

Como alfabetizamos?

Pelo corpo, pelo espaço, pelo símbolo

Felicia Jennings-Winterle

Relembrando, a alfabetização depende de pelo menos quatro fatores:

- 1. Prontidão Psicomotora;**
- 2. Repertório Linguístico;**
- 3. Habilidades Metalinguísticas;**
- 4. Oportunidades de contato e uso da cultura escrita.**

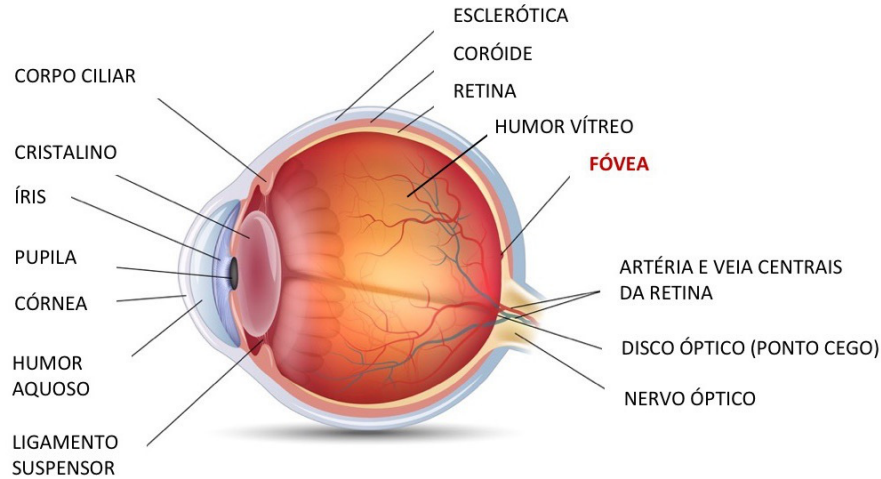
Como é realizado o processo de alfabetização?

Como educadores, por onde começamos?

O que precisa ser desenvolvido primeiro?

Se pensarmos que uma série de neurônios dedicados ao sistema visual são “reciclados” para o propósito da **identificação e reconhecimento de símbolos** (Dehaene, 2009), entendemos que essa foi uma especialização cultural. Quer dizer, uma área sofisticada de nosso cérebro de primata, dedicada para a identificação e reconhecimento de objetos passou a ser encarregada de identificar letras, números, códigos, notas musicais, enfim, símbolos, dadas as demandas de nossos processos de socialização.

Antes de ser letra, porém, **o símbolo é um objeto**. Impresso é tipicamente composto por linhas e curvas que ocupam o espaço de uma determinada maneira. O olho capta essa impressão por meio da fóvea (estrutura que fica na parte posterior do globo ocular) e o cérebro analisa-a por partes – **a nível de sua estrutura, a nível da unidade e sua correspondência em grupo**.



© Copyrighted - translated by Pro Visu

Figura 1. Estrutura do olho humano.

A nível de sua estrutura, **o símbolo tem uma dimensão espacial**: altura e largura no papel, altura, largura e profundidade na perspectiva. Já o traço pode variar em direção e ângulo. Se considerarmos diferentes fontes, há também a variação em espessura, textura, cor, tamanho e desenho da unidade (como no caso dos manualmente escritos, comparados com os impressos por máquinas, nas opções maiúscula e minúscula). O símbolo é, portanto, um objeto bi ou tridimensional.

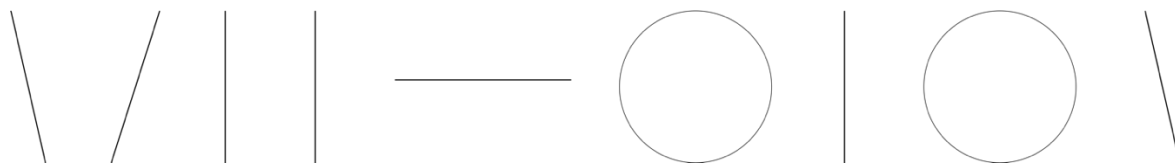


Figura 2.

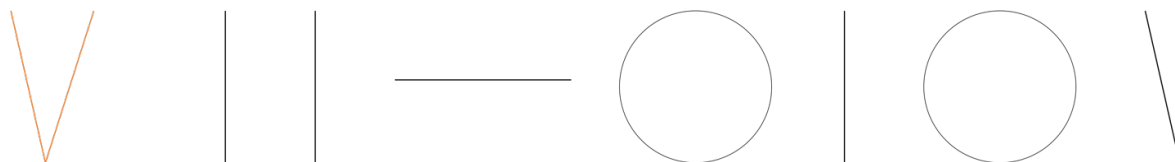


Figura 3.

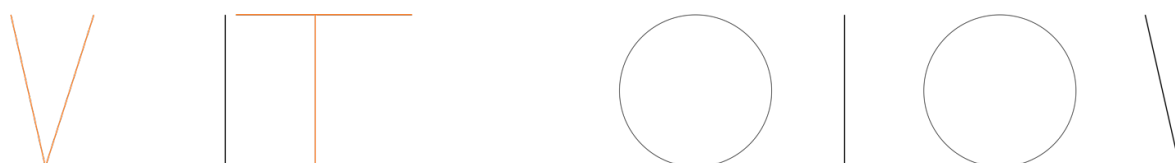


Figura 4.



Figura 5.

VITOR

Figura 6.

MEU NOME É VITOR

Figura 7.

A nível da unidade, os neurônios identificam a letra (ou número) como consoante ou uma vogal, maiúscula ou minúscula. Em seguida, são realizadas análises ortográficas e fonéticas e, portanto, qual é a relação dessa letra com o conjunto que a contém.

E no caso da escrita?

Se o aprendiz estiver copiando uma palavra, ela vai focar no traçado, seguindo a mesma análise segmentada, apresentada anteriormente.

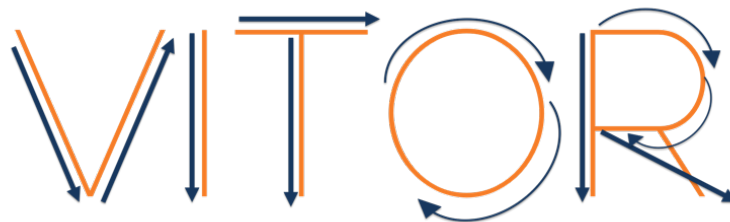


Figura 8.

Suponhamos que além de grafar o seu nome, ainda que sua identificação seja global e pictórica, o aprendiz passe a relacionar cada uma de “suas letras” ao som que elas representam: V de Vitor, vaca e violão; i de igreja e iglu; t de tatu e taco; o de olho e ovo, r de rato e régua.

Que processos estariam envolvidos nessa identificação? Ou no reconhecimento dos traços dos e curvas dos símbolos? E entre vogais e consoantes? Ora, os mesmos que utilizamos para ler o mundo (Freire, 2009).

Segundo Grossi (2008), “antes de se preocuparem com a forma das letras, os alunos se interessam por suas propriedades topológicas” (p. 87). Uma vez que aspectos topológicos entram na análise das letras e pelo fato de sabermos que elas fazem parte das preocupações cognitivas de aprendizes em idade escolar, vale a pena propor experiências em torno dessas noções.

Para experimentar formas, cores, sons, cheiros e gostos e fazer sentido deles em meio as nossas interações com o meio-ambiente e com as pessoas, criamos categorias e estabelecemos relações entre elas. Damos-lhes sentidos a fim de identificar e memorizar quem é quem, o que é o quê, o que pertence a quê, etc.

Essas relações são criadas por processos de nossos **esquemas mentais básicos** e permeiam diversas aprendizagens, especializando-se no caso dos símbolos linguísticos, matemáticos, musicais e de outras ordens, e constituindo nosso raciocínio e memorização, nossa **cognição e conhecimento**.

Processos mentais básicos

Considera-se **comparação, correspondência, classificação, conservação, seriação, sequenciação e inclusão** processos que mediam nossas experiências. Tais operações interpõem-se e integram-se, num vai e vem contínuo. À medida que as experiências vão se acumulando e o pensamento vai se desenvolvendo, evolui também o **raciocínio lógico-**

matemático – aquele que auxilia na resolução de problemas lógico-matemáticos, envolvendo funções executivas como atenção, habilidades visoconstrutivas, habilidades visuoespaciais, organização e memória.

Comparação: é o ato de estabelecer diferenças ou semelhanças. É anterior e fundamental à classificação, seriação, inclusão e conservação, e por isso é um dos processos mais utilizados na aprendizagem de tamanho, distância e quantidade. A comparação pode ser feita entre dois elementos de mesma espécie, de espécie diferentes, entre mais de dois elementos, etc.

Correspondência: é o ato de estabelecer a relação um a um, apresentando uma disposição espacial que ressalta a correspondência ótica de elemento para elemento. É a associação de uma mesma ideia presente em dois objetos diferentes.

Classificação: é o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças ou diferenças. A classificação operatória, segundo Piaget, consiste em distinguir as características dos objetos e agrupá-los de acordo com essas características. É classificando os objetos que a criança estrutura o real, formando conceitos e organizando-os mentalmente.

Sequenciação: é o mecanismo mais simples para explicar a ordem de execução das instruções de um programa e consiste em executar, uma a uma. A sequenciação é de fundamental importância para que se desenvolva o conceito de sílabas (e, posteriormente, de número). Na escrita das sílabas, a criança precisa perceber que a grafia de lail é diferente de lial, por exemplo. Embora ambas as sílabas sejam formadas pelas mesmas letras, são diferentes porque procedem da sequenciação em que as letras aparecem.

Inclusão: é o ato de fazer abranger um conjunto por outro. Para ser capaz de quantificar objetos é necessário que a criança coloque-os em uma relação de inclusão, ou seja, que consiga incluir mentalmente “um” em “dois”, “dois” em “três”. É preciso compreender que o número quatro, por exemplo, não é um nome que representa apenas o 4º objeto de uma coleção, mas que dentro do número quatro, temos o três, o dois e o um. Esta relação é fundamental para realizar operações. É fundamental compreender que dentro de uma determinada quantidade encontram-se outras.

Conservação: é o ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição. A invariância simbólica (conservação) só é atingida quando a criança é capaz de conceber que uma quantidade permanece a mesma, seja qual for a disposição dos elementos que a compõem. É saber que o número de um conjunto de objetos pode apenas ser mudado por adição ou subtração. No caso do número, sua elaboração como conceito

efetua-se em estreita relação com a conservação numérica e com as operações lógicas de classificação (em sua forma de classe de inclusão) e de seriação (em sua forma de relações assimétricas).

Conhecimento lógico matemático: o que isso tem a ver com a alfabetização?

Trata-se de um **processo construtivo** que acontece por meio da interação com o ambiente, enquanto o indivíduo age sobre os objetos. A construção desse conhecimento depende de situações que permitam-na pensar sobre coisas que pertencem a seu contexto. O símbolo – letras e números – tem uma relação criada mentalmente e envolve o desenvolvimento de processos diversos.

A **manipulação** é um passo indispensável para a aquisição de competências simbólicas. Para tal, aciona-se a **inteligência espacial**, que recebe esse nome por estar envolvida na resolução de problemas reais e imaginários, envolvendo formas espaciais.

Segundo Howard Gardner (1983), esse tipo de inteligência se relaciona com a capacidade que um indivíduo tem de lidar com aspectos como cor, linha, forma, figura, espaço e a relação que existe entre eles. A exploração do ambiente e seus elementos, identificando propriedades de sólidos e posteriormente reconhecendo e explorando formas planas é uma das possíveis sequências de trabalhos iniciais do período da **pré-alfabetização**.

Para formar uma representação é necessário que o indivíduo pegue, junte, separe, aperte, amasse objetos a fim de chegar aos conceitos. Ao manipular objetos, manipula também relações entre eles e coloca em prática processos mentais básicos mencionados anteriormente. Segundo Piaget, o símbolo seria uma síntese desses esquemas mentais básicos.

E como fazer? O corpo ensina

O primeiro **objeto concreto e manipulável** do indivíduo é seu próprio corpo. Explorar suas dimensões e potencialidades por meio do movimento é, portanto, primordial; reconhecer e identificar suas partes é imediatamente necessário.

Na realidade, as próprias características físicas que determinarão posteriormente múltiplas relações entre objeto e símbolo, são experimentadas pela ação do corpo – primeiro

reflexiva, depois planejada – que começa como instrumento investigador e passa a ser comunicador.

Se pensarmos nos aspectos do **perfil psicomotor (tônus, equilíbrio, postura, lateralização)**, essas relações – peso, dinâmica, tensão, força, dimensão, altura, profundidade – são incorporadas a partir de contrastes naturalmente ocorrentes na experiência, explorados no movimento – uma instância da **conscientização corporal**.

Com um **corpo investigador**, o indivíduo atua no ambiente – no espaço que ocupa, em suas dimensões, por meio de objetos e em suas relações com outros sujeitos – e vai elaborando **categorias** diversas (utilizando os esquemas mentais básicos que mencionamos anteriormente). Entre elas, estarão as bases que permitirão o desenvolvimento de noções de fonologia e fonética, léxico e semântica.

Assim, num trabalho de desenvolvimento linguístico que considera a **experiência** como parte essencial e busca conscientizá-la cada vez mais como o meio de **leitura de mundo** (Freire, 2009), deve haver um esforço crítico e constante em afinar a ação do corpo investigador para que atue também como **corpo comunicador**. Por meio de diversas formas de expressão do corpo, quer dizer, de **expressão corporal**, a criança exteriorizará diferentes estados físicos, emocionais e intencionais e o propósito é que essa comunicação seja cada vez mais efetiva.

Ao educador deve ser clara a seguinte noção: conforme aumentar a consciência corporal, o movimento – a ação – demonstrará a unidade do sujeito de forma cada vez mais harmonica e integral, traduzindo o que o indivíduo pode, o que sabe e o que quer fazer. Essa globalidade e interdependência entre corpo, mente e intenção são o centro de uma educação global (Stokoe, 1970).

É assim que a leitura de mundo oferecerá subsídios para a **leitura da palavra** e para uma relação cada vez mais forte entre palavra e mundo, até que seja **palavramundo** (Freire, 2009).

O ensino da língua escrita abarca uma infinidade de saberes, habilidades, procedimentos e atitudes que se constroem em logo prazo pela possibilidade de, entre outras coisas, conhecer letras e expressar sentimentos, decodificar sinais e interpretar o mundo, selecionar informações e articular ideias, escrever palavras e se relacionar com o outro, conhecer as arbitrariedades do sistema e aprimorar esquemas de organização do pensamento, desenhar traçados convencionais e recriar as dimensões humanas de tempo e espaço, respeitar normas e constituir-se como sujeito autor. Adestrar os olhos e viajar por meio da leitura, dominar a mão e usufruir o direito à palavra. Das mais pontuais e mecânicas às mais abstratas e existenciais,

todas essas aquisições merecem ser discutidas não pelo mérito que têm si, mas pelo que o seu conjunto pode representar ao sujeito e à sociedade (Colello, 2010, p. 77-78).

O espaço do corpo

Ao contrário das outras espécies, o ser humano tem de aprender e aperfeiçoar a maioria dos padrões motores onde o fator ecológico tem um papel facilitador relevante. A emergência do sistema piramidal¹ (vias córtico-espinais, oriundas do córtex motor e também do cortex sensorial parietal) e da área suplementar motora que proporcionaram a motricidade precisa, delicada, seletiva, construtiva, intencional, planejada e transformadora, decorre, efetivamente, da mais viável organização e controle informático-sensorial da musculatura de relação, cujas unidades motoras são altamente individualizadas e diferenciadas neurologicamente. (...) A **neomotricidade**, paradigmática da espécie humana, disfuncional no momento do nascimento, não é mais do que uma *metamotricidade*, portadora de significações que a ultrapassavam e transcendem, pois trata-se de uma sistema funcional novo com múltiplos processos motores hierarquizados, integrados e convergentes que exige uma tomada de consciência (uma vontade) e um sistema de representações, isto é, um salto quântico nos sistemas de significantes cuja amplitude e complexidade é desconhecida na motricidade animal (...) Em síntese, a evolução do homem não se concebe sem a evolução da motricidade. Tal computação antecipada da resposta, vai ligando *inputs* sensoriais e *outputs* motores, à medida que o Homem se torna mais ativo e mais consciente das circunstâncias da sua motricidade e, por inerência, mais consciência de si próprio – paradigma da somatognósia, exclusivo da espécie humana. Esta tomada de consciência subjetiva e intrapessoal, de que existe um mundo inanimado, é uma vantagem evolutiva incalculável, não só para o uso de práxias, mas igualmente para a apropriação e assimilação de processos intersubjetivos e sociais de comunicação e de aprendizagem, processos esses que são, filo e ontogeneticamente, inseparáveis da evolução da inteligência humana (...) A evolução do Homem (...) é inseparável da evolução da sua motricidade e do seu cérebro, ambos tributários de libertações anatômicas, que abriram, através da motricidade, o caminho e o acesso a novos sistemas funcionais cerebrais (Fonseca, 1998, p. 105 – 107).

¹ O sistema piramidal controla a mobilidade voluntária da musculatura esquelética. É responsável pela iniciação de atos voluntários que permitem movimentos circunscritos e de grande precisão.

Do sentar à frente de um caderno ou livro ao pegar um lápis e propor uma ideia por meio da escrita (ou interpretá-la por meio da leitura), o indivíduo está desenvolvendo uma ação (uma perspectiva abstrata sobre a intenção). É portanto o movimento (uma perspectiva concreta sobre a intenção) que nos ensina e por meio do qual aprendemos.

O movimento planejado pode ser ensinado e variar em qualidade, quantidade e ordem de expressão. Uma das formas de ensiná-lo é, portanto, mediante a preparação da criança – o desenvolvimento de seu corpo investigador em corpo (também) comunicador.

Isso se dá sob várias formas: por meio da modulação do tônus, da postura, do equilíbrio e da coordenação – componentes que determinarão a **prontidão psicomotora** da criança. Da mesma forma, a **qualidade** desse movimento será mediada pelos aspectos acima citados, em conjunto com a lateralização e o esquema-imagem corporal.

Pensando em ambos aspectos – prontidão e qualidade (isto é, uma coordenação cada vez maior) – é essencial pensar em um desenvolvimento gradual e programático para esse fim sob pelo menos quatro objetivos:

1. Conscientizar-se sobre o próprio corpo;
2. Explorar o espaço por meio do corpo investigador de forma cada vez mais consciente;
3. Explorar os objetos no espaço por meio do corpo investigador de forma cada vez mais consciente;
4. Expressar-se no espaço como corpo comunicador.

A consciência (espaço mental, interior) tem a sua raiz no “espaço exterior”, na relação com os objetos e com os outros, ou seja, nas condições objetivas da vida social (...) A motricidade intencional e construtiva desencadeadora de tais relações reflete-se e duplica-se sobre os objetos sociais e, ao interiorizar-se sobre a forma de sistemas funcionais de auto-regulação, modifica intrinsecamente a própria estrutura do cérebro e está na gênese das suas funções mentais superiores (Fonseca, 1998, p. 109).

De acordo com Stanilas Dehaene (2009), a leitura funciona por meio dos seguintes processos:

1. Reconhecimento visual do símbolo;
2. Análise de uma cadeia de letras;
3. Análise de uma combinação de letras;
4. Associação com o significado.

Da forma ao som

Uma vez que o objeto é manipulado e que o indivíduo analisa e identifica suas propriedades, pode discernir o que, como símbolo, representa. Em termos da leitura, prioriza-se o som, primeiro de letras individuais, depois de sílabas e depois de palavras.

Invariavelmente e muito provavelmente por ser o “recheio” das palavras, a criança é introduzida primeiro às **vogais**. Geralmente, àquelas que iniciam palavras.

Essa apresentação é feita na maioria das vezes de forma bem engessada, onde, por mais que o objetivo seja uma simples representação da inicial, vê-se exemplos de **estrangeirização do imaginário infantil** (por exemplo, no Brasil não há elefantes, mas há emas) e de **esteriótipos** que vão de encontro com propostas pluri e interculturais (há uma grande controvérsia sobre o termo índio e seu sentido pejorativo que, defende-se deva ser substituído pelo termo indígena). Outra deficiência desse modelo simplista é a de ignorar que a língua portuguesa tem 9 vogais em sua fonologia: /ɛ/ como em égua, /e/ como em êbolo, /i/ como em ema, /i/ como em imã, /o/ como em óculos, /o/ como em ovo, /u/ como em uva, /ʌ/ como em anta e /a/. como em abelha.

A partir das vogais separadas, apresenta-se as famílias das letras (como o BA – BE – BI – BO – BU – BÃO) – **consoante + vogal** – geralmente de forma e sequência aleatória e abordando-as por meio de frases desconexas, como a famigerada: O IVO VIU A UVA. Finalmente, apresenta-se palavras cujas sílabas iniciais estejam na família em questão que, além de desconexas, não fazem parte do cotidiano da criança. Veja os exemplos a seguir.

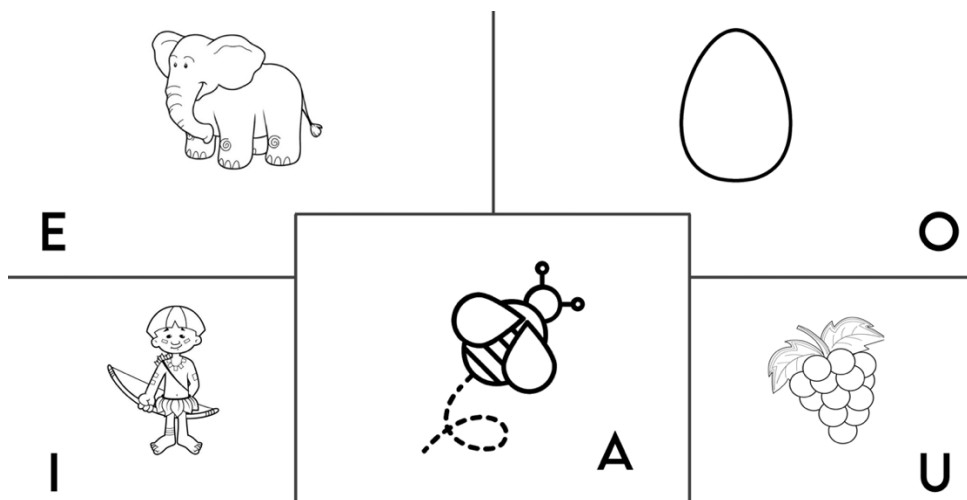


Figura 9.

Por meio desse tipo de proposta, perde-se vista, por exemplo (mesmo que em suas propostas originais esse não seja o objetivo), transferências e interferências entre as mesmas letras e suas representações nas fonologias das línguas do falante bilíngue, semelhanças

entre a sonoridade e ponto de articulação entre as letras, entre outras elaborações metalinguísticas. Aliás, nesse tipo de proposta, característica de métodos mais tradicionais, há pouco ou nenhum desenvolvimento de **habilidades metalinguísticas**.

Uma das formas mais essenciais de metalinguagem referente à alfabetização é a **consciência fonológica**, que pode ser desenvolvida a nível da sílaba, do fonema e da palavra. Aliás, inúmeros estudos demonstram uma forte correlação entre o desenvolvimento e aprimoramento da consciência fonológica e o sucesso na alfabetização (Jennings-Winterle & Fincatti, 2015).

Do som ao sentido

As experiências que uma criança tem no período pré-escolar, a tal **leitura de mundo**, dão subsídios para a estruturação básica da linguagem e da cultura escrita. O que a escolarização fará, e por extensão, outras atividades pedagógicas (como a própria iniciativa em prol do PLH), a tal **leitura da palavra**, nada mais é do que uma **aprendizagem sobre a língua**, uma coleção de fatos e opiniões sobre a língua e como ela deve ser/pode ser usada.

Lembremos que ler/escrever são habilidades artificiais, construídas a partir da aquisição e uso da linguagem e das demandas sociais. Por meio da interação do indivíduo com aqueles ao seu redor e com o meio-ambiente, *inputs* linguísticos e extra-linguísticos vão sendo gradualmente categorizados, construindo um repertório de conceitos e ideias por meios de processos de **acomodação e assimilação**, essencialmente determinados pela(s) língua(s) em questão e pelo contexto histórico-sociocultural do falante.

De palavra ouvida, passa-se a usar a palavra falada. Da palavra solta, passa-se a organizá-la.

Mas, de que forma? Da forma como a língua do ambiente é organizada, semântica e sintaticamente falando.

Semanticamente, para cada tipo de experiência sensorial, arma-se sínteses e significações de um ou outro modo. Criamos categorias temáticas que incrementam nosso **léxico** e que compõem diferentes **domínios**. Por exemplo, animais, vegetais e objetos; animais que voam, que nadam, que são da fazenda, que são da floresta.

Sintaticamente, para cada tipo de estrutura linguística, arma-se uma estrutura lógica diferente. No caso da língua portuguesa, sua estrutura é:

sujeito + verbo + objeto

Eu gosto de você.

substantivo + adjetivo

flor amarela

pronome questionador no início da frase

Quem sabe andar de bicicleta?

Com devidas exceções, mais relacionadas à poética e à estética do que à **gramática**, é essa a estrutura do português. Quer dizer, essa é a **sintaxe** da nossa língua. É sobre ela que repousa a forma de pensar em português.

Ela é refinada no processo de **escolarização** por meio da **gramaticalização**. Burila-se especialmente a forma de grafar o que há anos se fala (uma questão da **ortografia**), e a forma de se apresentar as ideias – o falante passará a falar e escrever *nós vamos* e não mais *nóis vai* (é o que espera a escolarização). Com toda certeza, a forma de pensar em português, por meio de sua sintaxe, é construída muito antes de aprender-se a fazer análises sintáticas, o que demonstra que a gramaticalização acontece desde os momentos iniciais de nossas interações sociais e que, no caso dos indivíduos bilíngues, não se restringe a um só sistema.

Políticas linguísticas e preconceitos linguísticos à parte, essa lógica é construída a partir do repertório, formado a partir da experiência. O tamanho desse repertório será maior ou menor, dependendo da qualidade e quantidade do *input* que, lembremos, não vem por osmose – é baseado na interação familiar, na comunidade, na variedade da exposição, no uso. Será cultural e socialmente determinado, mas, cabe aos educadores fazerem esforços para ampliá-lo crescente e constantemente.

Tendo em vista um programa de alfabetização bilíngue, é preciso entender que a exposição dá-se por meio do diálogo que pode ter mais ou menos significado. Quer dizer, deve haver uma preocupação pragmática, além da afetiva.

Por isso, pensamos em três momentos: exposição, desenvolvimento e ampliação. A manutenção é subentendida. Em relação à **exposição** nos preocupamos em oferecer oportunidades de escuta e interação com os sons do português. Como?

Através do diálogo familiar e com uma comunidade de falantes, implicando a necessidade de mais exemplos para um maior repertório e maior identificação e pertencimento, através do ouvir e cantar canções, brincar com versos, ouvir histórias, etc.

Em relação ao **desenvolvimento** nos preocupamos em oferecer cada vez mais palavras. Como disse uma das participantes do documentário *BraZil com S* (Brasil em Mente, 2012),

Patricia Almeida, "A criança fala pra você biscoito. Você diz 'ah, biscoito de chocolate' e aí, você vai construindo o vocabulário dela".

Sim, essa construção precisa ser constante e de forma diligente. É porque a construção na língua local se dará em maior medida, especialmente após a entrada na escola local. Daí, a importância do período fundamental (Jennings-Winterle & Fincatti, 2015) e de uma exposição engrandecida e enriquecida à língua-alvo. Como? Por meio da exposição à diferentes contextos.

casa + parquinho: o que tem lá?

Móveis, comidas, brinquedos, crianças.

De que são feitos os móveis, comidas e brinquedos?

Que cores, formas, tamanhos têm?

Expõe-se à criança aos nomes do que há ao seu redor:

sofá, cadeira, alface, maçã, escorregador, balanço,

e, gradualmente, amplia-se o léxico e a semântica sobre eles:

sofá azul, cadeira amarela, alface verde, maçã vermelha, escorregador alto, tenho medo, balanço gostoso, minha mãe fica comigo nele, me sinto leve,

Em relação à **ampliação**, podemos pensar que a criança está atenta ao concreto, aos objetos e aos elementos de seus ambientes, mas também a conceitos abstratos como medo, gostar, não gostar, etc. Gradativamente esse vocabulário será, se direcionado, usado também no organizar de frases, na fala e na escrita.

Nossa abordagem

Pensemos então em uma abordagem que passa pelo corpo e usa o corpo para passar; que começa do local e vai para o global, que vai de cima para baixo, que vem de dentro para fora, do menos especializado para o mais especializado, do grande para o pequeno. Nesse caminho de cá para lá, equilibrando e desequilibrando, assimilando e acomodando, chegamos às temáticas construtoras de uma proposta de desenvolvimento e enriquecimento de uma língua.

Partindo da oralidade, do uso concreto do objeto e da observação ao meio ambiente, passa-se ao registro escrito, abstrato. Exatamente por isso nunca é demais frisar: só há propósito e progresso em um programa de alfabetização bilíngue (e/ou enriquecimento das habilidades de leitura e escrita na língua de herança) se houver um vocabulário em constante crescimento.

Referências

- Colello, S. G. (2010). Alfabetização e letramento: o que será que será In V. A. Arantes (Org.) Alfabetização e letramento. São Paulo: Summus Editorial.
- Dehaene, S. (2009). Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Pensa.
- Fonseca, V. (1998). Psicomotricidade: Filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2009). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez.
- Gardner, H. (1983). The multiple intelligences.
- Grossi, E. P. (2008). Didática dos níveis pré-silábicos, 10a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Jennings-Winterle, F. & Fincatti, P. (2015). Aprender a ler dentro da palavra: o meio pelo qual os brasileiros lerão o mundo. In F. Jennings-Winterle & M. C. Lima-Hernandes (Orgs). Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim. Brasil em Mnete: Nova Iorque.
- Piaget, J. (1993). Biologia e conhecimento. São Paulo: Vozes.
- Stokoe, P. (1970). La expression corporal y el niño. Buenos Ayres: Ricordi.
- Vygotsky, L. (1993). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.