aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENTRE O SISTEMA DE ESCRITA E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

LITERACY AND LITERACY PRACTICES: BETWEEN THE WRITING SYSTEM AND SOCIAL PRACTICES OF READING AND WRITING

https://doi.org/10.63330/armv2n10-024

Submetido em: 26/10/2026 e Publicado em: 05/11/2026

ARM: e262568

Antonia da Silva Pereira
Pós-graduação em Alfabetização e Letramento
Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: tonia.pereira1@gmail.com

Ana Maria Monteiro Barbosa
Especialização
FAVENI
E-mail: manamonteiro7@gmail.com

Andréia Souza dos Reis
Pós-graduação
FAVENI

Claudia Rosana Speiss Ferreira
Psicopedagogia
Uni Serra
E-mail: claudiaspeiss@hotmail.com

Leidiane Machado Pessoa
Alfabetização e Letramento
Grupo Eduacacional Faveni
E-mail: profleidianepessoa@gmail.com

Lindomar da Rocha
Faculeste: Faculdade do Leste Mineiro
Universidade Cândido Mendes: Educação Física Escolar
E-mail: lindomarrocha36@hotmail.com

Maria Madalena de Matos Taveiras
Pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização
Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: Madalenamatostaveira@gmail.com

Maria Valdiluce Silva Oliveira Carlos
Licenciatura Plena e Pedagogia - UFMT
Especialização
Psicocopedagogia Clínica e Institucional - Associação Arzea Gradense de Educação e Cultura - AVEC

Sara Ferreira Guimarães
Pós-graduação em Libras Língua Brasileira de Sinais
AEE Também
UFMT Rondonópolis - graduação
Pós-graduação Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: sarafg.ped@gmail.com

Simone Regilda dos Anjos
Licenciatura em Pedagogia pela Centro Universitário Faveni
Pós-graduação em Transtornos Globais do Desenvolvimento -TGD pela Universidade Candido Mendes
E-mail: sisidosanjos@hotmail.com

Resumo

Este trabalho discute como a literatura brasileira de referência concebe a relação entre alfabetização e letramento e o que essa relação exige da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, construída com obras de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Maria do Rosário Longo Mortatti, Angela Kleiman, Paulo Freire e Lev Vygotsky, além de dois documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular e o decreto que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A análise mostra que os autores, apesar de partirem de campos distintos, convergem em dois pontos: aprender o sistema de escrita alfabética é uma tarefa específica, que não se resolve por simples exposição a textos, e esse aprendizado só ganha sentido quando acontece em situações reais de leitura e de escrita. As divergências aparecem na forma de ensinar, sobretudo no peso dado ao ensino explícito das relações entre sons e letras. O estudo conclui que a pergunta sobre qual é o melhor método cede lugar a outra, a de articular ensino sistemático da notação alfabética, consciência fonológica, produção de textos e práticas sociais da escrita em sequências planejadas. Ao final, o trabalho organiza essa síntese em princípios para o planejamento do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização; Anos iniciais; Letramento; Métodos de alfabetização; Sistema de escrita alfabética.

Abstract

This paper discusses how Brazilian reference literature conceptualizes the relationship between initial literacy instruction (*alfabetização*) and literacy practices (*letramento*), as well as the implications of this relationship for pedagogical practice in the early years of elementary education. This is a qualitative bibliographic review based on the works of Magda Soares, Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Maria do Rosário Longo Mortatti, Angela Kleiman, Paulo Freire, and Lev Vygotsky, as well as two official documents: the National Common Curricular Base (BNCC) and the decree establishing

the National Commitment to Literate Children. The analysis shows that, although the authors approach the subject from different theoretical perspectives, they converge on two main points: learning the alphabetic writing system is a specific task that cannot be accomplished merely through exposure to texts, and this learning only becomes meaningful when it takes place in authentic reading and writing situations. Their differences emerge in their approaches to teaching, particularly regarding the emphasis placed on the explicit instruction of sound-letter relationships. The study concludes that the question of which teaching method is best gives way to another: how to integrate systematic instruction in alphabetic notation, phonological awareness, text production, and the social practices of writing through carefully planned instructional sequences. Finally, the paper organizes this synthesis into principles to guide the planning of literacy teachers.

Keywords: Alphabetic writing system; Early years of elementary education; Initial literacy instruction; Literacy practices; Literacy teaching methods.

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever é a tarefa que organiza os dois primeiros anos do ensino fundamental e que decide boa parte do que vem depois. A Base Nacional Comum Curricular define a alfabetização como o foco da ação pedagógica nesses dois anos (Brasil, 2018), e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído em 2023, fixa como objetivo principal que as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano (Brasil, 2023). Uma meta com prazo supõe uma resposta clara para a pergunta que a escola brasileira repete há mais de um século: o que significa estar alfabetizado?

A resposta nunca foi estável. Mortatti (2000) mostra que a história da alfabetização em São Paulo, entre 1876 e 1994, foi em grande parte a história de uma disputa entre métodos, em que cada proposta se apresentava como moderna diante da anterior, tratada como tradicional. A partir dos anos 1980 a disputa mudou de vocabulário. A psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) deslocou o olhar do método para a criança que aprende, e a noção de letramento (Kleiman, 1995; Soares, 2003) deslocou o olhar do código para os usos sociais da escrita. Cada deslocamento trouxe ganhos reais e também um efeito colateral. Soares (2004) chama atenção para o risco de a alfabetização, entendida como aprendizagem do sistema de escrita, perder a sua especificidade quando se dilui em um conceito mais amplo.

O professor que chega à sala de aula encontra essas camadas todas sobrepostas. Recebe materiais que falam de letramento, orientações curriculares que mencionam consciência fonológica, formações que defendem a hipótese de escrita da criança e cobranças de resultado por avaliação externa. Entre a teoria e a segunda-feira de manhã, falta uma síntese que mostre onde os autores concordam, onde divergem e o que isso muda no planejamento de uma aula. É nessa lacuna que este trabalho se situa.

1.1 PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETIVOS

O problema de pesquisa pode ser formulado assim: de que modo a literatura brasileira de referência articula alfabetização e letramento, e que orientações para o ensino nos anos iniciais decorrem dessa articulação? Parte-se da hipótese de que os autores, embora ancorados em tradições teóricas diferentes, convergem na ideia de que os dois processos são distintos e inseparáveis, e que as divergências se concentram na forma de ensinar o sistema de escrita alfabética.

O objetivo geral é analisar, por meio de revisão bibliográfica, a articulação entre alfabetização e letramento na literatura brasileira de referência e extrair dela princípios para o ensino nos anos iniciais. Os objetivos específicos são quatro: apresentar os conceitos de alfabetização e de letramento e a relação entre eles; descrever a contribuição da psicogênese da língua escrita e da perspectiva histórico-cultural para a compreensão do aprendizado da escrita; examinar o debate sobre métodos e sobre o ensino sistemático da notação alfabética; e relacionar os achados às orientações da Base Nacional Comum Curricular e do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

1.2 JUSTIFICATIVA

O tema interessa a quem ensina e a quem decide. Para quem ensina, porque a escolha de como começar a alfabetizar define a rotina de uma turma inteira durante dois anos. Para quem decide, porque redes municipais e estaduais que aderem ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada precisam escolher materiais, formações e formas de acompanhamento, e essa escolha depende de uma concepção de alfabetização que raramente é explicitada. Uma revisão que ponha lado a lado Soares, Ferreiro e Teberosky, Morais, Kleiman e Freire ajuda a tornar visível essa concepção.

Há ainda uma razão acadêmica. A literatura sobre o assunto é vasta, mas costuma ser lida em blocos, cada qual pela filiação do leitor: quem se formou com a psicogênese tende a desconfiar do ensino sistemático, e quem se formou com a consciência fonológica tende a desconfiar do construtivismo. Ler os autores em conversa, como se faz neste trabalho, permite medir o que de fato os separa.

1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

O recorte adotado é o da alfabetização inicial de crianças, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, em língua portuguesa. Não se trata aqui da alfabetização de jovens e adultos, embora Freire (1989) a mencione e inspire parte da discussão, nem da educação infantil como etapa específica, nem das adaptações pedagógicas exigidas por necessidades educacionais específicas, tema que mereceria estudo próprio. A delimitação é uma escolha de profundidade: dizer pouco sobre muitas situações seria menos útil do que dizer algo consistente sobre a situação mais comum da escola pública brasileira.

Os termos centrais são usados com sentido preciso. Alfabetização designa a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e ortográfica, isto é, da relação entre sons e letras e das convenções que regem a escrita das palavras. Letramento designa o conjunto de usos e práticas sociais da leitura e da escrita, e também o estado de quem os domina (Soares, 2003; Kleiman, 1995). Sistema de escrita alfabética refere-se ao objeto que a criança precisa compreender, tomado, como propõe Morais (2012), como sistema notacional e não como simples código. Essas definições orientam toda a análise e são retomadas quando se examinam as divergências entre os autores.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Depois desta introdução, a seção 2 apresenta a revisão da literatura em sete partes: os conceitos de alfabetização e de letramento; a psicogênese da língua escrita; a dimensão social da leitura e da escrita; o debate dos métodos; o ensino do sistema de escrita alfabética; as orientações oficiais vigentes; e o papel do professor alfabetizador. A seção 3 descreve a metodologia. A seção 4 reúne os resultados da análise e a discussão, e a seção 5 traz a conclusão, que retoma os objetivos e a hipótese. Seguem as referências.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO

Em 1985, Magda Soares publicou um texto curto que se tornou ponto de referência para quem estuda o tema. Nele, a alfabetização aparece como um fenômeno de muitas faces: a face psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a propriamente linguística, todas condicionadas por fatores sociais, culturais e políticos (Soares, 1985). A consequência prática dessa abertura é incômoda para quem busca receitas. Se a alfabetização tem tantas faces, nenhuma disciplina isolada, e nenhum método isolado, dá conta dela.

O passo seguinte foi dado quando a palavra letramento passou a circular no Brasil, em meados dos anos 1990. A coletânea organizada por Kleiman (1995) é um dos marcos dessa entrada: reúne pesquisadores que passaram a descrever a escrita como prática social, presente na vida de pessoas que nem sempre frequentaram a escola, e não apenas como conteúdo escolar. Soares (2003) sistematizou o conceito para o público de professores. Alfabetização, nessa formulação, é a aprendizagem da tecnologia da escrita, isto é, das relações entre sons e letras, do traçado, da ortografia. Letramento é o estado de quem, além de dominar essa tecnologia, a usa nas situações em que a sociedade a exige: ler uma bula, escrever um bilhete, seguir uma receita, discutir uma notícia.

A distinção tem um valor analítico que não deve ser confundido com separação. Em artigo de 2004, Soares sustenta que os dois processos são interdependentes e que a alfabetização se desenvolve melhor no contexto de práticas de letramento, ao mesmo tempo em que o letramento pressupõe, para quem está

começando, o domínio do sistema alfabético e ortográfico (Soares, 2004). A mesma autora descreve, no mesmo texto, um problema que chamou de perda de especificidade da alfabetização: ao enfatizar o letramento, as escolas passaram a tratar a aprendizagem do código como algo que viria por consequência, dispensando um ensino planejado. É uma advertência dirigida a uma tendência, não à ideia de letramento em si.

Convém notar o quanto essa posição é matizada. Soares não propõe voltar a ensinar o código antes e o texto depois, como numa fila. Propõe que as duas aprendizagens caminhem juntas, cada uma com seus procedimentos, e que o professor saiba em cada atividade qual das duas está em jogo. Uma roda de leitura de uma fábula é, principalmente, uma situação de letramento. Uma atividade em que as crianças comparam o início de seus nomes é, principalmente, uma situação de alfabetização. As duas cabem no mesmo dia, e a boa aula é a que não confunde uma com a outra.

2.2 A ESCRITA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO: A PSICOGÊNESE

Se Soares organizou os conceitos, Ferreiro e Teberosky mudaram a pergunta. Em Psicogênese da língua escrita, cuja versão original em espanhol é de 1979, as autoras partem do referencial de Piaget para investigar o que as crianças pensam sobre a escrita antes de saberem escrever convencionalmente (Ferreiro; Teberosky, 1999). O achado central é que a criança não espera ser ensinada para formular ideias sobre o que as letras representam. Ela cria hipóteses, testa, contradiz-se e reformula, como faria diante de qualquer objeto de conhecimento.

As hipóteses que as autoras descrevem têm uma lógica reconhecível. No início, a criança distingue desenho de escrita e supõe que é preciso certa quantidade mínima de letras, com alguma variedade entre elas, para que algo possa ser lido. Depois, passa a relacionar a escrita ao som da fala, primeiro de forma silábica, em que cada letra corresponde a uma sílaba, em seguida de forma silábico-alfabética, em transição, até chegar à escrita alfabética, em que as unidades menores que a sílaba são representadas. Uma criança que escreve BA para bala, ou AO para palhaço, não está errando ao acaso. Está aplicando uma hipótese coerente que o sistema convencional vai obrigá-la a abandonar.

Disso resulta uma consequência para a forma de lidar com o erro. Na perspectiva da psicogênese, a escrita que ainda não é convencional é um registro do que a criança pensa, e por isso informa mais do que a cópia correta de um modelo. Isso não significa aceitar indefinidamente a escrita não convencional: significa usá-la como ponto de partida para a intervenção. O professor que lê a escrita de seu aluno sabe se a próxima pergunta deve ser sobre o número de letras, sobre o som inicial ou sobre a ortografia de uma palavra frequente.

O efeito dessa pesquisa sobre a escola brasileira foi profundo: chegou às redes nos anos 1980, quando a disputa entre métodos já durava décadas e o fracasso na alfabetização continuava a ser tema de

debate. A psicogênese ofereceu uma explicação para o fracasso escolar que não recaía só na criança nem só no método: o ensino que ignora o que a criança já pensa sobre a escrita fala uma língua que ela ainda não compreende. Também ofereceu ao professor um instrumento de observação, pois os níveis de escrita permitem diagnosticar, a partir de um ditado de palavras, em que ponto de compreensão cada aluno se encontra.

A recepção, porém, trouxe um equívoco que o próprio campo teve de enfrentar. Morais (2012) registra que a leitura superficial das teorias construtivistas gerou a ideia de que não seria necessário um ensino explícito da notação alfabética, como se a criança descobrisse sozinha, pela exposição a textos, todas as propriedades do sistema. Para o autor, essa conclusão não decorre da psicogênese, que descreve como a criança aprende, e não afirma que ela aprenda sem ensino. Retoma-se essa discussão na seção 2.5, porque é nela que mais se concentram as divergências entre os autores.

2.3 A DIMENSÃO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Antes de chegar às teorias do letramento, a tradição brasileira já contava com uma concepção forte de leitura como ato social. Freire (1989) abre A importância do ato de ler com recordações da infância no Recife e defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O quintal, as árvores, os cheiros, a casa foram, para ele, os primeiros textos. Daí decorre uma exigência pedagógica: ensinar a ler palavras sem partir do universo de quem aprende é entregar-lhe sinais sem sentido. O livro reúne ainda reflexões sobre a alfabetização de adultos e sobre a experiência em São Tomé e Príncipe, em que a mesma ideia é posta à prova fora da escola regular.

Kleiman (1995) transporta essa discussão para o vocabulário dos estudos do letramento. Na introdução da coletânea, a autora contrapõe dois modelos. No modelo autônomo, a escrita é tratada como um produto neutro, cujos efeitos cognitivos independem do contexto em que ela é usada, e a alfabetização escolar tende a seguir esse modelo, ao ensinar a escrita como conjunto de habilidades técnicas. No modelo ideológico, que a autora associa ao trabalho de Street, as práticas de escrita são sempre situadas, ligadas a instituições, a relações de poder e a identidades. A escola, nessa leitura, ensina um tipo de letramento entre vários e costuma desvalorizar os que os alunos trazem de casa, da igreja, do comércio do bairro.

Vygotsky (1991) acrescenta uma terceira contribuição, de natureza psicológica. No capítulo sobre a pré-história da linguagem escrita, o autor sustenta que o desenvolvimento da escrita começa muito antes do ingresso na escola, nos gestos, nas brincadeiras de faz de conta e no desenho, que funcionam como formas de simbolização de que a escrita será uma etapa posterior e mais complexa. Critica o ensino que reduz a escrita a uma habilidade motora, em que a criança aprende a traçar letras e a montar palavras sem entender para que serve escrever. Para ele, a escrita precisa ter relevância para a vida da criança, precisa responder a uma necessidade.

Outra ideia do mesmo autor interessa diretamente ao ensino inicial: a zona de desenvolvimento proximal, definida como a distância entre o que a criança realiza sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de alguém mais experiente (Vygotsky, 1991). Aplicada à alfabetização, ela explica por que a intervenção do professor não é um obstáculo à construção da criança, mas a condição para que ela avance além do ponto em que estaria sozinha. Uma criança que ainda escreve silabicamente pode, com a pergunta certa de um adulto, perceber que a sílaba é composta de unidades menores; sem a pergunta, talvez demorasse meses para dar esse passo, ou não o desse. A noção sustenta, no plano psicológico, o que Morais (2012) defende no plano didático: a mediação planejada.

Os três autores se aproximam em um ponto decisivo: a escrita só se aprende de verdade quando tem função. A diferença é de ênfase. Freire fala do sentido político e existencial do ler; Kleiman, da multiplicidade das práticas sociais e do poder que as atravessa; Vygotsky, da necessidade que impulsiona o desenvolvimento. Reunidos, formam o argumento de que o letramento não é um enfeite posterior à alfabetização, mas uma condição para que ela se dê com compreensão.

Resta uma ressalva. O reconhecimento da dimensão social não dispensa o ensino das propriedades do sistema. A criança que vive cercada de textos, como sugere a distinção feita por Soares (2004), pode compreender muito sobre os usos da escrita e continuar sem saber como se escreve uma palavra. É o ponto em que a leitura dos autores sociais precisa ser complementada pela dos que investigam o sistema em si.

2.4 O DEBATE DOS MÉTODOS

Mortatti (2000), em estudo baseado em sua tese de livre-docência, tomou os métodos de alfabetização como o fio condutor de um século de história da escola paulista. O argumento é que a discussão sobre como ensinar a ler e a escrever foi, no Brasil, o principal objeto da reflexão pedagógica sobre o ensino inicial, e que cada nova proposta se legitimou ao qualificar a anterior como velha e a si mesma como nova. A oposição entre antigo e moderno funcionou, assim, como motor do debate, mais do que a comparação de evidências sobre resultados.

Essa leitura histórica ajuda a entender por que o debate se repete. Quando um método é apresentado como ruptura, tende a produzir polarização: de um lado, quem defende o que é novo; de outro, quem defende o que funcionou. Os professores, que precisam alfabetizar na prática, ficam no meio, e muitos acabam combinando elementos de várias propostas sem uma concepção que os una. A chamada alfabetização por métodos mistos, que existe em diferentes épocas, é em parte a resposta pragmática dessa situação.

Soares (2016), em Alfabetização: a questão dos métodos, retoma o problema com outra estratégia. Em vez de eleger um método vencedor, revisa estudos nacionais e internacionais sobre o ensino inicial da leitura e da escrita e propõe uma leitura do tema a partir de três facetas do processo: a linguística, a interativa

e a sociocultural. A autora dá ênfase à primeira, porque a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico sustenta as habilidades de leitura e de escrita, sem deixar de considerar as outras duas. O que se aprende com esse livro é uma mudança de pergunta. Já não se trata de saber qual método é o melhor, mas qual combinação de procedimentos atende a cada faceta do processo e em que momento.

Esse deslocamento tem consequência para a formação docente. Um professor que conhece apenas um método tende a aplicá-lo a toda a turma, mesmo quando uma parte dela precisa de outra coisa. Um professor que compreende as facetas do processo consegue identificar, em cada aluno, o que está faltando: a compreensão do princípio alfabético, a fluência na decodificação, o vocabulário, o gosto por ler. Essa compreensão se constrói com estudo e com observação da própria turma, e não com a adoção de um manual.

2.5 O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E O ENSINO SISTEMÁTICO

Morais (2012) oferece, em Sistema de escrita alfabética, uma resposta direta ao equívoco mencionado antes. Sua tese é que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código. A diferença não é sutil. Um código, como o Morse, é um conjunto de equivalências já pronto, que se memoriza; um sistema notacional é um objeto conceitual que precisa ser compreendido em suas propriedades, entre elas a de que as letras representam segmentos sonoros, e não o significado das palavras, e a de que a ordem das letras importa. Aprender a escrever alfabeticamente, portanto, é reconstruir esse sistema, e a reconstrução pede mediação.

Daí o autor defender o ensino explícito e sistemático da notação alfabética, em proposta alinhada à tradição cognitivista de que também se alimenta a psicogênese. O ensino sistemático, nessa concepção, não é sinônimo de treino mecânico nem de cópia de sílabas. Inclui atividades planejadas de reflexão sobre as palavras, nas quais a criança compara, segmenta, completa e inventa. Para desenvolver a consciência fonológica, Morais sugere jogos e poemas da tradição oral, nos quais a rima e a aliteração despertam a atenção para os sons que compõem as palavras, em vez de exercícios de pronúncia isolada de fonemas.

Há aqui uma aproximação inesperada entre autores com fama de adversários. Ao falar de sistema de escrita e de reflexão sobre a palavra, Morais e Soares usam termos diferentes para ideias que se tocam: o que o primeiro chama de ensino sistemático da notação, a segunda situa na faceta linguística da alfabetização (Soares, 2016). Ambos aceitam da psicogênese a ideia de que a criança constrói hipóteses, e ambos recusam a consequência de que bastaria deixá-la construir sozinha.

A divergência que subsiste está na dosagem e na forma. Para Morais, a reflexão sobre a escrita deve nascer de jogos e de textos que a criança já reconhece, com atividades que a levem a pensar sobre as unidades da língua. Para Soares, há momentos em que o ensino explícito das relações entre fonemas e grafemas precisa ser conduzido com intencionalidade e progressão. São posições vizinhas, cuja diferença

se mede mais pela ênfase do que pelo princípio. O leitor atento percebe que nenhuma das duas dispensa o texto, o jogo ou o convívio com a cultura escrita.

2.6 ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental, estabelece que o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2018). O documento organiza as aprendizagens de língua portuguesa em eixos, entre eles a leitura, a produção de textos e a análise linguística e semiótica, e inclui, entre as habilidades dos anos iniciais, as que tratam da consciência fonológica e do conhecimento do alfabeto.

O Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras por meio de esforços conjuntos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2023). O texto atribui ao Ministério da Educação a coordenação estratégica da política e fixa como objetivo principal que as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental. Prevê também medidas de recomposição das aprendizagens para quem não atingiu esse padrão até então. A adesão dos entes federados é voluntária e se formaliza por termo assinado pelo chefe do Executivo.

Os dois documentos têm natureza distinta, um curricular e outro de política pública, mas se encontram em duas decisões. A primeira é a delimitação de um tempo, os dois anos iniciais, para a alfabetização. A segunda é o reconhecimento de que a alfabetização é um direito, o que desloca a pergunta do desempenho da criança para a responsabilidade das redes. Em termos teóricos, nenhum dos dois textos escolhe um método; ambos deixam a escolha de procedimentos às redes e aos professores, o que devolve o problema à formação docente e à concepção de alfabetização que cada rede adota.

Fechando esta seção, é possível apontar o que cada bloco de literatura traz ao problema deste trabalho. Soares e Kleiman oferecem os conceitos e a crítica ao modelo escolar que separa escrita e vida. Ferreiro e Teberosky fornecem o olhar sobre o aprendiz. Vygotsky e Freire sustentam o argumento do sentido. Mortatti e Soares (2016) explicam por que o debate se repete e como sair dele. Morais mostra o que o ensino sistemático pode ser. E os documentos oficiais fixam o horizonte institucional em que tudo isso será posto à prova.

2.7 O PROFESSOR ALFABETIZADOR E A MEDIAÇÃO

Nas seções anteriores aparece, de modos diversos, uma mesma figura: o professor como mediador. Em Vygotsky (1991), é quem ajuda a criança a ir além do que faz sozinha. Em Ferreiro e Teberosky (1999), é quem lê a escrita da criança como indício de pensamento, em vez de apenas corrigi-la. Em Morais (2012),

é quem planeja atividades que levam a criança a refletir sobre a palavra. Em Soares (2016), é quem reconhece qual face do processo está em jogo em cada momento. Em Freire (1989), é quem parte do mundo do aluno. A convergência chama atenção porque vem de tradições distintas, que raramente são lidas em conjunto.

A figura contrasta com a do professor como executor de método. Quando o debate se organiza em torno de métodos, como mostra Mortatti (2000), a tendência é que o professor seja tratado como aplicador de uma técnica definida por especialistas, e que o êxito ou o fracasso da turma seja atribuído à técnica ou à criança, raramente à relação entre as duas. Os autores aqui reunidos propõem outra coisa: um profissional que observa, interpreta e decide, e que por isso precisa de conhecimento para decidir.

Esse conhecimento tem ao menos três componentes, que a leitura conjunta das obras permite inferir, embora nenhuma delas os enumere dessa forma. O primeiro é o conhecimento do próprio sistema de escrita: para explicar a uma criança por que se escreve de um jeito e não de outro, o professor precisa dominar as regularidades e as irregularidades da ortografia do português, e não apenas escrever corretamente. O segundo é o conhecimento do processo de aprendizagem, isto é, dos modos como as crianças pensam a escrita ao longo do percurso, tal como descritos pela psicogênese. O terceiro é o conhecimento dos textos e das práticas sociais em que a escrita circula, sem o qual o letramento escolar se resume a trechos de manual.

A mediação também exige condições de trabalho. Planejar sequências, observar a turma, registrar o percurso de cada aluno e retomar o que não foi consolidado tomam tempo que nem sempre a organização da escola reserva. A política pública, ao fixar prazo e meta (Brasil, 2023), torna essa questão mais urgente: de nada adianta cobrar resultado se não se oferece à professora o espaço para planejar e a formação para interpretar o que vê. Esta é uma ponderação do presente estudo, e não uma afirmação dos documentos analisados, que tratam do tema em termos gerais.

Com isso, fecha-se o conjunto de leituras necessárias para a análise. Os conceitos de Soares e de Kleiman dão o vocabulário; a psicogênese e a psicologia histórico-cultural explicam a criança que aprende; Morais e Soares (2016) mostram como ensinar; Mortatti e os documentos oficiais contextualizam o debate e a política; e a figura do professor mediador reúne as contribuições em torno de quem, no fim, faz a alfabetização acontecer. A seção seguinte descreve o caminho metodológico percorrido para organizar essa leitura.

3 METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e finalidade exploratória. A escolha corresponde ao que a instituição exige para o trabalho de conclusão de curso, que admite a revisão bibliográfica como método e não aceita estudo de caso, relato de experiência ou pesquisa de campo.

Também corresponde ao tipo de pergunta formulada: não se busca medir a eficácia de uma prática em determinada turma, mas comparar o que autores de referência afirmam sobre o aprendizado da leitura e da escrita e extrair dessa comparação orientações para o ensino.

3.1 LEVANTAMENTO DAS FONTES

O levantamento foi feito em outubro de 2026, por meio de buscas na internet em periódicos acadêmicos de acesso aberto, em repositórios de universidades, em catálogos de bibliotecas e no portal da legislação federal. As buscas partiram de títulos e autores já conhecidos na área, e também de combinações de termos como alfabetização e letramento, psicogênese da língua escrita, métodos de alfabetização, sistema de escrita alfabética e consciência fonológica. Cada obra encontrada foi confrontada com pelo menos uma página que trouxesse autoria, título, editora, local e ano. Os dados das referências deste trabalho ficaram, assim, registrados com o endereço em que foram verificados.

Foram incluídas obras e documentos que atendessem a quatro critérios: tratar da aprendizagem inicial da leitura e da escrita; ter sido produzido por autor de referência no campo da alfabetização, do letramento ou da psicologia da aprendizagem, ou por órgão oficial; estar disponível em língua portuguesa; e permitir identificação segura dos dados bibliográficos. Ficaram de fora relatos de experiência, estudos de caso e pesquisas de campo, tanto pela exigência institucional quanto pelo objetivo de comparar concepções, e não resultados de intervenções específicas.

O corpus final reuniu doze fontes: dez obras acadêmicas, entre livros, coletânea e artigos, e dois documentos oficiais. Os livros e os artigos foram escolhidos pela importância que lhes atribui a própria literatura da área, que os cita com frequência em artigos e resenhas consultados durante o levantamento, e pela diversidade de filiações teóricas que representam: a linguística e a pedagogia da alfabetização, a psicogênese da língua escrita, a psicologia histórico-cultural, a pedagogia crítica de Paulo Freire e a história da alfabetização.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise seguiu três passos. No primeiro, cada fonte foi lida com o objetivo de identificar como ela define alfabetização, como trata a relação com o letramento e que lugar atribui ao ensino do sistema de escrita. No segundo, as passagens correspondentes foram organizadas em quatro categorias: concepção de alfabetização, relação com o letramento, posição sobre o ensino do sistema alfabético e implicações para o professor. No terceiro, as categorias foram comparadas entre as fontes, para localizar convergências e divergências. O resultado dessa comparação está sintetizado nos quadros da seção 4.

3.3 LIMITES DO MÉTODO

Uma revisão desta natureza tem limites que precisam ser declarados. O corpus é pequeno e foi construído por seleção intencional, não por busca sistemática em bases com critérios de exclusão por etapas; por isso o trabalho não pretende esgotar a literatura nem estimar a frequência de posições entre os pesquisadores. As conclusões valem como leitura analítica de obras de peso, e não como panorama estatístico. Também não se discutem aqui resultados de avaliações em larga escala, que exigiriam outra metodologia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 SÍNTESE DO CORPUS

O Quadro 1 reúne o foco de cada fonte e a contribuição que ela traz ao problema desta pesquisa. As fontes aparecem por ano de publicação, e a ordem revela um percurso: dos textos dos anos 1980 e 1990, que formulam os conceitos, aos documentos de política dos anos 2010 e 2020, passando pela retomada do debate dos métodos.

Quadro 1 – Síntese das fontes analisadas

Fonte	Foco	Contribuição ao problema
Soares (1985)	Multiplicidade de facetas da alfabetização	Nenhuma disciplina ou método isolado esgota o processo
Freire (1989)	Leitura do mundo e da palavra	Partir do universo de quem aprende
Vygotsky (1991)	Pré-história da escrita	Escrita nasce de gesto, jogo e desenho; precisa de sentido para a criança
Kleiman (1995)	Letramento como prática social	Distingue modelo autônomo e modelo ideológico; critica o letramento restrito da escola
Ferreiro e Teberosky (1999)	Psicogênese da língua escrita	Criança constrói hipóteses; níveis de escrita servem de diagnóstico
Mortatti (2000)	História dos métodos em São Paulo	Polarização entre antigo e moderno alimenta o debate
Soares (2003)	Distinção entre alfabetização e letramento	Oferece conceitos operacionais ao professor
Soares (2004)	Interdependência dos dois processos	Alfabetizar no contexto do letramento, sem perder a especificidade do ensino do sistema
Morais (2012)	Notação alfabética	Ensino sistemático e consciência fonológica por jogos e poemas
Soares (2016)	Questão dos métodos	Três facetas, com ênfase na linguística; combinar procedimentos
Brasil (2018)	Base Nacional Comum Curricular	Alfabetização como foco dos dois primeiros anos
Brasil (2023)	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Alfabetização ao final do segundo ano; direito da criança

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas obras analisadas.

Duas leituras do quadro se impõem. A primeira é que nenhuma fonte trata a alfabetização como assunto exclusivamente técnico: mesmo a que mais insiste no ensino sistemático do sistema alfabético

(Morais, 2012) o faz dentro de uma proposta que inclui leitura, jogo e texto. A segunda é que nenhuma fonte trata o letramento como substituto do ensino do sistema: mesmo as que mais enfatizam o uso social da escrita (Kleiman, 1995; Freire, 1989) pressupõem que a criança precisa aprender a escrever. Os extremos da disputa histórica descrita por Mortatti (2000), portanto, não encontram abrigo no corpus.

4.2 CONVERGÊNCIAS

A primeira convergência é a distinção sem separação entre alfabetização e letramento. Soares (2003, 2004) é quem a formula com mais clareza, mas os demais autores a pressupõem. Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem como a criança compreende o sistema; Vygotsky (1991) e Freire (1989) explicam por que a escrita deve ter sentido; Kleiman (1995) mostra em que práticas ela circula. São respostas a perguntas diferentes, que se encaixam: como se aprende, para que se aprende e onde se usa.

A segunda convergência diz respeito ao protagonismo do aprendiz. Para a psicogênese, a criança é sujeito ativo e elabora hipóteses sobre a escrita. Em Vygotsky, é alguém cujo desenvolvimento é impulsionado por necessidades e mediado por outros. Para Freire, é leitora do mundo antes de ser leitora da palavra. Um ensino que trate o aluno como recipiente de sílabas contradiz os três. Esse acordo merece destaque porque costuma ser esquecido quando se fala em ensino sistemático. Sistemático não quer dizer transmissivo.

A terceira convergência é a recusa de um método único como solução. Mortatti (2000) mostra os custos históricos de apostar em rupturas, e Soares (2016) responde com a ideia de que cada faceta exige seu tipo de procedimento. Morais (2012), embora defenda com vigor o ensino explícito, o propõe em atividades de reflexão, e não como substituição das práticas de leitura e produção de textos. Em outras palavras, o que se rejeita é a ideia de que uma única técnica resolva um processo de várias faces.

4.3 DIVERGÊNCIAS E O MODO DE LÊ-LAS

As diferenças mais visíveis estão em torno do ensino explícito das relações entre sons e letras. Há leitores que veem na psicogênese uma razão para adiar esse ensino e há leitores que veem no ensino explícito uma volta ao passado. A análise do corpus sugere que ambas as leituras simplificam os autores. Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem como se aprende, e não negam que ensinar possa ajudar a aprender. Morais (2012) defende o ensino sistemático justamente a partir da compreensão construtivista do sistema. A divergência real está na ênfase: quanto tempo da rotina destinar a atividades de reflexão sobre a palavra e quanto a leitura e produção de textos, e em que momento do ano.

Uma segunda divergência, mais silenciosa, concerne ao lugar do letramento na escola. Kleiman (1995) alerta que a escola privilegia um tipo de letramento, o escolar, e tende a desprezar os que as crianças trazem. Soares (2004), por sua vez, preocupa-se com o oposto, o risco de que o discurso do letramento faça

esquecer que há algo a ser ensinado de modo específico. As duas preocupações não se anulam. Descrevem dois desvios possíveis da mesma prática: o do professor que só ensina o código, sem sentido, e o do que só oferece textos, sem ensino. A prática sensata evita ambos.

Um exemplo ilustrativo ajuda a ver como as posições se compõem. Imagine-se uma turma de primeiro ano na semana em que se trabalha a parlenda A galinha do vizinho bota ovo amarelinho. Na segunda-feira, a professora recita o texto com as crianças e conversa sobre o que conhecem de galinhas e de ovos, o que mobiliza a leitura de mundo de que fala Freire (1989). Na terça, as crianças identificam rimas e batem palmas nas sílabas de bota e de ovo, atividade de consciência fonológica no sentido proposto por Morais (2012). Na quarta, comparam palavras do texto que começam com o mesmo som e tentam escrever outras. Na quinta, escrevem um bilhete para outra turma, com o texto da parlenda como convite para uma roda de leitura, o que dá função à escrita, como pede Vygotsky (1991). Cada dia ocupa uma faceta, e a semana inteira obedece à lógica do conjunto.

Outro exemplo, desta vez voltado ao diagnóstico, mostra o uso dos níveis de escrita. Suponha-se que, num ditado de quatro palavras, três alunos escrevam bola com BA, com BOA e com BOLA. O primeiro está em escrita silábica, o segundo em transição para a alfabética e o terceiro já escreve alfabeticamente. A professora que enxerga essa diferença não vai propor a mesma atividade aos três: o primeiro precisa de situações que o levem a notar que a sílaba tem partes, o segundo de comparações entre palavras que terminam do mesmo modo, o terceiro de desafios de ortografia. É a mediação de que fala Vygotsky (1991), orientada pelo que Ferreiro e Teberosky (1999) permitem observar.

4.4 PRINCÍPIOS PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A partir da comparação entre as fontes, é possível formular princípios que organizem o trabalho nos anos iniciais. O Quadro 2 reúne seis deles, com a origem teórica de cada um e a ação correspondente do professor. É uma síntese elaborada por este estudo, não uma proposta atribuída a algum dos autores em particular.

Quadro 2 – Princípios para o planejamento da alfabetização

Princípio	Origem	Ação do professor
Partir do que a criança já sabe	Ferreiro e Teberosky; Freire	Ditado de palavras e escuta das explicações da criança para conhecer o ponto de partida de cada aluno
Ensinar o sistema de forma planejada	Morais; Soares (2016)	Sequências de atividades de comparação, segmentação e completamento de palavras, com progressão
Trabalhar a consciência fonológica por meio de jogos e textos orais	Morais	Rimas, parlendas e cantigas, com atenção a sílabas e a sons iniciais e finais
Dar função à escrita	Vygotsky; Kleiman	Bilhetes, listas, convites e cartas com destinatário real
Manter leitura e conversa sobre textos todos os dias	Soares (2003, 2004); Brasil (2018)	Roda de leitura em voz alta, com perguntas que levem à compreensão
Acompanhar a aprendizagem dentro do prazo definido	Brasil (2018, 2023)	Registro periódico por aluno e retomada dos conteúdos ainda não consolidados

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas obras analisadas.

O primeiro princípio é diagnóstico. Sem saber o que cada criança pensa sobre a escrita, o professor planeja para uma criança média que não existe. Os níveis descritos por Ferreiro e Teberosky (1999) permitem agrupar a turma por compreensão do sistema, e não apenas por desempenho em atividades de cópia. O diagnóstico, no entanto, só cumpre a função se orienta o que se faz depois: grupos de trabalho com propostas diferentes, tarefas que aproximem quem está mais adiantado de quem está começando.

O segundo e o terceiro princípios respondem à pergunta do ensino sistemático. A proposta de Morais (2012) é um bom guia, porque indica atividades concretas e não se reduz ao treino. O ponto de atenção está na progressão: palavras estáveis, como os nomes das crianças, servem de ponto de apoio para comparar e inferir outras; a sequência de unidades trabalhadas precisa ser planejada, e não deixada ao acaso das atividades de ocasião. A consciência fonológica não se esgota na identificação de rimas. Evolui para a atenção às sílabas, aos sons iniciais e finais e, no momento adequado, à relação entre sons e letras.

O quarto e o quinto princípios dizem respeito ao letramento. Dar função à escrita significa que a criança escreva para alguém e com algum objetivo, não apenas para a professora corrigir. Manter a leitura diária em voz alta expõe a criança a uma linguagem que a fala cotidiana não oferece e alimenta o vocabulário e a compreensão. Soares (2004) sustenta a interdependência entre os dois processos, e o domínio do sistema, sozinho, não forma leitores; por isso, a conversa sobre os textos não é adorno, mas parte do ensino.

O sexto princípio nasce das orientações oficiais. Se a Base Nacional Comum Curricular fixa os dois primeiros anos como o período da alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada estabelece o final do segundo ano como marco (Brasil, 2018; Brasil, 2023), o professor precisa de instrumentos para acompanhar quem está avançando e quem não está, a tempo de agir. A leitura crítica dessa meta merece ser feita: um prazo não deve virar pressão para abreviar etapas que a criança precisa

cumprir. Mas a existência do prazo reforça o valor do acompanhamento sistemático, que é, aliás, coerente com tudo o que os autores analisados defendem.

4.5 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS REDES

Se o professor alfabetizador é, como se discutiu na seção 2.7, um mediador que precisa de conhecimento para decidir, a formação docente deveria reunir ao menos três frentes: estudo do sistema de escrita e de sua ortografia, leitura da escrita da criança com base na psicogênese e planejamento de sequências que combinem reflexão sobre a palavra e práticas de letramento. Formações que apresentam apenas um método, ou apenas uma teoria, deixam sem resposta uma parte do que a sala de aula pergunta todos os dias.

Para as redes de ensino, a análise sugere cautela com materiais que prometem resolver a alfabetização por meio de um procedimento único. A leitura de Mortatti (2000) mostra o histórico dessas promessas e a de Soares (2016) indica um critério de escolha: o material deve oferecer procedimentos para cada faceta do processo, e não apenas para uma. Sugere também que o acompanhamento da aprendizagem tenha caráter formativo, isto é, sirva para ajustar o ensino, e não apenas para classificar escolas ou turmas. O prazo definido pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada ganha sentido pedagógico quando vem acompanhado de apoio ao professor.

O alcance dessas implicações tem limite. A revisão compara concepções e não testa práticas; as orientações aqui formuladas são interpretações fundamentadas nas obras, e a sua validade em contextos específicos depende de verificação por quem conhece cada rede e cada turma. É nessa fronteira que o trabalho de pesquisa se encontra com o trabalho do professor.

Em síntese, a discussão aponta que o desafio da alfabetização contemporânea é menos teórico do que de organização do trabalho pedagógico. As concepções estão, em grande parte, disponíveis e são compatíveis entre si, desde que lidas com atenção. O que falta, em muitos contextos, são tempo de planejamento, formação continuada e materiais que traduzam essas concepções em sequências de aula. Essa constatação interpela redes e gestores tanto quanto os professores.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou responder de que modo a literatura brasileira de referência articula alfabetização e letramento e que orientações para o ensino dos anos iniciais decorrem dessa articulação. A análise de doze fontes mostrou que a articulação é, ao mesmo tempo, de distinção e de interdependência: alfabetizar e letrar são processos diferentes, com objetos e procedimentos próprios, e nenhum dos dois se completa sem o outro. A hipótese inicial se confirma quanto à convergência, e a ressalva é que as

divergências, em vez de se limitarem à forma de ensinar o sistema de escrita, alcançam também o lugar do letramento na escola.

Quanto aos conceitos, ficou claro que a alfabetização se refere à aprendizagem do sistema de escrita alfabética e ortográfica e o letramento, ao uso social da escrita. Soares (2003, 2004) sustenta que o primeiro se desenvolve melhor no contexto do segundo, sem perder sua especificidade. Quanto à contribuição da psicogênese e da perspectiva histórico-cultural, verificou-se que Ferreiro e Teberosky (1999) fornecem o retrato do aprendiz que constrói hipóteses e que Vygotsky (1991) e Freire (1989) justificam por que essa construção só se sustenta quando a escrita tem sentido para quem aprende.

Quanto ao debate dos métodos, a leitura de Mortatti (2000) esclareceu a origem da polarização e a de Soares (2016) indicou uma saída: perguntar que procedimentos servem a cada faceta do processo. A proposta de Morais (2012) mostrou que o ensino sistemático da notação alfabética pode ser feito por meio de reflexão, jogo e texto, longe do treino mecânico. A distância entre os autores, nesse ponto, é menor do que a polêmica faz supor e se resume, em grande medida, à ênfase.

No que toca aos documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada fixam um tempo e afirmam um direito, sem prescrever método. O resultado é que a responsabilidade de traduzir a teoria em prática recai sobre as redes e os professores. Os seis princípios formulados no Quadro 2 pretendem servir como roteiro para essa tradução: diagnosticar, ensinar o sistema com planejamento, desenvolver a consciência fonológica por meio de jogos e textos orais, dar função à escrita, manter a leitura diária e acompanhar a aprendizagem no prazo.

O estudo tem limites. O corpus foi restrito a doze fontes, e uma revisão sistemática da produção recente em periódicos poderia trazer outras vozes, em particular as que discutem a alfabetização de crianças com necessidades educacionais específicas e o uso de recursos digitais. Também não foram examinados resultados de avaliações em larga escala, que exigiriam outra metodologia. Esses são caminhos para pesquisas futuras.

Fica ainda uma consideração de caráter mais geral. O percurso da literatura revisada sugere que a pergunta sobre qual é o melhor método foi, em larga medida, mal colocada, e que o debate só avança quando se compreende que alfabetizar é um trabalho de várias faces, sustentado por professores que observam, planejam e leem com seus alunos. Nesse sentido, o investimento mais produtivo talvez não seja a escolha de uma cartilha, mas a formação de quem ensina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 24 out. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.