

# A PROPOSTA PIONEIRA DA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO NO BRASIL E SUA APROPRIAÇÃO PELAS ALFABETIZADORAS, EM MATO GROSSO

---

PIONEER PROPOSAL OF LITERACY AS A DISCURSIVE PROCESS IN BRAZIL AND ITS APPROPRIATION BY LITERACY TEACHERS, IN MATO GROSSO

**Bárbara Cortella Pereira de Oliveira**

*Docente do Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE/UFMT) e da linha “Culturas escolares e linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT/Cuiabá)*  
barbaracortella@gmail.com

**Cristiane Dias Santos Delmondes**

*Mestranda em Educação (PPGE/UFMT/Cuiabá)*  
cdsdelmondes@gmail.com

## **Resumo:**

Neste artigo apresentam-se resultados parciais de pesquisas que visam a contribuir para a ampliação da compreensão sobre o processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças de escolas públicas, em Mato Grosso. Elaborou-se um instrumento de pesquisa mediante revisão bibliográfica e documental e a análise da configuração textual da tese de Ana Luiza Smolka. O mapeamento preliminar da produção acadêmica indica que essa proposta tem se disseminado pelas cinco regiões do país e que, ao se apropriarem dessa concepção, as alfabetizadoras experimentaram a função transformadora da linguagem em suas salas e relações de ensino dentro e fora da escola, transformando a monotonia em espaços dinâmicos e saborosos de ensinar-aprender a serem autoras e protagonistas de suas histórias de ler e escrever.

**Palavras-chave:** Alfabetização como processo discursivo. Ana Luiza Bustamante Smolka. Produção acadêmica. Alfabetizadoras matogrossenses.

## **Abstract:**

This article presents partial results of research that aims to contribute to broadening of understanding about discursive process in initial teaching reading and writing for children of public schools in Mato Grosso. A research instrument was elaborated through bibliographic and documentary research and analysis textual configuration of Ana Luiza Smolka's thesis. The mapping of academic production indicates that this proposal has spread

throughout the five regions of country and that by appropriating this conception, the literacy teachers experienced the transformative function of language in their classrooms and teaching relationships inside and outside the school, transforming the monotony in dynamic and tasty teach-learn spaces to be the authors and protagonists of their read and write stories.

**Key words:** Literacy as a discursive process. Ana Luiza Bustamante Smolka. Academic production. Mato Grosso literacy teachers.

[...]

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito

Por que gostava que carregar água na peneira  
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar  
água na peneira

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser

noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

[...]

(Manoel de Barros)

## Introdução

Em tempos de profunda crise política como a que vivemos em nosso contexto brasileiro atual, e em consequência disso, a instauração de um clima de intolerância e muitos desafetos interpessoais, é nossa tarefa – pesquisadores e pesquisadoras da pós-graduação em Educação, professoras alfabetizadoras e profissionais da Educação – esperar, como nos advertiu Paulo Freire. Desenvolver pesquisa no campo da Alfabetização no Brasil, especialmente no Centro-Oeste, representa, como o poeta cuiabano nos convida na epígrafe deste texto, “fazer peraltagens” com as palavras – uma importante forma de resistência, porque nos coloca em interlocução frente aos inúmeros desafios da atualidade.

A “faceta política da alfabetização”, em geral, tem sido uma dimensão pouco debatida e ensinada nos cursos de formação de professoras, mas compreendemos que essa é uma importante forma de resistência para uma educação que se pretende democrática. Ensinar a ler e a escrever são atividades que contribuem para que o ser humano se posicione, criticamente, frente às situações de sua vida cotidiana. Ensinar a ler e a escrever contribui

para o empoderamento de nossas crianças indígenas, quilombolas, do campo e da cidade, muitas vezes postas à margem – fora e dentro da própria escola.

Com base nas práticas pedagógicas de professoras que acompanhamos em duas escolas municipais de Cuiabá em projetos de pesquisa (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b) e de extensão (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a)<sup>1</sup>, em curso de aperfeiçoamento coordenado e supervisionado da Escola da Terra-MT (2018), e também a partir de experiência docente no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMT (OLIVEIRA, 2017), temos constatado que o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização ainda “[...] pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças” (SMOLKA, 2012, p.65).

A tese de doutorado<sup>2</sup> produzida em 1987 por Smolka<sup>3</sup> (Unicamp) é “uma proposta político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo que potencializa a função transformadora da linguagem” (SMOLKA, 2012, p.35). Mas, quando circulamos pelas escolas públicas de Mato Grosso<sup>4</sup>, ou quando as professoras alfabetizadoras adentram os espaços de formação na Universidade, percebemos que a maioria delas desconhece essa tese e sua respectiva concepção e proposta político-pedagógica de alfabetização – e isso, ainda, também vale para outros estados e municípios brasileiros, apesar do aumento dessa produção.

À medida que essas ações de ensino, pesquisa e extensão como professora da área de Linguagem eram desenvolvidas, outros questionamentos foram surgindo: por que a perspectiva construtivista de alfabetização tem se sobreposto à perspectiva interacionista no contexto mato-grossense? Seria falta de conhecimento teórico por parte das professoras decorrentes das lacunas da formação inicial? Por que as formas tradicionais de ensinar a ler e escrever

- 1 Projeto de Pesquisa “Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas de professoras da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT” CAP 424/2016, coordenado pela Dra. Nilza Cristina Gomes de Araújo; projeto de extensão (CODEX/UFMT) “Ltramento literário na educação infantil: a arte de contar, cantar e ler histórias para e com crianças” (132h), coordenado pela Dra. Bárbara Cortella Pereira de Oliveira; e Curso de aperfeiçoamento “Práticas pedagógicas na educação do campo para professores que atuam nos anos iniciais” (180h) (MEC/SECADI/UFMT), respectivamente, coordenado e supervisionado pelas professoras Dras. Nilza Cristina Gomes de Araújo e Bárbara Cortella Pereira de Oliveira.
- 2 Cristiane Dias Santos Delmondes da Silva está produzindo uma dissertação de mestrado, sob orientação da professora Bárbara Cortella Pereira de Oliveira, em que analisa a Configuração textual (MORTATTI, 2000) da tese de Smolka, buscando compreender o conjunto de aspectos inter-relacionados que constituem um determinado desse texto, de maneira a compreender: Quem é Ana Luiza B. Smolka (infância, juventude e carreira acadêmica)?; Qual a tese defendida por ela em seu doutorado (aspectos conteudísticos)?; Como ela escreveu sua tese de doutorado (aspectos estruturais-formais)? Para que(m) ela escreveu sua tese (finalidade)?; e Em que momento histórico, social, cultural, político e educacional escreveu sua tese?
- 3 Conferir *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita* (2017), organizado por Cecília M. A. Goulart, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Norma Sandra de A. Ferreira.
- 4 De março a agosto de 2019, foi desenvolvido o Curso de Instrutoria e de Aperfeiçoamento pela professora Bárbara Cortella Pereira de Oliveira, junto à rede Municipal de Primavera do Leste-MT, intitulado “Alfabetização como espaço discursivo” (OLIVEIRA, 2019) e apresentado a aproximadamente 100 alfabetizadoras, buscando desconstruir concepções e práticas alfabetizadoras centradas em perspectivas mecânicas.

persistem no tempo-espço nas prticas pedaggicas das professoras se elas tiveram acesso a outras formas de ensino? Por que o processo discursivo tem sido pouco utilizado para o ensino da leitura e da escrita nas escolas mato-grossenses?

Algumas respostas possveis a esses questionamentos iniciais j foram desenvolvidas em alguns trabalhos acadêmicos<sup>5</sup>; outras ainda persistem e precisam ser investigadas mais cuidadosamente. Quando pensamos por que a perspectiva psicogenética do ensino inicial da leitura e da escrita (processo de aquisio entendido como predominantemente individual, resultante da interao do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento – a lngua escrita) tem se sobreposto no contexto brasileiro e tambm mato-grossense à perspectiva interacionista e discursiva, devemos considerar vrias conjunturas para se compreender por que ela no tem se materializado nas prticas cotidianas de alfabetizao.

Primeiramente, é preciso lembrar que alfabetizar tem a ver com um compromisso poltico de emancipao do sujeito aprendiz por meio de uma relao dialgica, assim como nos ensinou desde a dcada de 1960 Paulo Freire, e, para isso, o professor deve aprender a ter uma escuta atenta e dar “vez e voz” às crianas desde a educao infantil e ciclo de alfabetizao, pois estas so sujeitos histricos e produtores de cultura.

Em segundo lugar, deve-se compreender a linguagem no mais como expresso do pensamento (estudos tradicionais da lingstica) ou como instrumento de comunicao (estruturalismo), mas uma forma de *interao*, ou seja, lugar de interao humana onde os falantes se constituem como sujeitos.

Esse ltimo ponto de vista trouxe inmeras contribuies para o desenvolvimento das prticas pedaggicas alfabetizadoras, dentre elas, a (re) significao do processo de compreenso da alfabetizao mecânica da lngua escrita em que o ato de ler reduz-se à mera habilidade de decodificao do contedo de um escrito, e este, a mero artefato resultante da codificao de sinais grficos). Essa perspectiva tambm contribuiu para a compreenso da necessidade do domnio das habilidades de uso da lngua em situaes concretas de interao, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenas entre uma forma de expresso e outra, de maneira que “no se ensina a ler e a escrever, mas possibilita à criana a apropriao de um tipo de linguagem que se dá atravs da interao e da interlocuo” (DELMONDES; OLIVEIRA, 2018, p.2).

Desse ponto de vista, agir sobre o outro e sobre o mundo deve se dar por meio do texto – realidade concreta da lngua – lugar da enunciao e

5 Ver “Os rrfãos do construtivismo” (2016), de Maria do Rosrio Longo Mortatti.

da interação verbal, da unidade de sentido, onde sujeitos autor e leitor se tornam interlocutores (MAGNANI; MORTATTI, 1993; SMOLKA, 1993/2008; 1988/2012).

Em terceiro lugar, utilizar essa concepção de ensino pressupõe estudo, planejamento individual e coletivo e protagonismo por parte das professoras da educação infantil e alfabetizadoras, uma vez que não há um “modelo” pronto a ser seguido e deve-se romper com a forma tradicional pela qual muitas vezes elas próprias aprenderam a ler e a escrever no processo de escolarização.

Como se sabe, as concepções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas de alfabetização não são neutras, uma vez que interferem diretamente nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras. Dessa forma, a adoção de uma ou outra concepção é também uma opção política que pode ou não favorecer o acesso e a participação plena de todos na cultura escrita.

Os professores e pesquisadores da Unicamp João Wanderley Geraldi (1984) e Ana Luiza B. Smolka (1987) concebem e propuseram a linguagem como forma de interação e o texto como unidade de sentido e objeto de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Ensino da língua portuguesa e da alfabetização, segundo os referidos autores, implica a constituição do sentido, ou seja, “uma forma de interação com o outro pelo **trabalho de escritura** – para quem eu escrevo, o que escrevo, e por quê?” (SMOLKA, 2012, p. 95, grifo no original), e um momento oportuno para as crianças construírem suas representações e tomadas de posições dos papéis sociais de “leitor” e “escritor”.

Propomos, neste artigo, uma reflexão em torno dos resultados iniciais de um dos subprojetos de um projeto trienal de pesquisa (2018-2021), com o objetivo de analisar a configuração textual da tese de Smolka, visando a contribuir, de forma colaborativa, para a ampliação da compreensão das concepções e práticas pedagógicas das professoras<sup>6</sup> da educação infantil e do ciclo de alfabetização sobre o processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças de escolas municipais da Cidade e do Campo, em Mato Grosso, a fim de contribuir para esse campo de conhecimento no Centro-Oeste.

Dessa forma, apresentaremos, neste texto, quatro seções principais: o mapeamento da perspectiva de alfabetização discursiva no Brasil; o pioneirismo de Ana Luiza Smolka e colaboradores nessa proposição; a apresentação de sua produção acadêmica nas décadas entre 1988 e 1998; e a apropriação dessa tese de doutorado de Smolka pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso.

6 A fim de evitar repetições desnecessárias, a partir daqui, utilizaremos respectivamente os termos “professoras”, “alfabetizadoras” e “pesquisadoras” em vez de “professores”, “alfabetizadores” e “pesquisadores”, uma vez que a maioria dos docentes de Educação Infantil e Ciclo de Alfabetização são do gênero feminino.

## 1 Mapeamento<sup>7</sup> da alfabetização em uma perspectiva discursiva no Brasil

A partir do final da década de 1980, com as traduções dos textos de Vigotski e Bakhtin, e a defesa da tese de doutorado de Smolka, surge no Brasil uma concepção interacionista de alfabetização, por meio da qual um novo olhar é dado ao processo de ensino-aprendizagem, que é não apenas uma construção da criança sobre o objeto a ser conhecido, mas sucessivos momentos de interação e interlocução com o outro e consigo mesma, bem como os bens culturais da sociedade em que vive.

Para isso foi realizada uma busca em quatro bases de dados virtuais: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Sistema de Bibliotecas Unificadas – Unicamp (SBU), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP). Fez-se a opção por esses bancos de dados por serem considerados amplos em seus repertórios de dados, assim como o acesso a eles se dar em nível nacional e internacional – e, ainda, especificamente no tocante ao SBU, pelo fato de que a professora Ana Luiza Smolka, enquanto docente da Universidade Estadual de Campinas, continua contribuindo para a pesquisa no Brasil, orientando trabalhos de iniciação científica (IC), trabalhos de conclusão de curso (TCC's), dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Apresentamos, nos quadros de 1 a 3, os artigos em periódicos, as teses de doutorado e dissertações de mestrado, relacionadas à perspectiva discursiva de alfabetização, recuperadas nas bases de dados *online* e/ou dos currículos na plataforma *Lattes* de pesquisadores que tematizam esse assunto pioneiramente há décadas, como Ana Luiza Smolka, Maria do Rosário Longo Mortatti, Cecília Goulart, Carmen Sanches, Dagoberto Buim Arena e Adriana Pastorello, totalizando 11 (onze) teses de doutorado e 19 (dezenove) dissertações de mestrado.

Localizamos, até o momento, o total de 28 (vinte e oito) artigos em periódicos produzidos nas regiões Sudeste (Unicamp, UFF, UFU, Unesp – *campus* Marília), e 1 (um) na região Centro-Oeste (CARLOS; OLIVEIRA, 2019), conforme dados do quadro 1.

7 Parte desta seção denominada “Mapeamento das produções acadêmicas em uma perspectiva discursiva” foi apresentada no IV CONBAIf, em Belo Horizonte (MG). Na dissertação que está em fase de elaboração, apresentaremos um Estado do Conhecimento desse assunto mais completo. Nesta seção, pelos limites deste texto ainda não foi possível apresentar todas/os autoras/es localizadas/os até o momento de forma mais detalhada.

**Quadro 1** – Quantidade de artigos em periódicos que abordam a alfabetização como um processo discursivo por Instituição (1991-2019)

ARTIGOS	
INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Unicamp	5
Unesp – <i>campus</i> Marília	2
UFF	8
Unirio	4
UFU	5
UEM/UFBA	1
UEM	1
UFSCar	1
UFMT	1
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>

Fonte: Oliveira e Delmondes (2019)

Das produções de Smolka, pudemos localizar 4 (quatro) artigos escritos em periódicos, sendo eles: *Múltiplas vozes na sala de aula: Aspecto da construção coletiva no conhecimento da escola* (1991); *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais* (1998); *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns* (2006); *Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino* (2006).

Conforme apresentado no Quadro 2, localizamos até o momento o total de 11 (onze) teses de doutorado em educação em Instituições de Ensino Superior, na região Sudeste (Unicamp, Unesp – *campus* Marília, UFF e UFES).

**Quadro 2** – Quantidade de teses de doutorado que abordam a alfabetização como um processo discursivo por Instituição (1987-2019)

TESES DE DOUTORADO	
INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Unicamp	5
Unesp – <i>campus</i> Marília	2
UFF	3
UFES	1
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

Fonte: Oliveira e Delmondes (2019)

Dentre as teses localizadas, iniciamos pela defendida por Ana Luiza Bustamante Smolka em 1987, *A alfabetização como processo discursivo*, e por *Em sobressaltos* (Maria do Rosário Magnani, 1991); em seguida destas, temos outras 3 (três) sob a orientação de Smolka: *Interação e silêncio na sala de aula* (Adriana Lia Frizman de Laplane, 1997); *O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar* (Ana Lúcia Horta Nogueira, 2001); *Modos de conhecer e sentidos do apre(ender): um estudo sobre as condições de produção do conhecimento* (Joana de Jesus de Andrade, 2008).

Localizamos, ainda, 19 (dezenove) dissertações de mestrado produzidas em Instituições de Ensino Superior na região Sudeste (Unicamp, UFF, UFU, Unesp – campus Marília, Unirio, UFES, UFMG e UFSCar).

**Quadro 3** – Quantidade de dissertações de mestrado que abordam a alfabetização como um processo discursivo (1987-2019)

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	
INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Unicamp	7
Unesp – campus Marília	2
UFF	4
Unirio	1
UFU	1
UFMG	2
UFSCar	2
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>

Fonte: Oliveira e Delmondes (2019)

Dentre tais produções acadêmicas, localizamos 7 (sete) dissertações de mestrado sob orientação de Smolka, sendo elas: *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças* (Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo, 2015); *O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental: Modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético* (Daniele Pampanini Dias, 2017); *Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco* (Nilce Deciete, 2013); *Relações de ensino e alfabetização: um estudo de tendências, percursos e práticas* (Nilce Deciete, 2011); *Teoria e prática na Educação* (Adriana Lia Frizman de Laplane, 1991); *A atividade pedagógica e a apropriação da escrita* (Ana Lúcia Horta Nogueira, 1991); *O texto livre: das condições de produção à leitura do real* (Marcia Aparecida Goulart Falsarella, 1989).



Mediante a elaboração desse mapeamento, pudemos constatar que, desde a década de 1980, o Sudeste é a região que mais se apropriou dessa perspectiva teórico-metodológica em alfabetização, devido ao volume de produções encontradas em periódicos, bem como o de produção acadêmica de instituições pertencentes a essa região. Mas também houve um crescimento expressivo dessa perspectiva teórica em outras regiões, como é percebido em Mato Grosso, a partir da criação em 2017 do GEPOLEI<sup>8</sup> – que tem utilizado como instrumento de estudos e propagação da alfabetização como processo discursivo o Projeto Trienal (2018-2021) –, e na região Norte pode-se perceber a apropriação do referencial teórico pioneiro de Smolka no Estado do Pará por meio dos estudos e pesquisas da Profa. Dra. Elizabeth Orofino Lúcio (UFPA), em que se observa, a partir de 2013, a produção de artigos em eventos e capítulos de livros discorrendo sobre conceitos que sustentam o fazer discursivo na alfabetização.

## **2 Ana Luiza Bustamante Smolka (1948-) e sua proposta pioneira de alfabetização<sup>9</sup>**

O pioneirismo dessa perspectiva teórica proposta pela professora Ana Luiza Smolka inicia-se com sua tese de doutorado, que buscou auxiliar a melhor compreensão do processo de alfabetização, que não se limita simplesmente ao ato mecânico de ler e escrever, mas entendido também como uma apropriação por parte da criança de uma forma de linguagem e de interação, tendo o texto como ponto de partida, por considerá-lo uma unidade de sentido/significação, interação e interlocução.

Ana Luiza Smolka ingressou como docente e pesquisadora na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1979, um ano após concluir seu mestrado em Educação pela Universidade de Arizona (EUA). De 1983 a 1987, desenvolveu sua pesquisa de doutorado em Educação, sob orientação do Professor Joaquim Brasil Fontes Júnior<sup>10</sup>. Realizou o pós-doutorado em Psicologia da Educação na Clark University (EUA) em 1990, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e concluiu livre docência em 2012, tendo a sua tese o título *Condições de*

8 Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (PPGE/UFMT), sob a liderança das Dras. Bárbara Cortella Pereira de Oliveira e Nilza Cristina Gomes Araújo (UFMT)

9 Para consecução desta seção, utilizamos como fontes primárias o *Curriculum Lattes* de Ana Luiza B. Smolka, o livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (2012) e a edição comemorativa dos 30 anos do referido livro: *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita* (2017).

10 Joaquim Brasil Fontes Junior foi professor-titular da cadeira de “Leitura e Produção de Textos” na Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas. Dedicou-se às áreas de Literatura e Ensino, Literatura Comparada, Literaturas Clássicas (Grego e Latina) e Francesa (séculos XVII, XVIII e XIX), voltando-se particularmente para questões ligadas a narrativa, poesia e teatro, bem como para o ensino de literatura e leitura. Faleceu dia 11 de junho de 2019, aos 89 anos.

*desenvolvimento humano e de realização do trabalho na escola: relações de ensino e coletivo de trabalho.*

Embora sua formação inicial seja em Filosofia (licenciatura e bacharelado pela PUC-Rio), com especialização em Educação e um mestrado em Filosofia da Educação (1976) pela Universidade do Arizona, desde seu ingresso na FE/Unicamp, até o final da década de 1990, propôs projetos de pesquisa que envolvessem as questões do ensino da linguagem nos anos iniciais (alfabetização). Esse enfoque, no entanto, vai diminuindo de potência a partir do final daquela década, quando a perspectiva do desenvolvimento histórico-cultural ganhará maior destaque no conjunto da obra de Smolka. Compreendemos sua trajetória acadêmica dividida em três momentos: Alfabetização, leitura e escrita; Psicologia do desenvolvimento humano; e Teoria Histórico-cultural. Mas, para este artigo, enfocaremos apenas o primeiro momento, mais dedicado à alfabetização e sua perspectiva discursiva.

A década de 1980 é marcada pelo desenvolvimento de sete projetos de pesquisa sob sua coordenação, com a colaboração de estudantes de graduação. De 1980 a 1982, coordenou um estudo conjuntamente com três estudantes de graduação sobre o desenvolvimento da leitura incidental por crianças pré-escolares da rede pública e particular de ensino. Consistia em apresentar a elas diversos produtos, logotipos e a escrita independente de elementos do contexto (produto, logotipo etc.), observando, sistematizando e analisando os aspectos perceptuais e significativos nos quais elas se ancoravam para fazer sentido a partir da escrita.

De 1982 a 1983, Smolka ampliou o estudo exploratório do desenvolvimento da linguagem escrita por crianças pré-escolares e ingressantes e repetentes da primeira série do antigo 1º grau.

De 1983 a 1985, coordenou o “Projeto de Incentivo à Leitura” (Inep/MEC/SESU/FLE-SP), com 20 estudantes de graduação, em um projeto de intervenção e investigação na Rede Municipal e Estadual de Ensino de Campinas, abrangendo 11 escolas do antigo 1º grau.

Após a defesa da tese de doutorado, de 1988 a 1989 coordenou dois projetos de pesquisa: “O trabalho na escola: a relação de ensino e a construção do conhecimento na intersubjetividade” e “As interações na escola: um estudo sobre a palavra – oral e escrita – em dois contextos de sala de aula”, ambos com financiamento da Capes.

Em 1990, coordenou o projeto “A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise”. De 1991 a 1992, coordenou o projeto “Um estudo das manifestações da fala egocêntrica como indícios da atividade mental no processo inicial da aquisição da escrita”.

De 1992 a 1995, coordenou o projeto “Processos de Construção do Conhecimento na dinâmica das interações no contexto pré-escolar”,

desenvolvido com a colaboração de outros pesquisadores (Angel Pino, Luci Banks Leite, Maria Cecília Rafael de Góes e Afira Ripper) do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) e financiado pela Fapesp, resultando em uma orientação.

Como já mencionamos, a partir do final da década de 1980, com as traduções dos textos de Vigotski e Bakhtin e a defesa da tese de Smolka em 1987, surge no Brasil uma concepção interacionista de alfabetização, com as primeiras pesquisas de mestrado e doutorado centradas nessa concepção a partir de seu pioneirismo e de seus colaboradores.

Nas décadas de 1990 e 2000, essa produção, ainda tímida, começa a se expandir, mais acentuadamente no Sudeste do país, e começa a ganhar maior visibilidade em outras regiões do país. Na última década, há um aumento significativo da produção publicada em artigos, teses e dissertações por todo o país, e não apenas na região Sudeste, conforme Delmondes e Oliveira (2019).

**Quadro 4** – Trabalhos acadêmicos (Teses, Dissertações, TCC's, IC) orientados por Smolka (1989-2017)

TESES DE DOUTORADO		
DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	PERÍODO
Mestrado	44	1989-2017
Doutorado	29	1994-2017
TCC's	41	1998-2015
Trabalhos de Iniciação Científica	46	1988-2016
<b>TOTAL</b>	<b>160</b>	-

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018/2019)

Das 160 produções acima citadas, 37 delas referem-se à alfabetização como processo discursivo, de maneira que consideramos “apenas as pesquisas que utilizavam os princípios de interação, interlocução e produção de sentido/significação propostos por Smolka em sua tese de doutorado” (DELMONDES; OLIVEIRA, 2019), ancoradas na Teoria da Enunciação de Bakhtin (1981) e na Análise do Discurso de Pêcheux (1969) e Orlandi (1983).

De acordo com a análise do Quadro 4, foram 160 trabalhos acadêmicos orientados por Smolka, entre 1989 e 2017, o que demonstra o seu imenso comprometimento com as atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma Universidade pública brasileira de prestígio, desde o início de sua trajetória profissional.

Podemos destacar ainda que a faceta predominante de seu trabalho é dedicada à produção do conhecimento científico, a partir de uma intensa

atividade de orientações de pesquisas, totalizando 119 produções de mestrado, doutorado e Iniciação Científica – sem contabilizar os TCC's, os inúmeros relatórios de supervisão de estágio do Curso de Pedagogia e os trabalhos de supervisão de pós-doutorado.

### **3 Principais aspectos da produção científico-acadêmica sobre Alfabetização, Leitura e Escrita de Smolka e colaboradores**

Ao analisar os aspectos da obra de Smolka, compreendemos que sua vida acadêmica pode ser compreendida em três grandes momentos ou temáticas em que a pesquisadora centra maior fôlego de pesquisa, de acordo com as necessidades do momento histórico e teórico em que vive: Alfabetização, leitura e escrita (1988-1998); Psicologia do desenvolvimento humano (1998-2008); e Teoria Histórico-cultural (2008-2018). Nesta seção apresentaremos as produções relativas ao primeiro momento de sua vida acadêmica, em que se dedica, mais diretamente, à alfabetização, à leitura e à escrita em uma perspectiva discursiva.

Com base no mapeamento feito entre o período de 1988 e 1998, pode-se constatar que a maioria das pesquisas produzidas por Smolka e colaboradores se concentra na temática da Alfabetização, leitura e escrita, totalizando 23 produções.

Dessas 23 produções, nessa primeira década, destacamos uma tese de doutorado, *Interação e silêncio na sala de aula* (1997), de Adriana Lia Frizman de Laplane. No que se refere às dissertações de mestrado, temos: *A bibliotecária também como educadora: análise de uma experiência em torno da leitura* (Nádea Regina Gaspar Ribeiro, 1989); *O texto livre: das condições de produção à leitura do real* (Marcia Aparecida Goulart Falsarella, 1989); *A atividade pedagógica e a apropriação da escrita* (Ana Lúcia Horta Nogueira, 1991); *A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino* (Roseli Aparecida Cacao Fontana, 1991); *Teoria e prática na educação* (Adriana Lia Frizman de Laplane, 1991); *Escrita e sujeito: histórias de interconstituição* (Cesar Donizetti Pereira Leite, 1996); *Em cima da hora? O que é isso? - Palavras em uso e a elaboração conceitual em um contexto pré-escolar* (Monica Salles Gentil, 1997); *Os modos de compreensão e a leitura na escola* (Maria do Pilar Cunha e Silva, 1998).

Falsarella (1989) vem trazendo uma reflexão sobre a produção da escrita na escola, pela qual buscou repensar a função do texto livre enquanto recurso pedagógico para o ensino da língua materna, principalmente sendo este um meio de interlocução entre o professor e a criança. Dessa maneira, considera o texto livre como “o narrar da própria vida” e/ou “falar para o outro através

da escrita”. Essa pesquisadora retoma o que Smolka defende em sua tese acerca da emergência do discurso interior, que é o tipo de fala para si em que o discurso social é internalizado. E o texto livre propicia uma escrita para o outro que não é uma mera relação entre letras e sons, mas a possibilidade de registrar, narrar e argumentar. Sendo assim, é a escrita desse tipo que faz sentido para as crianças, pois ela escreve algo que lhe é peculiar, sendo um meio/modo de interação

Nogueira (1991), por sua vez, teve como objetivo analisar o desenvolvimento do processo intramental desenvolvido pela criança levando em conta a relação de ensino durante o processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa foi realizada ancorando-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que considera a dinâmica interativa como constitutiva da elaboração do conhecimento pela criança. E é justamente nesse momento de interação e interlocução mediado pela linguagem – que é constitutiva e constituidora do sujeito – que as transformações vão acontecendo, tornando os saberes em conhecimento humano, por isso Smolka considera que os processos de apropriação da linguagem escrita são forjados em meio a um complexo e intenso movimento discursivo e dialógico.

Laplane (1991), em sua dissertação de mestrado intitulada *Teoria e prática na Educação: As relações de poder na escola*, vem fazendo um paralelo sobre a relação de poder na sala de aula a partir do ponto de vista da relação entre teoria e prática pedagógica. Para isso tomou-se o discurso da produtividade para exemplificar o modo do funcionamento da ideologia em Gramsci, para apontar o funcionamento das práticas sociais e institucionais percebidas através dos discursos da escola oficial e dos professores. Ancorou-se também no conceito da relação de poder, controle, autoridade e resistência em Foucault e nas ideias de Bakhtin sobre o caráter social do signo, sendo este o lugar de encontro da consciência e da ideologia, dando destaque à linguagem como espaço privilegiado da interação humana em que os discursos são produzidos.

No tocante à relação de poder que se estabelece nas instituições escolares, Smolka vai dizer que, do lugar em que o professor se coloca ou é colocado, ele assume um papel de alguém que não se apropriou do conhecimento, mas o detém. Que compreende que sua função se restringe a dar o conhecimento a criança, que, por sua vez, limita-se a copiar, sentar e se calar. Dessa maneira, o controle da sala de aula é mantido pelo professor para sustentar o seu discurso e domínio, e a linguagem escrita tem se reduzido a uma simples técnica e reprodução em massa.

Roseli Aparecida Cação Fontana, em sua dissertação *A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino* (1991), teve como eixo de trabalho a elaboração conceitual no contexto escolar, considerando a conceitualização como uma prática social e dialógica mediada pela palavra e pelo outro,

procurando perceber o desenvolvimento inter e intrapsíquico proporcionado pelas relações de ensino produzidas na sala de aula e utilizando como pressuposto teórico a Psicologia dialética de Vigotski e a teoria da Enunciação de Bakhtin, de quem buscou delineamento e fundamentos para uma pesquisa empírica em uma sala do 1º ano de uma escola da rede pública de ensino.

Roseli Fontana não retoma apenas os referenciais teóricos utilizados por Smolka na pesquisa de sua tese, mas também a importância da relação de ensino, sua funcionalidade e constituição no processo de alfabetização como constitutiva das elaborações inter e intrapsíquicas do desenvolvimento humano.

Leite (1996) discorre em sua dissertação, intitulada *Escrita e sujeito: histórias de interconstituição*, sobre algumas inter-relações possíveis de constituição entre o sujeito e a escrita, buscando romper uma percepção estigmatizada e convencional de olhar para a criança e para o texto, fundamentando-se em Vigotski, Bakhtin e Benjamin. Realizou sua pesquisa em uma turma do 2º ano de uma escola particular da cidade de Piracicaba (SP).

Dessa maneira, Donizete Leite adentra a questão da escrita não apenas como uma representação gráfica do pensamento, tampouco uma mera relação entre grafemas e fonemas, mas como um meio/modo de interação e interlocução consigo e com o outro.

*Em cima da hora? O que é isso? - Palavras em uso e a elaboração conceitual em um contexto pré-escolar* (1997) é o título da dissertação de Monica Salles Gentil, que foi elaborada a partir de suas observações sobre o modo como as crianças entre 5 e 7 anos falam sobre as coisas e os questionamentos sobre os processos que se encontravam por trás desse falar, principalmente sobre as questões relacionadas ao tempo e ao significado de palavras relativas a ele.

Para isso, Gentil busca compreender as noções e concepções constituídas historicamente acerca do Tempo. Esse processo de atentar a algo que parta da inquietação e indagação da criança é o que Ana Luiza Smolka considera como um fator de suma importância para o processo formal da alfabetização, em que precisa ser levado em conta o contexto social, cultural e econômico da criança, para que tal processo faça sentido para ela.

Por sua vez, Silva (1998), em seu trabalho *Os modos de compreensão e a leitura na escola*, teve como objetivo analisar os modos de compreensão dos alunos em atividades de leitura na escola, partindo de uma perspectiva interacionista da linguagem trazida por Vigotski e Bakhtin. São apresentadas, nessa pesquisa, algumas compreensões demonstradas pelos alunos em situações de leitura de textos narrativos.

E este provavelmente foi o grande marco da pesquisa de Smolka, em uma perspectiva em que o processo de alfabetização tenha o texto não apenas como ponto de partida e unidade de sentido, mas que este seja produzido pela

criança em uma ação de autoria e que nele se encontre o seu discurso interior, que é uma apropriação de um discurso social – e, a partir desse discurso, possa-se tratar das questões técnicas referentes a cada unidade do texto.

Os artigos escritos por Smolka nessa primeira década foram: *Relação de ensino e alfabetização* (1988); *O trabalho pedagógico na (ad)versidade da sala de aula* (1989); *Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola* (1991); *A prática discursiva em sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise* (1991); *O trabalho em sala de aula: Teorias para quê?* (com A. Laplane 1993); *A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal* (1995); *Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco* (1995).

Os livros escritos por Smolka (seja individualmente ou em coautoria) foram: *A criança na fase inicial da escrita: A Alfabetização como processo discursivo* (1988); *Leitura e desenvolvimento da linguagem* (1989); *A Linguagem e o Outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (com Maria Cecília Rafael de Góes, 1996).

No que se refere aos capítulos de livros escritos por Smolka e em colaboração com outros autores, selecionamos: *A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores* (1989); *A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos* (com Maria Cecília Rafael de Góes, 1992); *Cognição, linguagem e trabalho na escola* (1992); *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura* (1996).

No período compreendido entre os anos de 1998 e 2008, reunimos 13 (treze) produções. A começar pelas teses de doutorado escritas sob sua orientação que abordem as questões da alfabetização, leitura e escrita, listamos: *O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar* (Ana Lúcia Horta Nogueira, 2001); *Crianças, televisão e animes: intertextos* (Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, 2005); *Modos de conhecer e sentidos do apre(e)nder: um estudo sobre as condições de produção do conhecimento* (Joana de Jesus de Andrade, 2008).

Os artigos escritos por Smolka nesta década foram: *O (im)próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais* (2000); *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns* (2006); *Enseñar y significar: las relaciones de la enseñanza en cuestión. O de las (no) coincidências en las relaciones de enseñanza* (2006); *Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino* (2007).

No que se refere aos livros, considerando apenas aqueles em sua primeira edição, selecionamos 2 (dois) exemplares: *Relações de Ensino: análises na*

*perspectiva histórico-cultural* (2000); *Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino e a sala de aula* (com Eduardo Fleury Mortimer, 2001).

Os capítulos de livro escrito por/com Smolka foram: *Linguagem, cultura e cognição: um olhar sobre o ensino e a sala de aula* (com Eduardo Fleury Mortimer, 2001); *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura* (2003); *Modos de lembrar, de narrar e de escrever: um estudo sobre as condições e possibilidades de elaboração coletiva da memória* (com Adriana Lia Frizzman de Laplane; Elizabeth dos Santos Braga, 2003); *As relações de ensino na escola* (com Adriana Lia Frizzman de Laplane; Ana Lúcia Horta Nogueira; Elizabeth dos Santos Braga, 2007).

Na década de 2008 a 2018, reunimos o total de 17 (dezessete) produções escritas por/com Smolka sobre a alfabetização, a leitura e a escrita. As teses de doutorado por ela orientadas foram: *O ensino da língua em acontecimento: limites e possibilidades para o ensino de português, no 3º Ciclo, na rede municipal de Campinas/SP* (Daniela Manini, 2015); *A Interação Verbal entre Professoras e Crianças de Educação Infantil: um encontro com a palavra* (Adriana Bragagnolo, 2016); *O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil* (Núbia Silvia Guimarães Paiva, 2017); *além das dissertações de mestrado, que foram: Mídia e educação: a dialogia das linguagens no ambiente escolar* (Andréia Regina de Oliveira Camargo, 2010); *Relações de ensino e alfabetização: um estudo de tendências, percursos e práticas* (Nilce Deciete, 2011); *Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco* (Nilce Deciete, 2013); *O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético* (Daniele Pampanini Dias, 2015); *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças* (Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo, 2015).

Houve também 1 (um) artigo escrito por/com Smolka neste período sobre a alfabetização, leitura e escrita: *Palavras e gestos na incorporação do texto literário: a dramatização em foco* (com D. Dainez, 2016), seguido por 1 (um) livro escrito e/ou organizado por ela: *Leitura e Desenvolvimento da Linguagem* (com Ezequiel Silva; M. G. Bordini; Regina Zilberman, 2010) – considerando que utilizamos como critério apenas os livros em sua primeira edição.

No tocante aos capítulos de livros escritos por Ana Luiza Smolka, relacionamos: *A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores* (2010); *Lo (im)proprio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales* (2010); *Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino* (2010); *Jogos de imagens, espaços de diferença: produção de sentidos e condições de desenvolvimento na instituição escolar* (2011); *Ler e ensinar a ler: memória dos gestos em (trans)formação* (com A. T. Yamamoto;



D. D. dos Anjos; N. Deciete, 2014); *Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação* (com L. L. S. Magiolino, L. L. S.; M. S. P. de M. L. da Rocha, 2016); *Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino* (2017).

## **4 A recepção da tese/do livro pelas alfabetizadoras de Cuiabá e Várzea Grande**

Como mencionamos no início deste texto, há um ano, iniciamos o projeto trienal de pesquisa “guarda-chuva” em que propusemos desenvolver uma pesquisa colaborativa com alfabetizadoras em fase inicial de carreira, da cidade e do campo, da capital e em municípios circunvizinhos a ela.

Após mais de seis meses de estudo coletivo e problematização da tese/livro *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*, no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância” (GEPOLEI/UFMT), podemos destacar alguns resultados preliminares da primeira etapa dessa pesquisa.

Inicialmente, pensávamos que o estudo da obra escolhida para o início do processo formativo com as alfabetizadoras seria algo rápido, pois tratava-se de um texto “relativamente” conhecido e de linguagem considerada simples. No entanto, com o desenrolar das reuniões, percebemos que a maioria das alfabetizadoras nunca havia tido contato com a referida obra e que os conceitos presentes nela – dos mais simples, como as teorias de desenvolvimento de Piaget e Vigotski, àqueles mais complexos, como os decorrentes da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação – eram pouco conhecidos pela maioria das professoras, então foi necessário um tempo de estudo mais aprofundado. Passamos a apresentar, sinteticamente, alguns aspectos temático-conteudísticos presentes na tese/livro para serem discutidos com as alfabetizadoras.

A tese de Ana Luiza Smolka, defendida em 1987, resultou de sua atuação como coordenadora do Projeto de Incentivo à Leitura (P.I.L.) em escolas da rede pública da cidade de Campinas (SP), com o intuito de investigar:

- a) [...] os processos e as estratégias que as crianças na fase pré-escolar usavam para interpretar a escrita no meio que vivem,
- b) Identificar os conceitos que o pré-escolar desenvolve a respeito deste tipo de linguagem antes do início de uma instrução formal (SMOLKA, 2012, p. 21).

A autora ancora sua pesquisa na teoria da Enunciação de Bakhtin (1981) que considera as condições reais da vida do sujeito e o fenômeno da interação verbal tanto nas suas formas orais quanto escritas e na Análise do

Discurso (Orlandi, 1983; Pêcheux, 1969) que indicaria pistas que serviriam posteriormente para analisar os elementos e as condições da *enunciação*

A tese tornou-se o livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, no ano de 1988, chegando ao ano de 2012 à sua 13ª edição, contendo 183 páginas, sendo esta a versão que utilizaremos para fazer uma breve descrição, dividindo-se nas seguintes seções: Pequena nota à 13ª edição; Alguns pontos de partida; Discutindo pontos de vistas; A emergência do discurso interior que subdivide-se em: Observando as marcas e delineando pistas e Trabalhando a leitura e a escrita como práticas discursivas; Interlocutores (bibliografia) e Anexos.

Na Seção “Salas de aula, relações de ensino”, Smolka buscou compreender o contexto em que estavam inseridas as crianças para então pensar o processo de alfabetização em termos de interação e interlocução. Dessa maneira, apoiou suas pesquisas tanto nos aspectos técnicos e práticos quanto nos teóricos e políticos na teoria da Enunciação de Bakhtin e na Análise do Discurso de Orlandi e Pêcheux, para poder dar sustentação às análises que iria fazer, e justifica sua escolha por tais referenciais por considerar a alfabetização como um processo de leitura e escrita que implica sucessivos momentos de interação e interlocução com o outro e consigo mesmo.

Na seção “Alguns pontos de partida”, Smolka problematiza as questões referentes a “Quem lê, O que lê, Para quê? E para quem?”, em uma sociedade considerada letrada para a indústria cultural e quais as reais condições de leitura e escrita. Smolka constata que a leitura é tida como uma prática social com finalidade específica, porém a escola, que é considerada no decorrer da história o lugar que instrumentaliza esse tipo de saber, tem se mostrado bastante seletiva na efetivação de seu instrumento de ensino.

Em “Discutindo pontos de vista”, Smolka apresenta como cenário uma sala de aula de 1º ano de uma escola pública em Campinas (SP) na década de 1980 que tinha 31 (trinta e uma) crianças matriculadas, dentre as quais 10 (dez) eram alunos que repetiam a série por serem consideradas fracas. Diante disso, a pergunta que se faz é: Por que as crianças não liam direito? Por que não aprendiam?

O primeiro ponto de vista trazido por Smolka foi o relato das professoras, que diziam que as crianças não gostavam do momento da leitura, mas, ao se analisar os textos que eram lidos, percebia-se um planejamento de atividades por parte dos professores (adultos) com o objetivo de que as crianças percebessem as relações estruturais do referido texto (grafemas-fonemas) separado de seu significado/sentido.

Outro ponto de vista é o da utilização de um “método de alfabetização” e a adoção de um programa misto (global-silábico), que se sustentava pela representação e memorização da unidade sonora de cada vogal com uma

consoante simples e depois com as consoantes complexas, de maneira a garantir que as crianças aprendessem o certo.

Percebe-se também que as professoras, na maioria das vezes, sabem o que fazem e foram formadas dentro de uma percepção de que é preciso ensinar a linguagem escrita dentro daquilo que é aceitável por todos e que, por isso, tal concepção não deve ser questionada. Afirmam que ensinaram o que é “tecnicamente correto”, de modo que, se não houve aprendizado, a escola e seu corpo docente estão isentos da culpa, pois ensinaram o que é certo, mas as crianças é que seriam “fracas”.

Na Seção “A emergência do discurso na escrita inicial”, são retomadas as questões referentes ao discurso interior e à interdiscursividade além da concepção de linguagem para Piaget e para Vigotski.

Piaget considera a função da linguagem apenas como uma ação, que se restringe praticamente à tradução das organizações dos esquemas sensório-motores que poderiam exercer suas funções sem a presença da linguagem, sendo ela apenas uma questão representativa que consiste em um sistema de signos que proporcionam a construção de conceitos gerais e o acesso ao pensamento individual em uma realidade objetiva e comum. Por sua vez, Vigotski considera que a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito, de modo que o momento de maior significado no trajeto do desenvolvimento intelectual é quando a fala e a atividade prática, que são duas linhas separadas, se cruzam, resultando em formas puramente humanas de inteligência.

Vigotski também considera o momento da transição do discurso social para o individual como o momento em que acontece a ruptura de todas as barreiras e aspectos da linguagem, pois todos os assuntos pensados são conhecidos de quem os pensa, diferentemente da linguagem escrita, que precisa ser a todo tempo explicada e argumentada para que haja entendimento.

Quanto a isso, Smolka traz uma provocação quando indaga se é de fato necessário que haja uma explicação profunda e analítica para que o texto possa ser compreendido por outrem, pois tal compreensão dependerá não só do contexto em que se encontram o leitor desse discurso escrito, mas também de seu conhecimento de mundo. Portanto para ela algumas questões e funções são necessárias para analisar um discurso escrito, tais como: De quem? Para quem? Para quê? Como? Quando? Onde? Assim, a ação de explicar não é uma característica inerente do texto, mas é um efeito do seu uso que depende de seu contexto e das circunstâncias.

Uma outra especificidade que vivenciaram as alfabetizadoras foi o fato de que, ao se depararem com inúmeros episódios de ensino presentes na obra de Smolka, tinham a necessidade também de narrar seus próprios dilemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, pois se identificavam com as narrativas das alfabetizadoras do livro. O formato das reuniões de estudo em

rodas de conversas favorecia o diálogo e uma postura dialógica, as professoras sentiam-se cada vez mais à vontade dentro na Universidade e motivadas para o estudo, então decidimos que assumiríamos o atraso no cronograma da pesquisa, pois discutir seus episódios de ensino era uma necessidade real das alfabetizadoras. Esse aspecto, nos fez rever a metodologia adotada para as reuniões, criando uma forma de registro daqueles dados narrados pelas professoras, além das gravações em áudio: a cada reunião um escriba anotava as falas das professoras e as lia na reunião seguinte, como forma de acompanhar o desenvolvimento profissional delas, à medida que estudavam.

O planejamento das aulas de 1º ao 3º ano do ciclo de alfabetização é um ponto desafiador dessa proposta teórico-metodológica, pois a alfabetizadora precisa romper com algumas dificuldades: 1) falhas nas formações inicial e continuada, em que muitas vezes não se ensina-aprende a planejar atividades contextualizadas que produzam sentidos para as crianças; 2) o desenvolvimento de um trabalho solitário ou a partir de uma falsa perspectiva coletiva: um planeja e os outros replicam; e 3) a falta de tempo-espço para esse planejamento que, muitas vezes, é “engolido” pelas urgências do fazer burocrático do professor e constitui-se, então, em um registro sem sentido.

As professoras iniciantes chegam, muitas vezes, com poucas referências teórico-práticas e experiências para enfrentar a dura realidade da escola e os inúmeros problemas que as crianças trazem de casa para a sala de aula. No entanto, rompem mais facilmente com a história de alfabetização que vivenciaram em seu processo de escolarização, estão muito mais dispostas a conhecer e experienciar o “novo”, são menos resistentes a propostas inovadoras e buscam mais auxílio dos parceiros mais experientes, seja dentro da escola ou fora (principalmente na Universidade). Fazer parte de um grupo de estudo e pesquisa, o GEPOLEI, auxiliou-as no rompimento da prática de um planejamento solitário. As narrativas das alfabetizadoras mostravam sempre que o sentimento de pertencimento a um grupo de pesquisa da UFMT dava respaldo para experimentarem outras formas de ensinar a leitura e a escrita, mesmo que a gestão da escola ou professoras mais experientes não compreendessem, ainda, tais práticas.

O desenvolvimento de um planejamento colaborativo (alfabetizadora/pesquisadora) é um grande desafio, pois exige uma humildade intelectual e pedagógica de “Aprender a ser com um Outro”; necessita de um tempo-espço de pesquisa para conhecer as crianças, levantamento de repertórios, vivências, acompanhamento e (auto)reflexão sobre o vivido.

Constatamos, inicialmente, o empoderamento dessas alfabetizadoras ao se apropriarem de alguns conceitos importantes (desenvolvimento humano para Vigotski, gestos de ensino, espaços de elaboração) ao longo das reuniões de estudo para a defesa de suas práticas alfabetizadoras diante da família das

crianças, da comunidade escolar e do entorno sociocultural. Essa parceria entre alfabetizadoras e pesquisadoras possibilitou potencializar o tempo de planejamento conjunto, compreendendo esse *Espaço/tempo* como produtoras de saberes e fazeres entre alfabetizadoras/pesquisadoras/crianças leitoras e produtoras de textos, possibilitando a todos reverem seus “gestos de ensino” e observar os espaços de não-coincidências entre desejos das alfabetizadoras, das pesquisadoras e das próprias crianças, nesse processo discursivo.

## Considerações finais

Sabemos que o professor alfabetizador é um ser político, suas escolhas e posicionamentos a favor da neutralidade ou emancipação poderão ser decisivos para a formação dos seres humanos mediante uma educação de qualidade para todos: estudantes da escola pública, crianças, jovens e adultos do campo, quilombolas, diferentes etnias indígenas e as crianças estrangeiras que estudam em nosso país. As opções teórico-metodológicas que fazemos na base serão decisivas para mudarmos esse quadro desalentador de termos estudantes chegando ao fim do ensino fundamental e médio sem saberem ler e escrever, adentrando nos espaços de graduação em nossas Universidades, estranhamente afirmando não serem leitores nem produtores de textos.

Para alcançarmos mudança na concepção de alfabetização e das práticas alfabetizadoras, devemos lutar por um planejamento do ensino-aprendizagem da linguagem que leve mais em consideração os processos, seus espaços-tempos de elaboração, a interação com o Outro (SMOLKA; GÓES, 2012) em um processo de enunciação e dialogia, que considera a criança como um ser capaz de produzir cultura, numa postura de “escuta atenta” capaz de ser transformada *na e pela* linguagem. Somente assim seremos capazes de (trans) formar esse quadro desalentador das avaliações de larga escala escancarado, muitas vezes perversamente, em nossas escolas.

O recorte deste artigo enfocou, mais diretamente, a produção acadêmica pioneira da professora Ana Luiza B. Smolka e colaboradores em uma perspectiva discursiva ao longo das décadas de 1980 e 1990, no Brasil. Constatamos, mediante o mapeamento apresentado, que, apesar do crescimento considerável dessa perspectiva teórica no Brasil, ainda prevalece uma concepção construtivista nas práticas de alfabetização e grande parte do que já foi produzido concentra-se em instituições localizadas na região Sudeste.

No entanto, essa proposta de alfabetização, pioneiramente defendida desde a década de 1980 pela professora Ana Luiza Smolka e colaboradores – orientandos de mestrado; doutorado e pesquisadores parceiros integrantes do GPPL (FE/Unicamp) –, tem se disseminado pelas cinco regiões do país e pouco

a pouco produzido outros e “novos” sentidos para a alfabetização de nossas crianças brasileiras e mato-grossenses.

Ao se apropriarem dessa outra concepção e prática de alfabetização, em menos de 12 meses de pesquisa, as alfabetizadoras iniciantes ou mais experientes experimentaram a função transformadora da linguagem escrita em suas salas de aula e em suas relações de ensino dentro e fora da escola, transformando a monotonia em espaços de ensinar-aprender dinâmicos e saborosos e crianças apáticas em autoras e protagonistas de suas histórias de ler e escrever e em fazer peraltagens com as palavras, como nos ensinou Manoel de Barros.

## Referências

CARLOS, Thais Rodrigues; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. Leitura deleite: O processo discursivo como (im)possibilidade do trabalho com textos literários para crianças. *Olhares: Revista do Departamento De Educação Da Unifesp*, v. 7, n. 2, p. 129-143, ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9522>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DELMONDES, Cristiane Dias Santos; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. As contribuições de Vygotsky e Smolka para o ensino inicial da leitura e da escrita. *In: XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPED-CO, 2018, Cáceres. Anais [...]. Cáceres: Unemat, 2018.*

DELMONDES, Cristiane Dias Santos; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. Balanço das produções acadêmicas sobre a alfabetização numa perspectiva discursiva (1987/2019). *In: IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf), 2019, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2019.*

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.*

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.*

MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.*

MAGNANI, M. R. M. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). *Idéias (FDE/SEE/SP)*, n. 13, p. 101-106, 1992.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2000.*

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). *In: MORTATTI, Maria do Rosario Longo (org.). Entre a literatura e o ensino: A formação do leitor. São Paulo: Editora Unesp, 2018.*

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. Era uma vez O nabo gigante: a contribuição dos contos acumulativos para a formação de pequenos leitores. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina Domingos da; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares (org.). *Docência na Educação Infantil: pesquisas, práticas, formação*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. A contribuição dos impressos pedagógicos na História da Alfabetização, em Mato Grosso (1990/2017). *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.8, n.24, p.03-16, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. *Alfabetização como um espaço discursivo*. Instrução em curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento – ciclo de alfabetização. Cuiabá, 2019. 10p. (Digitado)

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. *Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas de professores da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT*. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 1-8. (Digitado)

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes. A arte de ensinar a contar, cantar e ler histórias para e com crianças: experiências estético-formativas. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (Org.). *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar*. Erechim: Habilis Press, 2018a. p. 303-324.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. 2018. *Relatório parcial de pesquisa*. Alfabetização e Letramento: práticas pedagógicas de professores da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT. Cuiabá: UFMT/PROPEQ, 2018b. 19p. (Digitado)

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. A arte de ensinar a contar, cantar e ler histórias para e com crianças: experiências estético-formativas. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (org.). *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar*. Erechim-RS: Habilis Press, 2018a. p. 303-324

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Sílvia P. M. Librandi da. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 79-116 (Caderno 3).