



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Rafael Scheidt

**POR UMA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO:  
CONTRIBUIÇÕES DE ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA**

Florianópolis

2023

Rafael Scheidt

**POR UMA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO:  
CONTRIBUIÇÕES DE ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Florianópolis

2023

Rafael Scheidt

**POR UMA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO:  
CONTRIBUIÇÕES DE ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 14 de Março de 2023.

---

Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima  
(MEN/CED/UFSC)  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar  
(EED/CED/UFSC)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Simone Vieira de Souza  
(MEN/CED/UFSC)  
Titular

---

Profa. Ma. Ana Lúcia Machado  
(PPGLin/CCE/UFSC)  
Titular

---

Profa. Dra. Carolina Ribeiro Cardoso da Silva  
(MEN/CED/UFSC)  
Suplente

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Scheidt, Rafael

Por uma alfabetização com processo discursivo :  
contribuições de Ana Luiza Bustamante Smolka / Rafael  
Scheidt ; orientadora, Maria Aparecida Lapa de Aguiar,  
2023.

63 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Alfabetização. 3. Perspectiva  
Discursiva. 4. Linguagem Escrita. 5. Ana Luiza Bustamante  
Smolka. I. Lapa de Aguiar, Maria Aparecida . II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Pedagogia. III. Título.

Para Idevaldo e Lucimar,  
que me acolheram e me deram suporte para que eu chegasse até aqui.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela alegria de estar vivo, pela saúde da minha família, pelos verdadeiros amigos que tenho e pelas pessoas que passaram em minha vida e me inspiraram a crescer; A Jesus Cristo, Filho de Deus, por tudo de bom que me aconteceu, por todos os desafios que me permitiu enfrentar e por tudo o que consegui conquistar com a sua bênção; à Nossa Senhora, Mãe do Céu, por aliviar minhas angústias, iluminar meus passos e me dar forças para continuar a jornada da vida; e ao Anjo da Guarda, por cuidar de mim e nunca me abandonar.

Aos familiares, que foram meu conforto e segurança. Agradeço ao Idevaldo e Lucimar, meus tios, por me acolherem e cuidarem de mim; à Maria, minha mãe, por dedicar a sua vida a mim e aos meus irmãos; ao Sidnei, meu pai, por me incentivar; ao Felipe, Juliana e Thiago, meus irmãos, por tomarem conta das coisas; e à Lola, Moki, Nego e Nina, meus cachorros, e ao André, Diego, Junior, Maggie, Nicolas, Princesa e Yudi, meus gatos, por aquecerem meu coração com seu amor incondicional.

Às amigas e amigos, que trouxeram momentos e memórias especiais para a minha vida. Obrigado à Ohana, por me acompanhar nesta longa caminhada; à Sabrina, pela parceria na alegria e na tristeza; à Aline, Augusto e Gabriele, de São Paulo, por nutrirem nossa amizade inabalável; à Ana Paula, Débora, Ellen, Gabriéle, Marina e Michele, de Santa Catarina, por sempre rirem comigo de qualquer coisa. Os meus dias se tornaram mais felizes com vocês.

Às professoras e aos professores, por deixarem suas marcas e contribuírem para que eu chegasse aonde cheguei e me tornasse quem sou. Agradeço, em especial, à Profa. Maria Antonieta, da 1ª série do Ensino Fundamental, por não desistir de mim e me ensinar a ler e escrever; à Profa. Erika, da 8ª série do Ensino Fundamental, por me incentivar a continuar estudando e ingressar em uma universidade pública; ao Prof. Marcos, do 2º ano do Ensino Médio, por mudar a minha maneira de ver o mundo; às Profas. Carolina, Isabel e Simone, da Universidade, por acreditarem e me fazerem acreditar que eu seria um bom professor; e à Profa. Maria Aparecida, minha orientadora, por me ajudar a me tornar um professor-alfabetizador. Vocês mudaram a minha vida.



Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente.

(FREIRE, 2000, p. 33).

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), articula-se a uma pesquisa que se insere na continuidade das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na pesquisa intitulada *Aproximação a Uma Compreensão de Alfabetização em uma Abordagem Discursiva*, coordenada pela Profa. Dra Maria Aparecida Lapa de Aguiar, que investiga as produções de três autoras expoentes da abordagem discursiva de alfabetização (Ana Luiza Bustamante Smolka, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cecília Maria Aldigueri Goulart). Nesse TCC, especificamente, a pesquisa volta-se para as produções de Smolka e, portanto, como objetivo geral, procuramos compreender as principais contribuições de Ana Luiza Bustamante Smolka para a abordagem político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo. Já como objetivos específicos, propomos: levantar artigos, capítulos e livros da pesquisadora publicados entre 1988 e 2022; identificar suas orientações teórico-metodológicas sobre alfabetização discursiva; e situar essas contribuições na atualidade. Utilizando a metodologia de pesquisa bibliográfica, realizamos o levantamento das produções científicas de Smolka a partir da Plataforma Lattes (CNPq). Diante do volume de publicações e do tempo disponível, decidimos investigar os principais conceitos, princípios e orientações relacionadas à alfabetização discursiva a partir do livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (SMOLKA, 1998), que inaugurou a abordagem discursiva e se constituiu como uma importante referência bibliográfica para a área de alfabetização. Além disso, visando auxiliar na compreensão da pesquisa de Smolka e situar suas contribuições na atualidade, apresentamos nossos estudos em diálogo com o livro *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita* (GOULART; GONTIJO; FERREIRA, 2017). De início, situamos a trajetória de desenvolvimento dessa pesquisa para, em seguida, apresentarmos o caminho de investigação científica que seguimos. Depois, discorreremos sobre as contribuições teórico-metodológicas de Smolka para a abordagem discursiva de alfabetização a partir das duas obras citadas. Por fim, fazemos algumas considerações em defesa da alfabetização discursiva como um caminho contra-ideológico e contra-hegemônico diante das imposições neoliberais e ultraconservadoras na educação pública brasileira.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Perspectiva Discursiva; Linguagem Escrita; Ana Luiza Bustamante Smolka.

## ABSTRACT

In this final work for the undergraduation, I seek to disseminate the results of a research that is part of the continuity of the activities developed within the scope of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships - PIBIC), in the research entitled *Approximation to a Comprehension of Alphabetization in a Discursive Approach*, coordinated by Dr. Maria Aparecida Lapa de Aguiar. As a general objective, we seek to identify the main contributions of Ana Luiza Bustamante Smolka to the political-pedagogical approach of literacy as a discursive process. As specific objectives, we propose: to survey articles, chapters and books by the researcher published between 1988 and 2022; identify the author's theoretical-methodological orientations on discursive literacy; and place these contributions in the present. Using the methodology of bibliographical research, we carried out a survey of Smolka's scientific productions from the Lattes Platform. Given the volume of publications and the time available, we decided to investigate the main concepts, principles and guidelines related to discursive literacy based on the book "*A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*" (SMOLKA, 1998), which inaugurated the approach discursive and constituted an important bibliographic reference for the area of alphabetization. In addition, in order to help understand Smolka's research and situate her contributions in the present, we present our studies in dialogue with the book "*A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de 'A criança na fase inicial da escrita'*" (GOULART; GONTIJO; FERREIRA, 2017). At first, we situate the path of development of this research and then present the path of scientific investigation that we follow. Afterwards, we discuss Smolka's theoretical-methodological contributions to the discursive approach to alphabetization based on the two cited works. Finally, we make some considerations in defense of discursive literacy as a counter-ideological and counter-hegemonic path forward and to the left in the face of neoliberal and ultra-conservative impositions on Brazilian public education.

**Keywords:** Alphabetization; Discursive Approach; Written Language; Ana Luiza Bustamante Smolka.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Bolsistas do PIBID da Pedagogia da UFSC	<b>15</b>
<b>Figura 2</b> - Atividade desenvolvida no NADE	<b>16</b>
<b>Figura 3</b> - Currículo Lattes de Smolka	<b>22</b>
<b>Figura 4</b> - Publicações de Smolka entre 1988 e 2022	<b>23</b>
<b>Figura 5</b> - Citações de <i>A criança na fase inicial da escrita</i> (1988)	<b>25</b>
<b>Figura 6</b> - Capa da Tese	<b>27</b>
<b>Figura 7</b> - Capa da 13ª edição	<b>27</b>
<b>Figura 8</b> - Sumário da 13ª edição	<b>28</b>
<b>Figura 9</b> - Relações de Ensino por Orlandi (1983)	<b>32</b>
<b>Figura 10</b> - Relações de Ensino por Smolka (2012)	<b>36</b>
<b>Figura 10</b> - “Filomena”, de Eva Furnari	<b>45</b>
<b>Figura 12</b> - Texto da Criança	<b>46</b>
<b>Figura 13</b> - Texto Coletivo	<b>48</b>

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** - Publicações de Smolka sobre alfabetização, leitura e escrita entre os anos de 1988 e 2022

**24**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
ETEC	Escola Técnica Estadual
FOPPE	Formação de Professores e Práticas de Ensino
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
NADE	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RBA	Revista Brasileira de Alfabetização
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO ATÉ AQUI</b>	<b>14</b>
<b>2 METODOLOGIA: A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA</b>	<b>20</b>
<b>3 ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: CONTRIBUIÇÕES DE SMOLKA</b>	<b>23</b>
3.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA: <i>ALGUNS PONTOS DE PARTIDA</i>	29
3.2 DIMENSÃO DISCURSIVA: <i>SALAS DE AULA, RELAÇÕES DE ENSINO</i>	31
3.3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: <i>DISCUTINDO PONTOS DE VISTA</i>	36
3.4 SOBRE A PRÁTICA: <i>A EMERGÊNCIA DO DISCURSO NA ESCRITA INICIAL</i>	41
<b>4 CONCLUSÃO: POR UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE A - Quadro 2</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICE B - Quadro 3</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE C - Quadro 4</b>	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO ATÉ AQUI

Como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. (FREIRE, 1997, p.95).

Em 2015, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo anunciou um projeto de reestruturação da rede estadual de ensino, que consistia em separar as unidades de maneira que cada uma passasse a oferecer apenas Anos Iniciais, Anos Finais ou Ensino Médio. Seriam realocados, inicialmente, cerca de 311 mil estudantes. A proposta desencadeou reações da comunidade escolar, que alegou não ter participado da sua elaboração. Como resposta, foram organizadas manifestações e, em seguida, um movimento de ocupação das escolas por parte dos estudantes, com apoio de familiares e professores. A mobilização, que contou com 215 escolas públicas ocupadas e vários protestos nas ruas, resultou na saída do Secretário de Educação, Herman Voorwald, e na suspensão do plano de reorganização pelo Governador Geraldo Alckmin.

Como estudante do Ensino Médio na Escola Técnica Estadual (ETEC) de Embu das Artes, na Região Metropolitana de São Paulo, participei dessas mobilizações que denunciavam as consequências desastrosas da proposta e o sucateamento da educação pública. No movimento, que me proporcionou uma formação política, cultural e acadêmica, visto que os estudantes e convidados organizaram aulas, oficinas, rodas de conversa, ciclos de debates e atividades culturais nas escolas ocupadas, despertou em mim uma vontade inegociável de me tornar professor-alfabetizador. Por isso, em 2018, deixei São Paulo para cursar a Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e começar a realizar esse sonho.

Quero destacar a importância da Lei Nº12.711/2012 na minha trajetória acadêmica, que me permitiu ingressar na UFSC. Uma vitória das mobilizações sociais que exigiam a democratização do acesso ao ensino superior, a política de cotas estabelece a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de instituições federais aos estudantes de escolas públicas e, destas, 50% para a população com renda de até 1,5 salário mínimo por pessoa da família. Além disso, garante a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, que devem ser distribuídas conforme a proporção desses grupos na população da unidade federativa onde está situada a universidade ou instituto federal. Foi graças à Lei de

Cotas que o ensino superior público se transformou em um espaço que pode e deve ser ocupado pela diversidade da população trabalhadora do Brasil.

Na Pedagogia, diante dos elogios dos veteranos, busquei participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo dele é proporcionar aos estudantes das licenciaturas uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas e com o contexto em que elas estão inseridas, bem como estimular, desde o início da formação, a observação e a reflexão sobre a prática docente. Junto com os outros bolsistas e acompanhado pela Profa. Dra. Simone Vieira de Souza, em parceria com a Profa. Dra. Carolina Picchetti Nascimento e a Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão, estive na emblemática Escola de Educação Básica Padre Anchieta, que recebe crianças e adolescentes das comunidades do Maciço do Morro da Cruz, uma das regiões mais desamparadas de Florianópolis

**Figura 1** - Bolsistas do PIBID da Pedagogia da UFSC



**FONTE:** Acervo do autor, 2018.

Lá, participei de discussões teóricas e experiências práticas necessárias à formação docente, que buscaram problematizar o cotidiano da sala de aula e estimular proposições que contribuíssem com a aprendizagem das crianças. Um dos momentos mais significativos foi o *Projeto Leitura Literária*, desenvolvido com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com a intenção de contribuir para o

processo de alfabetização por meio de atividades de ensino envolvendo a literatura infantil. No seu desenrolar, éramos convidados a observar, planejar, executar, registrar e avaliar as propostas coletivamente, compartilhando com todos, inclusive com as crianças, as ideias, dúvidas e angústias que surgem no exercício da docência.

Nesse contexto, uma questão me inquietava: como alfabetizar crianças? Em 2019, na tentativa de encontrar subsídios teórico-metodológicos para responder essa pergunta, matriculei-me no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) de Alfabetização na Perspectiva do Letramento<sup>1</sup>, organizado e ministrado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar. Nós estudamos alguns conceitos pensados por autoras de referência, analisamos as principais políticas educacionais para a área e discutimos proposições coerentes com a perspectiva defendida pela disciplina, visando compreender o que e como ensinar no ciclo de alfabetização. É verdade que, por mais bem aproveitadas que sejam, apenas algumas horas em sala de aula são insuficientes para formar um professor-alfabetizador. Contudo, o NADE me mostrou um caminho por onde seguir.

**Figura 2** - Atividade desenvolvida no NADE



**FONTE:** Acervo do autor, 2019.

---

<sup>1</sup> É uma das disciplinas ofertadas como NADE, das quais os estudantes devem cursar, no mínimo, duas delas ao longo da graduação, segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC. A disciplina foi elaborada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ação do Ministério da Educação, programa criado em 2012, com o objetivo de alfabetizar crianças até 8 anos de idade. A Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, idealizadora da disciplina, foi uma das coordenadoras do PNAIC no âmbito de Santa Catarina.

Já em 2022, a Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar anunciou a necessidade de um bolsista para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que desse continuidade à pesquisa *Aprofundamento Teórico-Metodológico para a Alfabetização em uma Abordagem Discursiva*, com ênfase nas produções de Ana Luiza Bustamante Smolka, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cecília Maria Aldigueri Goulart. Os nomes dessas pesquisadoras são decorrentes da pesquisa *O Estado do Conhecimento sobre a Alfabetização nos Grupos de Pesquisa Certificados no Portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, realizada entre 2017 e 2021. Iniciada em 2021 pela bolsista Laura Luzietti Guitel, que investigou as produções de Gontijo, a pesquisa se desdobrou na apresentação de um trabalho no V Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF)<sup>2</sup>, na publicação de um artigo na Revista Brasileira de Alfabetização (RBA)<sup>3</sup> e na elaboração do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>4</sup>. Vi, nesse anúncio, a oportunidade de continuar, ampliar e aprofundar meus estudos sobre a aquisição da linguagem escrita por crianças.

Então, acabei sendo selecionado para assumir essa bolsa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Logo no começo, procurei me familiarizar com que havia sido desenvolvido na pesquisa e, simultaneamente, envolver-me com o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) e o projeto de extensão chamado *Abordagem Discursiva de Alfabetização: Continuando Nossos Estudos*, coordenados pela Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar. Iniciei, em seguida, a pesquisa *Aproximação a Uma Compreensão de Alfabetização em uma Abordagem Discursiva*, visando realizar um levantamento bibliográfico das produções científicas de Smolka publicadas entre 1988 e 2022, a partir dos dados disponíveis na Plataforma Lattes, para identificar os principais conceitos relacionados à abordagem de alfabetização como processo discursivo.

---

<sup>2</sup> LAPA DE AGUIAR, M. A.; GUITEL, L. L. Tendências teóricas para a alfabetização nos grupos de pesquisa do diretório Brasil/Lattes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, nº V, 2021, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis: UDESC, 2021. Disponível em: <[https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1130/751](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1130/751)> Acesso em: 25 fev. 2023.

<sup>3</sup> LAPA DE AGUIAR, M. A.; GUITEL, L. L. Tendências teóricas para a alfabetização nos grupos de pesquisa do diretório Brasil/Lattes. **REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO**, n. 16, p.172-184, 24 mar. 2022.

<sup>4</sup> GUITEL, Laura L. **Contribuições do Grupo de Pesquisa *Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)* para o campo da alfabetização em uma abordagem histórico-cultural e política**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. UFSC. 2022.

Há 35 anos, Ana Luiza Bustamante Smolka defendeu a sua tese de doutorado intitulada *A alfabetização como processo discursivo*, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação do Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Junior. Nela, a pesquisadora inaugurou a perspectiva de alfabetização como processo discursivo, que considera a linguagem como constitutiva e constituidora do sujeito, apresentando um caminho discordante dos estudos construtivistas que dominavam as discussões brasileiras. De impacto inegável, essa pesquisa deu origem ao livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, publicado em 1988, que se tornou uma importante referência bibliográfica para a área, em virtude da sua originalidade, resultados contundentes, rigorosa base teórico-metodológica e compromisso com a alfabetização e a educação brasileira (GOULART; GONTIJO; FERREIRA, 2017).

No entanto, essa abordagem ainda não conquistou abrangência nas salas de aula e também não influencia com profundidade os documentos oficiais e espaços de decisão, como se verifica diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Política Nacional de Alfabetização (PNA), dos nomes anunciados para o Grupo de Trabalho da Educação da Equipe de Transição de Governo<sup>5</sup> e, mais recentemente, da equipe que compõe o Ministério da Educação (MEC), que representam interesses burgueses na educação pública. Os documentos e programas anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), revelam mesclas teóricas variadas com uma tendência ao construtivismo, que enfatizam por demais aspectos de caráter fonológicos, isto é, da relação fonema-grafema, marginalizando os aspectos propriamente discursivos da linguagem, a constituição de sentidos em seu caráter social e necessariamente contextualizado.

Por isso, a pesquisa que apresentamos nesse TCC, inserida na continuidade dos esforços científicos da Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, pretende somar-se às vozes que defendem a perspectiva discursiva como um caminho contra-hegemônico diante das recentes imposições neoliberais e ultraconservadoras. Então, delineamos o seguinte **objetivo geral**: compreender as principais contribuições de Ana Luiza Bustamante Smolka para a abordagem

---

<sup>5</sup> Ver FREITAS, Luiz Carlos de. Na área de educação, começa mal a transição. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 09 nov. 2022. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2022/11/09/na-area-de-educacao-comeca-mal-a-transicao/>> Acesso em 25 fev. 2023.

político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo. Já como **objetivos específicos**, propomos: levantar artigos, capítulos e livros da pesquisadora publicados entre 1988 e 2022; identificar suas orientações teórico-metodológicas sobre alfabetização discursiva; e situar essas contribuições na atualidade. Além da *INTRODUÇÃO: O CAMINHO ATÉ AQUI*, contamos com mais três capítulos. De início, em *METODOLOGIA: A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA*, buscamos apresentar a trajetória de pesquisa que seguimos. Já em *ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: CONTRIBUIÇÕES DE SMOLKA*, discorremos sobre as contribuições teórico-metodológicas de Smolka para a abordagem discursiva de alfabetização a partir de *A criança na fase Inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (1988) em diálogo com *A alfabetização como Processo Discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita* (GOULART; GONTIJO; FERREIRA, 2017). Por fim, em *CONCLUSÃO: POR UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA*, fazemos algumas considerações em defesa da alfabetização discursiva como um caminho contra-ideológico e contra-hegemônico diante das imposições neoliberais e ultraconservadoras na educação pública brasileira.

## 2 METODOLOGIA: A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. (FREIRE, 1997, p.32).

As características das pesquisas científicas variam conforme as áreas de conhecimento. Isso traz, como consequência, uma dificuldade de estruturar um sistema simples e único de classificação, que aborde todas as variações que precisam ser consideradas (COOPER; SCHINDLER, 2016). Já que as pesquisas podem ser classificadas de diferentes maneiras, é preciso definir os critérios de classificação adotados, oportunizando uma melhor organização dos fatos e, como resultado, o seu entendimento.

Inicialmente, destaco que realizamos uma pesquisa exploratória, que busca proporcionar maior familiaridade com o que está sendo investigado (SELLTIZ, 1965). Além disso, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Denzin e Lincoln (2017), abrange um conjunto de práticas interpretativas que permitem ao pesquisador analisar os fatos em seus contextos, tentando dar sentido a eles a partir dos significados que as pessoas lhes atribuem. É, portanto, uma abordagem interpretativa do mundo, na qual a verdade não é comprovada numérica ou estatisticamente, mas a partir de uma análise detalhada, abrangente, consistente e coerente dos fatos e significados sociais (MICHEL, 2015). Para Minayo (2003, p.22),

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Podemos afirmar que a pesquisa desenvolvida tem caráter bibliográfico, pois se realiza a partir de materiais publicados decorrentes de pesquisas anteriores, aponta Gil (2017). Além disso, de acordo com Farias e Arruda (2013), a metodologia de pesquisa bibliográfica envolve algumas etapas. No início, é preciso escolher um tema, com a finalidade de desenvolver uma revisão teórico-conceitual dos assuntos relacionados à investigação. Em seguida, deve-se realizar uma pesquisa em produções relevantes de autores renomados da área de conhecimento. Depois, é a vez da triagem, leitura e avaliação sobre o conteúdo pesquisado nas

obras previamente escolhidas pelo pesquisador e, então, escrever sobre ele, mantendo a essência das ideias originais e, sempre que possível, crescer sugestões, recomendações, apontamentos, indicações, entre outros, sem inconsistências e distorções. Por fim, o pesquisador deve reunir, organizar e aplicar todas as referências bibliográficas inseridas no estudo por meio de citações diretas e indiretas.

No desenvolvimento deste TCC, buscamos compreender as principais contribuições de Ana Luiza Bustamante Smolka para a abordagem político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo no Brasil. O caminho metodológico partiu do que construímos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), na pesquisa intitulada *Aproximação a Uma Compreensão de Alfabetização em uma Abordagem Discursiva*, coordenada pela Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar. Ela se insere como parte da pesquisa *Aprofundamento Teórico-Metodológico para a Alfabetização em uma Abordagem Discursiva*, iniciada em 2021, com ênfase nas produções de Ana Luiza Bustamante Smolka, Cecília Maria Aldigueri Goulart e Cláudia Maria Mendes Gontijo. Os nomes dessas pesquisadoras, consideradas expoentes na compreensão de alfabetização como processo discursivo, são decorrentes da pesquisa *O Estado do Conhecimento sobre a Alfabetização nos Grupos de Pesquisa Certificados no Portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, realizada entre 2017 e 2021.

Diante disso, para realizar o levantamento bibliográfico, partimos do acesso ao Currículo Lattes, uma fonte inesgotável de informações que reúne a trajetória acadêmica de estudantes, professores, pesquisadores e cientistas brasileiros. Com a disponibilização pública na Plataforma Lattes, criada e mantida pelo CNPq, as produções científicas são democratizadas e outras pesquisas, como a que realizamos, são possíveis. Para a utilização das bases de dados, é necessário construir uma estratégia de busca que envolve um conjunto de procedimentos e mecanismos tecnológicos. Então, decidimos pesquisar o nome de Ana Luiza Bustamante Smolka no formulário simples de buscas e, como resultado, foi encontrado apenas um perfil, que confirmamos a partir da leitura do resumo:

**Figura 3 - Currículo Lattes de Smolka**

**Ana Luiza Bustamante Smolka**  
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0714157996169290>  
ID Lattes: 0714157996169290  
Última atualização do currículo em 11/01/2023

Graduou-se em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1972). Mestre em Educação pela University of Arizona, USA (1978); Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (1987). Realizou o Pós-doutorado em Psicologia da Educação na Clark University, Mass, USA (1990), com bolsa CAPES. Concluiu a Livre Docência na FE/Unicamp (2012). Coordenou o Projeto de Incentivo à Leitura (INEP/MEC/SESU, 1983-85). Coordenou o Projeto FAPESP sobre a construção de conhecimento no contexto escolar (1992-1995), e mais recentemente coordenou um projeto Fapesp para a melhoria do Ensino Público (2009-2011). Tem desenvolvendo projetos sobre práticas escolares e práticas discursivas desde 1997, com apoio CNPq (Bolsa PQ). Realizou estágios de intercâmbio e cooperação internacional na University of Chapel Hill (1995); Washington University at Saint Louis (2003); CINVESTAV (México, 2006). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde atua como docente e pesquisadora desde 1979. Foi diretora associada da Faculdade de Educação da Unicamp (1996-2000; 2012-2016) e Coordenadora do Programa de Pós-graduação na mesma instituição (2000-2002). Foi presidente da Society for Sociocultural Studies (SSCS, 1996-2002), membro da comissão executiva da International Society for Cultural and Activity Theory (ISCAR, 2002-2008). Trabalha nas áreas da Educação e da Psicologia, e tem realizado projetos de investigação relacionados aos seguintes temas: desenvolvimento humano, relações de ensino, práticas escolares, práticas discursivas, perspectiva histórico-cultural. Ocupa atualmente a posição de coordenadora do Comitê Editorial dos Cadernos CEDES. (Texto informado pelo autor)

**FONTE::** Plataforma Lattes. 2023.

Então, seguimos para a seção das produções bibliográficas e encontramos 350 publicações realizadas entre 1981 e 2022, distribuídas nas subseções destinadas aos artigos, livros, capítulos, textos de jornais ou revistas, anais de congressos, resumos, apresentações de trabalho e outras. Visando refinar esses dados, segundo os critérios de pesquisa, selecionamos os artigos, livros e capítulos publicados<sup>6</sup> em português por Smolka entre 1988 e 2022, excluindo, portanto, as novas edições de livros e as produções em outras línguas. Por fim, a partir dessas publicações e dos subsídios teóricos de Oliveira e Delmondés (2019), fizemos o levantamento de 33 publicações científicas que discutem alfabetização, leitura e escrita.

São muitas produções que merecem ser analisadas, em virtude das possibilidades que apresentam para pensarmos as práticas escolares. No entanto, diante do volume de publicações e do tempo disponível, decidimos investigar as principais contribuições de Smolka relacionadas à alfabetização discursiva a partir do livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (1998). Além disso, visando auxiliar na compreensão e situar essas contribuições na atualidade, dialogamos com *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita* (GOULART; GONTIJO; FERREIRA; 2017).

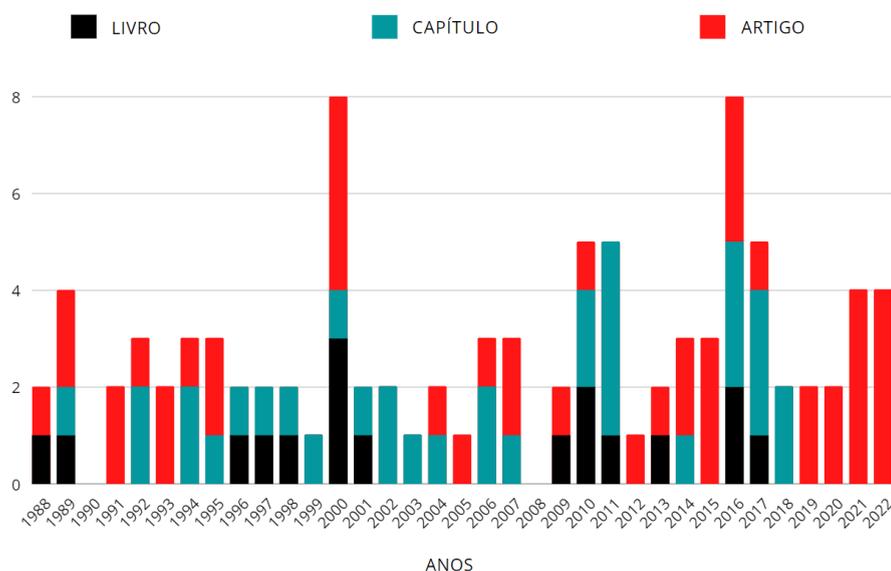
<sup>6</sup> Ver APÊNDICE A - Quadro 2, APÊNDICE B - Quadro 3 e APÊNDICE C- Quadro 4.

### 3 ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: CONTRIBUIÇÕES DE SMOLKA

A alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. (FREIRE, 1997, p.145-146).

Neste TCC, a pesquisa que apresentamos se coloca na continuidade dos esforços científicos da Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, visando contribuir com as vozes contrárias às concepções de alfabetização que tentam se tornar hegemônicas. São imposições político-ideológicas neoliberais e ultraconservadoras que, articuladas às demais medidas de destruição dos avanços democráticos brasileiros, representam uma guinada (ideo)metodológica para trás e pela direita (MORTATTI, 2020). Por isso, diante da necessidade de discutirmos e construirmos um caminho contra-ideológico e contra-hegemônico para a alfabetização, que considere a linguagem como constitutiva e constituidora do sujeito, buscamos compreender as principais contribuições de Ana Luiza Bustamante Smolka para a abordagem político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo. O caminho metodológico, sobre o qual discorreremos, consistiu em acessar os artigos, capítulos e livros publicados em português por ou com Smolka entre 1988 e 2022, a partir do seu Currículo Lattes. Lá, encontramos 17 livros, 34 capítulos e 45 artigos, totalizando 96 produções científicas publicadas por Smolka entre 1988 e 2022, segundo os critérios definidos para a pesquisa:

**Figura 4 - Publicações de Smolka entre 1988 e 2022**



FONTE: Autor, 2022.

De acordo com Oliveira e Delmondes (2019), as publicações de Smolka podem ser compreendidas segundo três grandes temáticas: Alfabetização, Leitura e Escrita (1988-1998); Psicologia do Desenvolvimento Humano (1998-2008); e Teoria Histórico-Cultural (2008-2018). Contudo, ainda que tenha mudado de enfoque, a pesquisadora continuou discorrendo sobre a leitura e escrita de crianças durante toda a sua trajetória acadêmica. Nós contabilizamos, a partir dos dados disponíveis no seu Currículo Lattes, 33 publicações realizadas entre 1988 e 2022 que discutem essa temática, sendo 6 livros, 12 capítulos e 15 artigos:

**Quadro 1** - Publicações de Smolka sobre alfabetização, leitura e escrita entre os anos de 1988 e 2022

Tipo	Referência
L I V R O S	SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E. (Org.); BORDINI, M. G. (Org.); ZILBERMAN, R. (Org.). <b>Leitura e desenvolvimento da linguagem</b> . 1.ed. São Paulo: Global, 2010. v. 1. 104p .
	SMOLKA, A. L. B.; MORTIMER, E. F. (Org.). <b>Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula</b> . 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. v. 1. 224p.
	SMOLKA, A. L. B. <b>Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural</b> . 1.ed. Campinas: CEDES, 2000. v. 1. 119p.
	SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. <b>A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento</b> . 5.ed. Campinas: Papyrus, 1996. 177p.
	SMOLKA, A. L. B. <b>Leitura e desenvolvimento da linguagem</b> . 1.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. v. 1. 69p.
	SMOLKA, A. L. B. <b>A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo</b> . 1.ed. São Paulo: Cortez, 1988. v. 1. 127p.
C A P I T U L O S	SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Org.). <b>A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita</b> . 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017, v. 1, p.23-46.
	SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S.; ROCHA, M. S. P. L. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. In: Brasília. Ministério da Educação. <b>Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil</b> . 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 1, p.79-118.
	SMOLKA, A. L. B.; YAMAMOTO, A.T. ; ANJOS, D. D.; DECIETE, N. Ler e ensinar a ler: memória dos gestos em (trans)formação. In: BERNARDES, M.E.; GALZERANI, M.C. (Org.). <b>Memória, cidade e educação das sensibilidades</b> . 1. ed. Campinas: CMU Publicações, 2014, v. 1, p.165-176.
	SMOLKA, A. L. B. Jogos de imagens, espaços de diferença: produção de sentidos e condições de desenvolvimento na instituição escolar. In: KASSAR, M. C. M. (Org.). <b>Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão</b> . 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p.217-240.
	SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A.L.H. (Org.). <b>Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos</b> . 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p.107-128.
	SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. ; NOGUEIRA, A. L. H; BRAGA, E. S.; As relações de ensino na escola. In: DATRINO, L. C.; MOGRABI, S. (Org.). <b>Temas em</b>

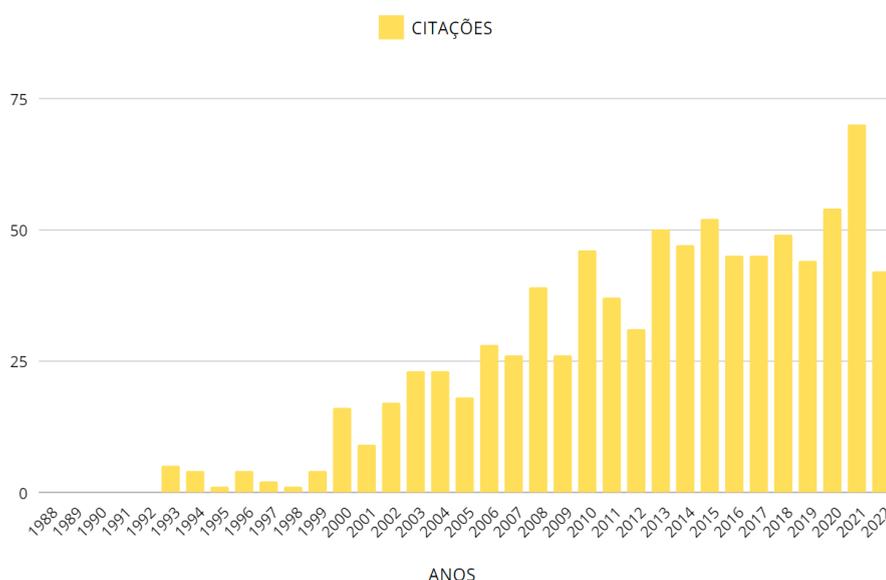
	<p><b>debate:</b> multieducação. 1. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007, v. 1, p.1-39.</p> <p>SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; BRAGA, E. S. Modos de lembrar, de narrar e de escrever: um estudo sobre as condições e possibilidades de elaboração coletiva da memória. In: ROCHA, G.; VAL, M. G. C. (Org.). <b>Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:</b> o sujeito autor. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2003, v. 1, p.29-51.</p> <p>SMOLKA, A. L. B.; MORTIMER, E. F. . Linguagem, cultura e cognição: um olhar sobre o ensino e a sala de aula. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B.. (Org.). <b>Linguagem, cultura e cognição:</b> reflexões para o ensino e sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, v. 1, p.9-20.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GOÉS, M.C.R. (Org.). <b>A linguagem e o outro no contexto escolar:</b> Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996, p.35-63.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. Cognição, linguagem e trabalho na escola. In: SOARES, M.; KRAMER, S. (Org.). <b>Escola Básica.</b> 2. ed. São Paulo: Papirus, 1992, v. 3.</p> <p>SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. A. (Org.). <b>Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem.</b> São Paulo: Cortez, 1992, p.51-70.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E.T.; ZILBERMAN, R.; BORDINI, M. G. (Org.). <b>Leitura e desenvolvimento da linguagem.</b> 1. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, v. 1, p.23-41.</p>
A R T I G O S	<p>SMOLKA, A. L. B. Sobre o poder e a arte da palavra: texto e vida no trabalho com as crianças. <b>LINHAS</b> (ONLINE), v. 23, p.140-159, 2022.</p> <p>BUSCARIOLO, A. F. V.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização das crianças. <b>CADERNOS CEDES</b> (IMPRESSO), v. 42, p.154-170, 2022.</p> <p>DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. <b>REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO</b>, p.228-244, 2021.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. <b>REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO</b>, v. 1, p.12-28, 2019.</p> <p>DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B.; DAINEZ, D. Palavras e gestos na incorporação do texto literário: a dramatização em foco. <b>LINHA MESTRA</b>, v. ano X, p.325-329, 2016.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino. <b>PRÓ-POSIÇÕES</b> (IMPRESSO), v. 18, p.15-28, 2007.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. <b>PRÓ-POSIÇÕES</b> (IMPRESSO), v. 17, p.99-118, 2006.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. <b>CADERNOS CEDES</b> (IMPRESSO), v. 1, n.50, p.26-40, 2000.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. <b>CADERNOS CEDES</b>, v. 35, n.35, p.41-49, 1995.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. A Concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal. <b>REVISTA DE PSICOLOGIA</b>, v. 2, p.11-21, 1995.</p> <p>SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. O trabalho em sala de aula: teorias para quê?. <b>CADERNOS ESE</b>, v. 01, n.01, p.78-82, 1993.</p>

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva em sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de Análise. <b>CADERNOS CEDES</b> (IMPRESSO), v. 1, n.24, p.51-65, 1991.
SMOLKA, A. L. B. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. <b>TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA</b> , v. 18, n.18, p.15-28, 1991.
SMOLKA, A. L. B. O trabalho pedagógico na (ad)versidade da sala de aula. <b>CADERNOS CEDES</b> , v. 23, n.23, p.39-47, 1989.
SMOLKA, A. L. B. Relação de ensino e alfabetização. <b>CADERNOS CEVEC</b> , v. 4, 1988.

FORTE: Autor, 2022.

São muitas as produções científicas de Smolka que merecem ser analisadas, em virtude das possibilidades que apresentam para pensarmos e repensarmos as práticas escolares. No entanto, diante do volume de publicações e do tempo disponível, decidimos investigar os principais conceitos, princípios e orientações teórico-metodológicas relacionadas à alfabetização discursiva a partir do livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (1998). Segundo Goulart, Gontijo e Ferreira (2017), essa obra inaugurou a abordagem discursiva e se constituiu como uma importante referência bibliográfica para a área de alfabetização, em virtude da sua originalidade, resultados contundentes, rigorosa base teórico-metodológica e compromisso com a alfabetização e a educação brasileira. Há vários indícios que corroboram com essas afirmações, como o número de citações em produções científicas disponíveis na plataforma de buscas Google Acadêmico:

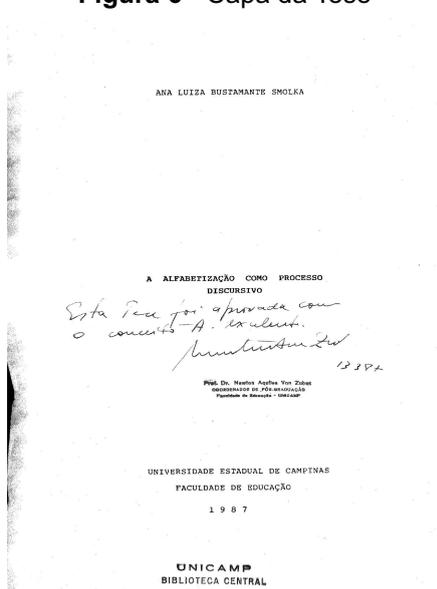
**Figura 5 - Citações de *A criança na fase inicial da escrita* (1988)**



FORTE: Autor, 2022.

Debruçamo-nos, portanto, sobre as contribuições de Ana Luiza Bustamante Smolka para a abordagem político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo, presentes na 13ª edição de *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, publicada pela Editora Cortez em 2012. A 1ª edição, também da Editora Cortez, foi publicada em 1988, como resultado da sua tese de doutorado intitulada *A alfabetização como processo discursivo*, defendida em 1987 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação do Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Junior. Seguem, abaixo, as capas dessas publicações:

**Figura 6 - Capa da Tese**



**FONTE:** UNICAMP, 2022.

**Figura 7 - Capa da 13ª edição**



**FONTE:** Cortez, 2022.

Na 13ª edição de *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, há 4 capítulos, além da *Nota*, *Bibliografia* e *Anexos*. Neles, Smolka (2012) apresenta uma reflexão sobre a linguagem como forma de interação no contexto escolar de alfabetização, a partir do resgate de momentos vividos ao longo da sua trajetória de pesquisa. Um estudo provocador e relevante, que permanece atual diante dos desafios que persistem e retrocessos que assombram as salas de aula do Brasil, intensificados pelas ofensivas neoliberais e ultraconservadoras que tentam tomar de assalto a educação pública, como percebemos diante dos documentos oficiais e espaços de decisão. Os títulos, que seguem abaixo, sugerem o que encontraremos:

**Figura 8** - Sumário da 13ª edição**Sumário**


---

PEQUENA NOTA À 13ª EDIÇÃO .....	11
ALGUNS PONTOS DE PARTIDA .....	15
Um breve percurso no trabalho .....	21
SALAS DE AULA, RELAÇÕES DE ENSINO .....	35
DISCUTINDO PONTOS DE VISTA .....	61
A EMERGÊNCIA DO DISCURSO NA ESCRITA INICIAL .....	88
Observando as marcas, delineando as pistas .....	98
Trabalhando a leitura e a escritura como prática discursiva .....	109
INTERLOCUTORES: BIBLIOGRAFIA .....	157
ANEXOS .....	169

**FONTE:** Cortez, 2022.

Já de início, em *Alguns pontos de partida*, Smolka (2012) discorre sobre a sua trajetória de pesquisa e o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças. No capítulo *Salas de aula, relações de ensino*, ela vislumbra alguns princípios para pensar a alfabetização na perspectiva discursiva, buscando apoio na Teoria da Enunciação e na Análise do Discurso. Depois, em *Discutindo pontos de vista*, Smolka (2012) contrapõe diferentes concepções acerca da aquisição da linguagem escrita: senso comum; epistemologia genética piagetiana; e psicologia dialética vygotskyana. Por fim, em *A emergência do discurso na escritura inicial*, a autora apresenta e discute exemplos de práticas de ensino que ajudam a caracterizar a abordagem discursiva de alfabetização. Vamos nos aprofundar nesses capítulos.

Além disso, visando auxiliar na compreensão da pesquisa de Smolka (2012) e situar suas contribuições na atualidade, apresentamos nossos estudos em diálogo com o livro *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*, organizado por Cecília Maria Aldigueri Goulart, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Norma Sandra de Almeida Ferreira. O livro, publicado em 2017 pela Editora Cortez, reúne artigos de diferentes pesquisadoras que, como o título sugere, pretendem lembrar, homenagear e ressignificar a obra de Smolka, que se tornou uma das maiores referências bibliográficas para a área de alfabetização no Brasil.

### 3.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA: *ALGUNS PONTOS DE PARTIDA*

Nesse capítulo, Smolka (2012) faz um resgate da sua trajetória de pesquisa sobre a aquisição da linguagem escrita. Iniciado em 1980, um de seus estudos procurou investigar estratégias que crianças pré-escolares usam para interpretar a escrita no contexto em que vivem e identificar conceitos que elas desenvolvem sobre essa linguagem antes da escolarização. Os resultados das entrevistas realizadas foram mais difíceis de serem interpretados do que se imaginava, com muitas questões sendo levantadas sobre as condições de interação das crianças com a escrita e, principalmente, com seus interlocutores.

O que se evidenciou foi a influência das condições de vida no processo de construção de conhecimento, afirma Smolka (2012). O destaque foi o significado da presença ou ausência de adultos ou pessoas mais experientes como interlocutores das crianças. Diante disso, ela decidiu revisar o procedimento de pesquisa, dizendo que as suas preocupações estavam se limitando aos aspectos funcionais da escrita. Na necessidade de considerar a interação na aquisição da linguagem escrita, Smolka (2012) aproximou-se das perspectivas da Análise do Discurso, Teoria da Enunciação e Teoria Histórico-Cultural, pois

De fato, as funções e as configurações da escrita são evidentemente apreendidas pela maioria das crianças em idade pré-escolar que interagem com este objeto cultural (escrita). Mas só estes aspectos certamente não dão conta dos processos de alfabetização. De repente, evidenciam-se claramente situações de privilégio, de dominação, de conveniência, de ignorância... e eu não havia considerado, no design inicial da pesquisa, o aspecto fundamental da interação social, ou melhor, das situações sociais, e mais ainda, dos movimentos de interlocução nestas situações. (SMOLKA, 2012, p.23-24)

Uma outra pesquisa iniciou-se, em 1982, no Centro de Atendimento ao Pré-Escolar de Campinas, no interior de São Paulo. Visando dar continuidade aos seus estudos, Smolka (2012) investigou a literatura infantil como elemento mediador no processo de alfabetização de crianças. Para isso, partiu dos subsídios teóricos de Huizinga (1971), Piaget (1975, 1976 e 1978), Vygotsky (1975 e 1978), Wallon (1978 e 1979), Freinet (1976 e 1977) e Bruner (1975), entre outros. As observações apontaram a urgência de se compreender a linguagem como um processo de criação e elaboração cultural e a necessidade de se reconhecer que a criança

começa a fazer sentido do mundo interagindo nele com os outros (SMOLKA, 1983 apud VANZELLA, 2017, p.142).

Em 1983, diante da repercussão desses estudos, Smolka (2012) acabou sendo convidada para desenvolvê-los com crianças da 1ª série do Primeiro Grau, atual 2º ano do Ensino Fundamental. Então, acompanhada de estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a pesquisadora deu início ao *Projeto de Incentivo à Leitura: Subsídios Metodológicos para Professores*, realizado em três turmas da rede municipal e três da rede estadual. Dessa vez, apoiada em Emilia Ferreiro (1979 e 1982), Kenneth e Yetta Goodman (1970 e 1976), Frank Smith (1972), Gibson (1976), Van Allen (1976), Mary Clay (1975 e 1976), Vygotsky (1978 e 1980), Luria (1983), Foucambert (1976), Lentin (1978) e Read (1975), buscou

Investigar os processos de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, proporcionar subsídios metodológicos para que tal desenvolvimento aconteça, diagnosticar, prevenir e, se possível, remediar, algumas causas determinantes do fracasso escolar, abrir aos professores a oportunidade de se tornarem pesquisadores dentro da própria sala de aula, ampliando a dimensão do seu trabalho diário e renovando o sentido, a perspectiva e a função deste trabalho. (SMOLKA, 1983 apud VANZELLA, 2017, p.144).

Portanto, o *Projeto de Incentivo à Leitura*, coordenado por Smolka (2012), pretendia construir uma alternativa à alfabetização realizada nas escolas, que estavam se preocupando apenas com o ensino de habilidades técnicas e, por esse motivo, adotando o silêncio e a ordem como práticas. De acordo com Vanzella (2017), uma dupla de pesquisadores, geralmente um profissional mais experiente e um estudante da graduação, planejava as atividades a serem realizadas com as crianças, considerando a importância da literatura infantil para a aquisição da linguagem escrita, e registrava seu desenvolvimento em sala de aula. Depois, a equipe se reunia para ler, estudar, discutir e avaliar esses registros, que eram debatidos com os professores das turmas. Isso, sem dúvidas, foi muito significativo para todos os envolvidos, mas principalmente para os estudantes de graduação.

Vale um comentário relacionado à minha vivência como um dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), quando experimentei uma dinâmica semelhante à proposta por Smolka no *Projeto de Incentivo à Leitura*. Junto das crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental vindas do Maciço do Morro da Cruz, uma das regiões mais desamparadas de

Florianópolis, desenvolvemos o *Projeto Leitura Literária*, com o objetivo de contribuir com a alfabetização por meio de atividades de ensino envolvendo a literatura infantil. Nele, o planejamento em dupla das propostas, o registro individual sobre o seu desenrolar com as crianças e a socialização no coletivo da experiência contribuíram para a formação docente dos pibidianos. Afinal, como afirma Vanzella (2017, p.148) referindo-se ao *Projeto de Incentivo à Leitura*, essa dinâmica permite ao graduando se apropriar da sua prática e tecer reflexões sobre seus próprios encaminhamentos.

Por fim, Smolka (2012) ressalta que, interagindo com as crianças no convívio em sala de aula, e não em situações controladas de pesquisa, conseguiram transgredir a sondagem inicial e deparar-se com dados relevantes e significativos - que não dizem respeito apenas à leitura e escrita. Foi possível perceber, observar e analisar situações que não apenas interferiam, mas produziam certos resultados no processo de alfabetização das crianças (SMOLKA, 2012, p.34). Assim, se evidencia a necessidade de conhecer e compreender os processos de leitura e escrita a partir das interações sociais, uma vez sendo produtoras da linguagem e constituidoras do sujeito.

### **3.2 DIMENSÃO DISCURSIVA: SALAS DE AULA, RELAÇÕES DE ENSINO**

No decorrer dessa pesquisa, Smolka (2012) percebeu a necessidade de analisar o contexto da alfabetização, isto é, de se pensar a aquisição da leitura e da escrita pela criança em termos de interação e interlocução. Foi preciso, então, situar tanto os aspectos técnicos e práticos quanto teóricos e políticos dessa tarefa pedagógica. Para isso, a Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1981) e a Análise do Discurso (ORLANDI, 1983; PÊCHEUX, 1969) ofereceram subsídios à análise que a pesquisadora buscava fazer, uma vez entendendo que a alfabetização se realiza na sucessão de momentos discursivos.

De acordo com Bakhtin (1981), a Teoria da Enunciação considera a interação verbal nas formas orais e escritas, buscando situá-las em relação ao contexto social e histórico do sujeito. Já a Análise do Discurso, segundo Orlandi (1983) e Pêcheux (1969), oferece pistas para analisar as condições sociais de produção do discurso, que são constitutivas do dizer. Contudo, para a autora, não se trata de aplicá-las

sobre um objeto de reflexão pedagógica, mas, a partir da reflexão sobre princípios teóricos e metodológicos, pensar as relações pedagógicas (SMOLKA, 2012, p.36).

Qual é, afinal, o conceito de *discurso* que Smolka (2012) utiliza? Para tentar responder essa questão, buscamos as contribuições de Goulart e Santos (2017, pg.103); que dizem que o discurso é

um conceito que traduz o reconhecimento de que a linguagem não deve ser compreendida como fenômeno apenas de língua, enquanto estrutura sistemática e ideologicamente neutra, mas sim como um fenômeno a ser compreendido pela discursividade, pela materialidade que se inscreve na língua e que constitui os sentidos existentes para além dessa língua imanente.

Então, pode-se definir o discurso como sendo o objeto teórico pelo qual é possível compreender a relação da língua com a história, explicando os processos de produção dos sentidos e os efeitos desses nas interlocuções estabelecidas (GOULART; SANTOS, 2017, p.104). Vale destacar que a produção de sentidos em linguagem é, para Orlandi (2002), indissociável das condições que geraram esses sentidos, que se referem às relações entre o sujeito, a situação e a memória. Há, ainda, outro elemento a ser considerado: as formações imaginárias que os interlocutores projetam ao longo da constituição desse discurso. De acordo com Grigoletto (2005 apud GOULART; SANTOS, 2017, p.105),

As condições de produção entram na cena da abordagem do discurso como elementos que trazem questões da exterioridade e das formações imaginárias para a constituição do discurso. As condições de produção remetem a lugares determinados na estrutura de uma formação social, e as relações de força entre esses lugares sociais encontram-se representadas por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o locutor e o interlocutor atribuem a si e ao outro.

Diante disso, como analisar o processo de alfabetização em sala de aula? Surge, com o esquema de Orlandi (1983), uma pista para se pensar, do ponto de vista do professor, a função de ensinar:

**Figura 9** - Relações de Ensino por Orlandi (1983)

Quem Ensina O que Para quem Onde

**FONTE:** Smolka, 2012.

Isso é, segundo Smolka (2012), uma ilusão, evidenciando a necessidade de distinguir a tarefa de ensinar e a relação de ensino: essa se constitui nas interações pessoais e a outra é instituída pela escola. A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas oculta e distorce essa relação (SMOLKA, 2012, p.38). Desse modo, a ilusão acaba sendo produzida pela instituição da tarefa de ensinar.

Para Smolka (2012), a ilusão não significa apenas o professor achar que está ensinando e o aluno não estar aprendendo ou o professor achar que o aluno só aprende se o professor ensina. Ela significa, também, o professor estar ensinando algo do qual ele não está consciente e que diz respeito ao senso comum. Isso decorre da falta de conhecimento e posicionamento crítico do professor com relação a sua função, diz Smolka (2012). É, portanto, efeito da sua posição no sistema de representações sociais.

Vamos ao exemplo de uma 1ª série, descrito pela autora. Lá, a professora ocupa a posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar as crianças a ler e escrever. Por sua vez, nesse mesmo lugar, as crianças passam a ocupar a posição de alunos e assumem a tarefa de aprender a ler e escrever. Para Smolka (2012), é esperado que a professora e as crianças assumam suas posições e executem suas tarefas de acordo com as representações sociais, como parte das formações imaginárias. No entanto,

[...] pelos comentários da própria professora ao verificar o trabalho das crianças, observa-se que as crianças não correspondem às suas expectativas, ou seja, não entendem o que é para fazer, não realizam a tarefa proposta como era esperado. O que isto indica? Indica que as “pressuposições” não se confirmam. Indica que existe algo nesta situação que não está sendo revelado. Indica que é necessário observar e atentar para alguns “detalhes” e procurar outras “pistas” que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes na análise das relações de ensino. (SMOLKA, 2012, p.45)

Assim, começa a surgir uma situação dramática. De acordo com Smolka (2012), a evidência da não compreensão das crianças abala a posição da professora, gerando um sentimento de incapacidade e incompetência que é transferido para as crianças. Como a tarefa se sobrepõe à relação de ensino, evidencia-se a luta de poder: sem entender e sendo cobradas pelo que não entendem, as crianças desenvolvem esquemas e buscam estratégias de sobrevivência no sistema (SMOLKA, 2012, p.47). São poucas as que correspondem

às expectativas da professora, mas várias tentam se adequar e acabam realizando as tarefas mesmo sem saber. Já outras, consideradas as mais problemáticas para a escola, recusam-se a debruçar-se sobre o que não entendem e procuram outras coisas para fazer, como rabiscar o caderno e conversar com os colegas.

Por não conseguir explicar essa situação, catalisadora da indisciplina na sala de aula, a professora solicita uma testagem psicológica na turma. Os resultados, segundo Smolka (2012), acabam confirmando as suas suspeitas: 17 crianças são diagnosticadas e recebem a recomendação de serem encaminhadas a uma classe especial. Então, a professora se sente aliviada, pois os testes comprovam que a culpa por aquela situação não é dela, mas das crianças. Configuram-se, assim, as condições de produção da repetência e da evasão escolar, legitimadas pelo conhecimento científico da psicologia (SMOLKA, 2012, p.48). Contudo, é preciso questionar essa legitimidade e analisar a função da professora, pois

[...] foram e estão sendo forjados e constituídos historicamente no jogo das relações sociais. A realidade cotidiana escolar e acadêmica e as inúmeras situações de sala de aula como esta são, hoje, resultados ou produtos de um complexo conjunto de condições e circunstâncias em que pesam, obviamente, fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos. (SMOLKA, 2012, p. 48)

Hoje, 35 anos depois dessas considerações postas na obra de Smolka, enfrentamos uma crescente medicalização da vida que, mesmo não sendo nosso foco, suscita reflexões. De acordo com Velloso (1999), esse conceito pode ser compreendido como a transformação de questões normais da existência humana sem objetos de abordagem por profissionais de saúde. É inegável que as doenças, síndromes e transtornos existem e precisam ser identificados e tratados adequadamente, mas há diagnósticos sendo produzidos e medicamentos sendo receitados de maneira indiscriminada (TULESKI, 2021), inclusive entre as crianças, que recebem laudos e receitas por apresentarem dificuldades escolares.

Nesse contexto, refletindo sobre como a escola se comporta diante dos desafios em salas de aula, trago algumas considerações sobre a medicalização da infância a partir do documentário *Que letra é essa?* (ROCHA, 2004). Nele, conhecemos a história de Patrick, um menino de 9 anos morador de Santa Maria que, por três vezes, repetiu a 1ª série do Ensino Fundamental. Há várias tentativas de explicar os motivos disso ter acontecido, mas a justificativa da escola chama

atenção porque sustenta-se na perspectiva medicalizante, culpabilizando a criança pelas suas dificuldades de aprendizagem. Não há diagnósticos ou remédios, mas os adultos insistem em apontar problemas biológicos e sugerir tratamentos para reverter a situação de Patrick. Uma das ex-professoras, por exemplo, afirma que os vermes deixaram o menino sem vontade de aprender e que a sua família precisava se mobilizar. São, portanto, pseudodiagnósticos e pseudorremédios.

No PIBID/CAPES, observei situações de produção e reprodução de estigmas sobre crianças que ainda não tinham aprendido a ler e escrever, que vão ao encontro, de certa forma, aos estudos de Smolka (2012). Já que não conseguiam atender às exigências da escola, elas tinham suas ações limitadas, delimitadas, fiscalizadas, julgadas e punidas, passando a não merecer atenção dos professores e a amizade das outras crianças. Para a escola, essas crianças não se alfabetizavam porque eram indisciplinadas, não prestavam atenção, ficavam brincando na rua até tarde, contavam com uma família pobre e desestruturada, tinham algum transtorno ou deficiência intelectual, carregavam a *genética ruim* dos pais, entre outros absurdos. Os diagnósticos, sejam eles formais ou informais, acalmavam as angústias dos adultos, ao custo de responsabilizar as crianças por não conseguirem aprender a ler e escrever enquanto inocentam as demais instâncias envolvidas.

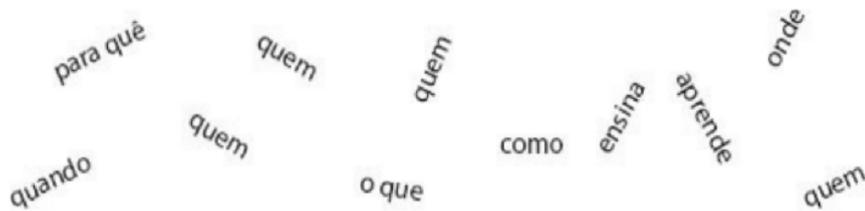
É nesse contexto que o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica. Os efeitos se evidenciam não apenas nos índices de evasão e repetência, mas também nos resultados de uma alfabetização sem sentido: a escrita, na escola, transforma-se em um instrumento de legitimação e reprodução da sociedade capitalista (SMOLKA, 2012, p.48). Além disso, como os adultos não observam a vontade das crianças em aprender e como elas não correspondem às expectativas deles, Smolka (2012) afirma que os problemas são atribuídos às crianças que, por isso, não podem ser alfabetizadas. O problema se evidencia quando,

[...] em termos do discurso pedagógico, fala-se sempre em “levar em conta a capacidade da criança e aceitar seu ritmo de desenvolvimento”, mas esse “levar em conta” quer dizer, precisamente: “coitada, ela (ainda) não é capaz de aprender a ler e a escrever, então não se pode (ainda) ensinar”. A escola como instituição e a professora, do seu lugar dentro desta instituição, lavam, novamente, as mãos. (SMOLKA, 2012, p. 55).

Inúmeras situações de ensino, nos diversos contextos das salas de aula, foram apontando, segundo Smolka (2012), a relevância dos movimentos de

interação e dos momentos de interlocução. Afinal, o processo de alfabetização implica, mais do que grafemas e fonemas, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura e da leitura (GOULART; SANTOS, 2017, p.109). Então, como alfabetizar sem desvincular-se disso? Talvez, um ponto de partida possa ter sido apresentado por Smolka (2012) ao defender uma outra dinâmica em sala de aula, que quebre o esquema das relações lineares de ensino vigente na escola e aponte para uma relação menos hierarquizada, mais complexa:

**Figura 10 - Relações de Ensino por Smolka (2012)**



**FONTE:** Smolka, 2012.

### 3.3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: *DISCUTINDO PONTOS DE VISTA*

Vamos analisar uma situação observada por Smolka (2012) em uma 1ª série do Ensino Fundamental, durante o desenvolvimento da pesquisa nos anos de 1980. Sentadas nas carteiras enfileiradas, as crianças coloreem um palhaço mimeografado e observam, pendurado na parede, um grande palhaço colorido. Na lousa, está escrito em letra cursiva: *Palhaço — Telha — Palha — Toalha — Folha*. Então, dois adultos entram na sala, começam a conversar com as crianças e, apontando para a primeira palavra na lousa, perguntam:

— Quem sabe ler o que está escrito aqui?

Duas crianças respondem:

— Palhaço!

E a turma em coro, repete:

— Palhaço!

Um dos adultos aponta a segunda palavra e as crianças “leem”:

— Palhaço!

O adulto aponta a terceira palavra. As crianças leem:

— Palhaço!

As crianças leem “palhaço” também para as outras palavras escritas na lousa. [...] O desânimo da professora foi evidente. Ela havia escrito, apontado, lido, ensinado, feito as crianças repetirem e copiarem. Por que as crianças não liam direito? Por que não aprendiam? (SMOLKA, 2012, p. 61-62)

Do ponto de vista do senso comum, segundo Smolka (2012), podemos dizer que a professora faz a sua parte, distribuindo o desenho e realizando a leitura de uma história. Então, assumindo essa perspectiva, concluímos que, como tudo parece estar correto, o problema deve estar nas crianças, pois as práticas escolares estão justificadas cientificamente (SMOLKA, 2012, p.36). Contudo, nessas práticas, estão implícitas concepções de aprendizagem e de linguagem que desconsideram a interação e interlocução das crianças. São, portanto, historicamente ultrapassadas.

Nessa turma, as crianças colorem o desenho e copiam as palavras da lousa em silêncio. De acordo com Smolka (2012), quando transgridem a ordem e conversam umas com as outras, a professora repreende e exige silêncio. Assim, as interações eram limitadas e delimitadas, sendo permitido apenas sentar, copiar, colorir e calar. As crianças não escreviam para registrar uma ideia, para documentar um fato, por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém (SMOLKA, 2012, p.64). Na escola pensada e organizada, como afirma Fleury (2011), para a legitimação e reprodução dos processos de exploração impostos pela sociedade capitalista, as crianças apenas copiavam palavras sem sentido sob a justificativa de aprender a ler e escrever.

Assim, o processo de alfabetização como interação e interlocução é marginalizado ao ser atravessado por questões disciplinares e práticas pedagógicas equivocadas, aponta Smolka (2012). Segundo a pesquisadora, a leitura e a escritura produzidas na escola, que pouco ou nada se aproximam da vida das crianças, funcionam como obstáculos à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. Na escola, portanto, a alfabetização se apequena a um processo que configura um determinado tipo de sujeito, que convém a manutenção do *status quo* capitalista, uma vez que essa escola serve aos interesses da burguesia (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Para ilustrar, abordo uma situação de sala de aula que me causou espanto durante meu estágio-docência, realizado em um 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Florianópolis. Lá, com as crianças sentadas nas carteiras em silêncio, a professora tenta ensinar sobre os elementos básicos de uma capa pedindo para que abram suas apostilas, planejadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>, e olhem a imagem impressa de uma

---

<sup>7</sup> Conforme o Decreto Presidencial Nº 9.009, de 18 de Julho de 2017, apoiar a implementação da BNCC é um dos objetivos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que

conhecida obra de literatura infantil. Não há história para ouvir, livro para manusear, ambiente para se aconchegar e espaço para interagir, apenas uma ordem a ser seguida: identificar e copiar o título da história e o nome do autor. Interessante pensar que, há mais de 30 anos, *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização com processo discursivo* sinalizou para a transgressão do que estava posto para a alfabetização no país e, ainda hoje, as salas de aula continuam sendo assombradas por essas práticas conservadoras e desestimulantes, incapazes de mobilizar as crianças a aprender.

Já do ponto de vista de uma abordagem construtivista, afirma Smolka (2012), essa mesma situação se colocaria como insustentável, pois não considera a perspectiva da criança. A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1979), baseada nos conceitos de Jean Piaget, compreende que a ação do sujeito ao interagir com o meio, seja físico ou social, vai construindo estruturas de inteligência que lhe permitem, cada vez mais, adaptar-se ao mundo em que vive. Por isso, afirmam que esses métodos de alfabetização apoiados em concepções adultas não abrangem os processos de aprendizagem e as progressões das noções infantis sobre a escrita.

De acordo com Smolka (2012), Ferreiro & Teberosky (1979), assumindo a perspectiva piagetiana desenvolvimento maturacional e observando, a partir dessa, o esforço das crianças para a compreensão da relação entre fonemas e grafemas, defendem um processo de construção individual do conhecimento, que supõe uma interação do sujeito com um determinado objeto. Além disso, evidenciam o conflito cognitivo no processo de construção do conhecimento sobre a escrita, argumentando sobre a importância do erro como constitutivo na superação dos conflitos conceituais. Visando estabelecer padrões evolutivos da aquisição da escrita enquanto sequência de níveis, as autoras apresentam, com base nos resultados da pesquisa, as hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábicas-alfabéticas e alfabéticas. Porém, segundo Smolka (2012), isso foi realizado em uma situação construída de pesquisa, sem considerar as condições de interação e interlocução.

Diante disso, Gontijo e Costa (2017) destacam a relevância e atualidade das contribuições de Smolka (2012) para pensar a alfabetização. Afinal, após analisar as

bases conceituais, a metodologia e os resultados das pesquisas construtivistas, a Smolka (2012, p.75) afirma:

[...] enquanto Ferreiro fala de “identidade” e “similitude” e procura as semelhanças indicando um “paralelismo entre a história cultural e a psicogênese”, coerente com o pressuposto epistemológico linguístico piagetiano, impõe-se, para mim, neste trabalho, a necessidade de evidenciar e compreender precisamente as diferenças assumindo que as constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa constante reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sociocultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social.

A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita difundiu-se na formação inicial e continuada de professores e, ainda hoje, as críticas ao construtivismo possuem pouca capilaridade no ambiente educacional brasileiro (GONTIJO; COSTA, 2017, p.91). Para Laplane (2017), ao invés de incorporarem algumas contribuições sobre os processos de aquisição da linguagem escrita, muitas escolas apenas trocaram as classificações de alunos “fortes, médios e fracos” para “alfabéticos, silábicos e pré-silábicos”, mantendo a responsabilização das crianças por não conseguirem aprender a ler e escrever.

É Vygotsky (1978) quem fornece os pressupostos e indica alternativas para essa questão, aponta Smolka (2012) ao considerar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores requer a dimensão simbólica, cuja elaboração é histórico-cultural. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam, de acordo com o pesquisador, nas relações entre indivíduos, por meio do qual um processo interpessoal se transforma em intrapessoal. Para isso, a internalização das formas culturais de comportamento precisa da reconstrução da atividade psicológica através de signos, como a fala e a escrita (VYGOTSKY, 1978 apud SMOLKA, 2012, p.76).

Para Smolka (2012), os signos constituem instrumentos culturais através dos quais novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento vão sendo elaboradas. O processo de internalização acontece, segundo Vygotsky (2007), a partir da relação intersíquica, isto é, da atividade psicológica do sujeito que ainda não internalizou esses mediadores simbólicos, ao mesmo tempo e sobre o mesmo elemento do mundo exterior alvo da atividade psicológica de alguém do grupo social que já tenha o pensamento mediado por signos. O sujeito precisa reconstruir no

mundo interior o mundo exterior, transformando a relação intersíquica em intrapsíquica, por meio de associação entre o som que representa e o elemento representado em seus sentidos e significados. Nesse processo, a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico (VYGOTSKY, 1975 apud SMOLKA, 2012, p.76).

Isso ajuda a explicar porque as ideias de Lev Vygotsky sobre a importância do signo para o desenvolvimento humano contrapunham-se às concepções piagetianas. De acordo com Laplane (2017, p.50), o papel mediador da linguagem na elaboração das funções psíquicas superiores e a concepção dela como constitutiva do desenvolvimento psíquico e da subjetividade marcam as diferenças irreconciliáveis entre essas visões de desenvolvimento. Assim, a Teoria Histórico-Cultural deu visibilidade aos limites do construtivismo ao defender a linguagem como prática social decorrente da interação, abrindo espaço para considerar o desenvolvimento como construção coletiva e cooperativa, sujeita, portanto, a múltiplas determinações, especialmente, as históricas e culturais (VYGOTSKY, 1991; 2000 apud LAPLANE, 2017, p.51). Para Smolka (2012), as diferentes concepções teóricas vão resultar em diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino, pois:

Ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da “internalização das formas culturais de comportamento” (papéis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como “regulador” na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que, quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de “zona potencial de desenvolvimento”<sup>8</sup>, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação. (SMOLKA, 2012, p.78-79).

Assim, Smolka (2012) entende ser preciso pensar a alfabetização considerando as contribuições apontadas por Vygotsky (1978). Por investigarem e procurarem explicar o processo individual da aprendizagem infantil sobre a escrita,

---

<sup>8</sup> No Século XX, durante a Guerra Fria, os Estados Unidos retiraram trechos e alteraram significados ao censurar autores da União Soviética. Por isso, as traduções para o português das obras de Vygotsky, realizadas a partir das edições estadunidenses, contém erros que distorcem conceitos do autor. Segundo Zoia Prestes (2012), que tem se dedicado a traduzir as produções de Vygotsky para o português diretamente do russo, uma dessas traduções inadequadas é o da Zona de Desenvolvimento Proximal, porque essa última palavra não abrange o que o autor quis dizer. Por isso, ela sugere o termo Zona de Desenvolvimento Iminente - revela o que a criança pode desenvolver, o que está em iminência, mas que só ocorrerá se as interações sociais, se os processos mediadores, assim favorecerem.

independente das relações sociais e das situações de ensino, as análises construtivistas não podem dar conta do fracasso da alfabetização (SMOLKA, 2012, p.79). No entanto, como já pontuado, os estudos de Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Palácio (1982) foram incorporados de maneira equivocada pela escola, como também observei em estágio-docência.

Essas reflexões aqui explicitadas levaram-me à memória das observações durante o estágio-docência. No 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças eram classificadas em níveis de alfabetização, mas sem nenhuma reflexão sobre os desafios e possibilidades que poderiam ser provocadas para potencializar suas aprendizagens. Aliás, esses rótulos orientavam a prática pedagógica no sentido de marginalizar aquelas que estavam em níveis inferiores às demais, pois eram consideradas as responsáveis por ainda não conseguirem aprender a ler e escrever. Como naquela escola que atendia as crianças do Maciço do Morro da Cruz, um problema de *ensinagem* se transforma em um problema de aprendizagem, que acaba por ser indevidamente internalizado pelas crianças.

### **3.4 SOBRE A PRÁTICA: A EMERGÊNCIA DO DISCURSO NA ESCRITA INICIAL**

Dando continuidade, Smolka (2012) retoma as concepções de linguagem apresentadas anteriormente. Para Piaget, a linguagem assume uma função representativa, pois considera que, na fala inicial, a “palavra se limita quase a traduzir a organização de esquemas sensório-motores que poderiam passar sem ela” (1975 apud SMOLKA, 2012, p.88). Já Vygotsky, por sua vez, enfatiza as funções constitutiva e constituidora da linguagem, destacando que o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual (1978 apud SMOLKA, 2012, p.89) acontece quando a fala e a prática se convergem. Os dois teóricos, portanto, apresentam um posicionamento divergente acerca do desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Piaget (1975 apud SMOLKA, 2012, p.88), o acesso à linguagem como um sistema de signos permite a construção de conceitos e a inserção do pensamento individual em uma realidade comum, por meio de um movimento de socialização da fala egocêntrica. Contudo, Vygotsky (1978 apud SMOLKA, 2012, p.89), contesta essa explicação e argumenta que o discurso egocêntrico da criança é uma maneira de processar o discurso social, sendo um

período de transição do intersíquico para o intrapsíquico. Então, o pensamento verbal não é natural, mas determinado por um processo histórico-cultural.

Já que, partindo dessa perspectiva, o discurso interior e a linguagem escrita interagem e se constituem, Smolka (2012) se questiona sobre as implicações disso no processo inicial de leitura e escrita. Para Vygotsky:

O discurso interior é uma linguagem [...] mais completa do que a falada [...] porque a situação, o assunto pensado, é sempre conhecido de quem pensa. A linguagem escrita, pelo contrário, tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. A transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita [...] exige o que poderíamos designar por semântica deliberada — estruturação deliberada do fluir do significado (1975 apud SMOLKA, 2012, p.90-91).

Nessa questão, segundo Smolka (2012), o autor deixou de considerar alguns aspectos importantes. Na análise da linguagem escrita, é preciso levar em conta suas condições e funções, afinal, como destaca a pesquisadora, ser explicativa não é uma característica específica da escrita, mas uma das suas possibilidades de uso em determinadas circunstâncias. Além disso, Vygotsky (1975) analisa a escrita como uma forma de linguagem, levando em conta a dimensão discursiva, mas sem explicitar a passagem do que ele chama de “simbolismo de segunda ordem” para o de primeira ordem. De acordo com Smolka (2012), isso consiste no núcleo da investigação de Ferreiro & Teberosky (1979) que, no entanto, não deram tanta relevância à dimensão discursiva da escrita.

Quando Ferreiro & Palácio (1982 apud SMOLKA, 2012, p.93) compararam a escrita de palavras e a escrita de orações por crianças, concluíram que, nessa última, elas podem retroceder no nível da sua escrita e perder o valor sonoro das grafias que conhecem. Isso acontece, segundo as autoras, por causa da maior quantidade de sílabas com as quais as crianças precisam trabalhar. Contudo, Smolka (2012) observou que tanto crianças consideradas silábicas quanto crianças consideradas alfabéticas produzem omissões e truncamentos na escrita de orações.

A alfabetização não se resume apenas na aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. É fundamental que seja, desde o início, pautada na construção de sentido, o que implica na interação com o outro pela escrita, que pode ser exterior, imaginário ou a si mesmo (SMOLKA, 2012, p.95). Quem escreve, afinal, escreve algo a alguém. Nesse sentido, Smolka (2012) se distancia da escola que

ensina as crianças a repetirem palavras isoladas e orações sem sentido, sem trabalhar o significado, a estruturação do discurso interior pela escrita. Diante disso,

Não poderíamos considerar que as primeiras tentativas infantis de produção da escrita, obscuras e desconhecidas dos adultos, vão se organizando, se explicitando, se tornando textos para o outro, inclusive o “outro eu”? E, nesse processo, não são inúmeras e variadas as possibilidades e os esquemas que as crianças desenvolvem e usam para começar a ler e a escrever? Nesta perspectiva, além de dizermos que o discurso interior traz as marcas do discurso social, não poderíamos dizer que o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traz as marcas do discurso interior? (SMOLKA, 2012, p.97-98)

Observando, em sala de aula, a escrita das crianças, Smolka (2012) percebeu as marcas do discurso interior. Quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos adultos, as produções evidenciam a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Porém, quando começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, as crianças escrevem fragmentos do discurso interior. Assim, segundo a pesquisadora, a escritura adquire outras características: o ritmo, a entonação, a ênfase, as rupturas, a fluência, as contrações, as interferências. Então,

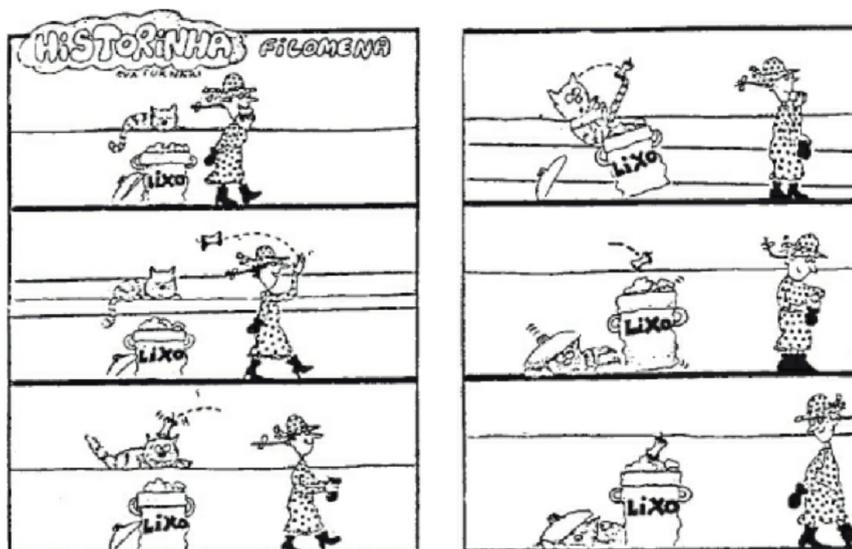
Como “ler” essa escrita? Como analisar? Como avaliar? Como corrigir? Entre a tarefa da escola, de ensinar a forma convencional de escrita, e o processo de construção do conhecimento e utilização da escrita pela criança, que passa pelo discurso interior (que, por sua vez, passa pelo discurso social), qual a posição do professor? Que atitude tomar? Como decidir o que fazer? Como se dá esse encontro, ou esse confronto linguístico e social? E como isso é, ou pode ser, trabalhado na escola? Sendo “possível” — porque é realizável, porque foi realizada —, essa forma de escrita é legítima? É aceitável na escola? Por quê? (SMOLKA, 2012, p.105)

De acordo com Smolka (2012), a escola não contempla a possibilidade dessa escrita e as crianças desconhecem sua capacidade de elaboração. Uma vez submetidas às restrições implícitas e explícitas dos adultos, elas acabam inibindo suas tentativas, buscando se adaptar às demandas da instituição. Sem considerar a alfabetização como um processo discursivo, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura e restringe os espaços de interlocução pela imposição de um modo de fazer e dizer (SMOLKA, 2012, p.105). Contudo, a pesquisadora diz que essa imposição é limitada ou ilusória porque ainda existe um movimento discursivo no interior da escola, afinal, ela não consegue bloquear o discurso interior.

De novo, meus estudos sobre Smolka (2012) são atravessados por lembranças de situações com crianças em sala de aula, vividas durante a minha trajetória no PIBID. Um dos projetos, intitulado *Leitura Literária*, buscou contribuir com o processo de alfabetização por meio de atividades de ensino envolvendo a leitura de livros literários. Nós contamos várias histórias, debatemos sobre o que escutamos, compartilhamos experiências de vida, rimos de situações inusitadas, apoiamos uns aos outros em situações desafiadoras e tentamos escrever sobre tudo isso. Naquela escola, onde as crianças tinham seus corpos disciplinados e suas vozes silenciadas, o PIBID procurou ser o espaço-tempo de uma outra alfabetização, na qual aprender a ler e escrever deixa de ocupar o lugar de exigência escolar e transforma-se em uma possibilidade de ser e estar no mundo. Sem saber, caminhamos com Smolka (2012) por uma alfabetização discursiva.

Uma análise dos processos e das circunstâncias de produção dos textos pode revelar, além de condições do cotidiano da criança, aspectos da sua atividade mental, discursiva, bem como a relação que ela vai desenvolvendo com a própria escrita. Para observar isso, Smolka (2012) começou a usar, como uma das formas de articulação das atividades e de construção de interdiscursividade, a literatura infantil. Afinal, a literatura carrega marcas do discurso social e convoca as crianças a participarem como protagonistas do diálogo, diz a pesquisadora. O trabalho com a literatura infantil, inclusive histórias em quadrinhos, possibilita o reconhecimento de noções e concepções que as crianças constroem sobre a escrita.

**Figura 11** - “Filomena”, de Eva Furnari



Fonte: Smolka (2012)

Em uma 1ª série, da qual se queixavam que a escrita das crianças era sem sentido, Smolka (2012) lembra que o trabalho com os quadrinhos ganhou relevância. Foi possível observar, assim, as diferentes estratégias e possibilidades de articulação de sentidos empregadas pelas crianças. Os quadrinhos, entregues recortados para que pudessem ordenar como quiser, possibilitam diferentes interpretações, como revela um dos textos produzidos a partir da história em quadrinhos “Filomena”, de Eva Furnari:

**Figura 12 - Texto da Criança**

era não oparaudijoga velh maluca  
 está motugotoso maivo a esse na cabe do gato  
 Não está vialata de lixo x Ci  
 Ci gara du mosese gado x  
 Cilugaicotoo  
 como doia minha ca Besa

1. Era uma vez... Não! Ô, para de jogar, velha maluca!
2. Está muito gostoso. Mas (você acertou?) na cabeça do gato.
3. Não está vendo a lata de lixo?
4. Agora durmo sossegado.
5. Que lugar gostoso!
6. Como dói a minha cabeça! (Texto 1)

**Fonte:** Smolka (2012)

O texto revela que essa criança possui algum domínio da escrita, afirma Smolka (2012). Mas, o que faz, por exemplo, que ela escreva “motugotoso” (muito gostoso) e “cilugaicotoo” (que lugar gostoso) em um mesmo texto? Não é uma incapacidade das crianças, como habitualmente aparece nas avaliações docentes e diagnósticos psicológicos, e sim parte do processo discursivo de elaboração do conhecimento. Isso acontece, segundo a autora, a cada momento da escrita: a criança escreve de modos diferentes em diferentes momentos do texto. Por isso, as aparentes discontinuidades nada mais são do que partes do processo de alfabetização. Em síntese:

A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas discontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a

velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos. (VYGOTSKY, 2009, p.127)

Nesse exemplo, Smolka (2012) acha interessante observar a leitura que a criança faz da história. Os quadrinhos foram ordenados em 2 - 3 - 4 - 1 - 6 - 5 e, em cada um, uma frase foi escrita. No entanto, como destaca a pesquisadora, a escrita presente no quadrinho 1 a não constituiu um indicador para a criança, mas olhando para o quadrinho 3, no qual ela escreveu “está motugotoso maivo a séu na cabé do gato”, é possível perceber que a personagem, de língua de fora, lambe os beiços depois de comer a maçã e jogar o resto na cabeça do gato. Assim,

Se tomarmos, então, o texto — e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocarmos o enfoque para a questão da constituição do sentido e perguntarmos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que posição ela assumiu para escrever o que escreveu? — vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escrita. (SMOLKA, 2012, p.117).

Para Smolka (2012), o mais importante não é como esses textos se apresentam, mas o que eles revelam sobre o seu processo de elaboração. É imprescindível observar e considerar como as diferentes formas de organização e interação das crianças acabam delineando a elaboração dos textos (SMOLKA, 2012, p.124). Segundo Vygotsky (1995 apud NOGUEIRA, 2017, p.74), dada a natureza social da linguagem escrita, seu processo de apropriação só pode ser compreendido como linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com:

[...] o domínio de sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento.

O problema, ressalta Smolka (2012), é que a escola rejeita, na sua prática, a leitura e a escritura como processo discursivo, seguindo por um caminho vazio de sentido. Como a criança pode ser leitora e escritora dentro da escola? É um desafio, visto que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o sistema educacional

de uma sociedade é criado e organizado para cumprir determinadas funções conforme os interesses dos grupos dominantes. No caso da sociedade capitalista, existem várias finalidades para a educação escolar, entre as quais está a instrumentalização dos trabalhadores visando aumentar a produtividade e o conseqüente acúmulo de riquezas pela burguesia. Por isso, Smolka (2012) acredita ser necessário um outro modo de conceber a escola, na qual a sala de aula possa ser um lugar e momento de encontro e articulação de histórias e sentidos.

Vamos a outro exemplo dado por Smolka, também em uma turma de 1ª série. Segundo a pesquisadora, eram 39 crianças que não tinham experiência escolar e não revelavam, segundo a professora, nenhum conhecimento sobre a escrita. Além disso, apresentavam os seguintes comportamentos: falavam todos juntos e não se ouviam; usavam apelidos e nomes pejorativos; agrediam-se e acusavam-se; destruíam e roubavam materiais; não prestavam atenção e não compreendiam as explicações e solicitações (SMOLKA, 2012, p.129). Nessa situação, quando não há condições para a alfabetização, o que fazer?

Um dia, uma criança dessa turma passava pelas carteiras provocando as outras, lembra Smolka (2012). A professora tentava conversar e sugerir atividades, mas a criança não conseguia se engajar em nenhuma delas. Isso continuou até acontecer uma agressão, na qual a professora precisou intervir. Nesse contexto, após uma das crianças sugerir agressões como castigo, a professora conversou com a turma:

- Vocês acham que eu posso bater em vocês?
- Pode.
- Por que vocês acham que eu posso bater?
- Ah, porque tia é que nem mãe, né?
- Todo mundo aqui já apanhou?
- Já.
- Quem bate em vocês?
- O pai, a mãe, o irmão, o tio, a avó...

De uma questão problemática, a professora inicia um diálogo e abre espaço para as crianças falarem. Com isso, afirma Smolka (2012), além de interlocutora, ela é catalisadora das opiniões e articuladora das ideias, abordando formas de interação entre pessoas e alternativas de soluções de problemas. Nesse exercício de escuta sensível, emerge um processo pedagógico que considera a autoria narrativa delas em interação e busca de diálogo com o mundo. Querendo aproveitar essa

oportunidade, professora vai organizando na lousa o que as crianças falam e, disso, surge um texto coletivo:

**Figura 9** - Texto Coletivo

**Todo mundo já apanhou  
De cinta.  
De chinelo.  
De vara.  
De correia.  
De borracha.  
De fio,  
e também de mão.  
Apanhou do pai, da mãe, da tia, da avó  
e até dos irmãos.**

**Fonte:** Smolka (2012)

É possível perceber que a professora não se anula, observa Smolka (2012). Como interlocutora e escriba, ela imprime um caráter ao texto e, assim, assume a relação de ensino, sustentando e trazendo sentido a sua tarefa de ensinar (SMOLKA, 2012, p.132). Nesse contexto, a escrita deixa de ser apenas transcrição da fala, como é habitualmente apresentada na escola, e desponta também como organização das ideias e constituição da memória. Para a pesquisadora as crianças começam a assumir a autoria do texto, através de um movimento interdiscursivo e intertextual.

No percurso do desenvolvimento cultural, segundo Nogueira (2017), as práticas educativas podem provocar a transformação da atividade interpsíquica, que ocorre mediada pelas situações de ensino, em atividade intrapsíquica, com a apropriação de recursos semióticos que modificam a atividade mental da criança. Isso demanda, sobretudo, o planejamento de situações nas quais as crianças possam se apropriar da linguagem escrita como prática discursiva e como domínio de um sistema simbólico cultural. Contudo,

Não se trata somente de escolher um material ou recurso didático, e menos ainda de escolher um “método de alfabetização” com etapas fixas e

pré-definidas. O trabalho de ensino requer um constante ajuste e acompanhamento. Trata-se de observar e conhecer seus alunos, estando atento aos processos de desenvolvimento para planejar formas de intervenção e de organização da atividade educativa. (NOGUEIRA, 2017, p.81)

De acordo com Smolka (2012), quando se assegura um momento para as crianças falarem, diferentes questões emergem e se tornam matéria-prima no processo de alfabetização. É urgente que esses momentos deixem de ser marginalizados, porque implicam em desordem, e passem a ocupar lugar de destaque na sala de aula, uma vez que as crianças anseiam em compartilhar as suas experiências de vida. Nesse movimento de interação e interlocução, aponta a autora, se revelam os modos delas de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo, ganhando força a necessidade e o gosto pela escrita. Afinal,

As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/interdiscurso no trabalho de escritura. (SMOLKA, 2012, p.140).

Os textos das crianças trazem temas que nenhum livro, apostila ou cartilha se arrisca considerar, revela Smolka (2012). Isso é, sem dúvidas, um dos aspectos mais interessantes deles! Além do mais, revelam o desejo e a capacidade das crianças registrarem por escrito o que pensam desde o início da alfabetização. Segundo a pesquisadora, elas aprendem a escrever escrevendo e, para isso, perguntam, imitam, copiam e inventam. É assim, experimentando a escrita nos seus contextos de utilização, que as crianças aprendem a ser leitoras, escritoras e autoras.

No início, a escrita aparece marcada pelo discurso interior, no sentido da apreensão de fragmentos e momentos desse discurso, que se constituem em signos escritos separados ou aglutinados (SMOLKA, 2012, p.151-152). Para Smolka (2012), a escrita truncada e ilegível dessas tentativas adquire, pouco a pouco, legibilidade para o outro. Portanto,

A quantidade de omissões e aglutinações vai diminuindo e a escrita vai

sendo marcada pelo fluxo e pela fluência da fala com suas hesitações, repetições, lapsos e incertezas. Começam a se delinear as dúvidas com respeito à ortografia e à segmentação. Mas este fluxo e esta fluência também são marcados pela ênfase, pela entonação, pela emoção, pelas condições do dizer de cada um. É preciso, então, encontrar marcas que “digam” por escrito, que indiquem, que revelem, pela escrita, intenções, paixões, indignações. Aos poucos, nas situações de interação e interlocução, os trabalhos de leitura e escrita vão se constituindo e as crianças vão encontrando, no jogo das palavras e da escrita pontuada, a possibilidade da “corporeidade simbolizada” (muito além da “fala desenhada” mencionada por Vygotsky): a raiva, a alegria, o grito podem ser escritos! Mas isto vai além da legibilidade do texto. Implica a questão da articulação do sentido. (SMOLKA, 2012, p.152).

A escola tem ensinado às crianças a escrever, mas não a dizer palavras e frases com sentido pela escrita, afirma a autora. Não convém a sociedade capitalista, cujo aspecto essencial é a exploração da classe trabalhadora pela burguesia, que elas digam o que pensam e que escrevam o que dizem. Afinal, na escola pensada para atender aos interesses da classe dominante, o objetivo é a legitimação e reprodução dos processos de exploração impostos pela burguesia (FLEURI, 2001). As crianças que não conseguem aprender o que ela ensina, porque não conseguem se adaptar às suas exigências, têm suas ações limitadas, delimitadas, fiscalizadas, julgadas e repreendidas.

O que a escola não percebe, ou não quer perceber, é que essa incompreensão não é culpa das crianças, mas resultado de uma forma de interação, diz Smolka (2012). O processo de aquisição da escrita, então, acontece no espaço da ilegalidade, na medida em que se realiza nas tentativas de legitimação de diferentes modos de dizer pela escrita (SMOLKA, 2012, p.154). Isso, contudo, produz tanto alfabetizados quanto analfabetos, que são responsabilizados pelo seu fracasso e acabam estigmatizados, marginalizados, silenciados, perseguidos e, finalmente, expulsos da escola. É diante disso que a Smolka (2012, p.154) defende a abordagem político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo, na qual a escrita institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade das crianças ao possibilitar autoria e coautoria na história da vida.

#### 4 CONCLUSÃO: POR UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (FREIRE, 1997, p.61)

Neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a pesquisa desenvolvida se insere na continuidade das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na pesquisa *Aproximação a Uma Compreensão de Alfabetização em uma Abordagem Discursiva*, coordenada pela Profa. Dra Maria Aparecida Lapa de Aguiar. Visando somar-se às vozes que defendem a perspectiva discursiva como um caminho diante das imposições neoliberais e ultraconservadoras à educação pública brasileira, investigamos as contribuições de Ana Luiza Bustamante Smolka para a abordagem político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo. Para isso, levantamos artigos, capítulos e livros da pesquisadora publicados entre 1988 e 2022, buscando compreender suas principais orientações teórico-metodológicas sobre alfabetização discursiva e, ainda, situá-las na atualidade.

Utilizando a metodologia de pesquisa bibliográfica, realizamos o levantamento das produções científicas de Smolka entre 1988 e 2022, a partir do seu Currículo Lattes, disponível na Plataforma Lattes. No entanto, diante da quantidade de publicações e do tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, nos debruçamos sobre *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (SMOLKA, 1998) em diálogo com *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita* (GOULART; GONTIJO; FERREIRA, 2017) que, reunindo artigos de diferentes pesquisadoras, pretendem lembrar, homenagear e ressignificar àquela obra de Smolka.

Quando, em 1987, defendeu a tese intitulada *A alfabetização como processo discursivo*, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Ana Luiza Bustamante Smolka desafiou as pesquisas construtivistas, que dominavam os debates sobre educação, e inaugurou a abordagem discursiva. Com base nas ideias da Análise do Discurso, Teoria da Enunciação e Teoria Histórico-Cultural, a pesquisadora defende uma alfabetização que considere a importância das interações sociais, uma vez sendo produtoras da linguagem e constituidoras do sujeito. Nesse contexto, traz subsídios necessários para pensar

em outras práticas escolares, capazes de destruir os grilhões burgueses sobre a educação da classe trabalhadora.

No entanto, as críticas aos estudos de Ferreiro & Teberosky (1979), realizados a partir dos conceitos construtivistas, não possuem capilaridade na educação brasileira. Hoje, mais de 35 anos depois de *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (1988), as crianças continuam sendo classificadas em níveis de alfabetização sem nenhuma reflexão sobre os desafios e possibilidades que poderiam ser provocadas para potencializar suas aprendizagens. Assim, um problema de ensinagem se transforma em um problema de aprendizagem, responsabilizando as crianças por não conseguirem se alfabetizar.

Infelizmente, a abordagem discursiva ainda não conquistou abrangência. Isso se verifica, como pontuamos, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Política Nacional de Alfabetização (PNA), dos nomes do Grupo de Trabalho da Educação da Equipe de Transição de Governo e da equipe do Ministério da Educação (MEC), que querem colocar a educação pública brasileira de joelhos a serviço do mercado. Afinal, não convém a sociedade capitalista, cujo aspecto essencial é a exploração da classe trabalhadora pela burguesia, que as crianças digam o que pensam e que escrevam o que dizem, como defende a alfabetização discursiva.

Diante disso, Smolka (2012) defende uma outra dinâmica em sala de aula, de caráter revolucionário. Na sociedade capitalista, assumir a abordagem político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo é um risco necessário aos professores e professoras compromissados com a educação pública de qualidade para a classe trabalhadora. Contudo, a pesquisadora ressalta que acreditar que a alfabetização discursiva seja possível e viável não leva à sua realização, sendo preciso conhecer e conceber na prática cotidiana.

É preciso buscar uma revolução para a alfabetização, visando construir um caminho contra-ideológico e contra-hegemônico para frente e pela esquerda. Já que os desafios que persistem e os retrocessos que assombram a educação pública no Brasil resultam, sobretudo, da lógica do sistema capitalista, destruí-lo é o melhor caminho. Nesse sentido, somada a outras estratégias de luta, sugiro uma *revolução do cotidiano* para a alfabetização em sala de aula, pautada nos princípios que pensamos a partir de Smolka (2012): a linguagem como produto histórico-cultural; os

movimentos de interação e interlocução; a produção de sentidos pelas linguagens oral e escrita nas práticas sociais; a constituição da autoria da vida. Para isso, dentre outras questões, faz-se necessário uma formação de professores, inicial e continuada, que contribua para a tomada de consciência dessa classe, objetivando a promoção de relações em sala de aula que sejam potencializadoras da apropriação de conhecimentos capazes de mudar as pessoas para que transformem o mundo, como nos ensina Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E.J.M.; FARIAS, M.C.; **Planejamento da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- BRASIL. **Decreto Nº 9.009 de 18 de Julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9099](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9099). Acesso em: 9 fev. 2023.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. London: Sage, 2017.
- FLEURI, R. M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. V. M. Apontamentos sobre o livro A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. In: GOULART, C. M. A.;
- GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017, p.85-98.
- GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- GOULART, C. M. A.; SANTOS, A. P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva.. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 99-112.

LAPLANE, A. L. F. A alfabetização como processo discursivo em perspectiva. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017, p.47-64.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORTATTI, M. R. L. Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 25 mar. 2020.

NOGUEIRA, A. L. H. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017, p.65-84.

OLIVEIRA, B. C. P.; DELMONDES, C. D. S. A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 9, 24 mar. 2019.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

QUE LETRA É ESSA? Direção: Pedro Cardoso. Brasil, 2004. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=NtyL4NEEIEE&t=294s&ab\\_channel=EMMARIAZ%C3%89LIACORREIADESOUZA](https://www.youtube.com/watch?v=NtyL4NEEIEE&t=294s&ab_channel=EMMARIAZ%C3%89LIACORREIADESOUZA)> Acesso em 25 fev. 2023.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1987.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. F.; MENDONÇA, F. W. **Orientações a pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar**. Paranaíba: Editora Edufatecie, 2021.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VANZELLA, L. C. G. Projeto de Incentivo à Leitura: uma experiência de pesquisa e formação. In: **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017, p.133-164.

VELLOSO, C. **Medicalização da vida**. Conselho Federal de Medicina, 29 nov. 1999. Disponível em: <<https://portal.cfm.org.br/artigos/medicalizacao-da-vida/>> Acesso em 25 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## APÊNDICE A - Quadro 2

**Quadro 2** - Livros publicados em português por ou com Smolka (1988-2022)

Livros
MASCIA, M.A.A. (Org.); ANJOS, D. D. (Org.); SMOLKA, A.L.B. (Org.). <b>Leituras de Vigotski: repercussões na atividade docente.</b> 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017. v. 1. 138p.
LEITE, L. B. (Org.); SMOLKA, A. L. B. (Org.); ANJOS, D. D. (Org.). <b>Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade.</b> 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1. 308p .
SMOLKA, A. L. B.; LEITE, S. A. S. (Org.). <b>Psicologia do desenvolvimento: teorias e práticas em diferentes contextos.</b> 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1. 115p.
SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). <b>Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções superiores.</b> 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1. 268p.
SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). <b>Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura.</b> 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 203p.
SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.); LAPLANE, A. L. F. (Org.); BOTEGA, M. B. S. (Org.); COTTA, M. A. C. (Org.); ANDRADE, J. J. (Org.); ANJOS, D. D. (Org.); BRAGA, E. S. (Org.); KASSAR, M. C. M (Org.); LEME, M. E. S. (Org.). <b>Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos.</b> 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1. 240p .
SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E. (Org.); BORDINI, M. G. (Org.); ZILBERMAN, R. (Org.). <b>Leitura e desenvolvimento da linguagem.</b> 1.ed. São Paulo: Global, 2010. v. 1. 104p .
SMOLKA, A. L. B. <b>Ana Luiza Smolka comenta Lev Vigotski: imaginação e criação na infância.</b> 1.ed. São Paulo: Ática Editora, 2009. 135p.
SMOLKA, A. L. B.; MORTIMER, E. F. (Org.). <b>Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.</b> 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. v. 1. 224p.
SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. (Org.). <b>Provocações em educação: Anísio Teixeira.</b> 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. v. 1. 187p.
SMOLKA, A. L. B. <b>Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural.</b> 1.ed. Campinas: CEDES, 2000. v. 1. 119p.
SMOLKA, A. L. B. <b>III Conferência de pesquisa sócio-cultural - novas condições de produção do conhecimento: globalização e práticas sociais.</b> 1.ed. Campinas: FE/Unicamp, 2000. v. 1. 297p.
SMOLKA, A. L. B. <b>Centenário de nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky, Jakobson.</b> 1.ed. Campinas: FE/Unicamp, 1998. v. 1. 103p.
SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. <b>A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.</b> 1.ed. Campinas: Papyrus, 1997. 179p.
SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. <b>A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.</b> 5.ed. Campinas: Papyrus, 1996. 177p.
SMOLKA, A. L. B. <b>Leitura e desenvolvimento da linguagem.</b> 1.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. v. 1. 69p.
SMOLKA, A. L. B. <b>A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.</b> 1.ed. São Paulo: Cortez, 1988. v. 1. 127p.

FONTE: Autor (2022)

### APÊNDICE B - Quadro 3

**Quadro 3** - Capítulos publicados em português por ou com Smolka (1988-2022)

Capítulos
SMOLKA, A. L. B.; DAINEZ, D. Da atividade de investigar o desenvolvimento humano no processo de escolarização das crianças: implicações éticas no contexto da Educação Inclusiva. In: LEME, M. I. S.; CAGNIN, S.; LEITE, S. A. S. (Org.). <b>Pesquisa Aplicada em Psicologia: Implicações Éticas</b> . 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p.87-119.
SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S. Modos de ensinar, sentir, pensar. In: REGO, T. C. (Org.). <b>Lev Vigotski, precursor da teoria histórico-cultural</b> . 1 ed. São Paulo: Segmento, 2018, v. 2, p.41-53.
SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Org.). <b>A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita</b> . 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017, v. 1, p.23-46.
SMOLKA, A. L. B.; DAINEZ, D. Itard e Vigotski: Um diálogo possível? In: BANKS, L. L.; GALVÃO, I. DAIZES, D. (Org.). <b>O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos</b> . 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p.101-124.
SMOLKA, A. L. B. Vigotski no século XXI: contribuições, inspirações, provocações. <b>Leituras de Vigotski: repercussões na atividade docente</b> . 1. ed. Campinas: Ana Luiza, 2017, v. 1, p.45-66.
SMOLKA, A. L. B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceitualização. In: BANKS, L. L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Org.). <b>Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade</b> . 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p.97-112.
SMOLKA, A. L. B.; AMORIM, K.S.; LEITE, S. A. S. Questões de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: bebê, criança e adulto em foco. In: SMOLKA, A. L. B.; LEITE, S. A. S. (Org.). <b>Psicologia do desenvolvimento: teorias e práticas em diferentes contextos</b> . 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p.71-114.
SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S.; ROCHA, M. S. P. L. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. In: Brasília. Ministério da Educação. <b>Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil</b> . 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 1, p.79-118.
SMOLKA, A. L. B.; YAMAMOTO, A.T. ; ANJOS, D. D.; DECIETE, N. Ler e ensinar a ler: memória dos gestos em (trans)formação. In: BERNARDES, M.E.; GALZERANI, M.C. (Org.). <b>Memória, cidade e educação das sensibilidades</b> . 1. ed. Campinas: CMU Publicações, 2014, v. 1, p.165-176.
SMOLKA, A. L. B. Dever de memória e desejo de celebração: con(tra)dições da experiência na instituição escolar. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A.L.H. (Org.). <b>Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura</b> . 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p.137-160.
SMOLKA, A. L. B.; MORTIMER, E. F. James V. Wertsch: a primazia da ação mediada. In: REGO, T. C. (Org.). <b>Cultura, aprendizagem e desenvolvimento</b> . 1. ed. São Paulo: Vozes; Segmento, 2011, v. 2, p.91-122.
SMOLKA, A. L. B. Jogos de imagens, espaços de diferença: produção de sentidos e condições de desenvolvimento na instituição escolar. In: KASSAR, M. C. M. (Org.). <b>Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão</b> . 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p.217-240.
SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. Introdução. In: SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. (Org.). <b>A</b>

<b>linguagem e o outro no espaço escolar.</b> 14. ed. Campinas: Papyrus, 2011, v. 1, p.7-12.
SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A.L.H. (Org.). <b>Questões de desenvolvimento humano:</b> práticas e sentidos. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p.107-128.
SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E. T.; BORDINI, M. G.; ZILBERMAN, R. (Org.). <b>Leitura e desenvolvimento da linguagem.</b> 1. ed. São Paulo: Global, 2010, p.37-66.
SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. ; NOGUEIRA, A. L. H; BRAGA, E. S.; As relações de ensino na escola. In: DATRINO, L. C.; MOGRABI, S. (Org.). <b>Temas em debate:</b> multieducação. 1. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007, v. 1, p.1-39.
SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória. In: ROS, S. Z.; MAHEIRIE, A. V. Z. (Org.). <b>Relações estéticas, atividade criadora e imaginação:</b> sujeitos e (em) experiência. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006, v. 1, p.117-130.
SMOLKA, A. L. B. Ele narra, eu narro, nós narramos... e as histórias se desdobram em crônicas do cotidiano. In: ASSIS, R.; RESCALA, M.; OZÓRIO, M.; DELORME, M. I. (Org.). <b>Cadernos Rio Mídia 2.</b> Rio de Janeiro: Multirio, 2006, v. 2, p.17-25.
SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: FERREIRA, M. C. R.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). <b>Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.</b> 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, v. 1, p.35-49.
SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; BRAGA, E. S. Modos de lembrar, de narrar e de escrever: um estudo sobre as condições e possibilidades de elaboração coletiva da memória. In: ROCHA, G.; VAL, M. G. C. (Org.). <b>Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:</b> o sujeito autor. 1. ed. Belo Horizonte: CEAL/FAE/UFMG, 2003, v. 1, p.29-51.
SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. (Org.). <b>Os intelectuais na História da Infância.</b> 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1, p.99-127.
SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. . O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). <b>Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.</b> 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002, v. 1, p.77-94.
SMOLKA, A. L. B.; MORTIMER, E. F. . Linguagem, cultura e cognição: um olhar sobre o ensino e a sala de aula. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B.. (Org.). <b>Linguagem, cultura e cognição:</b> reflexões para o ensino e sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, v. 1, p.9-20.
SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. Em favor da memória educacional brasileira. In: SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. (Org.). <b>Provocações em educação:</b> Anísio Teixeira. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, v. 1, p.1-7.
SMOLKA, A. L. B. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: ZACUR, E. (Org.). <b>A magia da linguagem.</b> Rio de Janeiro: DP&A, 1999, v. 1, p.75-99.
SMOLKA, A. L. B.; PINO, A.; GOES, M. C. R. A constituição do sujeito: uma questão recorrente. In: WERTSCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). <b>Estudos socioculturais da mente.</b> Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, v. 1, p.143-160.
SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GOÉS, M.C.R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). <b>A significação nos espaços educacionais:</b> interação social e subjetivação. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1997, p.29-45.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita. In: SMOLKA, A. L. B.; GOÉS, M.C.R. (Org.). **A linguagem e o outro no contexto escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1996, p.35-63.

SMOLKA, A. L. B.; CRUZ, M. N. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995, v. 1, p.67-83.

WERTSCH, J.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1994.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. Posfácio. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1994.

SMOLKA, A. L. B. Cognição, linguagem e trabalho na escola. In: SOARES, M.; KRAMER, S. (Org.). **Escola Básica**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1992, v. 3.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. A. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992, p.51-70.

SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E.T.; ZILBERMAN, R.; BORDINI, M. G. (Org.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 1. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, v. 1, p.23-41.

**FONTE:** Autor (2022)

## APÊNDICE C - Quadro 4

**Quadro 4 - Artigos publicados em português por ou com Smolka (1988-2022)**

Artigos
DEL RÍO, P.; BRAGA, E. S.; REGO, T. C.; SMOLKA, A. L. B. Entrevista com Pablo del Río - desenvolvimento humano e desenho educativo: alguns desafios da escola contemporânea. <b>PRÁXIS EDUCATIVA</b> (IMPRESSO), v. 17, p.1-24, 2022.
DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. <b>EDUCAÇÃO &amp; SOCIEDADE</b> , v. 43, 2022.
SMOLKA, A. L. B. Sobre o poder e a arte da palavra: texto e vida no trabalho com as crianças. <b>LINHAS</b> (ONLINE), v. 23, p.140-159, 2022.
BUSCARIOLO, A. F. V.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização das crianças. <b>CADERNOS CEDES</b> (IMPRESSO), v. 42, p.154-170, 2022.
DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. <b>REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO</b> , p.228-244, 2021.
SMOLKA, A. L. B. A perspectiva histórico-cultural como orientação para a análise do trabalho - desafios do trabalho pedagógico na contemporaneidade. <b>HORIZONTES</b> , v. 39, 2021.
SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H.; DAINEZ, D.; LAPLANE, A. L. F. Contribuições teóricas e conceituais de Vygotsky para a pesquisa qualitativa em educação. <b>REVISTA INTERINSTITUCIONAL ARTES DE EDUCAR</b> , v. 7, p.1364-1389, 2021.
SMOLKA, A. L. B. A Teoria Histórico-Cultural do psiquismo humano em perspectiva: condições e implicações de uma psicologia concreta. <b>RBSHC</b> , v. 3, p.1-30, 2021.
BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B. Memória e sentido na narrativa de crianças: inspirações vigotskianas para a pesquisa na escola. <b>CADERNOS CEDES</b> (IMPRESSO), v. 40, p.185-197, 2020.
TOASSA, G.; SMOLKA, A. L. B. Vigotski e Leontiev: de memórias e sentidos. <b>CADERNOS CEDES</b> (IMPRESSO), v. 40, p.109-113, 2020.
DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. <b>EDUCAÇÃO E PESQUISA</b> , v. 45, p.1, 2019.
SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. <b>REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO</b> , v. 1, p.12-28, 2019.
ANJOS, D.; SMOLKA, A. L. B.; BARRICELLI, E. Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do interventor no campo da educação. <b>HORIZONTES</b> , v. 35, p.133-145, 2017.
MACEDO, H.O.; SMOLKA, A. L. B.; DAINEZ, D. (Im)possibilidades de participação nas práticas escolares: uma análise das relações e condições. <b>LINHA MESTRA</b> , v. 30, p.635-639, 2016.
BARRICELLI, E.; DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil: o trabalho pedagógico em foco. <b>REVISTA COMUNICAÇÕES</b> , v. 23, p.151-166, 2016.
DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B.; DAINEZ, D. Palavras e gestos na incorporação do texto literário: a dramatização em foco. <b>LINHA MESTRA</b> , v. ano X, p.325-329, 2016.
MAHEIRIE, K.; SMOLKA, A. L. B.; STRAPPAZZON, A.L.; CARVALHO, C.S.; MASSARO, F.K.

Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. <b>ESTUDOS DE PSICOLOGIA (IMPRESSO)</b> , v. 32, p. 49-61, 2015.
SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. <b>EDUCAÇÃO &amp; SOCIEDADE</b> , v. 36, p.219-242, 2015.
SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Desenvolvimento humano: história, natureza e cultura. <b>CADERNOS CEDES (IMPRESSO)</b> , v. 35, p.329-332, 2015.
Dainez, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler:desenvolvimento humano, educação e deficiência. <b>EDUCAÇÃO E PESQUISA (IMPRESSO)</b> , v. 40, p.1093-1108, 2014.
SOUZA, F. F.; DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SCIAN, R.G.; HULSHOF, C. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. <b>ARQUIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> , p.1-16, 2014.
KUSUNOKU, R.M.; SMOLKA, A. L. B. Imaginação e educação: repercussões das idéias de Espinosa no enfrentamento de questões contemporâneas. <b>FILOSOFIA E EDUCAÇÃO</b> , v. 5, p.198-209, 2013.
ANDRADE, J.J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. <b>PSICOLOGIA EM ESTUDO (IMPRESSO)</b> , v. 17, p.699-709, 2012.
SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S. Contribuições para a educação: modos de ensinar, sentir e pensar. <b>EDUCAÇÃO</b> , v. 2, p.30-39, 2010.
ANDRADE, J.J.; SMOLKA, A. L. B. A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski. <b>CIÊNCIA E EDUCAÇÃO (IMPRESSO)</b> , v. 15, p.245-268, 2009.
SMOLKA, A. L. B. Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino. <b>PRÓ-POSIÇÕES (IMPRESSO)</b> , v. 18, p.15-28, 2007.
SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; NOGUEIRA, A. L. H.; BRAGA, E. S. As relações de ensino na escola. <b>TEMAS EM DEBATE</b> , v. 1, p.5-39, 2007.
SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. <b>PRÓ-POSIÇÕES (IMPRESSO)</b> , v. 17, p.99-118, 2006.
BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B. Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si. <b>HORIZONTES</b> , v. 23, p.19-28, 2005.
SMOLKA, A. L. B.; GENTIL, M. S. Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores. <b>CADERNOS CEDES (IMPRESSO)</b> , v. 24, n.63, p.193-213, 2004.
SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. <b>CADERNOS CEDES (IMPRESSO)</b> , v. 1, n.50, p.26-40, 2000.
SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. <b>EDUCAÇÃO &amp; SOCIEDADE (IMPRESSO)</b> , Campinas, São Paulo, v.1, n.71, p. 166-193, 2000.
SMOLKA, A. L. B. Resenha: a aposta nas ciências da educação. <b>REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (IMPRESSO)</b> , v. 1, n.13, p.134-138, 2000.
SMOLKA, A. L. B. Apresentação. <b>CADERNOS CEDES (IMPRESSO)</b> , v. 20, p.5-08, 2000.
SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco.

<b>CADERNOS CEDES</b> , v. 35, n.35, p.41-49, 1995.
SMOLKA, A. L. B. A Concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal. <b>REVISTA DE PSICOLOGIA</b> , v. 2, p.11-21, 1995.
SMOLKA, A. L. B.; FONTANA, R. C.; LAPLANE, A. L. F.; CRUZ, M. N. A Questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. <b>CADERNO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> , v. 1, n.1, p.71-76, 1994.
SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. O trabalho em sala de aula: teorias para quê?. <b>CADERNOS ESE</b> , v. 01, n.01, p.78-82, 1993.
SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. <b>REVISTA DE PSICOLOGIA</b> , p.07-15, 1993.
SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. <b>EDUCAÇÃO &amp; SOCIEDADE</b> , v. n. 42, p.328-335, 1992.
SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva em sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de Análise. <b>CADERNOS CEDES (IMPRESSO)</b> , v. 1, n.24, p.51-65, 1991.
SMOLKA, A. L. B. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. <b>TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA</b> , v. 18, n.18, p.15-28, 1991.
SMOLKA, A. L. B. O trabalho pedagógico na (ad)versidade da sala de aula. <b>CADERNOS CEDES</b> , v. 23, n.23, p.39-47, 1989.
SMOLKA, A. L. B. Família e escola: o que as Crianças percebem e nos dizem. <b>TEORIA &amp; PRÁTICA</b> , n.13, 1989.
SMOLKA, A. L. B. Relação de ensino e alfabetização. <b>CADERNOS CEVEC</b> , v. 4, 1988.

**FONTE:** Autor (2022)