



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

Alice de Fatima Silva Velasco

**POR UM PROCESSO DISCURSIVO DE ALFABETIZAÇÃO:  
CONTRIBUIÇÕES DE CECILIA GOULART**

Florianópolis  
2025

Alice de Fatima Silva Velasco

**POR UM PROCESSO DISCURSIVO DE ALFABETIZAÇÃO:  
CONTRIBUIÇÕES DE CECILIA GOULART**

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. Simone Vieira de Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Florianópolis

2025

**Por um processo discursivo de alfabetização: Contribuição de Cecilia Goulart**

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, 27 de novembro de 2025.



Profa.Dra. Leila Procópio do Nascimento

Coordenação do Curso

**Banca examinadora**



Profa. Dra. Simone Vieira de Souza

Orientador(a)




Profa.Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Coorientadora



Profa.Dra. Mônica Teresinha Marçal

Universidade Federal de Santa Catarina



Profa.Dra. Alba Regina Battisti de

Souza Universidade Estadual de

Santa Catarina



Profa. Ma. Ana Lúcia Machado

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2025.

À minha amada mãe, Patrícia Velasco, que desde a minha infância me ensinou que as palavras têm poder. Hoje, dedico a ela as mais poderosas que tenho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o único e melhor Pai. Às minhas Santas, a quem sou devota, Santa Sara Kali e Nossa Senhora Aparecida, que iluminaram meu caminho e me dão forças todos os dias para continuar caminhando. A Jesus Cristo, meu Senhor, que me guarda na partida e na chegada. Ao meu querido Anjo da Guarda, que me abençoa desde pequena.

À minha querida família, que sempre rezou e me apoiou constantemente. Agradeço à minha amada mãe, Patricia Andreza Silva Velasco, uma mãe incrível, que fez e faz um belíssimo trabalho com seus filhos e netos. A pessoa mais sábia que conheço, a quem devo tudo. Sem sombra de dúvidas, é quem sempre defendeu meus sonhos, meus estudos e meus amores, quem esteve ao meu lado, mostrando-me que o mundo não é lilás, mesmo assim, é um lugar lindo de se viver. Te amo sempre!

Agradeço, também, ao meu irmão, Luiz Fernando Silva Velasco, um “homem guerreiro menino”, de quem tenho muito orgulho. Sou feliz por termos crescido juntos. Um homem que me ensinou como devo ser tratada, que sempre engrandeceu meus feitos e vibra com minhas conquistas. Obrigada por ser uma excelente representação masculina em nossa família.

Aos meus queridos sobrinhos, Milena Ribeiro Fraga e Pietro Ribeiro Fraga, que enriqueceram minha casa com brincadeiras e risos. Agradeço também pela compreensão, por, muitas vezes, eu não estar presente nessas brincadeiras, justamente por estar estudando. A dinda ama vocês e está abrindo caminhos.

Agradeço às minhas tias e colegas de profissão, Jane Aparecida Silva Velasco e Valnei Terezinha Silva (minha tia Nei). Mulheres incríveis, que me mostraram a importância do caminho do conhecimento, e que me acompanharam e ajudaram desde o curso de Magistério. Obrigada pelo apoio e pela inspiração. Espero ser uma professora tão admirável quanto vocês. À minha avó, Zenir de Fátima Silva, por estar sempre torcendo por mim.

Ao meu namorado, Luís Gonzalez Bevacqua, a quem tive a felicidade de conhecer na universidade e que me ajudou muito a permanecer nela, sempre me incentivando a dar o meu melhor e exaltando o que tenho. Essa temática de TCC só foi possível graças ao seu incentivo para fazer o PIBIC. Suas palavras são

poderosas, tudo o que ele diz que vai acontecer, realmente acontece. Aqui está mais uma prova disso.

Agradeço também às minhas colegas de universidade Karina, Rubia, Fernanda, Karol e Bárbara. Vocês tornaram minha experiência universitária muito mais especial, a companhia de cada uma foi maravilhosa. Um agradecimento especial à amiga/irmã Luiza, com quem tive a sorte de compartilhar a sala desde a retomada após a pandemia. Minha dupla de estágio e confidente para todas as horas. Muito obrigada!

Ao meu professor, Nelson Murilo Padilha, mais conhecido como Padilha, de quem tive a honra de ser aluna no curso de Magistério. Agradeço por me ajudar a me reconhecer e buscar minhas origens. Se hoje entendo o poder da ancestralidade, foi porque o senhor me pegou pela mão. Que Ogum o abençoe e acompanhe seu belo trabalho.

Obrigada às minhas queridas professoras doutoras, Simone Vieira de Souza e Maria Aparecida Lapa de Aguiar, por tornarem esse final de curso tão bonito e significativo. Professora Simone, pela sensibilidade em construir uma disciplina de estágio tão encantadora, que deixou muita saudade. Professora Cidinha, minha eterna gratidão por um trabalho feito com tanto carinho e respeito. Muito obrigada, não somente por este trabalho, mas também por sua companhia, suas conversas e suas gentilezas. Você é o tipo de professora que me inspira a acreditar que a educação transforma vidas, assim como a minha. Obrigada por mostrar, com seu exemplo, que ensinar é um ato de amor e de resistência.

À admirada professora Meiriene, foi com a senhora que tive o privilégio de dar meus primeiros passos na escrita, ainda no 1º ano do Ensino Fundamental. A senhora foi a primeira pessoa a quem escrevi uma carta de próprio punho — e essa lembrança permanece viva em mim. Jamais me esquecerei de você. Seu rosto sereno e seu sorriso acolhedor continuam intactos na minha memória, como se o tempo não tivesse passado. Obrigada por me conduzir até aqui. Sem a sua dedicação, paciência e carinho, nada disso teria sido possível.



As pessoas na escola precisam se reconhecer no espaço, se legitimar ver o outro e como o outro delas mesmas, para poder reconhecê-lo como aquele que está junto, aquele que me diz coisas sobre mim que eu mesma não tenho condições de dizer, aquele que completa uma visão de mim que eu não possuo. Outro que me fala de outros mundos, de outras histórias, de outras palavras e com quem eu intercambio mundos, histórias e palavras.

(Goulart, 2019, p.14)

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso é resultado das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Trata-se de uma pesquisa de carácter bibliográfico e qualitativo, que teve como objetivo geral conhecer as contribuições da professora Dra. Cecilia Goulart para a perspectiva discursiva de alfabetização. Para isso, foi realizado um levantamento de suas obras no período de 2014 a 2024 (10 anos), especificamente aquelas voltadas para a alfabetização de crianças do Ensino Fundamental. O primeiro objetivo específico consistiu em mapear as produções de Cecilia Goulart, com foco em artigos e capítulos de livros; o segundo foi o de identificar princípios da concepção teórico-metodológica discursiva de alfabetização. Os resultados indicam uma concepção de alfabetização que considera a linguagem como interação humana e como processo discursivo. A partir das análises, conclui-se que a professora Cecilia Goulart tem como principais referências teóricas a abordagem enunciativa e discursiva de Bakhtin e a abordagem histórico-cultural de Vigotski, enfatizando, em decorrência, o conceito de relações de ensino desenvolvido pela professora Ana Luiza Smolka. Desse modo, compreende-se que o processo alfabetizador é elaborado a partir das relações e das interações que ocorrem na sala de aula, entre crianças e professores e entre as próprias crianças. O fruto dessas relações são fontes intermináveis de textualidades que precisam adentrar na escola, pois, na perspectiva discursiva, o trabalho com textos que circulam socialmente é de fundamental importância. Portanto, as concepções de Cecilia Goulart, fundamentadas nas abordagens discursiva e histórico-cultural, contribuem para o desenvolvimento de uma concepção de alfabetização que considera a criança como sujeito ativo, inserido em um contexto específico, valorizando, assim, o enriquecimento de seus repertórios por meio da cultura escrita e dos diversos gêneros discursivos presentes na sociedade.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Perspectiva discursiva; Teoria discursiva.

## ABSTRACT

This Undergraduate Thesis is the result of activities developed within the scope of the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships. It is a bibliographic and qualitative research project whose general objective was to examine the contributions of Professor Dr. Cecilia Goulart to the discursive perspective on literacy. To this end, a survey of her works published between 2014 and 2024 (a 10-year period) was conducted, focusing specifically on those addressing the literacy of children in elementary education. The first specific objective was to map Cecilia Goulart's academic productions, emphasizing articles and book chapters; the second was to identify the principles of the discursive theoretical-methodological conception of literacy. The results indicate a conception of literacy that views language as human interaction and as a discursive process. According to the analyses, it is concluded that Professor Cecilia Goulart's theoretical references are mainly based on Bakhtin's enunciative and discursive approach and Vygotsky's socio-historical approach, emphasizing, consequently, the concept of *teaching relations* developed by Professor Ana Luiza Smolka. Thus, it is understood that the literacy process is built through the relationships and interactions that occur in the classroom—between children and teachers, and among the children themselves. The outcomes of these interactions are endless sources of textualities that must enter the school context, since, from a discursive perspective, working with socially circulating texts is of fundamental importance. Therefore, Cecilia Goulart's conceptions are grounded in the discursive and socio-historical approaches and contribute to the development of a literacy conception that views the child as an active subject, situated in a specific context, valuing the enrichment of their repertoire through written culture and the diverse discursive genres present in society

**Keywords:** Literacy; Discursive perspective; Discursive theory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Assembleia emergencial de estudantes e professores/as .....	15
Figura 2 – Atividade desenvolvida no NADE .....	16
Figura 3 – Encontro com Cecilia Goulart.....	18
Figura 4 – Currículo Lattes de Goulart .....	21

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos da Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart.....	25
Quadro 2 – Capítulos de livros de autoria da Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart ...	29

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAI	Associação Brasileira de Alfabetização
CED	Centro de Ciências da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FOPPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
NADE	Núcleo de Aprofundamento de Estudos
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: ESCREVIVÊNCIAS</b> .....	<b>13</b>
1.1	OBJETIVO GERAL .....	19
1.1.1	<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>19</b>
1.2	CAMINHO METODOLÓGICO .....	20
<b>2</b>	<b>PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES NA OBRA DE GOULART PARA A</b> <b>ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA</b> .....	<b>23</b>
2.1	LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DE CECÍLIA GOULART.....	25
2.2	ANÁLISE DE ARTIGOS E LIVROS: CONTRIBUIÇÕES DE GOULART PARA A ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA.....	31
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>59</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO: ESCREVIVÊNCIAS<sup>1</sup>

Eu sou a continuação de sonho  
da minha mãe, do meu (irmão);  
de todos que vieram antes de mim  
Eu sou a continuação de sonho

(BK<sup>2</sup>, 2022)

Pesquisar e escrever sobre alfabetização foi uma das minhas *escrevivências* mais profundas. Segundo Evaristo (2021), a *escrevivência* é uma forma de resistência literária que nasce nas experiências étnicas e de gênero, vivências da coletividade negra.

Cresci com minha mãe contando inúmeras histórias sobre sua avó, minha bisavó, Maria José Velasco, mais conhecida como vó “Zefa”, como bem faz parte da nossa cultura afro-brasileira. Apesar de não a conhecer pessoalmente, sempre me senti muito próxima a ela. Minha mãe já me contou muitas histórias, algumas boas, outras nem tanto assim, porém, em todas elas, há destaque para o afeto da avó e como esta era presente na vida dos netos.

Minha bisavó, mulher negra, pobre e analfabeta, teve uma vida muito difícil, mas isso, em nenhum momento, a deixou amarga; pelo contrário, sempre foi conhecida por seus abraços apertados e beijos longos. Alguns netos até fugiam desse afeto todo, menos a minha mãe, que aproveitou ao máximo e hoje tem importantes histórias para contar.

Uma das primeiras vezes que ouvi o termo “analfabeta” foi em relação à minha bisavó, e muitas das histórias difíceis dela estão ligadas a essa condição. Embora, na época não fosse incomum não ter acesso ao conhecimento como um direito, a realidade daquela mulher atravessou minha família.

Devido a esse atravessamento, pesquisar e escrever sobre alfabetização apresenta-se como uma *escrevivência* importante, pois não há como escrever uma história sem olhar ao passado. De acordo com Evaristo (2016, p. 117), “Escrever é uma maneira de sangrar”, e em nome da primeira Velasco, eu sangro.

---

<sup>1</sup> Escrevivência é um neologismo criado pela linguista e escritora brasileira Conceição Evaristo, a partir das palavras escrever e vivência. Trata-se de um conceito que expressa a escrita como manifestação das experiências vividas, especialmente pelas mulheres negras.

<sup>2</sup> "Continuação de um Sonho" é uma música do rapper brasileiro Abebe Bikila, conhecido como BK', que aborda com sensibilidade e força o tema da ancestralidade. Ousei modificar sua letra, buscando nela a representatividade da minha vivência familiar.

Sangro pela minha bisavó, que nunca soube o que é ler um poema de Pablo Neruda e se arrepiar por ele. Sangro pela minha bisavó, que nunca teve a sensação de não querer terminar um livro da Rosa Monteiro para prologá-lo ao máximo. Sangro pela minha bisavó, que nunca leu uma cartinha de amor ou escreveu alguma. Sangro pela minha bisavó, que teve o acesso ao conhecimento negado. Sangro hoje, para que meus sobrinhos, Milena e Pietro, não sangrem muito amanhã.

A entrada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) não foi como o esperado, pois o primeiro contato se deu por meio de telas. A pandemia de Covid-19 começou antes que eu pudesse pisar na UFSC. Esse fator, que não foi desafiador somente para mim, mas para o mundo inteiro, mudou e moldou muitas das nossas formas de nos relacionarmos com o outro. Por conta disso, ser uma caloura remotamente não me traz boas lembranças do início de minha vida acadêmica. Contudo, apesar do cenário longe do ideal, as aulas me ajudaram a manter a calma em tempos difíceis, pois sabia que, em determinado momento da minha tarde, eu “estaria” com os/as professores/as e colegas.

Essa nova rotina que construí, conhecendo todos através das telas digitais, durou um bom tempo, até eu que eu pudesse estar, presencialmente, na UFSC. Quando, por fim, cheguei, de corpo e alma, na universidade, ainda precisei lidar com questões que com as quais eu não esperava me deparar de forma tão escancarada naquele espaço. No segundo semestre de 2022, por exemplo, tivemos aulas paralisadas para denunciar ataques racistas que estavam acontecendo no Centro de Ciências da Educação (CED). Infelizmente, não foi um caso isolado, pois havia palavras e frases racistas na porta de banheiros e em paredes das salas de aula.

Por decisão dos estudantes, e como o apoio das professoras e dos professores, o curso de Pedagogia foi paralizado, a fim de que várias intervenções necessárias fossem realizadas. Tivemos rodas de conversa com convidados/as e mobilizações dos estudantes para cobrar da universidade alguma medida, que, lamentavelmente, nunca foi tomada.

Figura 1 – Assembleia emergencial de estudantes e professores/as



Fonte: TV UFSC. 10/10/2022.

Minha entrada na UFSC, como se observa, além de fragmentada, também não foi desejada por alguém que compartilhava do mesmo ambiente que eu. Todos esses acontecimentos me atingiram profundamente e, por um tempo, fizeram-me acreditar que, realmente, eu não pertencia àquele lugar.

Embora isso, continuei, como uma boa Velasco. Apesar do medo, prossegui. No ano seguinte, em 2023, fiz uma promessa a mim mesma: de alguma forma, eu me faria pertencente a esse espaço acadêmico. Determinada que estava, busquei disciplinas optativas ou Núcleos de Aprofundamento de Estudos (NADE) para saber qual temática do curso me interessava.

Quando me deparei com o NADE de “Alfabetização na Perspectiva do Letramento”, da professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar, vislumbrei uma área de interesse que já me mobilizava há algum tempo. Assim que tive as primeiras aulas com a Cidinha, passei a me envolver ainda mais com e por essa temática. Em cada tarde no NADE, a professora nos encantava com a sua práxis, com os nomes de referência da área que nos apresentava. Além disso, em suas aulas, sempre havia tempo para contação de histórias, poesias, oficinas e brincadeiras. Assim, enquanto vivenciávamos cada proposta de maneira ativa, a professora nos ensinava como o processo de alfabetização deve ser marcado pelo sentido.

Figura 2 – Atividade desenvolvida no NADE



Fonte: Acervo da autora, 2023.

No decorrer das vivências no NADE, surgiu a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Lembro-me bem que vi, naquela possibilidade, uma maneira de me integrar no espaço acadêmico, então, sem perder tempo, elaborei minha carta de intenção escrevendo exatamente o que expus aqui.

Nesse primeiro momento, em que eu imaginava como seria trabalhar com uma bolsa de iniciação científica na área da Alfabetização, só conseguia pensar na minha bisavó e em como seria significativo eu ocupar esse espaço na universidade. Posso afirmar, assim, que a ancestralidade nos dá o poder de olharmos para trás e de projetarmos o nosso futuro.

É importante destacar que minha pesquisa de TCC integra um projeto maior, relacionada, portanto, à pesquisa ampliada, intitulada *Aprofundamento teórico-metodológico para a alfabetização em uma abordagem discursiva*, iniciada em 2021. Essa pesquisa teve como objetivo aprofundar uma abordagem de alfabetização que contribua para o processo de humanização, tomando como base de análise as produções de três autoras que se fundamentam, principalmente, nos referenciais teóricos de Bakhtin e Vigotski, a saber: Ana Luiza Smolka, Cecília M. A. Goulart e Cláudia Maria Gontijo, consideradas expoentes na compreensão da alfabetização como linguagem em interação humana e como processo discursivo.

Dessa forma, a cada ano, um novo bolsista ficou responsável por realizar uma pesquisa aprofundada sobre a produção de cada autora. A primeira bolsista, Laura Luzietti Guitel (2021–2022), foi encarregada de analisar as produções com ênfase em Cláudia Gontijo. Além de contribuir para o desenvolvimento do projeto maior da

professora, sua pesquisa também possibilitou, a Gontijo, a elaboração do TCC. No ano seguinte, Rafael Scheidt (2022–2023) assumiu a bolsa, familiarizou-se com o projeto, encerrou a fase anterior do PIBIC (2021/2022) e deu início a uma nova etapa da pesquisa PIBIC (2022/2023), intitulada *Levantamento de publicações da professora Ana Luiza B. Smolka*, com o estabelecimento de um cronograma de atividades que articulava essa investigação ao próprio TCC.

Quando fui escolhida para ser bolsista da professora Maria Aparecida, substituí o bolsista anterior (2023-2024), Rafael Scheidt, na pesquisa *Levantamento de Publicações da professora Ana Luiza B. Smolka*. Como a investigação estava em andamento, meus primeiros passos foram de integrar-me ao que havia sido desenvolvido, assim como, cooperar para sua continuidade.

Foi, portanto, através das contribuições de Ana Luiza Smolka que tive meu primeiro contato com a perspectiva discursiva de alfabetização. Ter a oportunidade de realizar o NADE paralelamente ao PIBIC, foi uma experiência fundamental para minha inserção na universidade. Além disso, fui convidada a participar dos encontros mensais do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe), coordenados pelas professoras Márcia Hobold e Maria Aparecida Lapa de Aguiar. Um espaço tanto formativo, quanto de resistência, em que convidados abordavam temas de extrema relevância. Outro aspecto crucial proporcionado pelo Foppe foi a possibilidade de interação com outros/as participantes, majoritariamente professoras e professores da rede pública de ensino, cujas colaborações foram essenciais. A partir do PIBIC, pude experienciar de forma mais significativa o tripé da formação universitária: pesquisa, ensino e extensão, que foram fundamentais para minha construção discente.

Com a renovação da bolsa, tive a oportunidade de me aprofundar ainda mais na perspectiva discursiva, dessa vez, voltada aos trabalhos de Cecília Maria Aldigueri Goulart. Com essa autora, pude contribuir para a pesquisa desde o início, consequentemente, meu aprofundamento se deu de forma mais satisfatória.

Devido à pesquisa em andamento, surgiram oportunidades de apresentação em eventos, que realizei em parceria com a professora Dra. Maria Aparecida. O primeiro foi o *II Seminário AlfaRede*<sup>3</sup>, promovido pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, São Paulo, ocorrido em abril de 2024. O evento se deu

---

<sup>3</sup> O trabalho apresentado no seminário citado intitulou-se *Por um processo discursivo de alfabetização* (Velasco; Aguiar, 2024).

de forma híbrida, com apresentações presenciais e *on-line*. O trabalho consistiu na produção de um resumo simples, apresentado de forma online para pesquisadores/as de todo o Brasil.

O segundo foi *X Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana & VII EEba – Encontro de Estudos Bakhtinianos*<sup>4</sup>, com o tema *Desterramentos: por um ato humanamente amoroso*. Esse evento aconteceu presencialmente na Universidade Federal de Santa Catarina em novembro de 2024. Nesse evento, minha participação também foi em parceria com a professora, mas, infelizmente, não pude participar, pois estava em estágio obrigatório. Sendo assim, a professora Maria Aparecida nos representou nas *Rodas bakhtinianas*.

Apesar de não conseguir ir ao evento, um momento inusitado muito bonito ocorreu. Em meio às “correrias” que a universidade nos faz enfrentar, ela também tem o dom de promover encontros. Em uma tarde de quarta-feira, conheci Cecilia Goulart, que participava das *Rodas Bakhtinianas*. Tomada pela emoção, só consegui agradecer por suas contribuições e abraçá-la com toda a minha força. Como resposta, ouvi dela que gostou de mim, porque eu tenho “brilho no olhar”.

Figura 3 – Encontro com Cecilia Goulart



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Com todas essas experiências construídas através do NADE, do PIBIC e do FOPPE, pesquisar sobre a alfabetização como um processo discursivo não teve

---

<sup>4</sup> “O trabalho socializado durante as Rodas Bakhtinianas intitulou-se Pressupostos da perspectiva discursiva na obra de Cecilia Goulart (Aguiar; Velasco, 2024).

somente dimensão acadêmica, ela também foi afetiva. E é exatamente o que essa perspectiva tanto defende. As contribuições de Cecília Goulart, a partir da perspectiva discursiva, colaboram para uma concepção de alfabetização que leva em conta o sujeito que aprende, seu contexto, a possibilidade de ampliação de repertórios a partir da cultura escrita, dos gêneros que circulam socialmente. Desse modo, não há foco apenas em uma dimensão da linguagem, como a relação fonema-grafema, por exemplo. O que se enfatiza é a busca do sentido do que é realmente a linguagem nas/para as relações sociais.

Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como o processo de ensino-aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Goulart (2015), a linguagem escrita não é um objeto exclusivo da escola; ela pertence à cultura. Dessa maneira, é essencial que as crianças, desde o início de sua alfabetização, sejam inseridas na própria cultura escrita.

Diante desse panorama, e dos resultados encontrados na investigação no PIBIC, o objeto de pesquisa para o TCC centrou-se nas produções de Cecilia Goulart. Para tanto, buscou-se responder a seguinte questão: quais são as concepções teórico-metodológicas de Cecília Goulart para o processo discursivo de alfabetização e o que essa perspectiva tem a contribuir para o cenário atual do ensino-aprendizagem da linguagem escrita?

## 1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do estudo consistiu em compreender as principais contribuições de Cecília Goulart para a perspectiva da alfabetização como um processo discursivo.

### 1.1.1 Objetivos específicos

- Mapear as produções de Cecilia Goulart com foco em artigos e capítulos de livros.
- Identificar princípios da concepção teórico-metodológica discursiva de alfabetização.

## 1.2 CAMINHO METODOLÓGICO

Como já esclarecido, o interesse pela temática surgiu de minhas *escrivivências*, da minha história, das reflexões no início do curso, das disciplinas e da participação como bolsista PIBIC. O plano de trabalho foi desenvolvido em conjunto, pela orientadora e a estudante, durante o PIBIC e posteriormente, sempre com o objetivo de promover a troca de informações, esclarecer dúvidas e abordar conceitos e problemáticas durante os encontros presenciais e online.

A especificidade da pesquisa científica é o estudo planejado, ou seja, o método escolhido é o que conduzirá o modo de elaboração do conhecimento. O objetivo é encontrar respostas, assim como elaborar perguntas. Para Demo (2000, p. 20), “Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”.

Dessa forma, a pesquisa está intrinsecamente associada não só à elaboração do conhecimento, como também a sua reformulação, razão pela qual o método adequado é primordial para o desenvolvimento desse estudo. Baseando-se nessas considerações, optamos pela abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa se volta a perguntas que ultrapassam aspectos da quantificação, pois estão ligadas ao campo das Ciências Sociais, por meio dos signos e significados. Busca-se, assim, a compreensão dos sentidos que poderemos levantar/inferir a partir dos aprofundamentos que fizemos sobre a temática em pauta.

No desenvolvimento da pesquisa, procurou-se compreender as principais contribuições de Cecília Goulart para o processo discursivo de alfabetização. Nesse sentido, a partir de uma abordagem qualitativa, desenvolvemos uma pesquisa de caráter bibliográfico. Severino ressalta que a pesquisa bibliográfica é realizada através de

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Considerando-se essa característica da pesquisa bibliográfica, o levantamento das produções científicas de Goulart se deu na Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para utilizar essa base, do mesmo modo que outras, é fundamental criar uma estratégia de busca que englobe um conjunto de procedimentos e recursos tecnológicos. Sendo assim, escolhemos por pesquisar pelo nome, Cecília Maria Aldigueri Goulart, no formulário simples de busca, o que nos levou ao perfil da pesquisadora, que confirmamos com a leitura do resumo:

Figura 4 – Currículo Lattes de Goulart



Fonte: Plataforma Lattes, 2024.

Cecilia Goulart é graduada em Letras (Português-Inglês), formada em 1975. Possui mestrado em Letras, com concentração em Língua Portuguesa, pela PUC-Rio (1992), doutorado em Linguística Aplicada, também pela PUC-Rio (1997), e pós-doutorado realizado na Universidade de Campinas, SP (UNICAMP), sob supervisão da Profa. Dra. Ana Luiza B. Smolka (2013–2014). Foi professora do ensino fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro durante 25 anos. É líder do grupo de pesquisa/CNPq *Linguagem, Cultura e Práticas Educativas*, com artigos publicados em periódicos nacionais e em livros da área. Foi vice-presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAIf) de 2012 a 2014. A professora Cecilia Maria Aldigueri Goulart está aposentada desde outubro de 2022, após uma longa e influente trajetória na área da Educação. Mesmo aposentada, continua ativa como pesquisadora colaboradora.

Após uma leitura mais geral do Currículo Lattes sobre suas contribuições, foi constatado o grande volume de produções da autora. Dessa forma, optamos pelo recorte temporal dos últimos dez anos, de 2014 a 2024, com ênfase em artigos e

capítulos de livros. Foram encontrados 18 artigos e 15 capítulos de livros. Decidimos pelo foco na alfabetização de crianças no ensino fundamental, um enfoque necessário para este estudo, pois Goulart apresenta pesquisas na área de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como a defesa da perspectiva discursiva em disciplinas do Ensino Médio. Esse recorte foi motivado tanto pelo tempo disponível para a pesquisa, como pela modalidade e nível de ensino, alinhando as publicações pesquisadas ao nosso foco de interesse: a alfabetização das crianças.

Após a construção dessa filtragem, foram encontrados oito artigos de fácil acesso. Já com os capítulos de livros, houve certa dificuldade, pois não

estavam disponíveis na Internet nem em bibliotecas próximas. Frente a esse empecilho para acessar os materiais, a professora Maria Aparecida me presenteou com quatro livros para o aprofundamento da pesquisa: *Aprender a escrita, aprender com a escrita; Como alfabetizar: na roda com professoras dos anos iniciais; Alfabetização como processo discursivo 30 anos de A criança na fase inicial da escrita e Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos.*

Para conduzir a pesquisa, após as leituras de estudo realizadas, foram elaboradas duas tabelas com as principais temáticas e autores de referência. A primeira tabela abrange os artigos, enquanto a segunda contempla os capítulos de livros. A partir dessa sistematização, iniciamos o aprofundamento e a análise do material publicado.

Apresentamos, até aqui, a introdução, a pergunta norteadora, os objetivos e a metodologia do estudo. Nos capítulos que seguem, vamos apresentar o levantamento das produções e respectiva análise, além das considerações finais e das referências.

## **2 PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES NA OBRA DE GOULART PARA A ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA**

Nesse primeiro levantamento dos achados em relação à obra de Cecília Goulart é possível compreender não a defesa de métodos isolados, mas sim a (re)elaboração da concepção de alfabetização. Além disso, a autora desenvolve sua percepção quanto à língua/linguagem não apenas como um produto da escola, mas como expressão da cultura.

Devido a característica da linguagem, compreende-se a importância das práticas sociais de leitura e escrita, situando a literatura no cotidiano escolar, conforme aponta Cândido (1989), como um direito humano fundamental. Do mesmo modo, apoiando-se em Smolka (2017), que considera essenciais as interações estabelecidas em sala de aula para a produção de signos e significados no processo de ensino-aprendizagem, Goulart defende as relações de ensino, em que a relação entre professora e criança, bem como entre as próprias crianças, é primordial. Destaca, também, as contribuições da teoria enunciativa e discursiva de Bakhtin (1988), cuja principal defesa é a compreensão da natureza social da língua/linguagem, que não existe de forma isolada, porque constituída em um determinado contexto histórico, social e cultural. Nesse sentido, a língua/linguagem é uma elaboração do sujeito em interação, que se transforma e transforma o seu contexto, além de receber as influências de seu tempo e de seu espaço histórico-cultural.

Diante dos principais autores/as citados/as e das temáticas abordadas, é possível compreender a defesa de uma alfabetização marcada pelo sentido, concebendo as crianças como leitoras e escritoras desde o seu primeiro dia de aula. A seguir, apresentamos as duas tabelas nas quais sinalizamos as principais temáticas e autores de referência encontrados nas produções de Goulart.

Para a construção da tabela, optamos por organizar as informações em três colunas, cada uma com uma função específica e complementar. A primeira coluna corresponde à referência bibliográfica de cada artigo ou capítulo de livro, permitindo localizar com precisão a produção de Cecília Goulart e situá-la dentro de seu percurso acadêmico.

Na segunda coluna, dedico-me a registrar as teorias e conceitos que

emergem nos trabalhos, destacando não apenas os termos recorrentes, mas também a forma como a autora os mobiliza em suas análises. Nesse espaço, busco utilizar as próprias palavras de Goulart, de modo a preservar a fidelidade às suas formulações e evidenciar suas defesas em determinadas concepções. Essa escolha metodológica reforça a importância de compreender o pensamento da autora em sua própria voz, revelando sua constante defesa da perspectiva discursiva de uma alfabetização humanizadora.

Por fim, a terceira coluna volta-se para os autores de referência que aparecem nos trabalhos de Goulart. Essa dimensão é fundamental, pois permite observar quais teóricos sustentam suas reflexões e como ela dialoga com diferentes autores, demonstrando seu vasto repertório baseados em autores internacionais, mas também com extenso conhecimento de autore(as) brasileiros (as).

## 2.1 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DE CECÍLIA GOULART

Quadro 1 - Artigos da Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart

(continua)

Artigos	Principais Temáticas	Principais autores
<p>1º GOULART, C. M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. <b>Raído</b>, v. 8, n. 16, p. 157-175, 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa de Bakhtin.</li> <li>- Consciência fonológica.</li> <li>- Discurso como produtor de sentido.</li> <li>- Discurso social.</li> <li>- Relações entre significar e ensinar com base em Smolka.</li> <li>- Função social da leitura e escrita.</li> <li>- Motivação de leituras e escritas de como as crianças podem/sabem fazer.</li> <li>- A defesa da língua/linguagem como uma construção social, e não algo estanque.</li> <li>- A importância do discurso verbal para reafirmar socialmente as crianças, como sujeitos capazes de refletir e criar.</li> <li>- O valor social e histórico do texto para o trabalho pedagógico.</li> </ul>	<p>Alexander R. Luria  Ana L. B. Smolka  Ana R. M. Miranda  Augusto Ponzio  Mikhail Bakhtin  Carlos A. Faraco  Carlos Franchi  David Crystal  Dermeval Saviani  Dominique Colinvaux  Gilles Granger  Hermine Sinclair  João W. Geraldi  Loureço Chacon  Luiz C. Cagliari  Magda B. Soares  Maria B. Abaurre  Maria do R. L. Mortatti  Maria M. M Salomão  Marilena Chaui  Mary Kato  Sírio Possenti  Lev. S. Vigotski</p>

Quadro 1 - Artigos da Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart

(continua)

Artigos	Principais Temáticas	Principais autores
<p>2º GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. <b>Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso</b>, v. 9, n. 2, p. 35–51, jul. 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa de Bakhtin.</li> <li>- Letramento como ação compensatória.</li> <li>- Índices de analfabetismo e evasão no Brasil.</li> <li>- Ação compensatória focada no “déficit” e não nas desigualdades sociais.</li> <li>- Práticas sociais da leitura e escrita.</li> <li>- A concepção de Alfabetização e Letramento desprovidos de valores políticos e sociais.</li> <li>- Defesa da Alfabetização em seus aspectos linguísticos e sociais.</li> </ul>	<p>Ana Zandwais Mikhail Bakhtin Dóris A. F. Costa Elsie Rockwell Helenice A. B. Rocha Leandro Konder Luiz P. L. Britto Magda B. Soares Maria A. A. Moysés Maria H. S. Patto Sérgio C. Ribeiro Thuinie M. V. Daros Zaia Brandão</p>
<p>3º GOULART, C. M. A. Argumentação e aprendizagem da escrita na escola. <b>EID&amp;A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação</b>, Ilhéus, n. 12, p. 53-63, jul./dez.2016.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa de Bakhtin.</li> <li>- Enunciar é argumentar.</li> <li>- Dialogismo.</li> <li>- A influência das linguagens sociais nos textos produzidos por crianças em fase de alfabetização.</li> </ul>	<p>Augusto Ponzio Mikhail Bakhtin Ken Morrison Michael Holquist Sírio Possenti</p>
<p>4º GOULART, C. M. A.; AGUIAR, M. A. L. Relatos de sala de aula: análise em busca de compreensão da perspectiva discursiva de alfabetização. <b>Pensares em Revista</b>, n. 14, p. 09-27, jul./ago. 2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa de Bakhtin.</li> <li>- A escrita em contexto escolar e social.</li> <li>- A relevância das relações construídas em sala de aula, entre professora e criança/ crianças e criança.</li> <li>- Zona de Desenvolvimento Iminente de Vigotski.</li> <li>- Linguagem como constitutiva das relações humanas.</li> </ul>	<p>Adail Sobral Ana L. B. Smolka Mikhail Bakhtin Iris Zavala Miguel Zabalza Lev. S. Vigotski</p>

Quadro 1 - Artigos da Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart

(continua)

Artigos	Principais Temáticas	Principais autores
<p>5º GOULART, C. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. <b>Revista Brasileira de Alfabetização-ABAIf</b>. n.9, p.60-78, jan./jun.2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa de Bakhtin.</li> <li>- Analfabetismo no Brasil.</li> <li>- Concepções teórico-práticas de alfabetização presentes no Brasil.</li> <li>- Cultura escrita.</li> <li>- Relações de ensino.</li> <li>- Escrita social.</li> <li>- Relações dialógicas.</li> <li>- A importância de um projeto político de alfabetização em perspectiva discursiva.</li> </ul>	<p>Ana L. B. Smolka Mikhail Bakhtin Beth Brait Émile Benveniste Elsie Rockwell Gilberto Castro Leandro Konder Luiz Britto Maria B. Abaurre Maria do R. L. Mortatti</p>
<p>6º GOULART, C. M. A.; CORAIS, M. C. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. <b>Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso</b>, v. 15, n. 4, p.76-97, out./dez.2020.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa de Bakhtin.</li> <li>- Paradigma indiciário de Ginzburg.</li> <li>- Propostas pedagógicas que tem como princípio a realidade das crianças.</li> <li>- Análise Dialógica do Discurso.</li> <li>- Valorização dos saberes da criança, trabalhar com o que podem e sabem fazer.</li> <li>- Relações de ensino.</li> </ul>	<p>Adair Sobral Ana L. B. Smolka Angel Pino Mikhail Bakhtin Beth Brait Carlos Ginzburg Charles Peirce Cristiane Capistrano João W. Geraldi Lourenço Chacon Manoel L. G. Corrêa Maria Abaurre Maria Minayo Miguel Zabalza</p>

Quadro 1 - Artigos da Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart

(conclusão)

Artigos	Principais Temáticas	Principais autores
<p>7º GOULART, C. M. A. Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. <b>Estudos Linguísticos</b>, (São Paulo, 1978), v. 49, n. 1, p. 48-71, abr. 2020.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa de Bakhtin.</li> <li>- Linguagens sociais.</li> <li>- Relação entre discurso-ensino.</li> <li>- Fala como condutora da escrita.</li> <li>- Relação entre significar e ensinar de Smolka. Gêneros do discurso.</li> </ul>	<p>Ana L. B. Smolka Augusto Ponzio Mikhail Bakhtin Carlos Franchi Dermeval Saviani Helenice Rocha Heloize C. Charret Leandro Konder Maria Salomão Pablo Neruda Sírio Possenti Lev. S. Vigotski</p>
<p>8º GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. <b>Revista Brasileira de Alfabetização</b>, n. 14, p. 48-61, 4 jul. 2021.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa de Bakhtin.</li> <li>- Prática social da escrita.</li> <li>- Conceito de vivência em Vigotski.</li> <li>- Cultura escrita.</li> <li>- Discurso.</li> <li>- Práticas pedagógicas que priorizem a fala, e o acesso a diferentes textualidades.</li> </ul>	<p>Ana L. B. Smolka Angela Gonçalves Mikhail Bakhtin Bartolomeu Queirós Carlos A. Faraco Gilberto de Castro Jacques Rancière João W. Geraldi Madalena Freire Maria Corais Maria do R. L. Mortatti Serguei Jerebtsov Valter H. Mãe Lev S. Vigotski</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora do TCC

Quadro 2 – Capítulos de livros de autoria da Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart

(continua)

Capítulos de livros	Principais Temáticas	Principais autores
<p>1º GOULART, C.M.A.; GONÇALVES, A.G. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. <i>In:</i> GOULART, C. M. A.; WILSON, V. (Org.). <b>Aprender a escrita, aprender com a escrita</b>. 1. ed. São Paulo: Summus, 2013, v. 1, p. 21-42.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa e discursiva de Bakhtin.</li> <li>- Estratégias semióticas das crianças para realizar a escrita.</li> <li>- Escrita Espontânea.</li> <li>- Análises linguísticas a partir de texto em circulação social.</li> <li>- A escrita não somente com atividade cognitiva, mas também social.</li> </ul>	<p>Mikhail Bakhtin Calos Ginzburg Carlos Franchi Claudia Lemos Maria B. M. Abaurre Sírio Possenti</p>
<p>2º GOULART, C. M. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. <i>In:</i> GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. (Orgs.). <b>Como alfabetizar?</b> Na roda com professoras dos anos iniciais. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2015, v. 1, p. 57-67.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância de conhecermos nossas crianças a partir de suas falas, desenhos e interações em sala.</li> <li>- A relevância da professora como escriba e leitora das crianças.</li> <li>- Diversidade de gêneros textuais.</li> <li>- Constante exercício da linguagem, como falar, ler, escrever e ouvir como um agente primordial para o desenvolvimento do discurso.</li> <li>- Acolhida de escritas e leituras das crianças em construção.</li> </ul>	<p>Anelise M. Nascimento Maria B. M. Abaurre Mary Kato Miriam Lemle</p>
<p>3º GOULART, C. M. A.; SANTOS, A. P. Estudos do discurso como referência para o processo de alfabetização em perspectiva discursiva. <i>In:</i> GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs.). <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. 99-112.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa e discursiva de Bakhtin.</li> <li>- Construção histórica sobre a concepção de língua e linguagem.</li> <li>- A discursividade da linguagem.</li> <li>- A importância de conceber a linguagem como sócio-histórica.</li> <li>- Relações de ensino de Smolka.</li> <li>- O discurso cotidiano das crianças como principal elemento para o processo de alfabetização.</li> </ul>	<p>Ana L. B. Smolka. Mikhail Bakhtin Maria B. M. Abaurre</p>

Quadro 2 – Capítulos de livros de autoria da Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart

(conclusão)

Capítulos de livros	Principais Temáticas	Principais autores
4º GOULART, C. M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. (Org.). <b>Alfabetização e discurso</b> . 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2019. V. 1, p. 13-45.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria enunciativa e discursiva de Bakhtin.</li> <li>- A escuta atenta aos discursos dos sujeitos.</li> <li>- A necessidade das enunciações das crianças para o processo de produção de sentido.</li> <li>- A importância de trabalhar com diferentes gêneros discursivos.</li> <li>- Dimensão dialógica da linguagem.</li> </ul>	Ana L. B. Smolka Mikhail Bakhtin João W. Geraldi Magda Soares Maria B. M. Abaurre Maria do R. L. Mortatti Miguel Zabalza

Fonte: quadro elaborado pela autora do TCC.

A tabela construída se apresenta como um importante instrumento para a análise da produção de Cecília Goulart, uma vez que nela é possível observar a recorrência de determinadas teorias e conceitos que se repetem entre os artigos e capítulos de livro analisados. Essa repetição não deve ser entendida como mera redundância, mas sim como um indício da consistência e da coerência que marcam sua trajetória da autora. Ao retomar continuamente certas concepções, Goulart reafirma sua constante defesa da perspectiva discursiva de uma alfabetização humanizadora, que se distancia de modelos meramente técnicos ou instrumentais e se aproxima de uma visão crítica e sensível da linguagem.

Além disso, a tabela evidencia como sua produção acadêmica se articula em torno de um eixo central: a valorização das práticas discursivas das crianças e o reconhecimento de suas vozes nos processos de aprendizagem. Essa postura confirma não apenas o rigor teórico da autora, mas também seu olhar atento e sua escuta sensível às produções infantis, compreendendo-as como manifestações legítimas de saber e de participação no mundo da escrita. Dessa forma, a tabela não se limita a organizar dados bibliográficos, mas funciona como um instrumento que revela a unidade de sua obra e a profundidade de seu compromisso com uma alfabetização que respeita e potencializa a experiência das crianças.

## 2.2 ANÁLISE DE ARTIGOS E LIVROS: CONTRIBUIÇÕES DE GOULART PARA A ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA

Após o alcance do primeiro objetivo específico, no qual mapeamos as produções de Cecília Goulart que explicitam as principais temáticas e autores, nesta seção nos dedicamos a especificar o que a autora aborda em cada artigo e capítulo de livro. Assim, voltamo-nos para o segundo objetivo específico: identificar os princípios da concepção teórico- metodológica apontados pela autora para a concepção discursiva de alfabetização.

Um aspecto interessante observado nos artigos e capítulos de livros é o fato de que alguns deles têm origem no grupo de pesquisa *Linguagem, Cultura e Práticas Educativas*, coordenado por Cecília Goulart. Outra característica extremamente marcante nas pesquisas da autora é a presença de relatos de sala de aula. Em suas produções, na maioria das vezes, ela registra palavras das crianças e

dos/as professores/as, o que proporciona uma imersão bastante satisfatória da pesquisadora e do grupo no cotidiano da sala de aula.

Goulart defende, em suas produções, a perspectiva discursiva de alfabetização, mas sem recorrer a receitas prontas. Muitas vezes, ela formula mais perguntas do que propriamente oferece respostas ou soluções práticas. Suas questões nos colocam em movimento para refletirmos a respeito da língua e da linguagem, não apenas nos aspectos das práticas alfabetizadoras. Nesse sentido, para além de uma concepção técnica, a autora compreende o valor político-social que o ato de alfabetizar — e de se alfabetizar — tem na vida das crianças.

Posto isso, segue a análise dos artigos e capítulos de livros.

O primeiro artigo analisado, *Perspectiva de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica* (Goulart, 2014a), conforme a autora, teve como propósito auxiliar na compreensão e no aprofundamento da discussão sobre as características do trabalho educativo no campo da alfabetização. Os argumentos apresentados são fruto de uma pesquisa realizada com o acompanhamento de professores/as do Ensino Fundamental, centrada na teoria enunciativa de Bakhtin.

Goulart (2014a) inicia o artigo, afirmando que o ensino da língua portuguesa, seja na fase de alfabetização (nos anos iniciais do Ensino Fundamental) seja em outros níveis (Alfabetização de Jovens e Adultos, por exemplo), foi, e ainda o é, marcado pelos pressupostos dos programas estruturalistas. Pressupostos esses que, de acordo com Abaurre (1994), consistiam em um treinamento da língua materna como forma de garantir o aprendizado desde os anos iniciais, nos quais se estudava as áreas de organização fônica e morfológica. Nesse contexto, a gramática sempre ocupou mais espaço no ensino da língua do que o próprio sujeito falante, com sua linguagem viva.

A partir da segunda metade do século XX, no entanto, com o auxílio de diversos campos das Ciências Humanas, como a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, entre outros, houve um aprofundamento expressivo na concepção de linguagem, que passou a ser compreendida em seu valor social e cultural, bem como em sua natureza dialógica. Entretanto, apesar dos inúmeros avanços na área da linguagem, ainda nos deparamos com um ensino pautado em uma exaustiva correção da escrita, deixando-se de lado uma relação significativa com a linguagem e por meio dela. Um indício desse modo de conceber e ensinar a linguagem escrita

é o chamado método fônico, que se pauta unicamente na relação fonema-grafema, ainda presente em nosso país.

Conforme entende Goulart (2014a), as características fonéticas da linguagem no processo de alfabetização não devem constituir a única forma de aproximação com a linguagem, visto que as crianças se apropriam dela de maneira singular, por meio do discurso social. A autora também menciona que, se partirmos da concepção do método fônico para alfabetizar, acabamos segmentando para ensinar.

Em divergência com essa forma de compreender e conceber o ensino da linguagem escrita, Goulart (2014a) propõe uma reflexão a partir da observação de uma pesquisa realizada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual situada no Rio de Janeiro. A autora destaca a escrita de uma menina de seis anos, produzida após a leitura de um livro, quando a professora solicitou que a turma escrevesse qual parte da história mais havia gostado. A menina escreveu à sua maneira, com alguns desvios, mas conseguiu expressar o que mais chamou sua atenção na narrativa, utilizando recursos desenvolvidos tanto individualmente quanto no ambiente escolar.

Goulart (2014a) enfatiza, a partir desse relato, a importância de acolhermos as produções escritas e leituras das crianças da forma como podem e conseguem realizá-las, pois esse ponto de partida precisa ser valorizado, visto que é resultado das relações que a criança elabora com a linguagem.

Conforme aponta Bakhtin (2003, p. 113), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Nessa linha, pode-se dizer que quando eu me enuncio, seja por palavras escritas ou por meio da própria voz, eu marco a minha existência, assim como concebo a do outro. Dessa forma, no processo alfabetizador, é essencial que as crianças falem/escrevam as próprias palavras, assim como escutem/leiam as de seus pares. Por esse motivo, a defesa da autora se apoia na teoria da enunciação de Bakhtin, pois considera as relações dos sujeitos com a língua em seu meio social.

Refletir sobre a alfabetização é, igualmente, refletir a respeito da construção da sociedade em que se vive. Nessa acepção, portanto, não há como conceber o processo de alfabetização apenas como um ato de codificar e decodificar. Na compreensão de Goulart (2014a, p. 171):

O trabalho educativo deve ser contextualizado no horizonte de diferentes linguagens/conhecimentos sociais, logo também no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas. Retirar a cultura escrita do cotidiano de crianças pequenas é sonegar informações que são fundamentais para a compreensão da vida e das possibilidades de vida na sociedade letrada [...].

Dito isso, partimos para o segundo artigo, *O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização*, publicado em 2014. Nesse estudo, o objetivo de Goulart (2014b) foi o de investigar a relação político-pedagógica entre os conceitos de alfabetização e letramento. A autora reflete, nessa linha, sobre o conceito de letramento no Brasil, o qual, em sua perspectiva, resulta de uma ação compensatória, uma vez que procura suprir a ausência de políticas públicas básicas direcionando a culpa pela qualidade de ensino e aprendizagem aos/às alunos/as e aos/às professores/as. A alfabetização, na análise de Goulart (2014), é concebida sob a perspectiva discursiva de que não há necessidade de complemento, pois, por si só, ela ocorre em um contexto histórico-social, portanto, deveria pautar-se na leitura e na escritura de gêneros discursivos socialmente referenciados.

Goulart (2014b) inicia sua análise apresentando dados sobre o analfabetismo no Brasil e os desafios históricos já enfrentados. Para além dos números que evidenciam essa realidade, a autora traz informações do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que possibilitam uma compreensão mais concreta sobre como o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização foi concebido. O INAF estabelece quatro níveis de alfabetismo, revelando índices ainda mais alarmantes: segundo os dados de 2011, apenas um em cada quatro brasileiros dominavam plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática, enquanto 75% da população não conseguia compreender um texto simples. Observa-se, nesses dados, que somente 25% da população adulta brasileira era considerada plenamente alfabetizada em 2011.

Segundo Goulart (2024b), no enfrentamento ao analfabetismo no Brasil, o conceito de letramento ganhou destaque por meio das pesquisas de Soares (1998) e de Kleiman (1995). No entanto, é a interpretação de Soares que vigora em nosso país, centrada na perspectiva da função social da linguagem escrita.

Goulart (2024b) também dialoga com outros estudiosos da área, como Carlos Brandão, renomado educador, antropólogo e escritor brasileiro, amplamente

reconhecido por sua atuação na educação popular, na educação integral e na antropologia rural.

Ao longo de seus levantamentos, Brandão apresenta diversos percalços enfrentados pela educação popular no Brasil, como as condições econômicas, sociais e culturais, e mostra como esses fatores impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização. No entanto, o fracasso escolar costuma ser atribuído aos/às alunos/as, por suposto desinteresse, e aos/às professores/as, pela alegada falta de preparo, sem considerar as condições mínimas de vida e de trabalho desse/a profissional. Como forma de tentar superar essa defasagem, são propostas medidas de “correção”, como a promoção automática e a correção de fluxo, uma das críticas levantadas pela autora.

Conforme se observa, a partir das contribuições de Brandão, compreende-se que o letramento, em muitas abordagens, assume uma lógica compensatória, ou seja, concentra-se nos déficits individuais dos/as alunos/as, ignorando as desigualdades sociais que grupos das camadas populares enfrentam cotidianamente para garantir sua sobrevivência. Essa perspectiva desvia o olhar das reais causas estruturais do fracasso escolar e perpetua uma visão reducionista do processo de alfabetização.

Com o letramento sendo considerado a principal alternativa para a superação do analfabetismo, impõe-se uma didatização, construída de forma sistematizada, ao incorporar os conhecimentos da linguagem escrita ao seu uso social. No entanto, essa nova abordagem despertou receios, especialmente quanto à possibilidade de que ela desconsiderasse aspectos vistos como fundamentais no processo de alfabetização, como a análise das palavras em suas unidades linguísticas. Em decorrência da excessiva sistematização, a função social do letramento acaba sendo esvaziada pela tentativa de metodizá-lo. Portanto, mais uma vez, o uso social vai perdendo seu significado. De acordo com Goulart (2014b, p. 43),

A concepção de práticas pedagógicas em que os alunos, os professores e os conhecimentos sejam as molas propulsoras dos processos de aprender-ensinar, em vez de métodos e instruções, deve prevalecer. Os processos humanos apresentam regularidades mecânicas ao lado de criações imprevistas, imperfeições, incertezas, sustos.

A autora, conforme se observa, compreende que as concepções de alfabetização e de letramento acabam por fragmentar os conceitos, o que os

enfraquece, porque se esvazia o sentido da função social da linguagem escrita. Dessa forma, ancorada em Bakhtin, Goulart (2014b) defende a perspectiva de alfabetização discursiva, que considera fundamentais as práticas sociais de leitura e escrita, nas quais a alfabetização seja concebida não apenas em aspectos linguísticos, mas também sociais. Conforme aponta a mesma autora, os textos trabalhados em uma sala alfabetizadora devem ser aqueles que circulam socialmente, permitindo que as crianças se apropriem ainda mais do seu meio social, favorecendo, assim, sua inserção no mundo.

No terceiro artigo, *Argumentação e aprendizagem da escrita na escola* (Goulart, 2016), a pesquisadora apresenta diversas “faces” pelas quais a teoria da enunciação de Bakhtin contribui para o campo da alfabetização, como a ideia de que enunciar é argumentar. Compreende-se que, ao se apropriarem da linguagem escrita, as crianças também desenvolvem formas de argumentação, pois esses aspectos estão presentes no meio social, assim como devem fazer parte do ambiente escolar. Conforme destacado por Goulart (2016, p. 54),

No contexto da escola, a aula, como espaço de produção de conhecimentos, é considerada, exploratoriamente, como um gênero do discurso, já que nesse evento existe certa organização discursiva estabilizada, que é condicionada e determinada pelo tempo e pelo espaço.

A escola, sendo *locus* favorável para trocas de vivências, é um dos principais “palcos” para o estímulo à argumentação. Segundo Bakhtin (2006, p. 99), “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala”. Assim, a responsividade dos sujeitos às diferentes posições, concordantes ou divergentes, revela a importância de incorporar essas trocas argumentativas ao cotidiano escolar.

Como aponta Volóchinov (2019), do Círculo de Bakhtin<sup>5</sup>, quando escrevemos ou falamos, essas ações estão sempre condicionadas a um “outro”, que pode estar presente ou não, mas que, de alguma forma, está lá. Dessa maneira, trabalhar com a escrita é construir, juntamente com as crianças, o entendimento de que ela (a

---

<sup>5</sup> Segundo Faraco (2003, p. 14-15), “Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado)”, pessoas com formações diversas, dentre elas: Matvei I. Kagan (filósofo), Ivan I. Kanaev (biólogo), Maria V. Yudina (pianista), Lev V. Pumpianiski (Professor e estudioso de literatura), e os três que receberam mais notoriedade: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóshinov e Pavel N. Medvedev.

escrita) não existe no vazio, ou seja, é produzida socialmente e tem o poder de marcar suas (das crianças) histórias e sentidos.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja repleto de histórias e significados, é preciso, nessa linha, compreender que a palavra só adquire valor na enunciação. Por isso, torna-se essencial partir da palavra da criança, pois ela é carregada de signos e significados. Entretanto, Goulart (2016) também aponta a dificuldade do trabalho pedagógico em fazer com que as palavras das crianças realmente adentrem na escola, visto que, muitas vezes, a textualidade escolar se distancia das linguagens sociais às quais elas têm acesso.

Posta essa condição, a autora busca dialogar pontualmente sobre a relevância da argumentatividade, não apenas sob a perspectiva linguística, mas como um fenômeno discursivo. Segundo Goulart (2016, p. 58), “A produção linguística afetada pela exterioridade constitui a argumentação”, o que evidencia que a linguagem não nasce com os sujeitos, mas sim das relações com os outros. Desse modo, sendo fruto da exterioridade, compreender a argumentação apenas como uma técnica, não traduz sua real finalidade.

A fim de colaborar ainda mais com essa perspectiva, a autora traz outro nome para dialogar com a temática, Augusto Ponzio. O filósofo italiano diferencia a retórica da argumentação, pontuando que a retórica é utilizada para convencer sem questionar, pois, sua serventia, está em manter aquilo em que já se acredita, sem abertura para novas ideias, como se fosse um “produto” pronto, sem espaço para refletir, apenas para decodificar (Goulart (2016).

Com a argumentação, entretanto, ocorre o oposto, visto que ela está aberta à troca de ideias. Até mesmo o sentido das palavras não está dado de forma definitiva, ou seja, nesse caso, ele é (re)criado conforme a conversa. Entende-se, assim, que o sentido não é algo existente, mas sim inventado e que argumentação é, portanto, essencialmente dialógica.

Para explicitar a natureza da argumentação, Goulart (2016) analisou cinco textos escritos por crianças que tinham, à época, sete anos e estavam matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental. Esses textos fizeram parte de um projeto escolar sobre piolhos. Neles, é possível perceber com nitidez a argumentatividade das crianças ao explicarem o que são ou o que fazem os piolhos. Cada criança, à sua maneira, não apenas argumentou, mas também selecionou as informações que considerava mais importantes naquele momento de escrita. Dessa forma, demonstra

o que mais chama sua atenção e o que compreende como necessário explicar em primeiro lugar.

Desse modo, Goulart (2016), por meio da teoria enunciativa de Bakhtin, que defende que enunciar é argumentar, e por meio dos textos escritos por crianças, apresenta-nos pontos fundamentais sobre o processo de alfabetização. Mostra-nos que, nesse processo, também há espaço para a argumentação, assim a apropriação da leitura e da escrita não deve ser vista apenas em seus aspectos técnicos, mas como algo que se evidencia das interações entre sujeitos presentes e ativos.

No quarto artigo, intitulado *Relatos de sala de aula: análise em busca de compreensão da perspectiva discursiva de alfabetização* (Goulart; Aguiar, 2018), as professoras Cecilia Goulart e Maria Aparecida Lapa de Aguiar analisam relatos de sala de aula realizados por uma professora alfabetizadora que atuava na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. O artigo é resultado de um projeto do grupo de pesquisa coordenado por Goulart, que busca dar visibilidade à teoria da enunciação de Bakhtin, unificando as relações pedagógicas com o ato de aprender a linguagem escrita no contexto escolar.

Goulart e Aguiar (2018) iniciam o artigo com explicações a respeito da teoria enunciativa de Bakhtin e como esta contribui para pensar e realizar o processo alfabetizador. A concepção defendida pelas professoras é a de que a linguagem é constitutiva dos atos humanos. Posto isso, para aprofundar essa defesa, as autoras trazem à reflexão, a partir da perspectiva enunciativa de Bakhtin, a tríade para a constituição da alfabetização: criança–escola–aprendizagem da leitura e escrita nas/pelas atividades e práticas sociais.

Por haver, na sala de aula, tempo e espaço bem definidos para realizar a alfabetização, tanto crianças quanto professores/as adentram nesse *locus* sabendo de suas expectativas e intenções. Dessa forma, encará-la como um espaço de troca, tanto entre as crianças quanto destas com a professora, favorece a dialogicidade intencional, em que os sujeitos presentes possam compreender que a sala de aula também possui tempos e espaços para realizar trocas entre si e com o mundo, sendo, inclusive, por meio delas que ocorre a relação e a apropriação mais profunda com e da linguagem escrita. Segundo Goulart e Aguiar (2018, p. 11),

Portanto, o que ocorre em uma sala de alfabetização vai além da apropriação da materialidade do sistema de escrita (mas não prescinde dela!). Criança e professora buscam dar sentido à reflexão

sobre a escrita por meio da vida, de conhecimentos prévios, de suas posições e valores com os quais lidam em suas relações sociais.

Observa-se, desse modo, que são necessários formação, planejamento e dedicação para que haja uma escuta atenta e se possa estar disponível aos diálogos realizados em sala de aula, assim como para estimular perguntas das crianças. Nesse sentido, entende-se que a sala alfabetizadora necessita de professoras que chamem as crianças para que sejam partícipes do próprio movimento de apropriação da língua/linguagem. A escola, nesse conjunto, deve ser igualmente concebida como um espaço que inspire e no qual se organizem essas apropriações e não como ambiente que as afaste. De acordo com Bakhtin (2006, p. 109), “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal: ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que a sua consciência desperta e começa a operar”.

A partir da investigação da referida pesquisa, Goulart e Aguiar (2018), analisaram cinco relatos da professora alfabetizadora que atuava em uma turma do 1º ano do ensino fundamental. Os relatos compartilhados sobre a vivência das crianças demonstram que a professora elaborou propostas que sempre visavam à participação dos/as alunos/as, além de instigar e potencializar os diálogos que ocorriam em sala de aula. Dessa forma, com o vocabulário que possuíam, as crianças iam (re)fazendo sentidos sobre os sons, as letras e os conceitos das palavras que surgiam nas interações entre a turma e desta com a professora. Conforme destacam Goulart e Aguiar (2018, p. 24),

Partimos do pressuposto de que a linguagem, sendo constitutiva das relações humanas, precisa ser concebida no contexto da sala de aula como processo intencionalmente trabalhado para potencializar ações e movimentos de interação e de mediação para a construção de saberes, conceitos e novas visões da realidade.

Como observado, é na interação e no compartilhamento de enunciados que crianças e professora proferem suas palavras, mas também se colocam disponíveis para ouvir as palavras de seus pares, estabelecendo, assim, um processo de ensino-aprendizagem marcado pelo sentido. Essa dinâmica vai ao encontro da perspectiva vigotskiana da Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>6</sup>, conceito que

---

<sup>6</sup> Zoia Prestes (2012) discorda da tradução feita até então para um dos conceitos fundamentais do arcabouço teórico de Vigotski. A autora afirma que os termos Zona de Desenvolvimento Proximal ou mesmo Zona de Desenvolvimento imediato não dão conta do sentido imprimido por Vigotski e, por

ressalta a importância da mediação, seja ela realizada por um adulto seja por uma criança mais experiente, ação que permite explorar os saberes que a criança possui, bem como investir em conhecimentos que ela poderá adquirir (Goulart e Aguiar, 2018). Trata-se, portanto, de uma ação fundamental, que deve ocorrer, por meio do diálogo, nos processos de interação e de mediação.

Por meio dos relatos das vivências da professora alfabetizadora com as crianças, na concepção de Goulart e Aguiar (2018), foi possível identificar diversos modos de ser e estar em sala de aula. Também permitiu observar como a educadora estabeleceu tempos e espaços para as trocas, as quais estavam permeadas pelas relações sociais que ocorrem tanto dentro quanto fora da escola. Nesse sentido, entendem que o processo de alfabetização vai se entrelaçando reciprocamente com o movimento da vida, e, assim, demonstra-se que um não existe sem o outro.

No quinto artigo analisado, Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita (Goulart, 2019), destaca-se o objetivo de explicitar a importância política de uma proposta voltada para a alfabetização na perspectiva discursiva e de sua contribuição para o refletir e depois construir uma teoria de ensino e aprendizagem da escrita social baseada na realidade discursiva da sala de aula e nas relações de ensino como relações dialógicas.

Goulart (2019) defende, com a perspectiva adotada, que os enunciados concebidos em sala de aula, sejam orais sejam escritos, são fontes inesgotáveis para a produção de textos, pois a língua/linguagem é um dos nossos maiores marcadores, porque revela de onde somos e quem somos, informações essenciais para serem trabalhadas em sala de aula. Conforme aponta Goulart (2019, p. 65),

O conhecimento de mundo constitui-se principalmente por meio da oralidade, e varia de criança para criança, na medida em que é constituído por crianças de famílias diferentes, locais de origem e classes sociais muitas vezes também diferentes, maneiras diversas de falar a mesma língua, entre outros fatores.

Diante da heterogeneidade dos sujeitos, conforme indicada por Goulart (2019), é necessário que os/as professores/as estejam atentos/as para dar suporte a

---

isso, sugere Zona de Desenvolvimento Iminente. Para Zoia Prestes (2012, p. 193), este conceito remete a ideia de que “é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto”, ou seja, que está em iminência, uma possibilidade, um vir-a-ser que pode se concretizar por meio da instrução.

essa pluralidade existente em sala de aula, acolhendo as palavras presentes no processo alfabetizador.

Goulart (2019) também reflete sobre a importância da diversidade de materiais escritos, como livros, jornais, revistas, entre outros, para auxiliar na construção do conhecimento. Dessa forma, entende, valorizam-se as experiências das crianças e são oferecidas outras maneiras de se relacionar com a língua. Conforme autora reforça, entre o que as crianças trazem e o que os/as professores/as ofertam, é preciso que as crianças percebam a necessidade da escrita e se “arrisquem” da forma que sabem e como podem.

Nesses primeiros textos, é fundamental que os/as professores/as acolham a escrita não convencional. Essa acolhida não significa ausência de intervenção e de mediação, mas sim a compreensão de que, por meio do contato com a cultura escrita, as crianças vão se apropriando das convenções ortográficas.

Como aponta Goulart (2019, p. 70) sobre a importância política da alfabetização, “A aprendizagem da escrita, quando considerada em sua dimensão político-social, interativa, transforma as relações do homem com a linguagem, consigo mesmo, com sua realidade, com o mundo”. Sendo assim, não é possível conceber o processo alfabetizador apenas em seus aspectos linguísticos, pois, isso apaga os sujeitos falantes, bem como a função social da linguagem escrita.

Nesse sentido, como evidencia Goulart (2019), compreender as relações de ensino propostas por Smolka (1988, 2017) como relações dialógicas, a partir de Bakhtin (2006), é essencial para refletir sobre a importância das interações que ocorrem em sala de aula. Como destaca Bakhtin (2006, p. 34), “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. Portanto, as palavras trocadas em sala de aula vão dando e emprestando sentidos ao trabalho alfabetizador, que se constrói por meio de ações cognitivas, mas também criadoras, entre sujeitos em constante diálogo. Assim, para Goulart (2019, p. 76),

Conhecimento da realidade e conhecimento linguístico se enredam na proposta de alfabetização que se concretiza na relação entre discursos e fortalece os sujeitos e suas vidas na sociedade democrática, participativa. É o primeiro conhecimento que dá sentido ao segundo, na cadeia dialógica interminável de enunciados a que estão subordinadas as determinações do sistema, implicando os sujeitos nas ações discursivas da sociedade.

A perspectiva discursiva, nessa acepção, não se limita aos aspectos do ensino-aprendizagem da alfabetização, porque provoca o (re)pensar das concepções políticas do ato de permanecer na escola e do movimento de aprender a ler e a escrever. Esse movimento é marcado historicamente e socialmente em uma sociedade como a nossa, que valoriza essa forma de expressão, conforme indicado por Goulart (2019).

Dessa forma, considerar o processo alfabetizador também como um processo de participação em uma sociedade grafocêntrica, permite compreender a natureza da discursividade, que pode contribuir de forma efetiva para uma sociedade dialógica, na qual os sujeitos saibam falar e ouvir de forma coletiva e participativa, pois aprenderam o poder da enunciação.

O sexto artigo, intitulado *Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita*, de autoria de Goulart e Corais (2020), integra uma pesquisa desenvolvida pelo grupo *Linguagem, Cultura e Práticas Educativas*, realizada entre 2015 e 2019. Nele, são analisados os relatos de cinco professoras alfabetizadoras de redes públicas municipais e federais de ensino, coletados ao longo de 18 meses. No artigo, são apresentados três desses relatos de sala de aula. O trabalho tem como objetivo compreender as possibilidades metodológicas da alfabetização a partir da perspectiva discursiva, que considera central o papel das crianças, dos/as professores/as e das relações dialógicas estabelecidas entre eles/as na apropriação da língua/linguagem, como aponta Bakhtin (2006).

Goulart e Corais (2020) iniciam o artigo apresentando os principais norteadores teóricos adotados para a análise e a reflexão dos relatos de professoras alfabetizadoras. Para isso, constroem um quadro conceitual que reúne os elementos centrais da perspectiva discursiva, tais como: sujeito, linguagem, sistema alfabético, gramática, variação linguística, análise linguística, gêneros do discurso, processo de aprendizagem da escrita, relações de ensino, perspectiva da criança e perspectiva da professora. Esses conceitos são compostos com o objetivo de compreender como se constituem as práticas de ensino de leitura e de escrita no contexto da alfabetização discursiva, evidenciando a complexidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, mas também pensado em outros aspectos. Como afirmam Goulart e Corais (2020, p. 83),

A definição de bases e fins que orientem o processo de alfabetização é relevante não para delinear uma orientação metodológica comum. O sentido da busca está associado à concepção de um processo alfabetizador que contribua para a formação de uma sociedade democrática – um sentido político [...]

O primeiro relato exposto no artigo trata de uma professora da rede municipal de Niterói, responsável por uma turma de 1º ano em uma escola situada em uma comunidade marcada pela violência. Diante desse contexto, ela dedicou-se a conhecer melhor suas crianças e, no primeiro contato, propôs atividades com os nomes dos/as alunos/as, como crachás, mural e chamadinhas, incentivando a participação de todos/as. Entre as propostas, destaca-se um jogo da memória com fotos das crianças que levou uma delas a dizer: – “Nossa, como eu tô lindo”.

Goulart e Corais (2020), refletindo acerca das propostas e da postura da professora, colocam em evidência a importância da atividade realizada por ela, na qual demonstrou interesse por suas crianças, trabalhando sua autoestima com as fotografias e provocando a análise da língua por meio do prenome de cada uma. Além disso, ofereceu tempo e espaço para que as próprias crianças analisassem as práticas que estavam realizando. Desse modo, elas iam constituindo relações com a leitura e a escrita à sua maneira, uma forma que se difere daquela adotada por linguistas e professores/as que seguem outras bases teóricas.

O segundo relato descrito e analisado no artigo é de uma professora de uma escola pública federal localizada na região central do Rio de Janeiro, que propôs a leitura do livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha. Antes da leitura, a professora instigou as crianças com perguntas e incentivou que também fizessem perguntas, promovendo uma exploração prévia da obra. Após a leitura, ao relacionar a história, sobre borboletas de cores diferentes, com suas vivências, as crianças refletiram sobre discriminação racial. A conversa em grupo levou à conclusão de que atitudes discriminatórias não são legais, sendo encerrada com a fala de uma criança: – “Vivemos todos misturados, porque assim o mundo é mais bonito”.

Goulart e Corais (2020), ao relatarem a vivência analisada, evidenciam como a professora solicita e estimula a participação das crianças durante o momento de leitura. Todas as respostas dadas revelam o quanto da vida pessoal as crianças levam para a sala de aula e o quanto a professora reflete com e sobre elas, indicando, assim, uma elaboração a partir das relações de ensino, conforme discutido por Smolka (1988, 2017).

No terceiro relato do referido artigo, destaca-se a contribuição de uma professora de escola pública municipal, que propôs a formação de um “baú de palavras”, com o intuito de fazer com que as crianças colocassem suas palavras no baú e que, a partir delas, houvesse reflexões sobre a própria escrita, as relações fonéticas e seu conceito, todas elas feitas de forma compartilhada. Para Goulart e Corais (2020, p. 93), a respeito dessa ação,

Não se trata de uma aula em que se conversa, de forma genérica, com as crianças; a aula acontece no atravessamento de enunciados valorativos de pessoas concretas, organizadas responsabilmente no horizonte social do ensinar-aprender a escrita, em que as trocas de posição são previstas.

Goulart e Corais (2020) entendem, assim, que, em cada um dos relatos, é possível compreender como o olhar e as ações das professoras levaram as crianças a se sentirem seguras como sujeitos, permitindo que expressassem suas palavras e compartilhassem seus conceitos de forma aberta e sem receio. Nesse sentido, considera-se a perspectiva discursiva, alinhada a Bakhtin (2006), sob a qual argumenta-se que a palavra isolada não representa nada; ela só ganha significado quando inserida em um enunciado. Nesse conjunto, talvez o trabalho mais complexo da alfabetização não seja a apreensão das letras e dos sons, mas a dos enunciados que precisam acontecer na sala de aula.

Conforme exposto no sétimo artigo, *Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade*, publicado em 2020, Goulart tem como objetivo expor diretrizes da concepção discursiva para (re)pensar as práticas realizadas no ambiente escolar. Apoiada na teoria da enunciação do Círculo de Bakhtin, a autora busca refletir acerca da relevância do trabalho com a oralidade, a escrita e a leitura.

A autora inicia o artigo com reflexões a respeito da relação entre ensino e discurso, destacando o quanto ela é necessária para o espaço escolar, visto que este é permeado por variados discursos. Trata-se de um ambiente onde aprendemos sobre a história humana e do mundo, mas também aprendemos a enunciar a própria história e a ouvir a de nossos pares, sendo esse, um lugar de aprendizagem e de produção de conhecimentos. Goulart (2020) ressalta, nesse conjunto, a importância de que as crianças/alunos/as sejam concebidas como sujeitos concretos na sala de aula, sujeitos que compreendem estar em um espaço

no qual se aprende conteúdos relevantes para a própria formação, mas também reconhecem que suas vidas podem, e devem, ocupar esse lugar chamado escola.

Goulart (2020) aponta os “caminhos” para o processo de alfabetização por meio da teoria enunciativa de Bakhtin, segundo a qual todo enunciado constitui uma forma de argumentação, partindo do princípio dialógico das linguagens sociais. Diante dessa perspectiva, a autora reafirma a necessidade de que os enunciados estejam presentes na escola, visto que são produzidos na direção do outro, em movimentos ilimitados. Assim, partir dos enunciados para a produção de textos, ou mesmo para a análise da própria língua/linguagem, configura-se como uma das formas mais democráticas de se relacionar com essa linguagem. Segundo Goulart,

O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, pela abertura para a inserção dos sujeitos no valorizado e vasto social letrado. Envolve outros aspectos e conhecimentos também mundo: novas formas de existência e participação política, ligadas à compreensão de múltiplas linguagens sociais e gêneros discursivos e à possibilidade de transformação dessas linguagens e gêneros e de criação de novos enunciados, novos textos (Goulart, 2020, p. 51).

Nesse sentido, a perspectiva discursiva de alfabetização interpreta a língua não apenas por seus aspectos linguísticos e estáveis, mas também em relação aos sujeitos presentes, considerando como um influencia o outro nas interações. Como aponta Goulart (2020, p. 59), “As línguas não são material homogêneo, são material flexível. A gramática é entendida como o conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências [...]”. Nessa linha, refletir sobre a apropriação da língua em sua dimensão social torna-se necessário, justamente para não homogeneizar nem pautar o ensino-aprendizagem a partir do erro, mas sim para compreender a língua/linguagem na relação com o outro.

Goulart (2020), ao analisar os métodos de ensino, levanta questões importantes, como: “Quem pode e quem sabe falar, ler e escrever na escola? Quem ocupa o lugar de enunciatador?” Perguntas como essas nos provocam a refletir sobre o quanto, muitas vezes, a escola não permite que as crianças realmente entrem na sala de aula, não no sentido físico, mas por não propiciar espaço para as subjetividades. É exatamente essa subjetividade que deve impulsionar as atividades realizadas no processo de alfabetização, isso porque, professores/as e crianças, em

constante diálogo, são os/as maiores criadores/as de texto. Como aponta Goulart (2020, p. 65),

A dimensão discursiva dos processos de ensino e de aprendizagem compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, textos, conceitos ou categorias. O discurso é concebido como o ponto de partida teórico-metodológico para conceber modos de ensinar.

Na conclusão do seu estudo, Goulart (2020) salienta a importância de que a escola seja também um espaço para o erro, para aquelas escritas e leituras não tão convencionais. Sobretudo, que seja um lugar no qual as crianças se reconheçam ao longo de todo o processo escolar e compreendam que são responsáveis pelo próprio de ensino-aprendizagem. Espera-se, assim, que vozes das/os crianças/alunos/as entrem na escola assim como seus corpos, e que a sala de aula se abra para diferentes enunciativos/as, acolhendo as várias formas de expressão e de subjetividade.

O oitavo e último artigo analisado, *Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva* (Goulart; Gonçalves, 2021), teve como objetivo analisar as características dos textos escritos por crianças, a fim de refletir sobre como essas crianças se relacionam com a língua e a linguagem e como essas relações se estabelecem. Além disso, discute-se, nesse artigo, questões pertinentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, as autoras usam como base teórica as abordagens enunciativa e discursiva de Bakhtin, juntamente com as contribuições de Vigotski, especialmente no que diz respeito ao papel da vivência no desenvolvimento humano.

Goulart e Gonçalves (2021) iniciam o texto pontuando que, desde muito pequenas, as crianças já “circulam” livremente pelo campo da linguagem, pois sua relação com ela se dá de maneira exploratória. Contudo, mesmo nessa fase, não deixamos de corrigi-las, e, assim, elas vão aderindo ao discurso convencional. Além do movimento que ocorre de forma social, há também o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, que igualmente marca as crianças, pois representa sua inserção no mundo. Para as autoras, “Alfabetizar e alfabetizar-se, então, são processos que se vinculam à formação de novas possibilidades de pensar, de sentir e de ser — a novas formas de existir socialmente. Nesse sentido, vinculam-se a processos de transformação” (Goulart; Gonçalves, 2021, p. 49).

No mesmo estudo, as autoras destacam que a sala de aula é o lugar onde moram as diferenças, pois há crianças, histórias de vida, modos de ser e de estar e conhecimentos que se diferenciam. Cabe, portanto, aos/às professores/as olhar e conceber essas formas e, mais do que isso, é necessário que desejem conhecer essas formas. Isso porque, é com essa bagagem que as crianças aprendem a ler e a escrever. Por isso, é preciso ter escuta atenta aos discursos proferidos em sala de aula, assim como os estimular, pois caracterizam um dos principais caminhos para a perspectiva discursiva de alfabetização, visto que a fala das crianças e seus diálogos são a base do processo de ensino-aprendizagem (Goulart; Gonçalves, 2021).

Embasadas no conceito de vivência de Vigotski, Goulart e Gonçalves (2021) adotam a compreensão do sujeito sócio-histórico, sob a qual pensamento e afeto se unificam, constituindo a base do desenvolvimento. Trata-se, portanto, não apenas da interpretação do intelecto ou de uma experiência emocional, mas de uma relação dialógica entre pensamento e emoção. Expressões como essas precisam entrar na escola, dado que a construção da relação com a língua também ocorre de maneira unificada, não fragmentada. Por isso, compreender o ensino da escrita exclusivamente pelo viés das unidades linguísticas não é significativo. Esses modos de conceber o ensino da língua não configuram apenas de uma escolha metodológica. De acordo com Goulart e Gonçalves (2021, p. 51),

E o que aparenta ser apenas uma discussão sobre pontos de partida linguísticos, é, na realidade, uma disputa relacionada à abertura para outro modo de inserção política de nossas alunas e nossos alunos na sociedade.

Sob essa perspectiva, ao longo do artigo, as autoras analisam seis textos produzidos por crianças do ensino fundamental, dos quais, cinco apresentavam propostas que se articulavam com uma perspectiva discursiva, e um que foi escrito por uma criança que dominava as regras ortográficas, mas cujo texto não fazia sentido. Nesse caso, Goulart e Gonçalves (2021) questionam, acerca da importância da ortografia nos primeiros anos de alfabetização: sem o valor social da escrita, qual é o valor de uma escrita correta?

A resposta a esse questionamento é buscada por meio da observação dos outros textos, que demonstram de forma efetiva que o caminho do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não está pautado no certo e no errado, mas sim na elaboração de textos a partir das falas das crianças e dos diálogos, tanto os

espontâneos quanto os provocados. Como apontam Goulart e Gonçalves (2021, p. 58),

Por isso temos como pressuposto que a escola parta das vivências das crianças. E como? Ouvindo-as, provocando-as a organizar conosco o cotidiano pedagógico, compartilhando ideias, propostas, ações. O ponto de partida, então, são as histórias de vida dos alunos e alunas, construídas na interação dialógica com os outros personagens da realidade sociohistórica. Com as histórias e relatos, em geral, vamos conhecendo as crianças: seus modos de ser, suas subjetividades, valores, gostos, tristezas e alegrias.

A partir desse exposto, conhecer e saber quem são os sujeitos sócio-históricos que adentram na sala de aula é, com certeza, conforme Goulart e Gonçalves (2021), um dos primeiros passos alfabetizadores.

Deste ponto em diante, adentramos em livros escritos ou organizados por Cecília Goulart. No primeiro livro analisado, *Aprender a escrita, aprender com a escrita*, publicado em 2013. Goulart, juntamente com Victoria Wilson, são as organizadoras dessa obra e autoras da apresentação. Goulart também produz o primeiro capítulo em parceria com Ângela Vidal Gonçalves.

Na apresentação, Goulart e Wilson (2013) pontuam que a construção do livro advém do grupo de pesquisa *Linguagem, cultura e práticas* educativas coordenado por Goulart. A metodologia utilizada para as pesquisas se deu com base no método indiciário de Ginzburg (1989), que envolve a apreciação, nos pequenos detalhes, como forma de reconstruir aspectos que, por vezes, não são vistos, orientando a pesquisa para a análise de pequenas especificidades no processo de produção da escrita dos/as estudantes.

As autoras sinalizam que os estudos foram realizados com o objetivo de compreender como os/as estudantes elaboram as atividades de produção textual no ambiente escolar, analisando os aspectos envolvidos nessas elaborações e os modos singulares de solucionar as atividades, em diferentes momentos da escolarização. Por abranger outras etapas de escolarização, nos ativemos apenas ao primeiro capítulo, que trata da alfabetização de crianças.

No capítulo em questão, intitulado *Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita*, Goulart e Gonçalves (2013) inicialmente explicitam a concepção de linguagem na qual se ancoram, compreendendo-a como atividade constitutiva dos sujeitos, com base em Bakhtin. Entendem, assim, que a linguagem oportuniza, aos

sujeitos, marcarem sua existência, seja de forma individual ou coletiva, sendo que a relação entre sujeito e linguagem é uma elaboração na qual um molda/influencia/impacta o outro. Isso porque, a linguagem não é determinada, com sentidos previamente estabelecidos, ou seja, seus sentidos vão sendo organizados/repensados/elaborados nos enunciados.

As autoras, sob essa concepção, investigaram como as crianças associam os inúmeros sistemas de referência no desenvolvimento da significação por meio da escrita. A pesquisa foi realizada em uma escola pública federal, no período 2007-2008. As produções textuais analisadas são de crianças de cinco e de seis anos de idade, acompanhadas pela mesma professora no 1º e no 2º ano do ensino fundamental.

Goulart e Gonçalves (2013) mostram que, no ano de ingresso das crianças, a professora propunha atividades conduzidas com o objetivo de alcançar o sistema alfabético. As análises linguísticas tinham como ponto de partida situações reais e textos que circulam socialmente. As crianças também eram eventualmente incentivadas a produzir escrita espontânea, ou seja, textos nos quais escrevem como sabem.

Ao analisar as produções das crianças, as autoras sinalizam que o processo de escrita vai muito além de uma atividade motora, tratando-se, na verdade, de atividades cognitivas e sociais que se relacionam. Tais práticas são facilmente observáveis na turma em questão, como o medo de escrever errado por parte de algumas crianças, conscientes de que, socialmente, isso não é bem aceito. No entanto, para além dos receios, os textos infantis também revelam o quanto elas se aventuram pelas letras, juntamente com os numerais, que de alguma forma auxiliam em suas escritas iniciais. Destaca-se que, por vezes, os aspectos pragmáticos são mais utilizados pelas crianças do que os fonológico-ortográficos. Conforme ressaltam Goulart e Gonçalves (2013, p. 35),

As crianças parecem perceber as possibilidades e a maleabilidade da língua de vários modos, destacando-se como sujeitos da linguagem nessas marcas, pensando, fazendo analogias e classificações; o aprendizado da escrita não é mecânico.

Goulart e Gonçalves (2013), ao analisarem as produções das crianças, percebem o movimento que Halliday (1975) denomina de estratégias semióticas. Estratégias essas utilizadas pelas crianças enquanto ainda não se apropriaram

plenamente do sistema de escrita ou possuem pouco conhecimento sobre ele. No processo de desenvolvimento, elas recorrem a esses recursos para lidar com as exigências cognitivas envolvidas. Essas organizações, que se dão de maneira mais heurística, apontam como o sujeito, desde muito cedo, já é capaz de (re)criar relações com a linguagem a partir dos elementos que lhe estão disponíveis.

As autoras constataam, a partir das análises, que as produções das crianças manifestam a complexidade da aprendizagem da linguagem escrita e o quanto ela não é linear, pois, em vários dos textos analisados, as crianças não utilizaram somente os conhecimentos obtidos na escola de forma sequenciada, mas usufruíram de uma variada gama de saberes que ultrapassavam os limites escolares. Desse modo, evidenciam que metodologias focadas no sistema fonema-grafema não oferecem o suporte necessário para essa atividade tão desafiadora, que é aprender a escrita (Goulart; Gonçalves, 2013).

No segundo livro, *Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*, publicado em 2015, Cecília Goulart e Marta Souza organizam e escrevem a apresentação da obra. As autoras indicam que o livro é fruto dos estudos realizados no grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas, coordenado por Goulart. Declaram que o livro é resultado de reflexões individuais e coletivas do referido grupo, portanto, não tem como intuito apresentar receitas prontas, mas sim auxiliar nos momentos de formação.

No quarto texto do livro, que tem como título *Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização*, Goulart (2015) pontua como o aprender a ler e a escrever está imbricado na inserção das crianças na cultura escrita, e como esse processo as auxilia em outras áreas do conhecimento, assim como no cotidiano.

Já de início, a autora nos provoca com a pergunta: “Por onde começar a alfabetizar, se o mundo da escrita é tão vasto?” Para tentarmos responder a essa questão, com base nas reflexões de Goulart (2015), é essencial compreendermos que, antes mesmo de adentrar na escola, as crianças já possuem conhecimento sobre a escrita viva, pois circulam constantemente pelos espaços sociais. Portanto, as crianças e suas vivências, assim como os conhecimentos que adquirem sobre a escrita, são pontos de partida para a alfabetização.

Conforme orienta Goulart (2015), é necessário iniciar o trabalho alfabetizador com foco na aproximação e no conhecimento das e sobre as crianças presentes na

sala de aula. Para isso, rodas de conversa, entrevistas, desenhos, entre outras atividades, precisam fazer parte do processo, pois, considera, esse primeiro passo é o que irá auxiliar a professora a identificar quais materiais e propostas farão sentido para aquelas crianças.

Nas observações de Goulart (2015), constata-se como é fundamental que o cotidiano das crianças seja permeado com práticas de leituras e de escritas, assim como são essenciais o estímulo à fala, as conversas e as interações entre professora e crianças, bem como entre as próprias crianças. De acordo com a autora,

É por meio de muito diálogo que a escrita é aprendida e exercitada no dia a dia escolar, em atividades desafiadoras e significativas. Textos de muitas origens, formatos e interações vão sendo apresentados e lidos para as crianças. Aos poucos, as próprias crianças começam a tentar lê-los e escrevê-los para dar conta das situações enunciativas que vão sendo criadas (Goulart, 2015, p. 58).

Conforme se observa, por meio de cotidianos marcados por leituras e escritas, as crianças vão se sentindo cada vez mais confirmadas na cultura escrita e se animam com suas práticas sociais. Elas se arriscam e começam a escrever do jeito que sabem, e podem. Aspecto que torna fundamental, conforme Goulart (2015), as professoras acreditarem que as crianças são capazes de aprender, cada uma a seu modo, a seu tempo e com os recursos que possui, mas todas conseguem.

Um dos movimentos de práticas em sala de aula que Goulart (2015) considera importantíssimo é o uso de letras móveis para escrever combinados, palavras que despertam a curiosidade das crianças, ou títulos de livros, entre outros. Dessa forma, estimula-se que as crianças realizem o mesmo movimento quando se sentirem seguras. Outro movimento necessário que a autora propõe é o da professora na condição de leitora e escriba das crianças, pois é fundamental que elas convivam com e observem atos de leitura e de escrita convencional.

Por fim, Goulart (2015) constata que, em uma sala de aula marcada por uma educação participativa, a língua e a linguagem estão em constante movimento, pois precisam ser exploradas, testadas e examinadas pelas crianças. Nas palavras da autora, “As crianças são ‘caçadoras’, buscando pistas que contribuam para que elas leiam, e as professoras são colaboradoras, provocando-as a descobrirem as pistas com boas falas, dicas e perguntas” (Goulart, 2015, p. 63).

Ainda, em meio às “caças” que as crianças realizam, Goulart (2015) afirma que não devemos temer as escritas estranhas e as leituras soletradas, pois isso faz parte do processo inicial da aprendizagem. Não se pode esperar que, ao se apropriar da escrita alfabética, a criança seja capaz de escrever de forma “fiel”, uma vez que o sentido de um texto e de sua leitura ultrapassa os limites da codificação e da decodificação.

No terceiro livro analisado, *Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*, publicado em 2017, as organizadoras Cecília Goulart, Cláudia Gontijo e Norma Ferreira também escrevem a apresentação da obra, que traz o contexto histórico em que nasce a tese de Ana Luiza Bustamante Smolka, intitulada *Alfabetização como processo discursivo*, defendida no ano de 1987. Um ano depois, em 1988, a referida tese foi publicada em formato de livro, com o título *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como um processo discursivo*.

Cabe lembrar que os anos de 1980 foram marcados pelo final da ditadura militar no Brasil, sendo assim, o país passava por intensa reconstrução de uma sociedade democrática. Na área da educação, não foi diferente. As taxas de analfabetismo ainda estavam altas em nosso país. Apesar de alguns estudiosos denominarem os anos de 1980 como a “década perdida”, nesse período foram realizados importantes movimentos que ainda reverberam no contexto educacional. Um desses movimentos foi a tese de Smolka, apresentada em 1987, que já naquela época defendia uma concepção do processo alfabetizador bastante divergente. Essas concepções proporcionaram (re)descobertas fundamentais sobre a língua e a linguagem, que, mesmo nos tempos atuais, ainda precisam ser revisitadas. O livro é um grande convite à caminhada das novas perspectivas sobre os movimentos de aprender a ler e a escrever na escola.

Goulart, em parceria com Andrea Pessoa dos Santos, escreve o quinto capítulo do livro, intitulado *Estudos discursivos como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva*. Conforme Goulart e Santos (2017), no ano em que a tese de Smolka foi defendida, havia uma intensa reflexão a respeito das referências teórico-metodológicas nas áreas ligadas às ciências da linguagem. Essas perspectivas tinham como princípio a concepção da linguagem como prática social, entendendo a língua e a linguagem como produtos da atividade humana, uma

compreensão inusitada para a época e que sugeria a elaboração de metodologias que cumprissem com essas novas concepções.

Goulart e Santos (2017) abordam, no referido capítulo, dois pilares teóricos por elas considerados como fundamentais e que merecem ser aprofundados no contexto dos estudos de Smolka, sobre o processo discursivo de alfabetização. Esses pilares, conforme as autoras, são a organização e a análise do discurso de orientação francesa, pautando-se em Eni Orlandi e aspectos da teoria da enunciação de Bakhtin.

Na compreensão de Goulart e Santos (2017), Smolka propõe analisar o processo de aquisição da escrita a partir das interações discursivas características das relações de ensino que se estabelecem entre crianças em processo de desenvolvimento da escrita no ambiente escolar. Sua abordagem está fundamentada na teoria da enunciação de Bakhtin, segundo a qual os estudos da linguagem se voltam para as vozes dos sujeitos e para o modo como cada um impacta a constituição do outro. De acordo com Goulart e Santos (2017, p. 102),

Redimensionado as concepções de língua e linguagem, os estudos apontam para a necessidade de se entender a língua como atividade histórica e situada, investida de sentidos da realidade concreta, uma construção simbólica elaborada no espaço das relações de forças entre os homens através de suas interlocuções e interações.

A análise do discurso de orientação francesa, conforme proposta por Orlandi, é uma abordagem teórico-metodológica que busca compreender como os sentidos são produzidos na linguagem, concebendo-os em aspectos sociais, históricos e ideológicos, e não apenas linguísticos.

Para Goulart e Santos (2017), ao focar nos aspectos presentes em sala de aula, com base nas teorias já mencionadas, é possível compreender a natureza cultural que permeia a escola, pois se trata do principal espaço que contribui para as relações mediadas pela linguagem. As crianças, na dinâmica das interações, se enunciam e expressam suas emoções, seus sentimentos, suas expectativas e todo o seu arcabouço sócio-histórico. Sendo assim, elas têm muitos assuntos, tanto para dialogar quanto para escrever. Dessa forma, por meio da discursividade, têm a oportunidade de conhecer e se de aproximar de outras realidades. Posto isso, Goulart e Santos (2017, p. 107) indicam que

A criança age como protagonista na escola para ocupar papéis de leitora e escritora, narradora, protagonista, autora, sendo interlocutora, alguém que fala e assume o seu dizer. Vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas “falas” e “lugares” sociais.

As autoras também apresentam considerações de Smolka relacionadas aos/às professores/as, evidenciando seu papel indispensável no ensino e no auxílio à produção textual das crianças. Inicialmente, esse papel pode se manifestar como escriba da turma, estimulando a criação de textos coletivos, que posteriormente podem ser transformados em produções individuais. Smolka, ao analisar textos nesse formato, revela que os textos coletivos convertidos em individuais não se repetem, pois, cada sujeito tem o próprio modo de compreender e transcrever o mesmo texto.

Goulart e Santos (2017) destacam, ainda, a relevância dos textos que denominam como “movimentos intertextuais”, caracterizados pelas trocas entre as crianças sobre suas produções textuais. Nesse processo, elas disponibilizam seus textos para leitura dos colegas, ao mesmo tempo que se dispõem a ler os textos dos outros. Essas trocas, que à primeira vista podem parecer ingênuas, são fundamentais ao processo de produção e construção de sentidos da escrita.

No contexto inicial da alfabetização, em que muitas crianças ainda não sabem ler, elas verbalizam e explicam suas produções. Diante do exposto, compreende-se a defesa da discursividade. Segundo Goulart e Santos (2017, p. 109), “O processo de alfabetização implica muito mais do que letras, palavras e sons. Implica profundamente uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escrita e da leitura [...]”.

Por fim, Goulart e Santos (2017) afirmam que não há como associar a perspectiva discursiva à ideia de letramento, pois isso seria empobrecê-la, visto que essas concepções são extremamente distintas. A primeira concepção trata a alfabetização de forma integral e compreende como os sujeitos se constituem na e pela linguagem, entendendo que separá-las retiraria seus sentidos. Já a segunda concepção aborda o processo de maneira fragmentada, afastando os sujeitos e suas ações sociais, dado que desconsidera a complexidade da linguagem como prática constitutiva dos indivíduos.

O quarto e último *livro analisado*, *Alfabetização e discurso dilemas e caminhos metodológicos*, publicado em 2019, foi organizado por Cecília Goulart, Inez Helena Muniz Garcia e Maria Cristina Corais e Goulart é autora do primeiro capítulo.

Em seu artigo, Goulart (2019) pontua que, na história da alfabetização no Brasil, sempre houve intensos debates e defesas entre as novas e velhas perspectivas metodológicas, e o quanto essas mudanças impactaram a sala de aula, visto que os métodos mais difundidos eram os que focavam nas unidades linguísticas, apartando-se das situações sociais dos sujeitos. As políticas públicas nacionais da década de 1980 também estavam preocupadas, mas com os índices, pois seu foco era apontar direções aos professores, assim como realizar testes e provas para medir habilidades e competências dos/as alunos/as. Entretanto, a autora nos chama a atenção para o fato de que, na época, não houve espaço para questões fundamentais, como: por que se alfabetiza? O que é alfabetizar?

Conforme a mesma autora, a partir dos estudos de Bakhtin e de outros autores, vem se defendendo a concepção de que o processo de alfabetização ocorre de modo dialético e dialógico. Goulart (2019) também pontua como aspectos importantes a serem analisados as experiências complexas de professoras alfabetizadoras e das crianças ao longo de seus processos de ensino-aprendizagem. Ela justifica que seu intuito não é focar na caracterização de algum método específico que defenda, mas trazer questões que mobilizem a reflexão sobre como acontecem as interações discursivas em sala de aula: quais textos e diálogos entram naquele espaço-tempo? De acordo com Goulart (2019, p.18-19),

Nos processos de falar, ouvir, ler e escrever em permanente constituição e transformação dos sentidos dos sujeitos e de suas ações/interações sociais, aprendemos novos conhecimentos, novas construções composicionais, novos valores, que se manifestam discursivamente.

A pesquisa de Goulart (2019) teve como ponto de partida a análise das práticas de cinco professoras alfabetizadoras do grupo de pesquisa *Linguagem, cultura e práticas educativas*, por ela coordenado. Conforme as concepções que regem a pesquisa, *todo professor é professor de linguagem*, pois é necessário compreender que o trabalho com a língua e a linguagem ultrapassa o período de alfabetização. As aulas, independentemente do nível em que se realizam, são marcadas pelos diálogos presentes. Fundamentada na obra de Bakhtin, a autora

afirma que: “[...] compreendemos a palavra como o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (Goulart, 2019, p. 20). Portanto, indica que compreender quais são as palavras que as professoras alfabetizadoras e crianças anunciam é de fundamental importância.

A metodologia utilizada é a abordagem indiciária de Ginzburg (1989), cujo princípio é o aprofundamento nos indícios investigativos, de modo que os menores detalhes ganham destaque nas análises realizadas. A pesquisa teve como objeto de investigação os relatos mensais das professoras alfabetizadoras, que também se constituíram como membros do grupo de pesquisa. Nesse sentido, para Goulart (2019, p. 37):

A compreensão de princípios e objetivos orientadores de práticas de alfabetização é importante, não para conceber um método de trabalho universal, mas para definir uma concepção política de alfabetização, em que as práticas pedagógicas a ela associadas contribuam para a formação de pessoas cidadãs.

No capítulo em questão, a autora não entra em detalhes sobre os relatos das professoras, mas justifica que o intuito é contribuir para a reflexão a respeito das práticas pedagógicas no ensino fundamental. Para finalizar, Goulart (2019) retoma perguntas, tais como: de que modo o processo alfabetizador possibilita a inserção crítica dos alunos na cultura escrita? E de que forma se pode compreender a aprendizagem da linguagem escrita como um processo que amplia a leitura de mundo?

As perguntas mobilizadoras nos provocam a aproximarmos-nos da perspectiva discursiva de alfabetização e a (re)pensar o papel da escola na forma como concebe a língua e a linguagem, não apenas no período de alfabetização.

Com este último capítulo de livro, encerramos as análises de artigos e capítulos que compuseram nosso recorte (2014-2024) da produção da professora-pesquisadora Cecília Goulart, cujos estudos nos dedicamos a aprofundar<sup>7</sup>. Procuramos, assim, evidenciar os elementos que constituem a perspectiva discursiva, tanto no plano teórico, destacando os autores de referência, quanto no

---

<sup>7</sup> Fica aqui registrado que a professora Cecília Goulart organiza e lança mais um livro decorrente das produções elaboradas em seu grupo de pesquisa e que se intitula *Processos discursivos de alfabetização: autoria, interação e criação* (Goulart; Corais; Wilson, 2025) e para o qual faz a apresentação, juntamente com as organizadoras. Cabe citar, também, que ela escreve um capítulo em parceria com Natália Pinagé Ribeiro, intitulado *A escrita coletiva e interativa de um texto: como se escreve a palavra elástico?*

empírico, por meio dos relatos de sala de aula frequentemente citados nos trabalhos de Goulart.

Desse modo, buscamos identificar, tanto nos artigos quanto nos capítulos de alguns livros, evidências que justificam a defesa do processo discursivo de alfabetização. Essa abordagem permite constatar a existência de outras formas de conceber o ensino-aprendizagem da língua/linguagem, que não se baseiam exclusivamente em métodos ou técnicas, mas sim em práticas humanas, pautadas pela interação e pelo sentido.

A partir da análise das produções de Cecília Goulart, é possível compreender a importância da perspectiva discursiva, visto que tal abordagem contribui para uma concepção mais ampla e significativa de alfabetização. Uma perspectiva que vai além dos métodos, ao reconhecer a presença de professores/as e de crianças/estudantes em sala de aula como protagonistas do processo. Nessa compreensão, não conceber essa participação dos sujeitos é o mesmo que negar, a eles, a formação cidadã.

O processo discursivo abrange não apenas a importância dos conhecimentos linguísticos, ou seja, ele também envolve os saberes e as vivências dos sujeitos. Entre esses dois aspectos, há uma relação simbiótica: um dá sentido ao outro. Na sala de aula, a fala, a escuta e a reflexão são componentes indispensáveis para a apropriação da língua/linguagem. A fala tem o poder de demarcar nossa existência, e só existimos a partir do encontro com o outro. A escuta nos possibilita entrar em contato com outras realidades e enunciados. Por sua vez, a reflexão sobre a língua/linguagem nos permite apropriarmos-nos dela, não de forma alienada, mas ativa.

A abordagem discursiva valoriza as práticas sociais de leitura e de escrita como elementos centrais no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, o ato de alfabetizar transcende os limites da codificação e decodificação, incorporando, imprescindivelmente, dimensões sociais. É fundamental que os textos utilizados em salas de aula de alfabetização sejam aqueles que circulam socialmente, pois isso amplia, às crianças, a apropriação do contexto em que vivem, contribuindo significativamente para sua inserção no mundo.

Portanto, considera-se necessário entender que a relação entre língua, linguagem e sujeito está em constante movimento, uma vez que as crianças exploram, testam e experimentam diferentes formas de ser e de estar nos espaços

que habitam. Nesse processo, utilizam palavras, fazem seus “rabiscos” e criam neologismos, tudo isso como forma de se fazerem perceber e de enxergarem o outro, movimentos complexos que exigem esforço e sensibilidade.

Nessa linha, entendemos que a discursividade presente na sala de aula não deve ser tratada apenas como mais um procedimento metodológico, mas sim como um processo que envolve dimensões sociais e políticas do ato de alfabetizar e alfabetizar-se. É nessa luta cotidiana que se revelam os/as principais protagonistas: professor/a e criança, ambos empenhados em exercer seu papel de forma ativa e significativa.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro terá cura, o futuro é literatura  
(Froid<sup>8</sup>,2016)

Neste trabalho, propusemos como objetivo geral compreender as principais contribuições de Cecília Goulart para a perspectiva da alfabetização como um processo discursivo. Para isso, buscamos produções dessa autora publicadas no período 2014 a 2024, focalizando em artigos e capítulos de livros voltados para a alfabetização de crianças do Ensino Fundamental.

O primeiro objetivo específico foi mapear as produções de Goulart, com foco em artigos e capítulos de livros. Localizado o material, elaboramos uma tabela com as principais temáticas abordadas e os autores de referência. Já nesse primeiro passo, foi possível uma aproximação com as teorias e as concepções adotadas pela autora na elaboração de suas obras.

O segundo objetivo específico consistiu em identificar os princípios da concepção teórico-metodológica discursiva de alfabetização. Diante disso, dedicamo-nos a analisar e a apontar a especificidade de cada artigo e capítulo de livro, elaborando resumos que evidenciaram o compromisso de Goulart com essa perspectiva.

Com base nas contribuições dos artigos e capítulos de livros de Goulart, cabe retomar as perguntas apresentadas no início deste trabalho. A primeira indagação: *quais são as concepções teórico-metodológicas de Cecília Goulart para o processo discursivo de alfabetização?* Conforme apontam seus estudos, a autora possui um vasto referencial teórico, porém, as abordagens e os nomes que aparecem com mais frequência são as teorias enunciativas e discursivas de Bakhtin, as relações de ensino de Smolka e a abordagem histórico-cultural com o conceito de vivência de Vigotski. A partir desse conjunto, a autora concebe a linguagem como interação humana, ou seja, como um produto das relações entre os sujeitos que a constituem e por ela são constituídos.

Os aspectos de caráter metodológico atrelados a uma base discursiva de alfabetização, que Goulart apontou ao longo de suas contribuições, advêm de

---

<sup>8</sup> Trata-se de um trecho da música "Pseudossocial", do rapper brasileiro Froid, que apresenta uma perspectiva sobre a educação, debatendo como ela deveria ser no futuro.

relatos de sala de aula que precedem as elaborações com e para as crianças. Sua defesa é trabalhar com textos que circulam socialmente, assim como partir das palavras, das conversas e das interações que as crianças realizam em comunhão, pois compreende que a natureza cultural da língua/linguagem precede a vida, portanto, não é um material exclusivo da escola.

Na segunda parte da pergunta, "[...]", e *o que essa perspectiva pode contribuir para o cenário atual do ensino-aprendizagem da linguagem escrita?*, refletimos sobre o contexto contemporâneo, marcado por uma concepção dividida entre alfabetização e letramento, assim como a persistência do método fônico, que tem, cada vez mais, ganhado espaços nas salas de aula. Entendemos que a perspectiva discursiva contribui para uma abordagem mais integrada, pois não fragmenta o processo de ensino-aprendizagem, ao reconhecer que não há conhecimento sem práticas sociais.

Sob essa perspectiva, a própria palavra "alfabetização" já deveria abarcar tudo aquilo que ela representa, ou seja, tornar possível que todas as pessoas participem de uma sociedade na qual a escrita tem um papel central. Em relação ao método fônico, o processo discursivo se mostra totalmente oposto, pois, entende-se, não se trata de uma atividade mecânica, de relação fonema-gafema, mas sim de uma atividade com função social que aborda vários aspectos (fonológicos, semânticos, políticos, ideológicos etc.) e pode contribuir para um processo de humanização. Nesse sentido, a apropriação da língua/linguagem ocorre por meio das interações sociais que nos constituem enquanto sujeitos históricos e culturais. A consciência fonológica, que não pode confundida como sinônimo de método fônico, faz parte do processo de alfabetização, afinal, as crianças, desde muito cedo, brincam com as palavras, comparando sons entre si. No entanto, não podemos nos pautar exclusivamente nesse aspecto, pois ele não dá conta da complexidade envolvida no processo alfabetizador.

O processo discursivo é um convite diário para (re)pensar os atos de ensinar e de aprender em sala de aula, pois não se limita a métodos. Ao contrário, chama a atenção de professores e professoras para que olhem e escutem suas crianças, reconhecendo-as como leitoras e escritoras do "aqui e agora". E talvez esse seja um dos maiores desafios do ensino da leitura e da escrita, porque esse convite não é um mero abrir as portas das salas, mas sim um chamado para observarmos tantas outras portas que existem fora da escola e nos aventurarmos entre elas. Por vezes,

podemos fazer como as crianças, tocar a campainha e sair correndo, mas também podemos nos desafiar a ficarmos e conhecer quem atende.

As produções de Cecília Goulart, a partir da perspectiva discursiva, são fundamentais para a construção de uma concepção de alfabetização que reconhece o sujeito como protagonista do processo de aprendizagem. Em sua abordagem, a alfabetização envolve a inserção ativa das crianças nas práticas sociais de linguagem. Isso significa considerar o contexto em que o sujeito está inserido, suas vivências e experiências, seus saberes prévios e suas relações com o mundo como elementos constitutivos da aprendizagem.

Portanto, é necessário que professores e professoras compreendam as primeiras leituras e escritas das crianças, mesmo quando não seguem padrões convencionais. Nesses momentos, elas recorrem às próprias estratégias semióticas para lidar com o que, muitas vezes, representa seu primeiro contato com a língua. Para que esse contato seja permanente e prazeroso, é fundamental que não esteja pautado apenas pelo certo e pelo errado, mas sim pela tentativa de compreender o que as letras espelhadas querem dizer.

Ao valorizar o sujeito que aprende, a perspectiva discursiva propõe uma alfabetização que respeita os tempos individuais, promove o diálogo e estimula a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem também reconhece que a linguagem é um instrumento de interação e de transformação, e que o acesso à cultura escrita é um direito que deve ser garantido de forma crítica, reflexiva e inclusiva.

Analisando as contribuições de Goulart na minha formação como futura professora que deseja alfabetizar, percebo o profundo impacto que essa trajetória teve em mim. Participar do grupo de pesquisa FOPPE e integrar a pesquisa do PIBIC me permitiu o contato com uma área cuja magnitude eu ainda não compreendia plenamente. Essas experiências ampliaram meu olhar sobre a alfabetização, revelando caminhos teóricos e práticos que transformaram minha forma de pensar e atuar como futura docente. Cecília Goulart ensinou-me a repensar o pensado, a ter uma escuta atenta, uma observação participante, principalmente, a enxergar a textualidade no cotidiano, ver seus encantos, seus mistérios, suas belezas, seus medos, e compreender que sem ele não há como ensinar e aprender.

Pesquisar e estudar sobre alfabetização foi uma das minhas maiores *escrevivências*, pois me auxiliou a ver que professora desejo ser, mas também pude

ser a estudante que sempre sonhei, porque não me coloquei apenas como alguém que estuda essa perspectiva, mas também como alguém que aprende com ela. Meu TCC é um exemplo vivo dessa experiência.

Ao longo da minha escrita, trago escritoras que atravessam minhas leituras, assim como trechos de letras de rap, pois eles me ajudam a explicar de onde eu vim. Bakhtin (2006) evidenciou que nossas palavras estão ligadas às situações sociais, sempre associadas a discursos anteriores, que frequentemente se repetem. O rapper Djonga expressa algo semelhante na música “Benção”, quando canta: “Ganha esse mundo sem olhar pra trás e vai. Só não esquece de voltar.”

Acredito que, antes de adotar a perspectiva discursiva, é necessário vivenciá-la, para que seja possível compreender, de fato, seu impacto nas práticas de leitura e de escrita. É essa professora que desejo ser: aquela que se coloca na mesma postura das crianças, disposta a aprender e a ensinar, reconhecendo que o processo educativo é uma via de mão dupla, construído na escuta, na troca e na experiência compartilhada. Uma das condições que Goulart me ensinou foi a de respeitar meus próprios discursos e a não ter vergonha de me enunciar, de mostrar quem sou e quais palavras e textos me permeiam.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. L. de; VELASCO, A. de F. S. Pressupostos da perspectiva discursiva na obra de Cecilia Goulart. *In: GIOVANI, F.; BORTOLOTTI, N.; CHAGAS, L. M. De M. (Orgs.). Desterramentos: por um ato humanamente amoroso. X CÍRCULO RODAS DE CONVERSA. VII ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS.* Florianópolis: Pedro & João Editores, 2024. E-book. p. 909-930. Disponível em: <https://rodasbakhtinianas2024.wordpress.com/ebook/>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: [https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo\\_filosofia\\_linguagem.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf). Acesso em: 18 ago. 2025.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 113.
- BK. **Continuação de um sonho**. Compositores: BK, JXNV\$, Gigantes. *In: ICARUS.* Intérprete: BK. São Paulo: Gigantes, 2022. Streaming (3 min 45 s). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/1L1yQkU69NiYAC2oFqft90>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.
- DJONGA. **Benção**. *In: Ladrão.* Minas Gerais: Ceia, 2019. Streaming.
- EVARISTO, C. **Olhos d'Água**. 1. ed. São Paulo: Pallas, 2014. 120 p.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin**. Curitiba/PR: Criar Edições, 2003.
- FROID. **Pseudosocial**. *In: O pior disco do ano.* Brasília: Froid, 2016. 1 faixa sonora. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/1YK3f7UWuW7uVTBJIsNrPC>. Acesso em: 15 set. 2025.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 9, p. 60–78, jan./jun. 2019.
- GOULART, C. M. A. Argumentação e aprendizagem da escrita na escola. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 12, p. 53-63, jul./dez. 2016.
- GOULART, C. M. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. *In: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. (Orgs.). Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais.* 1. ed. São Paulo: Papirus, 2015. v. 1, p. 57-67.
- GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 35-51, jul. 2014.

GOULART, C. M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 157-175, 2014.

GOULART, C. M. A.. Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 49, n. 1, p. 48-71, abr. 2020.

GOULART, C. M. A.. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. (Orgs.). **Alfabetização e discurso**. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2019. v. 1, p. 13-45.

GOULART, C. M. A.; AGUIAR, M. A. L. Relatos de sala de aula: análise em busca de compreensão da perspectiva discursiva de alfabetização. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 14, p. 9-27, jul./ago. 2018.

GOULART, C. M. A.; CORAIS, M. C. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 76-97, out./dez. 2020.

GOULART, C. M. A.; CORAIS, M. C.; WILSON, V. (Orgs.). **Processos discursivos de alfabetização**: autoria, interação e criação. Campinas/SP: Papirus, 2025.

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 14, p. 48-61, 4 jul. 2021.

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C. M. A.; WILSON, V. (Orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2013. v. 1, p. 21-42.

GOULART, C. M. A.; SANTOS, A. P. Estudos do discurso como referência para o processo 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. v. 1, p. 99-112.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 21.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo/SP: Cortez, 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita** – a alfabetização como processo discursivo. São Paulo/SP: Cortez, 1988.

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. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **UFSC se mobiliza para repudiar e enfrentar atos de racismo**. Florianópolis: UFSC, 2022. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/10/ufsc-se-mobiliza-para-repudiar-e-enfrentar-atos-de-racismo/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

VELASCO, A. de F. S.; AGUIAR, M. A. L. de. Por um processo discursivo de alfabetização. *In*: **Anais do II Seminário AlfaRede**. Campinas/SP: PUC-Campinas, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ii-seminario-alfarede/811511-por-um-processo-discursivo-de-alfabetizacao> Acesso em: 04 ago. 2024.

VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do discurso literário II: a construção do enunciado (1930). *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo/SP: Editora 34, 2019.