

O pensamento complexo e o pensamento divergente: diálogo entre Morin e Rodari para o ensino da literatura

Complex thinking and divergent thinking: dialogue between Morin and Rodari for teaching literature

Pensamiento complejo y pensamiento divergente: diálogo entre Morin y Rodari para la enseñanza de la literatura

DOI: 10.5965/259446301022026e8544

Danielle Mari Stapassoli

Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Lattes: 1304345636148611. Orcid: 0000-0002-8505-3907.

E-mail: dstapassoli@gmail.com

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná

Lattes: 9433508809089914. Orcid: 0000-0003-4589-9040.

E-mail: elisabona2@gmail.com

Maria Luciana Scucato Benato

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Lattes: 7018013785175564. Orcid: 0009-0009-5542-7080.

E-mail: lucibenato16@gmail.com



Licenciante: Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Copyright: © 2026 pelos autores.

Submetido em: 24/02/2026

Aprovado em: 30/04/2026

Publicado em: 01/06/2026

Resumo

Este artigo visa construir uma aproximação entre os conceitos de Edgar Morin e Gianni Rodari, com vistas a refletir sobre o ensino da escrita literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambos os autores valorizam a literatura: Morin (2005, 2011, 2015a) por defender a capacidade da literatura de viabilizar ao ser humano o autoconhecimento, a percepção de sua multidimensionalidade, a compreensão do outro, o reconhecimento da complexidade das relações humanas e do mundo; Rodari (1982, 2000, 2009) por dedicar-se a desenvolver técnicas, reflexões e experiências para aproximar a literatura das crianças, por meio da ludicidade do desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, da criatividade, da imaginação e da fantasia. Alguns exemplos de práticas pedagógicas analisadas neste artigo demonstram a viabilidade, a partir de um ambiente rico em estímulos, de encorajar a expressão criativa das crianças, desafiá-las a projetarem-se como autoras, como seres pensantes e prepará-las para uma participação ativa na sociedade. Ao tecer práticas pedagógicas à luz da complexidade e do jogo criativo com o texto literário, este artigo propõe o ensino da literatura como vivências que inter-relacionam a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Escrita literária. Ensino Fundamental. Pensamento Complexo. Pensamento Divergente.

Abstract

This article seeks to establish a theoretical and practical connection between the ideas of Edgar Morin and Gianni Rodari in the context of teaching literary writing during the early years of elementary school. Both thinkers emphasize the profound value of literature. Morin (2005, 2011, 2015a) advocates for its role in fostering self-knowledge, revealing human multidimensionality, promoting empathy toward others, and illuminating the complexities of interpersonal relationships and the world at large. Rodari (1982, 2000, 2009), in turn, focused on devising techniques, reflections, and activities to make literature accessible to children, emphasizing the playfulness of language, logical reasoning, aesthetic appreciation, and the cultivation of creativity, imagination, and fantasy. Drawing on examples of pedagogical practices, this article illustrates the viability of nurturing children's creative expression within a stimulating environment, one that challenges them to envision themselves as authors and critical thinkers while equipping them for active societal engagement. By integrating these practices through the lens of complexity and inventive interaction with literary texts, we advocate for teaching literature as interconnected experiences that seamlessly link reading and writing.

Keywords: *Literary writing. Elementary education. Complex thinking. Divergent thinking.*

Resumen

Este artículo busca establecer una conexión entre los conceptos de Edgar Morin y Gianni Rodari, con el fin de reflexionar sobre la enseñanza de la escritura literaria en los primeros años de la escuela primaria. Ambos autores valoran la literatura: Morin (2005, 2011, 2015a) por defender la capacidad de la literatura para permitir a los seres humanos alcanzar el autoconocimiento, percibir su multidimensionalidad, comprender a los demás y reconocer la complejidad de las relaciones humanas y del mundo; Rodari (1982, 2000, 2009) por dedicarse a desarrollar técnicas, reflexiones y experiencias para acercar la literatura a los niños, a través del juego del desarrollo del lenguaje, la lógica, la estética, la creatividad, la imaginación y la fantasía. Algunos ejemplos de prácticas pedagógicas analizadas en este artículo demuestran la viabilidad, dentro de un entorno estimulante, de fomentar la expresión creativa de los niños, desafiándolos a proyectarse como autores, como seres pensantes, y preparándolos para la participación en la sociedad. Tejiendo prácticas pedagógicas a la luz de la complejidad y el juego creativo con textos literarios, este artículo propone la enseñanza de la literatura como experiencias que interrelacionan la lectura y la escritura.

Palabras clave: *Escritura literaria. Educación primaria. Pensamiento complejo. Pensamiento divergente.*

1 Introdução

Edgar Morin (1921-) é sociólogo e filósofo, autor de inúmeras obras, entre elas *O Método*, sistematizado em seis volumes que contextualizam um método criado a partir de várias áreas do conhecimento, em que propõe uma visão de complexidade para a educação, para a pesquisa científica e para a compreensão do ser humano. Gianni Rodari (1920-1980) foi professor de crianças, poeta, jornalista e escritor, adotou a fantasia como ferramenta de criação e registrou, a partir das suas experiências com a literatura e com as crianças, técnicas e reflexões que destacam o poder da ludicidade para desenvolver histórias. *Gramática da fantasia*, seu livro mais conhecido, com 42 sugestões de jogos linguísticos e de estímulo para a criação de histórias, não se trata de um receituário, mas de propostas a estimular a expressão criativa das crianças.

Este artigo visa construir uma aproximação entre os pensamentos de Morin e Rodari, possível no plano teórico, e produtora no plano pedagógico, a partir de uma visão complexa da realidade, dos atores escolares e do ensino da literatura no Ensino Fundamental. As autoras deste artigo são pesquisadoras vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, envolvidas em investigações etnográficas oriundas das suas práticas docentes. Daí decorrem os exemplos listados no artigo de práticas pedagógicas vivenciadas em escolas de Curitiba, capital do Paraná (Brasil) e de Pinhais, na sua região metropolitana.

2 Morin e Rodari no ensino da literatura

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2011) sistematizou, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), um conjunto de reflexões presentes em sua vasta obra de modo a repensar a educação. Na obra, Morin preconiza a necessidade de reforma do pensamento como prioridade para a educação. Para tal, deve-se considerar o complexo, quando diferentes elementos são constitutivos inseparáveis do todo (Morin, 2011) para que haja religação dos saberes e compreensão do ser humano em sua multidimensionalidade – “[...] o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (Morin, 2011, p. 35).

Esclarece-se aqui que o significado de complexidade não se atrela a algo difícil, complicado de se entender ou resolver. Para Morin (2005), certamente uma das maiores referências que tratam do tema, complexidade constitui a trama de acontecimentos, de interações, de retroações, de acasos do nosso mundo, compreende também incertezas e fenômenos aleatórios; a complexidade reconhece a liberdade e a criatividade.

Em sua trajetória multidisciplinar, que passa por estudos da História à Sociologia, da Educação à Filosofia, da Biologia à Cosmologia, Morin (2015a) exalta as artes, entre elas a literatura, por envolverem experiências humanas capazes de favorecer a empatia, a lógica e a sensibilidade.

A literatura desempenharia aí um papel proeminente, pois ela é uma escola de vida. É na literatura que aprendemos a nos conhecer, a nos reconhecer, a reconhecer nossas paixões. É no romance que vemos

os seres humanos em sua subjetividade e complexidade (Morin, 2015a, p. 124).

Nas obras de Rodari, a criatividade explode em cada página, em uma mistura de sensibilidade e lógica. Não apenas se dirige à criança com sugestões inusitadas e curiosas, mas ele próprio desafia e ensina a criança a projetar-se como autora, como um ser pensante. Rodari (1982) defende que a função criativa da imaginação pertence a todos: ao homem comum, ao cientista, ao técnico, ao artista. Para o autor, as brincadeiras e o jogo proporcionam, em especial à criança, a oportunidade de acionar suas experiências para transformar sua realidade e ressignificar seu modo de ser e agir no mundo.

É possível perceber uma abordagem complexa nos seguintes parâmetros que se destacam na obra de Rodari e se inter-relacionam: abordagem lúdica, temas diversos, estímulo à criatividade e foco na infância.

A ludicidade, em Rodari, não coincide com o banal, o corriqueiro e o de menor valor. Em *O livro dos porquês* (Rodari, 2000), transforma dúvidas complexas em explicações divertidas, misturando lógica e poesia: “Por que a lua às vezes é redonda, outras vezes não?” (p. 23), “Por que as Olimpíadas têm esse nome?” (p. 50), “Por que o relógio tem só 12 horas e não 24?” (p. 54).

Assim como Morin propõe a religação dos saberes ao considerar a multidimensionalidade que nos constitui e que constitui o mundo, os temas sugeridos por Rodari são diversos, abrangendo desde questões internas a problemas do mundo social e do mundo físico.

O estímulo à criatividade, de acordo com Rodari (1982), é favorecido pelo ambiente lúdico construído, o qual também propicia a participação ativa das crianças e o acolhimento de suas ideias, de suas dúvidas. No seu livro *Gramática da Fantasia* (1982), Rodari apresenta técnicas baseadas em considerações práticas e teóricas, destacando a criatividade para auxiliar na geração de ideias e histórias interessantes. Para o autor, uma história pode começar com uma única palavra, com uma hipótese fantástica (O que aconteceria se...), com a criação de um personagem que surge pela junção de dois substantivos (“Binômio Fantástico”), pela criação de um objeto inusitado com a inserção de prefixo (“Prefixo Arbitrário”) e assim por diante.

Todas as suas técnicas são acompanhadas de reflexões da sua aplicação com as crianças, o que também se revela uma obra sobre o pensamento infantil e sua potência criativa.

O foco na infância se justifica pela trajetória docente de Rodari, que defende “[...] a necessidade de crescer em um ambiente rico em estímulos” (Rodari, 1982, p. 165) para que a criança tenha participação ativa na sociedade. Suas histórias estabelecem um contato afetivo com a criança, preveem o desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, da criatividade, da imaginação, da fantasia. Em *Histórias para brincar*, Rodari (2009) narra vinte histórias e, para cada uma, apresenta três finais diferentes. Também nas propostas contidas na obra *Gramática da fantasia* (1982), o autor procura aguçar e valorizar a curiosidade e promove a investigação do mundo: “O que aconteceria se o seu elevador caísse no centro da Terra ou subisse até a Lua? (p. 28). “Como seria uma história em que o Pequeno Polegar quisesse fugir de casa com seus irmãos, abandonando os pobres pais?” (p. 60). Palavras podem ser inventadas e dar origem a histórias fazendo novas combinações entre prefixos e vocábulos, como em: “antiguarda-chuva, vice-cão, semifantasma (p. 35).

Rodari enfatizou 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. Posicionar-se de forma criativa, para ele, significava também utilizar-se de um pensamento divergente.

Rodari não teorizou sobre o pensamento divergente, mas exemplificou-o por meio de várias técnicas que utilizou com as crianças para criar e brincar com narrativas. O autor defendeu que a criatividade não se limita aos artistas, mas é uma parte essencial da existência cotidiana, da descoberta científica, da arte. Defendeu que a criatividade é um sinônimo de pensamento divergente, ou seja, é a

[...] 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 e 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. (Rodari, 1982, p. 164).

Rodari entende que a mente humana se desenvolve, essencialmente, a partir de antagonismos e contradições. Destaca, por exemplo, que o conceito de “macio” não vem antes ou depois de “duro”, mas ambos ao mesmo tempo. Além disso, propõe olhar o erro de escrita da criança com a possibilidade de ser um erro criativo, pois defende que: “Muitos dos ‘erros’ das crianças não são erros: são criação autônomas das quais se servem para assimilar uma realidade desconhecida.” (Rodari, 1982, p. 37). Na escrita, o erro gramatical pode ser a chave para uma ampliação, para a criação de um novo personagem ou um novo cenário. Cada erro possui em si a semente de uma nova criação. Dando exemplos, Rodari nos questiona que “Uma ‘expingarda’, com um ‘x’ no lugar do ‘s’, dispara balas, plumas ou violetas?” (Rodari, 1982, p. 38).

Ao explorar as fábulas, Rodari (1982) as destaca como ferramentas para as crianças sistematizarem o mundo; a repetição e a consistência na forma como são contadas podem trazer uma sensação de segurança, o que muito lhes agrada. No entanto, depois de superarem essa fase, elas se tornam abertas e passam por novas perspectivas a partir das técnicas: “Salada de Fábulas”, “Fábulas ao Contrário”, “Errando as Histórias”. Divertem-se contando histórias que misturam personagens e cenários conhecidos, que mudam características de personagens, que alteram a ordem dos fatos.

A literatura como necessidade universal, um bem que não pode ser negado foi enfatizada por Candido (2011) porque, ao permitir a reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o outro, o afinamento das emoções, a capacidade de reelaboração dos problemas da vida, o cultivo do humor, ela torna o ser humano mais compreensivo e aberto à natureza, à sociedade, ao semelhante. O autor também afirma que a percepção da complexidade do mundo e dos seres é oportunizada pela literatura.

Como um movimento recursivo, em que a causa gera um efeito e que este pode gerar uma nova causa (Morin, 2015b), a leitura e a escrita são ações interligadas e fundamentais para a constituição do texto literário. A leitura suscita novas ideias para a criação de um texto, e a escrita de um texto pode levar a novas leituras. Não são ações lineares, mas circulares e

complexas porque estão interconectadas e ligadas a um contexto. Rodari (1982, 2009), em uma postura lógica e solidária, além de apresentar narrativas surpreendentes, expõe o processo criativo de um escritor e mais: apresenta um sutil convite para que as próprias crianças formulem perguntas, inventem respostas e escrevam suas histórias.

Diante do exposto, ressaltamos que as experiências analisadas neste artigo não tratam o ensino da literatura no Ensino Fundamental como excepcionalidade, como coadjuvante no reforço de conteúdos da grade curricular, ou como fonte de contemplação de expressão artística. Defendemos o ensino da literatura como prática cultural relevante que requer planejamento específico no ambiente escolar. Assim como propõe Cosson (2026, p. 8), sabemos que

[...] é pelo manuseio dos recursos literários na escrita e na leitura que construímos nossas identidades, transformamos em palavras o vivido e inventamos novas formas de ser e estar no mundo. Em outras palavras, é pela experiência da escrita e da leitura literária que assumimos mais plenamente a posição de sujeitos de linguagem.

Em prol de atividades que envolvam leitura e escrita, ou escrita e leitura, de forma recursiva, Paulino e Cosson (2009) advertem que a recusa ao ensino da escrita de textos literários reforça a sacralização da literatura, em outras palavras, ela deixa de ofertar oportunidades para que o aluno exerça linguisticamente e de forma consciente sua criatividade e mobilize novos recursos para ampliar possibilidades de leitura de um texto.

3 Os princípios do pensamento complexo de Morin e a relação com o pensamento divergente de Rodari

Em sua vasta obra, Edgar Morin defende que o conhecimento deve enfrentar a complexidade, e propõe a seguinte reflexão:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (Morin, 2000, p. 38).

O conhecimento não pode ser analisado apenas pelo viés de uma única dimensão, econômica ou social. Se for assim, será um conhecimento mutilante. Em sua obra *Ciência com Consciência*, Morin (1998, p. 99) afirma que:

O conhecimento unidimensional, se cega outras dimensões da realidade, pode causar cegueira. Em outras palavras, uma visão de sociedade que observasse na sociedade apenas os fenômenos econômicos, por exemplo, seria unidimensional, esquecendo outros problemas sociais, de classe, de Estado, psicológicos e individuais.

Uma escola, por exemplo, representa a sociedade e nela há a necessidade de considerarmos a multidimensionalidade da realidade. A escola é um sistema complexo. Nela, a realidade, o conhecimento, a vida e as pessoas são complexas, pois, o aleatório, o impreciso, o imprevisível, o acidente e o imprevisto são elementos constantes e indeterminados do dia a dia escolar. Por isso, consideramos a escola como uma instituição complexa, pois constitui-se de um feixe de relações tramadas pelas suas “partes” constituintes: pais, estudantes, professores, direção e comunidade.

Para uma realidade complexa, faz-se necessária uma forma de pensar complexa; às incertezas e ao imprevisível não se pode contrapor um pensamento fechado, unidimensional. Para uma realidade dinâmica e processual não se podem oferecer alternativas pontuais ou fragmentadas, precisa-se de um modo de pensar maleável e capaz de captar o movimento da vida, redescobrir o humano. Para um currículo que quer abranger todas as ações e funções educativas em uma instituição multifacetária como a escola e em uma proposta educativa que se pretende inserida em seu tempo, é preciso formar pessoas capazes de ler o mundo e nele interferir.

No entanto, a organização curricular existente nas propostas das instituições de ensino tende a fragmentar o conhecimento, dificultando a comunicação, as relações, a interdependência entre conceitos. É notável o isolamento das disciplinas em si mesmas. Com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isso fica evidente nos livros didáticos específicos para cada componente curricular. Coleções inteiras de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia que não se comunicam em um mesmo ano. O que só é possível se o professor transgredir as barreiras. A isso, Morin (1998, p. 138) sugere um movimento transdisciplinar:

Precisamos, portanto, para promover uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução. O paradigma que denomino simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante. É preciso um paradigma da complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais.

O que se evidencia é que as mudanças da realidade econômica, social, política e epistemológica colocam em xeque o modelo fechado anterior de fazer ciência, de ser ciência, e exigem a emergência de uma nova concepção de mundo e de olhar a vida. Abre-se a porta para a complexidade do humano, do mistério, da inovação e da invenção; abre-se a necessidade da religação entre as ciências humanas e naturais, entre o objeto e o sujeito, entre o conhecimento científico e a(s) cultura(s), em que o conhecimento se transforme em saber para uma vida.

Morin nos leva a refletir sobre uma reforma do pensamento em todos os níveis, da causalidade linear para uma causalidade em espiral, para isso, propõe sete princípios: princípio sistêmico, princípio holográfico, princípio do circuito retroativo, princípio do circuito recursivo, princípio da autonomia/dependência, princípio dialógico, princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. A seguir cada um deles é detalhado.

O princípio sistêmico ou organizacional propõe um conhecimento das “partes” e suas relações com o conhecimento do “todo”. Para Morin (2000, p. 94), “[...] a ideia sistêmica, oposta à ideia reducionista, é que o todo é mais do que a soma das partes” e continua “[...] acrescentamos que o todo é, igualmente, menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto.” Este princípio, pensando as obras literárias escolhidas para leitura com crianças, nos revela que a seleção que fazemos em uma escola do acervo literário tem muito a ver com nossas vivências sociais. Quanto mais refletimos sobre a diversidade, sobre a qualidade do texto, das ilustrações, mais o acervo se qualifica e abraça a diversidade, revelando assim a relação sistêmica existente. Na relação com este princípio do pensamento complexo, podemos utilizar a metáfora de Rodari (1982) sobre a imagem de uma pedra atirada num pântano, provocando na superfície círculos que podem se encontrar com outros círculos, dessa forma se unindo por reverberação com outras pedras. A analogia para a

criação de histórias está em entendermos que uma única palavra escolhida ao acaso gera ondas na mente, estimulando conexões, associações e reflexões em múltiplas direções, onde um pequeno evento pode provocar mudanças em todo o sistema, gerando invisíveis reverberações que afetam outros pensamentos.

O princípio hologramático refere-se às qualidades que as partes apresentam do todo, assim como o todo com as qualidades das partes que o compõe. Quando pensamos esse princípio aplicado à literatura, podemos pensar na leitura e criação das narrativas infantis, e sobre a importância da experiência cultural da criança. A cultura que a criança vivencia imprime nela uma relação com as linguagens, seja escrita ou pictórica, e é essa cultura que ela trará para as suas criações. Avaliar essa criação terá de levar em consideração a cultura do autor, pois, para Morin (2000, p. 94), “[...] a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas.” Nesse sentido, a linguagem oral e escrita precisa ser considerada a partir da cultura de quem a utiliza para, a partir disso, ampliá-la em seu uso nos diversos contextos.

O princípio do circuito retroativo rompe com a causalidade linear dos acontecimentos. Interessante observarmos como este princípio se relaciona com os feedbacks que, como educadores, damos às crianças a respeito da sua leitura, da sua escrita literária, da sua criação, e o que estes podem causar como aprendizagens nas crianças, podendo reduzir o desvio e estabilizar um sistema ou, ainda, amplificar uma reação negativa. Neste caso, não há como não pensarmos sobre o impacto da correção de um professor sobre as criações das narrativas ficcionais das crianças e como essas correções podem contribuir positivamente para a qualificação delas ou bloquear os processos criativos, pois o texto, enquanto autoria criativa da criança, é mais que os erros gramaticais que podem nele ser apresentados. No entanto, o erro, enquanto parte, pode também alterar o significado do texto como um todo. Por isso, é importante considerarmos a reflexão de Rodari (1982, p. 36) ao pensar sobre o erro criativo:

[...] na Cinderela de Charles Perrault: os sapatinhos, na origem, deveriam ser de ‘vairé’ (um tipo de pelica); e só por um afortunado erro tornaram-se de ‘verre’, isto é, de vidro. Um sapatinho de vidro é seguramente mais fantástico que um sapato de couro qualquer, é mais sedutor, ainda que fruto de um erro de transcrição.

Nesse sentido, Rodari incentiva os professores a serem criativos também em seus processos de correção, pois a criança, como autora, também cria um cenário e seus personagens, e esses elementos podem ser desvalorizados quando o professor, ao ler a criação, foca seu olhar apenas nas questões gramaticais. Do que valeu, para a criança, todo o seu repertório de leitura, todo o seu esforço de criação?

No princípio do circuito recursivo, Morin (2000, p. 95) afirma que “Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.” Considerando esse pensamento, Rodari (1982) destaca a importância de a criança crescer em ambiente rico de impulsos e estímulos para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforcem as estruturas e alonguem seus horizontes. Também é possível refletir sobre o princípio do circuito recursivo quando as crianças criam e qualificam suas narrativas, pois é nas interações entre pares que as crianças se sentem mais à vontade para trocar ideias, para corrigir de igual para igual, para expandir e criar. Caberá ao professor criar as condições para tal ambiente recursivo, no qual, favorecendo as interações, as crianças sintam-se motivadas a criar e recriar, desenvolvendo a sensibilidade e o humano entre si.

Dessa forma, o princípio da recursividade se alia ao da autonomia/dependência. Morin (2000, p. 95) afirma que os seres vivos são auto-organizadores, eles necessitam “[...] retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência; é por isso que precisam ser concebidos como seres autoeco-organizadores”. Num processo de leitura e reflexão a respeito do que foi lido, por exemplo por um grupo de estudantes, conduzir reflexões que relacionam as experiências do lido com o vivido, contribui para o significado dado à leitura feita, reafirmando ou desfazendo crenças. Já na produção textual pensada em um ambiente favorável à troca de ideias, a criança pode se sentir livre e responsável pela qualidade da sua produção. Pode se sentir motivada a recriar suas narrativas, os cenários e os personagens, auto-organizando-se na logicidade, na estrutura do seu texto para que seja bem compreendido. É evidente que não se retira dessa coletividade o papel do professor. No entanto, entendendo-se num clima de recursividade, o papel do professor assume novas funções.

Sabemos que a realidade de uma sala de aula é multidimensional e para compreendê-la é preciso uma lógica que considere lógicas distintas, o que, nesse caso, refere-se a um pensamento dialógico (relação ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar). Conforme Morin (1998, p. 189):

[...] o termo dialógico quer dizer duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a ideia de “unidualidade” que propus para certos casos; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo.

A este princípio, unimos o princípio da reintrodução do conhecimento, ou seja, a restauração do sujeito, pois “[...] todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas.” (Morin, 2000, p. 96).

A escola é um todo formado por estudantes, professores, pedagogos, direção, pais e funcionários, e cada um desses “personagens” também levam consigo o que vivenciam no espaço escolar. Essa é a relação todo-partes, partes-todo num processo de interação – ordem – desordem e organização. Trata-se de uma relação dialógica e de reintrodução do conhecimento individual em todo conhecimento coletivo, e da relação entre os saberes da comunidade, crenças, e o conhecimento científico.

O pensamento complexo trabalha com a possibilidade de uma verdade relativa ao seu tempo e espaço, com a incerteza e o aleatório. Importante destacar aqui que não se trata de um “relativismo” epistemológico, pois o pensar complexo aponta para um método, a partir dos seus operadores cognitivos já descritos no texto. Nesse sentido, todo o conhecimento produzido pelos sujeitos cognoscentes (teorias) são sempre interpretações de uma dada realidade (multidimensional) que não dá conta de abranger “a verdade”, a “totalidade”. Pensar de forma complexa, como defendido por Morin, é pensar de forma a religar saberes na busca por produzir um conhecimento mais “fidedigno” à realidade natural, social e física, sem almejar dar conta e cabo das coisas. Trata-se de libertar o pensamento de suas amarras formais para torná-lo crítico e criativo, de privilegiar a ideia do movimento, do processo, do vir a ser como possibilidade.

Nesse sentido, o pensamento divergente comunga com o pensamento complexo, pois Rodari defende que a mente humana se desenvolve,

essencialmente, a partir de antagonismos e contradições, rompendo com a lógica linear, como proposto pelo pensamento complexo.

4 Ler e escrever literatura: práticas na escola

Neste item, são relatadas experiências implementadas pelas pesquisadoras, autoras deste artigo. Trata-se de pesquisas distintas, feitas por duas professoras-pesquisadoras em sala de aula, junto aos estudantes, os quais foram devidamente esclarecidos sobre o processo e concordaram formalmente em participar. A seção 4.1 analisa a experiência concebida como oficinas de escrita literária e que foram desenvolvidas com uma turma de 6º ano de Ensino Fundamental de escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, Paraná, em 2023. As seções 4.2 e 4.3 compõem experiências com escrita literária em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em escola do município de Pinhais, Paraná, em 2025 e de 5º ano de uma escola particular de Ensino Fundamental do município de Curitiba, em 2024.

Ambas as experiências apostam na capacidade dos participantes em se firmarem como leitores e autores. Veremos como o vai-e-vem entre ler e escrever em um ambiente acolhedor e desafiante tende a ofertar oportunidades para que a criança exerça linguisticamente sua criatividade e, sendo assim, recursivamente, acione estratégias de leitura diversas e competentes.

A opção pela pesquisa-ação se deu em virtude de ela propiciar interação entre pesquisadores e participantes em prol de produção de conhecimentos e de convidar os participantes a serem ativos e a se expressarem ao longo do processo (Thiollent, 2011). Os instrumentos utilizados - observação atenta dos participantes, questionários, diário de pesquisa e análise dos textos escritos pelos estudantes - auxiliaram as pesquisadoras a ter uma atitude constante de reflexão acerca das atividades planejadas, das ações ocorridas, dos referenciais teóricos (Lüdke; André, 2013).

De forma geral, foi preciso considerar a complexidade do campo investigado e as relações humanas envolvidas no ambiente escolar (Pimenta, 2008). Sendo assim, no transcorrer das atividades, houve esforço

constante das professoras-pesquisadoras em envolver os participantes em processos formativos, em incentivar o diálogo com os participantes e entre eles, sempre em atitude de autorreflexão objetivando a superação de uma visão linear dos fenômenos e procedimentos fragmentados e superficiais.

4.1 Oficinas de escrita literária

Com o objetivo de analisar o processo de escrita literária foi implementada por uma das pesquisadoras uma pesquisa-ação nas aulas de Língua Portuguesa, numa turma com 23 estudantes de 6º ano, com idades entre 12 e 13 anos, em escola municipal de Curitiba. Foram realizadas dez oficinas de escrita literária, que tiveram as seguintes etapas: motivação, leitura, escrita e compartilhamento dos textos.

Foram seguidos os fundamentos de uma oficina de escrita sugeridos por Andruetto e Lardone (2020): apresentação de uma variedade de textos e de escritores, pois uma oficina de escrita também é um percurso de leituras; estabelecimento de confiança na relação entre pesquisador e estudantes e ambiente propício ao diálogo e à criatividade. Tais orientações são condizentes às duas práticas que Cosson (2020) preconiza para o ensino da literatura: o manuseio e o compartilhamento de obras literárias, sendo que por manuseio o autor se refere tanto à leitura quanto à escrita de textos.

Tomou-se como orientação básica, a noção de aluno-autor (Tauveron, 2014), formado a partir de um processo que demanda trabalho por parte dele, envolve um projeto de escrita e compartilhamento com seus pares, ações de revisão e reescrita. Ao professor, nessa perspectiva, cabe encorajar o aluno a extrair da leitura uma estratégia de escrita, verbalizar seu projeto de autor, ter a segurança de que seu texto será lido.

Para o aluno-autor (Tauveron, 2014), o erro não significa fracasso, mas pode resultar em maturidade para escrever. Essa convicção vai ao encontro da dinâmica, apresentada anteriormente, de Rodari intitulada “O erro criativo”. Para o autor, os supostos lapsos das crianças são criações que tentam assimilar uma realidade desconhecida, cada erro contém sementes de uma nova história.

Não é novidade que de um lapso pode nascer uma história. Se, batendo à máquina um artigo, me acontece de escrever Lamponia em

vez de Laponia, acabei de descobrir um novo país, cheiroso e arborizado: seria um pecado apagá-lo do mapa das possibilidades; melhor explorá-lo, como turistas do fantástico (Rodari, 1982, p. 36).

Outrossim, considerar o fenômeno da complexidade significa a superação da fragmentação, a associação entre a razão e a emoção, a possibilidade do erro e do acaso (Morin, 2015a). Dessa forma, o ensino da literatura, que assuma a complexidade, que adote a formação do aluno-autor como objetivo não reduzirá o conhecimento a categorias inertes de erro e acerto. Trabalhou-se, portanto, para garantir que os participantes se engajassem em um misto de trabalho e de ludicidade, e percebessem que o exercício da autoria seria respeitado e motivado.

Por isso, as seguintes orientações foram combinadas com os participantes de início e efetivadas em todo o processo: todas as produções são válidas; vamos apostar na criatividade; todos são capazes; é preciso manter ambiente de leitura e produção; leia seu texto para a turma se quiser. Será possível perceber, mais adiante, como essa posição assumida foi crucial para que os participantes se sentissem encorajados a escrever com criatividade, os quais sabiam que as oficinas de escrita literária aconteciam semanalmente em horário regular, e constituíam um momento diferenciado de ensino.

4.1.1 Prefixo arbitrário e a produção de poemas visuais

Conforme exposto em Benato (2025) uma das oficinas foi inspirada em Rodari (1982, p. 33): “Um dos modos de tornar produtivas as palavras, em sentido fantástico, é o de deformá-las”. Com os participantes, foi organizado o jogo da velha dos prefixos em que, de forma lúdica, eles relembavam conceitos e exemplos de prefixos. Em seguida, realizou-se uma das dinâmicas concebidas na *Gramática da Fantasia* para o desenvolvimento da criatividade e imaginação no uso da linguagem: o “Prefixo arbitrário”.

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).

Assim, a partir de uma lista de prefixos, algumas das novas palavras inventadas pelos participantes foram: hipersozinho; indicionário; multifaltas; mega-aniversário; antipaciência; pós-chuva; ex-preguiça. Diálogo, curiosidade e interesse permearam esse momento de invenção das palavras.

Na mesma oficina, para a “feitura” de poemas visuais, a leitura do livro *Aguardados* (Bastos, 2012), foi o disparador. Nessa obra, a visualidade e a linguagem verbal estão conectadas e interagem, provocando inferências e aguçando a sensibilidade e a razão conjuntamente. Cada página revela ser um pôster, com vida própria, surpreendendo o leitor quanto ao aspecto visual, à temática e às possibilidades intertextuais. Como um todo, esse livro pode se dirigir tanto ao público infantil quanto ao adulto. Após momentos diversificados de leitura e apreciação dessa obra, os estudantes foram convidados a escolher uma das palavras inventadas por eles próprios a partir de um prefixo e escrever um poema visual. Eis uma das produções:

Figura 1: Poema visual de aluna-autora



Fonte: Foto do caderno da aluna-autora, 2023.

Esse texto demonstra, por parte da participante, iniciativa de criar, de construir associação a questões de seu próprio cotidiano, ousadia de escrever sobre emoções próprias da idade, que se percebem pela

referência ao aparelho da televisão, tão corriqueiro, e à sedução exercida por um sorriso. A provocação de inferência pode levar o leitor a imaginar que o eu-lírico, nesse poema, declara preferir certo sorriso ao vivo a programas de televisão. Tal sugestão é construída por uma interrogação e está centrada na criação da palavra “anti-TV”. Esses fatores revelam indícios de intenção literária da estudante, que começa a criar estratégias para atrair a atenção do leitor. Assim como Rodari (1982) orienta de forma implícita em suas propostas, a literatura não está a serviço do previsível, da manutenção de um código de conduta nem se reduz a recurso didático de ensinar conteúdos. A dinâmica do prefixo arbitrário provocou liberdade de criação, situações inusitadas, aproveitamento de experiências pessoais e superação do entendimento de exercício escolar que busca padronização. Ao encontro dessa visão, o pensamento complexo de Morin (2020) propõe a superação do pensamento fragmentado e disjuntivo, a construção de relações com experiências pessoais e de conhecimentos de diferentes áreas.

4.1.2 Oficina com Inteligência Artificial: complexidade e criatividade na autoria de textos

Diferente das outras nove oficinas, essa se prolongou no tempo e exigiu momentos específicos de orientação da professora-pesquisadora aos participantes e de revisão e reescrita. Foi feito uso gratuito do *Chat Bing*, ferramenta de inteligência artificial (IA) generativa integrada ao buscador da *Microsoft*. O objetivo da oficina não se centrou em comparações entre o texto produzido pela plataforma e o texto produzido pelo participante, pois favoreceria um apagamento de todo o processo de formação do leitor e do autor. O recurso da IA foi utilizado como forma de ampliação de estratégias para a escrita de textos narrativos e possibilidade de os participantes agirem como leitores, revisores, críticos e autores em uma mesma oficina.

Os participantes, após explanações prévias da professora-pesquisadora, foram desafiados a escrever comandos para que a plataforma apresentasse um texto narrativo. O *Chat Bing* não foi capaz de romper com repetições parafrásticas, produziu formulações aparentemente variadas para um mesmo dizer e narrativas insossas segundo a avaliação dos participantes.

“O *chat* não fez uma história de terror boa, é muito genérica. Você não fica com vontade de ler” (Benato, 2025, p. 161). Esse testemunho demonstra que a participante é uma leitora exigente, atenta às estratégias que escritores lançam para criar atmosfera de suspense, muito provavelmente bem assessorada pelas leituras experienciadas nas oficinas anteriores.

Não bastou para ela que o texto se desenvolvesse em começo, meio e fim, que fosse dividido em parágrafos, que a ortografia estivesse correta; seria necessário seduzir o leitor e criar um texto com estratégias e enredo mais bem elaborados. Essa reação comprovou que os participantes assumiram a posição de leitores e de críticos exigentes. Para Rodari (1982), o pensamento divergente demonstra capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência e é fundamental para o desenvolvimento da criatividade. Aqui há um exemplo vivo de atuação do sujeito cognoscente, como chama Morin (2015b), um sujeito vivo, vacilante, consciente de suas limitações, mas que interage com o conhecimento e produz conhecimento a partir do contexto em que está inserido, a partir de suas expectativas e experiências vivenciadas.

A seguir, expõem-se os comandos dados ao *Chat Bing* por uma dupla de participantes, sendo que cada comando significou um texto/uma resposta da máquina, demandou leitura e avaliação da dupla e a redação de um novo comando:

Nós queremos um texto de suspense para crianças infantojuvenil.
Quero um texto mais aterrorizante.
Formule um final para o texto.
Você pode me dar mais dicas para formar um texto de terror?
O que é mais importante para criar uma atmosfera tensa?
(Benato, 2025, p. 162).

Ao todo foram oito aulas dedicadas à leitura, revisão e reescrita das narrativas escritas a partir do *Chat Bing*, que aconteceram de forma diversificada: a partir de uma aula modelar organizada pela professora-pesquisadora, a partir da leitura feita por colegas, de forma individual e contando com a IA, como resposta às indagações e sugestões escritas pela professora-pesquisadora a cada texto produzido. “Estamos mudando o final, pra não entregar tanto”, foi um depoimento da participante e que revela seu raciocínio e sua ação no processo de revisão. (Benato, 2025, p. 163).

No texto produzido pela IA, “A torre amaldiçoada”, a estudante, de forma lúdica, insere a expressão “felizes para sempre” no meio da narrativa, quando passa a tecer novos conflitos após o casamento do jovem cavaleiro com a princesa. Ao rever seu texto, a autora altera o trecho para: “Os dois se casaram e acharam que seriam felizes para sempre”. Assim, a continuação dos conflitos não torna inverossímil a narrativa e instiga o leitor a acompanhar o texto com novo ânimo. É construída uma nova possibilidade de conto de fadas a partir da quebra do sentido usual de “felizes para sempre”. Na revisão final, a aluna-autora termina o texto com a frase: “mas ainda se ouvem uivos vindos da torre”. Os uivos fazem referência aos lobos que vigiavam a princesa na torre; dessa forma, o suspense continua e o final deixa de ser abrupto.

A aluna-autora de “Um terror no sótão?!” demonstrou criatividade e capacidade de acionar conhecimentos prévios:

- a) ao construir a palavra, “des-paralisado” (Benato, 2025, p. 173), provavelmente inspirada pelos prefixos arbitrários de Rodari (1982), sendo que tal novo vocábulo caracterizou a reação do personagem Pedro diante do monstro, marcando o ápice da narrativa;
- b) ao criar diálogo com o leitor, estratégia que estabeleceu uma relação de proximidade com ele: “O garoto caminhou até a cama de sua parenta (vamos fingir que a palavra está no português comum)” (Benato, 2025, p. 183);
- c) ao aumentar o suspense da narrativa: “Os dois estavam lado a lado de mãos dadas, aquilo era assustador, só o brilho da lanterna iluminando somente um dos lugares e os outros ficavam escuros” (Benato, 2025, p. 185);
- d) ao criar um final em aberto: “... aquilo algum dia acabaria?” (Benato, 2025, p. 173).

Sobre essa oficina, foi possível concluir que a utilização do *Chat Bing* auxiliou no surgimento de ideias para a escrita da narrativa e que houve satisfação pelo resultado do texto, conforme os depoimentos de duas

alunas-autoras: “Eu gostei de ter ajuda da inteligência artificial, das ideias criativas, do resultado do meu texto!” e “Acho que eu tive bastante ideias legais, mas depois eu tive ideias melhores” (Benato, 2025, p. 193).

De forma geral, foi perceptível o reconhecimento de autoria ao longo do processo de todas as oficinas, como atestam os depoimentos:

- Além de aumentar minha capacidade, foi como descobrir uma paixão.
 - Amei as aulas de escrita, elas me ajudaram muito na criatividade.
 - Sim, as oficinas fizeram eu gostar de escrever e ler.
 - Eu escrevi muitos textos esse ano. Foi bom que lemos muitos livros.
 - Foi bom pois estimulou mais ainda minha criatividade e vontade para escrever novos textos de vários assuntos.
- (Benato, 2025, p. 92).

4.2 Criação livre de história ilustrada

Apresentamos anteriormente, a partir do pensamento de Rodari, a necessidade de incentivar os professores a serem criativos também em seus processos de correção ou de intervenção nos textos dos estudantes. Em prática docente desenvolvida por uma das pesquisadoras com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em escola do município de Pinhais (Paraná-Brasil), destacamos o caso de Leila (autorizada divulgação do nome pelos pais), uma criança com dificuldades na fala, pertencente a uma família dedicada que a levava a sessões de fonoaudiologia.

Sua participação nas aulas era ativa e sua criatividade sempre se fez presente em seus desenhos. Quando começou a escrever, ainda com erros na escrita, não deixou de mostrar sua criatividade. Incentivada pela professora-pesquisadora, que lia e encenava as histórias de Eva Furnari, Leila começou a criar suas próprias histórias e ilustrações em três livros autorais. A turma de 28 crianças, com idade entre 7 e 8 anos, vendo a valorização dada pela professora-pesquisadora na primeira narrativa criada, começou também a se sentir capaz e logo outras crianças começaram a apresentar suas pequenas produções artísticas e literárias. No texto de Leila, muitos erros gramaticais. No entanto, neste caso, como as crianças estavam iniciando a aventura da escrita, o valor estava no

enredo. Inspirada pela leitura de *Viviana: a rainha do pijama*, de Steve Webb (2006), Leila criou a história *Leila: a rainha da fantasia*.

Figura 2 – Capa do primeiro livro de Leila



Fonte: texto da aluna, 2025.

Transcrição: LEILA A RARINHA DA FANTASIA

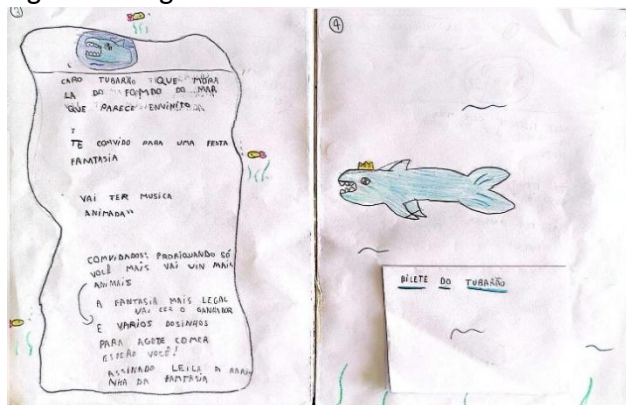
Figura 3 – Páginas 1 e 2 do livro de Leila



Fonte: Texto da aluna, 2025.

Transcrição: Leila ontem esqueceu de dirar a fantasia da festa da escola então esticou as pernas e se espiquisou. Mais parou um pouco e pensou qual é a fantasia que eles usão??? Então veis uma festa da fantasia e veis os cartões. O primeiro foi o do tubarão.

Figura 4 – Páginas 3 e 4 do livro de Leila



Fonte: Texto da aluna (2025)

Transcrição:

Caro tubarão que mora la do fomdo do mar que parece envinito
Te convido para uma festa Famtasia
Vai ter musica animada”
Convidados: proriquando só você mais vai vin mais animais
A fantasia mais legal vai cer o ganhador e vários dosinhos para agede comer
Espero você!
Assinado Leila a rarinha da famtasia.

Figura 5 – Página 4 do livro de Leila com resposta do tubarão



Fonte: Texto da aluna (2025)

Transcrição: Eu vou sim mais vou levar os meus peixe que é a minha comida
Mais eu tanpen como doces
Cenhor tubarão

Ao analisarmos essa parte do texto com as ilustrações, percebemos que há uma narrativa visual acontecendo juntamente com a narrativa escrita, pois a fantasia do tubarão só está caracterizada na ilustração feita pela aluna-autora. Não aparece no texto. Na escrita, Leila oscila entre escritas com erro e sem erro, o que é possível verificar na palavra fantasia, ora escrita com M e ora escrita com N, o que demonstra os seus ensaios quanto ao domínio das regras gramaticais, ainda em apropriação. Este exemplo se relaciona com o princípio recursivo do pensamento complexo, pois podemos considerar que Leila se sente capaz de escrever, devido aos incentivos dados pela professora-pesquisadora e pela admiração causada nos colegas, que também se sentem encorajados a criar histórias. Considerando as reflexões de Rodari, embora Leila não tenha a percepção dos erros em seu registro escrito, ela está consciente da narrativa que criou e deseja expressá-la. No princípio recursivo, é pelas interações culturais, com momentos de leitura diária do literário, e sociais, conversas a respeito das leituras feitas, que cresce em Leila a sua condição de aluna-autora e de se aventurar na escrita. A professora-pesquisadora não destaca e nem corrige as partes do texto de Leila, ao invés disso, nesse momento e a partir da obra pronta, ela valoriza o texto como um todo, a história criada, o cenário, os personagens, e coloca o seu livro junto com o acervo de livros do Cantinho da Leitura existente na sala, oportunizando assim que todos possam escolher e ler a sua criação. Nos dias seguintes, os colegas esperavam por pegar a história de Leila para ler. A esse cenário, Rodari se refere como ambiente rico de impulsos e estímulos que nutre a imaginação da criança, criando as condições que alongam seus horizontes.

4.3 Criação orientada de narrativa ficcional

Outro exemplo de escrita literária em que podemos observar princípios do pensamento divergente e complexo, se deu com a orientação de uma das pesquisadoras numa turma do 5º ano de uma escola particular de Ensino Fundamental do município de Curitiba-PR. Em uma turma de 23 alunos, com idade entre 10 e 11 anos, a professora-pesquisadora realizou a leitura compartilhada do livro *O menino que desejava se tornar um ser humano*, de Jorn Riel (2008). A história relata a aventura de Leiv, um jovem Viking, que parte da Islândia para vingar a morte de seu pai assassinado, mas naufraga na costa da Groelândia. Salvo por duas crianças inuítes, povo daquele lugar, ele descobre a tolerância e a amizade.

Antes de iniciar a leitura, com base na proposta da sequência básica de Cosson (2006), ocorreram as etapas da motivação (preparar o aluno para entrar no texto) e introdução (informações básicas sobre o autor). O objetivo era o de preparar as crianças para adentrar numa narrativa com culturas diversas, em um tempo histórico distante e em um lugar geográfico muito diferente do seu.

Como motivação, assistiram a um vídeo só com imagens dos países nórdicos, com grandes lagos, fiordes, geleiras. Com o tempo, começaram a se fixar nas imagens e a contemplá-las, compartilhando entre si algumas impressões. A professora-pesquisadora questionou-os sobre o que sentiam ao ver aquelas imagens, responderam que sentiam frio, paz, solidão. Na continuidade, a professora-pesquisadora perguntou se eles sabiam de onde eram as imagens, que povos viviam naquela região. Eles responderam dinamarqueses, suecos, e chegaram aos vikings e esquimós.

Após as imagens serem bem exploradas e servirem de trocas de informações, a professora-pesquisadora mostrou o livro *O menino que desejava se tornar um ser humano*, de Jorn Riel e explicou que o leriam juntos, naquele trimestre.

Em outro momento, a professora-pesquisadora retomou a conversa sobre o livro, mas agora para desenvolver a etapa da introdução. Nessa etapa, houve a exploração dos paratextos contidos na capa - a figura de duas crianças bem agasalhadas num ambiente bem gelado, a leitura da sinopse do livro e das informações sobre o autor, com informações sobre sua vida na Groenlândia.

No caderno, os estudantes colaram uma ilustração da capa do livro e escreveram um pequeno texto sobre a sinopse do livro. Por fim, antes do início da leitura do livro, assistiram a um vídeo didático sobre os vikings e sua cultura, situando-os no tempo histórico.

Mesmo dispondo de um exemplar para cada estudante, a professora-pesquisadora optou por projetar a obra na parede da sala, possibilitando uma leitura simultaneamente dirigida e compartilhada – prática defendida por Colomer (2007), ao afirmar que, nesse tipo de leitura, o professor ensina a forma de ler o literário.

[...] meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc. (Colomer, 2007, 65).

A leitura foi realizada em voz alta pela professora-pesquisadora. Ao final de cada capítulo, havia uma proposta de reflexão ou registro escrito que ajudava os estudantes na compreensão da narrativa e criava estímulos para a continuidade da leitura. Com desafios como: descreva como se sentiu Leiv ao descobrir a morte de seu pai; nomeie e caracterize os personagens que a narrativa apresentou até o momento; elabore uma linha do tempo com os principais fatos ocorridos com Leiv até esta parte da narrativa.

Esses registros eram discutidos coletivamente, gerando reflexões sociais, culturais e históricas, sobre os vikings e inuítes (esquimós).

Ao final do capítulo 10, o protagonista, Leiv, vivencia um naufrágio e chega a uma ilha distante e muito fria (Groenlândia). Nesse momento, a professora-pesquisadora propôs a elaboração de uma continuidade da história, como se o aluno-autor fosse o próprio autor, considerando em sua produção todos os elementos até então vistos, como as características do cenário e os elementos naturais que condizem com ele (neve, gelo, animais selvagens, vegetação típica da região), além das questões culturais, como a forma de viver, os relacionamentos familiares, a alimentação. Tudo já havia sido discutido no processo de leitura da narrativa.

Essa proposta de criação da narrativa partiu da técnica proposta por Rodari: *O que acontece depois*. Nessa técnica, Rodari nos diz que para toda história há sempre a possibilidade de “um depois” e afirma que “Os personagens estão prontos para agir, conhecemos seu comportamento, sabemos quais as relações entre eles” (Rodari, 1982, p. 62). Se os conhecemos a partir do que lemos, discutimos e registramos dos capítulos anteriores, nada mais justo que orientar os alunos-autores para que os utilizassem em suas criações.

Figura 6 – Orientação para a produção de texto

O MENINO QUE DESEJAVA SE TORNAR UM SER HUMANO

Leia o fragmento a seguir, que corresponde ao desfecho do capítulo “O naufrágio”:

“Leiv descobriu com surpresa que se encontrava a poucas centenas de metros de uma praia de inclinação suave, pedregosa. Ao longe, altas montanhas elevavam-se contra um fundo azulado de neves eternas. Leiv compreendeu que havia chegado à Groenlândia.”

Agora, imagine que você é o autor do livro e vai continuar a história a partir deste desfecho: “Leiv compreendeu que havia chegado à Groenlândia.” O que será que ele encontrou? O que ele viu? Será que ele enfrentou alguma aventura?

Sua história deverá considerar o que já lemos até agora, portanto, os personagens, os cenários, as situações precisam fazer parte da mesma narrativa que estamos lendo.

Ao colocar pela primeira vez seus pés naquela planície coberta de gelo_____

Fonte: Planejamento da professora-pesquisadora (2025)

Os estudantes tiveram tempo para sua elaboração e puderam trocar ideias com seus colegas durante a criação do texto. Quando queriam, contavam também com o auxílio da professora-pesquisadora.

Depois de pronto, cada texto foi entregue aleatoriamente, para que outro colega pudesse lê-lo e fazer suas observações e contribuições. As regras foram combinadas antecipadamente. Os leitores deveriam escrever suas observações ou questionamentos ao autor à lápis, no próprio texto ou utilizando um bloco de notas autocolante.

Ao receber novamente o seu texto lido pelo colega, o aluno-autor pode ler as observações feitas, expor suas argumentações de concordância ou discordância. Após esse momento, os alunos elaboraram a versão final do texto e a entregaram à professora-pesquisadora, que os leu e fez a correção, observando critérios que já estavam na folha de elaboração do texto, como: descrição de personagens e cenário, sequência lógica de ideias, paragrafação e construção de frases, uso adequado da pontuação e acentuação, e legibilidade.

Num outro momento, os textos corrigidos foram devolvidos aos alunos-autores para a reescrita. Para isso, a professora-pesquisadora projetou na

sala o que considerou ser um bom texto (Figura 7) e o leu na íntegra aos alunos para que pudessem observar a sua qualidade em relação aos critérios propostos.

Figura 7: Texto do aluno Francisco (nome fictício):

Ao colocar pela primeira vez seus pés naquela planície coberta de gelo, Leiv sentiu seu corpo afundando na neve macia. O mar estava agitado, então subiu na base de um pequeno fiorde para tentar se proteger do frio. Leiv puxou o cavalo morto em meio às rochas das quais se encontrava e cortou parte do lombo do cavalo para enganar a fome. Florian pouca carne e ela estava dura e crua, mas mesmo assim, ele não sabia quando ia encontrar comida novamente, então aproveitou enquanto possível. Quis não lhe solizmente sua mão (le) lhe ensinaria como limpar a pele do legimenda assim deixo jogou fora a cabeça, as pernas, os ossos e a gordura do animal e improvisou um pequeno fogo amarrando a pele nas pedras e ali mesmo, adormeceu. Algumas horas depois, Leiv acordou subitamente com um barulho enervador e levantou-se rapidamente. Quis um estranho novamente e, olhando para um pedaço de pele do cavalo, percebeu que um quando o lobo de gelo havia se deslocado da montanha. Leiv olhou o céu do fiorde com inquietação e reparou que toneladas de neve despenharam de lá em cima. Assustado, correu para fora da tenda o máximo possível, mas a neve espessa atrapalhou sua fuga. Percebendo que se deslocava lentamente mais e mais, observou que seus esforços foram em vão, Leiv sentiu se afundar pela neve, então se desmaiou. Quando acordou, sentiu um estranho calor e logo percebeu que estava em uma caverna. Ao seu lado, uma fogueira crepitava com vontade. Logo Leiv lembrou-se de que seu tio o contara que um Anakton do clã de Kananon havia parado na Groenlândia e tinha sido atacado por um estranho povo. Por sorte, conseguiram matar um integrante do grupo com uma espada e o resto fugiu em direção a montanhas. Com todo o medo daquele povo o ten capturado para comê-lo, fingiu que continuava inconsciente. Após alguns minutos, ouviu vozes vindo de fora da caverna e um ruído alto entrou na tenda. Ele era magro, com cabelos mochos que não nunca tinha visto, e usava um grosso casaco de pele de foca. Assustado, Leiv se embrenhou para o teto e fingiu se desorientado. O homem gritou algo para alguém fora da caverna em uma linguagem estranha e duas crianças correram até Leiv. O homem pediu da tenda e as duas crianças, que pareciam ter a mesma idade de Leiv, ficaram conversando e ensinando Leiv a mexer. A garota começou a rociá-lo enquanto o garoto o cutucava com um graveto. Até que perderam a paciência e avistaram o coberto de sua caverna. Leiv não aguentou de frio e o ruído de rochas e na tenda (aparente) quando percebeu que tinha se revoltado e dentro de poucos segundos, toda a alheia estava exposta dele.

Fonte: Foto da folha escrita pelo aluno-autor (2025)

Transcrição: Ao colocar pela primeira vez seus pés naquela planície coberta de gelo, Leiv sentiu suas pernas afundando na neve macia.

O mar estava agitado, então subiu na base de um pequeno fiorde para tentar se proteger do frio.

Leiv puxou o cavalo morto em meio às rochas das quais se encontrava e cortou parte do lombo do cavalo para enganar a fome.

Havia pouca carne e ela estava dura e crua, mas, mesmo assim, Leiv não sabia quando ia encontrar comida novamente, então aproveitou *enquanto* possível.

Felizmente, sua mãe lhe *ensinára* como limpar a pele do boi, sendo assim, Leiv jogou fora a cabeça, as pernas, os ossos e a gordura do animal e improvisou um pequeno abrigo, amarrando a pele nas pedras e, ali mesmo, adormeceu.

Algumas horas depois, Leiv acordou subitamente com um barulho ensurdecedor e levantou-se rapidamente. Ouvia um estrondo novamente e, olhando por um buraco na pele do cavalo, percebeu que um grande bloco de gelo havia se deslocado da montanha.

Leiv olhou o cume do fiorde com inquietação e reparou que toneladas de neve despencavam de lá *em* cima.

Assustado, correu para fora da tenda o máximo possível, mas a neve espessa atrapalhou sua fuga.

Percebendo que o desmoronamento *alimentava* mais e mais, observou que seus esforços foram em vão, deixou-se afundar pela neve, então Leiv desmaiou.

Quando acordou, sentiu um estranho calor e logo percebeu que estava em uma cabana. Ao seu lado, uma fogueira crepitava com vontade.

Logo, Leiv lembrou-se que seu o tio *contára* que um drakkar do clã de Koresen havia parado na Groenlândia e tinha sido atacado por um estranho povo. Por sorte, conseguiram matar um integrante do grupo com uma espada e o resto fugiu *amedrontados*.

Com medo daquele povo o ter capturado para comê-lo, fingiu que continuava *inconciente*.

Após alguns minutos, ouviu vozes vindo de fora da cabana e um sujeito alto entrou na tenda. Ele era magro, com cabelos morenos que Leiv nunca tinha visto, e usava um grosso casaco de pele de foca.

Assustado, Leiv se embrenhou no cobertor e fingiu-se desacordado. O homem gritou algo para alguém fora da cabana em um estranho idioma e duas crianças correram até Leiv.

O homem saiu da tenda e as duas crianças, que pareciam ter a mesma idade de Leiv, ficaram conversando e encarando o menino.

A garota começou a sacudi-lo enquanto o garoto o cutucava com um graveto.

Até que perderam a paciência e arrancaram o cobertor de *sua* costas. Leiv não aguentou de frio e o puxou de volta. Era tarde quando percebeu que tinha se revelado e dentro de pouco segundos, toda a aldeia estava *envolta* dele.

Após a leitura, incentivados pela professora-pesquisadora, os estudantes foram apontando o que tornava o texto projetado um bom texto. Observaram a descrição detalhada dos personagens e dos cenários, com uso de adjetivos que ajudavam o leitor a ter a sensação de estar naquele lugar e sentindo as mesmas emoções dos personagens. Também

observaram a paragrafação e a construção correta das frases, com poucos erros ortográficos.

A conversa continuou, pois a professora também destacou partes de outro texto (Figura 8), bem sequenciado e estruturado, mas que trazia elementos alheios a história *O menino que desejava se tornar um ser humano*, como uma vila com lojas, restaurante e padaria.

Figura 8: Trecho do texto da aluna Eduarda (nome fictício):

Co colocar pela primeira vez seus pés naquela planície coberta de gelo, Leiv percebeu que estava sozinho naquele lugar e viu o barco onde estava. Ele tentou acenar para Thorstein, mas não conseguiu, pois o barco fi estava muito longe, então ele teve que seguir em frente.

O frio tinha aumentado, estava uma densa neblina a ponto de não enxergar nada. Leiv não sabia o que fazer, pois não tinha timba lugar para passar a noite e não tinha comida. Até que, lá longe, Leiv avistou uma vila bem pequena e se animou.

Ao chegar lá, parecia sumo uma vila bem agradável para encontrar ajuda. Na vila, tinha várias casinhas e várias lojas, e era bem diferente da vila em que Leiv convivia. A maioria das ruas que tinham na vila tinha um restaurante ou uma padaria.

- Bom dia, o que você gostaria de pedir? - disse o atendente da padaria.

- Olá, eu gostaria de um pouco de pão; pediu Leiv.

Fonte: Foto da folha escrita pelo aluno-autor (2025)

Transcrição: Ao colocar pela primeira vez seus pés naquela planície coberta de gelo, Leiv percebeu que estava sozinho naquele lugar e viu o barco onde estava. Ele tentou acenar para Thorstein, mas não conseguiu, pois o barco estava muito longe, então ele teve que seguir em frente.

O frio tinha aumentado, estava uma densa neblina a ponto de não enxergar nada. Leiv não sabia o que fazer, pois não tinha lugar para passar a noite e não tinha comida. Até que, lá longe, Leiv avistou uma vila bem pequena e se animou.

Ao chegar lá, parecia uma vila bem agradável para encontrar ajuda. Na vila, tinha várias casinhas e várias lojas, e era bem diferente da vila em que Leiv convivia. A maioria das ruas que tinham na vila tinha um restaurante ou uma padaria.

- Bom dia, o que você gostaria de pedir? – disse o atendente da padaria.
- Olá, eu gostaria de um pouco de pão: pediu Leiv. [...]

Ao analisarem o texto lido, perceberam que a descrição do cenário não condizia com o contexto da história, pois Leiv vivia em uma época em que as pessoas moravam com suas famílias, em comunidade, caçando, pescando, coletando e preparando seus alimentos com utensílios rudimentares. Não existia o comércio tal como conhecemos hoje.

Na sequência da proposta, quando os estudantes foram reescrever seus textos, muitos perguntaram se podiam, além de considerar as observações da correção, alterar o texto, retirando e/ou inserindo partes. Isso porque, as referências dos textos apresentados pela professora-pesquisadora e a discussão feita com os alunos para desvelar os parâmetros do que configura um bom texto, os ajudou na autoavaliação do seu próprio texto.

Importante destacar que se trata de uma turma que vivenciava um projeto de literatura muito estruturado desde o 1º ano do Ensino Fundamental, com, no mínimo, a leitura de três livros de literatura por ano. Além disso, era uma escola que organizava muitos eventos literários em que os alunos eram incentivados a participarem de vários projetos que envolviam arte e literatura.

Todo esse processo de escrita, revisão e reescrita, ilustra princípios do pensamento complexo e divergente em ação. As etapas de escrever e reescrever a partir das observações do colega e da professora, e depois a partir de uma referência de outros textos, fez com que a turma vivenciasse o princípio do circuito retroativo e recursivo, ou seja, os feedbacks descentralizados da figura somente da professora, colocaram em ação a necessidade de qualificação do texto em etapas e a necessidade de elaborar uma escrita literária que desse vida ao texto, usando de adjetivos para melhor descrever o cenário e as sensações dos personagens, desenvolvendo assim a criatividade e a imaginação de cada aluno-autor. Os erros, por exemplo, as inconsistências, foram observados e apontados primeiro pelo leitor do texto, um colega, e colocados para que o aluno-autor pudesse considerar ou não na sua versão final. Ao final do processo, cada aluno tinha três versões aprimoradas de um único texto, evidenciando que a escrita literária se dá em um ambiente rico de impulsos e estímulos, como defendido por Rodari. Além disso, as estratégias escolhidas para a qualificação do texto em cada etapa, demonstraram a capacidade de auto-organização das crianças na aprendizagem da escrita literária.

5 Considerações Finais

As experiências analisadas neste artigo se desenharam a partir da necessidade de tornar constantes e relevantes as experiências com leitura e escrita literária no cotidiano escolar, evidenciando-as como elementos estruturantes na aprendizagem das linguagens. Pautadas pelo diálogo entre os princípios do pensamento complexo, de Edgar Morin, e o pensamento divergente, de Gianni Rodari, as proposições de leitura, escrita e reescrita tratadas neste artigo, contribuíram para a formação de leitores e autores mais autônomos, para o fortalecimento de interações entre participantes e professoras-pesquisadoras, para o desenvolvimento de estratégias de escrita literária, para a ampliação da capacidade leitora e de repertórios literários.

O pensamento divergente ficou destacado no empenho dos alunos em se expressarem literariamente, tanto na criação do texto quanto na sua ilustração, estimulados pelas leituras feitas pelas professoras-pesquisadoras e pela percepção de que o erro faz parte de um processo criativo e que, por isso mesmo, não impede a qualificação constante do texto em diferentes momentos. Além disso, o pensamento divergente se fez presente na possibilidade de o aluno-autor criar um novo caminho em uma dada história, uma “porta” para uma nova narrativa a partir de um “e se”.

O pensamento complexo se fez presente nas oportunidades reflexivas de construção do texto favorecidas pelos feedbacks, tantos dos colegas quanto das professoras-pesquisadoras, e em sua recursividade presente num ambiente favorável para a troca de ideias e para a autoeco-organização, uma vez que é na busca pela autonomia que o ser humano realiza trocas significativas com seu meio cultural, o qual sendo mais diverso, mais riqueza e possibilidades oferece (Behrens, 2015).

Rodari (1982) critica o interesse da escola em, mais do que entender os saberes elaborados pelos estudantes, avaliar e medir esses saberes, limitados ao nível ortográfico-gramatical-sintático. Tal postura tradicional da escola, ao priorizar conteúdos estanques e quantificáveis é compatível com o que Morin (2011) chama de “falsa racionalidade”, responsável por excluir o elemento humano do humano. Essa fragmentação e

superficialidade, ainda presente em nosso contexto social e histórico, é bem ilustrada pela imagem: “A peneira da ‘correnteza’ detém e valoriza o pedregulho, deixando passar o ouro” (Rodari, 1982, p. 124).

Justamente para não deixar passar o ouro, para tratar o conhecimento em sua complexidade, esta pesquisa valorizou todo o processo de leitura e escrita, não apenas a versão final do texto do aluno-autor. Os resultados apontam para o desenvolvimento de comportamento de autor durante as atividades, das estratégias buscadas por ele, das reelaborações feitas, do aproveitamento do “erro criativo”.

As oficinas de escrita com a turma de 6º ano, revelaram que os participantes construíram um comportamento de autor porque empenharam-se na produção de títulos sugestivos, na criação de metáforas e comparações, de indícios de humor e ironia, na construção de finais em aberto e surpreendentes, no estabelecimento de intertextualidade.

O olhar cuidadoso para o processo permitiu também às professoras-pesquisadoras identificar que os alunos-autores, em um movimento retroativo, aproveitaram saberes e leituras anteriores, compartilharam interpretações e seu projeto de escrita, trabalharam na reescrita, previram um leitor para seu texto e se sentiram pertencentes a uma comunidade leitora.

De forma abrangente, as propostas analisadas neste artigo seguiram a orientação de Rodari (1982) para quem o importante é a vida e não o exercício, de Tauveron (2014) que concebe o aluno-autor como sendo capaz de projetos singulares de escrita, de Morin (2008) que propõe a formação de um sujeito vivente, consciente de sua incompletude e capaz de aprender no processo. Assim, apostou-se em uma educação que tolere e trate os erros com criatividade, que fomente a capacidade de refletir, de interpretar, de interagir e de criar e os resultados colhidos apontaram para a formação de leitores e autores capazes de romper com padrões estabelecidos¹.

1 Correção gramatical realizada por: Angela Maria Hoffmann Walesko, Doutorado em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2019, especialização em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, 2000. E-mail: angelawalesko@gmail.com

Agência de pesquisa financiadora da pesquisa

Não Aplicável.

Declaração de conflito de Interesses

Os autores declaram não ter conhecimento de conflitos de interesses financeiros ou relacionamentos pessoais que possam ter influenciado o trabalho relatado neste artigo.

Declaração de Contribuição dos Autores e Colaboradores (CRediT - Contributor Roles Taxonomy)

Danielle Mari Stapassoli: Realizou contribuições substanciais para a concepção do estudo, análise e interpretação dos dados. Participou na redação do manuscrito garantindo relevância intelectual significativa. Concedeu aprovação final à versão a ser publicada. Expressou concordância em assumir responsabilidade por todos os aspectos do trabalho. Atuou como professora-pesquisadora em escola do município de Pinhais e em escola particular de Curitiba.

Elisa Maria Dalla-Bona: Realizou contribuições substanciais para a concepção do estudo, análise e interpretação dos dados. Participou na redação do manuscrito garantindo relevância intelectual significativa. Concedeu aprovação final à versão a ser publicada. Expressou concordância em assumir responsabilidade por todos os aspectos do trabalho. Atuou como orientadora e coordenadora das pesquisas.

Maria Luciana Scucato Benato: Realizou contribuições substanciais para a concepção do estudo, análise e interpretação dos dados. Participou na redação do manuscrito garantindo relevância intelectual significativa. Concedeu aprovação final à versão a ser publicada. Expressou concordância em assumir responsabilidade por todos os aspectos do trabalho. Atuou como professora-pesquisadora em escola municipal de Curitiba.

Declaração de Uso de Inteligência Artificial

Não aplicável.

Material suplementar

Todos os dados necessários para reproduzir os resultados estão contidos no próprio artigo.

Agradecimentos

Não Aplicável.

Referências

- ANDRUETTO, María Teresa; LARDONE, Lilia. **A oficina de escrita**. Tradução: Rafael Ginane Bezerra. Curitiba: Sacapuntas, 2020.
- BASTOS, Ayssa Lima. **Aguardados**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BENATO, Maria Luciana Scucato. **Oficinas de escrita na escola: o letramento literário e a complexa formação do aluno-autor**. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015. p. 23-45.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros. A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário. Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **A escrita literária na escola**. São Paulo: Contexto, 2026.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazzo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora da Silva; Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução: Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PIMENTA, Selma Garrido. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 9-25.

RIEL, Jorn. **O menino que desejava se tornar um ser humano**. Tradução: Maria Luíza Newlands Silveira. São Paulo: Moderna, 2008.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução: Antonio Negrini. 11. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

RODARI, Gianni. **O livro dos porquês**. Ilustração: Emanuele Luzzati. Tradução: Lilliana Iacocca e Michele Iacocca. São Paulo: Ática, 2000.

RODARI, Gianni. **Histórias para brincar**. Ilustração: Andrés Sandoval. Tradução: Cide Piquet. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36286/22633>. Acesso em: 13 fev. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WEBB, Steve. **Viviana**: a rainha do pijama. Rio de Janeiro: Salamandra, 2006.