

**A MOBILIZAÇÃO DO PENSAMENTO E AS OPERAÇÕES RACIONAIS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.**

**THE MOBILIZATION OF THOUGHT AND RATIONAL OPERATIONS:
CONTRIBUTIONS TO THE LITERACY PROCESS.**

**LA MOVILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO Y LAS OPERACIONES RACIONALES:
APORTES AL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN.**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.62069>

Bruna Carvalho¹

Lígia Márcia Martins²

Resumo: Objetivamos aclarar como opera o psiquismo do indivíduo em alfabetização. Para tanto: a partir das ideias de Lemle (2007) e Soares (2016), elaboramos uma síntese das proposições das autoras, a qual denominamos de *requisitos necessários à alfabetização*. Expomos a mobilização do pensamento e as operações racionais, segundo a psicologia histórico-cultural, relacionando-as com ações e operações do processo de alfabetização. Concluímos destacando a relação figura-fundo na execução das operações racionais e no desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização, e a importância da língua escrita para o desenvolvimento da capacidade de pensar em suas máximas potencialidades.

Palavras-chave: Pensamento. Operações Racionais. Alfabetização.

Resumen: Apuntamos aclarar cómo funciona la psique del individuo en la alfabetización. Para ello: a partir de las ideas de Lemle (2007) y Soares (2016), elaboramos una descripción de las proposiciones de los autores, que denominamos *requisitos necesarios para la alfabetización*. Exponemos la movilización del pensamiento y las operaciones racionales, según la psicología histórico-cultural, relacionándolas con acciones y operaciones en el proceso de alfabetización. Concluimos destacando la relación figura-fondo en la ejecución de operaciones racionales y en el desarrollo de los requisitos necesarios para la alfabetización, y la importancia del lenguaje escrito para desarrollar la capacidad de pensar a su máximo potencial.

Palabras clave: Pensamiento. Operaciones racionales. Alfabetización.

Abstract: We aim to clarify how the psyche of an individual in the process of literacy operates. To this end, based on the ideas of Lemle (2007) and Soares (2016), we have elaborated a synthesis of the authors' propositions, which we have termed the necessary requirements for literacy. We present the mobilization of thought and rational operations, according to historical-cultural psychology, relating them to actions and operations in the literacy process. We conclude by highlighting the figure-ground relationship in the execution of rational operations and in the development of the necessary requirements for literacy, and the importance of written language for the development of the capacity to think to its fullest potential.

Keywords: Thought. Rational Operations. Literacy.

Introdução

Quando se inicia o processo de alfabetização de um indivíduo? Não há consensos nas respostas para esta pergunta, principalmente, quando buscamos fundamentos em diferentes aportes teóricos. Todavia, concordamos com Baptista (2022) que a apropriação da língua escrita se inicia quando o indivíduo nasce.

Luria (2014) teceu importantes considerações sobre o desenvolvimento da escrita na criança partindo do pressuposto que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (Idem, p. 143). Desse modo, podemos concluir que quando a criança lê e escreve pela primeira vez, ela “[...] já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita” (LURIA, 2014, p. 143-144).

Não obstante, como opera o pensamento e as operações do raciocínio no processo de alfabetização? Qual a relação de tais processos com os requisitos necessários à alfabetização?

Para respondermos estes questionamentos, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico e que respalda o presente artigo, organizado entorno dos seguintes itens: primeiramente, apresentaremos as capacidades necessárias à alfabetização elaboradas por Lemle (2007) e os níveis de consciência fonológicas propostos por Soares (2016); em seguida, exporemos um quadro síntese denominado por nós como Requisitos Necessários à Alfabetização; por fim, traremos à baila as relações entre o curso do pensamento e as operações racionais contrapondo-as com a alfabetização.

Para concluirmos as reflexões aqui suscitadas, defenderemos que compreender a relação sobre como opera o psiquismo em processo de alfabetização e suas relações com os requisitos necessários à alfabetização é extremamente necessário para o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013). Esperamos que, por esse caminho, tenhamos elucidado questões que enriqueçam a alfabetização sob o enfoque histórico-crítico e, por conseguinte, instrumentalizem o professor, teórica e metodologicamente, no ato de descortinar o novo à criança em processo de aprendizagem da língua escrita.

As capacidades necessárias à alfabetização:

A aprendizagem da leitura e da escrita abarca uma série de expedientes psíquicos e culturais que precisam ser levados em conta por quem se lança à tarefa de alfabetizar. Dentre tais expedientes, Lemle (2007), apontou o que denomina como capacidades básicas, isto é, requisitos fundantes para o êxito na referida aprendizagem.

A primeira exigência destacada pela autora refere-se à capacidade para simbolizar. A ideia de símbolo é uma das primeiras capacidades que precisa ser desenvolvida no indivíduo para que ele se alfabetize, ou seja, “[...] para entender que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo” (LEMLE, 2007, p. 7). Portanto, o simbolismo é uma aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita (CARVALHO e MARSIGLIA, 2017).

Para aqueles que já se apropriaram de tal artefato cultural, a ideia de símbolo parece ser algo simples e fácil de ser compreendida, afinal, a maioria das pessoas conhecem o significado: das cores do semáforo; do trevo de quatro folhas; do triângulo numa placa de trânsito e de tantos outros símbolos (< >; ?; +; -; !; ≠; =; π; ÷; %; ♀; ♂; 0; 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9). Todavia, entender a relação simbólica entre uma coisa e outra não é tão simples para a criança, pois “uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada” (LEMLE, 2007, p. 7). Trata-se de uma relação totalmente arbitrária, uma vez que “[...] a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada” (Idem, p. 8). Deste modo, defende a autora, uma criança que não desenvolveu o simbolismo terá dificuldades em aprender a ler e a escrever.

A segunda capacidade necessária à alfabetização é a discriminação das formas das letras. Além de compreender que as letras são símbolos que representam os sons da fala, o aluno precisa distinguir as formas das letras. Existem letras com diferenças sutis, com formatos semelhantes e que acabam confundido a criança que não tenha a percepção, atenção e memória refinadas (LEMLE, 2007). “Algumas escritas têm tanta unidade de estilo que as letras são muito semelhantes entre si [...]. Em outras escritas, como as letras minúsculas latinas, certos símbolos diferem apenas em sua orientação, uma situação que é especialmente provável de causar confusão para crianças” (TREIMAN e KESSLER, 2013, p. 143).

Vejam as seguintes letras: b d q p; W M; O Q; C G; S Z; I L J; m n; A V. O primeiro grupo tem muitas semelhanças e o que determina a letra é a posição da *barriguinha* e da haste, contudo, no cotidiano a criança está habituada a manipular objetos que independentemente da posição que são colocados continuam sendo os mesmos. “Uma escova de dentes é sempre uma escova de dentes, esteja virada para cima ou para baixo. Um copo de cabeça para baixo, ainda é um copo. Mas um b com haste para baixo vira p, e um p virado para o outro lado vira q” (TREIMAN e KESSLER, 2013, p. 8).

Deste modo, observamos as semelhanças e diferenças sutis entre cada grupo de letras apresentado anteriormente e para aprender a ler e a escrever o aluno precisa perceber e se atentar a essas semelhanças e diferenças na identificação de cada letra, o que exige também capacidade mnemônica, ou seja, além de identificar o formato da letra é preciso lembrar o nome do formato (letra) identificado.

Além da percepção e atenção visual para identificação das letras é preciso que o aprendiz saiba discriminar os sons da fala, pois, “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” (LEMLE, 2007, p. 9), sendo esta a terceira capacidade requerida à alfabetização. É preciso que o aluno se aproprie das relações entre grafemas e fonemas, isto é, identifique qual grafema deve ser utilizado para cada fonema ouvido. Em síntese, o indivíduo “[...] deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras” (Idem, p. 9).

No entanto, apenas fazer a ligação simbólica entre os sons da fala e letras do alfabeto não é suficiente para aprender a ler e a escrever, por isso outra capacidade importante é a captação do conceito de palavra. A linguagem oral não é apenas emissão de sons. A fala é a representação de um sentido, ou seja, de um conteúdo mental. Para Lemle (2007), a palavra é som e sentido, simultaneamente, que utilizamos para expressar nosso pensamento. Para captar o conceito de palavra exige-se que se saiba “[...] isolar, na corrente

da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços em branco” (LEMLE, p.10). A palavra carrega a unidade entre forma e sentido, ou seja, a relação entre seqüências do som da fala e a forma de escrevê-la (relação entre grafema e fonema) e o sentido ou conceito (o significado da palavra). Em suma, a autora entende que, na escrita, há “[...] duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a seqüência de sons da fala que compõem a palavra e a seqüência de letras que transcrevem a palavra” (LEMLE, 2007, p.11).

O reconhecimento de sentenças, ou seja, a consciência do que é frase, também é importante, mas a autora considera que não é uma exigência a ser colocada ao início do processo de aprendizagem da língua escrita, pois no decorrer das primeiras leituras os indivíduos podem aprender a tomar consciência dessa unidade. Contudo, a partir de nossas investigações com professores alfabetizadores frisamos a necessidade do ensino sistematizado de formação de frases haja vista a existência de dificuldades de alunos que, mesmo no nível alfabético, enfrentam obstáculos diante de tarefas referentes à criação e escrita de frases.

Por fim, compreender a organização da página escrita é essencial ao processo de aprendizagem da língua escrita e precisa ser ensinado desde o início da alfabetização. Em suma, as crianças precisam aprender que se escreve da esquerda para a direita na linha, e que a ordem das linhas é de cima para baixo (LEMLE, 2007). “[...] dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura. A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou uma fotografia” (Idem, p. 12). Em suma, temos acordo com a autora ao apontar que o sucesso na alfabetização subjugam-se ao alcance do desenvolvimento das capacidades referidas, de sorte que a formação das mesmas deva impor-se como conteúdos de ensino desde a mais tenra idade. E aliando-se à esta formação, colocamos em relevo também, os quatro níveis da consciência fonológica propostos por Soares (2016), conforme apresentaremos no item subsequente.

Os níveis de consciência fonológica

No processo de aprendizagem da linguagem oral, a criança ouve e reproduz cadeias sonoras (os significantes) que são associadas aos significados. Contudo, no processo de aprendizagem da língua escrita em que a criança deve compreender a relação entre grafemas e fonemas, é preciso dissociar o significante do significado, isto é, a atenção precisa ser dirigida à face fonética da palavra, colocando a face semântica em segundo plano (SOARES, 2016). Para tanto, é preciso o desenvolvimento da consciência fonológica nos educandos.

A consciência fonológica refere-se à “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Idem, p. 166). Conforme Soares (2016), o termo consciência fonológica abrange a atenção sobre: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e os fonemas. Além disso, afirma que, muitas vezes, o termo supracitado é tratado como sinônimo de consciência fonêmica, quando, na verdade, a última é apenas um dos níveis da

consciência fonológica que pode ser decomposta nos seguintes níveis: consciência lexical; consciência de rimas e aliterações; consciência de sílabas e consciência fonêmica.

A consciência lexical resume-se à capacidade de identificar, no fluxo sonoro da fala, unidades de língua (palavras) (SOARES, 2016). Ilha et. al. (2017, p. 17) entendem que consciência lexical se refere à “[...] consciência de que uma frase é constituída por palavras”. Para Soares (2016), essa importante capacidade para a aprendizagem da língua escrita só se desenvolve à base do desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações e consciência de sílaba, desta forma, é o domínio de “[...] rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência de palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão do princípio alfabético” (SOARES, 2016, p. 178).

O segundo nível, consciência de rimas e aliterações permite que a criança manipule a estrutura sonora das palavras e desenvolva a “[...] consciência de que a palavra não tem apenas significado, mas também uma forma” (SACCOMANI, 2018, p. 232). A identificação de rimas e aliterações nas palavras é um processo analítico da linguagem que contribui para o processo de alfabetização a medida em que a criança vai desenvolvendo uma relação cada vez mais consciente com os sons das palavras, direcionando sua atenção ao som de cada palavra independentemente de seu significado.

No campo literário e pedagógico, a rima é caracterizada como semelhança entre os sons finais das palavras:

[...] a rima entre palavras, mas comumente a partir da vogal ou ditongos tônicos, como em **viola** – **cartola** ou como em **violeiro** – **leiteiro**, mas também entre os fonemas finais de palavra oxítonas, como em **café** – **boné**, **irmão** – **balão**; entre sílabas finais, como em **bola** – **vila**, **vaca** – **faca**; entre as duas últimas sílabas, como em **boneca** – **caneca**; **combate** – **debate**. Essas são as rimas consonantes (ou consoantes), isto é, em todos esses casos há, no segmento que rima, coincidência vocálica e consonântica. Em rimas assonantes, há, no segmento, coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes, como em **cachimbo** – **domingo**, **uva** – **coruja** (SOARES, 2016, p. 179, **grifos da autora**).

Já a aliteração, no âmbito da Estilística e da Literatura, é “[...] uma figura de linguagem que se caracteriza pelo recurso à repetição de sons de palavras, particularmente de fonemas, no início, meio ou fim de vocábulos sucessivos, com o propósito de provocar efeitos sensoriais no ouvinte ou leitor” (SOARES, 2016, p. 179). Um exemplo, é a música Noé do grupo Palavra Cantada em que a primeira estrofe diz: “Chuva chuva, chove chove, pra chuchu / Chuva chove, chove chuva, chove pra chuchu / Chove chuva, chuva chove, chove pra chuchu / Chuva chove, chove chuva, chove pra chuchu / Chove chuva, chuva chove, chove pra chuchu / Chuva chove, chove chuva, chove pra chuchu” (PERES e TATIT, 1999, s.p.). O outro significado do termo aliteração encontra-se no campo da Linguística e da Fonologia e refere-se à semelhança entre os sons iniciais das palavras, conforme ilustrado por Soares (2016, p. 180, **grifos da autora**): “[...] **balaio** – **bacia**, **girafa** – **gigante**, e também em fonemas, com em **faca** – **foca**, **rato** – **roda**”.

Os diferentes textos do universo infantil como cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, entre outros, são repletas de rimas e aliterações. O convívio, ainda que apenas oral, com esses textos, tanto em casa como na escola, pode ser um fato que facilite o desenvolvimento dessa capacidade, portanto, parece que a habilidade para identificar rimas e aliterações é natural ou desenvolve-se

espontaneamente (SOARES, 2016). Contudo, concordamos com Saccomani (2018) ao defender que é dever da escola garantir que os alunos superem a relação imediata e pragmática que possuem com a linguagem oral em direção à conscientização do uso e desenvolvimento da linguagem oral em patamares superiores.

Consequentemente, se o objetivo é que a criança se atente intencionalmente a esse nível da consciência fonológica é preciso que o professor planeje sistematicamente “[...] atividades que levem a criança a **reconhecer** explicitamente rimas ou aliterações e também a **produzir** rimas e aliterações” (SOARES, 2016, p. 184, **grifos da autora**), pois é fato que tal capacidade potencializa o psiquismo infantil para o processo de alfabetização.

A consciência silábica é o nível da consciência fonológica mais fácil de ser desenvolvido nas crianças, posto que as “[...] sílabas são a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência: correspondem, de certa forma, a **atos articulatórios**” (SOARES, 2016, p. 185, **grifos da autora**). É por esse motivo que a criança desenvolve cedo e rapidamente a capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Neste nível, a criança se aproxima ainda mais da face fonética da palavra, pois a sílaba em si não possui nenhum significado. O domínio da consciência silábica engloba a capacidade de segmentar e contar a quantidade de sílabas das palavras; trocar a ordem das sílabas; acrescentar ou excluir sílabas em uma palavra; pensar em palavras tendo como base uma determinada sílaba (SACCOMANI, 2018). Em síntese, a consciência de sílaba “[...] é a consciência de que as palavras são constituídas por sílabas. Refere-se à habilidade linguística de unir as sílabas para formar a palavra [...] e/ou desmembrar a palavra nas sílabas que a constituem” (ILHA, et. al., 2017, p. 107).

Já o nível de consciência fonêmica é o mais complexo da consciência fonológica e o mais difícil de ser desenvolvido nas crianças, pois o fonema é altamente abstrato, referindo-se a uma “[...] unidade linguística não audível e não pronunciável isoladamente” (SOARES, 2016, p. 195). Isso explica porque a consciência fonêmica raramente desenvolve-se naturalmente. Além disso, pelo fonema ser uma unidade linguística abstrata que não é possível ouvir ou pronunciar isoladamente é que Soares (2016, p. 208) argumenta “[...] que não se justificam propostas de ensino da língua escrita que pressupõem a possibilidade de pronúncia isolada de fonemas, ou consideram com “pré-requisito” para a alfabetização o desenvolvimento da consciência fonêmica por meio de exercícios e treinos de reconhecimento e manipulação de fonemas” de forma isolada.

Para Soares (2016), um fonema é identificável não pelo fato de diferenciar-se como um segmento que pode ser isolado na cadeia sonora da palavra, mas pelo fato de estar em posição oposta em relação a outras unidades sonoras em um mesmo contexto linguístico (cadeia sonora). Por exemplo: “identificamos /p/ e /b/ como fonemas porque distinguimos pata de bata; identificamos /k/ e /g/ como fonemas porque distinguimos fica de figa. São esses pares mínimos que, na análise fonológica, identificam os fonemas” (SOARES, 2016, p. 195). O par mínimo é composto por duas palavras diferentes semanticamente, porém, com cadeia sonora igual, com exceção de um fonema na mesma posição estrutural (SILVA, 2011). São exemplos de pares mínimos: casa – caça; fada – fala; bata – bala; mar – par; rato – pato; janela – panela; porta – horta; lata – lapa.

Os indivíduos ao utilizarem as palavras citadas anteriormente reconhecem as diferenças entre elas, no entanto, isso não significa que tenham, de fato, desenvolvido a consciência fonêmica, mas sim apenas a consciência fonética, uma vez que “[...] na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas” (SOARES, 2016, p. 199, grifos da autora). Sendo assim, a consciência fonêmica abarca a capacidade de:

[...] **segmentar** uma palavra nos diversos sons que a compõem; **juntar** sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; **identificar e enumerar** palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e **excluir** sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades (ALVES, 2012, p. 39, **grifos nossos**).

Soares (2016), ao estudar diversas pesquisas sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica, conclui que as habilidades de manipulação fonêmica dependem diretamente do processo de alfabetização, em suma, crianças que se apropriam do sistema alfabético de escrita tem maior nível de consciência fonêmica. A partir disso, a autora defende a relação de integração e influência recíproca entre a consciência fonêmica e alfabetização. Segundo ela: “[...] a escrita suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema” (SOARES, 2016, p. 205).

Em suma, a consciência fonêmica se refere à capacidade mais avançada de observar, de identificar e de manipular as menores partículas que compõem a palavra, ou seja, os fonemas (ILHA, et. al., 2017). Treiman e Kessler (2013) afirmam que todos os aprendizes da língua escrita de sistemas alfabéticos precisam aprender a segmentação da fala em fonemas para aprenderem a ler e a escrever, independentemente se o sistema é opaco ou transparente.

Os autores entendem que a consciência fonêmica potencializa e auxilia os processos mnemônicos, especialmente, no estabelecimento das correspondências grafofônicas. “Uma criança que sabe segmentar a fala em fonemas não precisa memorizar a escrita de cada sílaba, se o sistema for alfabético. A criança pode construir a escrita de sílabas e palavras, conforme necessário, a partir das escritas de segmentos individuais, reduzindo o ônus para a memória” (TREIMAN e KESSLER, 2013, p. 148).

Quais relações podem ser estabelecidas entre as proposições de Lemle (2007) e Soares (2016)? No item seguinte apresentaremos uma síntese das proposições das autoras.

Os requisitos necessários à alfabetização

Nos itens anteriormente citados, caracterizamos as capacidades necessárias à alfabetização e apresentamos brevemente as especificidades dos níveis da consciência fonológica. Após análise, observamos que há aspectos em comum entre as capacidades propostas por Lemle (2007) e os níveis da consciência fonológica propostos por Soares (2016). Logo, neste item, faremos a síntese destes aspectos. Inferimos que a capacidade discriminação dos sons da fala postulada por Lemle (2007) corresponde aos seguintes níveis da consciência fonológica: consciência de rimas e aliterações; consciência de sílabas e consciência fonêmica. Já as capacidades de captar o conceito de palavra e de reconhecimento de frases, também propostas por Lemle (2007), correspondem à consciência lexical. No quadro seguinte apresentaremos a referida síntese,

que visa integrar os pontos em comum referentes às capacidades necessárias à alfabetização e os níveis da consciência fonológica. A nosso juízo, a referida integração possui um potencial didático orientador do planejamento pedagógico com vista ao ensino da leitura e da escrita.

SÍNTESE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À ALFABETIZAÇÃO			
Capacidades Necessárias à Alfabetização	Níveis da Consciência Fonológica	Síntese	Características
Ideia de símbolo	*	1. Habilidade para Simbolizar	Compreensão do que é símbolo e que as letras são signos que representam os sons da fala.
Formas das Letras	*	2. Grafia das Letras	Identificação, diferenciação e escrita das letras.
Sons da Fala	Consciência de Rimas, Aliterações e Assonância;	3. Habilidades de Discriminação de Rimas, Aliterações e Assonâncias	Identificação da semelhança sonora entre os sons finais (rimas) e sons consonantais e vocálicos (aliteração e assonância) das palavras
	Consciência de Sílabas;	4. Identificação Discriminatória de Sílabas	Identificação das partes que constituem as palavras.
	Consciência Fonêmica	5. Manejo Consciente de Fonemas	Identificação das unidades menores que compõem as sílabas.
Conceito de Palavra	Consciência Lexical	6. Conhecimento Lexical	Compreensão do conceito de palavra, frase. Identificação de palavras numa frase. Criação de frase.
Consciência da Sentença			
Organização da Página Escrita	*	7. Direção da Escrita	Compreensão da organização e direção da escrita numa folha pautada ou não.

*Nos níveis de consciência fonológica, propostos por Soares (2016) não encontramos correspondências entre a ideia de símbolo, formas das letras e organização da página escrita, conforme teorização de Lemle (2007).

Diante do exposto, podemos então nos perguntar de que forma estes requisitos são desenvolvidos no psiquismo de quem está aprendendo a ler e escrever, dado que visamos aclarar no item subsequente. Para tanto, recorreremos, inicialmente, à exposição das etapas do pensamento (identificação de um problema; autocontrole e verificação do contexto de inserção do problema; seleção de estratégias para solucionar o problema; teste das ações adotadas para resolver o problema) e as operações racionais (análise

e síntese; comparação; generalização; e abstração), na psicologia histórico-cultural. Posteriormente, relacionaremos tais etapas e operações com o processo de desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização.

A mobilização do pensamento e as operações racionais: reflexões acerca da alfabetização

Em conformidade com a psicologia histórico-cultural, o pensamento efetiva-se sob a forma de operações mentais conscientes e volitivas tendo em vista atender necessidades afetas à atividade da pessoa. Desde as suas mais remotas origens, o ser humano começa a pensar em unidade com dada situação-problema, a partir da qual planeja o curso de ações e operações mentais voltadas à resolução da tarefa imposta. Referindo-se ao percurso de mobilização do pensamento pela atividade, Luria (1981) evidenciou a existência de cinco etapas. A primeira delas abarca a identificação de um problema que o indivíduo ainda não sabe como solucioná-lo. De modo geral, essa etapa “[...] compreende determinada tarefa, as condições que a sustentam e o motivo que a torna necessária, pressupondo a confronto do indivíduo com uma situação para a qual não dispõe de solução” (MARTINS, 2013, p. 194). Transpondo ao âmbito da alfabetização, avaliamos que, nessa etapa, a tarefa, cuja solução a criança ainda não dispõe, é a escrita e/ou leitura de uma determinada palavra, frase ou texto, por exemplo. Ou seja, a criança precisa escrever e/ou ler, no entanto, isto ainda é um problema para ela, pois, não sabe como fazê-lo.

Já a segunda etapa aponta o autocontrole de respostas impulsivas e da averiguação das condições nas quais o problema está inserido. A ausência deste autocontrole se revela nos rabiscos e garatujas aleatórias que antecedem a aprendizagem da escrita propriamente dita. Nesse momento, “[...] as ações mentais visam à análise dos seus componentes, dos seus aspectos ou suas características essenciais, conexões internas etc. Trata-se de um trabalho de investigação das condições que sustentam a tarefa” (MARTINS, 2013, p. 194). Em suma, o indivíduo faz uma análise do contexto no qual o problema a ser resolvido está inserido. Na alfabetização, inferimos que nessa etapa criança analisa as condições nas quais a língua escrita está inserida. Deste modo, o aluno observa: como o adulto escreve; o que é preciso para escrever (movimentos do corpo, instrumentos, suportes, entre outros); para quê ler e escrever, ou seja, a função da leitura e da escrita, entre outros aspectos.

Após tal investigação, desponta a terceira etapa que compreende a seleção de um meio para solucionar o problema, assim como a construção de um plano para executar a tarefa (MARTINS, 2013). “[...] essa etapa contém os componentes mais essenciais da atividade de pensamento, na medida em que determina a seleção de alternativas, o trato com a probabilidade de sucesso na solução do problema e, sobretudo, a definição da estratégia a ser adotada” (Idem, p. 194). Assim, ao investigar o contexto de inserção da língua escrita, a criança cria estratégias para solucionar o problema, isto é, escrever, avançando assim à quarta etapa, que pressupõe a eleição e definição da melhor alternativa e do esquema estratégico de ação.

Deste modo, terceira e quarta etapas relacionam-se intimamente, pois, a definição e execução da estratégia adotada depende do domínio de certas ferramentas, denominadas, por Luria (1981), de signos

culturais. Os algoritmos, (linguísticos, lógicos, numéricos, etc.), produzidos historicamente pelo gênero humano, são empregados como ferramentas na execução do plano. Logo, essa etapa no processo de alfabetização corresponde às tentativas de escrita pela criança a partir dos conhecimentos que lhe foram legados. De modo geral, quanto mais signos culturais a criança dominar, mais instrumentalizada estará para executar a tarefa, neste caso, ler e escrever.

Pois bem, condicionada pelas características da etapa anterior, desponta a quinta etapa, que compreende a identificação de uma solução para o problema ou a descoberta de uma resposta à tarefa em questão. Contudo, essa descoberta ainda não representa a completude do processo, posto que ainda restará a verificação da solução ou resposta encontradas. Para tanto, tais dados conclusivos serão contrapostos aos produtos da análise das condições da tarefa, resultantes da segunda etapa do processo, e, estando de acordo com tais condições, afirma-se a solução encontrada e o ato intelectual estará completo. Caso contrário, as soluções e respostas serão refutadas, originando novo percurso de busca (MARTINS, 2013, p. 195).

Ou seja, na quinta etapa, encontra-se uma solução e/ou resposta ao problema. No entanto, é preciso testá-las, isto é, avaliar racionalmente sua efetividade frente à tarefa que imperava como problema. Todavia, a intervenção do professor, nesse momento, é essencial, pois, sozinho, o aluno não conseguirá contrapor a sua tentativa de escrita com as convenções do sistema de escrita alfabético. Sendo assim, no caso de as respostas serem refutadas, isto é, se a escrita do aluno não condizer com as normas da língua escrita, cabe ao docente intervir pedagogicamente a fim de que o aluno domine e/ou aprofunde os conhecimentos dos signos linguísticos, pois, só assim, o novo percurso de busca terá mais chances de êxito. Nas palavras de Martins (2013, p. 195-196):

a ocorrência dessas etapas revela, pois, o decurso do pensamento na base do raciocínio, o qual pressupõe as operações lógicas que o instituem como processo, como movimento de buscas, de descobertas para além do que é sensorialmente dado pela situação. O raciocínio visa, então, identificar as complexas interações entre os diversos tipos de objetos e fenômenos, suas propriedades essenciais, necessárias, suas causas e conseqüências, suas reciprocidades, enfim, o que é requerido à solução efetiva de uma situação-problema.

Haja vista que o raciocínio é composto por operações racionais, a compreensão do ato de pensamento e de seus produtos demanda o entendimento de tais operações. Essas operações são destacadas por Smirnov e Menshinskaia (1960) e Rubinstein (1967) e denominadas como análise e síntese; comparação; generalização; e abstração.

Análise e síntese são consideradas operações nucleares no processo de pensamento, pois, integram todas as demais e constituem uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas (MARTINS, 2013). “A análise compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas – sendo ela um objeto, fenômeno ou situação” (Idem, p. 197). A autora explica que essa decomposição permite, não somente a identificação isolada de elementos e atributos, mas, também, as conexões e relações que os unem formando o todo do objeto, fenômeno ou situação. Consequentemente, a análise determina a síntese do que foi ponto de partida.

Uma vez analisados e sintetizados, os objetos da realidade podem ser comparados. Por meio do processo de comparação:

[...] os objetos, fenômenos e situações, bem como suas propriedades, podem ser confrontados tendo em vista a identificação de suas semelhanças ou diferenças e, conseqüentemente, a classificação. A descoberta de semelhanças ou diferenças representa a forma mais primitiva de conhecimento e de estabelecimento de relações entre objetos, partes ou qualidades de que dispõem (MARTINS, 2013, p. 198).

De modo geral, a comparação deve ser entendida como um processo, simultâneo, de análise e síntese, já que, para comparar dois ou mais objetos é preciso desagregar seus elementos e encontrar as semelhanças e diferenças entre eles, e este é um processo analítico. Porém, é sintético também, pois o resultado da análise cria novas conexões, unificações e classificações (SMIRNOV e MENSHINSKAIA, 1960).

Nesse processo é gestada a generalização, “[...] a quem compete a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e, sobretudo de quais são seus aspectos comuns essenciais. [...] se colocam a descoberto as regularidades presentes na realidade [...]” (MARTINS, 2013, p. 199). Em síntese, o ato de generalizar desvela as mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral na captação do real.

Essa tarefa tem estreita união com o processo de abstração sob o “[...] qual se unificam mentalmente as propriedades da realidade na forma de ‘particularidades gerais’. [...] por essa via, cada objeto pode ser apreendido como caso particular de uma classe mais geral” (MARTINS, 2013, p. 199).

Luria (2008) deixou evidente, a partir de vários experimentos, que as formas abstratas de relação com a realidade resultam de *revolução cultural*, posto que apenas as transformações culturais fornecem os elementos fundamentais - os signos, requeridos às transformações cognitivas. Por conseguinte, analisar e sintetizar; comparar; generalizar e abstrair não são produtos, apenas, da massa cerebral, pois, indivíduos que vivem condições econômicas e culturais rudimentares, dificilmente, superam o pensamento prático-visual. Portanto, as operações racionais de comparação e generalização como atos abstrativos precisam ser formadas culturalmente, haja vista que revelam-se ausentes e embrionários na resolução de problemas por indivíduos que vivem em condições materiais e imateriais deficitárias.

Em face do exposto, podemos concluir que as operações racionais são requeridas e desenvolvidas, simultaneamente, no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. Diante disso, estabelecemos algumas relações entre operações racionais e os requisitos necessários à alfabetização. Todavia, observamos que tais relações, embora mais voltadas a operações particulares, sempre congregam o raciocínio como um todo.

O processo de análise e síntese está presente, a exemplo, na identificação e diferenciação dos grafemas, fonemas e sílabas que compõem uma palavra. A análise sonora da palavra consiste, essencialmente, em atos analíticos e sintéticos da faceta fonética da palavra. Igualmente, está presente na análise de sentenças, orações e textos, ou seja, em tudo que pressupuser decomposição e recomposição (síntese).

Já o processo de comparação se manifesta (além da grafia das letras, da consciência de sílabas e fonêmica) na simbolização; na consciência de palavra, de sentença, de direção da escrita; e, especialmente, a consciência de rimas e aliterações. Por exemplo, a identificação de rimas entre duas ou mais palavras

demanda o processo de análise e síntese dos sons finais que as compõem para, então, poder comparar as similaridades e diferenças entre eles. A diferença posicional da letra em relação com o significado da palavra é outro expediente que mobilizará as referidas operações racionais, tal como outras operações do gênero.

A generalização no processo de alfabetização inicia-se quando a criança identifica as regularidades do sistema de escrita, em especial, as correspondências grafofônicas, e passa a generalizar tais regularidades na escrita de diversas palavras. Neste momento, desponta o processo de abstração na aprendizagem inicial da língua escrita. À base das regularidades identificadas, a criança apreende as particularidades da escrita de cada palavra a partir do geral, isto é, ela abstrai. Consequentemente, concluímos que, se por um lado “[...] a palavra oportuniza a abstração e a generalização dos constituintes da realidade” (MARTINS, 2013, p. 200), por outro, as correspondências grafofônicas oportunizam a abstração e a generalização dos constituintes da palavra em sua face fonética. O domínio do significado da palavra como representação abstrata do objeto e/ou fenômeno da realidade, a destreza e automatismo na representação grafofônica da palavra são exemplos do processo de generalização e abstração no âmbito da aprendizagem da linguagem oral e escrita.

A seguir, buscamos exemplificar algumas ações e operações executadas por alunos em processo de alfabetização e letramento relacionando-as com os requisitos necessários à alfabetização e operações do raciocínio.

Na **Habilidade para Simbolizar** tomamos como exemplo a aprendizagem sobre o sinal gráfico de interrogação (?). Neste caso, ao empreender o processo de **análise e síntese** na identificação do sinal, o aluno deve se atentar aos possíveis formatos e possibilidades de escrevê-lo. Na operação **comparação** há o confronto entre dois ou mais símbolos captando a totalidade de ambos, bem como suas diferenças e semelhanças. Deste modo, cabe ao aluno pensar sobre as seguintes questões: com quais símbolos o sinal gráfico de interrogação se parece? Há outros símbolos utilizados para indicar uma pergunta? Em quais situações os símbolos comparados são usados? Por fim, no processo de **generalização e abstração**, o educando irá identificar as propriedades e as regularidades do sinal em questão e sua aplicação em diversas situações. As seguintes questões podem nortear tal processo: o sinal de interrogação é usado apenas em perguntas? O sinal de interrogação pode ser usado em conjunto com outros sinais? Espera-se que, ao final do processo, o aluno seja capaz de identificar e aplicar, na leitura e na escrita, o sinal gráfico utilizado para expressar a entonação feita em perguntas diretas.

No âmbito da **Grafia das Letras** selecionamos como exemplo a aprendizagem do uso das letras maiúsculas e minúsculas. Nesta situação, inicialmente cabe ao aluno verificar os elementos que compõem o traçado das letras maiúsculas e minúsculas, culminando na habilidade de reconhecer (ler) e escrever as letras do alfabeto em diferentes formatos, a partir do processo de observação do todo e das partes das letras – **análise e síntese**. A **comparação**, diz respeito ao exame das semelhanças e diferenças entre letras maiúsculas e minúsculas captadas a partir do processo de análise e síntese. Como consequência, temos o desenvolvimento da habilidade de identificar que uma mesma letra pode ter formatos diferentes ou pode se assemelhar ou ser igual a outras. Exemplo: **A** maiúscula e **a** minúsculo; a **letra i** maiúscula e a **letra ele** minúscula a depender do tipo da fonte. O processo de **generalização e abstração** refere-se à identificação das propriedades e regularidades das letras maiúsculas e minúsculas e ao emprego na leitura e na escrita de

diversos gêneros textuais. Sendo assim, o aluno passará a dominar o uso das letras maiúsculas e minúsculas, conforme as normas ortográficas. Além disso, será capaz de empregar as letras maiúsculas e minúsculas de acordo com as exigências do gênero textual e suporte. Exemplo: jornal, História em Quadrinhos, cartaz, carta, convite, bilhete, *outdoor*, etc.

Já para as **Habilidades de Discriminação de Rimas, Aliterações e Assonâncias** elencamos a leitura e/ou escrita de um poema. Para tanto, cabe ao aluno constatar, por meio da **análise e síntese**, os elementos que compõem um poema, englobando o processo de ensino e aprendizagem do que são e como são produzidos os versos, as estrofes, as rimas e outros itens constituintes de um poema. Contudo, é preciso mais conhecimentos para que se saiba produzir um poema. Deste modo, é preciso estabelecer **comparação** entre dois ou mais poemas, a partir dos seguintes questionamentos: todos são escritos com a mesma quantidade de versos e estrofes? Há rimas em todos os poemas? Quais outras figuras de linguagem são utilizadas em poemas para produzir sonoridades em textos poéticos? O processo de **generalização e abstração** deve culminar na identificação das propriedades e regularidades do gênero poema, além da leitura e/ou escrita. Em síntese, o aluno deverá ser capaz de reconhecer rimas, aliterações e assonância em poemas e escrever poemas, individualmente e/ou coletivamente, empregando tais conhecimentos.

Na **Identificação Discriminatória de Sílabas** elegemos a separação de sílabas em textos manuscritos como exemplo. Por meio da **análise e síntese**, o educando deverá identificar as partes (sílabas) que compõem as palavras, tanto no plano oral, quanto no escrito. Apresentamos algumas questões norteadoras para tal processo: Quantas sílabas tem determinada palavra? Como essas sílabas são escritas? Como essas sílabas são lidas isoladamente? Como essas sílabas são lidas no contexto global da palavra? Todavia, não basta saber identificar as partes e todo das palavras, é preciso compará-las em diferentes contextos, portanto, por meio da **comparação** entre as sílabas que compõem diferentes palavras o professor levará o aluno a refletir sobre as seguintes questões: Todas as palavras têm a mesma quantidade de sílabas? Todas as palavras são escritas com as mesmas sílabas? Há sílabas que se repetem em diferentes palavras? Existem palavras com significados diferentes, porém compostas pelas mesmas sílabas? O reconhecimento das propriedades e regularidades das sílabas e separação das mesmas na escrita e leitura de palavras compostas por diferentes sílabas diz respeito ao processo de **generalização e abstração**. Em suma, o educando deverá ser capaz de empregar as regras de separação de sílabas, conforme as normas, em situações diversas, como por exemplo, na escrita de um texto manuscrito ao término de uma linha sem que a palavra não tenha sido escrita completamente.

No plano do **Manejo Consciente de Fonemas** selecionamos a identificação de fonemas diferentes em palavras semelhantes. A partir do processo de **análise e síntese**, o aluno observará as partes (fonemas) que compõem as palavras, tanto no plano oral, quanto no escrito. O professor pode utilizar as questões a seguir para problematizar o conteúdo com os alunos: quantos grafemas e fonemas tem determinada palavra? Para cada grafema existe apenas um único fonema? Um determinado fonema pode ser representado por diferentes grafemas? As tarefas escolares que exigem o confronto entre dois ou mais fonemas por meio do processo de **comparação** de palavras, como por exemplo, vaca e faca; foca e faca; bala e bela; tapete e topete; sola e cola; chulé e chulé; etc., exigirá que o aluno se atente às semelhanças e diferenças sonoras e

escritas. Inicialmente, o professor pode selecionar duas palavras para serem comparadas, entretanto, o processo de ensino e aprendizagem pode ser complexificado gradualmente a partir da seleção de três ou mais palavras para serem comparadas, tais como: bola, sola, cola e gola; foca, faca e fala; cama, lama e dama; bicho, lixo e nicho; galinha, balinha e bolinha, entre outras. A partir do processo de **generalização e abstração** o aluno irá identificar as propriedades e regularidades dos fonemas na escrita e leitura das palavras. Para tanto, deverá ser capaz de reconhecer que a diferença entre as palavras, por exemplo, faca e vaca está no som inicial que é /f/ em faca e /v/ em vaca, bem como a capacidade de reconhecimento e manipulação dos demais fonemas dessas e de outras palavras.

Para o **Conhecimento Lexical** tomamos como exemplo a segmentação das palavras na escrita e/ou leitura de uma frase. Por meio das atividades de **análise e síntese**, o aluno deverá identificar os elementos (palavras) que compõe as sentenças, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, indicando quais e quantas palavras existem em determinada frase. A **comparação** não se limita ao confronto entre as palavras de uma mesma frase, mas, envolve também as comparações entre duas ou mais frases. Todavia, não basta a análise isolada das palavras, é preciso levar o aluno a refletir sobre: Quais as semelhanças e as diferenças das palavras de uma certa frase? Como elas se relacionam? Nos atos de **generalização e abstração** o estudante deverá ser capaz de identificar as propriedades e regularidades na escrita de frases segmentando as palavras, compreendendo as relações existentes entre elas. Em síntese, estamos nos referindo à habilidade de ler e escrever diferentes frases segmentando corretamente as palavras constituintes da sentença.

Por fim, na **Direção da Escrita** elencamos a escrita numa folha pautada. Primeiramente, o aluno deverá reconhecer as partes e todo de uma folha pautada. A partir do processo de **análise e síntese**, o aluno será capaz de identificar as partes (margens, linhas, espaçamento) que compõem uma folha pautada. Contudo, a escrita não se limita à folha pautada, portanto, a **comparação** entre a escrita em diferentes suportes é importante para os alunos em processo de alfabetização e letramento que devem refletir sobre a direção da escrita em folhas com e sem pautas, além do tamanho e tipo da letra a ser utilizada em diferentes suportes. Entendemos que o processo de **generalização e abstração** envolvem o reconhecimento das propriedades e regularidades da escrita em diferentes suportes, além da compreensão e aplicação de tal conhecimento, especialmente, em folha pautada. Neste caso, haverá a promoção da habilidade para escrever em diferentes suportes, especialmente, na folha pautada respeitando margens, linhas e espaçamentos.

É importante reiterar que as operações racionais não ocorrem de maneira hierárquica e sequenciada. Análise e síntese, comparação, generalização e abstração operam a todo momento no ato mental e, até mesmo, simultaneamente. Ora uma ou outra se impõem como figura, ora se impõem como fundo no processo de pensamento. Em suma, destacamos que as ações e operações elencadas anteriormente não se restringem aos requisitos necessários à alfabetização aos quais estabelecemos ligação. Sendo assim, a escrita numa folha pautada que foi relacionada à Direção da Escrita, também pode ser relacionada à Grafia das Letras a depender dos conteúdos e dos objetivos pedagógicos. Diante disso, chamamos a atenção para a relação dialética existente entre as operações racionais, requisitos necessários à alfabetização, conteúdos e objetivos, ações e operações envolvidas no ato de aprender a ler e a escrever.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, de natureza conceitual, entendemos que a alfabetização começa no nascimento e defendemos que o ensino da linguagem oral e escrita (na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) deve ser caracterizado pela continuidade dos conteúdos e não por uma ruptura. Para tanto, inferimos que, se na educação infantil a consciência fonológica é desenvolvida no plano oral, nos primeiros anos do ensino fundamental, ela precisa ocorrer no plano escrito para consolidação das correspondências grafofônicas, só assim teremos de fato uma transição e não uma ruptura nos processos de ensino e aprendizagem.

Carvalho (2019) apresenta diversas possibilidades didáticas para o desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização. Consideramos que a exemplificação dos referidos encaminhamentos auxilia o professor na compreensão/transposição dos preceitos teóricos para sua prática pedagógica, e, com isso, ele próprio poderá criar outras estratégias adequadas de trabalho. Concordamos com Carvalho e Marsiglia (2017, p. 64, **grifos das autoras**) ao postularem “[...] que o objetivo não é criar um passo a passo ou uma sequência didática que pode ser aplicada como uma **receita universal**. A relevância dos exemplos é tornar mais evidentes aos educadores as possibilidades educativas de ações pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de enriquecer os conhecimentos das crianças, contribuindo com seu processo formativo”.

Ao apresentar a mobilização do pensamento e as operações do raciocínio relacionando-as com o processo de alfabetização, de modo geral, destacamos a relação figura-fundo na execução das operações racionais no desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização. Assim como as operações racionais ocorrem simultaneamente, os requisitos necessários à alfabetização também não são desenvolvidos de modo hierárquico e separados no psiquismo do aluno. Portanto, não se trata de ensinar primeiro ou depois esse ou outro requisito. Cabe ao professor o domínio de tais fundamentos e a capacidade de identificar as possibilidades de desenvolvê-los a partir dos processos de ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento.

Enfim, a língua escrita é um saber basilar à apropriação dos demais conhecimentos oriundos da ciência, da arte e da filosofia, sendo assim, dominá-la é um meio de ampliação do conhecimento acerca dos fenômenos naturais e sociais, de modo geral, cabe à educação escolar, a partir do ensino dos signos culturais, ampliar a visão e concepção de mundo dos indivíduos. Na perspectiva histórico-crítica, o objetivo é que “[...] esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (DUARTE, 2016, p. 95).

Gramsci (1978 apud DUARTE, 2016) analisa as relações entre a concepção de mundo e a língua oral e escrita. O autor expressa que, a partir do nível de linguagem que cada um domina, é possível avaliar o maior ou o menor grau de complexidade da concepção de mundo dos indivíduos. Logo, o domínio rudimentar da linguagem representa um conhecimento do mundo mais restrito. O filósofo italiano reconhece que, infelizmente, para a maioria da população nem sempre é possível aprender outros idiomas e ter contato com culturas diferentes, todavia, postula que, no mínimo, deve-se conhecer bem a língua materna.

Contudo, sabemos que, no Brasil, a apropriação da língua escrita ainda acontece de forma rudimentar e nossos alunos estão longe de conhecer bem a língua portuguesa e os conteúdos dos demais componentes curriculares. Consequentemente, a educação escolar não tem ampliado a concepção de mundo dos alunos, pois, não há efetiva apropriação dos signos culturais. E se não há apropriação dos signos culturais (instrumentos do ato mental), a capacidade de pensar não é desenvolvida em suas máximas potencialidades.

Referências:

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCODUTRA, A. P. [et al]. (Orgs.). **Consciência dos Sons da Língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BAPTISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis. v. 1, n. 16, p. 15-32, 2022.

CARVALHO, B. **O Ensino da Língua Escrita no 1º ano do ensino fundamental:** orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Orientadora: Lígia Márcia Martins. 277 f. Tese – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2019.

CARVALHO, B.; MARSIGLIA, A. C. G. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis. v. 1, n. 5, p. 49-68, 2017.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ILHA, S. E. et al. **Consciência fonológica:** coletânea de atividades orais para a sala de aula. Curitiba: Appris Editora, 2017.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo.** São Paulo, Ícone, 2008.

LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PERES, S.; TATTI, P. Noé. Álbum: **Mil Pássaros.** Faixa: 04. São Paulo: Distribuidora – Palavra Cantada (CD), 1999.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia general.** México: Grijalbo, 1967.

SACCOMANI, M. C. S. (2018). **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita:** contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Orientador: Newton Duarte. 342 f. Tese - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2018.

SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

SMIRNOV, A. A.; MENSHINSKAIA, N. A. El pensamiento. *In:* SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; Rubinstein, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia.** México: Grijalbo, 1960.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. (2013). Sistemas de escrita e desenvolvimento da ortografia. *In:* SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013.

Notas

¹ Doutora em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Câmpus de Bauru
Grupo de pesquisa: Estudos Marxistas em Educação <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0084824066743990>
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1908708739492737> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3003-4589> .E-mail: bruna.carvalho@unisagrado.edu.br

² Livre Docente em Psicologia Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Câmpus de Bauru
Grupo de pesquisa: Estudos Marxistas em Educação <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0084824066743990>
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4750238843129381> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4293-9580> E- mail: ligia.martins@unesp.br

Recebido em: 25 de jun. 2024

Aprovado em: 04 de out. 2024