



Sousa, O. C., Sepúlveda, A., Lourenço, M., & Correia, A. (2013). Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49) Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-29-7).

Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual

Otilia Costa e Sousa

Instituto Politécnico de Lisboa (CIED)
otilias@eselx.ipl.pt

Angélica Sepúlveda

GREL (Grupo de pesquisa em linguagem e escrita da Universidade de Barcelona)

Manuela Lourenço

Instituto Politécnico de Lisboa (CIED)

Ana Correia

Instituto Politécnico de Lisboa (CIED)

Resumo

A investigação sobre aprendizagem de leitura e escrita indica que nas práticas educativas cujo centro são livros há lugar a numerosas oportunidades para que as crianças aprendam sobre a língua e os textos. Na perspetiva do estudo do desenvolvimento da linguagem e da eficácia das práticas de ensino baseadas na leitura de textos literários há evidências da relação entre o trabalho à volta dos livros e da leitura e o desenvolvimento da linguagem e da competência discursiva, nomeadamente a produção de textos coerentes e coesos.

Apresenta-se trabalho de investigação realizado no pré-escolar e no 1.º ciclo, em que a abordagem de texto orientado para a produção visa a aprendizagem de língua e a aprendizagem do texto, em particular.

Abstract

The research shows that on the learning of reading and writing the classroom work that relies heavily on books gives the students numerous opportunities to learn about the language and the texts.

From the perspective of research on language development and effectiveness of the teaching practices, it is clear that using books on classroom enhances children speaking and writing skills.

The work-in-progress presented in this article has been carried out in kindergarten and primary school, and describes the cases in which reading of texts is intended to improve language and text knowledge.

Introdução

Uma das dificuldades identificadas das crianças em início de escolarização é a dificuldade em lidar com textos quer no domínio da compreensão, quer no domínio da construção (Sousa 2008, 2010).

Pesquisadores da aprendizagem inicial da leitura e da escrita defendem que nas práticas educativas em torno dos livros têm lugar numerosas oportunidades para que as crianças aprendam sobre a língua e os textos (Ferreiro, 2001; Teberosky, 2001). Na perspetiva do desenvolvimento da linguagem (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Justice, Pence, Beckman, Skibbe & Wiggins, 2005; Teale & Sulzby, 1986) e do estudo da efetividade das práticas da alfabetização baseadas na leitura de textos literários (Morrow, 1992, 1997; Morrow & Gambrell, 2000; Pressley, 2001), há numerosas evidências sobre a relação entre a leitura partilhada de livros de literatura infantil e o aumento de vocabulário, o desenvolvimento da complexidade sintática, da consciência do impresso, do conhecimento sobre a estrutura e fórmulas da linguagem próprias do relato e aprendizagem da produção de textos, entre outros.

Resultados de pesquisas recentes sobre estas aprendizagens (Sepúlveda, 2012; Teberosky & Sepúlveda, 2009) sugerem que os benefícios se relacionam com as oportunidades que se oferecem às crianças para produzirem linguagem oral e escrita, e não somente para compreendê-la. A orientação do trabalho do aluno para a produção aumentaria as suas possibilidades de análise e apropriação dos textos.

Segundo especialistas no desenvolvimento da linguagem (Elbers, 2000; Harris, 1992) as crianças apreendem linguagem não só porque recebem linguagem, mas porque têm oportunidades para produzir e comentar com outros a sua própria produção. São justamente estas as situações que estimulam a análise necessária para desenvolver o conhecimento sobre a linguagem.

A leitura de textos de literatura para a infância na sala pode vir acompanhada de atividades de produção de textos orais, como o reconto das histórias lidas, e de textos escritos, como a reescrita. Alguns autores assinalam que se trata de atividades próprias da valoração e promoção da compreensão do texto, já que recontar e reescrever exigem recuperar de forma ordenada os conteúdos do texto e estabelecer entre eles as relações apropriadas (Gambrell, 1991; Morrow, 1985). No entanto, como apresentam Sepúlveda e Teberosky (2010), neste tipo de tarefas as crianças podem ser orientadas a tentar reproduzir o texto, não só em termos dos seus conteúdos, mas também das suas formas. É na tentativa de reprodução que as crianças produzem diversas reformulações que constituem verdadeiros mecanismos de apropriação da linguagem (Martinot, 2000).

Neste artigo apresentam-se os pressupostos, o desenho e alguns resultados parciais de dois programas de intervenção cujo foco é a leitura de textos literários e

produção de textos. Estes programas estão a ser implementados no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e são objeto de pesquisa. Nas duas intervenções desenvolvem-se sequências de atividades que partem do trabalho em torno da leitura e da compreensão de textos para a produção de textos. O primeiro programa, “Ouvir, ler e recontar no pré-escolar”, está a ser realizado no jardim de infância e incide sobre o desenvolvimento da competência textual. Partindo da leitura de obras para a infância, promove atividades de compreensão e reconto do texto lido.

O segundo programa, “Da Biblioteca Escolar à sala de aula: um percurso de leitura e escrita”, está a ser implementado no 1.º CEB, no terceiro ano de escolaridade, focaliza a aprendizagem da escrita. O ponto de partida é a leitura de obras para a infância, seguida de atividades de compreensão e de reconto escrito. Nos dois casos, a investigação contempla um grupo experimental e um grupo de controlo.

Nos últimos anos, diversos estudos têm demonstrado que as crianças desenvolvem competências de leitura mesmo antes de formalmente serem ensinadas a ler. Também se tem provado que há uma relação direta entre a quantidade e qualidade de elementos de literatura a que os alunos são expostos e os textos, ricos em estrutura e vocabulário, que são capazes de produzir (Horta, 2011; Parracho, 2012; Pinto, 2010).

No entanto, também se verifica que, em sala de aula, nem sempre se promovem atividades que sejam consideradas como estimuladoras da produção textual. De facto, a prática de leitura diária de uma história por si só não é garante de que todos os alunos se apropriem de estruturas textuais, de estruturas sintáticas e de léxico suficientemente predictor de uma melhoria nos níveis de leitura e de escrita. Torna-se, por conseguinte, necessário implementar atividades dirigidas e com objetivos bem definidos que vão além do, necessário, ouvir uma história pelo prazer.

Ouvir ler e recontar no pré-escolar

É com base nestas premissas que surge o presente trabalho, o qual pretende ser um projeto de intervenção junto de grupos de alunos que se encontram prestes a ingressar no primeiro ano do 1.º CEB. Assim, pretende-se demonstrar que, se queremos desenvolver nos nossos alunos competências textuais, teremos de ir para além das atividades de leitura e de compreensão de textos. Cabe ao Educador promover tarefas de leitura, de compreensão mas, igualmente, ensinar as crianças a recontarem a história que ouviram de modo a que se apropriem de estruturas e linguagem presentes nos textos.

Com o presente estudo, pretende-se refletir sobre o modo como os alunos de 5 e 6 anos, a frequentar o ensino pré-escolar, produzem o reconto oral de histórias ouvidas. Acompanhamos 2 grupos: um em que são lidos textos, seguindo-se atividades de

compreensão e outro em que as atividades de leitura e compreensão são seguidas de atividade de produção textual. Procuramos perceber se existem diferenças entre grupos. A avaliação dos dois grupos é realizada antes e depois da intervenção com recurso a narrativas elicitadas a partir de estímulo visual.

Entende-se que, ao dotarmos os alunos desta faixa etária de estratégias de compreensão e de produção de textos, ainda que trabalhando apenas o oral, poderemos contribuir para desenvolver comportamentos letrados mesmo ainda antes do ensino formal da leitura e da escrita (Teberosky, 1993). De facto, o contacto como modo escrito aproxima as crianças da linguagem escrita. Por outro lado, as atividades de compreensão de texto visam a melhoria das capacidades de compreensão dos textos; enquanto as atividades que abordam a estrutura e a linguagem dos textos visam promover o desenvolvimento da linguagem (léxico e estruturas complexas) e melhores produções textuais. Na verdade, assumimos que o desenvolvimento da competência textual e, mais tarde, da escrita de textos não decorre de forma natural da leitura de textos, mas deve ser objeto de ensino sistemático, tornando profícua a relação entre leitura e desenvolvimento textual.

O estudo aborda a relação entre a leitura e o desenvolvimento da competência linguístico-textual. Entre outros, pretende-se equacionar: (i) Será que um *input* textual de qualidade e desafiante auxilia o desenvolvimento linguístico-textual?; (ii) Será que o trabalho do professor, ao colocar a linguagem em primeiro plano e ao desenvolver atividades explícitas em torno do texto literário, contribui para o melhoramento da produção textual?; (iii) Será que ao ler textos, que servem de modelo, e ao explorar explicitamente a estrutura e a linguagem, o professor está a permitir que os alunos desenvolvam a competência de produção textual?

Ilustra-se o trabalho desenvolvido com a apresentação de uma sequência de leitura e reconto. O programa foi desenvolvido ao longo de sete semanas e tem duas vertentes. No Grupo Experimental (GE), as duas primeiras semanas são de audição das histórias, com elaboração de mapas da história e/ou de desenhos dos seus momentos essenciais, seguida de reconto coletivo. A partir da terceira semana, foi elaborado reconto individual, com ajuda pelo investigador, de modo a trabalhar com as crianças as suas produções com vista à melhoria dos recontos. Além do reconto, foram realizadas atividades sobre o vocabulário.

Por seu turno, no Grupo de Controlo (GC) existe sempre um mesmo modo de trabalhar a história. Esta é lida aos alunos e o professor trabalha a compreensão e realiza exercícios de consciência fonológica.

De seguida, apresenta-se uma sequência do trabalho realizada no GE.

Uma sequência de leitura e reconto

Nesta sequência foi trabalhado o livro *O elefante diferente* de Manuela Castro Neves.

1ª Sessão

Objetivo: Ouvir ler para recontar narrativas

- Apresentação do livro cuja história vão ouvir, bem como do objetivo da atividade (identificar, oralmente, os momentos da história e as personagens da mesma);
- Leitura do livro pela Educadora;
- Oralmente, os alunos identificam as personagens e os principais momentos da história e discutem brevemente.

2ª Sessão

Objetivo: Compreender a história ouvida, organizando a sequência cronológica.

- Nova audição da história explicitando qual o objetivo da atividade (desenho das personagens que entram na história, bem como dos principais momentos da mesma - Trabalho feito em grupos de três elementos);
- Redação pela docente mediante ditado dos alunos de uma lista de palavras bonitas e de uma lista de palavras estranhas;
- Apresentação das crianças ao grupo do trabalho realizado (momento desenhado por cada grupo e lista das palavras destacadas).

Lista das palavras destacadas pelos alunos

3ª Sessão

Objetivo: Recontar individualmente a história ouvida.

À medida que as crianças vão recontando, a investigadora vai inserindo elementos de melhoria no texto das crianças (“Por que achas que fez isso?”, “Ele disse isso, porquê?”, “E se em vez de dizeres... dissesses ... ficava melhor?”) para que eles se apropriem da estrutura textual, de léxico mais diversificado e de estruturas complexas.

Apresenta-se um reconto:

Era uma vez um elefante com uma tromba muito grande que atrapalhava as pessoas. Ele estava no portão e a tromba já estava na cozinha a cheirar as panelas. Depois o elefante foi ao café e a tromba já estava a subir e a descer as escadas a atrapalhar toda a gente e a senhora da mala ia caindo e a filha também. Ele estava a ler uma revista no comboio e a tromba já estava lá à frente a falar com o maquinista. Dormiu e a tromba foi para a discoteca. Pediu ao amigo pássaro se encontrava a tromba porque ele já não tinha. A pomba viu muita coisa mas não encontrou a tromba e o elefante ficou a chorar. Porque

estava triste porque a tromba não tinha voltado e ele gostava dela. A tromba regressou e tinha ido a um baile de carnaval. Veio disfarçada de serpente e ele sabia que era ela.

Ouvir, ler e escrever

Neste segundo programa, o estudo é desenvolvido em duas turmas de 3.º ano de 1.º CEB: uma é o grupo experimental (GE) e outra é o grupo de controlo (GC). O trabalho centra-se no processo de ensino aprendizagem da escrita a partir da leitura de textos integrais de literatura infantil. Nos dois grupos há atividades de leitura e compreensão de textos (realizadas na biblioteca escolar), mas só no GE há produção de texto, antecedida de atividades de descoberta de características do texto e da linguagem dos textos escritos.

No GE, o trabalho de intervenção é realizado quer pela professora bibliotecária (investigadora), quer pela docente da turma, em parceria com a primeira. Visa-se refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo do processo com vista a atingir níveis de escrita de qualidade pelos alunos em questão.

O trabalho consiste na abordagem explícita da produção escrita enquanto processo mediado pelas docentes, em colaboração com os alunos e os alunos entre si. As obras de literatura infantil previamente selecionadas servirão como modelo no domínio textual.

Dada a complexidade da escrita, esta será abordada enquanto processo e enquanto objeto social. Deste modo, teremos em conta os diferentes subprocessos de produção textual: planificação, textualização e revisão (Flower & Hayes, 1980). A leitura e discussão dos textos (de autor e dos alunos), a planificação, a reescrita de textos e o melhoramento da escrita serão as estratégias adotadas. A discussão de textos de autor e das produções dos alunos visa criar motivação para a escrita e reflexão sobre textos, de modo a desenvolver o empenhamento das crianças nas tarefas de escrita e o conhecimento sobre textos. O texto literário constitui-se como modelo e como inspiração para escrever (ideias e linguagem). Acredita-se que o *input* é fundamental na aprendizagem, proporcionando o trabalho explícito e sistemático sobre textos (estrutura, linguagem) conhecimento e estratégias sobre escrita de textos. A criança torna-se sujeito ativo (escritor) quando adquire quer a técnica, quer o conhecimento para compor textos que sirvam o propósito de dar forma ao que o sujeito pretende partilhar com o outro. Aqui o outro é o professor e o grupo de alunos que ouvem ativamente e discutem as ideias e a escrita dos livros e dos textos dos pares. Ao dar à criança oportunidades frequentes de escrever, ao proporcionar *feedback* dos pares e do professor, ao trabalhar textos modelo, tem também como objetivo trabalhar a motivação para a escrita (Troia, Shankland, & Wolbers, 2012) e a construção de uma autoimagem de eficácia Pajares (2003).

A proposta didática é organizada de acordo com quatro linhas orientadoras:

- Ler para observar estratégias linguístico-textuais
- Escrever para aprender a escrever
- Ler o que se escreve para refletir sobre o que se escreveu
- Analisar e discutir textos de autores e textos das crianças para criar uma comunidade de produção e receção de textos.

Optou-se por explorar o texto narrativo, pois trata-se da estrutura textual mais próxima do nível de desenvolvimento dos alunos e por poder conter em si sequências narrativas, descritivas ou dialogais que, através da sua exploração explícita, enriquecerão o trabalho a desenvolver com os alunos.

Uma sequência de leitura e de escrita

O livro trabalhado nesta sequência foi *Vou ali já volto* de Luísa Ducla Soares.

1ª Sessão - Ler para observar estrutura da narrativa.

- Apresentação do livro que contém a história a explorar (posterior disponibilização de alguns exemplares na BE/CRE) e apresentação do objetivo de escuta (identificação de diferentes momentos na história);
- Leitura orientada pela professora bibliotecária a partir de projeção da história em *power point*;
- Exploração oral (verbalizações dos alunos sobre a história lida e explicitação dos momentos que nela são visíveis). Estas foram atividades realizadas nos dois grupos.

No GE, foram realizadas, ainda, as seguintes atividades:

- Preenchimento (após discussão) de esquema da narrativa em papel de cenário e preenchimento com informação da história em grande grupo (a afixar na sala). Registo individual pelos alunos a partir do trabalho conjunto.
- Disponibilização de livros na BE e distribuição de textos pelos alunos, para leitura em casa, assinalando o vocabulário que se revele significativo porque desconhecido ou bonito.

Apresenta-se abaixo o esquema preenchido após a leitura e discussão da história:

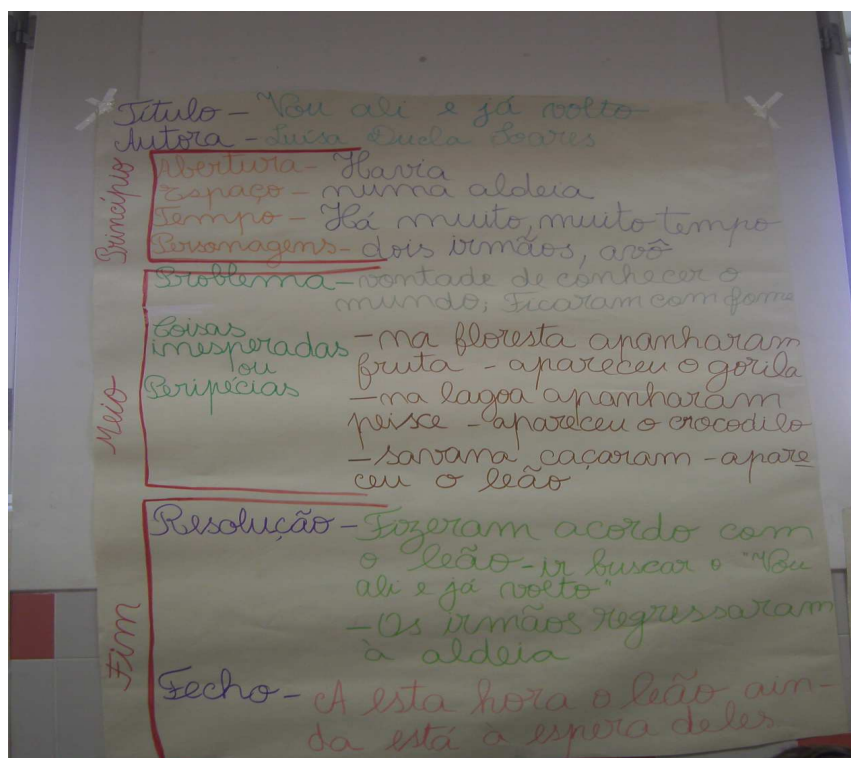


Figura 1 - Esquema da narrativa.

2ª Sessão - Ler para aprender vocabulário

- Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas
- Leitura do texto projetado para o grande grupo
- Sinalização das palavras/expressões que se destacaram (palavras/expressões diferentes e/ou bonitas)
- Significado das palavras/expressões em contexto
- Registo de lista de palavras/expressões para afixar na sala e no caderno dos alunos
- Utilização das mesmas palavras em contexto sugeridos pelos alunos
- Ilustração da parte da história que cada aluno considerou mais significativa

A discussão da história foi muito participada. Na descoberta da linguagem da história, os alunos destacaram palavras e expressões que os tinham impressionado. Estas palavras vão constituir um banco de palavras que as crianças passarão a ter disponíveis para uso. Apresentam-se dois cartazes realizados com vocabulário da história:

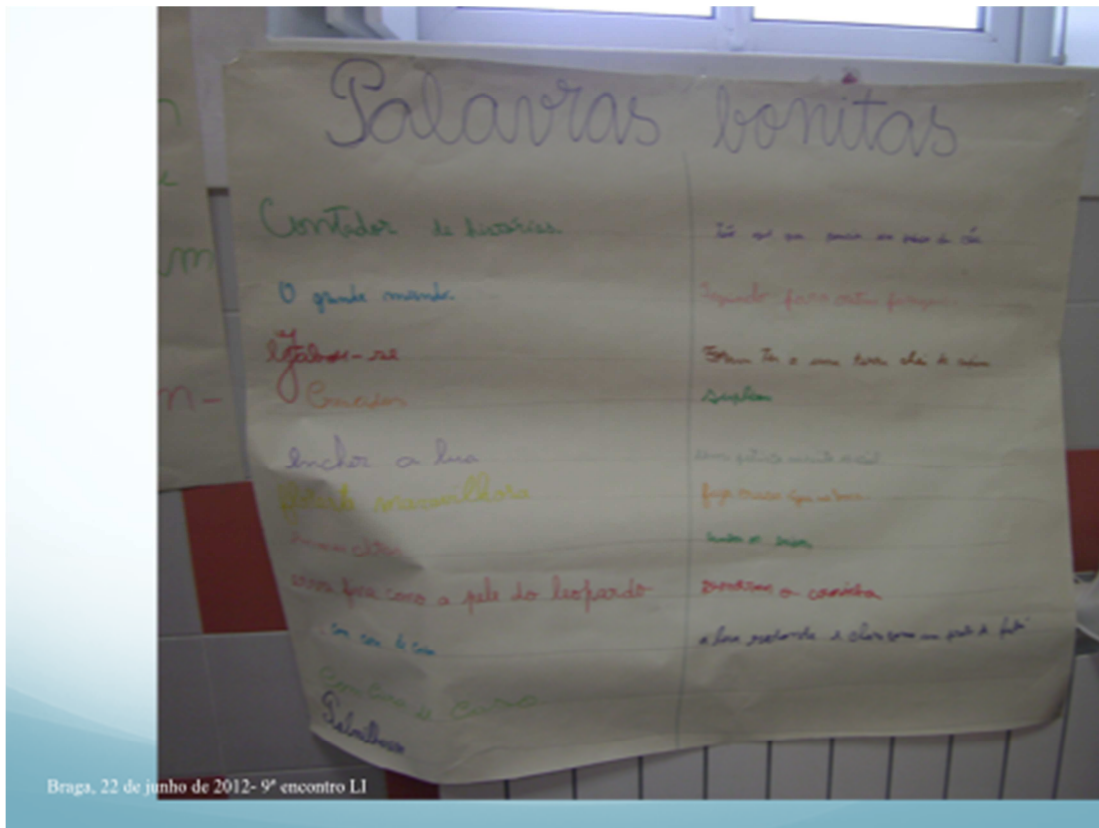


Figura 2 - Palavras e expressões (bonitas) escolhidas pelos alunos.

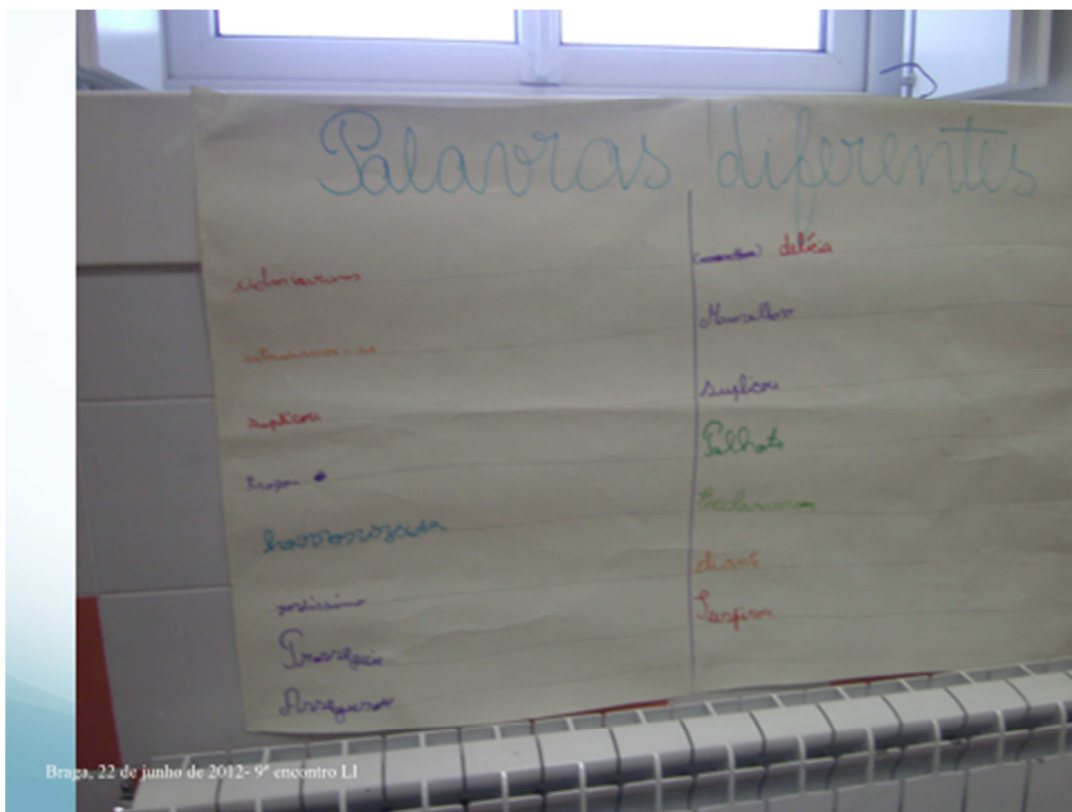


Figura 3 - Palavras (diferentes) escolhidas pelos alunos.

3ª Sessão - Reescrever para aprender a escrever: Reescrita

- Reconto oral da história lida e observação do esquema da narrativa afixada na sala
- Em pares, os alunos fazem a reescrita da história

4ª Sessão – Ler o que se escreve para refletir: Leitura

- Leitura de textos produzidos pelos alunos para o grande grupo. Comentário dos pares sobre produção escrita dos colegas (registo de opiniões pela professora bibliotecária).

Apresentamos um dos textos produzidos:

Reescrita de texto a pares a partir de texto lido – maio, 2012

Vou ali e já volto

“Havia numa aldeia dois irmãos, cujo avô era contador de histórias.

Um dia perguntaram ao avô como é que sabia tantas histórias.

O avô disse que aprendeu com o grande mundo.

E eles exclamaram se podiam também ir aprender com o grande mundo.

Avô pensou duas vezes e finalmente disse:

- Podem ir mas quando encher a lua têm que estar na aldeia.

De muito andarem chegaram a uma floresta, começaram a ter fome e começaram a apanhar os frutos.

- Zás apanharam com um coco na cabeça.

- Ai! Gritou o rapaz.

A rapariga ficou muito admirada.

*Mal tinha dito a frase apareceu em gorila que disse: Eu sou o rei da floresta
estou aqui para mandar
sem licença do rei
ninguém pode cá entrar.*

- Desculpe senhor gorila nós não sabíamos que a floresta tinha dono: suplicou a rapariga.

- Podemos passar na sua floresta? Exclamaram os irmãos.

- Podem mas todos frutos que apanharem têm que me os dar.

Os irmãos decidiram que era melhor irem-se embora.

Foram ter a uma lagoa que parecia que tinha caído o bocado de céu numa clareira, a água era morna, transparente que tinha peixes dourados, vermelhos, prateados, que ondeavam.

O irmão apanhou um peixe a irmã estava a preparar uma fogueira quando de repente apareceu um crocodilo que disse: Eu sou o rei da lagoa

estou aqui para mandar

*sem licença do rei
ninguém pode cá entrar*

O crocodilo disse para porem o peixe na boca dele.

Os irmãos fizeram o que o crocodilo mandou e foram-se embora.

Foram ter a uma terra com muito capim, havia lá manadas de elefantes, zebras, impalas e altas como palmeiras as girafas.

Mais tarde encontraram um leão:

*Eu sou o rei da planície
estou aqui para mandar
sem licença do rei ninguém
pode cá entrar.*

- Senhor leão eu danço para si todas as noites, faço-lhe uma cama de folhas, cato-lhe as pulgas e penteio-lhe a juba mas deixe o meu irmão caçar.

- Tudo bem, mas de cada animal que ele caçar uma perna será para o meu almoço.

Os irmãos concordaram.

Atrás de uns arbustos saltavam uns coelhos, pumba a irmã caiu na armadilha.

Mal os viu foi ter com eles o leão.

- Rapaz fizeste uma bela caçada conforme combinamos uma perna desse animal será para o meu almoço.

- A minha irmã não é um animal.

- Então é uma pedra uma planta?

- É um rico animal além disso não tem o corpo coberto de pelos será um rico petisco

- Senhor leão eu tenho um petisco delicioso.

- Como se chama?

- Vou ali e já volto.

- É gordo?

- Gordíssimo.

- É saboroso

- Quem o prova nunca mais o esquece, mas como é muito pesado temos de ir os dois buscá-lo

O leão concordou.

Os irmãos regressaram á aldeia.

O avô disse. – Para mostrarem que estão crescidos contem agora ao vossa história-

A esta hora o leão ainda está a espera deles.”

Texto realizado colaborativamente pelos alunos 8 e 17.

Como assinalado, a quarta sessão de trabalho foi dedicada à partilha dos textos realizados. Após a leitura em voz alta de todos os textos pelos autores, os colegas pronunciavam-se: elogiando, apontando aspetos a melhorar, etc.

Apresentam-se alguns dos comentários dos alunos às produções escritas do grupo:

- Foi bem lido mas parece uma cópia, não sei se isso é muito bom...? (aluno 6);
 - Deviam ter dito pelas vossas palavras e não pelas da Luísa Ducla Soares (aluno 6);
 - Fizeram mais pelas suas palavras que o grupo antes. Foi bem apresentado. Souberam dizer umas coisas a representar (aluno 16);
 - Está bom, bem apresentado mas algumas coisa estão igual. E disseram «o leão pediu como se chama em vez de perguntou como se chama» (aluno 18);
 - Bem escrito, bem lido, tiveram poucas palavras do texto e mais palavras deles;
 - Utilizaram muitos «e» mas está bem contado, ...bem escrito (aluno 12);
 - Está bem escrito e bem lido (aluno 2);
 - Está bem escrito, assim como uma história, com as partes todas... (aluno 3);
 - Bem escrito, bem contado, pontuação boa (aluno 8);
 - As partes do texto estavam bem contadas, assim o texto faz mais sentido já não é como os nossos, assim mais ou menos com tudo baralhado (aluno 19);
- (a professora questionou a aluna sobre o que queria dizer com «o texto ter mais sentido»?);
- Ter sentido é assim saber o que vamos contar, ter uma ideia, pensar de escrever, ter uma ideia do que vamos escrever... (aluno 19).

Como podemos verificar, os comentários orientam-se ora para a noção de autoria (o texto dos colegas fica demasiado próximo do texto do autor), ora para questões mais textuais: organização da informação, conectores, vocabulário. No comentário do aluno 19, vemos a questão da organização da informação e da estrutura do texto a emergir e reconhece-se o facto de o texto da autora auxiliar na escrita dos alunos.

A partilha de textos de autor e a discussão sobre os mesmos tem como objetivo a constituição de uma memória coletiva de textos que podem funcionar como modelos. A produção de textos a partir de textos modelo constitui um *input* de textos que se constituem como reserva de ideias e de linguagem (vocabulário, estratégias estilísticas, etc.). A partilha e o comentário dos textos dos alunos proporcionam a observação de textos de autores em construção, o que possibilita uma maior consciência do trabalho a desenvolver para obter textos melhorados. A análise e discussão de textos visam a construção de uma comunidade textual. Por um lado, os alunos passam a ter um património comum de textos (ao mesmo tempo que valorizam a leitura que constitui património da língua), lendo textos de autores, lendo os seus textos e ouvindo ler os dos colegas e, por outro lado, paulatinamente,

aprendem a refletir sobre os textos e a emitir opinião com vista a uma tomada de consciência dos parâmetros de construção de um “bom” texto.

Discussão

O trabalho apresentado é trabalho que está ainda em desenvolvimento. No pré-escolar a intervenção terminou, mas está, ainda, por realizar a análise do pós-teste. No 1.º CEB, o trabalho vai continuar durante o ano letivo 2012-2013. Do trabalho já realizado podemos salientar: a produção de textos mais extensos, a motivação dos alunos para o trabalho, tanto na leitura, como na produção textual e para a reflexão sobre os textos. Observamos melhorias quer na atitude face ao trabalho, quer na motivação para a produção de textos, quer nos textos; no entanto, uma avaliação final trará dados novos que nos permitirão refletir sobre os programas de trabalho agora apresentados.

Referências bibliográficas

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-87.
- Bus, A., van Ljzendoorn, M., & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1-21.
- Ferreiro, E. (2001). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se puede formar al lector. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional ¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?* Feria Internacional de Libro Infantil y Juvenil de la ciudad de México. In T. Colomer, E. Ferreiro, & F. Garrido. *Lecturas sobre lecturas/3* (pp. 31-37). México, D.F.: Conaculta, Dirección General de Publicaciones.
- Gambrell, L. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less proficient readers. *The Journal of Educational Research*, 84 (6), 356.
- Harris, M. (1992). *Language experience and early language development: from input to uptake*. Exeter: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E., & Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Delaware, N.J.: International Reading Association.
- Martinot, C. (2000). Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, 34(140), 92-123.

- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647-661.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 250-275.
- Morrow, L. M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 54.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. (2000). Literature-based reading instruction. In M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 563-586). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F. (2003): Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of literature, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19 (2), 139-158.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2008). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, J (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: Guilford .
- Pressley, M. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35.
- Sepúlveda, A. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como(re)escritura*. Tese de Doutoramento, não publicada. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2010). Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua. Percursos didáticos* (pp. 95-110). Lisboa: Edições Colibri – CIED.
- Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 13-52). Lisboa: Edições Colibri – CIED.
- Sousa, O. C. (2010). Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12 (1), 91-104.
- Teale, W. H. & Sulby, E. (1986). Emergent literacy: New perspectives. In D. S. Strickland and L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. (1993). Letrados antes que alfabetizados. In A. Teberosky (Org.), *Aprender a escribir* (pp. 47-58). Barcelona: Horsori. Disponível em www.aprendertextos.com.

Troia, G., Shankland, R., & Wolbers, K. (2012) Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5-28.