprendizagem de uma escrita alfabética sem que se dominem as relações fonêmico-grafêmicas na *escritura* e grafêmico-fonêmica na *leitura*.

Em minhas atividades com professores alfabetizadores ao longo das últimas décadas, testemunhei inúmeras cenas de verdadeiro ‘alívio’ ante minha defesa de que, sim, as relações tangentes ao sistema alfabético precisam ser ensinadas às crianças. Muitos dentre esses professores terminavam ‘confessando⁴’ terem persistido no ensino de tais relações, o que frequentemente os submetia a dois comportamentos de desconforto: (i) a pecha alheia de ‘professor tradicionalista’, ou (ii) a necessidade de ludibriar seus pares quanto a levar a termo efetivamente o ensino do sistema alfabético: ‘disfarçavam’, no ambiente escolar, a configuração de suas aulas. Testemunhei⁵, também, por outro lado, muitos alfabetizadores abarrotando paredes e espaços afins de suas classes escolares com todo tipo de objetos de conhecimento tangentes à modalidade escrita da língua, na expectativa de que as crianças pudessem inferir a sistematicidade da escrita alfabética por meio da criação de hipóteses, confirmando-as ou infirmando-as, em um falso protagonismo do estudante à guisa de ‘aprender a aprender’, sem que o professor interviesse efetivamente em favor desse percurso. Compreensões assim inquietantes de que mera exposição da criança ao material escrito bastaria para que ela se alfabetizasse constitui uma inapropriada extensão dos princípios da oralidade para a escrita. Se à aquisição da oralidade bastam exposição e interação, a aprendizagem da modalidade escrita, diferentemente da oral, requer planejamento escolar, intencionalidade, retroalimentação.

³ Entendo que Emília Ferreiro propôs a instituição de fundamentos epistemológicos do interacionismo piagetiano às bases teóricas e, por implicação metodológicas, da *alfabetização*, mas não denegou – por impossibilidade lógica de o fazer – a natureza sistêmica da escrita alfabética.

⁴ Refiro-me a vivências do Grupo de Pesquisa que coordeno – Cultura Escrita e Escolarização – como a Coordenação Estadual do Programa Federal Pró-Letramento Linguagem, nos anos de 2010 a 2012.

⁵ Reporto vivências minhas, nas décadas de 1980 e 1990, em atividades de supervisão docente de redes de ensino municipais e estaduais.

Esse movimento pendular ganhou novos contornos a partir da segunda metade dos anos 1990, e sobretudo depois de 2000⁶, com o advento do conceito bakhtiniano de *gênero do discurso*. A exemplo do que ocorreu com o construtivismo piagetiano de Emília Ferreiro, o conceito bakhtiniano chegou às escolas desacompanhado do quadro teórico no âmbito do qual ele se historiou. Assim, se, em nome de Emília Ferreiro, impunha-se quase que como ‘mantra’, a intensificação da interação da criança com a escrita como objeto de conhecimento, no afã de dissociação do que se compreendia como mero associacionismo sistêmico – relacionar *letras e sons* –, agora, em nome do conceito bakhtiniano de *gênero do discurso*, exacerbaram-se práticas sociais de uso da escrita como prevalentes no processo de *alfabetização*. Aqui, a meu ver, o equívoco se deu – e ainda se dá – sob outros contornos. Entendo que, diferentemente das reverberações construtivistas, esse conceito bakhtiniano vulgarizou-se equivocadamente em razão exatamente dessa exacerbação: em muitas ambientações escolares, tudo passou a ser *gênero do discurso*. Tenho testemunhado abordagens pedagógicas⁷ que, em nome de negar vertentes cognitivistas como a piagetiana, desconsideram questões fundantes como especificidades do desenvolvimento cognitivo que justificam prevalência de *gêneros do discurso* com tipologias narrativas – e não injuntivas ou argumentativas, por exemplo – no decurso da alfabetização.

Na busca de ser mais clara: nesse novo movimento pendular, tenho convivido, por exemplo, com abordagens pedagógicas que fazem prevalecer *gêneros* como *manchete de jornal* e *receita culinária* no processo de alfabetização, em detrimento de *gêneros* como *conto* e *fábula* – de base necessariamente narrativa – e também *poema* – de forte pendor lúdico na infância/de fruição⁸. Essa prevalência, tal qual tenho testemunhado, decorre de uma proeminência de *gêneros* da esfera jornalística em progressivo apagamento de *gêneros* da esfera literária, o que estudos do Grupo de Pesquisa que coordeno⁹ têm apontado nos últimos anos. Quando questionamos alfabetizadores sobre as

⁶ Há, nesse ínterim temporal, o advento também do importante quadro teórico vigotskiano – sobretudo como contraposição ao escopo piagetiano –, quadro que constitui base para o que defendo na segunda seção deste artigo.

⁷ Tratamos disso em Cerutti-Rizzatti (2012) e em Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015).

⁸ Abordamos esse tema em Cerutti-Rizzatti e Abdala Martins (2016).

⁹ Trata-se de estudos como Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017), Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016), Cerutti-Rizzatti e Tomazoni (2016).

razões pelas quais se filiam a essa prevalência, muitos deles justificam-no pela breve extensão textual característica, por exemplo, de tais *manchete de jornal* e *receita culinária*, que contêm textos de breve extensão, portanto, em tese, formalmente favoráveis a alfabetizando. Logo, a razão que os leva a essas opções e a outras congêneres, não raro, é, na origem, de ordem formal e não enunciativa, o que certamente deturpa fundamentos bakhtinianos do conceito de *gênero do discurso*.

Estudos do desenvolvimento humano são historicamente enfáticos em dar conta da dimensão inicialmente figurativa¹⁰ da compreensão infantil, o que torna os *gêneros* da esfera literária fecundos para a iniciação escolar. Vale o mesmo para a ludicidade no que diz respeito ao *poema* na literatura infantil. Já a abstração argumentativa constitutiva do jornalismo ou a dimensão fortemente procedimental – daí a ‘injunção’ mencionada anteriormente – típica da culinária seguramente desenvolvem-se mais tardiamente na historicidade dos estudantes¹¹ e tomá-las como prevalentes na iniciação à modalidade escrita parece-me justificar-se pelo que Faraco (2009) chama de ‘apropriação epidêmica’, uma flagrante e equivocada exacerbação do conceito bakhtiniano de *gêneros do discurso*.

Ainda quanto a tais movimentos pendulares que afetam a ação do alfabetizador, nos últimos tempos, temos assistido a uma forte entrada de fundamentos da Neurociência Cognitiva nesse campo. Achados contemporâneos – sobretudo de base localizacionista – sobre o funcionamento neural do cérebro quando do processamento cognitivo da leitura¹² têm ganhado espaço em abordagens paradidáticas, segundo as quais, em se conhecendo regiões corticais específicas oxigenadas no ato de ler, justificar-se-ia a retomada de métodos fônicos de alfabetização, em uma aplicação direta da Neurociência à esfera escolar. Tais achados sustentariam, por exemplo, a compreensão de que não se deve ensinar à criança o ‘nome das letras’, uma vez que nem sempre há

¹⁰ Refiro-me a *gêneros* em cujos textos se personificam/metaforizam fenômenos e comportamentos conceitualmente tratados pela Sociologia, pela Psicologia, pela Filosofia e ciências humanas afins. As fábulas, os apólogos, os contos clássicos e congêneres me parecem bons exemplos.

¹¹ Essa é uma questão que me parece posta em diferentes abordagens, de modo mais explícito ou menos explícito, quer de ordem interacionista como a piagetiana (PIAGET, 2007 [1970]), quer histórico-cultural, como a vigotskiana (VYGOTSKI, 1982 [1934]), quer a neurocientífica (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2015) ou a conexionista (RUMELHART, 1981).

¹² A exemplo de Dehaene (2007) e teorias afins.

correspondência entre a nomeação da letra e o valor grafêmico que ela assume no contexto da palavra: a letra ‘c’, por exemplo, em ‘capa’, estabelece relações sistêmicas que colocam o nome da letra (dita: ‘cê’), em si mesmo, em xeque, o que constituiria potencial obstrução para a aprendizagem.

Em que pese a importante contribuição desses achados para a compreensão do processamento neural da modalidade escrita da língua, as sociedades contemporâneas, crescentemente mais grafocêntricas, expõem os sujeitos muito precocemente, por exemplo, a dispositivos eletrônicos de teclado alfabético e usos da escrita afins, o que instaura na vida humana uma demanda historicamente inédita pelo conhecimento precoce do alfabeto e, por implicação, das letras que o constituem. Isso tende a se dar na esfera familiar, sobretudo nos segmentos mais escolarizados, e naturalmente mais bem posicionados economicamente, não raro em resposta a perguntas infantis sobre como acessar, via tais teclados alfabéticos, esses dispositivos eletrônicos, para finalidades lúdicas. O acesso infantil aos dispositivos afetos à ‘galinha pintadinha¹³’, para citar apenas um exemplo, implica precocemente as complexas lides com dígrafos.

E esse é apenas um exemplo do grafocentrismo atual, que nos leva a testemunhar crianças lidando com complexidades grafofonêmicas substantivas, do que ‘Netflix’ ou ‘Funk’ são outros exemplos, na busca de menções que fogem à fonotática da língua e que compreendo ilustrativas do fosso socioeconômico em que vive o país. Na maioria das vezes, a *performance* infantil ao lidar com as letras, em casos tais, termina por nos surpreender. Importam, seguramente, achados sobre o córtex cerebral, desde que tomados em seu funcionamento historiado; logo, para além de suas especificidades intrínsecas valoradas em si mesmas, e – infelizmente, em alguns contextos –, premindo a escola a adotar determinados métodos de alfabetização teoricamente mais compatíveis com o funcionamento neural. Assim, submeter a esfera escolar a esse tipo de conhecimento não pode prescindir dessa mesma historicidade, sob pena de desconsiderar o potencial histórico e cultural do desenvolvimento cognitivo na formação humana e tornar a escola refém de uma ressurreição do biologicismo determinista.

¹³ Personagem infantil de expressivo poder de mercado atualmente e, por implicação, de significativa inserção no universo familiar.

Já – e enfim – quanto a esse grafocentrismo, outro modismo pendular a afetar a educação escolar foi o conceito de *letramento*, sob os ventos dos Estudos Culturais. Aqui, também, a meu ver, a disseminação do conhecimento acadêmico implicou corruptelas de formação docente, de sorte que muitos professores compreenderam que ‘tudo é letramento’, assumindo-se um relativismo tal cuja consequência mais notória foi a gaseificação da ação educacional, tomada por concepções *pluri-/multi-* e afins que, se contribuíram na homologação de outras representações de mundo que não apenas aquelas de domínio das elites socioeconômicas e escolarizadas – o ‘eurocentrismo’ e afins –, também contribuíram para a denegação do conhecimento historiado, como produto da atividade humana vital. O afastamento de *contos de fada* em algumas ambientações educacionais, em nome de seu pendor eurocêntrico, me parece bom exemplo disso. Decorrência desse processo foram apagamentos de especificidades da *alfabetização* em si mesma, o que testemunhamos em diferentes contextos escolares¹⁴. Os conflitos conceituais entre o que é *alfabetização* e o que é *letramento* são até hoje evidentes nos corredores das escolas com as quais temos tido contato¹⁵. Isso evidentemente não subtrai a importância do conceito de *letramento*, mas aponta para fragilidades escolares do aplanamento no convívio com temas como esse.

Esses modismos pendulares, apesar de grandes diferenças em seus fundamentos filosóficos, tendem a coexistir na esfera escola, não raro alimentados por programas de formação continuada, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização na Idades Certa – PNAIC (BRASIL, 2013) –, que, se forem tomados estritamente no conteúdo de suas apostilas¹⁶, a meu juízo, explicitam claramente essa coexistência de vertentes pendulares quanto à *alfabetização* na esfera escolar: conceitos tão distintos como *letramento*, *gêneros textuais*, *gêneros do discurso*, *consciência fonêmica*, *estágios implicacionais de aprendizagem da escrita*, *lógica sistêmica da escrita alfabética*, dentre outros

¹⁴ Como em Pedralli (2012; 2014); Chraim (2018); Cerutti-Rizzatti (2012); Euzébio (2011).

¹⁵ Refiro-me, aqui, ao amplo banco de dados de nosso Grupo de Pesquisa, constituído por notas de campo e documentos primários, derivados das imersões que vimos mantendo há doze anos no dia a dia da Educação Básica catarinense.

¹⁶ Em Estados como Santa Catarina, a equipe gestora do Programa atentou para incongruências que evoco aqui e empreendeu um percurso ocupado de minimizá-las, do que tomamos conhecimento dado que membros de nosso Grupo de Pesquisa compuseram essa mesma equipe. Não temos informações acerca de outros contextos em nível nacional terem feito adaptações aos manuais.

afins, coexistem, compondo um todo indissociado e, boa parte das vezes, de abordagem teórico-metodológica bastante aplanada.¹⁷

Isso posto, no conteúdo desta primeira seção, sublinhei a suscetibilidade da esfera escolar à disseminação apressada do conhecimento científico e, talvez mais que isso, sua suscetibilidade à alternância das abordagens que são foco dessa disseminação: (i) ora o que vale é o construtivismo piagetiano, (ii) ora o que vale são os *gêneros do discurso*, (iii) ora o que vale é retomar o método fônico em razão da Neurociência, (iv) ora o que vale é substituir/integrar *alfabetização* por/com *letramento*. Menciono, aqui, tão somente o que tem saltado aos olhos nos últimos anos em nossas vivências escolares, sem entrar no mérito de questões igualmente inquietantes como o acesso de ONGs, empresas do ramo educacional e afins, a Prefeituras Municipais e Direções de Escola¹⁸ – o que é seguramente extensivo às escolas privadas –, na comercialização de materiais didáticos, jogos pedagógicos e congêneres, cujo escopo teórico-epistemológico, boa parte das vezes, é inteiramente desconhecido pelos eventuais clientes – quando não também desconhecido por aqueles que os comercializam. Uma agravante é que, não raro, tais materiais didáticos passam a ser pedagogicamente aplicados a partir de um rápido ‘treinamento docente’ e coexistem com livros didáticos potencialmente distintos, em absoluto, dos fundamentos desse comércio paralelo. Importa ainda considerar que tal comércio tem se revestido de um apelo tecnológico, como se, em sendo *softwares* e afins, por si sós, qualificariam a educação escolar. Muitos espaços escolares têm se tornado reféns dessa mercantilização da *alfabetização*.¹⁹

2 UMA PALAVRA DE ACENO: TRANSCENDER MODISMOS EM FAVOR DA PRÁTICA SOCIAL POR MEIO DA ESCRITA

Entendo que promover a formação humana integral é a razão de existirem escolas desde sempre. E uma formação dessa natureza, em se tratando de

¹⁷ Em nosso Grupo de Pesquisa, Abdala Martins (2017) tratou pontualmente desse tema.

¹⁸ Essa menção decorre de nossas já mencionadas vivências na Coordenação do Programa Pró-Letramento Linguagem, nos anos de 2010 a 2012, bem como de teses e dissertações como Emerich de Maria (2017).

¹⁹ Referências decorrentes de minha ação junto ao Estado de Santa Catarina e a municípios catarinenses e gaúchos como assessora/coordenadora de Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental.

alfabetização, precisa considerar que há um processamento cognitivo que requer a ativação de redes neurais – e isso implica os achados da Neurociência Cognitiva. Tais redes neurais, a seu turno, estão processando o sinal luminoso da escrita, modalidade que, no caso do português, é de natureza alfabética; logo, questões sistêmicas, como a definição do valor dos *grafemas*, conferem uma dimensão necessariamente formal aos processos de ensino da escrita. Esse formalismo sistêmico – relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas –, porém, é rigorosamente instrumental, no sentido de que se apropriar dele de nada vale se não for para a interação social por meio da escrita. E essa interação social por meio da escrita, por sua vez, acontece pela via de um ou de outro *gênero do discurso*, necessariamente. E considerar todas essas questões não pode significar, como se nomeia na esfera escolar, assumir um ‘mix’ teórico na alfabetização: ‘fazer um pouquinho de cada coisa’, como frequentemente escutamos em nossas imersões nas escolas.

Novamente em busca de maior clareza: agenciar o sistema de escrita alfabética, para ler ou escrever, acontece sempre nas relações com o outro, por meio de um texto em um *gênero do discurso*. E os sujeitos fazem isso de modo progressivo ao longo de seu desenvolvimento: quanto mais participarem de eventos de letramento – interações sociais que envolvem textualização escrita em algum *gênero do discurso* – maior tende a ser o seu repertório em se tratando do processamento da *leitura* e da *escritura*. Assim, questões caras a todas as vertentes teórico-epistemológicas mencionadas na seção anterior seguramente estão implicadas na *alfabetização*. O desafio que se coloca é fugir a esse ‘mix’ teórico em nome de compreender as relações que se estabelecem entre tais questões. E essas relações seguramente têm um contorno: tudo o que é da ordem neural e da ordem sistêmica está rigorosamente a serviço da interação social, histórica e culturalmente situada, por meio da escrita. Logo, é essa interação social que precisa ser tomada como ponto de partida e de chegada da ação escolar; e é em favor dela, para qualificá-la, que a escola ensina o sistema de escrita alfabética aos sujeitos e, nesse ensino, requer o processamento neural que a lógica do sistema cognitivamente implica.

Atentar para uma orientação tal exige uma filiação teórico-epistemológica específica: trata-se de fundamentos histórico-culturais²⁰, no âmbito dos quais o

²⁰ Aqui, assumo minha filiação vigostkiana.

que é da ordem da natureza – o processamento neural – não é negado, mas tensionado com o que é da ordem da cultura. Do mesmo modo, o que é da ordem do formalismo sistêmico não é rechaçado, mas concebido como a serviço dos usos sociais da escrita. Isso implica conceber os alfabetizandos como sujeitos historicamente situados e, portanto, com um repertório cultural sobre a modalidade escrita da língua respectivo à historicidade da sua imersão nas práticas sociais em que a escrita está presente: não há cérebros humanos com universalidade cortical ou falantes ideais da língua portuguesa, o que há são sujeitos com nome próprio, portanto únicos em sua microgênese. Esse repertório microgenético precisa ser conhecido pelo alfabetizador porque constitui o conjunto de práticas sociais que serão o ponto de partida para ação pedagógica docente. Importa, porém que tal repertório seja ampliado – para isso é que existe a escola –, de modo que os alfabetizandos vivenciem práticas sociais, com a modalidade escrita, que lhes eram desconhecidas até então. Trata-se de um processo que coloca *cotidiano* – o ‘quintal’ mais próximo das crianças em se tratado dessas práticas sociais com a escrita – e *grande tempo* – para além desse ‘quintal’, o que suscita os produtos culturais historiados pela humanidade – em tensionamento, de modo que o *cotidiano* seja objeto de reflexão e que o *grande tempo* seja objeto de apropriação crítica. Nesse *grande tempo* não concebo apenas a cultura homologada – aquilo que elites socioeconômicas e escolarizadas dominam e disseminam –, mas também a cultura proscrita – as manifestações culturais silenciadas por razões também socioeconômicas e de escolaridade. Compreendendo, todavia, que a negação do homologado não pode ter lugar na escola; à escola compete facultar a apropriação do que é da ordem do *grande tempo*, sempre criticamente, criticidade que se estende também ao não homologado e ao *cotidiano*; e estes últimos, não raro, coincidem.

Assumir que a prática social com a modalidade escrita é o que justifica o processo de *alfabetização* é fundante desta minha defesa. Tendo-o compreendido, importa a sublinha de que essa mesma prática social, da qual a modalidade escrita da língua é parte, tem necessariamente um plano textual: existe, nela, um texto escrito. Seja qual for o *gênero do discurso* – em se tratando da modalidade escrita –, haverá sempre textualização escrita, independentemente do modo como o texto nele se configure. E a textualização escrita é, também necessariamente, constituída por palavras que se articulam em

frases. A composição das palavras, por sua vez, é, também necessariamente, fonêmico-grafêmica para quem as escreve, e grafêmico-fonêmica para quem as lê. Logo, alfabetizar tendo a prática social como eixo exige, no âmbito dessa mesma prática social, atenção ao texto que dela faz parte e, no âmbito do texto escrito, atenção ao sistema de escrita alfabética e à lógica que o constitui.

Sob essa ótica, se os alfabetizandos estão imersos na prática social por meio de um *conto*, ou de um *post* de internet, de um poema, ou mesmo de uma *manchete de jornal* e de uma *receita culinária* – minha defesa não é que *gêneros* como estes dois últimos, já anteriormente mencionados, sejam banidos dos anos iniciais, minha defesa é que não sejam neles priorizados²¹ –, precisam, em dado momento, atentar estritamente para a textualidade escrita e, no âmbito dela, para as relações tangentes ao sistema alfabético. Assim, quando a criança estiver manipulando segmentos fônicos ou gráficos específicos – como ‘capa’ ou ‘Netflix/Funk’, para manter os exemplos anteriores – estará fazendo isso no âmbito de um *conto* do qual ‘capa’ seja elemento constitutivo do enredo, ou no âmbito de um *post* de internet, do qual ‘Netflix/Funk’ seja(m) igualmente constitutivo(s) das escolhas, em dispositivos escritos, do programa a que os sujeitos querem assistir ou da música que eles querem ouvir e afins.

O professor, porém, precisa estar teoricamente preparado para fomentar a atividade infantil, sabendo que lhe cabe, como profissional, intermediar a apropriação das relações menos complexas no sistema – como o ‘pa’ de ‘capa’ – antes das relações mais complexas no sistema, como ‘x’ de ‘Netflix’ e/ou a nasal ‘un’ e o ‘k’ em ‘Funk’, isso sem mencionar tratar-se, nestes últimos exemplos, de empréstimos que fogem ao padrão silábico do português, mas que certamente não fogem ao repertório de boa parte das crianças contemporâneas, o que impede que tais itens fujam – para manter o verbo – de um enfoque escolar com base nas práticas sociais. Ainda, aqui, vale nova sublinha: o professor, ciente da gradação de dificuldades do sistema alfabético, precisa organizar-se metodologicamente para que cada uma dessas relações – das mais simples às mais complexas – seja

²¹ Continuo a compreender que os anos iniciais têm os *gêneros do discurso* da esfera literária como fecundos para o desenvolvimento infantil, dada sua natureza figurativa e lúdica; logo, defendo que tais gêneros mantenham-se como prioridade, como historicamente o foram. Nisso vai também minha crítica à ‘*gameificação*’ dos processos escolares. Concordo inteiramente com Britto (2012; 2015) que a escola não deve render-se à ‘pedagogia do gostoso’. Escola seguramente não é espaço historicamente constituído para o jogo, mas para a apropriação do conhecimento, a serviço da qual o jogo pode se colocar, assim como a ludicidade e o brinquedo – eles não são finalísticos, mas instrumentais e estratégicos.

objeto de cuidada fixação e exercitação em separado, mas sem perder de vista a origem dela: quando a criança estiver compreendendo a relação entre /p/ e ‘p’ – e relações correlatas –, isso terá partido do *conto* no qual o item lexical ‘capa’ compunha um enredo interessante. Nesse caso, porém, ao invés de tais fixação e exercitação darem-se avulsamente, elas terão lugar na estrita vinculação com o *conto* ou com o *post*, para manter os exemplos. Nesse movimento, a criança que estiver compreendendo como ler e como escrever ‘capa’, estará fazendo isso sabendo tratar-se da ‘capa’ da personagem do *conto* que a professora acabou de ler para a classe e do ‘x’/’un’/’k’ partes do nome da plataforma de mídia ou do gênero musical com a qual/o qual convive em seu *cotidiano*. Assim, quando voltar à prática social, após a exercitação e a fixação, voltará com repertório gráfico – e conceitual – ampliado.

Com isso, defendo que a lógica do sistema de escrita alfabética não seja, de forma alguma, negligenciada, sobretudo tendo presente a complexa gradação de dificuldades de que se constitui a ortografia da língua portuguesa. Minha defesa, todavia, é que se compreenda que esse sistema é rigorosamente serviçal às práticas sociais por meio da escrita; logo, ele precisa ser ensinado e aprendido nessa condição serviçal. E, se nosso cérebro oxigena determinadas áreas e não outras para operar com a escrita, e isso sugere que áreas corticais da visão e da oralidade estejam imbricadas, isso não significa que devemos retomar práticas já comprovadamente inócuas nas quais pseudotextos sejam reativados em nome da observância à lógica sistêmica. Alfabetizando do Terceiro Milênio, distintamente daquelas primeiras décadas do século XX, ainda que tenham a mesma conformação cortical derivada do evolucionismo e ainda que compartilham a modalidade escrita da mesma língua, histórica e culturalmente são muito diferentes, e um processo educativo que descure dessa historicidade em nome de um formalismo anacrônico ou da ressurreição do biologicismo estará certamente denegando a última revolução da escrita que, mais que tecnológica, é histórica e cultural.

3 UMA PALAVRA FINAL: BRASIL E NÃO FINLÂNDIA

Ainda que indicadores e afins insistam em tomar a Escandinávia como exemplo – muitas vezes fazendo-o com propósitos nobres –, uma educação atenta

à brasilidade não há de descuidar que os estudantes mais sensíveis a uma ação escolar titubeante são aqueles mais pobres. E esses, todos sabemos, distinguem-se dos finlandeses e afins por uma razão básica fundante: não têm pleno acesso aos bens culturais, aqui concernentes à escrita, em sua ampla variedade. Minha menção anterior à ambivalência ‘Netflix/Funk’ é, em si mesma, ilustrativa do fosso socioeconômico que vivemos em nosso país. Assim, um comprometimento político com a educação exige de nós todos, ocupados com alfabetização, um duplo cuidado: (i) não resvalarmos por uma exacerbação das práticas sociais, privando as crianças do domínio pontual e rigoroso das relações sistêmicas sem as quais não se aprende a escrita alfabética; tanto quanto (ii) não advogarmos em favor do retorno a abordagens sistêmicas, tomadas em si e por si mesmas, o que flagrantemente compromete atenção às disparidades de repertório cultural constitutivas de nossa brasilidade, as quais são, na origem, históricas e culturais.

Para tanto, importa que as universidades, como formadoras de docentes, revejam as suas agendas e as suas bases curriculares e, como produtoras de conhecimento, facultem às agências a quem cabe a formação docente continuada maior excelência nesses processos, de modo a colocar em pauta essas alternâncias de modismos decorrentes de aplanamentos teóricos e de guerrilhas acadêmico-epistemológicas. O Brasil precisa que os sujeitos se alfabetizem no âmbito das práticas sociais, porque o contrário implica apropriar-se de um instrumento – o sistema de escrita alfabética – e não saber/não ter o que fazer com ele; o analfabetismo funcional é prova contundente de processos tais. E somente me parece possível saber o que fazer com o instrumento, quando o instrumento compõe as nossas práticas e nos faculta progressivamente expandi-las. Esse é o desafio político – antes de pedagógico – de um país como o nosso. Não podemos, como instituições ocupadas com a ciência e com a educação, assistir placidamente à formação de sujeitos que ‘*gameficam*’ seu cotidiano e, em o fazendo, nele se aprisionam, prisão extensiva a lidar com a escrita nos limites das quarenta palavras que tipificam redes sociais e afins. Os estudantes têm direito a provar da historicidade humana como tal, para ressignificá-la, expandi-la, questioná-la, reescrevê-la, enriquecê-la. Para isso existe a escola e para isso foi criada a escrita.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio.

Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249 – 269, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum Linguístico** (Online), v. 13, p. 1587-1598, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; CHRAIM, Amanda Machado. Entrelugares e lugares na docência em língua portuguesa. **Letra Magna** (Online), v. 21, p. 56-78, 2017.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ABDALA MARTINS, Laiana. Cultura Escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação da escrita. In: SILVEIRA, E.; et al. (Orgs.). **Alfabetização na perspectiva do Letramento**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; TOMAZONI, Eloara. Gêneros do discurso e educação em linguagem: i[in]quietudes. In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adair (Org.) *Gêneros, entre o texto e o discurso*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016. p.71-88.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. *A.L.F.A.*: São Paulo, v. 59, n. 2, p. 255-279, 2015.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC. 2011. 273 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GAZZANIGA, M.S.; IVRY, R.B.; MANGUN, G. R. **Neurociência Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado.** 2011. 296 f. . Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar em EJA.** 2014. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

RUMELHART, D. Schemata: de building blocks of cognition. In: R.J. SPIRO; B. BRUCE; W.F. BREWER (orgs.), **Theoretical issues in reading and comprehension.** Hillsdale, Erlbaum, p. 245-176, 1981.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** problemas de Psicología General. Tomo II. Madri: Madri: Visor, 1982 [1934].