

Escrita e reescrita de narrativas ficcionais orientadas pelas propostas criativas de Gianni Rodari ^{1 2 3}

Writing and rewriting fictional narratives guided by Gianni Rodari's creative proposals ⁴

Dalla-Bona, Elisa Maria ⁽ⁱ⁾

Stapassoli, Danielle Mari ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal do Paraná – UFPR, Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Curitiba, PR, Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-4589-9040>, elisabona2@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Colombo, PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8505-3907>, dstapassoli@gmail.com

Resumo

Gianni Rodari apresenta propostas lúdicas que se mostram alternativas consistentes para o desenvolvimento de produções textuais em sala de aula. Para o autor, o erro não é algo equivocado e a ser consertado, mas uma possibilidade criativa de escrita e reescrita. Nesta pesquisa-ação o objetivo é analisar os resultados da aplicação de algumas das propostas rodarianas no processo de escrita e reescrita das narrativas ficcionais dos estudantes de uma turma do 5.º ano, em um colégio particular do município de Curitiba. A pesquisa ressalta a eficácia da utilização dessas propostas e destaca-as como possibilidades na formação de leitores e escritores do literário já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: letramento literário, escrita, reescrita, Ensino Fundamental

¹ Editor responsável: Silvio Gallo <<https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>>

² Normalização, preparação e revisão textual: Andréa de Freitas Ianni <andreaanni1@gmail.com>

³ Apoio: CAPES (PROEX/PPGE-UFPR - Programas de excelência Notas 6 e 7).

⁴ English version: Viviane Ramos <vivianeramos@gmail.com>

Abstract

Gianni Rodari (1982) presents consistent and entertaining alternatives for classroom textual production. Accordingly, an error is not a mistake to be corrected but a creative possibility of writing and rewriting. The objective of this action-research was to analyze the results of applying Rodarian proposals to the process of writing and rewriting fictional stories of 5th-grade students at a private school in Curitiba, Brazil. We conclude that the proposals efficiently formed literary readers and writers in elementary school.

Keywords: *Literary literacy, Writing, Rewriting, Elementary school*

Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Sendo uma pesquisa-ação, a atuação deu-se diretamente com o contexto investigativo, por meio da aplicação, em uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental, de propostas do autor italiano Gianni Rodari de escrita e reescrita de textos narrativos ficcionais.

O campo de pesquisa foi um colégio da rede particular de Curitiba, PR. A turma pesquisada tinha 18 alunos, na faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, que frequentavam as aulas em período integral, das 9h10 às 17h35. A primeira aula do dia era destinada aos estudos e à realização de tarefas. Dessas aulas, nos meses de março a junho de 2022, duas aulas semanais foram destinadas à implementação da pesquisa de campo, a partir dos termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelas famílias e dos termos de assentimento livre e esclarecido assinados pelos alunos. Uma pesquisadora conduziu os encaminhamentos metodológicos planejados com acompanhamento da professora regente da turma.

Esses alunos vivenciaram um 3.º ano, em 2020, com aulas *on-line*, no ensino remoto, devido à pandemia de Covid-19, quando as propostas de atividades que envolviam a escrita do texto narrativo ficaram bastante comprometidas, justamente na fase em que estavam consolidando os processos de aquisição da língua escrita. Ao retornarem para as aulas presenciais em 2021, no 4.º ano, foi diagnosticada nesses alunos a deficiência em relação à produção textual, pois apresentaram dificuldades na escrita, na grafia, na ortografia e na

organização dos registros no caderno ou em folhas de atividades. Com o desenvolvimento do ano letivo de 2021, o processo de produção de textos narrativos ficcionais pôde ser retomado, mas ainda com limitações. Considerando esse histórico, acreditou-se que esses alunos estariam mais aptos para um envolvimento com propostas criativas e lúdicas de escrita e reescrita no 5.º ano, em 2022.

A pesquisa teve início com uma etapa diagnóstica, a partir da leitura da fundamentação teórica do componente de Língua Portuguesa, descrita no Projeto Político-Pedagógico do Colégio; e da leitura dos planejamentos de Língua Portuguesa do 4.º ano de 2021, que serviram de base para a elaboração dos planejamentos do início do 5.º ano em 2022. Além disso, foi importante também analisar outras ações sistematizadas no Colégio que estimulavam a leitura, como a oferta do Clube do Livro, um encontro semanal com uma professora especialista em literatura infantil – e que desenvolvia com os alunos várias propostas de leitura, a partir de livros e vídeos previamente definidos em seu planejamento.

Também foram entrevistados os demais professores da turma para obter informações sobre seus encaminhamentos pedagógicos, propostas, desafios, fragilidades e fortalezas. Aos alunos foi aplicado questionário na intenção de identificar o seu repertório literário, suas preferências e gostos, suas resistências e motivações.

Ainda como coleta de dados, foi utilizado um diário de campo para facilitar a anotação de detalhes importantes para a análise do contexto e do processo da pesquisa, constituindo-se como um instrumento de pesquisa com dimensões particulares e, nesse sentido, uma observação participante ativa, com dados tanto para acompanhar os processos quanto, posteriormente, para atuar de forma efetiva (Barbier, 2007).

A partir da coleta de dados, das leituras, das entrevistas, dos questionários e das anotações, foi elaborado o planejamento da ação conforme proposto por Tripp (2005), com a intenção de estar com os alunos e encaminhar atividades que resgatassem o repertório literário deles para, com base nisso, também encaminhar e acompanhar os processos de escrita e reescrita textual. Por se tratar de uma pesquisa-ação, esse planejamento foi realimentado constantemente com base na observação participante ativa.

Após concluída a etapa de campo, ocorreu uma leitura minuciosa de todo o material de pesquisa com o objetivo de produzir um relatório que ultrapassasse a mera descrição dos dados, “buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”

(Lüdke & André, 2020, p. 58). Por isso, o esforço foi no sentido de relacionar os dados coletados à fundamentação teórica existente, a fim de contribuir com novas reflexões a respeito do tema estudado. Este artigo pretende apresentar uma síntese desse estudo.

Caminhos lúdicos para estimular nas crianças a escrita e a reescrita literária

À escola cabe o objetivo de desenvolver a competência literária por meio da linguagem literária, compreendendo-a como a formação de um repertório de textos e práticas de ler e escrever textos literários. Quando os alunos dominam a estrutura textual, conhecem os elementos da narrativa e de enredo e, assim, conseguem elaborar narrativas mais sequenciadas.

Para desenvolver a escrita do texto literário, a criança precisa ser incentivada à leitura e orientada, ludicamente, no processo de escrita. Compreende-se a prática da produção textual como um processo que envolve diferentes etapas, iniciando pela escolha do tema. As etapas contribuem para o desenvolvimento da consciência sobre o texto e, por conseguinte, da própria língua. É preciso construir com os alunos um processo de produção, que se inicia com o planejamento do texto, sua escrita, revisão e reescrita. Esse processo é imprescindível e pode ser contínuo, pois a produção de texto é uma prática social com função comunicativa: escreve-se para quê? Quem será o leitor desse texto?

Lerner (2002) aborda a importância da escrita a partir do planejamento do texto até que se chegue à revisão final, o que garante a reflexão e a qualificação do texto. A autora afirma que “através de sucessivas revisões, do que se foi escrevendo e da reflexão sobre as relações entre o já escrito e o que se vai escrever, tenta-se assegurar a coerência do texto” (Lerner, 2002, p. 85).

Tal perspectiva está associada à adoção do rascunho e da revisão textual e não se limita à mera correção gramatical e ortográfica. A ideia de pensar em um processo de correção criativa, ou de consideração do erro como mais uma ponte para a criatividade, parte da necessidade de provocar uma reflexão sobre as correções efetuadas pelos professores, de modo que, por meio da ludicidade, os processos de escrita e reescrita se tornem prazerosos e significativos às crianças; e seja ressaltada a qualidade em vez da quantidade de produção.

Rodari (1982), em sua obra *Gramática da Fantasia* – publicada na Itália em 1973, no Brasil a primeira edição é de 1982 –, enfatiza que a imaginação da criança deve ser estimulada por meio do livre uso de todas as possibilidades da língua para que, como homem completo, possa intervir de forma criativa na sociedade. Por isso, a imaginação deveria ser tão importante nas escolas quanto as habilidades de atenção e memória.

Nessa linha de pensamento, Amorim (2009), refletindo sobre a obra de Rodari, propõe adicionar ao interesse do aluno pelo tema estudado o uso de sua imaginação para que sua experiência seja mais profícua. E continua, com um exemplo para crianças no contexto brasileiro:

Assim, tão importante quanto estar atento à narrativa da descoberta do Brasil e apreender as opiniões históricas acerca do evento, é preciso que o aluno esteja embarcado com Cabral, esteja ao lado de Caminha soprando em seu ouvido uma bonita frase para a carta ao rei D. Manuel ou esteja na praia escondido com os índios, pronto para defender Pindorama. (Amorim, 2009, p. 1)

Para Amorim, nasce desse pensamento a necessidade de também ver o professor como um promotor da criatividade, aberto aos erros criativos, pois educar é um jogo e é na linguagem do brincar que se conhece a criança.

Utilizando-se do brincar como linguagem, Rodari convida a romper barreiras ao propor atividades criativas de reinvenção das histórias e das palavras, fazendo da criação um jogo que expande ideias e desenvolve habilidades. Um dos maiores legados de Rodari (1982) é aceitar o erro como parte do aprendizado, pois comenta: “Muitos dos ‘erros’ das crianças não são erros: são criação autônomas das quais se servem para assimilar uma realidade desconhecida” (p. 37). Além de considerar o erro gramatical como possibilidade de inserção de um novo elemento fantástico na narrativa de uma criança, há ainda, nessa concepção do autor, a proposta de trabalhar com as narrativas tradicionais, errando-as intencionalmente. Uma *Chapeuzinho Vermelho* má e um lobo bom, uma *Cinderela* ruim com uma madrasta paciente. Como Rodari comenta, “a técnica do erro passa, assim, a ter uma orientação, um projeto. O produto resultará parcial ou totalmente inédito, dependendo da aplicação da ‘inversão’ a um ou a todos os elementos da fábula dada” (p. 60). Essa técnica de alterar personagens tradicionalmente conhecidos já se faz presente em algumas obras de autores nacionais, como *Chapeuzinhos Coloridos* (Torero & Pimenta, 2016) ou *Chapeuzinho Amarelo* (Buarque, 2017).

Na escrita, o erro gramatical pode ser a chave para uma nova narrativa, para a criação de um novo personagem, um novo cenário. Cada erro possui em si a semente de uma nova criação. Dando exemplos, Rodari (1982) questiona: “Uma ‘expingarda’, com um ‘x’ no lugar do ‘s’, dispara balas, plumas ou violetas?” (p. 38).

A criação de histórias tem no erro o grande gerador da criação, da criatividade, na perspectiva do pensamento divergente. Rodari (1982) afirma que

criatividade é sinônimo de ‘pensamento divergente’, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É ‘criativa’ uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor, da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo. (p. 164)

Usando a criatividade, estimulando o pensamento divergente, as propostas de Rodari motivam a aplicá-las com as crianças e a observar a potência criativa que realmente podem fornecer para os alunos-autores. As propostas sugerem a criação de pequenas histórias a partir de uma palavra, de um objeto ou brinquedo, estabelecendo coerência sem o uso de pronomes e artigos. Ou a criação de palavras não convencionais pela inserção de um prefixo. Ou, ainda, a junção de substantivos que parecem não ter nada a ver um com o outro – o binômio fantástico –, mas que podem, pela imaginação, surgir como elementos inusitados na narrativa. Também incluem a continuação de histórias hipotéticas ou mesmo a mistura de personagens clássicas com outras características. Essas propostas aproveitam-se do repertório clássico da literatura infantil que muitas crianças conhecem das histórias contadas por seus familiares ou na escola, ou assistidas em vídeos, como *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Pinóquio*, entre outras.

Rodari não só explora a riqueza da literatura como mostra maneiras de incentivar a escrita com criatividade e imaginação próprias das crianças, pois continua afirmando que, com uma única palavra, podemos conseguir muitos erros, ou seja, muitas histórias. O autor organizou uma série de estímulos à escrita, à imaginação e à criatividade, discorrendo sobre várias possibilidades de brincar com as palavras, produzindo narrativas e pensamentos análogos que surgem das experiências das crianças, dos seus repertórios, na relação com outras histórias e

palavras. A reflexão do autor coloca um desafio ao olhar do professor sobre a leitura e a correção do texto de uma criança.

A reescrita de um texto é uma das etapas que dá sentido à produção do texto e que resgata uma reflexão importante acerca de elementos do enredo, tipos de conflitos, tipos de cenários e descrição dos personagens, principalmente se o texto for ficcional.

Sendo assim, a postura do professor diante da concepção de um aluno-autor já não pode ser mais a de um mero corretor, pois será importante também que esse professor saiba motivar, conduzir e valorizar a criação estética presente na escrita da criança. Nesse caso, caberia considerar que, para um aluno-autor, haveria também um professor-autor.

Por isso, ao incentivar a escrita, é importante que a intervenção feita pelo professor não seja puramente técnica, focada na gramática, o que poderá retirar da criança o encanto pela materialização da sua imaginação e criatividade, expressada no texto por ela elaborado. Nesse processo, Gusso e Dalla-Bona (2014) continuam:

Muito mais do que solucionar problemas de ordem gramatical ou ortográfica, a reescrita de um texto ficcional serve para mostrar ao aluno-autor, por exemplo, que certas informações do texto precisariam ser mais detalhadas, complementadas, para a obtenção dos efeitos de sentido pretendidos; que uma reordenação dos segmentos textuais contribui para a sequência da história fluir com maior clareza e coerência; que certas informações, por não estarem contribuindo com o desenrolar da trama, devem ser suprimidas; que certos segmentos precisam ser substituídos para a concretização do projeto de dizer; que determinadas escolhas lexicais serão mais fecundas para efeitos polissêmicos. (p. 73)

As autoras destacam a produção escrita como um processo que se qualifica, que se aprimora com as revisões do professor e as reescritas pelo próprio aluno-autor. Em sala de aula, é fundamental que esse processo de sucessivas revisões e reescritas seja lúdico, motivador, que o aluno possa receber as revisões como possibilidades de lapidação da sua criação, das suas ideias. Além disso, também se faz importante que o autor tenha um interlocutor, o qual, em um primeiro momento, será o professor, mas que podem ser também os outros alunos-autores da sala, de modo a criar motivações coletivas e entre pares.

Cerrillo (2008) comenta:

o desenvolvimento da criatividade literária na criança é possível se ela for estimulada a escrever sobre experiências próprias, sobre episódios apaixonantes e emocionantes, sobre tudo aquilo que pode ser capaz de expressar com as suas capacidades, não sobre o que não pensou ou pensou pouco, ou sobre o que não possa expressar com o seu caudal linguístico.... Tudo isso nos possibilitará a formação progressiva da criação literária. O adulto deve limitar-se a proporcionar-lhe os estímulos necessários e o material adequado. (p. 181)

Ao colocar no adulto, professor, a responsabilidade pelos estímulos necessários e pelos materiais adequados ao desenvolvimento da competência leitora e escrita, Cerrillo enfatiza a necessidade de desenvolver a postura criativa com as crianças ao despertar nelas diferentes formas de expressar sua experiência pessoal.

Sobre a reescrita, Barbeiro (2020) analisa a relação entre a leitura e a escrita, por meio da reescrita, pois, para ele, “a reescrita constitui uma estratégia que coloca em foco as escolhas para serem alcançados em maior grau os objetivos sociocomunicativos” (p. 3). Para o autor, as correções centradas em palavras são como um movimento de *zoom in* (visão focal), e correções focadas nas ampliações da narrativa são um movimento de *zoom out* (visão ampla). Considerando esses movimentos, o de *zoom in* pode se relacionar com a proposta de erro criativo apresentada por Rodari (1982) ao indicar o erro gramatical na escrita de uma palavra no texto, que pode, por meio de determinadas indagações do professor, levar a uma reflexão sobre a escrita e criar novas possibilidades na narrativa.

A pesquisa de Barbeiro (2020) também faz lembrar da proposta de Rodari denominada Fábulas copiadas. Nessa proposta, Rodari sugere uma estrutura de uma história conhecida pelas crianças, e pede-se a elas que insiram outras personagens e situações. Para esse jogo, Rodari (1982) explica:

A fábula, já conhecida, deve reduzir-se a uma simples trama de acontecimentos e relações internas: Cinderela vive com a madrasta e com as irmãs. Estas vão a um grande baile, deixando-a sozinha em casa. Graças à intervenção de uma fada, Cinderela pode ir ao baile. O príncipe enamora-se dela. *Et cetera*.

A segunda operação consiste na redução ulterior da trama a uma expressão abstrata:

A vive em casa de B, e convive também com C e D, mas B relaciona-se de modo diverso com A e com C e D.

Enquanto B, C e D deslocam-se para E, onde desenvolve-se um acontecimento F, A fica sozinha (ou sozinho, não importa o sexo). Mas, graças à intervenção de G, A também se desloca para E, onde causa excelente impressão em H. *Et cetera*. (pp. 67-68)

É possível perceber nessa proposta que a criança não precisa dominar a estrutura formal de uma narrativa, mas, a partir do exercício de alterar personagens e situações em uma narrativa pronta, ela pode ir se apropriando dessa estrutura enquanto desenvolve a imaginação. Como diz Rodari (1982), “o momento essencial da ‘cópia’ é a análise da fábula dada, operação que é ao mesmo tempo analítica e sintética, que vai do concreto ao abstrato, para voltar ao concreto” (p. 70).

No entanto, entre o processo de escrita e reescrita há a revisão do texto pelo olhar do professor e dos próprios colegas da turma, o que, nesse caso, permite que os alunos, além do professor, também se sintam habilitados como revisores.

No caso do olhar do professor, Costa Val et al. (2009) alertam para a sua missão um tanto desconfortável de leitor-avaliador, pois lida com uma variedade de subjetividades, o que exigirá sua sensibilidade para não desmotivar seus alunos-autores. Os autores destacam que

a avaliação de um texto envolve uma boa estratégia de leitura interpretativa, o que requer um leitor com disposição e em condições de cooperar, de entrar no jogo interlocutivo. Cooperação não significa passividade, mas sim abertura, não para aceitar simplesmente, mas para entrar no jogo proposto, recuperando pistas e produzindo sentido. (Costa Val et al., 2009, p. 86)

A citação relaciona-se com a proposta do erro criativo descrita por Rodari (1982) na medida em que coloca a leitura do avaliador como uma atitude de quem entra em um jogo, ou

seja, de quem também participa do processo, alimenta e é alimentado pela interação que faz com o texto, encontrando pistas e produzindo sentido.

Considerando as propostas de Rodari, o que se quer também é brincar com o erro do aluno na escrita, de modo a provocar ideias e contribuir para a ampliação da história. Esse tipo de intervenção raramente acontece nas escolas, o que motivou o desafio de aplicá-lo e de refletir sobre os seus efeitos nas narrativas ficcionais das crianças. Sendo assim, como processos lúdicos, algumas das propostas de Rodari foram as principais referências para a pesquisa-ação ora relatada.

Vivência das propostas de Rodari no processo de escrita e reescrita literária

A meta do planejamento foi a criação, pelos estudantes do 5.º ano do Ensino Fundamental, de produção textual de uma narrativa ficcional pautada nas obras literárias e nas propostas de escrita de Gianni Rodari: Prefixo arbitrário; Binômio fantástico; O que aconteceria se... (hipóteses fantásticas); Errando histórias; e O que acontece depois. Na revisão dos textos foi utilizada a proposta do erro criativo.

O planejamento foi estruturado a partir da sequência expandida de Cosson (2020), com as suas sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e a expansão.

Antes de começar a etapa da motivação os alunos receberam uma caderneta do escritor, como sugerido por Tauveron (2014) – um caderno para que pudessem fazer ali seus registros de leitura, suas anotações de títulos de livros, frases de efeito, registros das mais diversas versões de textos. Trata-se de um suporte de memória para aquilo que se lê, vê e ouve no dia a dia e que pode servir de inspiração para a criação de histórias, prática esta adotada por grandes escritores, como Guimarães Rosa.

A primeira etapa – motivação – considerou o gosto dos alunos pelas histórias de Harry Potter⁵ e pelos objetos e elementos fantásticos presentes nessas narrativas. Para ajudar na

⁵ Série de sete romances de fantasia escrita por J. K. Rowling entre 1998 e 2007.

discussão, foram repassados pequenos trechos de vídeos em que a capa da invisibilidade (McGonagall, 2012) e o noitebus (Solid, 2021) aparecem nas histórias de Harry Potter. Com isso, durante a aula, os alunos puderam lembrar de outros tantos objetos e elementos fantásticos, como o armário das *Crônicas de Nárnia* (Lewis, 2009) ou o jardim de doces e o elevador que anda para todos os lados, ambos da *Fantástica Fábrica de Chocolates* (Dahl, 2005). Na continuidade foram feitos outros questionamentos aos alunos: como seria entrar em um ônibus maluco como o noitebus? E a capa da invisibilidade, o que você faria se tivesse uma?

Esses questionamentos os ajudaram a se soltarem, a compartilharem suas ideias e fazerem um registro na caderneta do escritor: “A partir do que discutimos hoje, imagine e crie um objeto fantástico que você gostaria de ter em sua história. Explique o seu funcionamento e ilustre-o para que seus colegas possam conhecê-lo”.

Desse encaminhamento, algumas criações interessantes surgiram, como a biblioteca mágica com uma passagem secreta que leva ao mundo literário onde moram os personagens dos livros. Nessa criação em específico, a aluna destacou-se pela descrição, pois para explicar ela já iniciou uma pequena história. No entanto, foi perceptível que os alunos precisavam de mais vivências para a criação e descrição de objetos fantásticos, e foi a partir dessa necessidade que se pôde introduzir as propostas Prefixo arbitrário e Binômio fantástico, de Gianni Rodari.

Na proposta da utilização do prefixo arbitrário, Rodari (1982) diz que “um dos modos de tornar produtivas as palavras, em sentido fantástico, é o de deformá-las” (p. 33). Sendo assim, a proposta é a de utilizar os prefixos e seus significados para criar novos sentidos para as palavras já existentes. O autor continua sua aposta no jogo criativo ao afirmar que

basta um ‘des’ para transformar um ‘canivete’ – objeto cotidiano e negligenciável, porém perigoso e agressivo – em um ‘descanivete’, objeto fantástico e pacifista, que não serviria para fazer a ponta do lápis, mas que, quem sabe, ajudaria a fazê-la crescer de novo, contra a vontade dos donos das papelarias e contra a ideologia do consumo. (Rodari, 1982, p. 33)

Utilizando-se dessa proposta, os alunos brincaram com as palavras, mas não sem antes compreender o que era um prefixo e seu emprego prático na escrita das palavras. Uma das histórias de Rodari que ajudou nessa exemplificação foi “O país que começa com ‘des’”, presente na obra *Fábulas por telefone* (Rodari, 2018), lida pela pesquisadora para os alunos e que os ajudou na compreensão da proposta. Na sequência, eles criaram palavras como “tricarreira”

(uma carteira que multiplica por três o dinheiro nela guardado), “hexacachorro” (um cachorro com seis patas) e “policadeira” (uma cadeira que serve para sentar-se de qualquer jeito).

Na proposta do binômio fantástico, inspirando-se em Paul Klee e na sua ideia de binômios de conceitos, Rodari (1982) defende que “no ‘binômio fantástico’ as palavras não estão presas a seu significado cotidiano, mas libertas da cadeia verbal da qual fazem parte cotidianamente” (p. 22). Assim, com os alunos, foi possível chamá-los de dois em dois e pedir que cada um falasse um substantivo qualquer para depois juntá-los. A combinação sem uma aparente lógica gera um binômio fantástico para depois se pensar na explicação sobre ele. Em um primeiro momento, com a mediação da pesquisadora e na oralidade, os alunos pareceram entender a brincadeira e a possibilidade da criação inusitada de personagens. No entanto, posteriormente, quando registraram seus binômios, o que apareceu foi a junção de substantivos, como “burro + unicórnio = burnio”. A não utilização da proposta como apresentada por Rodari não retira dos alunos o exercício da imaginação na junção de substantivos para a criação de um novo, o que demonstra a potencialidade do jogo com as palavras.

Na continuidade da sequência expandida, após a motivação estão as etapas da introdução e da leitura, momentos em que o autor e sua obra são apresentados à turma. Para isso, a pesquisadora apresentou por escrito uma breve biografia de Gianni Rodari e algumas de suas obras. Os alunos foram convidados a ouvirem a leitura do livro *O trólebus 75* (Rodari, 2013), o qual se relaciona com a ideia do noitebus das histórias de Harry Potter e destaca uma das propostas de Rodari: O que aconteceria se... (hipóteses fantásticas).

A proposta das hipóteses fantásticas surge da reflexão sobre o que aconteceria se. Rodari (1982) inicia a explicação dessa proposta da seguinte maneira:

O que aconteceria se um homem acordasse transformado em uma horripilante barata? Essa pergunta já foi respondida por Franz Kafka no livro *Metamorfose*. Não que eu ache que o livro tenha nascido exatamente dessa pergunta, mas a sua forma segue, certamente, o desenvolvimento de uma hipótese fantástica até as suas consequências mais trágicas. (p. 28)

A leitura de *O trólebus 75* (Rodari, 2013) foi realizada pela pesquisadora com os alunos em uma roda. Após a leitura, ocorreu a primeira interpretação a partir de alguns questionamentos com base na abordagem Dime (Chambers, 2007), que foram feitos para que os alunos pudessem se expressar oralmente. Assim, exploraram detalhes da história e estabeleceram relações com o dia a dia das pessoas nas grandes cidades.

Após a leitura, foi interessante o fato de os alunos perceberem que a linguagem da obra era mais simples, mais indicada para alunos menores. Desse modo, a pesquisadora pôde ressignificar para eles o público-alvo – os alunos do 3.º ano – da narrativa que criariam. Nesse sentido, a leitura e a reflexão feita sobre a linguagem da obra os ajudou a ilustrar a adequação da linguagem ao público leitor e a planejar uma primeira produção textual a partir de uma hipótese fantástica.

Tendo por base a criação da sua hipótese fantástica, cada aluno pôde então partir para o planejamento da sua primeira produção textual, como etapa seguinte da sequência expandida, denominada de primeira interpretação. Nessa etapa, foi proposto um ensaio, a produção de um texto, com o objetivo de resgatar os encaminhamentos já vivenciados por eles em anos anteriores quanto à produção textual. Por isso, conforme consulta às atividades dos anos anteriores, a pesquisadora organizou um material muito semelhante ao que eles já tinham utilizado no final do 4.º ano para o planejamento do texto, a fim de que pensassem no título, nos personagens e nos elementos do enredo: situação inicial, conflito, clímax, desfecho e resolução. Assim, os alunos elaboraram uma primeira versão de seus textos, seguindo um roteiro e com acompanhamento da pesquisadora e da professora regente da turma.

Na continuidade da sequência expandida, depois da primeira produção textual vem a etapa da contextualização. Essa etapa tem por objetivo a compreensão da obra em seu contexto de criação. Para isso, há um número ilimitado de contextualizações a serem feitas, mas, nesse caso, foram utilizadas a contextualização teórica, que procura explicitar as ideias que sustentam a obra ou estão encenadas nela; a histórica, que caracteriza a época, a cultura que ela encena; a crítica, que trata da recepção do texto literário, das críticas realizadas; a presentificadora, que estabelece relações do tema com o presente; e a temática, que discute o tema abordado na obra.

Para a etapa da contextualização, foi lida a narrativa “Pinóquio, o esperto”, presente na obra *Histórias para Brincar* (Rodari, 2009). Essa história faz parte da animação *O que acontece depois*, para a qual Rodari (1982) explica que “mesmo na fábula acabada há sempre a possibilidade de um ‘depois’” (p. 62). Sim, é o que se pode observar nos filmes que fazem sucesso nos cinemas. Rodari continua: “Os personagens estão prontos para agir, conhecemos seu comportamento, sabemos quais as relações entre eles. A simples introdução de um elemento novo movimentava o mecanismo inteiro, como já devem saber aqueles que escreveram ou imaginaram uma continuação para Pinóquio” (p. 62).

Rodari utiliza-se da história de um certo Pinóquio, não igual à história original que conhecemos, para criar um outro enredo em que esse Pinóquio enriquece com a fabricação de móveis feitos com a madeira do seu próprio nariz. A proposta insere a possibilidade de finais diferentes na história, a serem escolhidos pelo leitor, não sem antes refletirem sobre o comportamento do personagem e os elementos do enredo para poder justificar sua escolha.

Após a leitura e discussão das principais ideias sobre a narrativa, foi interessante observar que apenas alguns alunos conheciam a história original do Pinóquio. Com isso, foi necessária a inserção de um momento para conhecimento da história do boneco Pinóquio, a partir de um pequeno vídeo (Bedtime Stories Collection, 2015). Só assim, os alunos puderam entender a intencionalidade da animação. Em sala e utilizando a caderneta, os alunos receberam o texto escrito e os três finais propostos pelo autor. O objetivo era que cada aluno lesse os finais, silenciosamente, para escolher o seu favorito e depois explicar sua escolha aos colegas. A partir do objetivo proposto pela etapa da contextualização da obra, a história foi explorada na oralidade – discutiram-se a sua contextualização poética, refletindo sobre os personagens existentes tanto na versão original quanto na versão adaptada de Rodari; a sua contextualização histórica, considerando as questões sociais e econômicas trazidas pela narrativa; a sua contextualização presentificadora, estabelecendo relações da narrativa com a realidade social e econômica atual; e também a sua contextualização crítica, quando se estabeleceram relações entre o boneco italiano que ganhou vida e a boneca brasileira Emília. Trata-se da etapa que explora a obra, traz à tona informações explícitas e implícitas no texto, possibilita inúmeras relações por parte dos alunos, desenvolve habilidades de compreensão leitora e, por isso, contribui para a formação do leitor crítico e criativo.

Após a etapa da contextualização, há a etapa da segunda interpretação com o objetivo de conduzir o leitor a um aprofundamento da interpretação inicial. Nessa etapa é importante um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura pela turma e resulte em um saber coletivo que una a turma em um mesmo horizonte de leitura. Nesse momento, os alunos realizaram uma produção textual e utilizaram como referência as obras lidas de Rodari, bem como as suas próprias criações.

Juntamente com a etapa da contextualização, foi aplicada a última etapa da sequência expandida, a etapa da expansão. Essa etapa tem por objetivo investir nas relações textuais, tratando da intertextualidade, das relações dessa leitura – neste caso, da obra de Rodari – com

outras obras. Aqui foi possível relacionar a história do “Pinóquio, o esperto” com a de Emília. Assim, a partir dessa relação, haveria a possibilidade da aplicação de mais uma sequência expandida, em mais um projeto literário, mas, agora, com as obras de Monteiro Lobato. Além disso, a etapa da expansão também é o momento de uma apresentação do resultado do percurso literário feito. Para isso, a criação literária dos alunos, após as devidas revisões e processos de reescrita, foi publicada em formato de um livro, com uso de uma plataforma digital denominada Estante Mágica. Essa plataforma possibilitou a impressão de um livro para cada aluno, com sua história e ilustração, destacando o aluno como um autor. Com a chegada dos livros no Colégio e para valorizar ainda mais essa produção e os alunos-autores, ocorreu uma tarde de autógrafos com a participação das famílias.

Refletindo sobre os processos de revisão e reescrita, finalizada a primeira escrita dos textos, a pesquisadora pôde então realizar a primeira leitura. Nesse momento, foi interessante tomar o posicionamento de uma coautora dos textos dos alunos e não o de uma avaliadora. Como coautora, a leitura foi feita primeiramente do texto como um todo, procurando entender a intenção do aluno-autor. Somente depois é que foram feitas observações sobre o texto, pois os alunos buscaram inserir em seus textos efeitos sonoros e também outros efeitos possíveis pelo uso intencional da pontuação, como as reticências.

A forma de realizar as observações nos textos teve por base os estudos de Ruiz (2020): foram utilizadas a correção indicativa, que consiste em indicar, por meio de alguma sinalização, os erros apresentados pelos alunos; a correção resolutiva, em que, diferentemente do que ocorre na indicativa, o professor assinala o erro e já o corrige, cabendo ao aluno apenas reescrever o texto a partir das resoluções que o professor criou; e a correção textual-iterativa, que se caracteriza pela inserção de mensagens (bilhetes) ao aluno-autor, de modo a estabelecer um diálogo entre o leitor e o autor. Esta, por sua vez, fez com que alguns alunos respondessem, também no texto, à pesquisadora.

Durante a leitura dos textos foi possível, em alguns deles, a utilização da proposta do erro criativo. A concepção de erro, para Rodari (1982), fornece uma outra forma de olhar para o texto da criança, para sua formulação e escrita das palavras. O erro, para o autor, pode revelar verdades escondidas, e é errando que se inventa – o que ficou evidente na escrita das palavras “cacha”, ao invés de “caixa”; e de “brucha”, ao invés de “bruxa”. Nesses casos, a intervenção

criativa precisa levar em consideração o enredo do texto para propor possibilidades de brincar com a palavra e, assim, sugerir ao autor a ampliação da narrativa.

Na devolutiva dos textos corrigidos aos alunos, foi possível explicar o tipo de intervenção feita no texto, e eles se divertiram com a forma de ressignificar a cache e a brucha nos textos dos colegas. Primeiro, a pesquisadora perguntou, coletivamente, como seria a escrita correta da palavra “caixa”. Os alunos soletraram e a pesquisadora escreveu no quadro. Depois, a pesquisadora escreveu a palavra na forma como apareceu no texto e ofereceu as possibilidades de significado conforme a história. Oralmente, a pesquisadora brincou com a escrita da palavra: uma cache porque é uma caixa de mágica, a caixa de um monstro e faz um barulho diferente ao abrir. Com isso, a pesquisadora pôde mostrar aos alunos a possibilidade de ter um objeto diferente na história – mas que para isso seria necessária sua descrição no texto, ampliando a narrativa. Dando continuidade, a pesquisadora fez o mesmo com a palavra “brucha”. Nesse momento, os próprios alunos já deram alguns significados, como brucha com “ch” por ser uma rainha dos chás.

Posteriormente à revisão da pesquisadora, houve a devolutiva dos textos aos alunos, com observações que os ajudassem na continuidade da escrita dos textos que estavam elaborando, sem preocupação em atribuir nota. Também foi importante resgatar o fato de estarem criando histórias para serem lidas pelos alunos do 3.º ano.

Com base na primeira produção textual feita pelos alunos, na devolutiva da primeira revisão feita pela pesquisadora e nas vivências propostas pelas leituras das histórias e animações de Rodari, os alunos foram elaborando suas narrativas. Como forma de proporcionar trocas de experiências sobre essas produções, a pesquisadora, junto com a professora regente, propôs uma roda de leitura das narrativas em construção, e cada um pôde expor o seu projeto de narrativa para receber sugestões dos próprios colegas, que foram surgindo espontaneamente:⁶

- *Substitua a palavra ele, porque aparece muito ele no texto.*

- *Descreva a passagem paralela para o mundo inverso.*

- *Descreva o portal.*

⁶ As sugestões foram anotadas de forma coletiva. Elas foram sugeridas após a leitura que os alunos faziam das suas narrativas. Por isso, estão sem as iniciais dos alunos.

- *Substitua a palavra “então”.*
- *Descreva o mundo reverso e o papel do cachorro na sua história.*
- *Retire a parte que descreve os sóis e as luas porque são muito longas e explique melhor o que fazem os Minions na sua história.*
- *Descreva a situação em que a personagem usa o poder de fogo. Ela é uma vilã ou uma heroína?*
- *Onde ela avistou uma nave espacial?*
- *Substitua as palavras iguais no seu texto e explique melhor como o personagem se tornou poderoso e rei.*

Nessa partilha foi possível perceber também as inspirações em filmes e outras narrativas ficcionais, como *Animais fantásticos e onde habitam* (Rowling, 2017).

Como alunos-autores, lançaram-se na criação das suas histórias. Nesse momento, ficou evidente a pressa dos alunos em escrever. No entanto, Passarelli (2012) enfatiza ser essa uma característica do pensamento infantil, pois as crianças pensam o trabalho enquanto o fazem e simplesmente vão escrevendo, diferentemente de um autor experiente que relê e reescreve muitas vezes. Santos e Barrera (2019) também destacam que o planejamento é a fase mais complexa do texto e que escritores inexperientes nem sempre conseguem realizar satisfatoriamente essa etapa.

A ausência de uma nota também foi um fator determinante para a escrita mais motivada por parte dos alunos, observada inclusive pela professora regente da turma. A opção foi pela utilização de um roteiro ou um quadro de critérios, mostrado na Figura 1, conhecido antecipadamente pelos alunos, mas a produção textual não se limitou aos seus itens.

Figura 1

Roteiro/ Quadro de Critérios

<i>Eixo / Critérios</i>		<i>A</i>	<i>PA</i>	<i>NA</i>
1. Estrutura e elementos do texto narrativo	Apresentação dos personagens, do cenário e da situação inicial.			
	Obs.:			
	Sucessão de acontecimentos interligados com apresentação do conflito e da solução.			
	Obs.:			
2. Coesão e coerência	Organiza as ideias em parágrafos.			
	Obs.:			
	Faz uso dos principais sinais de pontuação já sistematizados (ponto final, travessão, ponto de interrogação, exclamação).			
	Obs.:			
	Substitui palavras repetidas.			
Obs.:				
3. Criatividade	Utiliza recursos rodarianos para criar palavras, personagens e situações.			
	Obs.:			
4. Revisão e reescrita	Revisa a escrita e utiliza acordos e regras ortográficas já sistematizadas.			
	Obs.:			
	Acrescenta informações a partir da revisão dos colegas e da professora			
	Obs.:			

Nota: A – Atingido / PA – Parcialmente Atingido / NA – Não Atingido

Os alunos receberam o quadro de critérios e, com seus textos em mãos, realizaram uma autoavaliação dos elementos estruturais que caracterizam o gênero, dos aspectos linguísticos do texto e da qualidade geral do texto na sua condição comunicativa. Além disso, com essa intencionalidade, a reflexão sobre o texto pode acontecer em diferentes etapas do processo de produção, durante a sua criação ou após a primeira versão. Nesta pesquisa, a autoavaliação aconteceu ao final da última versão escrita entregue à pesquisadora. Depois da autoavaliação, a pesquisadora fez a revisão dos textos e utilizou-se também dos mesmos critérios.

A reescrita dos textos faz parte da produção textual, e, nessa etapa, ocorreram as trocas de ideias entre colegas e professores. Nas trocas entre pares, entre os alunos, pesquisadora e

professora regente da turma puderam contribuir com questionamentos para ajudá-los na reflexão sobre as alterações que precisavam ser feitas, em um processo de escrita colaborativa.

Considerando os estudos de Spinillo e Lucena (2019), a revisão incide tanto sobre a forma como sobre o conteúdo e demanda uma parceria entre professor e aluno, afastando-se da ideia simplista de que revisar é apenas corrigir. Indo além, as autoras reforçam que

a revisão textual é o elo entre produção de textos e leitura, uma vez que a revisão demanda que o escritor seja também leitor. Esse deslocamento de papéis diante do texto é fundamental no processo de formação de escritores competentes. (Spinillo & Lucena, 2019, p. 98)

Conforme a citação, Spinillo e Lucena reforçam em suas pesquisas o desenvolvimento da condição metatextual do aluno no processo de revisão, pois o aluno toma o texto como objeto de reflexão e análise e em um movimento de retroação desenvolve-se tanto como leitor quanto como escritor.

O que é possível constatar na aplicação da pesquisa é que essa etapa é sempre mais delicada, pois trata-se de interferir no processo de criação do aluno-autor com observações escritas ou orais, as quais nem sempre os alunos sabem como considerar. Portanto, além de apontar a correção, de fazer a observação, é fundamental refletir com o aluno sobre como considerá-la na sua produção.

Quando a revisão é a correção de palavras, a inserção ou supressão de pontuação, a paragrafação ou a reescrita, na grande maioria dos casos, resolvem o que é apontado, mas a situação é diferente quando há a necessidade de ampliar, descrever ou mesmo desenvolver melhor uma ideia no meio do texto. Nas trocas colaborativas entre pares, vários alunos observaram a repetição de palavras nas histórias dos colegas, e essa foi a correção mais acatada pelos alunos-autores.

As análises sobre a revisão demonstram a necessidade de investir mais tempo nessa etapa e também de utilizar propostas criativas de reflexão sobre o material lido com os alunos, para possibilitar reescritas que realmente ampliem e qualifiquem os seus textos. Na elaboração das narrativas ficcionais, é importante considerar que esse texto, a partir das contribuições dos colegas e dos professores que se colocam como coautores, vai aumentando em tamanho e

detalhes, o que pode gerar uma certa frustração nos alunos ao anteverem que terão que reescrever o texto manualmente na íntegra.

Somente após os momentos de revisões é que houve uma primeira reescrita das narrativas. Com os textos em mãos, a pesquisadora leu-os novamente e fez mais observações, que foram devolvidas para qualificação por parte dos alunos-autores, mas agora eles os digitaram, o que gerou uma outra forma de motivação para a continuidade da elaboração dos textos.

Assim, revisar e reescrever faz parte da produção textual e também de uma concepção formativa de avaliação, pois, pelo olhar conjunto do aluno e do professor, recolhem-se informações e, em uma perspectiva formativa e colaborativa da produção textual, o aluno consegue acompanhar e assumir responsabilidades por suas aprendizagens.

Conclusões

Conclui-se que, se há mais leitura, tanto maior será o repertório literário e vocabular, bem como a condição de pensar, refletir e escrever do aluno, e que, ao oferecer à criança instrumentos lúdicos para a escrita, como os propostos por Rodari (1982), é bem possível que ela se sinta mais motivada a escrever, a se comunicar por meio da escrita, a se expressar.

Considerando a proposta do Colégio onde a pesquisa foi aplicada, os planejamentos dos professores e os dados recolhidos com alunos e professores, o conhecimento sobre a obra de Rodari e a utilização das suas animações de leitura e escrita mostraram-se profícuos para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade literária dos alunos, pois, a partir da vivência delas, os alunos demonstraram-se motivados para a escrita, livres para imaginar e criar personagens e cenários para as suas narrativas ficcionais – o que também foi possível pelo fato de não haver uma avaliação quantitativa da produção escrita. Sobre isso, a pesquisa demonstra possibilidades de um processo mais qualitativo para as narrativas ficcionais e utiliza-se de um encaminhamento mais colaborativo entre alunos e professor a partir de critérios e observações que possibilitem reflexões sobre o texto.

A proposta para que os alunos-autores mais experientes (5.º ano) escrevessem para iniciantes (3.º ano) mostrou-se eficaz na definição do interlocutor para além do professor, de

modo a estimular os alunos em um crescente de qualificação da narrativa que estava sendo criada.

A sequência expandida de Cosson (2020) apresentou-se uma escolha adequada para a promoção do letramento literário, pois, como constatado na sua aplicação, constitui-se em um fio condutor para o percurso literário dos alunos e auxiliou na escolha das obras de Rodari bem como nas propostas de criação de histórias. Na etapa da contextualização, foi possível desenvolver um olhar mais crítico dos alunos quanto às questões histórico-sociais da sua obra e relacioná-las com questões atuais da sociedade em que vivemos, o que gerou uma discussão oral sobre conteúdos dos componentes de história e geografia que estavam estudando. Seria importante ainda mais tempo para a exploração dessa etapa, pois ela evidencia um aprofundamento na obra do autor, um conhecimento de sua visão de mundo e de arte. Evidencia o implícito no texto e as possibilidades de diálogos com vários conhecimentos para além do literário.

A pesquisa também revelou a necessidade de propiciar aos professores o acesso a uma fundamentação teórico-prática no que diz respeito ao processo de revisão e reescrita. Os estudos de Spinillo e Lucena (2019), destacando habilidades metalinguísticas e metatextuais; e Ruiz (2020), destacando as correções textual-interativas, apresentam dados e reflexões importantes sobre a produção escrita dos alunos e os encaminhamentos feitos, contribuindo para a formação dos alunos-autores.

Olhar o aluno como um aluno-autor e colocar o professor como coautor nessa elaboração também é uma mudança de paradigma necessária para o acompanhamento da aprendizagem da produção textual. O conceito de aluno-autor proposto por Tauveron (2014) apresenta-se como uma concepção inovadora para o protagonismo do aluno em suas produções textuais. Para isso, a utilização da caderneta do escritor foi um recurso fundamental, um suporte de registros, um repositório de ideias que auxiliou os alunos no processo de criação. Além disso, a caderneta também se mostrou um material de análise muito rico para conhecimento do processo de escrita do aluno e pode ser inserido e ainda aprimorado como um recurso para a avaliação qualitativa da aprendizagem do aluno.

Referências

- Amorim, A. (2009, Dezembro). Gianni Rodari e a fantasia da gramática. *Revista Educação Pública*, 9(1) <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/9/47/gianni-rodari-e-a-fantasia-da-grama-acutetica>
- Barbeiro, L. F. (2020, Maio). Da leitura à reescrita: propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. *Educação em Pesquisa*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218410>
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Liber Livro.
- Bedtime Stories Collection. (2015, Janeiro 20). *Pinóquio* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rHbq5dZicVY&t=101s>
- Buarque, C. (2017). *Chapeuzinho amarelo*. Autêntica Infantil e Juvenil.
- Cerrillo, P. C. (2008, Julho/Dezembro). A escrita criativa dos alunos. *Desenredo*, 4(2), 177-191. <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/698>
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura e la conversación*. FCE.
- Cosson, R. (2020). *Paradigmas do ensino da literatura*. Contexto.
- Costa Val, M. G., Marinho, M., Carvalho, G. T., Martins, A. A., Starling, M. H. A. R., & Leal, L. F. V. (2009). *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor*. Autêntica.
- Dahl, R. (2005). *A fantástica fábrica de chocolates*. Martins Fontes.
- Gusso, A. M., & Dalla-Bona, E. M. (2014, Abril/Junho). A reescrita do texto literário de alunos nos anos iniciais da escolarização. *Educar em Revista*, 52, 69-84. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36316>
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Artmed.
- Lewis, C. S. (2009). *As crônicas de Nárnia*. Martins Fontes.
- Lüdke, M., & André, M. (2020). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2.^a ed.). EPU.
- McGonagall, M. (2012, Julho 6). *Capa da invisibilidade - Harry Potter e a PF* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=EDGVffH8nKA>
- Passarelli, L. M. G. (2012). *Ensino e correção na produção de textos escolares*. Cortez.

- Rodari, G. (1982). *Gramática da Fantasia*. Summus.
- Rodari, G. (2009). *Histórias para brincar* (2.^a ed.). Editora 34.
- Rodari, G. (2013). *O trólebus 75*. Berlendis & Vertecchia.
- Rodari, G. (2018). *Fábulas por telefone*. Editora 34.
- Rowling, J. K. (2017). *Animais fantásticos e onde habitam*. Rocco.
- Ruiz, E. D. (2020). *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. Contexto.
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2019). Produção de textos narrativos: processos cognitivos e habilidades metalinguísticas. In A. G. Spinillo & J. Correa (Orgs.), *A escrita de textos por crianças: limites, possibilidades e implicações educacionais*. Vetor. pp. 43-58.
- Solid. (2021, Janeiro 15). *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban: manda ver Ernesto* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QIwn1SbUo74&t=21s>
- Spinillo, A. G., & Lucena, R. N. (2019). Revisão textual em diferentes momentos da escrita: revisando textos antes e depois de escrevê-los. In A. G. Spinillo & J. Correa (Orgs.), *A escrita de textos por crianças: limites, possibilidades e implicações educacionais*. Vetor. pp. 83-104.
- Tauveron, C. (2014, Abril/Junho). A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, 52, 85-101. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36286>
- Torero, J. R., & Pimenta, M. A. (2016). *Chapuzinhos coloridos*. Companhia das Letrinhas.
- Tripp, D. (2005, Setembro/Dezembro). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 08 de fevereiro de 2023; aprovado para publicação em 19 de setembro de 2023.

Autor correspondente:

Dalla-Bona, Elisa Maria - Universidade Federal do Paraná - UPFR, Avenida Sete de Setembro, 2645, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP 80230-010.