

GÊNERO DO DISCURSO E ATIVIDADE: ELEMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR

VANESSA ALVES DO PRADO (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA).

Resumo

O trabalho analisa a situação de leitura de dois textos de divulgação científica, por alunos da terceira série de uma escola estadual pertencente à Diretoria de Ensino da Região de Marília – SP, com o objetivo de verificar a reação dos alunos diante de duas propostas de leitura: a primeira proposta caracterizada como uma tarefa a cumprir sem objetivos prévios e explícitos aos alunos e a segunda, coordenada de forma que antecipasse o objetivo da leitura, proporcionando ao leitor um comportamento ativo perante o texto, com a finalidade de ler para encontrar respostas e ter condições de apropriar-se do conhecimento científico veiculado pelo texto. A investigação fundamenta-se nos estudos de Vygotski e Leontiev, com destaque para os conceitos de atividade, relações intersíquicas e ensino, Bakhtin, no que se refere ao gênero do discurso, interação verbal, tema e significação, Foucambert e Smith, dentre outros que tratam sobre a leitura como produção do sentido. As conclusões indicam que a situação de leitura não orientada inibiu a interação entre os alunos, por se sentirem inseguros em relação ao tema e provocou lacunas na compreensão do texto. Entretanto, na leitura dirigida, com o gênero definido e o tema lançado, os alunos puderam elaborar hipóteses a partir dos conhecimentos cotidianos e na interação com os outros interlocutores, o conhecimento científico ganhou forma e foi concretizado mediante a leitura do texto.

Palavras-chave:

atividade de leitura, texto de divulgação científica, interação.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida com alunos da 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola estadual pertencente à Diretoria de Marília relacionada ao projeto do mestrado direcionado para a atividade de leitura com o gênero informativo. A investigação analisa a leitura do gênero informativo de divulgação científica e tem como objetivo refletir em que medida a interação entre leitores, as atitudes do mediador e o gênero discursivo, potencializam o desenvolvimento do sujeito. Os comentários pretendem evidenciar, entre outros aspectos, a relevância da interação e da mediação do outro no desenvolvimento do pensamento que transforma o sujeito.

Apresentamos, primeiramente, as perspectivas teóricas que fundamentaram a atividade de leitura desenvolvida e a interpretação dos dados. Num segundo momento, descrevemos a atividade realizada mediante uma narração completa das atitudes do professor-pesquisador e dos participantes da atividade e, posteriormente, a interpretação dos dados a partir dos estudos de Vygotski (2000), Leontiev (1994), Bakhtin (2006), Foucambert (1998) e Smith (1989). Por fim, as considerações finais.

1 CONCEITOS

1.1 INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO E ATIVIDADE

Para Vygotski e colaboradores, autores que fazem parte da teoria histórico-cultural de matriz soviética, a relação entre os sujeitos é propulsora da apropriação da cultura historicamente construída e da mudança dos processos psíquicos, que é a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores. O sujeito aprende a natureza do objeto quando interage com o outro e é por meio da relação interspésica (entre sujeitos) que o indivíduo vai se compondo como ser social. A princípio, a consciência é social e, torna-se individual ou intrapsíquica, à medida que o sujeito se apropria, por meio da linguagem, da cultura acumulada pelas gerações que o precederam.

Para Bakhtin (2006), a linguagem se constitui nas interações entre os interlocutores e a enunciação é a unidade da comunicação discursiva, assim considerada a partir da alternância dos sujeitos do discurso e da ativa posição responsiva, quando o falante espera do outro uma resposta e essa demonstra a compreensão do discurso daquele que fala ou escreve. A linguagem aparece como função interspésica, derivada da interação com o outro. Posteriormente, a função interspésica adquire um caráter individual e é transformada em função interna ou categoria *intrapsíquica* (VYGOTSKI, 2000).

A apropriação do objeto cultural pelo sujeito ocorre mediante a atividade com o outro. De acordo com Leontiev (1994, p. 68), os processos de atividade são "aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele." A atividade promove o desenvolvimento do pensamento, a apropriação e a reprodução dos conceitos criados pela humanidade, e transforma o sujeito.

1.2 LEITURA E LEITORES DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Ler é ter condições de compartilhar e apropriar-se do legado escrito, da memória da humanidade. A leitura é uma prática cultural que modifica o comportamento do leitor e transforma a mentalidade do homem. Ler é atribuir sentido e fazer perguntas. Compreender é saber fazer perguntas, porque o sentido não brota da palavra, é o próprio leitor que o atribui e assim o faz devido aos conhecimentos prévios ou, de acordo com Smith (1989, p. 103), as informações não-visuais, que "é o conhecimento que já temos em nosso cérebro, relevante para a linguagem e para o tema do que estamos lendo [...]"

De acordo com Foucambert (1998, p. 120), a compreensão é "um processo, não um resultado [...]" O resultado é a significação atribuída ao texto, a mudança que o

texto provocou nas representações do leitor." A compreensão acontece quando o sujeito é capaz de elaborar perguntas e respondê-las ao longo da leitura do texto e a falta de compreensão pode ocorrer quando há a insuficiência de conhecimentos prévios para elaborar e responder perguntas.

A carência de informações não-visuais provoca uma compreensão inconclusa. Isso porque a leitura não depende somente das informações visuais que passam pelos olhos e é direcionada ao cérebro, mas das informações que estão na mente do leitor, como conhecimento já adquirido. Para Smith (1989, p. 86), "quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não-visual estiver disponível por detrás dos olhos mais informação visual será necessária." Quanto mais informação visual é exigida do leitor, mais a leitura torna-se complexa porque o leitor está menos familiarizado com o conteúdo. Todavia, quanto mais sentido os leitores atribuem ao que estão lendo, menos informações visuais são necessárias, porque não somente os olhos do leitor estão em movimento, o movimento do pensamento do leitor antecipa, confirma ou refuta tudo o que surge de novo.

A atitude do leitor diante do texto provoca um constante desequilíbrio e uma formação contínua. Por isso, o ato de ler é considerado quando o leitor, além de atribuir sentido, modifica-se, entra "num processo de transformação da realidade e, portanto, de si mesmo" (FOUCAMBERT, 1998, p. 32). Ler é o processo de atribuição e extração do sentido que modifica o pensamento do homem, mas ler será, então, um verbo intransitivo? A leitura dos diferentes gêneros do discurso indica que o ato de ler é transitivo.

De acordo com Bakhtin (2006), os gêneros do discurso são enunciados dos diferentes campos da atividade humana, cada qual com suas particularidades e finalidades, com seu estilo, conteúdo e construção composicional. A natureza do enunciado pode ser pensada a partir dos gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são enunciados da comunicação verbal espontânea, mais simples, com contexto imediato e integram os secundários. Os gêneros secundários apresentam maior complexidade, não são controlados pela situação imediata, mas mantêm referência ao contexto de produção e utiliza instrumentos linguísticos que demandam coesão e coerência ao discurso. (SCHNEWLY; DOLZ, 2004)

Tendo a perspectiva bakhtiniana de interação e gêneros discursivos e a concepção de atividade e mediação, segundo autores que fazem parte da teoria histórico-cultural, podemos refletir sobre o ensino da leitura do gênero informativo de divulgação científica como um aparato de conhecimento não-cotidiano, capaz de modificar os estágios de desenvolvimento da criança. O objetivo do texto informativo científico é oferecer informações baseadas em estudos e experimentações científicas, cabendo ao mediador, a elaboração de estratégias para o desenvolvimento da atividade de leitura com esse texto. Segundo Geraldi (2006, p. 93), a conduta do leitor diante do texto informativo é extrair sentido, mas "se esse objetivo pode definir a interlocução que se está estabelecendo no processo da leitura, outros objetivos definem o porquê de se estabelecer a própria interlocução. Ou seja, para que extrair informações?"

2 DAS DESCRIÇÕES ÀS EXPLICAÇÕES

2.1 GERAÇÃO E REGISTRO DOS DADOS

O percurso técnico metodológico desta investigação foi traçado para gerar e registrar os dados. Primeiramente, o percurso foi constituído pela iniciativa de desenvolver a atividade de leitura junto à classe de 3ª série do Ensino Fundamental (Ciclo I) de uma escola estadual pertencente à Diretoria de Ensino de Marília, na qual a pesquisadora leciona.

Num segundo momento, dois textos a serem lidos pelas crianças da 3ª série foram selecionados. O gênero escolhido foi o de divulgação científica contido na seção *Curiosidades* da revista *Recreio*, que é uma revista voltada ao público infantil. Nessa seção, encontramos perguntas de crianças de todo o país e as respostas, baseadas em pesquisa científica, de especialistas da área. As perguntas são destinadas à revista por carta ou e-mail.

A fim de tornar a aula de leitura dos dois textos selecionados em dados de uma investigação, o método de participação ativa da professora-pesquisadora foi essencial para alcançar o *visível* e o *não-observável*. (WALSH, 2003). A participação ativa da professora-pesquisadora favoreceu as interações entre os interlocutores e a teoria permitiu ver de forma interligada, o que parecia desconectado e, de acordo com Walsh (2003, p. 43), permitiu "ver o que até aí era invisível e ver por outro prisma o que já era visível." Para registrar os dados, a fim de descrevê-los posteriormente, foi feito uso da gravação em áudio dos 90 (noventa) minutos de atividade.

2.2 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Os dados não foram transcritos utilizando o *conjunto de convenções de transcrição*, como sugere Walsh (2003). A descrição dos dados, organizada a partir da gravação em áudio, resulta numa narrativa completa das atitudes dos participantes na atividade de leitura.

Para a aula de leitura, dois textos contidos na revista *Recreio* foram selecionados e copiados. O primeiro texto partiu da curiosidade *Por que o rabo da lagartixa se mexe depois de arrancado?* E o segundo, da curiosidade *Por que às vezes fazemos xixi quando estamos com medo?*

A leitura dos dois textos foi conduzida de maneira diferente. Com o intuito de verificar como as crianças atribuem sentido ao que leem, em decorrência da maneira como a atividade de leitura é desenvolvida, a proposta de leitura do primeiro texto caracterizou-se por perguntas enunciadas após a leitura individual e silenciosa. A atividade de leitura com o segundo texto, encaminhada de modo diferente da atividade com o primeiro texto, suscitou os conhecimentos prévios das crianças e tornou possível a leitura do texto escrito. A interação e a necessidade transformaram a operação de ler em atividade de leitura.

2. 2. 1 LEITURA DO TEXTO 1: *POR QUE O RABO DA LAGARTIXA SE MEXE DEPOIS DE ARRANCADO?*

O gênero informativo de divulgação científica produzido por colaboradores da revista *Recreio* em resposta à pergunta curiosa *Por que o rabo da lagartixa se mexe depois de arrancado?*, do **A.** de Goiânia, foi entregue a cada um dos alunos. As crianças teriam 10 (dez) minutos para realizarem a leitura silenciosa e, em seguida, a discussão sobre o texto lido teria início. Enquanto algumas crianças liam e outras afirmavam já terem lido, duas delas disseram que não estavam conseguindo ler e outra criança, dizia que não conseguia entender. Foi sugerido que sublinhasse ou circulasse as palavras que compreendesse.

O tempo combinado esgotou e a discussão sobre o texto teve início. Ao ser questionado ao aluno **A** (em processo de alfabetização), o que estava escrito no texto, o que ele entendeu do texto e sobre o que tratava o texto, o aluno arriscou a leitura em voz alta de letras isoladas e disse que não lembrava. Ao aluno **J** (também em processo de alfabetização), foi feita a mesma pergunta e ele disse que o texto tratava sobre o porquê o rabo da lagartixa sai, mas ao ser questionado qual seria a resposta a essa pergunta, ele leu o primeiro período do texto, mas não chegou a nenhuma conclusão.

As crianças foram questionadas a respeito da curiosidade que deu origem ao texto e a aluna **R2** completou a pergunta feita pelo **A.** à revista *Recreio*. O problema foi instalado e a questão que permeou o ambiente foi *Por que o rabo da lagartixa se mexe depois de arrancado?* A aluna **E**, depois de indagada sobre isso, ofereceu palavras do texto como resposta, entretanto, não havia uma ligação significativa entre a curiosidade e a palavra que, naquele momento, pouco explicava a questão.

Mais uma vez, a dúvida foi manifestada e os alunos **R1** e **G** colocaram na roda de discussão, com ajuda das intervenções da professora-pesquisadora, o motivo que levaria a lagartixa soltar um pedaço de sua cauda, chegando a uma parte do problema. As respostas dos alunos se mantiveram no nível do tema do texto, que explicava as razões pelas quais a lagartixa perde o rabo (para distrair o perseguidor), mas não na resposta central que seria saber por que o rabo continua se mexendo.

Quando foi perguntado aos alunos quem entendeu a resposta do especialista à curiosidade, a aluna **M** (bastante participava nas aulas e avançada em relação à classe), disse que há nervos e que mesmo soltos continuam se mexendo. Quando foi perguntado como é solto o pedaço da cauda da lagartixa, os alunos disseram que a lagartixa soltava a cauda pelos nervos, indicando uma resposta incompleta.

Prontos para finalizar a discussão sobre o texto, a professora-pesquisadora perguntou se alguém já viu o rabo de uma lagartixa se mexer depois de solto. Várias crianças contaram seus casos sobre o assunto.

A professora-pesquisadora colocou o problema em discussão para ser concluído. A maioria das crianças retomou a resposta da forma de defesa para distrair o perseguidor e os alunos **E**, **D**, **A**, **E**, **J** ergueram a mão e disseram que não entenderam a resposta. O aluno **W** levantou a mão e disse que havia entendido, mas quando foi proposto a ele que explicasse aos colegas que não entenderam, ele não conseguiu. Outros também levantaram a mão, mas falavam palavras soltas que fizeram parte da discussão e não alcançaram a resposta adequada. O aluno **R3** informou que há pontos de ligação e, com a ajuda da aluna **R2**, eles finalmente

deram a resposta mais adequada. Os demais alunos se manifestaram dizendo terem, finalmente, entendido o texto. A professora-pesquisadora acrescentou sobre a frouxidão dos pontos de ligação que é natural da espécie e informou aos alunos que o texto lido pertencia à revista *Recreio*.

2. 2. 2 LEITURA DO TEXTO 2: POR QUE ÀS VEZES FAZEMOS XIXI QUANDO ESTAMOS COM MEDO?

A atividade de leitura do segundo texto teve início quando a professora-pesquisadora informou aos alunos que eles leriam um texto retirado da revista *Recreio*, da seção *curiosidades* e informou-lhes também o dia, ano e mês de publicação da revista. A leitura esperada trataria sobre algo conhecido por vários deles. Foi dito que uma criança chamada **C. E. P.** escreveu (por e-mail) para a revista *Recreio* a dúvida: *Por que às vezes fazemos xixi quando estamos com medo?*

A professora-pesquisadora mostrou a ilustração da curiosidade e questionou os alunos a respeito do desenho, como uma primeira tentativa de levantar as hipóteses sobre a possível resposta. As crianças falavam que o menino do desenho estava assustado e o cachorro estava fazendo xixi por medo do fantasma. Quando **R3** foi questionado por que, às vezes, acontece de fazer xixi quando ficamos com medo, o aluno **C** disse que o medo mexe com os hormônios e aí fazemos força para segurar o medo.

A aluna **M** arriscou ao dizer que suamos muito quando estamos com medo e, sem mais lugar para eliminar o suor, fazemos xixi. O aluno **A** disse que o suor desce, por isso, fazemos xixi. Outros concordavam com o fato de fazermos força e, na medida em que novas perguntas eram feitas, os alunos acrescentavam aspectos diferentes na resposta antiga.

Ao serem questionados sobre a intencionalidade de fazer xixi, os alunos retomaram o foco central: fazer xixi por conta do medo. A aluna **R2** afirmou que é possível fazer xixi sem perceber quando se está com medo e a aluna **M** disse que o coração bate mais forte quando a pessoa sente medo e, segundo o aluno **C**, o coração é um músculo do corpo, por isso bate mais forte.

A professora-pesquisadora perguntou aos alunos quem ordenava ao coração para bater mais forte, então, o aluno **J** respondeu que o cérebro manda o coração bater mais forte. Ao relacionar com o tema todos os aspectos discutidos, as crianças concluíram que o cérebro ordena ao músculo do xixi para fazer xixi. Comemoraram o alcance da meta e iniciaram a leitura silenciosa do texto.

O aluno **J** (em processo de alfabetização) falou de maneira murmurada "Ah!, agora eu entendi". O aluno **G**, feliz por ter descoberto a resposta no texto, comemorava. O aluno **A** (também em processo de alfabetização) perguntou se poderia sublinhar as palavras entendidas e o aluno **W** dizia que não estava entendendo.

Ao terminarem de ler silenciosamente, a professora-pesquisadora sugeriu a conclusão. A curiosidade da criança chamada **C. E. P** escrita para a revista foi lançada novamente e o aluno **J**, que na leitura anterior não soube dar nenhuma resposta à questão, apontou que fazemos xixi quando estamos com medo, como

forma de defesa do corpo. Ao aluno **A** foi pedido que acrescentasse outras informações, mas ele retomou a parte do exemplo do coração da conversa anterior. A aluna **E**, tão questionada na outra leitura, ergueu a mão e disse que tem um músculo que segura o xixi e que, de acordo com o aluno **G**, perdemos o controle porque ficamos com medo.

Na interação entre as alunas **M** e **R2** e os alunos **D**, **J** e **C**, todos concluíram que o cérebro ordena ao músculo do xixi que é para fazer xixi, mas quando sentimos medo, o cérebro dá ordem para o músculo do xixi ficar contraído, em posição de defesa e de alerta.

A professora-pesquisadora finalizou a discussão com exemplos de contração dos músculos da perna e dos braços nos esportes e, com a ajuda da aluna **M**, completaram a resposta, dizendo haver uma contração muito forte ordenada pelo cérebro que, posteriormente, manda relaxar. A compreensão foi unânime.

2. 3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nos dois momentos da leitura, o gênero discursivo foi utilizado. A diferença entre esses momentos pautou-se, primeiramente, na maneira como foi atribuída relevância ao gênero. No texto 1, o conteúdo, ou seja, o dizível era o que estava em jogo. Não foi atribuído nenhum sentido ao estilo e a construção composicional que, de acordo com Bakhtin (2006), são elementos constituintes dos gêneros. Os alunos conheciam o gênero, mas a desconsideração de alguns elementos dele afetou o sentido atribuído ao que foi lido, porque o aluno dependeu somente do escrito e das informações disponíveis diante dos olhos. O processo de previsão, do qual trata Smith (1989), não foi um recurso utilizado na leitura do texto 1 e a ausência da previsão e da elaboração de hipóteses dificultou a compreensão do material escrito.

O texto 2 foi situado no tempo e no espaço; o dizível ganhou forma e recursos da língua que definiram as particularidades do gênero e a sua finalidade. O gênero primário, caracterizado na discussão do tema por um gênero oral, adquiriu complexidade e perdeu o vínculo com a realidade imediata quando foi incorporado ao gênero secundário.

O gênero informativo de divulgação científica lido, mesmo sendo uma resposta ao problema de uma criança que nasceu nas veias do cotidiano, é um gênero secundário. Desse gênero, atribuímos sentido para extrairmos novos conhecimentos que explicam a vida cotidiana, mas que são conhecimentos não-cotidianos. De acordo com Duarte (1999), a vida não-cotidiana exige do sujeito a reflexão, a compreensão da origem e do significado das atividades, tal como a ciência.

O objetivo da leitura dos dois textos foi o de compreender a resposta científica do especialista (consultor da revista), entretanto, no texto 1, os alunos não sabiam o motivo que os levaram a ler, sabiam apenas que deveriam ler o texto. A ausência do motivo não correspondeu à ação. O gênero estava lá, nas mãos das crianças, mas não definido. O motivo, cada um deveria descobrir por si mesmo. As estratégias para ler o texto partiram de cada sujeito. O tempo e o lugar foram os únicos aspectos definidos. Se a leitura é a condição de se apropriar do legado escrito, é uma prática cultural capaz de formar o leitor e, segundo Foucault

(1998), transformar as condições humanas, a atividade de ler precisa considerar: o que ler? Por que ler? Para que ler? Como ler? Quando e onde ler?

No texto 2 encontramos os objetivos referentes à atividade do ler. O que ler foi definido pela apresentação às crianças do gênero selecionado e do suporte utilizado. O porquê ler o texto concretizou a leitura como atividade. As crianças foram para o texto com a finalidade de responder à pergunta de uma criança curiosa e, quando encontrou a resposta, que é o resultado da ação do ler, respondeu também ao motivo que a levou ler. O lugar foi a sala de aula. O tempo foi o suficiente para ler. A experiência cotidiana marcou o para que ler: para responder a uma curiosidade sobre a qual os alunos não tenham pensado antes, mas que já tinham vivido. Mais que viver a experiência é ter condições de explicá-la cientificamente e transformar o conceito cotidiano em não-cotidiano, modificar o pensamento desenvolvendo as potencialidades das funções psíquicas superiores.

Na atividade do texto 2, a interação entre professor-pesquisador-aluno e aluno-aluno, e entre autor e leitor, ocorreu como atividade discursiva. Por meio da linguagem, a interação transformou o que era social (categoria *interpsíquico*), nascido da experiência do cotidiano, em categoria *intrapsíquica*, como conhecimento não-cotidiano mediado pelo escrito. (VYGOTSKI, 2000) A interação foi também uma estratégia de leitura. A interação entre os sujeitos antes da leitura do texto 2 permitiu a elaboração de hipóteses para responder ao problema posto em discussão. Para elaborar hipóteses, o sujeito necessita buscar em seu cérebro as informações não-visuais ou, conforme Smith (1989), os conhecimentos prévios.

Distintamente do texto 1, as crianças foram para o texto 2 com um acervo de conhecimentos que anularam outras possibilidades de compreensão, o que facilitou a extração do sentido buscado pelo problema colocado em discussão. Já no texto 1, as crianças dependeram muito das informações visuais, o que acarretou a dificuldade de compreensão do conceito científico. A organização da atividade e a conduta do professor-pesquisador determinaram, no texto 1, a insegurança e a dificuldade de compreensão. A interação e a mediação no texto 2 foram de total relevância para o sucesso na leitura, para a atribuição do sentido e para a construção do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, este estudo torna-se relevante porque trata sobre a atividade potencializadora para a formação dos conceitos científicos ou conhecimentos não-cotidianos, a partir de situações de ensino da leitura, por meio da atividade com o gênero informativo de divulgação científica, da interação e da mediação do outro.

A transformação do sujeito deve ser o objetivo geral do ensino da leitura. O sentido na leitura é construído a partir das conexões estabelecidas entre o texto e os conhecimentos prévios do sujeito, é quando o leitor faz perguntas ao texto, elabora hipóteses, atribui sentido e extrai sentido. O sentido é construído quando o sujeito entra em contato com o gênero discursivo, compreende a função social do texto e apropria-se de novos conceitos.

Portanto, se o ensino tem por princípio organizar as experiências socialmente elaboradas para transmitir às novas gerações, o ensino da leitura do texto de divulgação científica tem de proporcionar atividade que desenvolva as novas estruturas psíquicas, por meio do trabalho com o outro. A interação entre os sujeitos é fundamental porque permite a troca de experiências e a apropriação de conceitos científicos, que são essenciais no processo de ensino e aprendizagem e que provocam a transformação do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DUARTE, N. *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, J. W (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GRAUE, M. E; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In. VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

POR QUE ÀS VEZES FAZEMOS XIXI QUANDO ESTAMOS COM MEDO? *Recreio*. São Paulo, ano 9, n. 455, p. 4, 27 de nov. 2008.

POR QUE O RABO DA LAGARTIXA SE MEXE DEPOIS DE ARRANCADO? *Recreio*. São Paulo, ano 7, n. 329, p. 4, 29 de jun. 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VYGOTSKI, L. S. Gênesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. V. III.