

ENTRE A ESCRITA E A REVISÃO: A CRIAÇÃO DE FÁBULAS POR ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Salezia Magna de Oliveira Costa ¹
Adna de Almeida Lopes ²

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o processo de revisão textual de fábulas produzidas por uma díade de alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, em Alagoas. Este estudo tem por objetivo analisar os manuscritos e os diálogos enunciados pelos alunos inseridos numa escrita colaborativa. Alinhado ao campo de estudos da Genética Textual (GT), da escrita colaborativa (EC), das rasuras e da textualidade, realizou-se uma análise dos seguintes aspectos: a colaboração no planejamento do texto; a colaboração na composição do gênero textual; a colaboração na revisão das rasuras e, a reflexão sobre textualidade. O processo que envolveu a revisão e a reescrita da 2ª versão de fábulas produzidas pelas díades foi registrado através de recursos audiovisuais com a finalidade de investigar toda a colaboração que não só revela as inquietudes dos alunos enquanto escrevem, mas os elementos paralinguísticos que se consolidam a escrita a dois. O corpus analisado neste artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como dados gerais 60 manuscritos e 18 processos que compôs o projeto de leitura da escola intitulado “Ler bem para escrever melhor!”. A pesquisa concluída, em 2018, analisou os manuscritos e os diálogos de quatro díades em processo de escritura. Neste artigo, analisaremos uma dessas díades. O processo colaborativo mostrou sujeitos recém-alfabetizados que refletem acerca do que escrevem e propõem mudanças, sejam elas relacionadas ao planejamento do texto, à composição do gênero textual ou à revisão.

Palavras-chave: Sala de aula, Escrita colaborativa, Revisão textual, Textualidade

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado, intitulada “Entre a escrita e a revisão: a criação de fábulas por alunos do 3º ano do ensino fundamental”, concluída em 2018, que apresentou uma análise da revisão que alunos do 3º ano do ensino fundamental, em pares, fizeram de uma 1ª versão textual do gênero fábula produzida por eles. Nosso objetivo era analisar o processo de escritura do alunos – momento em que planejam, revisam e escrevem a 2ª versão –, e a partir disso, fazer uma relação entre os manuscritos, tanto os da 1ª versão, quanto os da 2ª versão, como possibilidade de investigar o que uma escritura a dois pode revelar.

¹ Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, salezia.costa@cedu.ufal.br

² Professora orientadora: Doutora em Linguística da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, adnalopes@globo.com

Para se ter um resultado mais objetivo da análise, investigamos não só os manuscritos das fábulas, mas também os diálogos que os alunos tiveram no momento em que estavam tendo a oportunidade de avaliar seus textos para poder melhorá-los. É neste diálogo que consiste o processo de revisão. É nele que encontramos as impressões dos alunos frente ao texto que escrevem. Dessa forma, estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: Como os alunos, colaborativamente, escrevem a 2ª versão de uma fábula de sua autoria?

Partindo desse questionamento, escrever uma 2ª versão textual implica em uma avaliação sobre o que estava “pronto”, e conseqüentemente essa proposta de textualização requer todo um planejamento de quem vai escrever, pois ter um texto referência para reescrevê-lo novamente com outro olhar requer automaticamente uma atitude de revisão, de voltar ao que escreveu e colocar-se como leitor e avaliador do seu próprio texto. Desse modo, quem revisa pode refletir sobre o que escreveu e decidir o que poderia ou não permanecer numa 2ª versão.

Os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre a possibilidade de revisão, enfatizam que na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados e que o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser trabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita e afirma que considerar o texto do aluno como objeto a ser trabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita, pois “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (2004, p. 94-95).

Os estudos de Chanquoy (2001) voltaram-se para a investigação da revisão de texto durante a textualização ou no momento da edição. Sua pesquisa foi dividida por três grupos de crianças com faixa etária entre oito e dez anos para revisarem o próprio texto. Sendo que um grupo não recebeu nenhuma instrução de como faria a revisão, e o outro recebeu instrução para revisar o texto no ato da escrita, e o terceiro grupo foi instruído para revisar o texto a partir de uma primeira versão, antes da edição final.

A hipótese da pesquisadora era de que o momento da edição do texto seria mais propício de haver os episódios de revisão do que durante a revisão feita no processo da escrita, no entanto a hipótese não foi confirmada, pois, evidenciou-se que primeiro, as alterações espontâneas aconteciam em todos os momentos de revisão e que as alterações de forma eram mais frequentes que as de conteúdo apenas entre as crianças mais novas. As revisões das crianças do segundo e do terceiro grupo não se diferenciavam e faziam mais alterações do que as crianças do primeiro grupo. O resultado foi que a revisão após a escrita

de uma primeira versão do texto, ou seja, no momento da edição, é tão eficaz quanto àquela que ocorre simultaneamente à escrita (CHANQUOY, 2001).

Sobre essas alterações que acontecem no ato da revisão, é importantíssimo abordar acerca das rasuras que os alunos possam cometer durante esse processo, pois revisar implica também em “rasurar”, e a partir desse episódio, “refletir sobre, voltar-se para o que escreveu e reformular-se”, como bem frisa Grésillon (1994, p. 66-67). A pesquisadora nos informa que a rasura pode surgir de forma visível, ou de forma que não se pode visualizar pela cobertura forte do rabisco da caneta de forma a apagar a visibilidade da rasura, e também de forma mais leve que nos dá a possibilidade de compreender o que se propõe a escrever.

Como aporte teórico e metodológico, seguimos os estudos de Calil (2008; 2009) e, assim como ele, buscou-se neste trabalho, analisar o processo de escritura que se deu por meio de recursos audiovisuais trazendo luz à questão de pesquisa. Foi a partir desse processo que compreendemos a importância de se escrever colaborativamente em pares, e de como isso possibilitou que dois observassem um texto que criaram, para poder avaliá-lo com o intuito de aprimorá-lo. A pesquisa também está inserida nos estudos da genética textual (GRÉSILLON, 1994) e do manuscrito escolar (CALIL, 2008; 2009) produzido em colaboração (DAIUTE; DALTON, 1992; 1993; CALIL; FELIPETO, 2008; 2009; 2014).

Daiute e Dalton (1993) enfatizam a natureza dialógica do pensamento no contexto da interação social e do envolvimento ativo das crianças ao trabalhar com colegas. Com efeito, as pesquisadoras se debruçaram a pesquisar as crianças como sujeitos ativos do conhecimento e tendo nelas o ponto de partida para as possibilidades de aprenderem mutuamente, num processo de *feedback*, ou seja, aprender juntas, num processo de movimento e colaboração. As autoras tomam como base para as observações sobre a escrita colaborativa, o conceito de Vigotsky (1978), de internalização, em que se estabelece relação entre os produtos (textos) e os processos colaborativos; e de zona de desenvolvimento proximal, em que se adota a importância da intervenção na aprendizagem.

Nessas pesquisas acerca da colaboração, Daiute e Dalton (1992) também puderam constatar que quando as crianças escrevem juntas, elas brincam com linguagem, com conceitos, com a realidade e entre si. Elas brincam com os sons e os significados do idioma, da mesma forma que criam nomes de personagens para uma história, bem como exploram as propriedades da linguagem e a natureza do desenvolvimento do personagem na ficção. As autoras afirmam que ao colaborar em tarefas de escrita, as crianças examinam seus próprios conhecimentos e crenças e exigem umas das outras no sentido de repetir, esclarecer, expandir e justificar suas avaliações de sequências de texto.

É por meio do processo colaborativo e dos diálogos, que surgem várias situações pelas quais os alunos passam a refletir acerca do texto que escrevem, e é neste processo também que as rasuras ganham mais destaque, porque não se pode alcançar quais reflexões a rasura causa no aluno quando ele escreve sozinho, pois não temos como acessar o pensamento do momento em que rasura, e fica mais difícil chegar às conclusões acerca desse estranhamento.

No entanto, na escrita colaborativa, as tensões dos escreventes são muitas vezes externadas, confrontadas, debatidas com o parceiro e por meio desses conflitos, dos impasses, é que o outro pode servir de apoio para juntos consolidarem o pensamento. Assim como esses estudos refletem acerca da riqueza do processo colaborativo dos alunos, tomemos também a Genética Textual (GRÉSILLON, 1994) para compreender os caminhos que o texto percorre até ser considerado pronto.

Outra possibilidade pertinente de análise de texto é proposta por Antunes (2010). A autora faz um recorte das questões a serem exploradas ao analisar um texto, e propõe como o mais relevante para o foco na análise, a dimensão global do texto, ou seja, analisar o texto como um todo e não a prática de “retirar do texto um ou outro fragmento, apenas para identificar a classe gramatical, ou a função sintática das palavras, ou para classificar palavras segundo um ou outro critério morfossintático [...] (ANTUNES, 2010, p. 60)”. A autora nos convida a observar o texto por meio dos aspectos globais, a lançar-se para o todo que é o texto e não para as particularidades isoladas que não ajuda em nada na aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

O foco desta análise está nos diálogos e nos manuscritos por meio das categorias contempladas pelos seguintes aspectos: 1. A colaboração no planejamento do texto; 2. A colaboração na composição do gênero textual; 3. A colaboração na revisão das rasuras e; 4. A textualidade nas produções. Dessa forma, estabelecemos a seguinte pergunta de pesquisa: Como os alunos, colaborativamente, escrevem a 2ª versão de uma fábula de sua autoria?

Desse modo, é importante registrar alguns objetivos:

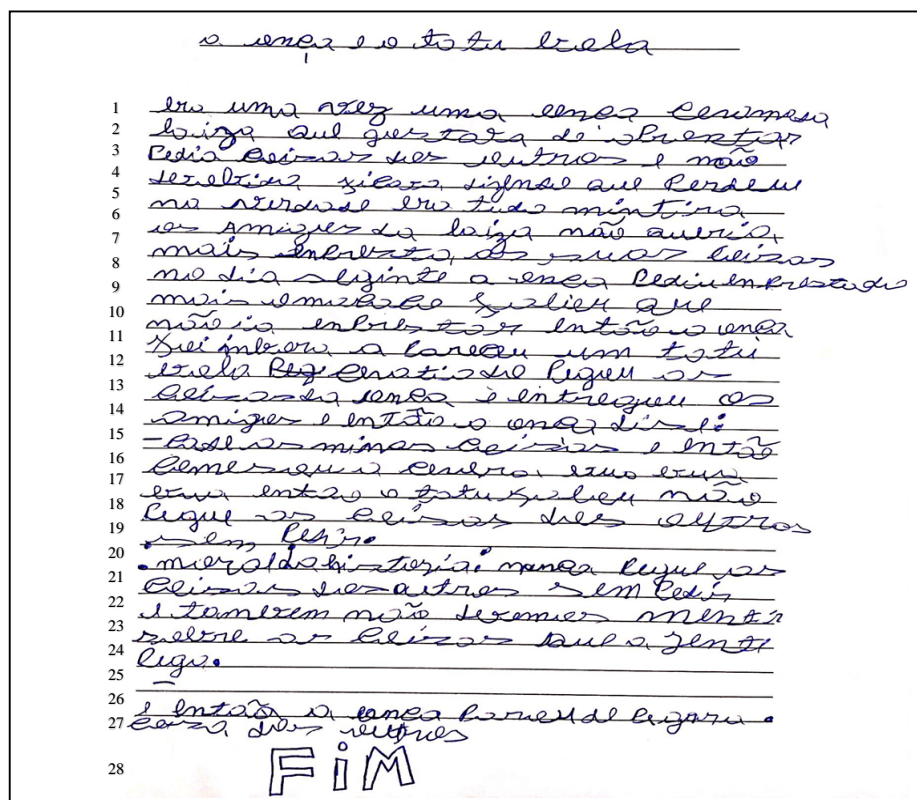
- Investigar a colaboração no planejamento do texto;
- Analisar a composição do gênero fábula ao longo dos diálogos e da escrita;
- Verificar as reflexões e as mudanças que os alunos fazem acerca das rasuras;
- Realizar uma análise dos aspectos da textualidade.

Em vista desses objetivos e para responder à questão de pesquisa e à outras que envolvem o processo de escritura, analisamos o *corpus* de uma díade do gênero masculino que denominaremos de ALUNO 1 e ALUNO 2. Em 2017, na ocasião da coleta dos dados, esses dois alunos faziam parte de uma turma de 3ª ano do ensino fundamental de uma escola pública, em Alagoas. Acompanhamos essa turma nas atividades de produção de textos por um semestre. A turma estava inserida no projeto de leitura da escola que possibilitou, por meio do livro de fábulas de Esopo, um estudo minucioso deste gênero. Os alunos também leram fábulas modernas e divertidas de Monteiro Lobato. Depois desse processo, a professora convidou a turma a inventar, em díades, sua primeira fábula. Após um espaço de quase um mês, a professora retornou com a 1ª versão e propôs aos alunos um olhar avaliativo sobre o que escreveram com o objetivo de surgir uma 2ª versão que demonstraremos através do *corpus* de uma díade neste artigo. Este segundo momento de escrita colaborativa foi registrado por gravadores e filmadora posta em frente às díades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DÍADE: Aluno 1 e Aluno 2 – Fábula “A onça e o tatu bola”

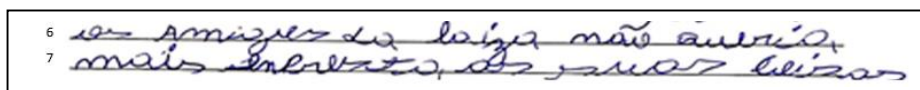
Figura 1: manuscrito escolar “A onça e o tatu bola” - (1ª versão, abril/2016)



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

1. A colaboração no planejamento do texto

Figura 2 – Estado do manuscrito escolar “A onça e o tatu bola”, linhas 6 e 7 – (1ª versão, abril/2016)

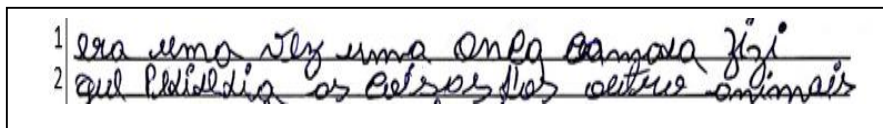


Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

Texto dialogal 1:

1. ALUNO 1: A gente podia tirar “**emprestar**” e só deixar “**pediu**” ...
2. ALUNO 2: (Lendo em voz alta) Era uma vez uma onça... eu fico lendo e você vai escrevendo.
3. ALUNO 1: A gente podia tirar “**emprestar**” e substituir **por outra palavra**.
4. ALUNO 2: A gente **podia mudar o nome...** o nome da onça.
5. ALUNO 2: Era uma vez uma onça chamada... **Vamos pensar o nome!** :: Podia ser! :: Zizi.

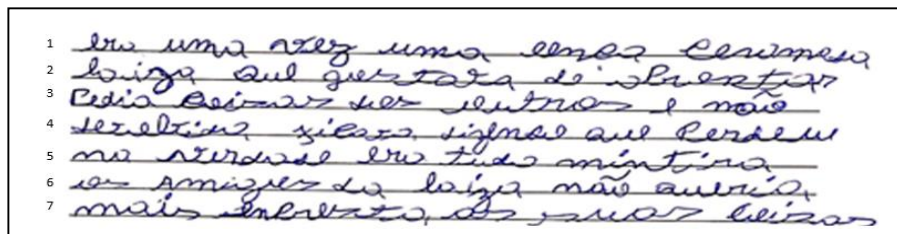
Figura 3 – Estado do manuscrito escolar “A onça e o tatu bola”, linhas 1 e 2 – (2ª versão, maio/2016)



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

2. A colaboração na composição do gênero textual

Figura 4 – Estado do manuscrito escolar “A onça e o tatu bola”, linhas 1 a 7 – (1ª versão, abril/2016)



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

Texto dialogal 2:

13. ALUNO 2: É... A gente pode fazer ela... (pensativo) ...ela falando
14. ALUNO 1: (Concordando animado) ...**ela falando... os animais falando!**

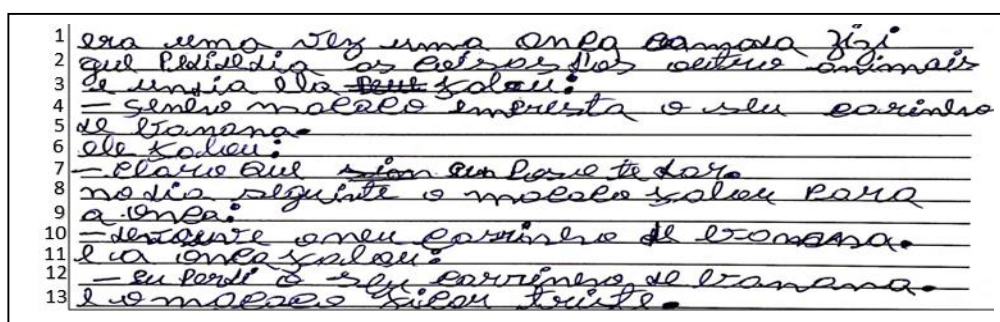
15. ALUNO 2: (Refletindo) **Os animais falando...**

16. ALUNO 1: A gente bota assim... bota **ela falando**, “me empresta qualquer coisa aí... (Começa a escrever silabando as palavras) ... (Escrevendo e lendo) ...“ela **pediu** o macaco ... ela **falou**.”

17. ALUNO 2: Ela **falou**... pro macaco...

18. ALUNO 1: ... mas a gente bota, “**ela falou**”, a gente bota os dois pontinhos, bota o travessão e bota a fala dela... e escreve, “ela **pediu**”.

Figura 5 – Estado do manuscrito escolar “A onça e o tatu bola”, linhas 1 a 13 – (2ª versão, maio/2016)

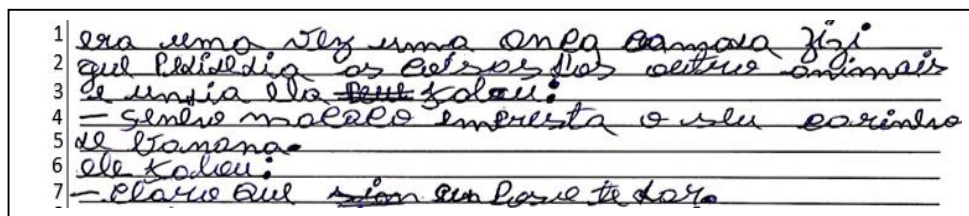


Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

No diálogo, percebe-se o interesse da díade em dar vozes aos personagens, quando descobrem que ao invés de narrar as falas dos animais, de forma indireta, poderiam colocá-los para falar por meio do discurso direto. Neste contexto, vão construindo o discurso direto na 2ª versão. Percebe-se, também a troca do nome da personagem sugerida no diálogo anterior, antes era Laiza e depois passou a ser Zizi. Nota-se o acréscimo de outros termos como “animais” e alguns episódios de rasuras, bem como a predominância do discurso direto sugerido nas falas dos alunos que vai se constituindo num processo colaborativo da díade que coloca as personagens diretamente para falar. Ao refletirem sobre esses sinais de pontuação, os alunos, sem saber que se tratava de um discurso direto, enunciam: ...ela pediu o macaco ... ela falou; ... a gente bota os dois pontinhos, bota o travessão e bota a fala dela... e escreve, “ela pediu”. Fica bem evidente nos diálogos que os alunos têm realmente consciência de como usar a pontuação quando se trata de colocar os animais para falarem e que essa construção no texto escrito é representada por sinais de pontuação, como os dois pontos e o travessão e por meio do uso dos verbos dicendi: ela pediu, ela falou.

3. A colaboração na revisão das rasuras

Figura 6 – Estado do manuscrito escolar “A onça e o tatu bola”, linhas 1 a 7 – (2ª versão, maio/2016)



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

Texto dialogal 3:

23. ALUNO 2: (Ditando, ó, seu macaco, me empresta o seu...carrinho de banana!)... para eu brincar...

24. ALUNO 2: (Ditando) Claro, claro, que sim.

25. ALUNO 1: Claro que sim, claro que sim, o quê?

26. ALUNO 2: (Explicando) **Claro que sim, que eu posso** te emprestar.

27. ALUNO 2: Claro que eu posso te emprestar. **Tire o “sim”. Claro que eu posso...** (pensando) **claro que eu posso...** te dar.

35. ALUNO 2: (Continuando ditando) E a onça falou... Eu perdi! Eu perdi o seu carrinho.

36. ALUNO 1: (Olhando para o texto admirado) Já fizemos tudo isso!

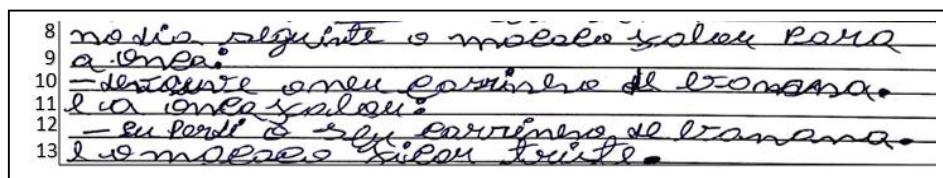
37. ALUNO 1: (Continuando escrevendo e ditando) Eu per-di o seu carrinho de ba-na-na. Sabia que **carrinho é com dois “erres”?**

38. ALUNO 2: Você, **você botou um**. (Apontando para palavra “carinho”) Ó!

39. ALUNO 1: (Consertando a palavra) **Porque se não ia ficar “carinho”.**

40. ALUNO 2: (Rindo) Carinho!

Figura 7 – Estado do manuscrito escolar “A onça e o tatu bola”, linhas 1 a 7 – (2ª versão, maio/2016)



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

47: ALUNO 2: Você já **errou duas vezes**.

48. ALUNO 1: Uma aqui e outra aqui, (apontando para as rasura **peue e sim** – como consta na figura 5 acima) .

Algumas rasuras que aparecem nos manuscritos ...e um dia ela ~~peue~~ (pediu), aconteceu no momento em que o aluno 1 estava ditando e escrevendo: Ela pediu. Eita, fiz errado, velho! É falou. Não é pediu, não! Logo em seguida, substituiu “pediu” por “falou”. É possível que essa substituição tenha acontecido por causa dos diálogos de planejamento de como os alunos colocariam os animais para falarem evidenciados nos tempos. Em “Você já errou duas vezes”, o aluno 1 parou e observou o texto concordando e apontando os “erros” (rasuras), ~~peue~~, ~~sim~~, em seguida riu da situação consertando as rasuras.

Figura 8: manuscrito escolar “A onça e o tatu bola” - (2ª versão, maio/2016)

a onça e o ~~tatu~~ tatu bola

1 Era uma vez uma onça chamada Jiji
2 que habitava os bosques dos outros animais
3 e um dia ela ~~pediu~~ falou:
4 - tenho malária empresta o meu cachorro
5 de banana.
6 ele falou:
7 - claro que sim em pouco tempo
8 no dia seguinte o macaco falou para
9 a onça:
10 - empreste meu cachorro de banana.
11 e a onça falou:
12 - eu não tenho cachorro de banana.
13 e o macaco ficou triste.
14 no dia seguinte ela falou para a
15 cobra:
16 - dona cobra me empresta o meu
17 cachorro.
18 - claro que eu empresto o meu cachorro.
19 no dia seguinte a cobra falou para
20 a onça:
21 - me empreste o meu cachorro.
22 e a onça falou:
23 - eu não tenho cachorro.
24 e no dia seguinte ela falou a dentadura
25 do papai.
26 a onça falou:
27 - me empresta sua dentadura.
28 e o papai falou:
29 - claro que sim.
30 no dia seguinte o papai falou:
31 - me empreste a minha dentadura.
32 e a onça falou:
33 - eu não tenho esta.
34 e no dia seguinte o papai emprestou um tatu
35 e a onça falou:
36 - me empresta o meu olho de boi.
37 e ele falou:
38 - claro que sim.
39 e o tatu percebeu que a onça queria
40 e quando amarela ele falou:
41 - me empresta sua máscara e ela disse:
42 - claro que sim.
43 e ela falou para o tatu:
44 - eu não tenho máscara.
45 e o tatu ficou triste e começou a
46 chorar.
47 e ele chegou em casa e contou para
48 sua mãe.
49 - nunca mais minta.
50 =
51 moral da história: nunca minta para
52 seus amigos.

4. A textualidade nas produções

As duas versões dos manuscritos “A onça e o tatu bola” mostram-nos um universo de ficção que é próprio das fábulas. Este universo fictício nos revela um desfecho, que nos remete a uma conduta, como os alunos declararam na moral: “nunca minta para seus amigos”, do contrário “você” receberá o troco, ou seja, chegará um momento que a pessoa terá de retorno o bem ou o mal que fizer”.

Percebe-se na 1ª versão um encandeamento que costura as ideias numa sequência lógica e crescente da construção da narrativa nos conectivos, pronomes e expressões como: e, que, na verdade, no dia seguinte, então, e também, e então. Na 2ª versão, nota-se uma sequência narrativa por meio do verbo dicendi “falou” quando se apresentava a fala dos animais, como também pronomes, conjunções e expressões temporais como: que, e, e um dia, no dia seguinte (repetido por muitas vezes), e, quando amanheceu. Percebe-se que houve uma sequência de fatos organizada para se chegar ao desfecho da história que era mostrar para a onça Zizi que a mentira tem suas consequências.

A progressão do tema se dá pelas sequências de ações da onça Zizi que encontra os animais e vai pedindo as coisas emprestado, e essa sequência é apresentada pela expressão, “no dia seguinte”. Os alunos parecem tentar cronometrar um espaço temporal para narrar o reencontro da onça com os animais pelos quais ela tinha pego algo emprestado, a fim de que ela pudesse se sair das cobranças, justificando como “eu perdi”, “eu esqueci”. Até que aparece o tatu que “percebeu que a onça só mentia” e teve a ideia de pedir a máscara dela emprestado. Quando ela pediu de volta, eis o desfecho: “eu perdi, não sei onde coloquei, disse o tatu. Após o choro da onça, o tatu devolve a máscara e fala: “nunca mais minta”.

Os alunos entenderam e tentaram expressar da melhor maneira a lição de conduta, o ensinamento que perpassa do reino animal para as pessoas que vivam ou possam viver situações semelhantes a da onça Zizi, pois por meio de um encandeamento das ideias, eles expõem várias situações para convencer o leitor do ponto de vista: o de que não se deve mentir.

Na estrutura da 1ª versão encontramos um narrador que organiza a sequência da fábula por meio do discurso indireto, e apresentação de apenas uma fala no discurso direto. Na estrutura da 2ª versão, o narrador observador aparece de forma reduzida, dando espaço as falas das personagens por meio do discurso direto.

Como é inerente das narrações de ficção, há presença significativas dos verbos no pretérito e construção de um tempo indeterminado na expressão “era uma vez”, no início das

fábulas. Apesar das personagens serem animais, não ficou especificado o espaço onde a história aconteceu, como por exemplo, se foi na floresta, no bosque, num rio, na selva, etc. A moral que está sempre inserida nas fábulas, seja ela declarada pela expressão “moral da história”, ou não, está bem contemplada nas duas versões aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar por meio do processo de escritura e dos manuscritos das duas versões, como a colaboração em pares contribui para uma interação verbal, para o diálogo e a cooperação na revisão de um texto. Foi, principalmente, os registros fílmicos que nos revelaram situações experimentadas pelos alunos nos momentos em que liam as fábulas e imediatamente demonstravam interesse em mudar, seja por simples mudanças de nomes das personagens, ou por mudanças no sentido do texto.

Esses registros mostraram modificações tanto nos manuscritos, quanto por meio dos diálogos quando se tratavam do confronto de ideias, acréscimos, etc., no momento do planejamento, da construção do gênero e na revisão das rasuras, imprimindo diversas reflexões em relação a 1ª versão, bem como as possibilidades sugeridas para melhorá-las. É possível encontrar alguns cuidados com a pontuação quando se tratava de estabelecer os diálogos entre as personagens. Questões da estrutura da língua estiveram bastante presentes no processo colaborativo, e na maioria das vezes puderam ser solucionadas na interação entre as díades.

Em linhas gerais, pode-se registrar uma construção das díades no que se refere aos aspectos da colaboração no planejamento do texto e composição do gênero fábula e na revisão das rasuras, que ficaram evidenciados nas muitas sugestões e soluções resolvidas entre os alunos, mesmo acerca da disposição das falas das personagens no papel, na consciência da estrutura narrativa das fábulas, nas questões de pontuação e no uso do discurso direto e indireto.

De fato, a 2ª versão nos leva a entender que as crianças têm potencialidades e um olhar cuidadoso quanto ao que escrevem, partindo de uma 1ª versão, mesmo sem saber grandes regras, nem estabelecer critérios sobre o que e como devem escrever, mas que ao escrever vão se reformulando e se refazendo enquanto escreventes. As versões dos manuscritos, como também o processo dialogal registrado por meio de recursos audiovisuais abrem um leque de possibilidades de análises que talvez não tenha sido contempladas neste artigo, mas que podem ser ampliadas num outro momento.

De todo modo, é possível encontrar nesses textos um sentido completo do que eles tentaram imprimir. Enfatizamos que a visão global apresentada na textualidade serve de ponto de partida e chegada para uma análise do texto inteiro, tentando valorizar o sentido do texto de quem está escrevendo suas primeiras histórias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo. Parábola Editora, 2010.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: Unesp, 2008.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2ª edição. Londrina: Eduel, 2009.

CALIL, Eduardo. FELIPETO, Cristina. Rasuras Oraís Semânticas na Escritura a dois: A metaenunciação em histórias inventadas. *Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*, ISSN: 1984-2406. 2014.

CHANQUOY, Lucile. How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15–41 Printed in Great Britain. 2001.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition and Instruction*, 10, 281–333, 1992.

DAIUTE, C., and others. “Young Authors’ Interactions with Peers and a Teacher.” Unpublished manuscript, Graduate School of Education, Harvard University, 1993.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escolar*. Trad. e org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.