

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Resenha de “A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de *A criança na fase inicial da escrita*”. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

RESENHA DE A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO: 30 ANOS DE “A CRIANÇA NA FASE INICIAL DA ESCRITA”

Cancionila Janzkovski Cardoso¹

kjc@terra.com.br

O livro **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**, organizado por Cecília M. A. Goulart, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Norma Sandra de A. Ferreira, publicado pela Cortez Editora em 2017, como o título já prenuncia, é uma edição comemorativa de outro livro, também da Cortez, publicado em 1988, de autoria de Ana Luiza Bustamante Smolka: *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. O livro, a ser resenhado, conta com artigos de pesquisadores de diferentes regiões geográficas e instituições, que assumiram a tarefa de rememorar práticas, filtrar conceitos, refletir sobre abrangência de propostas e, portanto, homenagear e ressignificar um texto que, por décadas, tem sido uma referência clássica no campo da alfabetização no Brasil. Este pode ser considerado um dos méritos da obra, pois ela reúne múltiplos olhares/vozes para tematizar um mesmo texto e/ou fenômeno, considerando sua inserção e seus desdobramentos no cenário brasileiro.

O livro, que possui 222 páginas, é composto por dez capítulos, elementos pré-textuais (Prefácio e Apresentação) e pós-textuais (pequeno currículo dos autores). O **Prefácio**, escrito por João Wanderlei Geraldi, ressalta o percurso criativo de Ana Luiza Smolka, que, segundo ele, com genialidade, soube articular pensamentos oriundos de diferentes áreas, saindo do espaço próprio e seguro de sua disciplina, para, ao final, retornar ao seu campo com novos conhecimentos que se tornaram determinantes para o campo da alfabetização. O autor pondera sobre a coragem e os riscos enfrentados por Ana Luiza Smolka para conceber a alfabetização como processo

¹ Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis.

discursivo, em um momento em que predominavam, no cenário nacional, as pesquisas de base construtivista. Para ele, o mais surpreendente foi o fato de Ana Luiza Bustamante Smolka se deixar banhar nos estudos da linguagem em sua perspectiva enunciativa, perspectiva essa que era naquele momento absolutamente marginal. Da *Análise do Discurso*, Smolka se inspirou no conceito de “formação discursiva” de Foucault e de sua perspectiva genealógica para inquirir sobre a gênese do discurso escrito das crianças, para além da gênese de aquisição do já existente – o alfabeto – indo para a gênese do discurso enunciado, por meio de garatujas, letras, desenhos, números, símbolos, recortes de palavras alheias etc. Geraldi afirma que ler esses textos em busca de sentido foi uma proposta revolucionária para o campo da alfabetização. Buscando compreender como tal percurso de originalidade foi possível, Geraldi chama a atenção para o fato de que um Projeto de Leitura de literatura infantil esteve no cerne do trabalho da tese de doutorado de Smolka, ou seja, aquilo que não se reduz à lógica da racionalidade: a arte. Para ele, este foi o grande motor da produção de uma proposta de alfabetização que alia cognição, estética e ética.

Na sequência, há uma **Apresentação** elaborada pelas Organizadoras da obra, Cecília M. A. Goulart, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Norma Sandra de A. Ferreira, que registram sua alegria em apresentar um livro comemorativo dos 30 anos de *A Alfabetização como processo discursivo* (Smolka, 1987), tese de Ana Luiza Bustamante Smolka, que logo se transformou no livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (1988). Tecem, na sequência, um panorama do contexto político, social e pedagógico do Brasil dos anos de 1980, perguntando-se sobre os condicionantes e determinantes principais que circunscrevem a tese da autora. Para elas, a organização deste livro representa a busca de interlocuções com a proposta do estudo de Smolka, mergulhando em um passado vivido pelas autoras dos capítulos, professores e estudiosos da alfabetização e que, ainda hoje é provocador e atual. Informam que os convites para as autoras desta coletânea foram feitos considerando vínculos acadêmicos que mantiveram, em algum momento de suas vidas, com a autora homenageada. Ressaltam alguns aspectos da tese de Smolka, com o intuito de buscar uma chave para a compreensão da perspectiva discursiva da alfabetização, elaborada em 1987, e apresentam, brevemente, cada capítulo que compõe o livro *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. Concluem dizendo que, em que pesem a relevância da tese, os resultados contundentes, a originalidade, o rigor teórico-metodológico e o

compromisso com a alfabetização, pode-se considerar que, trinta anos depois, “o caminho aberto pelo estudo não alcançou a abrangência suficiente para reverter os ainda dolorosos índices de analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional” (p.21).

A pesquisadora homenageada, Ana Luiza Bustamante Smolka², assina o primeiro capítulo do livro, intitulado: **Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino**. No item inicial, “Preâmbulos”, pondera que falar sobre alfabetização como processo discursivo a remete ao movimento das ideias, aos modos de elaboração do conhecimento e de celebração da memória, aos muitos modos de participação das pessoas na construção do conhecimento. O trabalho de (re)significação do vivido de um texto de trinta anos atrás a faz viver os “suplícios da criação”, termo usado por Vigotski (2009), momento em que “imagens, afetos e ideias transbordam enquanto as palavras escapam” (p.23). Na busca dramática de “ser escrevente”, puxa um fio da memória relacionado à arguição de um dos professores da banca que questionava os “espaços de elaboração”, conceito muito utilizado na tese e que ele não conseguia localizar. A Smolka atual busca no conceito de *cronotopo*, de Bakhtin, que desconhecia na época da tese, as respostas tardias àquela provocação. Argumenta que a concepção de *espaços de elaboração* foi emergindo nas discussões pautadas nas práticas escolares, como fruto da réplica aos conceitos de “conflito cognitivo” (Piaget e Ferreiro) e de “defasagem” na aprendizagem do caráter simbólico da escrita (Vigotski, Luria). Ao lançar um olhar para as condições e possibilidades de ensinar a ler e escrever surgia uma questão fundamental: “ao conhecer e observar os meios/modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, *o que fazer em sala de aula?*” E decorrente dessa, “como esse *‘fazer’ pedagógico* – palavras, gestos, recursos etc. – poderia (trans)formar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história”? (p. 25). Buscando as raízes desse esforço de cunhar um conceito, cita como fontes de inspirações autores de diferentes perspectivas e campos teóricos: Bourdieu, Maingueneau, Goffman; Geertz; Hymes; Erickson; Vigotski. Conclui que essas contribuições lhe permitem, hoje, conceber espaços de elaborações nas relações de ensino como *cronotopos*. É a partir deste prisma que irá

² Optei por me alongar um pouco mais na resenha deste capítulo, em função de seu valor histórico para a alfabetização. Não é muito comum encontrarmos autores dispostos a lançarem um olhar para uma produção passada, rememorando-a, resignificando-a, revendo, aprofundando e acrescentando conceitos e, assim, ampliando a chave de compreensão de seus múltiplos leitores.

colocar em perspectiva o trabalho realizado há mais de trinta anos. No item “Da gênese e emergência de uma perspectiva de trabalho – fragmentos”, a partir do conceito de cronotopos como unidade espaço-temporal de significação e análise, Smolka busca refletir sobre como emergiu a proposta discursiva de alfabetização. Rememora, como disparador, seu contato quando estava no exterior, em 1975, com dois livros de Paulo Freire: *Extensión o Comunicación* (Chile, 1969) e *Pedagogy of the Opressed* (New York, 1973), seguidos da leitura de *Thought and Language*, de Vigotski (Massachusetts, 1975), dois autores com co-incidências, como as interdições e banimentos das obras e o compromisso irrestrito com a educação. Cita, ainda, seus estudos na graduação de filosofia, na Universidade do Arizona, da pragmática da educação de John Dewey, trabalhos de Gerog Mead, interacionismo simbólico de Erwin Goffman, psicologia genética de Jean Piaget em diálogo com a proposta Vigostskiana, trabalhos de Jerome Bruner, proposta inatista de Chomsky no contraponto do associacionismo de Skinner e sua participação em pesquisas de Yeta Goodman, sobre leitura e sobre os conhecimentos que crianças pré-escolares tinham sobre a escrita. No início da década de 1980, com este caldo cultural, a autora volta ao Brasil, que enfrentava diversas questões em relação as suas políticas e práticas no âmbito da educação, notadamente o chamado fracasso escolar. Aqui, a luta pela Abertura Política, Anistia e Diretas Já era acompanhada pela luta pela democratização da Educação. São lembrados a Pedagogia Crítica de Giroux, A Reprodução de Bourdieu, a Concepção dialética de História e o papel dos Intelectuais Orgânicos de Gramsci, a Filosofia da Práxis de Vásquez, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, crítica aos Aparelhos Ideológicos do Estado de Altusser, as Formações Discursivas de Foucault, Formações Imaginárias de Pecheux, crítica ao Discurso pedagógico de Orlandi, os estudos sobre aquisição da linguagem de De Lemos e as concepções sobre ensino da leitura e produção de textos de Geraldí, autores e conceitos que alimentavam e acirravam os debates. A partir daí, Smolka narra o trabalho coletivo de leitura e literatura, realizado no contexto da educação pré-escola, a partir de demandas. Este tinha objetivos de investigação e atuação e envolvia estudantes de graduação e pós-graduação, professoras e outros profissionais da rede pública, sendo direcionado para as crianças em sala de aula. O trabalho envolveu três escolas da rede estadual e três da rede municipal e requeria planejamento cuidadoso, em parceria com as professoras e relato analítico do desenvolvimento. Presentes diversas formas de trabalho coletivo e atenção especial às estratégias individuais das crianças, buscando elementos para entender em que elas se

apoiavam para dar sentido às suas escritas. A partir dessa experiência e desses extensos relatórios, a autora passa a trabalhar o texto da tese, que diz ser “de fato, um condensado desse trabalho coletivo” (p. 31). Smolka informa que no bojo da proposição da alfabetização como processo discursivo estava a intenção de chamar a atenção para a linguagem como produção humana, histórica, cultural e como prática social da qual as crianças participam e se apropriam. Era ressaltada “a importância de se aprender a ler e escrever como enunciação, como movimento enunciativo, discursivo” (p.31). Isso negava a ideia de pré-requisitos e rompia com uma linearidade no processo de ensino. Textos e conceitos-chave de Vigotski e Bakhtin eram discutidos exaustivamente: fala egocêntrica e fala interna, concepção de linguagem como atividade constitutiva, “âncoras teóricas” para enxergar na escrita inicial das crianças a dimensão discursiva. Reconhece o quão pouco sabiam/sabíamos dos trabalhos de Vigotski e Bakhtin naqueles anos 1980, mas também como aquele pouco foi fértil para formular fecundas hipóteses de trabalho. No item “O ‘discursivo’ como locus de controvérsias”, a autora assinala que, ao longo dessas três décadas, a ideia de “alfabetização como processo discursivo” foi se disseminando de diversas formas e, no encontro com o termo *letramento*, que se expandiu a partir da década de 1990, os sentidos se transformaram. Para ela, diversos textos apontam para sentidos variados e vagos. “Locus de controvérsias, o discursivo tem sido interpretado como o *espontâneo*, o *interativo*, o *abrangente*, o *inespecífico*, o *assistemático*, o *circunstancial*; às vezes tem sido confundido com o *linguístico*, nas práticas de alfabetização” (p. 33). Aponta que as dificuldades de interpretação se relacionam com o termo (polissêmico) discurso e com o método. Para ela, enquanto o termo *letramento* vai configurando e se referindo à prática social, à convivência das pessoas com a escrita, “a alfabetização vai sendo (novamente?) circunscrita e reduzida a uma ‘forma de letramento escolar’, em que predomina a ênfase e o foco nos aspectos fonéticos e fonológicos como método de ensino, muitas vezes distanciada da concepção de linguagem como prática social, significativa” (p. 35). Do ponto de vista discursivo, as relações letra-som-fonema implicariam o *gesto de apontar*, o *gesto de ensinar*, a *percepção orientada* para a dimensão sonora da língua(gem) em funcionamento. Smolka não nega o aspecto linguístico-cognitivo da alfabetização, reafirmando que a dimensão discursiva não o desloca ou descola do processo, mas o permeia e o redimensiona. O item “Aprender a ler e a escrever: Sociogênese e História” se inicia com a constatação de que uma das questões centrais da tese de 1987 ainda intriga e persiste nesses novos tempos: *como*,

por que e para que trabalhar a alfabetização com as crianças? Diante da sociedade informatizada de hoje, permeada por celulares, tablets, blogs, Facebook, Youtube, redes sociais, em que as práticas de leitura e escrita se transformam em progressão geométrica “como se pode sustentar a argumentação de uma proposta de ‘alfabetização como processo discursivo’”? (p. 37) Essa questão é respondida por reflexões centradas em como aprender a ler e a escrever se circunscreve no tempo, na história e na memória. Entre outros apontamentos, Smolka lembra que Vigotski enfatizou o desenvolvimento cultural da criança, chamando a atenção para a história, sempre a ligando às elaborações teóricas (história da atividade humana, história das funções mentais, história do desenvolvimento, história da linguagem, história dos signos, história da escrita, da consciência...). O mesmo autor também “ressaltou o *princípio da significação* – a produção de signos e sentidos – como chave para se compreender a *conversão das relações sociais em funções mentais*” (p. 39). É o conceito de signo como o modo/meio de relação social (Vigotski, 1995) ou que só aparece em terreno interindividual (Bakhtin, 1981), que oferece a chance de reflexão sobre o material semiótico na vida mental. A linguagem escrita é produção humana e integra esse material semiótico. Para a autora, é relevante “repensar *os espaços de elaboração nas relações de ensino e o gesto – histórico e cultural – de alfabetizar*” (p. 40). No último item “Espaços de elaboração: con[tra]dições e [trans]formações”, Smolka se volta para o presente, listando documentos, medidas provisórias, emendas constitucionais, políticas públicas, manchetes de jornais, que evidenciam a educação como uma arena de lutas permanentes. Apontando polêmicas que atravessam o campo da alfabetização, supõem que o “novo” e o “velho” estão sempre em tensão, em interminável disputa. Volta ao diálogo com Freire, Vigotski, Bakhtin, Marx e conclui: “reconheço arenas de luta e vejo na escola (ainda!) espaços de elaboração histórica da consciência” (p. 41), sendo que a forma escrita de linguagem é apontada como meio/modo de criação e (trans)formação de elaboração da consciência coletiva e individual. Smolka percebe que o trabalho de atuação e conceitualização da *alfabetização como processo discursivo* passou por múltiplas determinações e se dá conta de seu (in)acabamento: “Novos ‘espaços de elaboração’ se (re)configuram em cronotextopos – textos inseridos/imersos no espaço/tempo – que se expandem numa trama interdiscursiva e se adensam em núcleos de significação (...)” (p.42), extrapolando àquele trabalho inicial. Para ela, neste cenário, certamente, os próximos capítulos deste livro ocupam lugar de réplica, de novas leituras, de reverberação em outras instâncias e lugares.

Pode-se perceber que todas as interlocuções, aqui lembradas pela autora, contribuem para evidenciar “que é no jogo das determinações históricas que vão se delineando as condições concretas da construção do conhecimento” (p. 28). Impressionante observar como essas interlocuções/vozes repercutem nos exercícios de olhar e nos modos de conceber, presentes na então tese de Smolka e, ainda hoje, no trabalho de cada dia. O diálogo continuado da própria autora com sua contribuição passada e presente, alarga a compreensão sobre a proposta discursiva da alfabetização, problematiza, abre possibilidades, aponta caminhos.

O segundo capítulo, **A alfabetização como processo discursivo em perspectiva**, é assinado por Adriana Lia Frizman de Laplane. Em “Desenvolvimento e Linguagem”, a autora registra que em 1980 as ideias de Piaget se difundiam nas universidades, repercutindo na psicologia do desenvolvimento, na psicologia da educação e na formação de professores. A psicologia psicogenética apresentava-se como alternativa às visões comportamentais. Em relação à língua escrita, e decorrente desta teoria, a psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, no final da década de 1970, identificava fases na aquisição da escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética). Essas ideias foram difundidas em cursos de formação inicial de professores e em treinamento. Para Laplane, o foco da psicogênese da escrita nos processos de apreensão do sistema linguístico foi uma contribuição interessante, no entanto, essas ideias chegaram às escolas de “um modo superficial e pouco elaborado” (p. 49). Mais grave ainda, a adoção dos princípios piagetianos significou a destituição dos “saberes tradicionais” dos professores (p. 49). Neste contexto, as ideias de Vigotski (1987, 1991) sobre a centralidade do signo e sua importância para o desenvolvimento apresentavam-se como contrapontos à teoria piagetiana. A confrontação das teorias, em especial, ao papel da linguagem, desnuda os limites do construtivismo. No item “Língua, literatura, discurso e alfabetização”, Laplane lembra que as teorias de desenvolvimento vigentes, a discussão dos aspectos linguísticos e os métodos de alfabetização marcam as reflexões da época. As novas abordagens propunham o trabalho com textos espontâneos e com gêneros textuais, além da oralidade. As narrativas, a literatura infantil apontavam para o papel das práticas culturais, da fruição e do prazer no processo de aprendizagem da leitura. As teorias enunciativas e a Análise do Discurso, as ideias bakhtinianas de polifonia e dialogia, conformam o prisma para o trabalho reflexivo de Smolka sobre a escola, com seus discursos e textos. Seu exercício analítico consistiu em questionar a opacidade da

linguagem, interpelar sentidos e significados, desconfiar daqueles que se apresentavam como únicos possíveis. No item “Educação, alfabetização e política”, a autora faz um balanço dos aspectos institucionais, que remetem às dimensões política e histórica. Lembra que a década de 1980 assistiu aos movimentos de redemocratização do Brasil, que saía de longa ditadura militar. A Constituição de 1988 previa a universalização do ensino, com a consequente redefinição do papel da escola, a defesa da escola pública e forma de participação de alunos, professores, gestores e pais numa escola democrática. Já a década de 1980 foi marcada pela Declaração de Jomtein (Unesco 1998), cujas metas previam a redução do analfabetismo e a necessidade de oferecer a todos educação de qualidade. Esse movimento redundou em ações que visavam a construir e consolidar sistemas de avaliação de desempenho. A educação é vista como um dos pilares do desenvolvimento, com o governo incentivando sua articulação ao mercado, aspecto que estimula a privatização do ensino. Muitas reformas são propostas por estados e municípios, como a instituição dos ciclos e a progressão continuada, ao longo dessas décadas, segundo a autora com “relativo sucesso” (p.54), pois ajudaram na permanência dos alunos, mas as condições de ensino e o contexto de desigualdade estrutural continuavam a produzir exclusão. Para Laplane, os sistemas de avaliação, presentes no cenário brasileiro desde 1980, instalam-se definitivamente colaborando para a centralização do estado dos processos de educação. Assim, as políticas que afetam a vida de professores e alunos mostram uma tendência a um controle crescente das práticas escolares, pautadas na apresentação de resultados em detrimento de processos. Responsabilizam o professor pela aprendizagem dos alunos e a escola pelo desempenho nas avaliações, restringindo a liberdade, o tempo e disposição dos professores em formular propostas alternativas de educação. Por fim, em “Reflexões Finais”, a autora pontua que a visão crítica de Smolka em relação à escola “revela o amálgama criativo das múltiplas referências teóricas que as suas análises combinam” (p.57). A análise do conflituoso percurso das políticas, a leva, ainda, a defender, três décadas depois, a *alfabetização como processo discursivo*, em especial, por essa concepção sintetizar a complexidade envolvida nos atos de ensinar e aprender, apontando o rumo para muitos educadores que não se iludem com promessas unidirecionais para os problemas da educação.

O terceiro capítulo se intitula **Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo**, sendo de autoria de Ana Lúcia Horta Nogueira. No item “Introdução: 30 anos de Alfabetização como

processo discursivo”, Nogueira reitera que a tese de Smolka, inscrita nas discussões da década de 1980 e em diálogo com o campo da Educação, da Psicologia e dos Estudos da Linguagem, tornou-se marco importante para as reflexões acerca das práticas educativas de ensino da leitura e da escrita. Faz uma breve retomada do contexto histórico que originou a tese de Smolka, indicando interlocuções e pressupostos que marcaram sua constituição. Apresenta a fecundidade das ideias que então circulavam e que formaram o arcabouço em que Smolka desenvolveu o projeto de intervenção e de pesquisa – Projeto de Incentivo à Leitura, no qual “problematiza o processo de apropriação da escrita como trabalho de/na linguagem e propõe a tese de *alfabetização como processo discursivo*” (p.67). Esclarece que tem como objetivo refletir sobre as implicações pedagógicas que a concepção discursiva de alfabetização suscita e, para tanto, retomará, neste texto, situações escolares apresentadas em sua dissertação *A atividade pedagógica e a apropriação da escrita* (Nogueira, 1991), que foi orientada por Smolka. No item seguinte, *Implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo*, a autora se compromete a trabalhar duas questões: a linguagem escrita como prática discursiva e dialógica; a apropriação da escrita como processo de desenvolvimento cultural. Na articulação entre fragmentos do texto de Smolka e da teoria da linguagem como força criativa e constitutiva, como trabalho, proposta por Franchi (1992), Nogueira defende a premência em se construir propostas educativas para o aprendizado da escrita que considerem as práticas sociais e discursivas de uso e de trabalho com a linguagem oral e escrita. O exemplo de uma situação escolar da escrita de cartas evidencia como a escrita pode se configurar como instância de uso efetivo da linguagem articulada à elaboração da própria escrita das crianças. Estas “dão forma ao conteúdo de suas experiências” (p.72) e, além de mostrarem inúmeros conhecimentos linguísticos pertinentes, demonstram grande adequação ao gênero textual e ao contexto de interlocução. No segundo item anunciado, a autora, apoiada em Vigotski (1995, 2010,2011) defende que a linguagem escrita possui natureza social e “seu processo de apropriação só pode ser compreendido como linha do *desenvolvimento cultural*, que explica a sociogênese das formas psíquicas superiores”. (p. 74) Para compreender este conceito, a autora destaca a importância da imersão nas práticas culturais simbólicas, potencialmente transformadoras do funcionamento psicológico. Como consequência para as práticas educativas, aponta a necessidade de planejamento de situações que possibilitem à criança se apropriar da linguagem escrita como sistema simbólico cultural,

problematizando dinâmicas e recursos didáticos usualmente utilizados nas práticas de alfabetização. Várias perguntas ecoam, dentre elas: “quais são as formas deliberadas e sistemáticas de intervenção pedagógica que auxiliam o processo de conversão de um sistema simbólico externo em função psíquica da própria criança?” (p. 76). Para Nogueira, as práticas educativas podem deliberadamente provocar a transformação da atividade intersíquica, que ocorre nas mediações do ensino, em atividade intrapsíquica, com a apropriação de recursos que transformam a atividade mental da criança. Ganha destaque a mediação do “outro”, o professor, que recorta, chama a atenção, ensina, ajuda a construir. Por isso defende que é preciso olhar atentamente para o que ocorre em sala de aula para melhor compreender como e quais recursos semióticos medeiam as atividades das crianças. Em “Notas finais: como construir práticas de alfabetização como processo discursivo?”, Nogueira esclarece a importância das relações de ensino em cada contexto como elemento de possibilidade de instaurar práticas de linguagem oral e escrita em salas de alfabetização. Tais relações de ensino são cotidianas e dialeticamente construídas em contextos concretos, nos modos de participação e interação de alunos e professores, sempre atravessados por concepções e observações dos professores. Termina reafirmando que, dentre tantas questões que a concepção discursiva de alfabetização suscita, o trabalho de ensino e o gesto de ensinar, enfatizados por Smolka, são condições essenciais para a construção de práticas de alfabetização na perspectiva discursiva.

O quarto capítulo intitulado **Apontamentos sobre o livro A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo** é assinado por Cláudia Maria Mendes Gontijo e Dania Vieira Monteiro da Costa. Nas “Considerações iniciais” as autoras defendem que escrever sobre o livro de Smolka é um desafio necessário no atual contexto político, educacional e econômico do Brasil. Apontam, também, as dificuldades em tematizar uma obra tão duradoura e os tateios para iniciar o planejamento da escrita, que seguirá algumas marcas, indícios de leitura, de um exemplar de 1991, que têm em mãos, argumentando que maior objetivo é homenagear uma das mais brilhantes possibilidades de se pensar a alfabetização, para além de aspectos meramente linguísticos, ou seja, a perspectiva discursiva. Em “Pontos de partida”, Gontijo e Costa destacam, dentre as muitas perguntas da obra original, algumas que aparecem grafadas no livro: Alfabetização? Para quê? Como? Em que condições?, até hoje necessitando de respostas. Identificam dois elementos não enfatizados na produção científica e acadêmica da época: “o estudo da alfabetização,

da aprendizagem da leitura e da escrita no interior das interações sociais; as bases conceituais e referenciais para o estudo da alfabetização das crianças”. (p. 87) Smolka, com base em Bakhtin e na Análise do Discurso, acentua a interação verbal, capaz de produzir a transformação da própria linguagem e dos sujeitos. Essa ênfase redefine as relações pedagógicas, rompendo com “o esquema linear e estrito da ‘comunicação pedagógica’” (Smolka, 1989, p. 45), fazendo com que o lugar de quem ensina possa ser ocupado pelas crianças, ou professoras ou qualquer outro agente. Essa *carnavalização* da sala de aula (Bakhtin, 1999), segundo as autoras, produz um nível profundo de mudanças nas relações de ensino, que denominam “aprendizagem de caráter revolucionário” (p. 88). No item “Controvérsias entre diferentes pontos de vista”, as autoras tematizam a problematização e discussão feita por Smolka ao construtivismo. Ressaltam que este adquiriu caráter de teoria revolucionária, em especial, por retirar o foco de quem ensina e colocá-lo em quem aprende. No entanto, Smolka evidencia que as hipóteses, apontadas por Ferreiro e Teberosky, são “uma construção dos adultos’, com base em indicadores verbais (orais e escritos) das crianças, mas não permanecem na escrita de orações” (p. 90). Para as autoras, ainda que Smolka reconheça a importância das teorizações construtivistas, evidencia que a relação entre a criança e a escrita é analisada fora do contexto de sala de aula. As autoras ressaltam a atualidade da posição de Smolka para pensar a alfabetização, os estudos e as práticas, buscando argumentos no próprio texto da tese: enquanto Ferreiro fala em “identidade” e “similitude”, procurando paralelismo entre história cultural e psicogênese, ela se propõe evidenciar e compreender precisamente as diferenças que levam a uma contínua reestruturação mental. No item “Caminhos”, Gontijo e Costa ressaltam o conceito, utilizado por Smolka, de *marcas do discurso interior* presentes nas escritas iniciais das crianças. Retomam Vigotski (2001) e seus estudos sobre o tema, que a caracteriza como fenômeno de transição das funções intersíquicas às intrapsíquicas e, tal como o discurso escrito, monológico. O autor relaciona o discurso interior com a linguagem egocêntrica, podendo suas características aparecer na linguagem dirigida para os outros. Smolka recorre à Bakhtin (1981), que também analisou este fenômeno e define que suas formas “assemelham-se às réplicas de um diálogo” (p. 94), trazendo, portanto, as condições históricas da situação social como componente essencial à compreensão desse discurso. Com esta base, Smolka examinará as escritas iniciais das crianças, refletindo sobre as marcas do discurso interior que elas apresentam, buscando a *constituição de sentido*. Isso representa um novo ponto de vista sobre a

alfabetização que passa a ser “um processo de constituição de sentidos, uma forma de interação com os outros pelo trabalho de escrita” (p. 95). Nas “Considerações finais” é atualizada uma observação de Saviani (2007, p. 400) para o contexto de 1980, data da publicação da obra de Smolka: “[...] a busca de teorias que não se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a elas se contrapusessem”. Para as autoras, a publicação da obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, representa uma resposta à assertiva acima para o campo da alfabetização.

O quinto capítulo, **Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva**, é de autoria de Cecília M. A. Goulart e Andréa Pessoa dos Santos. As autoras iniciam o texto evocando a complexidade do contexto histórico da década de 1980, momento de grande articulação pela redemocratização do país, acompanhada de discussões de natureza político-social sobre novas condições e perspectivas pedagógicas, notadamente sobre modos de conceber os processos de ensino-aprendizagem. Destacam-se, neste cenário, as teorizações das áreas ligadas às ciências da linguagem - linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, teoria da enunciação e análise do discurso -, que provocam a revisão da concepção de linguagem, compreendida, a partir daí, como discurso. Deduzem, a partir da leitura de *Pequena nota à 13ª edição* do livro de Smolka, elaborada pela própria autora, que a tese da *alfabetização como processo discursivo*, articula três pontos: “os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; e as relações de ensino” (p. 100). Ainda neste texto, Smolka afirma que a contribuição de seu livro para o ensino da escrita é o destaque ao gesto de ensinar. Após este preâmbulo, Goulart e Santos anunciam que escolheram discutir dois pilares teóricos que contribuíram para, em 1987, considerar a alfabetização como processo discursivo: os fundamentos da análise de discurso de origem francesa e aspectos da teoria da enunciação de Bakhtin. Em “Caracterização do estudo da análise do discurso na tese de Smolka”, as autoras lembram que os anos de 1980 foram férteis em investigações pertinentes ao processo de alfabetização, abrangendo aspectos políticos-pedagógicos; linguísticos; psicolinguísticos; sociolinguísticos; discursivos e sociointeracionistas, que tentavam dar conta de diferentes aspectos dessa aprendizagem complexa e multidimensional que é a alfabetização. É neste contexto que há uma mudança paradigmática na concepção de linguagem, de alfabetização, exigindo, em consequência, reflexões sobre novas formas de ensinar e novas maneiras de conceber

os conteúdos para o ensino da língua. Em especial, os estudos linguísticos de base enunciativa e sociointeracionista defendiam que a linguagem não poderia mais ser associada a uma concepção meramente instrumental. No interior deste caldo epistemológico, as autoras buscam compreender como Smolka evidencia a dimensão discursiva da alfabetização, realçando as interações discursivas constitutivas das relações de ensino. Para Goulart e Santos, Smolka considera que a teoria da enunciação de Bakhtin realça o fenômeno social da interação verbal, nas formas orais e escritas, situando-as em relação às situações concretas de vida. Aliando estas ideias aos estudos desenvolvidos por Orlandi (1983) e aos conceitos da análise do discurso francesa desenvolvidos por Pêcheux (1969), Smolka vislumbra “pistas concretas” (p.102) para analisar elementos e condições da enunciação no contexto escolar, apresentando “[...] uma proposta teórica de exame das interações discursivas que ocorrem na aula na perspectiva das relações de ensino, segundo os jogos de antecipação de imagens implicados nessa relação [...]” (p.106). No item “Marcas da dimensão discursiva do processo de alfabetização nas práticas de sala de aula”, as autoras informam que foram buscar na última parte do livro de Smolka, algumas marcas que a levaram a caracterizar como discursivo o processo alfabetização. Citam o intercâmbio e a troca de trabalhos em sala de aula, as várias leituras, as possibilidades de pesquisa sobre a escrita; a diversidade de interpretações, de organizações e formulações possíveis; diferentes formas de organização e interação das crianças, entre outras. Para as autoras, “na dinâmica de interação e interlocução, as crianças conversam, trocam informações, riem, discutem, brigam, ‘falam sobre assuntos relevantes para elas’” (p. 107). Assim, a leitura e a escrita são atividades olhadas e vividas em seus contextos sociais de utilização e as ações de ler e escrever vão se constituindo no movimento das interações e interlocuções. Nesta concepção, por um lado, a alfabetização implica muito mais que letras, palavras e sons e, por outro lado, “a alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição de sentidos e seus modos de produção” (p. 109). As autoras terminam o texto defendendo uma alfabetização que ocorra sem desvincular esse processo dos “sentidos da práxis”, elemento de propulsão dos sujeitos à participação social e à ampliação da cidadania.

O sexto capítulo, **Alfabetização como processo discursivo: um “modo de fazer” diferente**, é de autoria de Lázara Nanci de Barros Amâncio e Cancionila Janzkovski Cardoso. Na abertura do texto “Descortinando uma nova perspectiva em alfabetização”, as autoras relatam, brevemente, como conheceram a pesquisadora Ana

Luiza Smolka e sua proposta inovadora da alfabetização como processo discursivo, ainda nos idos de 1987. Em “Apontamentos sobre o contexto sociocultural da alfabetização”, apoiadas em Robert Darnton (1990) e seu modelo para analisar como os livros surgem e se difundem, recuperam aspectos do contexto sociocultural da década de 1980, em especial, algumas influências intelectuais que conviveram com a obra de Smolka. Como autores e obras emblemáticos sobre a alfabetização daquele período destacam Magda Soares, João Wanderley Geraldi, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Para as autoras, “os anos de 1980 podem ser considerados marcos da recriação da ‘invenção da tradição’ (Hobsbawn, 1988) do código disciplinar da língua Portuguesa, no Brasil” (p. 118). O processo de redemocratização, a entrada na escola de parcela maior da população, com a qual ela não sabia lidar, acentuou o fracasso escolar. Acentuavam-se, também, as críticas ao papel da escola. É, ainda, nesta década que as ciências linguísticas - linguística, psicolinguística, sociolinguística, linguística textual e análise do discurso - passam a ser “aplicadas” ao ensino da língua (Soares, 2001), reconfigurando concepções de língua e linguagem e modos de pensar os processos de ensino-aprendizagem. Amâncio e Cardoso apresentam as principais contribuições/discussões de pesquisas consideradas mais emblemáticas, a fim de construir um panorama do contexto efervescente em que surgiu o estudo de Smolka, destacando a complexidade da alfabetização e a perspectiva social da língua, trazidas por Soares; a concepção interativa de linguagem, associada à Análise do Discurso, à Teoria da Enunciação e à Sociolinguística, além da proposta do trabalho com textos no ensino da língua, de Geraldi; a perspectiva da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky. No item “A perspectiva enunciativa da alfabetização”, as autoras focam no livro de Smolka, ressaltando que ele surgiu em um momento em que pesquisadores e professores no Brasil começavam a se apropriar de uma *teoria* sobre a prática de alfabetização (Soares, 2004), o construtivismo, e Smolka contrapõe outra perspectiva que, “para além da mera aquisição individual da escrita, coloca em evidência a construção social do conhecimento, as práticas socioculturais e a interação social, como inerentes/indispensáveis para as práticas de leitura e escrita” (p. 124). Recuperando a ideia de Mortatti (2000) de que, em alfabetização, sempre houve uma luta entre o “velho” e o “novo”, em estreita relação com projetos políticos e sociais, defendem que, para além desse dualismo, pode-se perceber o “novíssimo”, representado pela proposta de Smolka. As autoras escolhem discutir da tese de Smolka as diferentes concepções sobre o processo de aquisição da escrita pelas crianças: o

ponto de vista da “carência”; o ponto de vista da construção individual do conhecimento; o ponto de vista da interação, da interdiscursividade. O terceiro ponto de vista (com incorporação de aspectos do segundo) fornece os elementos para Smolka refletir, provocar, fazer questões e apontar possibilidades para alfabetização, em seu trabalho que reúne, dialeticamente, teoria e empiria. Para as autoras, olhando as práticas escolares, Smolka as vê como irremediavelmente descontextualizadas, com interação restrita, com a língua sendo trabalhada sem sentido. Defende, então, um processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo). As autoras mencionam que o texto de Smolka é pioneiro na divulgação da psicologia soviética, em especial, os trabalhos de Vigotski, cuja perspectiva histórico-cultural lhe permite a discussão de inúmeros aspectos da construção do conhecimento, da linguagem como constitutiva e constituidora, dos processos de internalização, enfim, das práticas sociais e práticas de ensino. Para Amâncio e Cardoso, todo este conhecimento sugere um “modo de fazer” diferente (p. 128). A alfabetização como processo discursivo exige alteração total nas relações de ensino, tornando-as mais democráticas, humanas e significativa. Em “Para terminar”, as autoras refletem sobre algumas razões, na tentativa de identificar o porquê de o construtivismo (o novo) ter se tornado hegemônico no Brasil, de certa forma abafando a perspectiva discursiva (o novíssimo), levantando uma hipótese que explicaria, parcialmente, a maior aceitação da psicogênese.

O sétimo capítulo, **Projeto de Incentivo à Leitura: uma experiência de pesquisa e formação**, de Lila Cristina Vanzella, é dedicado à história do projeto, coordenado por Ana Luiza Smolka, desenvolvido entre 1983 e 1985, que deu origem ao livro, ora homenageado. Em “Contexto político educacional”, Vanzella recupera elementos da política, da sociedade, da economia e da educação a partir de 1964, com a implantação do Estado autoritário, apresentando diferentes momentos, concepções e princípios orientadores para o estado brasileiro e, em decorrência, para as políticas educacionais. Em relação ao fracasso escolar, evidencia, no contexto ditatorial, a ampliação do atendimento a setores antes excluídos e o “rito de barragem” (p. 135) que atingia essas crianças na passagem da primeira para a segunda série. Exemplifica as explicações e soluções apresentadas para corrigir tal distorção até chegar ao fim da década de 1970 e início de 1980, momento em que o esgotamento do regime militar, a organização da população trabalhadora, a produção do campo educacional, entre outros fatores, produzem mudanças sociais, em direção a uma sociedade mais aberta

e democrática. O fracasso escolar, antes atribuído a uma questão individual, de cunho psicológico e biológico (década de 1950 e 1960), ou social – crianças dos meios populares eram consideradas de aprendizagem lenta, apáticas, desajustadas, necessitando educação compensatória ou antecipação da escolarização, além de programas de alimentação escolar e distribuição de livros (1970), passa a ser analisado de outro ângulo, questionando-se a competência e eficiência da escola para ensinar as crianças das classes trabalhadoras. É na década de 1980 que “passava-se a ver na escola um espaço de contradição, de mediação” (p. 141). A distância entre o universo cultural da criança e a cultura escolar era apresentada como uma das causas do fracasso escolar. Este, portanto passa a ser visto em suas relações interna e externa à escola. No item “O projeto de Incentivo à Leitura (PIL)”, são apresentadas as origens (1981 e 1982) e nuances do projeto (1983-1985) que proporcionou o contato de Smolka e demais participantes com as escolas, a pesquisa e formação de professores. Segundo Vanzella, o ponto de partida se deu “no encontro entre uma proposta de estágio, um compromisso com a pesquisa e uma realidade clamando para ser conhecida, compreendida e por alternativas para ser transformada” (p. 142). O trabalho inicial, que foi com crianças pré-escolares da periferia de Campinas, gerou demandas de ampliação e adaptações, envolvendo escolas da rede pública, professores e crianças da 1ª série do 1º Grau. O foco era investigar os processos de desenvolvimento da linguagem e proporcionar subsídios para estimular este processo. O contato com a linguagem escrita, enquanto elemento cultural a ser explorado, entendido e interpretado, era primordial para conhecer os processos de aprendizagem. Em relação aos professores, o PIL considerava importante que esses conhecessem a realidade das crianças, os diversos níveis de conhecimento sobre a linguagem escrita, as diferenças individuais, culturais e sociais. A proposta de trabalho centrava-se na exploração da literatura infantil, enfatizando processos lúdicos, que pudessem facilitar, esclarecer e incentivar o aprendizado da leitura e da escrita. O projeto envolveu pós-graduados, graduandos e alunos da pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, sempre sob a coordenação de Smolka. Destaque foi dado para o trabalho de registrar (semanalmente, mensalmente, anualmente) o trabalho realizado, seus objetivos e propostas, para discutir com a coordenadora, bem como tempo disponível para discutir, planejar e elaborar materiais. Seminários visando à discussão de todo este processo, com ampla participação dos envolvidos e demais interessados, também foram organizados entre 1983 e 1984, momento em que recebiam dos professores suas

dúvidas e angústias. Em relação ao trabalho na sala de aula, a proposta do PIL alterou a organização da classe e trouxe momentos de dúvidas e críticas, que foram enfrentadas. Em sala de aula, foram criados os mais diversos momentos para o diálogo e para a execução de diferentes tarefas, em agrupamentos também diferentes. Os assuntos foram os mais variados e os procedimentos para abordá-los também se alteravam. Segundo Vanzella, a partir de 1984, houve uma maior preocupação com sistematização da alfabetização, com a implementação de estratégias de análise do sistema da língua, sempre aliadas ao jogo e ao lúdico. A mediação do adulto, que leu para e com a criança, orientou e recortou tarefas de escrita, tanto como a mediação das crianças entre si, em trocas e permutas, levavam as crianças a aprender a escrever com sentido e aprender a gostar de ler e escrever para si e para os outros. Em “Considerações Finais”, a autora revela que a história do PIL é a história de “um tenso e intenso diálogo entre professores, estudantes, pesquisadores e gestores” que se insere na “história de outro tenso e intenso diálogo entre diversos setores da sociedade” (p. 159), que, naquele momento, buscava a democratização da educação e do país.

O oitavo capítulo, **Alfabetização, letramento e numeramento: conceitos para compreender a apropriação das culturas do escrito**, é de autoria de Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. Na abertura do texto, “Meu nome é hoje um número estampado nas minhas roupas”, a autora rememora a carta de um frade, prisioneiro político do regime militar, lida numa missa dominical de igreja católica de Belo Horizonte, quando ela era criança. Segundo ela, este é o mote para as reflexões que fará com a releitura do livro de Smolka, que tematiza os textos de crianças na fase inicial da escrita. Contrapõe aquele momento memorialístico, que fugia do ritual religioso conhecido, no qual as crianças não entendiam exatamente o que estava acontecendo, mas intuía a apreensão, o temor, o drama, por meio do comportamento de seus pais e do celebrante, com a ideia de que as crianças são mobilizadas quando a produção de textos que fala de suas práticas, impressões, sonhos, angústias, projetos, ou seja, aquilo tudo que “lhes permite experimentar o potencial discursivo do texto escrito” (p.167). O fato mais marcante, para a autora, é ter compreendido e apreciado, aos oito anos, a metáfora utilizada na missiva: “já naquele momento, invadiram aquela neoleitora um certo prazer literário, um vislumbre das potencialidades da língua – valendo-se, inclusive, de ideias e representações matemáticas – e um regozijo por me avaliar em condições de usufruir dessas potencialidades [...]” (p.169). A partir desta reflexão, Fonseca propõe a discussão e até a “inevitabilidade” de se considerarem as

práticas de numeramento no âmbito das práticas de letramento, nos processos de apropriação de práticas de leitura e escrita. Esclarece que não se trata de formular um conceito que seria o “o análogo em Matemática” das “práticas de letramento em Português” (p. 169), mas de incluir as práticas de numeramento no âmbito das práticas de letramento, pois “consideramos que as práticas sociais envolvendo quantificação, medição, orientação, ordenação e classificação compõem os modos de usar a língua e são por eles constituídos” (p. 170). Desse modo, as práticas matemáticas são reconhecidas como práticas socioculturais, práticas discursivas e como práticas de letramento. O item “Oitenta por cento ‘cérebro’, cinquenta por cento músculos” confirma a disposição da autora em analisar práticas de numeramento como práticas discursivas de uma sociedade grafocêntrica (e quantificadora). O relato é de um menino seis anos, em geral pacato e avesso a lutas, que informa que resolveu entrar para o judô. Em resposta à argumentação da mãe se ele sabia que judô era muita luta, dispara: “E você sabe que judô é oitenta por cento ‘cérebro’ e só cinquenta por cento músculos?” (p. 172). Para a autora, embora a criança ainda não compreenda bem o funcionamento da porcentagem, a utiliza como argumento de cientificidade e carga dramática, ou seja, demonstra compreender sua função pragmática no discurso científico, que lhe confere legitimidade pela quantificação. Fonseca defende a necessidade de se “fundamentar a análise e a promoção de práticas matemáticas em diversos contextos, inclusive o escolar, em sua dimensão sociocultural” (p. 174). Nas “Considerações finais” a autora reitera a importância do conceito de práticas de numeramento e sua inserção nos estudos sobre letramento, lembrando que a presença incontestável das relações matemáticas nas práticas sociais possibilita reflexões sobre o caráter discursivo da incursão das crianças na experiência da escrita, aspectos que merecem cuidadosos esforços investigativos e disposições pedagógicas.

O nono capítulo, **O “discurso fundador” de Smolka: alfabetização e produção do conhecimento como processos discursivos**, é de autoria de Maria do Rosário Longo Mortatti. “Por onde Começar?” expressa o trabalho mental feito pela autora até decidir qual eixo expositivo/argumentativo utilizaria no texto que integraria este livro de homenagem à Smolka. Nesta reflexão se faz várias perguntas que a levam a dizer: “Este texto nasce, portanto, *de* e *em* um lugar de entrecruzamento de processos discursivos, entre paráfrase e polissemia” [...] e “igualmente *de* e *em* um (outro?) lugar ambíguo de prazer e fruição, que a tese de Smolka representou(a) para esta leitora” (pp.180-81). No item “No princípio, a palavra de Smolka”, informa que o

texto se constituirá como um ensaio memorialístico-historiográfico, no qual apresentará reflexões sobre a “inter-relação de tema/problema, método de abordagem, categorias de análise, referenciais teóricos utilizados e estrutura/forma da tese” (p.182), tudo isso em diálogo com o contexto político social e educacional dos anos de 1980 e com a produção (brasileira) sobre alfabetização. “Na palavra, o contexto de enunciação”, Mortatti relata como conheceu Smolka na década de 1980 e como foi se aproximando de sua produção científica e reforçando uma admiração, à medida que foi conhecendo melhor seus temas e formas de abordagem. Lembra que aquele era um “contexto de intensas discussões, mobilizações e propostas de ação relacionadas com o processo de redemocratização do país [...] ‘momento catártico’ de conjunção entre necessidade e possibilidade/liberdade de elaboração sócio-histórica” (p. 183). Apresentavam-se novos desafios para a pesquisa acadêmica, em especial, a necessidade de compreendê-la e praticá-la como forma de luta política, posicionando-se contra a neutralidade ideológica. Segundo a autora, é neste clima em que a educação pública se tornou lugar de militância política, que pesquisas como as de Ana Luiza Smolka representavam uma esperança científica e política, ao lado de outros pesquisadores que também apresentavam propostas inovadoras para o ensino da Língua Portuguesa, tais como Wanderley Geraldi, Raquel Salek, Lílian Lopes Martin e Silva (Unicamp) e, ainda, outras iniciativas inovadoras como a Associação de Leitura do Brasil (ALB) e Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES). Mortatti relata que após a defesa de doutorado de Smolka seu texto se tornou inspiração teórico-metodológico-política para suas pesquisas e referência obrigatória para as disciplinas que ministrava, culminando com a participação de Smolka em sua banca de doutorado, defendido em 1991. No item “Na produção do conhecimento sobre alfabetização, a tese”, a autora, citando Soares (1989), evidencia o notável crescimento da produção acadêmica sobre alfabetização, ocorrido a partir da década de 1970. Evidencia, ainda, a insuficiência das categorias estabelecidas por Soares para classificar os trabalhos, já que a tese de Smolka foi definida como “Tema – Conceitualização da Língua Escrita”; “Referencial teórico – Psicologia Genética”; “Natureza do texto – Pesquisa: Estudo de Caso” (p. 187). Aponta erro neste trabalho, sobretudo no que concerne à classificação do referencial teórico da tese de Smolka, que não se inspira na Psicologia Genética (epistemologia piagetiana) e sim na Psicologia Dialética, Teoria da Enunciação e Análise do discurso. Mortatti retoma seus estudos históricos (em especial, 1999, 2000), em especial ao que denomina “quarto momento da história da alfabetização no Brasil”

(ainda em curso), quando são engendrados três modelos explicativos para a ineficiência da alfabetização escolar: construtivismo, interacionismo (linguístico), letramento. A autora nota que o construtivismo, decorrente das pesquisas de Ferreiro e Colaboradores, foi disseminado no Brasil como “revolução conceitual”, pois deslocava o eixo do *como se ensina* para *como a criança aprende*. Este se torna hegemônico no Brasil, por meio de sua adoção impositiva, a partir da década de 1980. Paralelamente, outros estudos fundamentados no interacionismo linguístico, foram conquistando destaque, estudos que apontavam para a insuficiência política e didático-pedagógica tanto da tradição anterior quanto do construtivismo, a exemplo dos trabalhos de Smolka e Geraldi. Para Mortatti, o interacionismo linguístico representa “outra revolução conceitual”, deslocando o eixo das discussões “de *como a criança aprende para por que, para que, quem para quem, quando, onde, o que e como ensinar e aprender em relação à linguagem escrita na fase inicial de escolarização de crianças*” (p. 190). No item “Na tese, o confronto [contra-] ideológico”, Mortatti situa Smolka nessa outra revolução conceitual, lembrando que, ao mesmo tempo em que esta dialogou com a produção acadêmico-científica da época, elaborou ideias e outras explicações teóricas e implicações pedagógicas para a alfabetização. A partir daí, Mortatti levanta aspectos da configuração textual do livro de Smolka, desde a apresentação, na qual a autora sintetiza suas escolhas epistemológicas/políticas embasadas na concepção de linguagem como interação e, articuladamente, nos procedimentos da pesquisa. Apresentação, Resumo e Sumário “oferecem ao leitor uma espécie de mapa de navegação no processo discursivo da tese” (p. 191). Para a autora, a chave para a compreensão do caráter inaugural e fundador da tese se encontra na característica interdisciplinar, ancorada no materialismo histórico-dialético, do qual decorre a elaboração do “confronto’ pedagógico-epistemológico, explicitando-se seu caráter de confronto contra-ideológico e contra-hegemônico em relação ao construtivismo piagetiano/ferreiriano e a concepções anteriores de alfabetização” (p. 191). Mortatti salienta que é no capítulo “Discutindo pontos de vista” que Smolka embasa e sustenta o discurso da tese, explicitando e contrapondo questões epistemológicas e linguísticas em diferentes perspectivas. A perspectiva de Smolka é a de que “a alfabetização é processo discursivo, que implica a elaboração conceitual pela palavra” (p.192), perspectiva essa que se contrapõe ao construtivismo e inaugura um novo campo teórico-epistemológico, com elementos da Psicologia Dialética, Teoria da Enunciação e Análise do discurso. Outras tantas marcas discursivas da tese de Smolka

são analisadas por Mortatti, passando, inclusive, pelos autores referenciados na bibliografia da tese, bem como, recorrências e ausências, “indicativas da função de cada autor/texto no desenvolvimento argumentativo da tese” (p. 195). No item “No confronto, a fundação do novo”, Mortatti destaca o caráter inaugural da tese de Smolka, caracterizando-a como “discurso fundador”, aquele “que institui e estrutura novos modo e conteúdo de pensar, sentir, querer e agir centrados no interacionismo linguístico [...] no que se refere ao ensino-aprendizagem inicial da linguagem escrita e à produção do conhecimento sobre esse tema e correlatos” (p.196). Defendendo a ideia de que o processo discursivo instaurado pela tese de Smolka é representativo de uma (outra) revolução conceitual, Mortatti se pergunta: qual é o impacto científico e social, ao longo de três décadas, da tese de Smolka? Considerando dados disponíveis, cita as 13 edições, até 2013, com tiragem de milhares de exemplares. No entanto, o construtivismo é, ainda, o modelo hegemônico e, segundo a autora, tende a perdurar como se constata na Base Nacional Comum Curricular (BNCC de 2017). Mortatti compreende que a alfabetização *ainda* é o problema de base da educação pública brasileira; que a alfabetização *ainda* é um problema político vinculado a projetos de nação e que, “provavelmente, *ainda* não há condições objetivas (especialmente considerando a temerária conjuntura nacional) para um projeto de alfabetização baseado, de fato, nas contribuições de Smolka” (pp.198-99). Em “Por fim, na terceira margem?”, Mortatti avalia que a elaboração deste texto lhe possibilitou avaliar, com mais clareza, o impacto da tese de Smolka não só para a sua formação e atuação profissional, como para a de muitos pesquisadores e professores, que acolheram a ideia e buscaram compreender suas atividades como processos discursivos, com implicações para o enfrentamento político-pedagógico de propiciar às crianças, aos professores e aos alfabetizadores a condição de autores de sua história.

O décimo e último capítulo, **A criança na fase inicial da escrita: notas sobre a circulação no curso de Pedagogia – Faculdade de Educação/UNICAMP**, é de autoria de Norma Sandra de A. Ferreira e Lilian Lopes Martin da Silva. Em “Notas introdutórias”, as autoras, recorrendo ao circuito imaginado por Darnton (1990) para os livros, lembram que cada impresso percorre um ciclo que vai de sua produção, editoração, impressão, passando por sua difusão, circulação até sua recepção. Informam que Corrêa (2006) inseriu no modelo de Darnton a figura da autoridade pedagógica – professor – como mais um agente que, embora esteja fora do segmento responsável pela fabricação dos impressos, atua na

difusão, circulação e recepção dos livros. Com essas ideias se perguntam sobre a difusão e circulação da obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, de autoria de Ana Luiza Bustamante Smolka, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, entre 1988 e 1998, considerando, portanto os primeiros dez anos de sua publicação. Para tanto, selecionaram e analisaram 28 programas de disciplinas obrigatórias, considerando: a) disciplinas ligadas ao tema da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais; b) presenças do livro em bibliografias de outras disciplinas. No item “A criança na fase inicial da escrita – o ‘livro amarelinho’”, oferecem informações sobre a produção e editoração da tese/livro, ora homenageada/o. Enquanto tese, traz as marcas deste gênero, versando sobre a alfabetização, envolvendo pesquisa empírica, constando de programas de formação de professores, aspectos que situam a obra no território escolar. Para as autoras, o fato de ser publicada pela Editora Cortez, uma editora grande que se dedicava a formação de um catálogo no campo da educação, ampliou consideravelmente sua circulação. O livro realiza um potente diálogo com outras publicações voltadas à aquisição da linguagem escrita e à escola, a exemplo das edições de Emília Ferreiro, Maria Laura Mayrink-Sabinson, João Wanderley Geraldi, Bernadete Abaurre, Luiz Carlos Cagliari, Eglê Franchi, Magda Soares, entre outros. Em “Uma consulta aos programas de curso”, as autoras mostram-se surpresas ao constatar que, diferentemente de suas expectativas, a obra não constava desde sua primeira edição nos cursos relativos à alfabetização ou ensino inicial da leitura e escrita e, sim, (e ainda como tese) apareceu pela primeira vez como indicação de leitura de disciplinas ligadas à Psicologia, notadamente vinculadas a uma perspectiva teórica que aborda pensamento e linguagem enraizados nas condições socioculturais que os produzem. Em relação às disciplinas que tematizavam a alfabetização ou ensino da Língua Portuguesa, a obra aparece pela primeira vez em 1993, na disciplina Metodologia da Alfabetização. Outras referências só ocorrem em 1996 e 1998. Segundo as autoras, as disciplinas ligadas à alfabetização e ao ensino da língua enfatizavam, na ocasião, diferentes aspectos: concepções de prontidão; construção da aquisição da escrita segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky; contribuições oriundas da linguística; ideia de que o trabalho com linguagem se estende para além da alfabetização. De comum, encontraram em todos os programas a preocupação com o fracasso escolar e a qualidade do ensino da leitura e da escrita. Já no conjunto formado pelas disciplinas com foco na metodologia e prática de ensino de 1º Grau, a obra é indicada, desde 1993,

seja referida integralmente e como leitura obrigatória, seja como referência a unidades de trabalho, seja, ainda, em forma de capítulo e leitura complementar. Em “Notas Finais”, as autoras ressaltam que a consulta aos programas evidencia que a circulação do livro *A criança na fase inicial da escrita*, se realizou, especialmente, através das disciplinas, a despeito de outros caminhos percorridos. Remarcam que a referência à obra, ao longo do período, não se manteve “em uma mesma disciplina, nem sob responsabilidade de um único professor, e, nem sob a responsabilidade de diferentes docentes” (p. 212). Circulou como tese e como livro, ao lado de outros artigos da própria Smolka e de autores que se aproximavam de sua perspectiva política, teórica e metodológica. Apareceu, muitas vezes, como contraponto a outras abordagens. Concluem dizendo que “o professor atuou nessa circulação como um agente regulador” (p. 212), admitindo maior ou menor liberdade por parte dos estudantes na produção de sentidos, enfatizando um ou outro aspecto, dialogando com a realidade da escola, implementando diferentes formas de trabalho com os textos.

As vozes reunidas nesta obra entram na corrente ininterrupta da interação verbal (Bakhtin, 1981), cada qual trazendo suas perspectivas teóricas, escolhas, impressões e subjetividade na realização de uma mesma tarefa, qual seja a releitura do livro de Ana Luiza Smolka, *Alfabetização como processo discursivo: a criança na fase inicial da escrita*, trinta anos após seu lançamento. A voz de Smolka, ecoada em sua tese no ano de 1987, trazia muitas perguntas. Algumas são pensadas (respondidas?) no contexto deste livro. Outras tantas continuam demandando respostas. Na trama interdiscursiva aqui tecida, entre tensões, controvérsias, conflitos e concordâncias, um aspecto parece ser consensual entre os/as autores/as: o potencial da proposta de *alfabetização como processo discursivo*. Assim, as reflexões deste livro contribuem, grandemente, para o campo da alfabetização no Brasil, na perspectiva do aprender a ler e escrever como processo de enunciação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

CORRÊA, C. H. **Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910**. Tese (Doutorado em

Educação), Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 22, p. 9-39, jan./jun. 1992.

FREIRE, P. **Extensión o Comunicación?** Santiago do Chile: ICIRA, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. Tradução do original em português por Myra Bergman Ramos. New York: Seabury Press, 1973.

HOBSBAWM, E. J.; RANGER, t. (EDS). **The invention of tradition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora da UNESP/MEC/CONPED, 2000.

MORTATTI, M. R. L. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença Pedagógica**, 1999.

NOGUEIRA, A. L. H. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Campinas 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1991.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du Discours**. Paris: Dunod, 1969.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

SMOLKA, A.L.B. **A Alfabetização como processo discursivo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1987.

SOARES, M. Alfabetização: estado do conhecimento. Brasília/DF; MEC/INEP, 1989.

SOARES, M. Aprender a ler e escrever, ensinar a escrever. In; ZACCUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 25 jan./fev./mar./abr. 2004.

VIGOSTKI, L.S. **Thought and Language**. Translated by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar. 12^a printing. Massachusetts: M.I.T. Press, 1975.

VIGOSTKI, L.S. **Thinking and speak**. In: RIEBER, R.W.; CARTON, A.S. The collected works of L.S. VYGOSTSKY. New York and London: Plenum Press, 1987.

VIGOSTKI, L.S. **A formação social da mente**. 4. Ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins e Fontes, 1991.

VIGOSTKI, L.S. **Obras Escogidas**. V. I, II, III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOSTKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOSTKI, L.S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOSTKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, Dec. 2011.

GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo, Cortez, 2017.