

## USO E PRODUÇÃO DE TEXTOS POR CRIANÇAS EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM: A POESIA NA SALA DE AULA

*Maria da Glória Duarte Ferro*

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

### GRUPO TEMÁTICO: Educação Infantil e Fundamental

Este estudo, baseado na análise das produções escritas por crianças entre nove e treze anos, está centrado na composição na linguagem poética. O interesse reside na necessidade de identificar quais são as condições e as características do gênero que influem no reconhecimento e que, portanto, deverão aparecer nos textos das crianças.

Como sugere TEBEROSKY(1993), a composição é aqui entendida como uma atividade construtiva da criança encaminhada a criar textos a partir da compreensão do funcionamento do sistema alfabético de representação da escrita. A “reprodução” ou “imitação” é entendida como o processo de recorrer-se a textos de outros, de maneira direta ou diferida. O termo texto é aqui aplicado para designar todas as produções tanto orais como escritas, não implicando, necessariamente, extensão: pode haver textos longos e textos curtos.

Um dos procedimentos de que dispõe um falante para construir textos é o de recorrer à atividade intertextual, seja para evocar o conteúdo (explicar “com suas próprias palavras”), seja para evocar a expressão. Como TEBEROSKY (Op. cit.), formulo a hipótese de que para as crianças e também, para muitos adultos, essa relação “intertextual” recai sobre todo aspecto expressivo, imitação e repetição textual. Isso quer dizer que muitos falantes utilizam, sobretudo, o procedimento de evocar um texto por meio daquilo que é dito em outros textos. Especialmente para as crianças que são principiantes, escrever comporta um procedimento de imitação.

As formas de linguagem poética contêm muitas expressões usadas como fórmulas (ditados, frases idiomáticas). Assim, neste estudo, a imitação é o que permite, de forma indireta, repetir as formas em que a informação do texto-modelo está codificada. Baseio-me na imaginação de GÓES e SMOLKA (1992) e nas reflexões de TEBEROSKY (Op. cit.) para justificar a proposta de abordar a produção de textos como procedimento de imitação.

Segundo GÓES e SMOLKA (Op. cit.), na atividade de produzir textos, a limitação ou não da criatividade do texto depende, sobretudo, dos processos interativos em torno da produção da criança. Conforme essas autoras:

*Os riscos de perda da criatividade parecem decorrer mais da limitação de acesso a textos para leitura, da estreiteza dos propósitos do escrever, da exigência de repetição de informação nos exercícios escritos, das redações cujos temas surgem artificialmente e do modo mecânico pelo qual o texto é pronto e tratado. (...). O como e o que a criança enuncia de modo espontâneo podem estar apoiados no dizer de outros. (...). Trata-se, porém, de uma incorporação que implica iniciativa do sujeito e re-criação. (Op. cit. p. 62)*

Para TEBEROSKY, a imitação implica um procedimento de adesão à forma em que a informação do modelo está codificada. Esta adesão traz consigo o respeito à organização e às escritas textuais e genéricas do texto-modelo. Portanto, a imitação não é uma mera cópia, mas um meio para que a criança escreva. A imitação pode ser entendida, assim, como um procedimento criativo, porque conforme a autora, no processo de imitação [...] *é necessário desarmar o que se*

*quer imitar para ver como funciona, qual é o seu mecanismo. Depois, repetir, trocar de lugar, deslocar, transpor, inverter, ampliar, transgredir, transformar.* (Op. cit. p. 100)

Visto assim, o procedimento de imitação permite às crianças uma série de manipulações do texto que estimulam-nas a ir além da interpretação do texto “transparente”. Isto quer dizer que o ato de imitar permite a adesão aos elementos textuais.

Como a imitação não é cópia, cabe perguntar: como se efetuará a transposição do texto-modelo para os textos das crianças? Ou, colocando de outra forma, que aspectos de um texto escrito as crianças selecionam, desprezam ou modificam em seus próprios textos?

Para atender aos propósitos deste estudo, pensei em situações de sala de aula que favorecessem a produção de textos. Elaborei uma série de passos para a intervenção, partindo de duas idéias básicas:

- os pequenos escritores deverão ser primeiro leitores (estar em contato com leitores, ouvir leituras em voz alta dos adultos);
- deverão também, consultar os objetos escritos (os livros, jornais), ou seja, as crianças deverão conhecer modelos convencionais de textos .

Para promover a imitação, as circunstâncias e os contextos foram os seguintes: os textos foram solicitados pelo experimentador no contexto da sala de aula, com uma instrução explícita, um tema específico, somente uma folha sem pauta e lápis. A instrução do experimentador para elicitare o texto foi do tipo: “escreva como se fosse um poeta” ou, simplesmente, “escreva uma poesia”.

Na classe, as situações de imitação de textos-modelo seguiram, geralmente, a seguinte seqüência: leitura do texto-modelo (leitura expressiva do poema), análise não só do conteúdo mas também, e fundamentalmente, da estrutura do texto, produção de textos individualmente ou aos pares, correção e edição final. A seguir, passo a apresentar as respostas das crianças.

A construção dos primeiros textos se deu a partir de leitura de poesias folclóricas. Essas criações de origem popular com suas formas simples, ricas em ludismo sonoro e semântico, estimularam brincadeiras, jogos e criação. Trabalhando com poemas folclóricos, as crianças brincaram de inventar novas rimas. Vejamos alguns exemplos:

Figura 01

---

Ninguém viu o que eu vi hoje,  
um menino na escola  
fazendo poesia  
para a professora nova.  
(Leidiane, 9anos)

---

Figura 02

---

Ninguém viu o que vi hoje,  
um macaco de sandália  
fazendo malabarismo  
para as crianças na calçada.  
(Mariana, 11 anos)

---

Figura 03

---

Ninguém viu o que eu vi hoje,  
lá na porta do colégio  
um menino chupando picolé  
que rima com José.  
(Karla, 10 anos)

---

Nestes exemplos podemos observar que os aspectos característicos do texto-modelo foram reconhecidos nos textos das crianças: aspectos de organização do espaço gráfico, obedecendo o desenho da *quadra* – quarteto de sentido completo; rimas sonoras, *externas, misturadas* nos dois primeiros exemplos e *emparelhadas* no último (picolé/José); versos de sete sílabas – *redondilha maior* – freqüentes em poemas e canções populares.

O trabalho coletivo é considerado por muitos professores, especialmente de séries iniciais, como uma atividade “trabalhosa”. Abolindo a produção coletiva das suas práticas diárias, eles acabam por privar as crianças do momento privilegiado das trocas e negociações de sentidos. Vale lembrar que os processos interativos relevantes não dizem respeito apenas às relações professor-aluno. Nesse sentido, GÓES e SMOLKA advogam que:

*A interação com os pares tem um papel importante na constituição da atividade de linguagem escrita, o que em geral, fica obscurecido pela insistência de certo tipo de prática educativa em se apoiar exclusivamente na produção individual. Essa diretriz decorre tanto da idéia de que a aprendizagem só se dá na relação do aluno com o professor, quanto da alegação de que a criança deve fazer sozinha porque, caso contrário, não estará revelando sua real competência. (Op. cit. p. 63)*

O trabalho com o texto coletivo pode ser uma atividade muito proveitosa desde que o professor tome alguns cuidados, evitando que o texto se restrinja a duas ou três crianças como também, evitando que a presença de muitas idéias transforme o texto num amontoado de frases sem nexos. A figura 4 mostra um exemplo de texto produzido coletivamente pelas crianças.

Figura 04

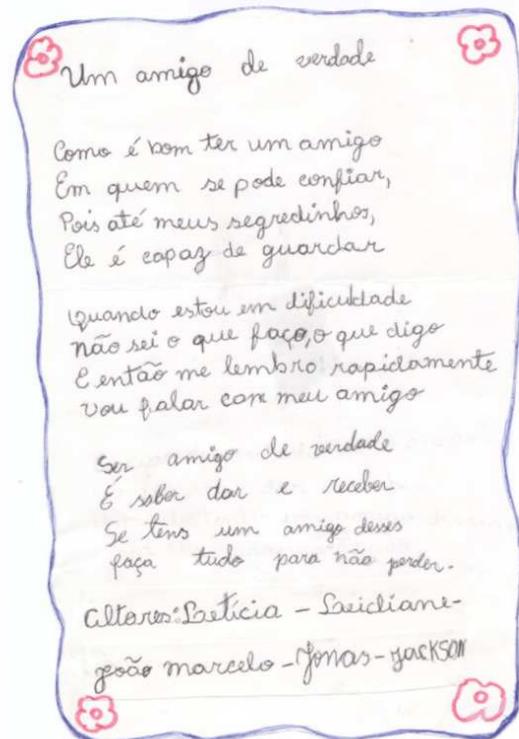
Um amigo de verdade

Como é bom ter um amigo  
em quem se pode confiar,  
pois até meus segredinhos,  
ele é capaz de guardar.

Quando estou em dificuldade,  
não sei o que faço, o que digo,  
e então me lembro rapidamente:  
vou falar com meu amigo.

Ser amigo de verdade  
é saber dar e receber.  
Se tens um amigo desses,  
faça tudo para não perder.

(Leidiane, 9anos  
Letícia, 11 anos  
João Marcelo, 9 anos  
Jonas, 10 anos  
Jackson, 10 anos)



Este texto, com agrupamentos em quadra, reproduz bem os aspectos de organização do espaço gráfico que definem o poema; as estrofes em quarteto estão separadas por uma linha em

branco, marcando sua unidade. Há predominância de rimas *consoantes*: veja que coincidem vogais e consoantes na rima toante dos versos 2 e 4 da 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> estrofes (confiar/guardar, receber/perder). O elemento rítmico do poema é assegurado pela alternância entre sílabas fortes e fracas. O poema compõe-se de substantivos e de seus caracterizadores – adjetivos e pronomes. O clima de dinamismo e certeza é acentuado pela presença de verbos (que indicam ação) no poema. Apropriando-se da leveza das rimas e da sutileza das palavras, as crianças manifestaram um dos sentimentos mais apreciados na infância: a amizade.

Figura 05

#### A casa de gente

Essa casa é tão bonita  
quem mora nela é a Sabrina.

Essa casa é tão bela  
quem mora nela é a Arabela.

Essa casa é de palha  
quem mora nela é a Natália.

Essa casa é de telha  
quem mora nela é a Teresa.

Fui inteligente:  
só falei em casa de gente.

(André, 9 anos  
Flaviane, 10 anos  
Geilson, 9 anos  
Andréia Patrícia, 10 anos)

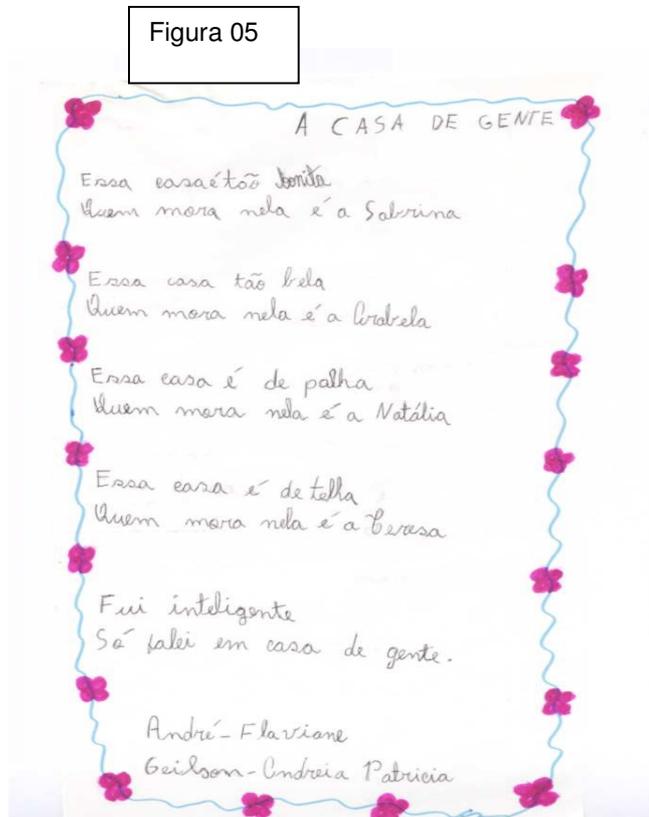
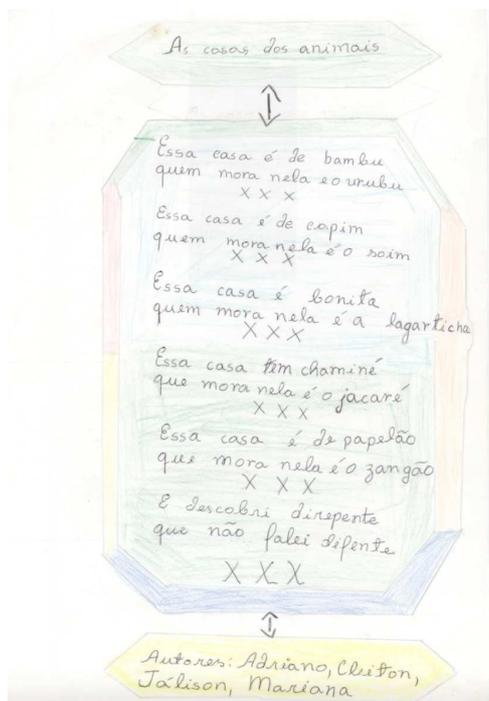


Figura 06



#### A casa dos animais

Essa casa é de bambu  
quem mora nela é o urubu.

Essa casa é de capim  
quem mora nela é o coim.

Essa casa é bonita  
quem mora nela é a lagartixa.

Essa casa tem chaminé  
quem mora nela é o jacaré.

Essa casa é de papelão  
quem mora nela é o zangão.

E descobri de repente  
que não falei diferente.

(Adriano, 11 anos;  
Cleiton, 10 anos;  
Jálison, 10 anos;  
Mariana, 11 anos)

#### A casa sem dono

O dono saiu para trabalhar,  
a mulher saiu para passear.

A filha foi brincar,  
a avó foi rezar.

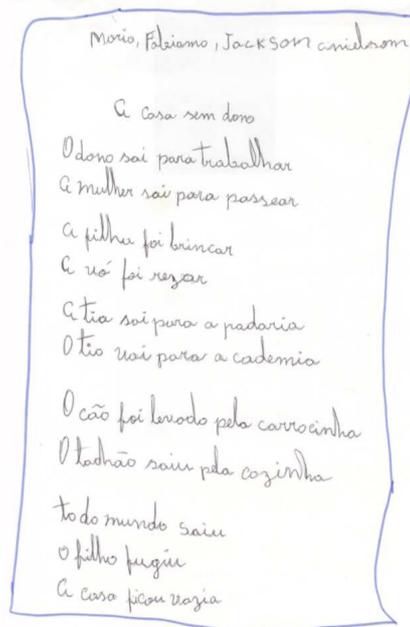
A tia saiu para a padaria,  
o tio vai para a academia.

O cão foi levado pela carrocinha,  
o ladrão saiu pela cozinha.

Todo mundo saiu:  
o filho fugiu,  
a casa ficou vazia.

(Mário, 9 anos;  
Fabiano, 12 anos;  
Jackson, 10 anos;  
Anielson, 12 anos)

Figura 07



A construção coletiva dos três últimos textos (figuras 5, 6 e 7) se deu a partir da leitura do poema *A casa e seu dono*<sup>1</sup> e são exemplos de como as crianças, a partir do procedimento de imitação, podem fazer da reescrita um ato criador promovendo “a astuta habilidade da apropriação”, de que nos fala TEBEROSKY (Op. cit.). Como se observa a criatividade está presente nos textos das crianças, a começar pela escolha dos títulos: *A casa sem dono – A casa de gente – A casa dos animais*. A terminação do poema (versos finais) demonstra também, a capacidade de criação, característica própria do poeta e da criança. As estrofes composta por dísticos asseguram a estética do poema e remetem a uma variedade de situações inusitadas. A permissão para a atividade cooperativa e o oferecimento de orientação explícita para a produção escrita garantiram, por certo, essa oportunidade de aprendizagem mais efetiva, confirmando o pensamento de GÓES e SMOLKA:

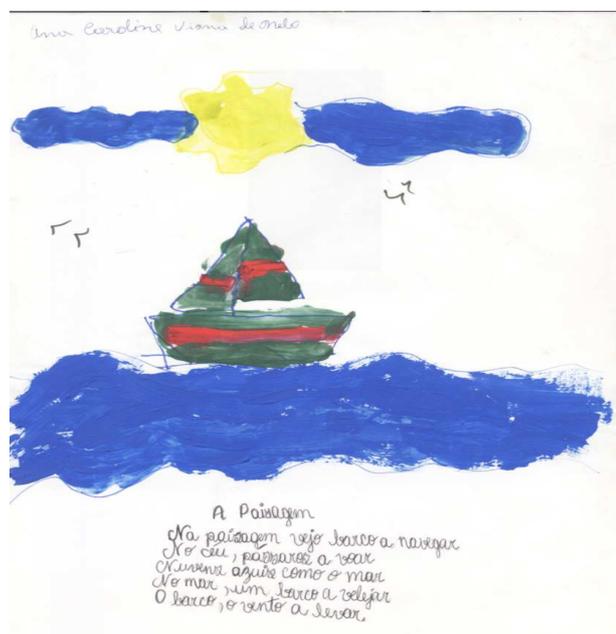
*a produção em pares ou grupos oportuniza inúmeras aprendizagens que, de fato, não transcorrem de modo fácil, dada a necessidade de se negociar idéias e lidar com posições ocupadas pelos indivíduos na interação. A presença de seus pares é sempre muito significativa para a criança. Mesmo quando escreve individualmente, busca chances de comentar, indagar e pedir confirmações do outro. (Op. cit. p. 64).*

A afirmativa de que a linguagem infantil se identifica com a linguagem poética porque esta privilegia a imagem e mexe com a sensibilidade da criança, pode ser confirmada no exemplo de Caroline:

Figura 08

#### A Paisagem

Na paisagem, vejo barco a navegar.  
No céu, pássaros a voar,  
nuvens azuis como o mar.  
No mar, um barco a velejar.  
O barco, o vento a levar.  
(Caroline, 11 anos)



<sup>1</sup> JOSÉ, Elias. Lua no Brejo. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

Neste texto, Caroline joga com repetições de palavras (mar – barco), evidenciando sons e acentuando semelhanças. A imagem de uma nova realidade, de um mundo diferente (sem guerra, sem violência) é desenhada no texto de Caroline, revelando o seu modo particular de olhar o mundo que a cerca e estimulando “o vôo da imaginação”, como diz Fernando Paixão.

Vejamos alguns exemplos que mostram bem outros aspectos característicos do texto poético reconhecidos pelas crianças.

Aqui, temos um exemplo de ritmo por repetição:

Figura 09

---

As frutas vêm das árvores.  
Vamos comer para nos fortalecer.  
Come, come, come, come,  
para a gente crescer.

(Leidiane, 9 anos)

---

Agora, um exemplo de jogos sonoros, com interjeição:

Figura 10

---

A minha casa  
A minha casa é muito grande  
Cabe toda a minha família:  
Meu pai, minha mãe e minha tia.

A minha casa é toda colorida,  
toda pessoa que passa diz:  
Oh! Que casa bonita.

(Edilberto, 9 anos)

---

Vejamos um exemplo de comparação:

Figura 11

---

Se lá fora eu estava triste,  
Aqui dentro estou feliz.

(Leidiane, 9 anos)

---

Finalmente, alguns exemplos de metáfora:

Figura 12

---

A paisagem é bonita:  
retrata a vida.

(Adriano, 11 anos)

---

Figura 13

---

Criança é divertida,  
alegre e de bem com a vida.

Criança é que nem uma flor:  
é um amor.

(Letícia, 9 anos)

---

Quando disse que as crianças conhecem a linguagem poética, quis dizer que elas são capazes de reproduzir algumas características dos textos que lhes serviram como modelo. Os dados empíricos apresentados servem para exemplificar essa afirmação. De modo geral, os aspectos característicos reproduzidos pelas crianças quando lhes foi pedido que fizessem poesia são estes:

1. Aspectos de organização discursiva do texto para obter efeitos de rima, comparação, ritmo, repetição sonora e metáfora, algumas vezes com violação dos paradigmas considerados normais;
2. Aspectos de organização do espaço gráfico, com tendência em direção à distribuição em versos e estrofes, se por escrito, ou aspectos de modulação da voz, tendendo ao canto, quando oral.

Quanto à organização gráfica, cabe ressaltar que houve uma tendência em direção à escrita em versos. As crianças representam um verso por linha. Quando a poesia é mais longa, pode haver uma organização em estrofes (ver figuras 4, 5, 6, 7 e 8).

Um outro aspecto que merece ser destacado, pela sua espontaneidade, é a organização vertical das palavras ou grupos de palavras da mesma categoria morfosintática. (ver figuras 7 e 14 / 1.<sup>a</sup> estrofe). Esses “efeitos de lista” expressam, no formato gráfico, uma organização lingüística do texto.

Quando afirmo que a criança se identifica com a linguagem poética, não quero dizer com isso, que todas as crianças se engajaram imediatamente no trabalho de escrever poemas. Vale ressaltar que dois alunos, M. e J., apresentaram inicialmente um certo alheamento às atividades propostas, causado por constantes atrasos e por problemas de ordem familiar. Aos poucos, com a intervenção do experimentador, M. e J. passaram a demonstrar um vivo interesse pela leitura e escrita de poemas.

De um modo geral, a maioria das crianças, como é o caso de Mariana, utilizou o recurso de apresentar seus escritos à turma, solicitando permissão para fazer a leitura oral. Esta foi, no meu entender, uma das formas utilizadas pelas crianças para expressarem o seu interesse pelas atividades e, em particular, pela poesia. Outras expressões que retratavam bem a identificação das crianças com o texto poético eram os risos, as piruetas, as batidas na mesa (entoando ritmos), as fortes palmas no momento em que eram propostas as atividades e, sobretudo, os

pronunciamentos e indagações durante o processo. Mariana, após uma atividade com o uso de rimas me surpreende com a seguinte indagação: “tia tu vai fazer prova de rima?”. Meio confusa com tal questionamento, arrisco um “vou, por quê?”. E Mariana, radiante, me responde: “porque eu vou responder tudo o que eu sei sobre rimas”.

Ainda que esses aspectos pareçam não muito delimitados, indicam, de toda maneira, uma linguagem com características diferentes das que marcam a linguagem “ordinária e coloquial”. Essas características reportam-se aos aspectos de configuração de elementos lexicais, sonoros ou silábicos. Esses aspectos referem-se, sobretudo, a uma forma de arte e de comunicação superior, chamada poesia e que desperta para os diferentes valores contidos na palavra, em toda a sua expressão e estruturação (Carvalho, 1989).

Portanto, quando afirmo que as crianças “conhecem” alguns aspectos próprios da linguagem poética, quero dizer que juntamente com a aprendizagem de outros aspectos da língua, aprenderam os aspectos próprios que fazem parte das línguas e das culturas. A criança, desde que comece a “ver” e a “descobrir” a poesia, poderá ser iniciada no cultivo de sua sensibilidade artística, não através do “ensino” (pois não se ensina poesia) mas, promovendo situações de aprendizagem que despertem o seu potencial (todas têm, em maior ou menor grau), oferecendo-lhe condições de “fazer”, de “criar”. Para exemplificar o que foi dito, vejamos este texto escrito por uma criança:

Figura 14

Dia de poesia

Dia de fantasia,  
Dia de harmonia,  
Dia de alegria,  
Vou fazer uma poesia.

Vida é harmonia,  
Sonho é alegria,  
O mundo é fantasia:  
Está cheio de poesia.

Harmonia, alegria e fantasia,  
Tudo rima,  
Mas a minha preferida  
É a poesia.

F de fantasia,  
H de harmonia,  
Eis uma poesia  
Que fiz com alegria.

O que dizer do texto de Leidiane?

(Leidiane, 9 anos)

Inicialmente, cabe ressaltar que a simplicidade do texto e a aparente facilidade da rima não diminuem o trabalho desenvolvido com a linguagem em se tratando de crianças de séries

iniciais. O texto joga com aliteração e a assonância; esses recursos sonoros possibilitam a associação do sentido do texto a seu jogo fônico, conferindo mais realce ao texto. No poema, as enumerações (1.<sup>a</sup> estrofe) traduzem um arrolamento geral de sentimentos ligados à infância, testemunhados pela própria autora. O texto de Leidiane vem confirmar o que já foi falado aqui sobre a identificação da criança com a linguagem poética. O significado atribuído à poesia em cada estrofe – *alegria, fantasia, harmonia* – revela, certamente, as respostas das crianças para o convite: *vamos brincar de poesia?*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e a Prática Pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. *A poesia e a escola*. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 63-83.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Por um conceito de poesia infantil*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1981.
- CAPARELLI, Sérgio. *Boi da Cara preta*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Come-vento*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_, e REGO, L. L. B. *O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura*. Cadernos de pesquisa, n. 39, 1981, p. 3-10.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. São Paulo:, Global, 1989.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *O que é produção de texto na escola*. Presença Pedagógica, n.º 20, mar./abr., v. 4, 1998, p. 83-87.
- \_\_\_\_\_. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Ática, 1997.
- GÓES, Maria Cecília Rafael e SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de texto*. In: ALENCAR, E. S. *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 53-69.
- GOLDSTEIN, Norma. *Análise do poema*. Série ponto a ponto. São Paulo: 1988.
- GOODMAN, Vetta. *O Desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*. In: FERREIRO, Emília e PALÁCIO, Margarita GOMEZ. *Os processos da leitura e da escrita: novas perspectivas*. Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 85-101.
- JOSÉ, Elias. *Lua no Brejo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- KATO, Mary (org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1994.
- KAUFMAN, Ana Maria. *A Leitura, a Escrita e a Escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_, e RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes – UNICAMP, 1998.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_, e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1988.
- LEAL, Telma Ferraz e ROAZZI, Antônio. *A Importância da representação do significado na aquisição da leitura e escrita*. Revista do Mestrado em Educação/Universidade Federal do Piauí. V. I, Teresina: EDUFPI, 1996.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado Aberto, 1998.
- MEIRELES, Cecília. *Criança meu amor*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

- MIRANDA, M. M. *A produção do texto na perspectiva da teoria da enunciação*. Presença Pedagógica, n.º 1, 1995, p. 18-29.
- MORAES, Vinicius. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- MURALHA, Sidônio. *A televisão da bicharada*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1962.
- NUNES, Terezinha. *Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento*. In: ALENCAR, E. S. *Novas Contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 14-49.
- PAES, José Paulo, *É isso ali*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Lê com crê*. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.
- PÉCORÁ, Alcir. *Problemas de argumentação na redação escolar*. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 153-164.
- PONDÉ, Maria Fialho. *Poesia e Folclore para a criança*. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982, p. 117-146.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA/ Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Proposta Curricular do Ensino Fundamental*. Teresina: Gráfica e Editora PONTO & TRAÇO LTDA, 1995.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Leitura – literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução*. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro da. (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998, pp. 87-99.
- \_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Joseane Maria Santos Silva. *A Literatura Infantil na Pré-escola: formação de leitores e formação do professor*. Tese de Dissertação de mestrado em Educação. Teresina: UFPI, 1998.
- SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SMOLKA, Ana Luíza B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1993.
- TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_, e TOLCHSNSKY, Liliana (orgs.). *Além da Alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ZILBERMAN, Regina. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_\_\_, e SILVA, Ezequiel Teodoro da. (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.
- ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.