

Maria Cecília de OLIVEIRA MICOTTI, Ana Carolina GAZANA, Karin CASARIN & Ligia Maria SCIARRA BISSOLI

Maria Cecília de OLIVEIRA MICOTTI : Professeur à l' Instituto de Biociências de Rio Claro-UNESP, coordinatrice du "Programa de Pós-Graduação em Educação" et du Groupe de recherche en alphabétisation.

mcom@rc.unesp.br

Ana Carolina GAZANA, – : Instituto de Biociências de Rio Claro- UNESP, étudiante du "Programa de Pós-Graduação em Educação".

carolgazana@itelefonica.com.br

Ligia Maria SCIARRA BISSOLI : Instituto de Biociências de Rio Claro- UNESP, étudiante du "Programa de Pós-Graduação em Educação", membre du Groupe de recherche en alphabétisation.

ligiabissoli@ig.co.br

Karin CASARIN : Instituto de Biociências de Rio Claro- UNESP, étudiante du "Programa de Pós-Graduação em Educação", membre du Groupe de recherche en alphabétisation.

casarin@gmail.com

| |
|--|
| <h3>Le travail auprès d'enfants en difficulté grâce aux textes littéraires et la lecture de récits en images</h3> |
|--|

| |
|-------------------------------|
| Résumé |
|-------------------------------|

| |
|--------------------------------|
| Summary |
|--------------------------------|

| |
|--------------------------------|
| Article |
|--------------------------------|

| |
|--------------------------------------|
| Bibliographie |
|--------------------------------------|

| |
|-------------------------------|
| Annexe |
|-------------------------------|

Résumé

**Maria Cecília de OLIVEIRA MICOTTI, Ana Carolina GAZANA,
Karin CASARIN & Ligia Maria SCIARRA BISSOLI**

Le travail auprès d'enfants en difficulté grâce aux textes littéraires et la lecture de récits en images

Mots Clés : littérature et apprentissage ; lecture d'image ; production de textes ; organisation textuelle.

Un problème éducationnel brésilien est celui des enfants qui ont des difficultés dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Selon les évaluations ils ont des problèmes avec l'organisation textuelle et l'accès au code alphabétique.

Ce travail vise aborder l'enseignement-apprentissage par les textes littéraires. Les questions proposées sont : l'utilisation de la littérature enfantine peut-elle favoriser l'apprentissage de la lecture et la production de textes chez ces enfants ? Les difficultés se manifestent-elles chez eux seulement dans les interactions avec les textes écrits ?

Les productions textuelles des 24 enfants (7-12 ans) avant et après 45 sessions de travail de travail (2 heures chacun) avec des textes sont comparées. L'analyse des performances révèle que les difficultés se réfèrent non seulement à l'accès au code alphabétique, mais à l'organisation textuelle. Cela nous a poussé à chercher cette dernière dans le processus de lecture de récits en images chez les enfants (5-6 ans) qui ne participent pas encore à l'enseignement formel de l'écriture. Les résultats révèlent des difficultés en lecture et en production des textes par rapport à l'interprétation des images et à l'organisation textuelle, dans des situations qui n'exigent pas les connaissances du code alphabétique.

Summary

**Maria Cecília de OLIVEIRA MICOTTI, Ana Carolina GAZANA,
Karin CASARIN & Ligia Maria SCIARRA BISSOLI**

Improving children's writing through the reading of literary texts

Keys words : literature and learning, reading learner, images reading, reading improvement.

This study focuses on the improvement of writing through the reading of literary texts, applying a cognitive development approach. The questions posed are : Do pedagogical practices that allow children to explore the meaning of literary texts through their own experiences help develop literacy ? Are the processes of understanding the meaning of messages, and of organizing texts, the same in situations that do and do not involve writing ?

Texts written by 24 children 7 to 12 years olds before and after intervention practices with literature texts (45 2-hour meetings) were compared. The results indicate that literature produces greater involvement of the students and helps them to learn to write, but that despite their improved performance, they still show difficulties with writing texts. To address the second question, reading of picture books and verbal text organization by children 5 to 6 years old, prior to being formally taught reading, were analyzed. The analysis of achievement revealed three developmental levels of image reading and text organization.

Both studies show that difficulties in reading and organizing texts are similar in situations that do and do not involve writing. They indicate the importance of teaching approaches that provide opportunities for children to develop verbal and written texts.

Article

**Maria Cecília de OLIVEIRA MICOTTI, Ana Carolina GAZANA,
Karin CASARIN & Ligia Maria SCIARRA BISSOLI**

Le travail auprès d'enfants en difficulté grâce aux textes littéraires et la lecture de récits en images

Un des problèmes éducationnels brésilien est celui des enfants qui ont des difficultés dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Selon les évaluations effectuées il y a beaucoup d'élèves qui présentent une performance qui ne correspond pas à leur niveau scolaire.

Dans une étude sur les enfants en difficulté, Micotti (2003) a fait une comparaison entre la performance des élèves de la première année de l'école élémentaire, classés par leur professeur comme ceux qui avaient plus de difficulté dans les activités de lecture-écriture et ceux qui en avaient moins. Les résultats nous révèlent que les performances sont divergentes en quelques aspects de la lecture et de l'écriture et aussi en plusieurs autres niveaux, par exemple celui de l'interaction avec d'autres lecteurs, au bien la notion que l'enfant a des limitations de ses propres connaissances sur l'écrit. Les observations faites en salle de classe nous révèlent la prédominance des stratégies d'enseignement qui correspondent, selon Van Grunderbeek (1994, 7), au modèle de lecture ascendant. L'analyse des résultats de cette étude suggère aussi que l'échec dans l'apprentissage est en relation avec l'enseignement qui donne priorité à la lecture comme décodage et qui ne travaille presque pas avec le texte.

A partir de ce qui a été exposé jusqu'ici et de l'étude de Mme Jolibert (1994, 15) selon laquelle la lecture est un processus qui ne dépend pas du décodage (*Lire est donner un sens à quelque chose écrite, directement, cela veut dire sans intermédiation ni décodage (lettre par lettre, syllabe par syllabe, mot par mot) ; ni oralisation (pas même groupe respiratoire par groupe respiratoire)*). Nous proposons les questions suivantes :

- Les pratiques pédagogiques qui permettent aux enfants d'exploiter la signification de textes en utilisant ses propres connaissances et expériences, développent-elles la performance en lecture-écriture ?
- Les procédés de compréhension du sens d'un message et celui d'organisation des textes sont-ils les mêmes en situation de communication écrite et dans d'autres situations ?

Si on considère que dans nos écoles prédomine l'enseignement des correspondances entre graphies et sons et que la littérature a le pouvoir de séduire les gens par le plaisir de la lecture, on peut suggérer que le travail avec les textes favorise la participation des enfants dans les situations de lecture et d'écriture et d'interaction avec ses pairs. Ce travail agit sur la représentation que le participant a de ses propres compétences et cela favorise le développement de la production écrite.

Dans cet article, on se concentre sur le travail développé pendant l'année 2003, auquel ont participé 24 enfants de 7 à 12 ans, signalés par leurs propres écoles comme étant des élèves en difficulté. Ces enfants ont eu 45 sessions de travail de deux heures chacun. Les récits qui ont été faits par eux avant et après leur participation dans ce projet ont été comparés.

Une première analyse révèle que quelques-uns seulement montraient qu'ils comprenaient ce qu'ils lisaient ; 9 enfants ne maîtrisaient pas l'écrit normé au début du projet.

Les textes littéraires utilisés dans les sessions de travail sont : des poèmes, des fables, des paroles de chansons, des œuvres de la littérature enfantine écrites par des auteurs célèbres. Les activités et les manifestations des participants ont été enregistrées. Chaque session de travail commençait par la lecture d'un poème et au fond on pouvait écouter des chansons classiques.

Par les premières observations on a pu constater que les enfants manifestaient de la peur de lire et d'écrire. Si on leur demandait de parler, en général, la majorité restait muette ou disait à peine quelques mots. Cela est encore pire en ce qui concerne à l'écriture. Plusieurs fois ils avaient besoin de la totalité des deux heures de la session de travail pour écrire quelque chose. On s'apercevait de leur insécurité, de leur lâcheté et aussi de leur grande résistance à écrire, ils nous disaient qu'ils ne savaient ni quoi écrire ni comment le faire.

Ce projet prévoyait des activités comme : l'exploitation de textes pour bien comprendre son sens, la dramatisation de certains récits extraits des œuvres de la littérature enfantine, l'écriture et la réécriture de textes. Tout d'abord, cependant, la réécriture a été évitée, car quelques enfants écrivaient très lentement et la majorité confondaient la réécriture avec la copie de ce qui avait déjà été écrit.

Dans ce contexte une des techniques dont on s'est servi est celle de *l'implication* de l'enfant dans le texte. Comme, par exemple, dans un de nos premiers travaux, quand on a fait la lecture du livre *Essa Não* (Faulkner & Lambert : 1998) avec les enfants qui lui ont trouvé quelque intérêt. Après quoi on a ouvert le livre à la page où il y avait le dessin d'un génie géant et on a proposé aux

enfants un jouet auquel ils allaient adresser leurs souhaits. Ces souhaits ont été écrits puis lus au grand génie. Ou alors, quand on a fait la lecture d'une histoire dans laquelle un des personnages enlevait des objets d'un coffre. Dans ce cas, les enfants ont travaillé avec l'hypothèse de ce qu'ils voulaient voir sortir du coffre.

A partir de ces activités, les enfants ont commencé à éprouver la satisfaction de la découverte et du plaisir de la lecture. Ils ont eu l'idée de créer et d'écrire des histoires pour en faire un livre, on a décidé que le sujet d'écriture serait libre, chacun pouvait donc écrire sur ce qu'il voulait. Grâce à ce genre d'activité, on s'est aperçu que les enfants ont à mieux comprendre le sens de la réécriture.

Parmi ce groupe, cinq enfants seulement lisaient à haute voix. Le travail avec la littérature enfantine a commencé avec l'œuvre *O Pega-pega* (França & França : 1995). Après une lecture silencieuse on a montré par retro-projecteur l'histoire illustrée, lue à voix haute par un élève. Ensuite, on a demandé aux enfants de nous raconter ce qu'ils pouvaient se rappeler de l'histoire puis de nous écrire leurs souvenirs. On a demandé une réécriture du texte, mais cela a échoué, car, quand ils nous parlaient sur le sens du texte, ils le faisaient en mettant tout dans une seule phrase ou alors ils se rappelaient seulement du premier épisode, comme on peut bien voir dans les exemples qui suivent :

LE CANNARD A TROUVE UN SAC LE SAC A FAIT UN BRUIT LE CANARD S'EST EFFRAYÉ ET IL EST ALLÉ APPELER LE CANARD. (L.)

LE POULET AUSSI A VU LE SAC ET L'EST ALLÉ AVERTIR LE COQ. (J.)

On a demandé une réécriture du texte, mais cela a échoué. Cette histoire a été dramatisée, on a eu un mélange de ce que disaient les personnages et de ce qui était dit par le narrateur. Les enfants ont manifesté un grand plaisir à l'accomplissement de cette activité. On leur a proposé, ensuite, la reconstruction de cette histoire en format bande dessinée, mais seulement un petit garçon connaissait de fait une bande dessinée, celle de l'Oncle Picsou, car les uns disaient qu'ils ne connaissaient pas ce genre de livre, les autres disaient qu'ils le connaissaient mais qu'ils ne pouvaient se rappeler aucune BD.

Dans le travail avec les fables d'Esopé les enfants ont eu recours à l'illustration pour élaborer le sens du texte. Cela a été progressif, car, au début, ils ne voulaient pas faire la lecture. Un jour, on a fait distribuer aux élèves les paroles de la chanson *Bê-a-ba* du chanteur brésilien Toquinho, pour

que les élèves la lisent individuellement. Après avoir parlé de ces qu'ils avaient retenu et de leurs interprétations, on a écouté la chanson que les enfants ont trouvée très drôle. Un des élèves nous a demandé s'il pouvait réécouter la chanson, on lui a cédé, mais on lui a proposé de prendre le texte de la chanson et d'essayer de la chanter avec la musique. Cela s'est répété pendant quelques jours, car les enfants ont pris un grand plaisir à chanter.

Le travail suivant a été réalisé avec la parole de la chanson *Trem de Ferro* du poète Manuel Bandeira (Brasileiro : 1994). Cette fois-ci, les enfants ont préféré écouter la musique avant de lire le texte. Quand ils étaient en train d'écouter la musique, un élève s'est aperçu qu'elle reproduisait le bruit du train. D'autres ont suggéré de souligner le refrain (« café com pão, pouca gente, muita gente »), la seule partie que quelques-uns d'entre eux pouvaient chanter.

Chaque enfant a reçu un exemplaire du livre *Fogo no Céu* (França & França :1995). On leur a demandé de le regarder attentivement et de le lire silencieusement. Après avoir parlé de leurs découvertes, on a lu le livre à haute voix tantôt individuellement tantôt collectivement. A la fin de la session de travail, quelques élèves nous ont demandé de leur emprunter le livre. C'était le premier indice du plaisir de la lecture !

Dans une autre activité, on a repris le livre *Fogo no Céu*, mais cette fois-ci on a travaillé avec un retro-projecteur. Sur demande, on a fait distribuer parmi les élèves les rôles des personnages pour organiser la dramatisation. On a joué la scène plusieurs fois en changeant à chaque tour le rôle de chacun. Au moment de raconter l'histoire, M*** n'a fait que la reproduire exactement comme elle était dans le livre, alors on lui a demandé de raconter l'histoire avec ses propres mots, mais cette tentative a échoué. Deux enfants ont raconté l'histoire d'une manière cohérente, mais ils n'ont pas pu nous dire la cause des disputes des personnages. Les autres enfants n'ont pas voulu nous raconter l'histoire. Cependant, le mélange entre ce qui disait le narrateur et ce que disaient les personnages était une constante.

Pour travailler avec l'ouvrage *E eu com isso* (Faulkner & Lambert 1998) on s'est mis en cercle pour mieux pouvoir parler entre nous. Ce petit livre nous parle de respect, alors, après sa lecture on a bien réfléchi sur ce grand thème et tout le monde a parlé de quelque chose lié à sa vie de chaque jour. Dès ce jour, les enfants ont beaucoup amélioré leur manière de collaborer avec leurs camarades.

Une partie des enfants a bien réussi les activités, l'autre les a accomplies après beaucoup d'efforts, d'encouragements et aussi de temps, car parfois ils ne comprenaient même pas la consigne.

Après tout cela, on a repris notre travail avec les chansons, car cette activité était la seule qui intéressait les enfants. On a travaillé avec le texte de la chanson *O Caderno* de Toquinho ; ensuite avec le poème *Leilão de Jardim* (Meireles 2002). Les enfants ont bien aimé ce poème ; ils ont bientôt compris que cela était un poème. Quelques-uns disaient que c'était à cause des espaces. Une fois qu'on a commencé à travailler avec le poème, un doute est apparu : qu'est-ce que c'est que mettre aux enchères (*leilão*) ? Après avoir cherché le mot dans le dictionnaire, il a été écrit au tableau et il a donné lieu à une discussion. On a mis aux enchères plusieurs objets, qu'on a pu trouver dans la salle de classe. L'enseignante leur demandait : Qu'est-ce qu'on peut mettre aux enchères dans un jardin ? Quelqu'un lui a répondu : Des fleurs... Qu'est-ce que vous pensez de lire le poème pour découvrir ce que Cecília Meireles a mis aux enchères dans ce jardin ?

Au vu de la comparaison entre les comportements des enfants au début et à la fin de notre projet pour l'année 2003, on observe un développement du rôle des activités liées aux textes littéraires. 22 des 24 enfants ont fait les deux évaluations. Tous ont présenté des progrès – 10 ont présenté quelque cohérence dans le texte à la fin de l'année. Mais cela ne signifie pas que l'organisation de l'écriture textuelle a été acquise par tous les enfants. Trois sur neuf qui ne maîtrisaient pas l'écriture normée au début du projet l'ont réussi à la fin de l'année scolaire ; tous ont montré quelques notions de texte mais cela ne signifie pas cohérence textuelle. Ils ont réussi à organiser du texte sur le papier, à séparer les mots et à ponctuer.

La comparaison des productions d'écrit faites par les enfants au début et à la fin de l'année nous montre le développement de l'habileté à lire et à écrire, celle-ci de manière relative. Une partie des enfants ont présenté une compréhension partielle des textes, comme, par exemple, le mélange fait par les élèves entre ce qui disait le narrateur et ce que disaient les personnages. Les enfants manifestent un grand intérêt pour les aspects ludiques des activités, mais plusieurs se renferment quand on leur demande d'écrire un texte.

L'analyse des performances des enfants révèle que les difficultés en lecture et en production de texte se réfèrent non seulement à l'accès au code alphabétique, mais à l'organisation textuelle. Cela nous a poussés à développer l'organisation textuelle par la médiation de la lecture de livres de littérature enfantine composés seulement d'histoires en images, sans écrit, chez 19 enfants de cinq à six ans, qui ne participaient pas encore à l'enseignement formel de l'écriture.

Parmi ces enfants, dix ont lu le livre *Filó e Marieta* (Furnari 2000) et neuf ont lu *Ida e Volta* (Machado 2001). Dans ce livre-ci, à l'inverse du premier où on peut voir les personnages, sont présentés au lecteur seulement le lieu et les traces de l'action des personnages.

On a demandé à chacun des participants de lire un livre tout d'abord en silence et, ensuite à voix haute. Si l'enfant demande de l'aide, il la recevait mais sous forme de questions (Qu'est-ce que tu vois ? Que va-t-il se passer à ton avis ?).

Les résultats de ces activités nous montrent différents niveaux de compétence en lecture et organisation textuelle. Les expériences des enfants (avec les textes et dans la vie quotidienne) se manifestent dans leurs lectures. Parmi celles-ci on peut distinguer le niveau **A** qui se caractérise par un récit cohérent ; le niveau **B** qui se caractérise par les descriptions des scènes qui forment l'œuvre, sans avoir, cependant, la préoccupation d'élaborer avec elles une histoire ou alors d'organiser le texte ; le niveau **C** se caractérise par la demande d'aide pour construire le récit. Voici un exemple d'un récit du niveau **A** de chaque livre, avec une présentation structurée et cohérente.

... Il était une fois un dimanche, deux amies sorcières se sont rencontrées dans la rue. Filó a offert un cadeau à Marieta, c'était une jolie baguette magique. Alors Marieta a décidé de faire une magie, elle a fait signe avec sa baguette et un joli souris est apparu. Après, elle a fait apparaître un chien avec des grandes oreilles. La dernière bête a été un chat, c'est alors qui a commencé le bordel, le chat fuyait le chien, la souris fuyait le chat et les deux filles au milieu de tout ça se sont tombées par terre ! Après, Filó a pris la baguette et a défait toutes les magiques et a dissous les bêtes une par une. Elles ont disparu et les amies rigolèrent car toutes les deux étaient très maladroitement tombées par terre. Alors Filó s'est rappelé que c'était l'anniversaire de Marieta, elle lui a fait un gâteau en utilisant la baguette. Elles ont chanté et ont vécu très heureuses. (B, 6 ans, lecture de *Filó e Marieta*)

Une organisation textuelle semblable est présentée dans le récit fait par **GA** du livre *Ida e Volta* :

...Il était une fois un petit garçon qui aimait prendre sa douche et rester parfumé pour sortir. Il est sorti de la salle de bain et a mis un short et une paire des chaussures pour prendre son petit déjeuner car il aimait café au lait et du pain. Ensuite il a mis un disque et il a dansé un tout petit peu, puis il s'est fatigué et il est allé prendre son chapeau pour sortir. Sa maison était jolie et jusqu'en face il y avait un pommier, et il a prit une pomme, il l'a mangé et il a jeté l'écorce à la poubelle. Puis il a vu un très mignon petit chien qui passe... a passé et lequel a fait pipi au poteau. Le chien est allé dans sa petite maison et le garçon a marché, il a acheté un vase et il le donne.... l'a donné à une vieille dans la rue. Alors, d'une porte est sorti un homme du cirque qui marchait avec une seule jambe de bois et celui-là lui a suivi aussi. Il a encore marché, il a vu un ballon par terre et il a pensé en jouer en peu au foot, mais cela a mal tombé, il a cassé la fenêtre de la voisine qui n'aimait pas voir les enfants jouer auprès de sa maison, alors il s'est enfui. Il a décidé d'acheter un vélo pour qu'il puisse s'enfuir plus vite, mais il ne savait pas faire du vélo alors il est tombé et s'est « cassé la figure contre le mur ». La fin de l'histoire : il a dû prendre encore une douche ! C'est fini.

Cette production orale se présente d'une manière structurée et cohérente. **GA** montre les aspects de sa propre vie quotidienne : le short, le fait d'aimer le lait et le pain (dans le livre, le contenu de la théière n'est pas précisé), la voisine qui n'aimait pas voir les enfants jouer au ballon auprès de

sa fenêtre, le fait de se parfumer pour sortir ; il a essayé de décrire sa maison (elle est jolie, avec un pommier en face), il a utilisé des connecteurs pour mieux organiser les scènes et il a fait attention à l'utilisation des verbes, car il corrigeait quelquefois la conjugaison.

Quelques productions du niveau **B** ont un début, un développement et une conclusion, mais elles diffèrent de celles du niveau **A**, car elles focalisent les scènes isolément sans les mettre en relation ; elles n'utilisent pas les connecteurs ; le récit est fait dans une seule phrase. Par exemple :

... la vieille a rencontré l'autre, lui a embrassé, lui a donné une boîte, c'était une baguette magique, elle a fait un rat, un chien, un chat, ils a couru tout, elle a fait le tout disparaître, après elle a fait un gâteau, fin. (K. *Filó e Marieta*)

... Le garçon est sorti de la salle de bain, il a mis ses vêtements, il a pris son café, il a dansé, il est sorti, il a donné le vase, il a vu le chien, le chien a fait pipi au poteau, l'homme du cirque est passé, il a joué au foot, il a cassé la fenêtre, il a pris le vélo, il est tombé, il est allé prendre une nouvelle douche. Fin. (Ke. *Ida e Volta*)

On aperçoit des différences entre les niveaux **A** et **B** par rapport à la compréhension du code visuel, ce qui veut dire que les enfants du niveau **B** ne font pas de relations entre les signifiants des images pour former avec eux un message : cela explique la lecture d'une page à la fois, d'élément par élément, de scène par scène. Le récit suivant est un exemple du niveau **C** :

J... et alors l'homme a joué le ballon. Je ne sais plus rien. Est-ce que vous pouvez m'aider ?

P : Veux-tu que je t'aide ?

P : Que c'est-il passé après qu'il a joué le ballon ?

J : Je crois qu'il a couru... oui... il s'est enfuis.

P : Que c'est-il passé après qu'il a joué le ballon ?

J : Je crois qu'il a couru... oui... il s'est enfuis.

P : Et à cause de quoi s'est-il enfuis ?

J : Il... il... a fait un désordre... il a cassé la fenêtre.

P : Et après, qu'a-t-il fait ?

J : Il est... entré, c'est ça... il est entré dans un lieu qui réparait de vélo...

Notez bien que les questions qui ont été posées ont évité de perdre la continuité de l'histoire. Cet enfant a commencé la grande section dans le même semestre où a eu lieu notre recherche, selon l'enseignante, celle-ci est la première expérience scolaire de cet enfant.

On peut établir des relations entre les niveaux (**A**, **B**, **C**) et le vocabulaire ou l'expression orale des enfants. Cela explique le cas de ce participant qui au moment de « lire » les indices dans les scènes, n'a pas pu, par exemple, exprimer ses pensées, nommer les objets.

L'analyse des performances révèle que les difficultés en lecture et en production de textes sont observées par rapport à l'interprétation des images et à l'organisation textuelle, dans des situations qui n'exigent pas les connaissances du code.

Une fois que ces enfants ne participent pas à l'enseignement formel de l'écriture, ils ne sont pas signalés par l'école comme des élèves qui rencontrent des difficultés dans l'acquisition de l'écrit. En ce sens, les différences observées ne peuvent pas être attribuées à des expériences négatives en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture.

Le problème de la performance dans la structuration de textes oraux ou écrits est le même. Les difficultés qui se réfèrent à l'organisation textuelle sont les mêmes qu'il s'agisse des images ou des récits écrits. C'est le problème de la compréhension des situations et pas du décodage de mots. D'un autre côté, les différences en ce qui concerne l'organisation textuelle signalent des pistes pour le travail pédagogique à suivre et indiquent aussi l'importance de travailler avec les textes littéraires pour le développement de la lecture et de l'écriture.

Bibliographie

- Brasileiro, A. C..(1994) *Antonio Brasileiro Tom Jobim* (CD) Rio de Janeiro :Globo Columbia
- Brian, M. (2003). *E eu com isso ? aprendendo sobre respeito*.São Paulo :Scipione
- Faulkner, K. ; Lambert, J. (1998). *Essa não!*. São Paulo : Companhia das Letrinhas.
- França, M.& França, E.(1995) *Fogo no céu*.São Paulo :Atica
- França, M.& França, E.(1995) *Pega-pega*..São Paulo :Atica
- Furnari, E. (2000). *Filó e Marieta*.São Paulo :Paulinas.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- Machado, J.(2001). *Ida e Volta*. Rio de Janeiro :Agir.
- Meireles, C.(2002) *Ou isto ou aquilo*.Rio de Janeiro :Nova Fronteira
- Oliveira Micotti, M.C.(2003).Êxito e insucesso em alfabetização :diferenças iniciais. In Galhego Garcia, W. & Guedes, A. A.M.(Ed.). *Núcleos de Ensino*. (pp.188-2000).São Paulo : Unesp.
- Toquinho (1987) *Canção de todas as crianças*. (CD) rio de Janeiro : Polygram
- VanGrunderbeek, N.(1994) *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Paris :Gaëten Morin.


Annexe 

Texte produit par L avant et après sa participations au projet 2003.

Rudivaldo Brachão de Souza
08/04/03

O menino mecheu co carrero Edepori
O carrero capôrou no menino
E O menino cotenuacho mecheu co carrero
E O menino musarari mecheu co carrero
cacabou geritola

08/04/03



O Ricardo co isquete
era uma vez o Ricardo estava
fazendo manobra com o isquete
não viu o mato e caiu deppa
costa e o Ricardo ficou chorando

VOCE gostou da
estoria E voce fez igual
o Ricardo

FIM Rudivaldo 11/11/03

Rudivaldo 11.11.03