

O MÉTODO TORRES NA ALFABETIZAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ESTRATÉGIAS CRIATIVAS E SISTEMÁTICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA

Expedita Gonçalves Torres ¹

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a aplicação do Método Torres, abordagem pedagógica desenvolvida pela autora para alfabetização de crianças em contexto multisseriado na zona rural de Bom Lugar - MA, durante o ano letivo de 2018. A metodologia articula princípios de sistematização do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética com estratégias lúdicas e significativas de letramento, fundamentando-se nas contribuições de Dehaene (2012) sobre neurociência da leitura, Soares (2003; 2024) sobre alfabetização e letramento, Morais (2012) sobre consciência fonológica e Ferreiro (1986) sobre psicogênese da língua escrita. O trabalho foi desenvolvido com 18 alunos de Jardim II e 1º ano do Ensino Fundamental, majoritariamente de classes populares com baixo capital cultural letrado. Os procedimentos incluíram sequência pedagógica estruturada em quatro fases: trabalho com vogais, encontros vocálicos, apresentação das quatro formas de cada letra e aplicação progressiva de textos. Estratégias criativas como personificação de letras, dramatizações, metáforas (como a "espada acento agudo") e projetos de letramento real (escrita de cartas e simulação de eleições) foram implementadas. Os resultados demonstram avanços significativos na aquisição do sistema alfabético, na fluência leitora e na compreensão da função social da escrita, além de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Conclui-se que a articulação entre sistematização e criatividade, mediada por vínculos afetivos positivos, constitui abordagem eficaz para alfabetização em contextos desafiadores.

Palavras-chave: Alfabetização, Método Torres, Neurociência, Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil tem sido palco de intensos debates teórico-metodológicos que frequentemente se apresentam como dicotomias inconciliáveis. De um lado, posturas que enfatizam a sistematização e o ensino explícito das correspondências grafofônicas; de outro, abordagens que privilegiam a imersão em práticas sociais de leitura e escrita. Esta polarização, analisada por Soares (2024) como "o movimento pendular dos métodos de

¹ Graduada em Ciências com habilitação em Química pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (FAFIBE), expeditatorres@gmail.com.



alfabetização", gerou na prática educativa o que a autora denominou "desmetodização" (SOARES, 2024), um afastamento da instrução sistemática que resultou em "indefinição sobre como ensinar e o que ensinar" (MORAIS, 2012, p. 24).

Este impasse metodológico assume contornos específicos e particularmente desafiadores no contexto da zona rural maranhense, onde fatores como multisseriação, carência de recursos e baixo capital cultural letrado familiar exigem do educador não apenas competência técnica, mas também criatividade e profundo conhecimento das especificidades do processo de aquisição da escrita.

Foi neste cenário complexo que, em 2018, uma prática pedagógica foi desenvolvida em uma turma multisseriada de 18 alunos (6 do Jardim II e 12 do 1º ano do Ensino Fundamental) em uma escola da zona rural de Bom Lugar – MA. Diante dos desafios apresentados, foi elaborado e implementado o Método Torres, abordagem que busca sintetizar contribuições aparentemente dissonantes, articulando a sistematização explícita do código alfabético, exigência apontada pelas neurociências da leitura (DEHAENE, 2012), com a contextualização significativa e o envolvimento afetivo no processo de aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; VYGOTSKY, 1984).

Este artigo apresenta um relato detalhado da experiência, mas vai além da descrição prática: busca fundamentar teoricamente cada opção metodológica. Demonstra que as estratégias lúdicas, como a personificação das letras e a "espada acento agudo", constituem muito mais que meros recursos de motivação, mas sim ferramentas pedagógicas sofisticadas que dialogam diretamente com as evidências científicas sobre como o cérebro aprende a ler.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, baseado na observação participante e na prática pedagógica reflexiva da pesquisadora.

Contexto e sujeitos

A experiência foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2018 em uma escola pública da zona rural do município de Bom Lugar, localizado no estado do Maranhão. A turma era composta por 18 alunos com idades entre 5 e 6 anos, sendo 6 matriculados no Jardim II



(último ano da Educação Infantil) e 12 no 1º ano do Ensino Fundamental. A maioria das crianças proveniente de famílias de baixa renda e com limitado capital cultural letrado, característica que demandou especial atenção às suas particularidades no processo de aquisição da leitura e escrita.

A abordagem metodológica: Princípios norteadores do Método Torres

1. Alfabetização como processo sistemático e não natural: Partindo do pressuposto de que "a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de forma natural e espontânea, como ocorre com a fala" (BRASIL apud BASSO, 2020, p. 58), o método organiza-se em sequência pedagógica rigorosa e intencional. Essa concepção é corroborada por Brites (2023, p. 26), ao afirmar que “uma vez que a leitura não surge instintivamente, o processo necessita de uma metodologia estruturada com a mediação ativa e a instrução dos educadores”.
2. Integração entre decodificação e letramento: Busca superar a cisão artificial entre “aprender o código” e “usar socialmente a escrita”, trabalhando simultaneamente as correspondências grafofônicas e as práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2003, p. 17), “ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar”. A autora (2006, p. 7) acrescenta que o equilíbrio entre os usos sociais da língua e o domínio do sistema alfabético é essencial: “é preciso distribuir o tempo pedagógico entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que evidenciem as relações entre unidades sonoras e sua forma gráfica”.
3. Valorização da imaginação e criatividade: Utiliza a capacidade imaginativa natural das crianças como ferramenta pedagógica central, através de personificações, metáforas e dramatizações. Conforme Wallon, o pensamento infantil “mescla realidade e imaginação” e apresenta uma “lógica própria” (SALLA, 2011). A criança “mistura realidade e fantasia sem distinção”, o que demonstra que o imaginário é parte fundamental de seu modo de compreender o mundo — e, portanto, um potente recurso de ensino.
4. Mediação afetiva e construção de vínculos: Reconhece que "a emoção é o carro-chefe da aprendizagem" (SESI, 2020, p. 73), implementando estratégias de reforço positivo e



valorização do esforço individual. Essa dimensão afetiva está ancorada também nos pressupostos da psicologia comportamental de Skinner (1953), que defende que os comportamentos tendem a se repetir quando seguidos de consequências reforçadoras. Assim, o elogio, o incentivo e o reconhecimento — elementos centrais do Método Torres — funcionam como estímulos positivos capazes de fortalecer atitudes desejáveis, como o interesse, a persistência e o engajamento na aprendizagem. Nessa perspectiva, o vínculo afetivo e o ambiente emocionalmente seguro não são apenas condições humanas de acolhimento, mas também instrumentos pedagógicos de mediação eficaz, que potencializam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

As quatro etapas sequenciais pedagógicas implementadas:

Primeira etapa: Vogais e encontros vocálicos

O trabalho foi iniciado pelas vogais, apresentadas nas quatro formas gráficas, com ênfase especial na escrita cursiva. Considerou-se que, por se tratar do primeiro contato com letras (na escola), o processo tende a ser mais demorado e repetitivo; por esse motivo, foi destinado tempo significativo para que as crianças se familiarizassem por meio de atividades de identificação, cobertura de pontilhados e escrita espontânea.

Os encontros vocálicos, denominados “encontros de vogais” para melhor compreensão das crianças, foram introduzidos por meio de dramatizações. Foi criada a metáfora do “teatro das vogais”, em que cada encontro vocálico era representado como uma dupla de artistas se apresentando no palco. Para o “**ai**” e “**au**”, as vogais se apresentavam normalmente: “a” (com entonação dramática), um passo para o lado, “i” (igualmente dramático), retorno ao centro e “**ai**” de forma mais rápida. Já para “**ei**” e “**eu**”, foi desenvolvida a narrativa de que “as vogais “i” e “u” geralmente não se dão muito bem com a vogal “e” e “o”. Na dramatização, o “i” e o “u” davam um beliscão no “e” durante a apresentação, fazendo com que este reagisse com som de queixa: “êêêi” (ei), “êêêu” (eu). A mesma lógica aplicava-se a “oi” e “ou”, com o “i” e o “u” beliscando o “o”, que reagia com “ôôôi” e “ôôôu”.

O objetivo final é que a criança perceba o “ai”, “ei”, “oi”, “au”, “eu”, “ou” não como duas letras a serem somadas, mas como um par que tem seu som específico. A leitura deixa de ser uma soletração cansativa e se torna uma atividade fluida. A criança consegue manter o ritmo e a prosódia (a “melodia” da frase), fatores essenciais para a compreensão leitora. Na



hora de escrever, a criança não precisa "pensar" em duas vogais separadas. Ela ouve o ditado "boi", identifica o som /oi/ e o grafia corretamente.

Segunda etapa: Distinção entre vogais e consoantes

Após o trabalho com as vogais e os encontros vocálicos, as vogais foram reapresentadas contextualizadas dentro do alfabeto completo, sendo estabelecida de forma clara a distinção entre os dois grupos: vogais e consoantes. Para favorecer a compreensão, foi utilizada a metáfora de que "as vogais são como uma banda famosa" (algo como: Vem aí... As vogais! A, E, I, O, U), enquanto "as consoantes precisam das vogais para formar sílabas".

Terceira etapa: Apresentação das quatro formas de cada letra

Cada consoante foi apresentada individualmente, sempre mostrando suas quatro formas gráficas. Para cada letra, foi criada uma personificação e uma **associação imagética**, ou seja, processo mental que envolve a criação de conexões entre conceitos, palavras, memórias ou ideias por meio de imagens mentais.

Para a consoante **B** foi desenhado um balão utilizando seu formato minúsculo cursivo, associando ao som /b/, como ilustra a figura 1. Os sons da família silábica foram apresentados assim: "Com a letra **b** fiz um **balão** e sua família silábica é: **BA**, **BE**, **BI**, **BO**, **BU**". A figura 2 ilustra da associação imagética (**faca**) da consoante F.

Figura 1 - Associação imagética do B



Fonte: De autoria própria

Figura 2 - Associação imagética do F



Fonte: De autoria própria

As imagens foram criadas a partir de palavras que começam com a primeira sílaba da família silábica, pois facilita o resgate das demais sílabas. Esta estratégia auxilia o estudante a aperfeiçoar a consciência fonêmica. Assim como as figuras anteriormente mostradas, também foram elaboradas imagens para as demais letras.

Quarta etapa: Aplicação progressiva de textos

Desde as primeiras famílias silábicas trabalhadas, foram introduzidos textos curtos contendo, exclusivamente, as sílabas já estudadas. Inicialmente, textos com palavras apenas com a família silábica do B, por exemplo; depois, **incorporando progressivamente as famílias subsequentes**.



É importante salientar que, embora limitados em complexidade narrativa, esses textos representam uma fase intencional e transitória. O objetivo primordial neste estágio não é a literatura, mas a consolidação do princípio alfabético e a automatização da decodificação. À medida que novas famílias silábicas são incorporadas, o leque de palavras possíveis se expande. Assim, os textos tornam-se naturalmente mais ricos e plenos de significado, conduzindo o leitor iniciante de forma segura até a leitura de textos autênticos e completos.

Algumas das estratégias específicas de ensino

Metáfora da "Espada Acento Agudo"

Para o trabalho com a mudança sonora das vogais "e" e "o" em final de palavra e em sílaba tônica, foi criada a narrativa das "vogais medrosas". Retomando a metáfora da apresentação teatral já utilizada, foi explicado que o "e" e o "o" são caracterizados como medrosos: "Se estiverem sozinhos em uma estrada escura, quando perguntam seus nomes, de medo dizem ser "i" e "u", respectivamente. Da mesma forma, no fim da fila da palavra, assumem outra identidade". A "espada acento agudo" foi introduzida como o elemento mágico que conferia coragem a essas vogais, fazendo com que, acompanhadas do acento, passassem a dizer seus nomes verdadeiros "é" e "ó". A estratégia mostrou-se extraordinariamente eficaz, a ponto de, durante visita de coordenadores pedagógicos, ter sido observada a leitura correta realizada por um aluno, diferenciando perfeitamente o som do "e" com e sem acento. Ressalta-se que a esse processo revela-se imprescindível, pois a não compreensão dessa diferença compromete a interpretação do texto.

Dígrafo CH

A letra H foi apresentada como "a criança quieta", explicando que "onde ela está praticamente não se ouve a sua voz". Esta caracterização foi posteriormente retomada para trabalhar o dígrafo CH. A caracterização do "H" como "criança quieta" foi retomada e, em continuidade, foi elaborada a narrativa de que o "C" convidou o "H" para formar uma dupla e sair pelo mundo se passando pelo "X". Essa abordagem mostrou-se eficaz para a compreensão da proximidade sonora entre "CH" e "X". Narrativas semelhantes podem ser utilizadas para trabalhar NH e LH.



Atividades de letramento contextualizado

- Projeto de escrita de cartas

A partir da solicitação de uma aluna que desejava escrever para a mãe residente em outro estado, foi desenvolvido um projeto de escrita de cartas com toda a turma. Foram adquiridos papel de carta especial, envelopes e selos reais, e a estrutura do gênero carta (local e data, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura) foi ensinada. Cada aluno produziu uma carta destinada a alguém significativo, sendo que, no caso específico da aluna, a correspondência foi efetivamente enviada por meio do avô que viajaria. A atividade possibilitou a vivência concreta da função social da escrita.

- Simulação de processo eleitoral

Foram organizadas eleições fictícias com título de eleitor, seção eleitoral, urnas e mesários, possibilitando que os alunos exercitassem a leitura (das cédulas) e a escrita (dos títulos), ao mesmo tempo em que compreendiam aspectos do processo democrático. A atividade, além de promover vivência cidadã, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização.

Estratégias de apoio e motivação

Foi implementada uma sistemática de valorização dos pequenos avanços, mediante elogios verbais, gestos de comemoração, como o “soquinho”, ou sinais positivos com o polegar, em consonância com os princípios da Psicologia Comportamental. Nesse mesmo direcionamento, também foram utilizadas músicas instrumentais animadas durante as atividades de transcrição de pequenos textos, favorecendo um ambiente mais propício à concentração e à motivação. Além disso, incluíram-se momentos diários de discussão de temas variados (ciências, história, geografia, literatura), que contribuíram para o desenvolvimento da oralidade e do pensamento crítico dos estudantes.

Instrumentos de acompanhamento e avaliação

O processo avaliativo foi desenvolvido por meio de observação sistemática e registros diários, complementados pela organização de portfólios individuais com produções dos alunos. Também foram realizadas análises de atividades escritas e propostas de autoavaliação dos estudantes, de modo a favorecer a reflexão sobre os avanços alcançados e as necessidades de aprendizagem.



REFERENCIAL TEÓRICO

Neurociências da leitura e instrução sistemática

As contribuições de Stanislas Dehaene (2012) fornecem base científica fundamental para compreender por que a alfabetização demanda ensino explícito e sistemático. O pesquisador demonstra que "o cérebro humano não foi biologicamente programado para aprender a ler e a escrever" (BRASIL apud BASSO, 2020, p. 58), pois a escrita é "invenção recente da humanidade". Esta constatação fundamenta a necessidade de instrução deliberada: "as correspondências entre grafemas e fonemas deverão ser ensinadas de um modo bastante explícito e sem medo de repeti-las" (DEHAENE, 2012, p. 246).

Dehaene é particularmente crítico em relação a abordagens que negligenciam a decodificação: "O método global não permite generalizar o procedimento da leitura para as palavras novas [...], a aprendizagem explícita das correspondências grafema-fonema é a única a oferecer à criança a liberdade de ler" (2012, p. 244). Sua pesquisa estabelece relação direta entre fluência decodificadora e compreensão: "A compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto" (p. 245).

O debate pedagógico brasileiro: Superando dicotomias

O cenário brasileiro tem sido marcado por aquilo que Soares (2024) identifica como "movimento pendular" entre métodos sintéticos e analíticos, qualificados como "tradicionais", de um lado, e "desmetodização proposta pelo construtivismo", de outro (p. 22). Esta polarização gerou na prática educativa grave "indefinição sobre como ensinar e o que ensinar" (MORAIS, 2012, p. 24), com materiais que possuíam "um riquíssimo repertório textual, mas poucas atividades de ensino das correspondências grafema-fonema" (p. 78).

Soares (2003) alerta que "fez-se com que o processo de ensinar a ler e escrever como técnica ficasse desprestigiado" (p. 17), criando situação paradoxal onde professoras que se dedicavam a ensinar sistematicamente eram vistas como "retrógradas e ultrapassadas" quando, "na verdade, elas estão ensinando aquilo que é preciso ensinar: codificar e decodificar" (p. 17).

Psicogênese da língua escrita e mediação docente



As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) foram fundamentais para compreender a criança como sujeito ativo no processo de aquisição da escrita. No entanto, Borim (2020) analisa que "os pressupostos construtivistas presentes na obra psicogênese da língua escrita voltam-se, exclusivamente, para a compreensão de um sujeito ativo cognoscente" (p. 169), o que, em algumas interpretações, levou ao descuido com a "atividade sistemática de ensino" (p. 171). O Método Torres busca superar esta limitação através do que Vygotsky (1984) denominou "mediação docente" através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o professor, conhecendo o nível de desenvolvimento real da criança, passa a "orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar" (SOARES, 2020, p. 53).

Imaginação e desenvolvimento infantil

A opção pela personificação de letras e uso de metáforas fundamenta-se na compreensão do pensamento infantil característico desta faixa etária. Conforme explica Salla (2011) ao discutir Wallon, "o pensamento infantil é global, confuso, indiferenciado, mas possui uma lógica e um estilo singulares".

Ao conversar com crianças pequenas, é comum ouvir frases curiosas. Se você pergunta, por exemplo, por que a Lua aparece à noite, uma responde que "ela queria sempre estar de dia, mas brigou com o Sol", outra diz que "as estrelas resolveram quem ficava de dia e quem ficava de noite" e assim por diante. Esse jeito de pensar, que por vezes parece não ter lógica para os mais crescidos, é chamado de pensamento sincrético e é natural da infância. Sincretizar significa reunir, e é isso que os pequenos fazem - ao tentar explicar as coisas, eles misturam realidade e fantasia sem distinção. (SALLA, 2025)

Ao invés de contrapor-se a esta característica infantil, o Método Torres a aproveita pedagogicamente, utilizando a capacidade imaginativa como ferramenta de aprendizagem.

Letramento e função social da escrita

Soares (2003) estabelece importante distinção entre alfabetização ("aquisição do sistema alfabético") e letramento ("uso social da leitura e escrita"). O Método Torres busca integração entre ambos, reconhecendo que "só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos leitor e escritor autônomo" (REGO, 2006, p. 7), mas que esta descoberta deve ocorrer em contexto significativo.



DISCUSSÕES E RESULTADOS

Impacto da sistematização com criatividade

A experiência permitiu observar que a articulação entre instrução sistemática e estratégias criativas produziu resultados significativos. A sequência pedagógica minuciosa, iniciando por vogais, depois encontros vocálicos, em seguida consoantes e finalmente aplicação textual, proporcionou às crianças estrutura cognitiva clara para compreender o sistema de escrita.

As personificações e metáforas mostraram-se excepcionalmente eficazes para fixar conteúdos abstratos. A "espada acento agudo", particularmente, transformou uma regra ortográfica complexa em elemento lúdico e memorável. A eficácia desta estratégia foi comprovada quando coordenadores pedagógicos em visita à sala "ficaram impressionados ao tomarem a leitura de um aluno e ele fez a leitura correta diferenciando o som da vogal e com e sem acento agudo". Este episódio ilustra como a imaginação, longe de ser mero entretenimento, constitui ferramenta cognitiva poderosa.

Desenvolvimento da consciência fonológica

As estratégias de personificação facilitaram extraordinariamente o desenvolvimento da consciência fonológica. Ao atribuir personalidades às letras e comportamentos aos encontros vocálicos ("o **i** sapeca que belisca o **e**"), criamos representações mentais vívidas que auxiliaram na discriminação e manipulação dos sons. As crianças não apenas memorizavam sons, mas compreendiam relações entre fonemas através das narrativas criadas.

As metáforas para as "vogais modificadas" ("apertar o nariz", "pedir silêncio", "tirar o fôlego") proporcionaram recursos mnemônicos eficazes para lidar com as irregularidades do sistema alfabético português. O fato de as crianças realizarem os gestos associados aos sons (apertar o nariz para M/N, fazer sinal de silêncio para S/Z/X) criou envolvimento corporal que reforçava a aprendizagem através do ensino multissensorial.

Letramento como motivação intrínseca

Os projetos de letramento, especialmente a escrita de cartas e a simulação eleitoral, demonstraram impacto profundo na motivação dos alunos. A experiência de escrever cartas reais e a simulação eleitoral, transformaram a escrita de exercício escolar em prática social



autêntica. Foi possível perceber que a leitura e a escrita estavam efetivamente na vida daquelas crianças.

Superação de dificuldades contextuais

Em contexto de baixo capital cultural letrado, a sistematização oferecida pelo método mostrou-se particularmente importante. Crianças que não tinham contato com materiais escritos em casa encontraram na escola estrutura clara e previsível que supria esta lacuna. A rotina consistente e a progressão gradual construíram segurança e autonomia nos alunos.

O reforço positivo sistemático mostrou-se essencial para desenvolver autoestima e resiliência. Crianças inicialmente hesitantes ganharam confiança através do reconhecimento constante de seus pequenos progressos.

A estrutura em quatro etapas permitiu adaptação adequada à multisseriação. Enquanto alunos do Jardim II trabalhavam intensamente com vogais e início de consciência fonológica, os do 1º ano avançavam para famílias silábicas e textos. A organização clara permitiu atendimento diferenciado sem prejuízo da qualidade do ensino.

CONCLUSÃO

A experiência com o Método Torres em 2018 evidenciou que a dicotomia entre sistematização e criatividade na alfabetização é um falso dilema: ambos se complementam e se fortalecem quando articulados. A sequência pedagógica em quatro etapas (vogais, encontros vocálicos, consoantes e aplicação textual) garantiu a necessária sistematização do sistema alfabético (DEHAENE, 2012), enquanto estratégias criativas, como a personificação das letras e metáforas lúdicas, transformaram o processo em experiência significativa, em consonância com a capacidade imaginativa descrita por Wallon (apud SALLA, 2011).

Os resultados, desde a compreensão de regras ortográficas até o engajamento em práticas de letramento, demonstram a possibilidade de unir rigor metodológico e criatividade, aspecto crucial em contextos desafiadores como o da zona rural maranhense. O Método Torres não se apresenta como fórmula mágica, mas como proposta fundamentada que integra contribuições das neurociências, do letramento e do valor da imaginação infantil.

Conclui-se, assim, que o caminho para uma alfabetização efetiva não reside na adoção acrítica de métodos únicos, mas na capacidade docente de articular diferentes aportes teóricos em práticas contextualizadas e pedagogicamente consistentes.



REFERÊNCIAS

- BORIN, Marília Flávia de Camargo. **Inquietações sobre o ensino e a aprendizagem na atividade da alfabetização**: um estudo em diálogo com o pensamento de Wittgenstein. 2020. 279 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Léa Manzi; consultoria, supervisão e revisão técnica de Luiz Arthur Nogueira. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- REGO, Lúcia Lins Browne. Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. **Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Ministério da Educação, Brasília, 2006.
- SALLA, Fernanda. Henri Wallon e o conceito de sincretismo: entenda de que maneira o pesquisador francês mostrou que as crianças pensam, mesclando realidade e imaginação. **Nova Escola**, São Paulo, 01 set. 2011.
- SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Departamento Nacional. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Ana Luiza Neiva Amaral, Leonor Bezerra Guerra. Brasília: SESI/DN, 2020.
- SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2024.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul/ago. 2003.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

