

UNIVERSIDADE FEEVALE

Mariela Magali Faller

MEMORESCÊNCIAS INFANTIS:

um caleidoscópio de histórias

Orientadora: Profa. Dra. Juracy Ignez Assmann Saraiva

Coorientadora: Profa. Dra. Lovani Volmer

Novo Hamburgo – RS

2019

MARIELA MAGALI FALLER

MEMORESCÊNCIAS INFANTIS:

um caleidoscópio de histórias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, como requisito final à obtenção do título de Mestre da Universidade Feevale.

Orientadora:

Profa. Dra. Juracy Ignez Assmann Saraiva

Coorientadora:

Profa. Dra. Lovani Volmer

Novo Hamburgo – RS

2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Faller, Mariela Magali.

Memorecências infantis: um caleidoscópio de histórias /
Mariela Magali Faller. – 2019.

133 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Profa. Dra. Juracy Ignez Assmann Saraiva ;
Coorientadora: Profa. Dra. Lovani Volmer”.

1. Alfabetização. 2. Formação do leitor. 3. Literatura. 4. Texto
literário. I. Título.

CDU 372.4

Bibliotecária responsável: Amanda Fernandes Marques – CRB 10/2498

MARIELA MAGALI FALLER

MEMORESCÊNCIAS INFANTIS:

um caleidoscópio de histórias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, como requisito final à obtenção do título de Mestre da Universidade Feevale.

Novo Hamburgo, 28 de fevereiro de 2019.

Banca examinadora:

Dra. Juracy Ignez Assmann Saraiva
Universidade Feevale

Dra. Lovani Volmer
Universidade Feevale

Dra. Marinês Andrea Kunz
Universidade Feevale

Dra. Maria Helena Albé
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

*Ao Uil e ao Arthur,
minhas memorecências de amar.*

*À Celita,
meu primeiro caleidoscópio de histórias.*

*À professora Juracy,
minha inspiração na superação dos desafios.*

*À professora Lovani,
meu aprendizado em olhar e ver, acreditar e acolher.*

*Às crianças da 111FM,
minha alegria em brincar e aprender a aprender.*

RESUMO

Este estudo investiga como a criança, em processo de alfabetização, aciona e reconstitui as significações presentes no texto literário e problematiza a constituição do sujeito e do leitor proficiente, a partir de mediação docente, pautada em ações intencionalmente concebidas. O problema posto justifica-se pela crescente valorização da leitura, que coloca a formação de leitores como desafio para o âmbito educacional e impulsiona a realização de políticas públicas preocupadas com a compreensão leitora, dentre as quais se destacam o PNAIC (Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa) e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). A investigação assume enfoque qualitativo e procedimentos metodológicos sistematizados por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa experimental. Nessa perspectiva, o projeto *Memorescências infantis* propõe um caminho para a educação literária, pois, ao abrigar a discussão literatura-alfabetização, se compromete em acompanhar a atuação de um grupo de leitores de primeiro ano do Ensino Fundamental, que frequenta uma escola comunitária de Novo Hamburgo, em seu processo de aquisição da linguagem escrita e de construção de sentidos para o texto literário. A investigação ancora-se em alguns princípios norteadores sobre leitura e práticas leitoras: Candido (1995) sustenta que a fruição literária é direito do ser humano; Larrosa (2007) compreende que a leitura participa do processo de formação do sujeito; Zilberman (2003) sublinha a função emancipadora da obra literária; Iser (1996) confere ao leitor um lugar de coautoria junto ao texto; Bordini e Aguiar (1988) concebem, no método recepcional, etapas para a leitura literária; Saraiva (2001) operacionaliza a estética da recepção, através da metodologia de roteiro de leitura; Soares (2005), desenvolvendo a noção de letramento, atribui ao ato de ler a transitividade, ao sustentar a consideração das especificidades que caracterizam os gêneros textuais no processamento da leitura e na aquisição da escrita. Os resultados preliminares indicam que a educação literária pressupõe um percurso de aprendizagem contínuo e intencional. As vivências apontam, ainda, algumas possibilidades para a instauração e consolidação da experiência literária na infância: elas se concretizam no território que envolve o cotidiano, situando-se entre o conhecido e o estranho; constroem-se na exploração de sons da língua; estabelecem-se em provocativos jogos de sentido. Ao atentar para a constituição e o desenvolvimento da leitura de textos literários na escola, a pesquisa formula uma resposta possível às dificuldades que a instituição tem enfrentado, no seu desafio de formar leitores e, sobretudo, leitores que leiam com prazer. Por seu viés teórico-prático, a discussão busca contribuir para o processo de mediação da leitura, fornecendo subsídios às reflexões sobre o processo de alfabetização, à formação do leitor e às metodologias de ensino voltadas à literatura. Ela favorece a constituição de apreciadores do texto literário, tendo em vista sua instrumentalização para a autonomia leitora no contexto escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação do leitor. Literatura. Texto literário.

ABSTRACT

This study investigates how the child, during its literacy process, triggers and reconstitutes the meanings present in the literary text and discusses the constitution of the subject and the proficient reader, grounded in teacher mediation, based on intentionally conceived actions. The problem is justified by the growing appreciation of reading, which places the training of readers as a challenge for the educational field and promotes the implementation of public policies concerned about reading comprehension, such as the PNAIC (National Pact for Literacy in the Right Age) and ANA (National Assessment of Alphabetization). The study assumes qualitative approach and methodological procedures systematized through bibliographic research and experimental research. In this perspective, the project *Memorescências infantis* (Children's Memories), proposes a way for literary education, because, bringing discussions about literature and literacy, it engages to go along the performance of a group of first grade readers of Elementary School who attends a community school from Novo Hamburgo, in their process of written language acquisition and in the construction of the meanings for the literary text. The research is anchored in some guiding principles about reading and reading practices: Candido (1995) vindicates that literary enjoyment is a right of the human being; Larrosa (2007) understands that reading participates in the process of individual formation; Zilberman (2003) emphasizes the emancipatory function of the literary work; Iser (1996) gives to the reader a place of co-authoring next to the text; Bordini & Aguiar (1988) conceive, in the receptional method, steps for the literary reading; Saraiva (2001) conducts the aesthetics of reception, through the guided reading approach; Soares (2005), developing the concept of literacy, attributes to the act of reading the transitivity, considering the specificities that characterize the textual genres in processing reading and writing acquisition. The preliminary results indicate that literary education presupposes a continuous and intentional learning path. The experiences also point to some possibilities for the establishment and consolidation of literary experience in childhood: they are concretized in the region that involves everyday life, standing between the known and the unknown; they are constructed in the exploration of sounds of the language; they set themselves up in provocative meaning games. By observing the constitution and development of reading literary texts at school, the research formulates a possible answer to the difficulties that the school has faced, in its challenge to train readers and, mostly, readers who read with pleasure. For its theoretical-practical propensity, the discussion seeks to contribute to the process of mediation of reading, providing support for reflections on the process of literacy, to the formation of the reader and teaching approaches focused on literature. It foments the constitution of appreciators of literary text, observing its instrumentalization to the reading autonomy in the school context.

Keywords: Alphabetization. Formation of the reader. Literary text. Literature.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Literatura e alfabetização: interação texto-leitor..... | 26 |
| Figura 2 – Níveis de domínio da escrita..... | 29 |
| Figura 3 – Ambiente de aprendizagem da 111FM: visto do fundo..... | 36 |
| Figura 4 – Ambiente de aprendizagem da 111FM: visto da lateral esquerda..... | 36 |
| Figura 5 – Ficha da caixa de músicas..... | 49 |
| Figura 6 – Registro individual da Linha de tempo dos nascimentos da 111FM..... | 61 |
| Figura 7 – Cartela do jogo bingo dos sons iniciais..... | 64 |
| Figura 8 – Fichas do jogo bingo dos sons iniciais..... | 64 |
| Figura 9 – Conteúdo das páginas do livrinho do Felpo..... | 65 |
| Figura 10 – Fichas do jogo batalha das palavras..... | 66 |
| Figura 11 – Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo..... | 103 |
| Figura 12 – Aprendizagem “ <i>memorescente</i> ”..... | 115 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Tarefa para casa..... | 50 |
| Quadro 2 – Organização dos capítulos da narrativa <i>Felpe Filva</i> | 51 |
| Quadro 3 – Lista elaborada pelas crianças da 111FM..... | 57 |
| Quadro 4 – Ficha personalizada: organização e informações individuais..... | 59 |
| Quadro 5 – Cartela individual..... | 60 |
| Quadro 6 – Quadro numérico..... | 63 |
| Quadro 7 – Registro individual do jogo batalha das palavras..... | 67 |
| Quadro 8 – Registro individual referente à saída de estudos..... | 69 |
| Quadro 9 – Bloco de anotações do(a) entrevistador(a)..... | 71 |

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ASPEUR – Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
EB – Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
FEB – Força Expedicionária Brasileira
FEEVALE – Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IDBE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC – Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa
PNME – Programa Novo Mais Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
111FM – Primeiro ciclo, primeira etapa, turma 1, Ensino Fundamental, manhã

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Organização curricular por ciclos de formação Escola Feevale..... | 33 |
| Tabela 2 – Identificação dos alunos participantes das <i>Memorescências infantis</i> | 37 |
| Tabela 3 – Momentos pedagógicos consolidados com a mediação da leitura..... | 46 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 LEITURA: UM ATO SEMPRE PRESENTE | 18 |
| 2.1 LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO: O SER E O TEMPO DA PALAVRA..... | 23 |
| 2.2 OS LEITORES..... | 30 |
| 3 MEMORESCÊNCIAS INFANTIS: PROPOSTAS DE LEITURA..... | 39 |
| 3.1 <i>FELPO FILVA: HISTÓRIA PARA QUEM TEM ORELHAS DIFERENTES.....</i> | <i>40</i> |
| 3.2 UMA LEITURA: QUATRO MEMÓRIAS..... | 46 |
| 3.2.1 <i>Memórias desveladas: motivação para a leitura.....</i> | <i>48</i> |
| 3.2.2 <i>Memórias cultivadas: encontro do leitor com o texto.....</i> | <i>50</i> |
| 3.2.3 <i>Memórias inventadas: momentos de autoria.....</i> | <i>55</i> |
| 3.2.4 <i>Memórias evocadas: consolidação do processo de alfabetização</i> | <i>58</i> |
| 3.3 MOMENTOS MEMORÁVEIS: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS..... | 75 |
| 4 UM CALEIDOSCÓPIO DE HISTÓRIAS: PERCURSOS DE LEITURA..... | 102 |
| 4.1 LER E ESCREVER: MODOS DE SER | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 114 |
| REFERÊNCIAS | 117 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RETRATO DA LEITURA..... | 120 |
| APÊNDICE B – BILHETE COM ORIENTAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA | 126 |
| APÊNDICE C – BILHETE COM ORIENTAÇÕES SOBRE A POSTAGEM | 127 |
| ANEXO 1 – CARTA ENVIADA POR CHARLÔ | 128 |
| ANEXO 2 – TRECHO DA CARTA ESCRITA PELAS CRIANÇAS PARA CHARLÔ..... | 129 |
| ANEXO 3 – CARTA ENVIADA POR FELPO (FRENTE)..... | 130 |
| ANEXO 4 – CARTA ENVIADA POR FELPO (VERSO)..... | 131 |
| ANEXO 5 – CARTÃO-POSTAL ENVIADO PARA AS CRIANÇAS..... | 132 |
| ANEXO 6 – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE TEXTOS E IMAGENS | 133 |

1 INTRODUÇÃO

*Fica-se a ponte no espaço
À espera de quem lá passe
Que o motivo de ser ponte
Se não para a construção*
José Saramago (1985, p. 83)

Assim como a ponte que une horizontes, transpõe espaços e oferta passagem, legitimando-se, essencialmente, enquanto construção, também este estudo, que se ocupa da articulação entre literatura e o processo de alfabetização, propõe-se a ser. Para sustentar experiências, expectativas e inquietações, assume-se a leitura de textos literários como matéria-prima principal dessa construção, que apresenta, em sua estrutura, as pedras da pesquisa, o cimento das incertezas e as cores da esperança.

Com vistas a contextualizar evidências inerentes a atividade da leitura, nos parágrafos que se sucedem, compartilho três aprendizagens memoráveis em minha trajetória como leitora. Isto porque, somos os caminhos que trilhamos, os atalhos que tomamos, as pontes que construímos. Somos as palavras que descortinamos, o que lemos e não lemos, no outro, no mundo e em si mesmos. Somos textos e leitores, sonhos, risos, desassossegos, silêncios, enfim, somos tudo o que nos permitimos ser, amar, sentir, lembrar e esquecer.

A primeira aprendizagem memorável refere-se à experiência leitora decorrente de visitas ao Cemitério Evangélico de Hamburgo Velho, em Novo Hamburgo. No intuito de amenizar a saudade que sentia de minha avó, domingo sim, domingo não, minha mãe levava a ela flores colhidas de seu jardim. Adorava fazer parte daquele ritual, pois me entretinha lendo as mensagens póstumas deixadas nas lápides mais antigas do cemitério. Encontrava, nesta busca, um desafio constante: entender o que, de fato, aquelas palavras que eu pronunciava queriam dizer. Minha mãe fitava minha curiosidade e perguntava se eu estava entendendo alguma coisa. Eu respondia com um gesto de mão, que indicava mais ou menos. Neste momento, ela me acolhia em seu colo e com seu olhar anil, desvendava comigo aquelas palavras, propondo que eu continuasse investigando leituras, pois, me dizia ela, as palavras são escritas para serem compreendidas. Desde então, leio tudo o que me encanta, desafia ou causa estranheza, à procura de compreensão. Esta foi minha primeira aprendizagem em leitura: as palavras compõem e segredam sentidos que somos convidados a desvelar.

O momento seguinte, ocorreu em decorrência da canção popular *Serenô*, cantada por meus colegas e eu em uma de nossas manhãs com a professora Angelita. Naquele dia, fiz o percurso da escola para casa com a canção em mente. Após o almoço, peguei meu companheiro diário, o caderno de palavras preferidas, e nele me pus a registrar cada verso daquela canção. Cantava com desenvoltura até chegar à penúltima estrofe e, por não saber o seu desfecho, me calava. Fiquei, por muito tempo, lendo e relendo a parte que sabia, inferindo o sentido daqueles versos e levantando hipóteses sobre a sequência que faltava. Cantarolando, o segundo momento de aprendizagem em leitura chegou a mim: a incompletude de alguns textos permite que nossa voz se enuncie, na intenção de completá-los.

Comento, ainda, uma terceira experiência em leitura. Era verão, sentada à sombra do pequeno *flamboyant*, observo o jardim carinhosamente iluminado pelo sol, quando uma nuvem de borboletas, em um voo coreografado, começou a dançar sobre as flores. Imersa naquele instante, acompanhando os rodopios de uma e outra, de mais uma e mais outra borboleta, comecei a bater minhas “asas”, metamorfoseando-me a partir do poema *As borboletas*, de Vinícius de Moraes. Dancei pelo jardim brincando com as palavras do poeta: “Branças Azuis Amarelas E pretas Brincam Na luz As belas Borboletas [...]” (MORAES, 1984, p. 58 e 59). Borboleteando¹, vivenciei outro momento de aprendizagem em leitura: às vezes, as palavras se metamorfoseiam na gente e a gente nelas, evidenciando que nenhuma leitura é, essencialmente, definitiva, uma vez que nos possibilita a criação de novos níveis de significado.

Após guardar essas singelas memórias de aprendizagem em leitura, que representam um prelúdio do ato de ler, lanço o olhar sobre o objeto em análise no contexto acadêmico. Embora haja expressivas análises acerca da ação de ler, segundo evidenciam inúmeras teorias, a compreensão da leitura como ação efetiva e responsiva ainda reverbera na discussão sobre a proposta de interação dialógica entre os textos destinados à infância e seus leitores. Discorrendo especificamente sobre textos literários, evidencia-se o seu papel singular na concretização do objetivo de formar sujeitos e leitores, pois, nesses textos, potencializam-se os componentes lúdicos e polissêmicos, próprios da arte literária, que conferem prazer à leitura. Assim,

¹ O sentido estético dessa palavra, enquanto processo de transformação e de aquisição do conhecimento, encontra-se em LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 117.

este estudo se volta à constituição do sujeito, com vistas a formação do leitor proficiente nos anos que se comprometem com a alfabetização.

Frente às recentes discussões acerca de práticas de ensino-aprendizagem que visam assegurar a aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), aperfeiçoar o processamento da leitura e promover a formação do leitor proficiente, instala-se o seguinte problema de investigação: como propostas de aprendizagem com leitura e compreensão de textos literários podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças em processo de alfabetização?

A exploração das potencialidades da linguagem, sob o lastro da literatura, possibilita, às crianças envolvidas na apropriação do SEA, a constituição de sua subjetividade, a sua integração ao universo ficcional, o reconhecimento da diversidade e da riqueza de sua cultura e seu comprometimento com a mesma.

A sociedade contemporânea, repleta de mudanças deslumbrantes e não-lineares, por meio da palavra escrita, legitima a associação entre cidadania e leitura, e propõe, aos agentes envolvidos no processo de alfabetização, o desafio de lançar um olhar inovador sobre as questões que permeiam a aquisição da leitura e da escrita, bem como refletir sobre a infância que está sendo construída e vivenciada.

Assim, quanto maior o aprofundamento teórico do docente sobre as etapas de apropriação do SEA, sobre o processo de leitura, enquanto ato de cognição e de interação dialógica, mais eficientes serão as intervenções pedagógicas em leitura, em compreensão e produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Isto posto, entre as questões que devem permear a ruptura de paradigmas presentes no fazer/ser e no ensinar/aprender do contexto escolar, destacam-se as seguintes: Para que aprender? Como ensinar? Como promover aprendizagens ativas e colaborativas? Como avaliar? Quais são os interesses das crianças? O que as move? Como aprendem? O que querem aprender? O que é relevante que aprendam?

O processo de ensino-aprendizagem vivenciado no período de alfabetização reverbera na proficiência em leitura e escrita de toda a Educação Básica (EB). Este cenário requer dos agentes envolvidos, quais sejam, as crianças, seus familiares e os docentes, muito mais do que o acúmulo de informações.

Nesse sentido, torna-se indispensável que tanto o docente quanto a criança se reconheçam em seu contexto histórico e cultural, se comuniquem, sejam criativos, colaborativos, abertos ao novo, resilientes, participativos, analítico-críticos, produtivos e responsáveis. O processo requer, ainda, o desenvolvimento de competências para

aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

O exposto trata de uma questão norteadora com, no mínimo, duas interfaces – o texto e o leitor –, a que se busca responder, por meio dos seguintes objetivos: discutir o processamento da leitura enquanto ato cognitivo e como fenômeno de interação social e intersubjetiva; e acompanhar a atuação de um grupo de interlocutores na aquisição da cultura escrita e na construção de sentidos para o texto literário.

No caminho percorrido, o desenvolvimento da etapa prática antecedeu as demais, rompendo com o pressuposto de que, na pesquisa, a escrita teórica precede a atuação. Evidencia-se que o processo reflexivo compreende um percurso em espiral, no qual se contempla a trajetória em diferentes níveis, em um movimento de avanços e de retrocessos, em que a teoria e a prática se dão de forma integrada, fornecendo recursos uma para a outra. O estudo proposto assume um caráter predominantemente analítico-descritivo na abordagem dos dados decorrentes da pesquisa de campo e da pesquisa bibliográfica. Não obstante, seja um texto acadêmico, pretende-se conduzir a reflexão com a sutileza da arte, tendo em vista a interação do objeto de estudo que norteia a discussão com a liberdade literária no uso da palavra. Em alguns momentos, considerou-se autêntico o emprego de *inventiones*² para abordar determinada ideia ou ação.

A investigação sustenta-se, principalmente, em concepções sobre leitura e práticas leitoras, propostas por Wolfgang Iser; Regina Zilberman; Juracy Assmann Saraiva; Magda Soares; Rildo Cosson; e Iván Izquierdo. Detendo-se sobre o ato de ler, Iser (1996) confere ao leitor um lugar de coautoria junto ao texto, e, em sua teoria da recepção, concebe a leitura como um processo de interação que instaura um diálogo entre a obra e seu leitor. Com o estatuto da literatura infantil, estabelecido por Zilberman (2003), enfatiza-se o lugar que o texto literário pode desempenhar na emancipação dos sujeitos, através da atuação de quem lê e da potencialização dos sentidos propostos pela obra.

² A essência dessa palavra, como processo reflexivo e criativo, encontra-se na obra do escritor Manoel de Barros.

Por sua vez, Saraiva (2001) operacionaliza a estética da recepção, através da metodologia de roteiro de leitura, formulando etapas para a proposição da leitura literária. Soares (2005), desenvolvendo a noção de letramento, atribui ao ato de ler a transitividade, ao sustentar a consideração das especificidades que caracterizam os gêneros textuais no processamento da leitura e na aquisição da escrita. Aplicando a noção de letramento especificamente ao texto artístico, Cosson (2006), discute o letramento literário em uma abordagem teórico-prática, percebendo a formação do leitor como um processo que requer conhecimento, planejamento e intencionalidade pedagógica.

Os estudos de Izquierdo (2002), explicitam as especificidades referentes ao processo de aquisição do conhecimento, pautado na inter-relação entre linguagem, memória e pensamento, com vistas à evocação de sentidos, significados e utilidades de memórias adquiridas e armazenadas pelo indivíduo, quando este se propõe a adquirir novas aprendizagens.

Inicialmente, procede-se à explanação de dados estatísticos, documentos normativos e aspectos pedagógicos inerentes à leitura e práticas leitoras na EB. Comenta-se, de forma sucinta, subsídios teóricos, no âmbito dos quais, se concretiza a articulação entre literatura e alfabetização. Apresenta-se, ainda, o grupo de leitores que concretizou o projeto de leitura concebido nesta pesquisa, o ponto de vista de seus familiares sobre o ato de ler e o contexto escolar no qual estão inseridos.

Posteriormente, propõe-se um diálogo entre metodologias de mediação em leitura literária e, a partir disso, estrutura-se o projeto *Memorescências infantis*, voltado a promover a leitura como uma experiência emancipadora, capaz de contribuir para o processo de alfabetização e a formação do leitor. Aborda-se os critérios de seleção do texto que compõe o referido projeto de leitura, e, discorre-se, minuciosamente, sobre as propostas de aprendizagem postas em ação.

Por fim, se pretende refazer os percursos de leitura propostos em *Memorescências infantis*, no intuito de verificar-se em que medida o projeto contribuiu para o processo de alfabetização das crianças que o concretizaram, e, de analisar a trajetória dos alfabetizados na atribuição de significados aos textos e o seu desenvolvimento como sujeitos competentes para interagir com a leitura. Nesta análise, considera-se as produções provenientes da mobilização dos saberes e experiências individuais e coletivas do grupo, bem como, os registros fotográficos e em vídeos capturados em seu transcorrer.

Com a consecução dos objetivos propostos, a presente investigação pretende contribuir para os estudos literários, no âmbito das discussões sobre a leitura, compreensão e produção textual no processo de alfabetização. Esta contribuição também se desenvolve em vista do caráter interdisciplinar do estudo, que viabiliza o trânsito entre dados de diferentes áreas do conhecimento, de modo a ampliar as reflexões em torno da leitura de textos literários e da infância. Além disso, o enfoque na interação entre literatura e o processo de alfabetização, pode fornecer subsídios às reflexões sobre a formação do leitor e as metodologias de ensino voltadas à aquisição da lectoescrita, e, propiciar a formulação de estratégias para o desenvolvimento competente e autônomo da leitura. A preocupação com o desenvolvimento do processo de leitura em seu viés teórico-prático e a aplicabilidade do estudo ao contexto de formação de leitores, enfatiza a relevância científica e social desta pesquisa.

Tomando a leitura de textos literários como ponte, este trabalho esforça-se por conectar dois horizontes: a alfabetização e a formação do leitor. Enquanto construção, a ponte evidencia seu construtor; este estudo, por sua vez, desvela seu pesquisador, presente na construção aqui anunciada. Os resultados que se mostram emergem do meu olhar e da minha história, com os quais construí ferramentas, talvez provisórias ou insuficientes, para desenvolver a pesquisa, aplicar propostas, analisar dados, enfim, construir e cruzar a ponte. A mesma ponte, construída e atravessada por outro sujeito proveria outros horizontes, outra investigação, assim como outro grupo de crianças, e outro tempo e espaço teriam construído outra edificação. Palavra a palavra, esta ponte ergue-se empreendendo, em sua passagem, momentos de reflexão e de estudo, que possibilitam acolher desejos, interesses e desassossegos de docentes e pesquisadores e, também, andarilhos que se dedicam diariamente ao ato de ler.

2 LEITURA: UM ATO SEMPRE PRESENTE

*Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta
para vislumbrar o que somos e onde estamos.
Lemos para compreender, ou para começar
a compreender. Não podemos deixar de ler.
Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.*
Alberto Manguel (1997, p. 24)

Enquanto ato de contemplação humana, as experiências em leitura, tecidas pelos fios do corpo, do olhar e do outro, evidenciam o ato de ler como um convite para deslindar o mundo e a si mesmo. Esse deslindamento, tem se propagado de forma suntuosa, nas últimas décadas em nossa cultura, por meio da imagem. Contudo, isso não representa a substituição ou o abandono da comunicação escrita, e sim, uma possibilidade/necessidade de associá-la a um fenômeno mais geral de ampliação dos códigos de que as sociedades modernas dispõem hoje (COLOMER; CAMPS, 2002). Essa diversificação dos códigos disponíveis implicou grandes mudanças na evolução da comunicação, resultando em novas e inter-relacionadas formas de utilizá-la. Assim, conforme as autoras, devido ao amplo alcance das relações entre o conteúdo de uma mensagem, o código no qual se produz e o meio de comunicação que o veicula, e suas repercussões na maneira como se recebe a mensagem, constituem um produtivo campo de estudo.

Não obstante, diferentes setores sociais engajados com o propósito de difundir práticas leitoras, têm discutido a formação do leitor e o processamento da leitura no cenário nacional. Divulgada pelo Instituto Pró-livro (2016), a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil constitui referência para o delineamento do quadro da leitura no País. Ela mostra que, comparando os índices de 2011 com os de 2015, é possível alimentar otimismo. Os dados evidenciam que aumentou proporcionalmente o número de leitores de 50% para 56% da população³. No perfil da amostra, encontra-se uma primeira explicação para essa elevação, uma representação maior de pessoas com mais anos de escolarização, refletindo a evolução da escolaridade da população brasileira.

³ Os dados referentes à pesquisa encontram-se esquematizados em:
<http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf>.
Acesso em: 17 jan. 2018.

A última edição evidenciou que, na falta de incentivo familiar, cabe à escola cumprir esse papel, pois 45% dos leitores consideram o professor como principal influenciador da leitura. As informações colhidas apontam, ainda, para a escola como um ambiente onde o índice de leitores dobra em relação a outros espaços, de modo que as crianças e adolescentes, em idade escolar, formam o principal contingente de leitores do País. Sob análise, no entanto, o dado leva à reiterada acusação da falência escolar na formação de leitores, pois embora se comprometa com essa trabalhosa e complexa demanda de maneira intensa, a escola não garante a proficiência nas habilidades inerentes ao ato de ler e, tampouco, desenvolve o gosto pela leitura, que possibilitaria aos estudantes se tornarem leitores efetivos.

Provavelmente, em vista desta indiscutível sombra em que a problemática instaurada se apresenta, a formação de leitores participa da agenda dos governos, constituindo preocupação do poder público e objeto de políticas públicas.

Aplicado no Brasil desde o ano 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avalia estudantes de 15 anos, faixa etária que pressupõe o encerramento da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países que participam do Programa. Aplicada a cada três anos, a prova oferece um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes, reúne informações sobre variáveis demográficas e sociais, produzindo indicadores que contribuem para a discussão da qualidade da educação nos países participantes e para subsidiar políticas de melhoria da Educação Básica.

As avaliações do PISA têm indicado as dificuldades do País em consolidar a proficiência leitora dos estudantes e garantir-lhes condições de atuar no mundo letrado. Em sua última edição, 2015, o exame mostrou um declínio em relação à avaliação anterior, um desempenho que colocou o País na 59ª posição no ranking da leitura, entre 70 países participantes. Segundo demonstram os dados analisados, pouco mais da metade, 51%, dos estudantes brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação, que tem o nível 5 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e de compreender nuances da linguagem⁴.

⁴ Os dados referentes ao PISA foram retirados do <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

No enfrentamento dos desafios educacionais postos à alfabetização, o Ministério da Educação (MEC) propõe medidas que visam qualificar o processo de escolarização das crianças brasileiras. Entre suas ações, destaca-se a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 (LDB 9.394/96), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com acesso obrigatório à educação formal aos seis anos de idade. A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pelo qual o MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do EF, aferindo os resultados por exame periódico específico, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nesse contexto, insere-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cujos resultados evidenciam que parte considerável das crianças brasileiras, mesmo tendo passado três anos em processo de alfabetização, apresentam níveis insatisfatórios de leitura, compreensão e interpretação textual. Esses dados revelaram que, em 2014, 56% e, em 2016, 55% das crianças acima dos oito anos de idade permaneciam em níveis insuficientes de alfabetização, quais sejam, os níveis 1 e 2, caracterizados como elementares, em uma escala de proficiência leitora com teto 5⁵. Por conseguinte, os indicadores apontam para uma estagnação no desempenho em leitura e escrita, e, corroboram dados do PISA acerca das deficiências em leitura, compreensão e produção textual, ampliando a sombra sobre a proficiência leitora em toda a Educação Básica.

Outrossim, tendo em vista que a formação e a atualização profissional do docente constituem um fator relevante na qualificação do processo de ensino e aprendizagem, apresentam-se os índices do último Censo Escolar 2016, divulgado pelo Inep em 16 de fevereiro de 2017. Estes demonstram que, dos 2.196.397 professores da Educação Básica do País, mais de 480 mil possuem Ensino Médio (EM) e mais de 6 mil, o EF. Cerca de 95 mil têm Formação Superior; desses, apenas 1.606.889 possuem Formação em Licenciatura, porém muitos não atuam em sua

⁵ Os dados referentes à ANA encontram-se em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 11 de nov. 2017.

respectiva área de formação. Nos anos iniciais do EF, 44,6% dos docentes não possuem formação específica para a área de conhecimento em que atuam⁶.

Os parágrafos precedentes evidenciam que o contínuo desafio enfrentado globalmente para a expansão do acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e de escrita está profundamente relacionado com outro desafio: o de avaliar e medir o avanço em direção a essa meta. Dessa forma, a coleta de dados torna-se indispensável, tanto para averiguar os objetivos alcançados como para estabelecer políticas ou coordenar programas de alfabetização e letramento. Por isso, desde escolas até instituições e organizações internacionais encontram-se continuamente em busca de dados e produzindo índices e estatísticas sobre níveis de domínio e habilidades de leitura e de escrita e de uso de práticas sociais que envolvem a escrita por meio de avaliações e medições.

Frente ao exposto, salientam-se duas entre as mais recentes ações propostas pelo MEC. A primeira, Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, dispõe sobre o PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Logo, as ações do PNAIC e do PNME têm por objetivos: (a) garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do EF; (b) reduzir a distorção idade-ano escolar na EB; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDBE); e (c) contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores⁷.

A segunda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, documento normativo que visa alinhar os currículos dos Estados e Municípios, como já ocorre em diferentes países, às avaliações internacionais para, então, combater os baixos índices em proficiência leitora na EB, uma vez que

Propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante

⁶ Informações constantes de: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206>. Acesso em: 19 maio 2018.

⁷ As informações encontram-se em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf>. Acesso em 17 de jan. 2018.

⁸ Dados divulgados em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em 18 de jan. 2018.

em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

A BNCC (2017, p. 57) atualiza as demandas referentes aos dois primeiros anos do EF, salientando que a “[...] ação pedagógica, deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]”, com vistas à função social da leitura e da escrita e à promoção de práticas diversificadas de letramento, capazes de contribuir para a proficiência em leitura.

Torna-se pertinente neste momento, destacar a contribuição do texto escrito para a apropriação do conhecimento, tendo em vista que, (a) para Colomer e Camps (2002), a língua escrita permite ao ser humano fixar o pensamento verbal e convertê-lo em um objeto suscetível de ser analisado, confrontado com ideias pessoais ou com as de outros textos e oferecido a uma exploração demorada; e (b) segundo Gabriel e Pelosi (2016), a proficiência em leitura compreende um produto cultural, um fenômeno exclusivo da espécie humana e não uma habilidade inata.

Conseqüentemente, o aprendizado da leitura consiste em uma construção exigente, que pressupõe uma iniciação e que evidencia a necessidade de ultrapassar a decodificação, para alcançar a compreensão leitora e o *status* de leitor proficiente. Ao se apropriar do código escrito, o leitor potencializa sua capacidade de captar o mundo e de ampliar o próprio mundo, pois, como afirma Paulo Freire (2001, p. 11),

[...] a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Não obstante, para que uma página inerte possa ser vivificada, o leitor precisa acessar seus conhecimentos prévios, ou seja, tudo aquilo que já sabe, todos os *inputs* armazenados no decorrer de sua vida, dedicando-se a atribuir possibilidades de leitura e sentido a um sistema repleto de convenções e descaminhos. Esses conhecimentos compreendem (1) o conhecimento linguístico, que tem a função de processar o texto, ativa o cérebro para perceber palavras, organizá-las em frases, agrupadas e segmentadas com base em diferentes critérios linguísticos; (2) o conhecimento textual, composto por um conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que

compreende a interação entre os dois sujeitos do ato de ler, o autor e o leitor; e (3) o conhecimento de mundo, que pode ser adquirido com a educação formal ou por pesquisas realizadas pelo leitor para suprir suas curiosidades, como informalmente, em suas experiências e convívio na sociedade (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Enfim, as circunstâncias mencionadas sinalizam que é conveniente averiguar os processos de leitura, em especial no âmbito da literatura e da alfabetização, tendo em vista a importância e a atualidade da questão.

2.1 LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO: O SER E O TEMPO DA PALAVRA

*[...] Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave? [...]*
Carlos Drummond de Andrade (2004, p. 187)

A escola, instituição à qual a sociedade delega a responsabilidade de inserir a criança na cultura escrita, se compromete com o processo de ensino e aprendizagem dos usos da linguagem que potencializam o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Consequentemente, espera-se que ela viabilize o domínio da leitura, enquanto prática cuja finalidade não se esgota em si mesma, permitindo que o leitor, ao se apropriar do código escrito, potencialize sua capacidade de captar o mundo e de ampliar o próprio mundo. Em relação ao incentivo à leitura e à aquisição do gosto pelo ato de ler, Magda Soares (2005, p. 33) sublinha que

[...] é função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações de vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

A proposta de articulação entre literatura e alfabetização evidencia a função formadora da arte literária, e que o texto literário constitui elemento imprescindível para o processo de alfabetização, aqui entendido como leitura compreensiva e produção textual. Como fenômeno de comunicação e de expressão artística, os textos literários “ocupam-se da representação do real tangível e do real psíquico da criança, proporcionando-lhe condições de elaborar significativamente os dados da

realidade e atuar criativa e criticamente sobre ela” (SARAIVA, 2001, p. 83). Isto, para a autora, garante à literatura a efetivação de duas finalidades convergentes, uma possibilita à criança compreender melhor os contornos do real e as emoções que ele provoca, e, a outra, incentiva a criança a produzir textos, a partir da apropriação de textos existentes.

Nesse sentido, ao examinar as relações entre o leitor e o texto, assinala-se em muitos casos, o significado potencial da proposta literária para a configuração de uma cultura leitora e para o desenvolvimento do ser humano. A respeito, Antônio Candido (1995, p. 186) salienta que

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

O autor destaca ainda que, mais do que ler, o sujeito tem o direito a fruir a leitura. Assim, o ser humano tem o direito de instrumentalizar-se para dominar a tecnologia da leitura e empregá-la em seu cotidiano, o que lhe permite compreender um cupom fiscal ou uma mensagem de texto. Não obstante, também tem o direito de experienciar a leitura como jogo e como contentamento.

Investigando a realização da leitura como processo interativo, Iser (1996, p. 53) pergunta sobre o que sucede com o leitor quando, com sua leitura, dá vida aos textos ficcionais. A partir das problematizações do autor, a significação passa a ser compreendida mais como o produto de efeitos atualizados e experimentados, do que como uma ideia que antecede a obra e se manifesta nela. Conforme propõe a teoria do efeito estético, a obra resulta da aplicação da subjetividade compreensiva do leitor às estruturas possibilitadas pelo texto. Esta perspectiva concebe o momento da leitura como a atualização da produção, na medida em que o interlocutor a presentifica, a partir de suas vivências.

Iser (1996) percebe, no texto, a existência de pontos de indeterminação, cujo preenchimento exige a intervenção do receptor, o qual vai concretizar, sob as condições oferecidas pelo próprio texto, uma das possibilidades de sentido nele contidas. Os elementos de indefinição apresentados pelo texto constituem condições elementares de comunicação, pois possibilitam que o leitor participe da produção. Ao sujeito da leitura subentendido nas entrelinhas do texto, Iser chama de “leitor

implícito”, este não corresponde ao leitor concreto, mas a um elemento estrutural, uma criação que será atualizada pelo leitor real. O autor esclarece (1996, p. 73) que “a concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor”. Pela noção de “leitor implícito”, o autor nomeia uma rede de estruturas que pedem uma resposta, que obrigam à captação do texto, propondo um modelo ao leitor real.

Assim, o sujeito que lê se encontra implicado em um processo de coautoria, uma vez que, ao situar-se diante do texto, cujo sentido não se encontra explicitamente concluído, mas insinuado pelas “[...] mil faces secretas sob a face neutra de cada palavra [...]” (ANDRADE, 2004, p. 187), e pelo contexto efêmero da comunicação ficcional, o leitor, interage criadoramente com o objeto escrito, preenche as lacunas existentes e articula, pela leitura, as significações do enunciado literário à realidade que o cerca. Consequentemente, a sua atuação, como uma ferramenta prevista, movimentada a “máquina preguiçosa” que é o texto, empregando a expressão cunhada por Umberto Eco (1987).

Ainda segundo Iser (1996), as diferentes perspectivas da estrutura textual geram lacunas ou espaços vazios na linguagem referencial da obra, os quais são decisivos para a resposta estética. Assim, o texto revela e omite algo, exigindo a presença de um interlocutor que estabeleça a conectabilidade rompida pelos vazios e negações, implícitos, pressupostos e subentendidos, para que se construam sentidos. A indeterminação sinaliza a ausência de relações explícitas entre os elementos presentes que, por sua vez, restringem as possibilidades combinatórias desencadeadas pela imaginação do leitor, havendo, na situação de leitura, um incessante transitar entre dados da memória e da expectativa.

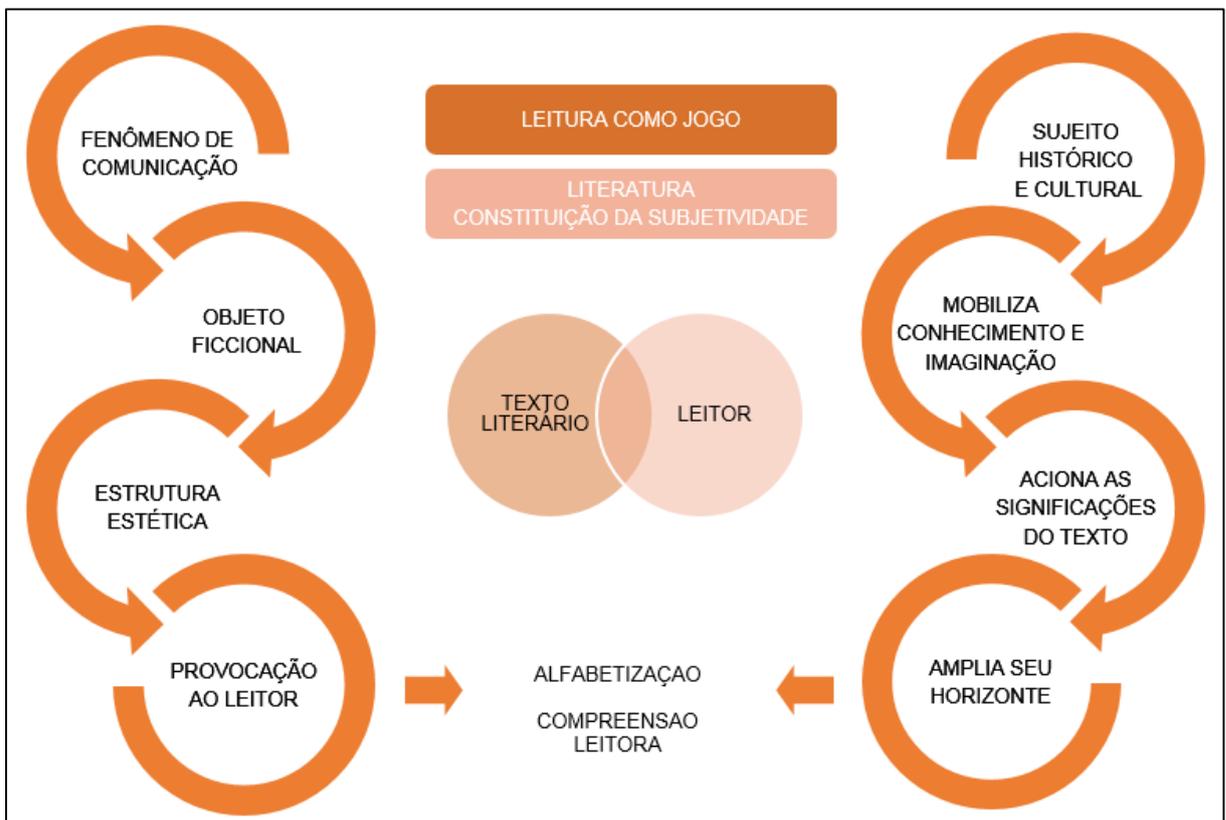
No processo de leitura, o repertório do receptor, constituído por suas experiências e vivências familiares, organiza as reações, formando uma estrutura de sentido, a qual orienta a recepção do texto. A concretização do esquema textual, conforme assinala Iser (1996, p. 50), não é livre das disposições do leitor, mesmo que tais disposições só se atualizem a partir das condições do texto. Para que a leitura se realize, é necessário que, em algum momento, aconteça a intersecção entre o repertório do leitor real e o repertório do texto, o qual é acionado pela figura do leitor implícito.

A otimização do texto depende, portanto, do conhecimento do leitor e exige sua disposição para aceitar experiências que lhe causam estranhamento. A interpretação

não decifra os sentidos, mas salienta um potencial proporcionado pelo texto, que se torna possível através da experiência do leitor e da diversidade de conteúdos individuais de representação, nascida na interação. A efetivação do processo de recepção textual provoca o leitor à reflexão, problematizando sua visão de mundo e mobilizando, a partir das lacunas que a obra propõe, sua bagagem de experiências linguísticas, sociais e subjetivas.

Tendo em vista o desenvolvimento das áreas afetiva e intelectual, aponta-se para o preponderante desempenho dos textos literários no ciclo de alfabetização, qual seja, possibilitar, por intermédio de suas especificidades lúdicas e artísticas, a interação cognitiva e subjetiva das crianças com a linguagem. Isto evidencia que os textos literários visam transcender a condição de facilitadores da apreensão do código de escrita, para se instituir em recurso indispensável à formação do sujeito. Enquanto linguagem, os textos literários se comprometem, ainda, com a atribuição de significados a sinais gráficos, esses significados têm seus sentidos potencializados através da atuação de quem realiza a sua leitura e os interpreta. A figura a seguir ilustra a interação literatura e alfabetização.

Figura 1 - Literatura e alfabetização: interação texto-leitor



Fonte: produção da autora.

Como afirmou-se anteriormente, a narrativa literária, enquanto comunicação escrita, conta com um emissor, que deve ter uma visão global e antecipada do que quer dizer e de como deseja dizer, e também, ser capaz de julgar o texto segundo esses parâmetros à medida que o constrói; e, um receptor, que deve reconstruir a mensagem e julgar a coerência alcançada. Para Colomer e Camps (2002), tanto em seu processo de emissão como de recepção, a comunicação escrita apresenta um aspecto consciente e deliberado, que, (a) representa uma característica fundamental da língua escrita; (b) incide no desenvolvimento da capacidade de operar sobre a realidade por meio de palavras; e (c) gera novos conhecimentos, mediante uma experiência, que não foi necessariamente vivida, e que não é individual, mas que é previamente organizada e recebida com a mediação da linguagem. Ainda, segundo as autoras, a língua escrita se constitui no meio mais eficiente para o ser humano dominar as máximas potencialidades de abstração da linguagem.

Isto posto, salienta-se que, conforme Cosson (2006), ler implica troca de sentidos, os quais são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. O autor destaca, também, que a leitura de um texto só se efetiva quando o leitor, por acreditar na incompletude do mundo, compreende a transitoriedade entre o seu mundo e o do outro. Desse modo, por apresentar-se aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo, o leitor torna significativo o ato de ler.

Outrossim, destaca-se que a experiência da leitura faz-se nova perante cada leitura do leitor, que se transforma a cada imersão no texto. No entanto, a leitura também reserva parcelas de novidade, segundo o texto a que se dedica. Enquanto espera a atuação de um leitor que o anime, o texto reconhece a própria incompletude. Isto porque, segundo Soares (2005), ler é uma ação transitiva e, como tal, não pode prescindir da especificação do seu objeto, já que não possui sentido completo em si mesma. Conforme a autora, a leitura é

[...] um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Verissimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos (2005, p. 30-31).

Frente a esse desafio, a relação da criança com o texto torna-se mais significativa, pois, no processo de alfabetização, a aquisição da leitura compreende a posse da linguagem concretizada e percebida em sua materialidade, e reverbera na percepção do leitor sobre variados pontos de vista, no estímulo a sua criatividade e de seu imaginário, em seu autoconhecimento e na proposição de memoráveis interações com o outro. Como discute Soares (2003), o conceito de alfabetização amplia-se e ganha sentido na ideia de letramento, apontando que não basta, pois, ser leitor, é preciso fazer-se letrado, dotando-se de competências para lidar autônoma e criticamente com escritas de natureza diversa, presentes no cotidiano social.

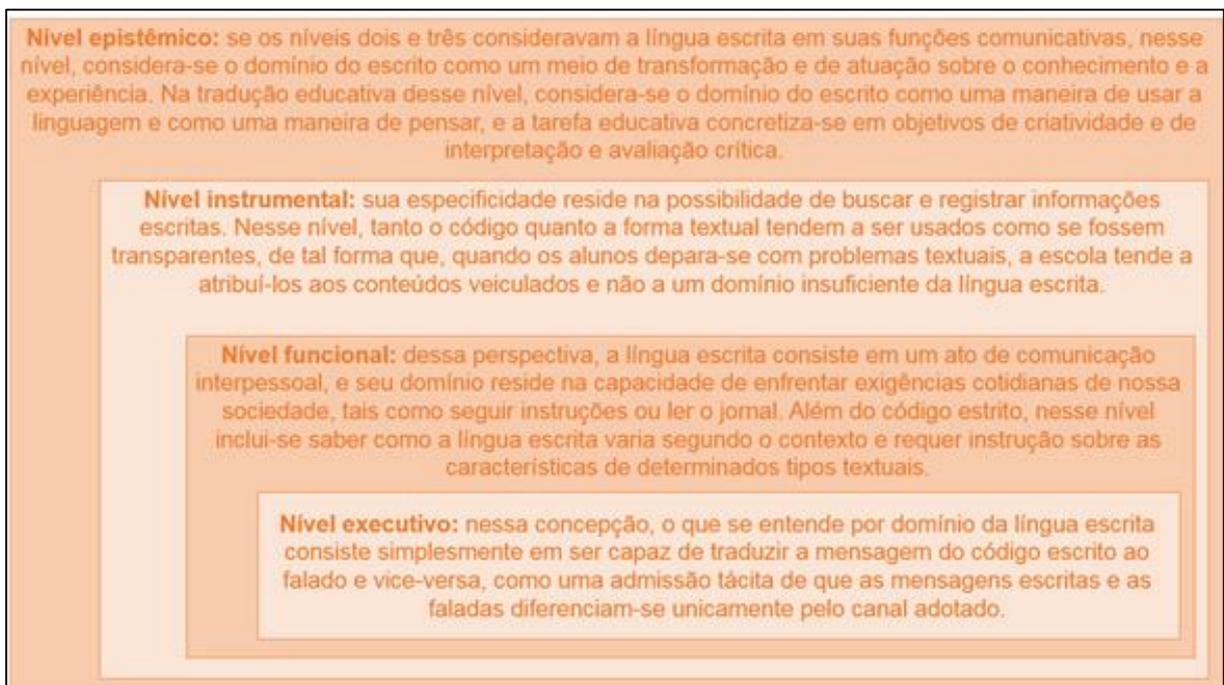
Em seus estudos, a autora assegura que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio de dois caminhos, um técnico e outro relacionado ao uso social do código escrito. Esses caminhos, compreendidos como processos distintos, porém, intrínsecos e indissociáveis, propiciam, ao mesmo tempo, a alfabetização, ao contextualizar práticas sociais de leitura e de escrita, por meio do letramento, e este, por sua vez, ao promover a aquisição do sistema de escrita alfabética, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 47). Isto porque, trata-se de um processo mental único, que compreende a dicotomia entre *aprender a ler* e *ler para aprender* (a aprendizagem de um código é inseparável das finalidades para as quais foi inventado e de sua utilização na sociedade).

Seguindo esse raciocínio, evidencia-se que a aprendizagem da lecto-escrita transcende a aquisição de um código, pois compreende o desenvolvimento da capacidade de elaborar e utilizar a língua escrita em diferentes situações e para as funções que cumpre socialmente. Isso, conseqüentemente, implica em reconhecer o ser humano como um sujeito que amplia suas possibilidades de expressão linguística ao incorporar um novo código de uso social em seu cotidiano e, ao elaborar e encontrar o sentido de um texto a partir de sua finalidade e uso no contexto social.

Nesse sentido, apresenta-se a pesquisa desenvolvida por Wells (1987 apud COLOMER; CAMPS, 2002), por meio da qual o pesquisador se propôs, num primeiro momento, a indagar sobre aquilo que, nos meios educativos, identifica-se espontaneamente como próprio do saber ler e escrever, para com os dados levantados, esquematizar as diversas concepções sobre a alfabetização e as integrar na construção de um modelo sobre o domínio da escrita organizado em quatro níveis gradativamente abrangentes.

No referido modelo, destacam-se os seguintes aspectos estruturais, cada nível corresponde a uma maneira de entender o domínio do escrito trazendo uma abordagem que se supõe necessária para o acesso à língua escrita; cada nível se insere no seguinte, culminando na integração de todos no quarto nível, o qual contempla de forma mais efetiva a definição sobre o domínio da língua escrita. A figura que segue, apresenta a descrição de cada nível, sendo o primeiro denominado como *executivo* e o último como *epistêmico*.

Figura 2 - Níveis de domínio da escritas propostos por Wells



Fonte: produção da autora.

Assim, a partir do modelo do domínio linguístico proposto por Wells, salienta-se a relevância de promover propostas de aprendizagem ancoradas em experiências plenas de sentido, atentando ao mesmo tempo à forma, ao significado e à função. Não obstante, Colomer e Camps (2002, p. 27) defendem que, a aquisição da língua escrita, possa ocorrer

[...] não de uma forma progressiva, passando sucessivamente de um nível a outro, mas tentando proporcionar aos meninos e às meninas, desde o início, um grande número de oportunidades para que criem expectativas sobre a utilização da língua escrita nos quatro níveis indicados.

A proposta de leitura do projeto *Memorescências infantis* vai ao encontro dos conceitos apresentados anteriormente, pois, coloca em evidência o aspecto multifacetado da literatura e concebe a leitura como um jogo, que proporciona o envolvimento singular do leitor em um mundo feito de palavras. Conseqüentemente, desafia o leitor a interagir com o objeto estético, permitindo-lhe, conforme Saraiva (2001, p. 27), transcender o ato de ler, compreender a transitoriedade entre o seu mundo e o do outro, desenvolver um posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua e buscar novas formas de dizer, ampliando, à vista disso, sua capacidade linguística.

Nos parágrafos que se sucedem, apresenta-se o contexto escolar e o grupo de leitores que concretizaram as propostas de aprendizagem do projeto *Memorescências infantis*.

2.2 OS LEITORES

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem de voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer.
Porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.
Rubem Alves (2002, p. 29)*

O município de Novo Hamburgo, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre e integrante do Vale do Sinos, conquistou sua emancipação política em 5 de abril de 1927. O seu território começou a ser ocupado, a partir de 1752, por uma comunidade de luso-brasileiros, composta por famílias de descendentes açorianos que se estabeleceram no local, hoje, denominado Rincão dos Ilhéus. Em 1824, famílias de imigrantes alemães se instalaram na região, atualmente, denominada Hamburgo Velho. Neste bairro, considerado o marco da origem do município de Novo Hamburgo, formou-se um núcleo que, mais do que uma comunidade agrícola, se transformou em entreposto comercial para o escoamento dos excedentes produzidos nas colônias vizinhas, bem como um centro de serviços, concentrando artesãos que vendiam seus serviços para os colonos. Em meados de 1872, no atual bairro Guarani e em partes do Vila Nova se concentraram as famílias de afrodescendentes, que, em

virtude do desenvolvimento das indústrias e a busca por postos de trabalho, migraram para o município.

Em razão da matéria-prima abundante e do destaque da atividade de produção de artigos de couro, a economia hamburguense teve, em sua gênese, especial cuidado com a indústria do couro e do calçado. Em 1945, após um período menos produtivo, decorrente do processo de nacionalização protagonizado pelo presidente Getúlio Vargas e das consequências da Segunda Guerra Mundial, a produção fabril volta a aquecer a economia local. O auge da indústria coureiro-calçadista ocorreu na década de 1960, quando Novo Hamburgo se tornou um dos principais polos de fabricação e exportação de calçados, sendo-lhe atribuído o título de Capital Nacional do Calçado.

Neste contexto histórico, insere-se, em 28 de junho de 1969, com a fundação de sua mantenedora, a Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo (ASPEUR), a Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo – FEEVALE. Quase vinte anos depois, em 27 de fevereiro de 1989, a FEEVALE cria a Escola de 2º Grau Feevale, a qual oferta cursos de Formação Técnica de Desenhista de Calçados e Acessórios, de Contabilidade e de 2º Grau como formação geral, consolidando-se como um espaço de aplicação para os acadêmicos dos cursos de Pedagogia, de Educação Física e de Educação Artística. Desde a referida data, a Escola encontra-se situada no bairro Hamburgo Velho em Novo Hamburgo. Em 28 de janeiro de 1994, atendendo à iniciativa de um grupo de pais, a FEEVALE cria a Escola de 1º Grau Feevale, que, conforme Projeto de Implantação Gradativa de Séries, iniciou aquele ano letivo com uma turma de Jardim de Infância e outra de 6ª série.

Em 21 de julho de 1999, o até então Centro Universitário Feevale adquiriu autonomia universitária. A partir desse momento, os projetos da instituição puderam ser desenvolvidos com maior rapidez, oportunizando a conquista dos espaços desejados. Atendendo às exigências legais e inserindo-se na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Feevale, em 2003, a Escola passa a denominar-se Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação. Em 5 de abril de 2010, data em que Novo Hamburgo comemorou seus 83 anos de emancipação política, foi publicada, no Diário Oficial da União, uma portaria do Ministério da Educação, credenciando o Centro Universitário Feevale como Universidade.

Conforme se lê em seu Projeto Político-Pedagógico, a Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, busca

[...] questionar e romper com a estrutura político-econômica e social vigente, acreditando no eixo básico que sustenta o trabalho pedagógico que é o comprometimento com a construção do conhecimento pelo próprio sujeito. Esta construção dá-se pela mediação do sujeito com o objeto de conhecimento através da cooperação (PPP, 2007, p.10).

Logo, a Escola se compromete com a construção de aprendizagens efetivas e afetivas, que considerem a trajetória de cada sujeito, sua incompletude e transitoriedade do mundo natural e social, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e de um projeto de vida.

Em consonância com o art. 23 da LDB 9394/96, que dispõe sobre as diversas possibilidades de organização curricular para a EB, desde que observado o interesse do processo de aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) sublinham que “[...] os conhecimentos adquiridos na escola requerem tempos que não necessariamente os fixados de forma arbitrária, nem pelo ano letivo, nem pela idade do aluno”. À vista disso, a Escola prevê uma proposta de currículo organizada por ciclos de formação, vinculando-se, assim, a um projeto de educação que valoriza a formação global do ser humano e privilegia a continuidade da trajetória do aluno, respeitando suas experiências, seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Entende-se, com a leitura do Projeto Político-Pedagógico, que esta reorganização temporal das aprendizagens escolares insere-se em um processo de reavaliação das práticas pedagógicas, que, com vistas à construção de um projeto coletivo, leva em consideração as características, o ritmo, os interesses, as histórias de vida de cada aluno. Conseqüentemente, viabiliza-se a realização de uma ação integrada entre os docentes de um mesmo ciclo, possibilitando a flexibilização curricular e a sua corresponsabilização quanto às aprendizagens de seus alunos. Atendendo ao proposto, a avaliação dá-se por objetivos, sendo consideradas as habilidades e as competências dos alunos.

Esse posicionamento possibilita uma relação significativa entre o conhecimento e a realidade, pois reconhece no aluno um sujeito social, político e cultural. Dessa forma, a seleção e o desenvolvimento dos conteúdos pressupõe a interação currículo/realidade, exigindo, do docente, atenção à uma realidade concreta (agrupamento específico de alunos, cada um em seu contexto e com suas

especificidades) e clareza em relação aos objetivos, com vistas a favorecer desfragmentações do conhecimento e promover intervenções pedagógicas efetivas, as quais respeitem os diferentes processos de aprendizagem do grupo. (PPP, 2007, p. 24).

A Escola de Aplicação organiza o currículo da Educação Básica, conforme tabela abaixo (PPP, 2007, p. 25):

Tabela 1 – Organização curricular por ciclos de formação da Escola de Aplicação Feevale

| Níveis Educação Básica | Etapas | Ciclos |
|------------------------|------------------|----------|
| Educação Infantil | Etapa A (4 anos) | |
| | Etapa B (5 anos) | |
| Ensino Fundamental | 1ª etapa | 1º Ciclo |
| | 2ª etapa | |
| | 1ª etapa | 2º Ciclo |
| | 2ª etapa | |
| | 3ª etapa | |
| | 1ª etapa | 3º Ciclo |
| | 2ª etapa | |
| | 1ª etapa | 4º Ciclo |
| | 2ª etapa | |
| | Ensino Médio | 1ª etapa |
| 2ª etapa | | |
| 1ª etapa | | 2º Ciclo |

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Em sua abordagem teórico-metodológica, o Projeto Político-Pedagógico da Escola contempla a construção do conhecimento e o desenvolvimento infantil, considerando os pressupostos de Ivàn Izquierdo (2002), Lev Vygotsky *et al.* (2006), Lev Vygotsky (apud BAQUERO, 1998), Jean Piaget (1974 apud INHELDER *et al.*, 1977), Jean Piaget (apud LA TAILLE *et al.*, 1992).

Acerca da inter-relação entre linguagem, memória e pensamento, Izquierdo (2002) enfatiza que a memória compreende a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. O autor destaca que o conjunto das memórias de cada indivíduo determina a sua forma de ser; que estas memórias provêm de suas experiências e que, por meio delas, o conhecimento é adquirido. Seus estudos evidenciam que a capacidade do ser humano de armazenar conhecimento, se efetiva

a partir do que, de fato, ele aprendeu, e que a capacidade de evocar o conhecimento se efetiva a partir do que estiver armazenado. Conseqüentemente, pode-se dizer que cada indivíduo é o que sua memória o permite ser, ou seja, aquilo que recorda, o que de fato, aprendeu (IZQUIERDO, 2002, p. 9).

Em suas pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento, Izquierdo (2002), corrobora (VYGOTSKY *et al.*, 2006, p. 66), o qual salienta que, no processo de aquisição do conhecimento, a aprendizagem representa o produto da ação mediadora, compreendendo aspecto necessário e fundamental para o desenvolvimento. Este, por sua vez, representa o resultado da convivência social, que, para ocorrer, depende da aprendizagem no processo de socialização, principalmente aquela sistematizada no meio escolar. Seus estudos ressaltam que o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado; assim, o desenvolvimento pleno do indivíduo depende do aprendizado que vivencia em suas interações sociais com outros indivíduos.

Para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem sob a perspectiva de Vygotsky (1998), torna-se necessária a compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, toma-se, como exemplo, a escola, que tende a valorizar apenas o nível de desenvolvimento real dos alunos, valorizando o que sabem e não o processo que os levou à aquisição de um determinado conhecimento. Nesse contexto, normalmente, o professor, ao propor uma tarefa, procura impedir as trocas entre os alunos, as interações entre os indivíduos são nulas. Se esse conhecimento fosse construído com a mediação intencional de um adulto ou de um colega mais experiente, seria uma experiência significativa, que estaria mais propensa a se tornar uma memória/aprendizagem efetivamente adquirida, armazenada e evocada, sempre que necessário.

Por isso, o autor aponta para a existência de um outro nível de desenvolvimento, o potencial, caracterizado pelo fato de o indivíduo conseguir realizar determinada proposta de aprendizagem com a intervenção de uma pessoa mais experiente. Isso revela o nível proximal, isto é, o nível que se situa entre o desenvolvimento real e o potencial do indivíduo. O caminho que ele irá percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se consolidarão no seu nível de desenvolvimento real. Esses conceitos devem ser considerados na prática pedagógica, pois o indivíduo só conseguirá realizar algo, se estiver dentro de sua ZDP.

Izquierdo (2002) alinha-se, também, a Piaget (1974 apud INHELDER *et al.*, 1977), o qual afirma que a construção das estruturas de inteligência da criança compreende um funcionamento interno que é desencadeado a partir da interação com o mundo que a cerca. Esse funcionamento se dá, num primeiro momento, por meio da assimilação ou incorporação de um elemento exterior em uma estrutura do indivíduo e, por conseguinte, por meio da acomodação ou modificação de um esquema em função das particularidades ou resistência que o objeto oferece ao ser assimilado. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo da criança perpassa distintos períodos, entre eles, o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal, os quais são, gradativamente, percorridos ao longo da infância e da adolescência.

Esta pesquisa atenta para o primeiro ano do ciclo de alfabetização, quando as crianças, conforme os estudos de Jean Piaget, se encontram no período pré-operatório, que compreende a faixa etária entre dois e sete anos de idade. Esse período do desenvolvimento infantil, se caracteriza como o momento em que surgem as condutas de representação ou manifestações da função simbólica, o qual consiste na capacidade de diferenciar significantes e significados. Piaget (1974 apud INHELDER *et al.*, 1977), destaca que, em suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto ou acontecimento) por meio de um significante diferenciado e apropriado para essa representação.

Após explicitações acerca do contexto cultural e social em que a Escola está inserida, de aspectos pedagógicos e metodológicos de seu Projeto Político-Pedagógico e de abordagens sobre a construção do conhecimento e o desenvolvimento infantil, apresentam-se os leitores que concretizaram o projeto *Memorescências infantis*. O grupo, denominado 111FM, é formado por treze crianças, com faixa etária entre seis e sete anos de idade, que se encontram em processo de alfabetização. Os números e as letras que compõem a identificação do grupo, referem-se, respectivamente, ao primeiro ciclo, a primeira etapa, a turma 1, ao Ensino Fundamental e ao turno manhã.

O ambiente de aprendizagem da 111FM é bem arejado e iluminado, com capacidade para dezoito crianças. O mobiliário é constituído por classes e cadeiras coloridas, com tamanho adequado à idade dos estudantes, dois móveis com cinco prateleiras cada, um tapete colorido que acolhe o grupo durante as rodas de conversa, um quadro branco, uma mesa com computador, uma casinha composta por geladeira,

fogão, pia, balcão, uma mesa, quatro cadeiras e utensílios, duas cestas com jogos de encaixe, quatro caixas coloridas com materiais de pintura, recorte, colagem, livros e outros brinquedos. Uma das paredes laterais é coberta com tinta preta específica para o uso de giz, e a parede do fundo contém ganchos para a organização das mochilas dos infantis.

Figura 3 – Ambiente de aprendizagem da 111FM: visto do fundo



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 4 – Ambiente de aprendizagem da 111FM: visto da lateral esquerda



Fonte: acervo pessoal da autora.

Entre as crianças que compõem a 111FM, dez frequentaram juntas a Educação Infantil na Escola, e as demais vieram de diferentes escolas do município. O grupo adora cantar, ouvir histórias, desenhar, jogar e brincar. A manhã sempre começa com cada criança fazendo algo, que naquele momento, tem interesse, como uma conversa, uma leitura, uma composição artística com exploração de tintas, colas coloridas, massinha de modelar, um jogo de lógica individual ou coletivo, registros na parede ou no quadro branco, composições com jogos de encaixe ou uma brincadeira de faz-de-conta.

A fim de preservar os participantes da pesquisa, estes serão apresentados por meio do nome de cores, as quais foram escolhidas pelas crianças a partir de um catálogo de tinta, encontrado entre os materiais de recorte do ambiente de aprendizagem. Respeitando a sequência alfabética, cada criança será identificada pelo nome de uma cor do catálogo de tintas.

Tabela 2 – Identificação dos alunos participantes das Memorescências infantis

| Aluno | Cor |
|--------------|----------------------|
| Aluno 1 | Focinho de Gato |
| Aluno 2 | Chiclete de Uva |
| Aluno 3 | Abraço de Mãe |
| Aluno 4 | Cavalo-Marinho |
| Aluno 5 | Sonho Bom |
| Aluno 6 | Cookie |
| Aluno 7 | Bosque Encantado |
| Aluno 8 | Tubarão Martelo |
| Aluno 9 | Árvore da Felicidade |
| Aluno 10 | Campo de Futebol |
| Aluno 11 | Marshmallow |
| Aluno 12 | Passeio na Mata |
| Aluno 13 | Brilho de Estrela |

Fonte: produção da autora.

No início do corrente ano letivo, as famílias dos participantes da pesquisa, responderam ao Questionário Retrato da Leitura (Apêndice A), o qual evidencia seus pontos de vista em relação ao ato de ler. Na confrontação das informações levantadas por meio do questionário, constata-se que, por intermédio da mãe, a leitura passou a se fazer presente na vida de 77% dos leitores envolvidos no projeto, antes dos dois anos de idade.

Quanto à frequência com que o hábito da leitura é cultivado em casa, 23% dos pais relataram que costumam ler diariamente para seu(a) filho(a), 38% propiciam até dois momentos de leitura semanais, e, 15% dos pais afirmaram que, dificilmente, conseguem ler para seu(a) filho(a). Esses índices evidenciam outro aspecto relevante ao processo de letramento, a leitura realizada de forma autônoma e prazerosa, pois, 39% dos pais relataram que seu(a) filho(a) costuma ler por interesse próprio, os materiais retirados na biblioteca da escola, duas vezes na semana, e 31%, pelo menos uma vez.

3 MEMORESCÊNCIAS INFANTIS: PROPOSTAS DE LEITURA

*A memória guardará o que valer a pena.
A memória sabe de mim mais que eu;
e ela não perde o que merece ser salvo.*
Eduardo Galeano (2011, p. 10)

O conceito que abarca o termo *memorescência* como processo de aprendizagem encontra-se entre, através e além das memórias e experiências constituídas e vivenciadas pelo sujeito em sua trajetória na construção do conhecimento. Nesse sentido, entende-se, com Larrosa (2007) e Izquierdo (2002), que o conhecimento resulta da experiência, compreendida como algo pelo qual o sujeito passou ou que lhe aconteceu, algo que, distinto do trabalho e da informação, ao se instituir como memória, passa a fazer parte da subjetividade.

A valorização da experiência e a constituição de memórias orientou o Trabalho de Conclusão de Curso, aqui exposto, aplicado em uma turma de 2ª etapa do Ensino Fundamental (2º ano), da Escola de Aplicação Feevale. A mediação da leitura efetivou-se por meio de propostas metodológicas sugeridas por Saraiva (2001), Cosson (2006) e Bordini e Aguiar (1988). Esses autores compreendem que a leitura de textos literários concretiza-se a partir de uma aproximação progressiva entre o leitor e o texto. Possibilitada por práticas pedagogicamente intencionais, essa aproximação organiza-se por meio de estratégias denominadas roteiros de unidades de leitura. Resguardando-se as particularidades dos enfoques, as referidas propostas desenharam um percurso circular de leitura, buscando “costurar” a vivência da leitura com a experiência do interlocutor, através de repetições e avanços que vão do familiar ao distante.

A proposta de leitura do projeto *Memorescências infantis* sustenta-se nos seguintes aspectos fundamentais, a atuação competente do professor alfabetizador; a qualidade dos textos selecionados; a proposição de atividades de leitura e de produção textual; e o encontro engajado de crianças com o texto, capaz de reverberar nas ações do professor, comprometido em promover a leitura.

Nos parágrafos que se sucedem, apresenta-se o relato do texto literário que permeia a presente intervenção pedagógica, seguido da exposição dos critérios que justificam a sua seleção.

3.1 FELPO FILVA: HISTÓRIA PARA QUEM TEM ORELHAS DIFERENTES

*Para saber onde as coisas vão dar,
só tem um jeito: começar!*
Silvana Tavano (2009, p. 31)

O texto literário selecionado para a proposta de leitura do projeto *Memorescências infantis* foi escrito por Eva Furnari, em 2006. A obra *Felpe Filva* situa-se com distinção no contexto literário brasileiro, sendo reconhecida com as seguintes premiações: Jabuti de Melhor Livro Infantil; Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ; e O Melhor para a criança (Hors Concours). A narrativa em *Felpe Filva* se constitui de três sequências centrais de acontecimentos, cuja inter-relação compreende a totalidade do conto infantil.

A primeira sequência abrange a identidade do protagonista, as peculiaridades do seu mundo, a influência que os fatos vivenciados em sua infância têm sobre sua personalidade e o modo como ele interage com os outros. Felpe Filva era um coelho solitário que morava na cidade de Rapidópolis e que não gostava de receber visitas, não tinha amigos e não queria saber de conversa com ninguém. Seus vizinhos já estavam acostumados, achavam que ele vivia no mundo da lua e agia assim porque era um famoso poeta e escritor.

No entanto, Felpe era assim solitário desde os tempos de criança, quando os coleguinhas da escola zombavam dele, porque ele tinha uma orelha mais curta que a outra. Isso se constituiu num grande problema, e sua situação piorou quando resolveram que Felpe deveria usar o Sticorelia, um aparelho grande, pesado e difícil de usar, que esticaria a orelha curta. Porém, de nada adiantou tanto sacrifício, pois o aparelho, que funcionava tão bem em outros filhotes, não deu resultado com o Felpe, que continuou com uma orelha mais curta que a outra.

Quando Felpe já era um poeta famoso, decidiu escrever sua autobiografia, contar a todos a triste história de sua vida. Começou dizendo seu nome e sua profissão, que era um coelho solitário e que, na infância, sofrera muito com as zombarias de seus colegas por ter uma orelha mais curta que a outra. Com a leitura do manual de uso do Sticorelia, o leitor compreende o funcionamento do aparelho e as restrições vivenciadas por Felpe quando criança. O aparelho, que deveria ser usado por, no mínimo, cinco anos, sem ser tirado para dormir, tinha por objetivo esticar a orelha menor durante o crescimento do filhote. Entre os avisos de segurança, trazia

a recomendação para que o usuário do aparelho não jogasse futebol nem brincasse de pega-pega ou esconde-esconde, sob o risco de machucar alguém.

Enquanto revisitava sua infância, Felpo foi interrompido pela campainha, que anunciava o carteiro com uma pilha enorme de cartas. O poeta sempre recebia muitas cartas, mas nunca lia nenhuma nem as abria. Elas iam direto para o fundo do baú. Naquele dia, porém, um envelope diferente, grande, lilás, amarrado com um laço de fita de cetim, chama a atenção de Felpo. Curioso, ele abre o envelope e lê seu conteúdo.

A segunda sequência inclui a aproximação, o estranhamento e o encontro das personagens por meio de correspondências trocadas entre elas. O primeiro contato inaugura-se com o envio da carta de Charlô para o protagonista.

A carta recebida por Felpo foi escrita em Rapidópolis, a vinte de fevereiro e tem seu conteúdo traçado em letra cursiva. Nela, Charlô Paspартu, fã do poeta, diz admirar muito o talento e os poemas dele. Porém, por considerar o final do poema “Princesa do Avesso” pavoroso, pessimista e dramático, decide apresentar sua sugestão de continuação, dando um destino mais otimista às personagens. Charlô pede a opinião do poeta sobre sua sugestão, ressaltando que, com certeza, as personagens serão mais felizes, enfatiza que não quer que ele se sinta ofendido e despede-se com um abraço cordial.

Ao concluir a leitura, Felpo teve uma crise de orelite tremulosa. Toda vez que ficava nervoso, sua orelha direita, que era a mais curta, tremia descontrolada. Um coelho famoso como ele não estava acostumado com alguém lhe dizendo, com todas as letras, que não gostara do seu poema. No entanto, não consegue esquecer as palavras de Charlô e começa a se questionar sobre suas publicações, lembrando os títulos que já havia publicado: “A cenoura murcha”; “A horta por trás das grades”; “De olhos vermelhos”; “Um pé-de-coelho azarado”; e “Infeliz Páscoa”. O poeta fica cheio de dúvidas e, preocupado, pega a carta do lixo, lê e relê muitas vezes e chega à conclusão de que a sinceridade de Charlô até é bacana, pois pessoas confiáveis são aquelas que falam a verdade. Felpo guarda a carta amarrotada na gaveta da escrivaninha e, quando já estava conseguindo esquecer o assunto, chega mais um envelope lilás.

Felpo lê a carta escrita em Rapidópolis, a três de maio, com conteúdo traçado em letra cursiva e assinada por Charlô Paspартu. Nesta carta, o poeta é questionado sobre o fato de não ter respondido à carta anterior e, novamente, tem um poema seu

reescrito, sugerindo que lhe falta um pouco de liberdade, de alegria e de imaginação. O conteúdo de “Passarinho na gaiola”, com a intervenção de Charlô, sofre significativas e otimistas alterações, passando a denominar-se “Passarinho sem gaiola”. Charlô finaliza a carta, perguntando se Felpe não considera que o poema tenha ficado mais interessante, pois o passarinho ficou bem mais solto e feliz. Despede-se com um abraço, seguido pelo P.S. “Quem planta ovo colhe passarinho” (FURNARI, 2006, p. 17).

O coelho fica indignado, indignadíssimo com a ousadia de Charlô em reescrever o seu poema e ainda dizer que ele não tinha imaginação. Considerando aquilo um exagero, Felpe responde na mesma hora, dizendo à Charlô que ela está redondamente enganada a seu respeito e que ele tem muita imaginação, tanta que ela nem desconfia. O poeta, então, demonstra toda sua imaginação e retrata Charlô por meio de uma ilustração que remete ao seguinte trecho “Barriga estufada, orelhas peludas, nariz de batata, bigode caído” (FURNARI, 2006, p. 18). Ao terminar de escrever, Felpe sai correndo e põe a carta no correio, sentindo-se satisfeito por ter dado uma resposta merecida para aquela coelha atrevida.

Meia hora depois, porém, sua orelha direita tremula. Cheio de dúvidas ele se pergunta se deveria ter respondido daquele jeito. Lendo novamente a versão dela para o poema do passarinho, ele tem de admitir que o resultado não estava tão mal assim, que Charlô possuía certo talento para escrever e que tinha até senso de humor, ela era divertida. Felpe passou dias e dias se questionando.

Depois de uma semana chegou um telegrama, no qual Charlô o convida para tomar chá e comer bolo de cenoura, desafiando-o a conferir se ela era realmente como ele a descrevera. Diante daquele convite ousado e por não saber o que era pior: sair da toca, dizer a ela que tinha gostado de seus poemas, tomar chá com uma desconhecida ou comer bolo de cenoura, que ele detestava, Felpe tem uma crise de orelite tremulosa aguda, agudíssima. O coelho precisa tomar o xarope Drestemil e, por ter pavor de efeitos colaterais, lê a bula três vezes, toma duas colheres do xarope e vai se deitar.

No dia seguinte, mais calmo e com sua crise quase controlada, cria coragem, senta-se a sua máquina de escrever e abre seu coração para Charlô, dizendo que gostou de sua sinceridade e que tinha muitos defeitos. Para explicá-los, conta a fábula *O coelho e a tartaruga*, e, em seguida, confessa o seu segredo, afirmando ser um coelho com alma de tartaruga, pois, assim como elas, não gosta de sair da toca.

Sendo sincero, diz a ela que odeia cenouras, que sua comida preferida é bolinho de chocolate, e só os preparados com a receita de sua avó. Também lhe conta que sofre de orelite tremulosa e que tem uma orelha mais curta que a outra. Finaliza, dizendo que é melhor não aceitar o convite e que, se algum dia aceitar, essa decisão pode levar muitos anos. Despede-se com um adeus, assinando apenas seu primeiro nome. Abrevia o local e a data em que escreveu a carta, referindo-se a Rapidópolis com a letra R. e ao dia e o mês com 16/5.

Dando o assunto por encerrado, Felpo podia voltar a escrever o seu livro, mas seus pensamentos só se concentravam na Charlô e no que ela iria pensar dele depois daquela carta. Ele, então, passa dias escrevendo poemas, textos, frases, e no meio disso tudo, sem querer, surge algo diferente do que ele costumava criar, um conto de fadas intitulado “Uma história um pouco esquisita”. Felpo ficou muito satisfeito com o resultado, chegando a se divertir bastante enquanto escrevia, e isso era uma grande novidade. Para ele, este conto prova a sua capacidade de criar coisas engraçadas e otimistas, tanto que pensa em enviá-lo a Charlô.

Enquanto junta coragem, chega outra carta escrita por Charlô, em Rapidópolis, a 23 de maio. Com o conteúdo traçado com letra cursiva, a coelha diz estar comovida com a carta recebida do poeta, que foi lindo e corajoso ele confessar que tem alma de tartaruga, que ela gosta de orelhas diferentes e que ele deveria se orgulhar por ser assim, especial. Ela reforça o seu convite para tomar chá, diz estar curiosa em conhecer os bolinhos de chocolate da avó de Felpo e pede para que ele lhe envie a receita. Despede-se com beijos e seu primeiro nome.

Felpe lê a carta e sente sua orelha esquerda temendo. Fazia tempo que isso não acontecia, pois a direita tremia quando ele estava nervoso, mas a esquerda só tremelicava quando ele estava feliz, e isso já era bem mais raro. O coelho revira a casa inteira à procura de um espelho e ao encontrar um perdido no fundo de uma gaveta, observa-se, fazendo cara de poeta. Depois passa pela cozinha, apanha o caderno de receitas, senta-se à escrivaninha e escreve para Charlô a receita dos bolinhos de chocolate de sua avó, despedindo-se com beijos e o seu primeiro nome. Vai correndo ao correio postar a carta e volta feliz da vida. Meia hora depois, porém, fica nervoso, pois tinha esquecido de dizer uma porção de coisas que gostaria de ter dito. Durante a semana, ele faz uma lista com os assuntos que não queria esquecer de perguntar para Charlô na carta seguinte.

Encerrando a segunda sequência, ocorre o relato do momento mais emocionante. Num dia de muita chuva, Felpo depara a chegada de um cartão-postal todo encharcado, no qual é possível ler apenas as seguintes informações, distribuídas em diferentes espaços e linhas, “Fel venha logo engoli piano ajudar Felpo Filv” (FURNARI, 2006, p. 31). Ao ler o que julga ser algo terrível, Felpo não pensa em mais nada, olha o endereço da toca de Charlô e sai correndo, sem capa e sem guarda-chuva. Por sorte ela não morava muito longe dali. O coelho corre o mais que pode, imaginando que ela está muito engasgada, passando mal, precisando urgentemente da sua ajuda e, ele, Felpo Ruan Rolhas Filva, o poeta, a salvará de um trágico fim.

Enlameado, imundo e sem fôlego, de chinelo e bermuda velha, chega à casa de Charlô como um furacão, entra sem bater quase derrubando a porta. Atropela uma cadeira e se estatela aos pés dela, que se encontra sentada no sofá. Ambos se olham e chamam um ao outro pelo nome. A coelha estava com um creme verde nas axilas e nas canelas e um creme cinza nas sobrancelhas e nas orelhas, tingindo os pelos e fazendo depilação. Vestindo uma camiseta furada e suja de tinta, Charlô corre para esconder-se atrás do sofá.

Ao descobrir por que Felpo veio sem avisar, a coelha cai no riso e, em meio a uma crise total de orelite tremulosa, o coelho percebe que há algo errado, pois ela não tinha engolido um piano. O poeta prepara-se para fugir, mas Charlô não deixa, explicando-lhe que a água da chuva havia borrado algumas palavras e que, por isso a mensagem ficara completamente diferente. Na mensagem original, ela pede para que Felpo venha tomar chá em sua casa e que seja logo, conta que preparou a receita de sua avó e que praticamente engoliu os bolinhos. Confessa que escreve poemas, mas só de vez em quando, pois, na verdade, toca piano e o convida para a ajudar a escrever versos para suas melodias. Ao ouvir aquilo, Felpo também tem um acesso de riso, e os dois ficam gargalhando por um bom tempo, contorcendo-se de tanto rir.

Na terceira sequência, a narrativa se encaminha para sua conclusão com um relato referente ao tão esperado chá com bolinhos de chocolate, que ocorreu no dia seguinte à leitura do cartão-postal. Felpo chega à casa de Charlô todo arrumado e perfumado, e ela o aguarda muito bem vestida, chique, chiquíssima. Após este encontro, o poeta saiu da toca diversas vezes para visitar a coelha e, depois de muitos chás, muitos bolinhos de chocolate e muitos poemas, ele começa a se sentir em casa na toca dela. Juntos, os talentosos coelhos compõem a canção *Orelhas*.

No desfecho da narrativa, Felpo presenteia Charlô com um conto escrito especialmente para ela, intitulado, “Dois coelhos numa só caixa d’água”. A coelha sente-se emocionada, com lágrimas nos olhos, dá um beijo em Felpo e o pede em casamento. Na hora, o coelho tem uma crise de orelite tremulosa pavorosa na orelha esquerda, de tanta felicidade, e desmaia. Depois da crise, com muito amor, ele se dá em casamento à Charlô.

Enquanto obra de literatura infantil, *Felpe Filva* atenta para a orientação e a expansão da dimensão de entendimento da criança sobre sua realidade existencial. Nesse sentido, exerce o propósito de ruptura e renovação característico da arte literária, pois possibilita a configuração de um horizonte de expectativas na criança e apresenta uma perspectiva histórica e temporal que permite ao leitor questionar o universo representado.

Destaca-se nos âmbitos artístico e estético, por valorizar a ação no transcorrer dos eventos narrativos; empregar linguagem coloquial; apresentar personagens constituídas de atributos contemporâneos, verídicos e também fantásticos; relacionar o mundo adulto, o exercício de liberdade e a perspectiva da criança; representar um universo imaginário incorporado pela linguagem poética e por jogos semânticos; contrapor dois campos, o mundo das personagens e o mundo dos leitores, equivalentes, respectivamente à fantasia e à realidade.

Ilustrado pela escritora, o livro apresenta, conforme Saraiva (2001, p. 76), ilustrações que estimulam o raciocínio e a criatividade do leitor e que se comprometem em transcender o conteúdo expresso no enunciado verbal. Assim, a ilustração em *Felpe Filva*, segundo a autora, assume papel complementar em sua leitura, ampliando a compreensão do texto e exigindo do leitor uma postura ativa. Na obra, por exemplo, as ilustrações evidenciam que Charlô se comunica por meio de cartas traçadas à mão; já Felpe faz uso de uma máquina de escrever para realizar seus registros. Este fato desperta o interesse das crianças e propõe interpretações e discussões.

O relato apresenta o tema com originalidade e aciona o universo imaginário da criança em processo de alfabetização, por meio de Felpe e Charlô, que representam o contato entre a realidade e a magia, o leitor e a narrativa. Desse modo, relativizada a palavra das personagens por sua ação e pelas indicações do narrador, cria-se um universo de sugestões que demandam a interpretação do leitor.

Em seu aspecto composicional, a narrativa em *Felpe Filva*, apresenta elementos referentes ao suspense e à exploração do conteúdo encantador do relato,

que permitem a divisão em capítulos e o tratamento do tempo da narração. Esta característica da obra legitima a estratégia de leitura em capítulos, proposta no projeto *Memorescências infantis*, o qual expõe-se na sequência, por meio de desdobramentos metodológicos pertinentes à sua aplicação.

3.2 UMA LEITURA: QUATRO MEMÓRIAS

*O olho vê, a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*
Manoel de Barros (2001, p. 75)

As ações pedagógicas que fornecem estrutura às vivências propostas em cada movimento do projeto *Memorescências infantis* aproximam-se, de certa forma, às etapas formuladas pelo método recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988) e pelo roteiro de leitura literária (SARAIVA, 2001; SARAIVA; MÜGGE, 2006), para a mediação intencional da leitura. A tabela, a seguir, explicita a organização de momentos pedagógicos que estruturam diferentes encontros de leitura.

Tabela 3 - Momentos pedagógicos consolidados em propostas de mediação da leitura

| Método recepcional | | Roteiro de leitura literária | | Projeto <i>Memorescências infantis</i> | |
|---|--|---|---|--|---|
| 1ª etapa: Determinação do horizonte de expectativa do leitor | Levantamento das aspirações do leitor com relação à Literatura, através da observação direta do comportamento dos discentes, das suas reações espontâneas e leituras realizadas, bem como por meio de participação em debates, entrevistas, jogos e dramatizações, entre outras manifestações. | 1ª etapa: Atividade introdutória à recepção do texto | Sensibilização dos alunos para a leitura. | 1º movimento: Memórias desveladas | O leitor ingressa no universo do texto, por meio de propostas lúdicas que desvelam seus horizontes. |
| 2ª etapa: Atendimento do horizonte de expectativas do leitor | Proposição de experiências que, correspondendo ao esperado, contemplem as necessidades dos alunos quanto aos objetos e procedimentos selecionados, | 2ª etapa: Leitura compreensiva e interpretativa | Destaque para as significações não-explicitadas pelo texto. | 2º movimento: Memórias cultivadas | Encontro do leitor com o texto e compartilhamento das compreensões sobre cada parte da leitura. |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--------------------------------------|---|
| | privilegiando a satisfação dos estudantes com relação ao tema e à forma de apresentá-lo e o domínio da classe na realização das técnicas sugeridas. | | | | |
| 3ª etapa: Ruptura do horizonte de expectativas do leitor | Introdução de textos e atividades que se contrapõem às certezas e hábitos dos discentes, ao mesmo tempo em que se assemelham ao oferecido na etapa anterior em algum aspecto, que pode ser o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem, de modo que a vivência se apresente como desafio, com alguns elementos familiares aos alunos. | | | 3º movimento: Memórias inventadas | Momentos de autoria, nos quais o leitor, ao estabelecer relações e vivências, atribui significados ao texto e amplia seu horizonte. |
| 4ª etapa: Questionamento do horizonte de expectativas do leitor | Comparação entre as duas etapas anteriores, à luz dos critérios já levantados, e debate da turma frente às distintas experiências. | | | | |
| 5ª etapa: Ampliação do horizonte de expectativas do leitor | Tomada de consciência das alterações obtidas, no plano das concepções, através da experiência literária, bem como a constatação do aumento de exigências com relação à leitura e do desenvolvimento de competência de decifrar o desconhecido. | 3ª etapa: Transferência e aplicação da leitura | Produção de textos, expressos por meio de variadas linguagens para integrar diferentes disciplinas do currículo escolar. | 4º movimento: Memórias evocadas | O leitor é desafiado a realizar propostas que mobilizem os saberes construídos, consolidando aprendizagens pertinentes ao processo de alfabetização e letramento. |

Fonte: produção da autora.

Conforme o exposto no quadro acima, o projeto *Memorescências infantis*, em sua consecução, consta de quatro movimentos, que preveem (1) memórias desveladas: motivação para a leitura, (2) memórias cultivadas: encontro do leitor com

o texto, (3) memórias inventadas: momentos de autoria, e (4) memórias evocadas: consolidação do processo de alfabetização.

Esses movimentos visam instrumentalizar os leitores para o letramento literário e o processo de alfabetização, possibilitando-lhes gradativa autonomia, que, a partir da apropriação de textos, conduz da leitura a produção de textos. Objetiva-se que, progressivamente, cada leitor aprendiz possa constituir suas *memorescências* – experiências memoráveis –, reconhecendo e nomeando sensações e pensamentos sugeridos pela leitura,

Apresenta-se, a seguir, uma proposta de leitura da narrativa de Eva Furnari, *Felpe Filva*, em que a progressão dos movimentos, previstos no projeto *Memorescências infantis*, estão explicitadas.

3.2.1 Memórias desveladas: motivação para a leitura

*Na toca 88, da Rua Despinhos,
na cidade de Rapidópolis,
morava um coelho solitário.
Eva Furnari (2006, p. 7)*

O movimento inicial de cada proposta de leitura, denominado memórias desveladas, visa promover o ingresso do leitor ao universo do texto, a partir de uma vivência lúdica que mobilize seus saberes prévios e anuncie possibilidades, ativando a sua curiosidade em relação à leitura e colocando em cena alguns dos seus elementos. A compreensão de um texto concretiza-se, na medida em que dados novos são incorporados à experiência do leitor. Além de fornecer objetivos para o ato de ler, a antecipação consiste em uma estratégia pela qual o leitor descortina a leitura.

Atividade 1: Um poeta chamado Felpe

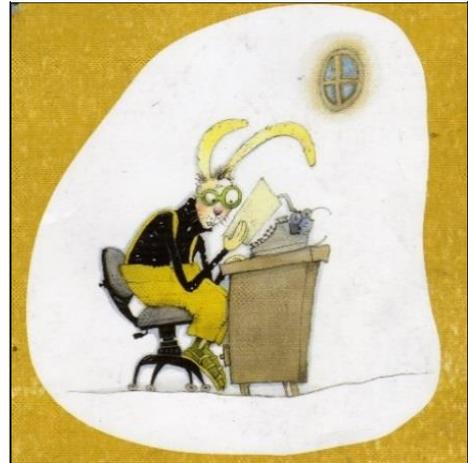
Todos os dias, durante a rodinha, as crianças e a professora exploram a Caixa de Músicas, material composto por fichas com imagens que sugerem canções do repertório infantil

Em um desses momentos, a professora acrescenta à caixa de músicas a imagem ao lado, a qual tem inscrita a seguinte frase no verso: Decifra-me ou devoro-te!

Ao ser encontrada pelas crianças, a professora lê a inscrição e procede com os seguintes questionamentos:

O que encontramos nesta imagem?
 Como é este coelho?
 O que ele está fazendo?
 Qual poderia ser a profissão dele?
 O que a mensagem no verso da imagem quer dizer?

Figura 5 - Ficha da caixa de música



Fonte: produção da autora.

O livro contendo a narrativa estará dependurado no varal da parede lateral, que fica no lado oposto ao local em que todos estarão sentados. Assim, caso nenhuma criança o localize, a professora chamará a atenção delas para algo que esteja naquela direção.

Roda de leitura: Após a localização do livro, a professora convida as crianças para sentarem no tapete e realiza a leitura do primeiro capítulo.

Exploração da leitura:

- ✓ Felpo era um coelho famoso, por quê?
- ✓ O que um poeta faz?
- ✓ Como eram os colegas de Felpo na escola?
- ✓ Por que Felpo teve de usar o Sticaroelia?
- ✓ Por quanto tempo ele usou esse aparelho? O aparelho resolveu o problema?
- ✓ Do que Felpo não podia brincar enquanto usava o aparelho?
- ✓ O que Felpo fazia com todas as cartas que recebia?
- ✓ Como era o envelope que chamou a atenção de Felpo?
- ✓ Quem escreveu a carta que estava no envelope lilás?

A professora, encaminha como tarefa de casa, uma atividade em que, juntamente com seus familiares, a criança deverá escolher três fotografias, uma de seus primeiros meses de vida, uma que represente um momento de aprendizagem seu e outra da sua família. Também deverá levantar informações pessoais, como o nome completo, data, horário e local de seu nascimento, nome de seus pais e de seus irmãos, se houver.

Quadro 1 – Tarefa para casa

Querida família!

Esta proposta pode ser realizada em mais de um momento. Escolha sempre aquele mais tranquilo de sua rotina.

1) Convide seu filho(a) para revisitar as memórias de seu nascimento até os dias atuais. Conte-lhe detalhes e curiosidades sobre o que foi vivido naqueles momentos. Selecione três fotografias e encaminhe para a escola, uma da criança em seus primeiros meses de vida, uma que represente um momento de aprendizagem e outra da sua família.

2) Na companhia de seu filho(a), responda às seguintes questões, fazendo seu registro com letras maiúsculas. Lembrando do que se comentou na reunião, com encantamento, aproveite esse momento para chamar sua atenção quanto às letras utilizadas e seus sons.

a) Nome completo da criança: (Conte a história que permeia a escolha do nome)

b) Data de nascimento: ____ / ____ / ____

c) Nome do município em que nasceu: _____

d) Horário do nascimento: _____ (Identifique o período do dia desse horário.)

e) Nome completo da mãe: _____

f) Nome completo do pai: _____

g) Nome completo do (a) irmão (ã): _____

Fonte: produção da autora.

3.2.2 Memórias cultivadas: encontro do leitor com o texto

Quem planta ovo colhe passarinho.
Eva Furnari (2006, p. 17)

O segundo movimento institui um tempo para as memórias cultivadas, prevendo o encontro do leitor com o texto, por meio da sequência da leitura em capítulos, realizada pela professora. Antes e depois da leitura de cada capítulo, a professora retoma a compreensão e as impressões dos leitores sobre o capítulo que foi lido.

Em se tratando de texto literário e de crianças em processo de alfabetização, essa estratégia de leitura propicia um espaço para sentir e viver o texto, que, de forma colaborativa, fomenta a formulação de hipóteses, a articulação de aspectos ficcionais e reais, o imaginário individual e coletivo, contribuindo para desafiar o leitor a entrar no mundo letrado.

Como estratégia de leitura, a recepção do texto *Felpe Filva* será proposta em seis capítulos, organizados conforme o quadro:

Quadro 2 – Organização dos capítulos da narrativa “Felpe Filva”

| |
|--|
| Capítulo 1 – Um poeta chamado Felpe (p. 7 – p. 11) |
| Capítulo 2 – A carta misteriosa (p. 12 – p. 15) |
| Capítulo 3 – Cheio de imaginação (p. 16 – p. 21) |
| Capítulo 4 – Alma de tartaruga (p. 22 – p. 24) |
| Capítulo 5 – Tremelicos da orelha esquerda (p. 25 – p. 30) |
| Capítulo 6 – Saindo da toca (p. 31 – p. 37) |

Fonte: produção da autora

Antes de proceder à leitura de cada capítulo, a professora propõe alguns questionamentos, para que sejam retomados os principais fatos e acontecimentos até então vivenciados pelas personagens. Em seguida, procede dando continuidade à leitura.

Atividade 2: A carta misteriosa

Roda de leitura: A professora convida as crianças para sentar no tapete e, antes de ler o segundo capítulo, faz os seguintes questionamentos ao grupo:

Questionamentos introdutórios à leitura do capítulo:

- Quem é Felpe Filva? Onde ele mora?
- Como ele se sente a maior parte do tempo? Por quê?
- O que Felpe fazia com todas as cartas que recebia?
- Quem será que enviou a carta no envelope lilás com um laço de fita de cetim para o Felpe?
- Por que Felpe resolveu ler esta carta?

Exploração da leitura do capítulo 2:

- ✓ Quem escreveu a carta para Felpe?
- ✓ Você gostou da versão de Charlô para o poema?
- ✓ O que acontecia com Felpe toda vez que ele ficava nervoso?
- ✓ Quais são os títulos dos livros de Felpe?
- ✓ O que Felpe fez com a carta de Charlô? Por quê?

- ✓ Como você sugere ou imagina que seria o livro “A cenoura murcha”?

Atividade 3: Cheio de imaginação

Roda de leitura: A professora convida as crianças para sentar no tapete e, antes de ler o terceiro capítulo, faz os seguintes questionamentos ao grupo:

Questionamentos introdutórios à leitura do capítulo:

- Quem enviou a carta para Felpo? O que dizia esta carta?
- O que aconteceu com a orelha direita de Felpo? Por que isso aconteceu?
- O que Felpo fez com a carta?
- Depois de um bom tempo, quando Felpo, finalmente, conseguiu esquecer o assunto, o que aconteceu?

Exploração da leitura do capítulo 3:

- ✓ Qual a principal diferença entre o poema escrito por Felpo e a versão de Charlô?
- ✓ Como Felpo imaginava a Charlô?
- ✓ O que Felpo percebeu, após ler novamente a versão de Charlô para o poema do passarinho?
- ✓ O que aconteceu com Felpo, quando convidado para tomar um chá com bolo de cenoura na casa da Charlô?

As crianças, assim como Felpo, conhecem Charlô a partir de suas cartas, não viram ainda um retrato da personagem. Neste dia, a professora propõe que representem a forma como imaginam esta personagem da narrativa.

Atividade 4: Alma de tartaruga

Roda de leitura: A professora convida as crianças para sentar no tapete e, antes de ler o quarto capítulo, faz os seguintes questionamentos ao grupo:

Questionamentos introdutórios à leitura do capítulo:

- O que Charlô escreveu em sua última carta para Felpo?
- O que Felpo fez após ler a carta da Charlô?
- Como Felpo se sentiu após dizer à Charlô como ele a imaginava?
- O que aconteceu com Felpo, após Charlô o convidar para tomar chá com bolo de cenoura?
- O que Felpo estava começando a sentir em relação a Charlô e aos seus poemas?
- O que fez Felpo, quando estava mais calmo e a sua crise de orelite quase controlada?

Exploração da leitura do capítulo 4:

- ✓ Você já conhecia a fábula *O coelho e a tartaruga*, contada por Felpo?
- ✓ Quais são os defeitos que Felpo diz ter?
- ✓ Qual é a comida preferida do coelho?
- ✓ Por que Felpo diz à Charlô que tem alma de tartaruga?
- ✓ Para Felpo, foi fácil abrir o coração à Charlô?
- ✓ Como ele se sentiu após fazer isso?
- ✓ Será que a Charlô vai gostar dessa carta do Felpo? Por quê?

Atividade 5: Tremelicos da orelha esquerda

Roda de leitura: A professora convida as crianças para sentar no tapete e, antes de ler o quinto capítulo, faz os seguintes questionamentos ao grupo:

Questionamentos introdutórios à leitura do capítulo:

- Na carta que Felpo enviou à Charlô, o que ele lhe contou?
- Qual é o segredo de Felpo?
- Felpo só saía da toca para ir a dois lugares, quais?
- Qual a comida preferida de Felpo?
- De quem é a receita de bolinhos de chocolate?
- O que Felpo fez após achar que seu assunto com Charlô estava encerrado?

Exploração da leitura do capítulo 5:

- ✓ Qual a principal diferença entre o conto *Uma história um pouco esquisita* e os outros livros escritos por Felpo?
- ✓ O que Charlô diz em sua última carta enviada à Felpo?
- ✓ A orelha direita de Felpo tremelicava quando ele estava feliz, mas quando era a esquerda, como ele se sentia?
- ✓ Será que a Charlô vai achar fácil preparar a receita dos bolinhos de chocolate da avó do Felpo? Por quê?
- ✓ Quais os assuntos que Felpo não queria esquecer de comentar com Charlô em sua próxima carta?

Atividade 6: Saindo da toca

Roda de leitura: A professora convida as crianças para sentar no tapete e, antes de ler o sexto capítulo, faz os seguintes questionamentos ao grupo:

Questionamentos introdutórios à leitura do capítulo:

- Como é o conto de fadas que Felpo escreveu?
- Você gostou desse conto de fadas? Por quê?
- O que Charlô falou para Felpo na última carta enviada a ele?
- Como Felpo se sentiu após ler esta carta?
- A receita de bolinhos de chocolate da avó do Felpo é fácil de preparar? Por quê?
- O que Felpo anotou em sua lista de assuntos que não queria esquecer de comentar com Charlô?

Exploração da leitura do capítulo 6:

- ✓ Por que Felpo achou que a Charlô estava em perigo?
- ✓ O que o coelho fez após receber o cartão-postal?
- ✓ Qual foi a reação de Charlô ao ver Felpo em sua casa? Por quê?
- ✓ Qual era a mensagem do cartão-postal? Por que ele ficou ilegível?
- ✓ Quando juntaram seus talentos, o que os coelhos fizeram juntos?
- ✓ O que aconteceu com Felpo quando Charlô o pediu em casamento?

O cartão-postal enviado por Charlô apresenta lacunas em seu enunciado. Neste momento da narrativa, a professora deve fazer uma pausa na leitura e pedir para as crianças que sugeriram ou imaginem como o texto poderia ser completado.

3.2.3 Memórias inventadas: momentos de autoria

*Quando criou coragem,
pegou uma folha de papel e escreveu.*
Eva Furnari (2006, p. 21)

As memórias inventadas ressaltam o caráter dialógico da leitura, em um movimento que estabelece relações com vivências prévias e que contrasta e soma pontos de vista, levando à interpretação e à autoria. Desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos, as propostas visam contribuir para a percepção do texto e para novas criações, considerando os recursos textuais percebidos na leitura e as experiências do leitor. A produção revela como os leitores percebem o texto e que recursos mobilizam na manipulação da linguagem oral e escrita.

Atividade 7: Um, dois, três, gravando!

As crianças das duas primeiras etapas do ciclo de alfabetização formam duplas, uma criança de cada etapa. A partir do sorteio de uma pista, um elemento da narrativa, a dupla descobre a parte da história de *Felpe Filva* sobre a qual deverá realizar a proposta que segue. Produzir um roteiro e gravar um vídeo. Entre as etapas do processo estão as seguintes:

- a) Lembrar o que aconteceu em parte da história;
- b) Elaborar um roteiro, no qual combinam o que cada um irá falar;
- c) Escolher o local da escola para gravar o vídeo;

Ao reunir novamente todas as duplas, ocorre a apreciação das produções realizadas pelas crianças, sendo observada a sequência da narrativa (apontada pelas pistas).

Em seguida, a professora propõe a avaliação da aprendizagem, solicitando às crianças que compartilhem experiências vivenciadas durante a realização da

proposta, bem como suas considerações em relação ao resultado final, fruto de uma construção coletiva.

Atividade 8: Envelope lilás com fita de cetim

A professora, em nome da personagem Charlô, envia para as crianças das primeiras etapas do Ensino Fundamental uma carta (Anexo 1), acompanhada dos bolinhos de chocolate da avó do Felpo e do caderno que será usado diariamente pelas crianças da 111FM.

Esta carta deve ser escrita em papel roxo, seu conteúdo traçado em letra cursiva (procurando representar a letra da coelha, conforme as cartas apresentadas na narrativa) e ser colocada em um envelope lilás com laço de cetim. Também deve-se acrescentar elementos que possam presentificar a personagem, como um beijinho e a essência de um perfume impregnado no papel.

Ao ler a carta, a professora aguça a curiosidade das crianças, desafiando-as a levantar evidências que auxiliem na compreensão da narrativa e que podem ser observadas tanto no livro quanto na carta recebida.

Exemplos de evidências que remetem à narrativa *Felpe Filva*:

- a) Charlô escreve com letra emendada.
- b) O envelope é lilás e o laço de cetim.
- c) Ela usou um papel lilás para escrever.
- d) A carta é escrita com letra cursiva em papel roxo como no livro.
- e) O livro não menciona o nome do carteiro, mas ele pode ser o Jaques Deleviv.
- f) Na carta enviada à turma tem um “P.S.”, como na carta da narrativa.

Diante da descoberta de que a carta foi escrita por Charlô e tendo em vista a escrita de uma carta para ela, a professora propõe a produção de uma lista com o seguinte enunciado: LISTA DE ASSUNTOS QUE QUEREMOS COMENTAR NA CARTA QUE ENVIAREMOS PARA CHARLÔ.

Os assuntos que compõem a referida lista se encontram no quadro que segue.

Quadro 3 - Lista elaborada pelas crianças da 111FM

LISTA DE ASSUNTOS QUE QUEREMOS COMENTAR NA CARTA QUE ENVIAREMOS PARA CHARLÔ

1. Os bolinhos são maravilhosos, nós adoramos! Você pode fazer mais?
2. Os bolinhos têm um ingrediente diferente da receita da avó o Felpo, é coco, aveia ou amendoim? Mistério!
3. Você e o Felpo são de verdade?
4. A história de vocês é de verdade?
5. Se você mandou a carta, quer dizer que vocês existem? Mistério!
6. O seu casamento foi lindo?
7. Vocês têm filhos?
8. Vocês têm telefone? Qual é o número? Podemos ligar?
9. Vocês moram perto da Feevale?
10. Vocês estão vendo a gente? Mistério!
11. Vocês vão mandar cartas para as nossas casas?
12. Na carta que vocês mandaram, o beijo é de coelho?
13. Jacques Deleviv é o carteiro? Ele está disfarçado? Ele espiona a gente?
14. A avó do Felpo ainda está viva? Como ela é?
15. Da próxima vez, você manda um bolinho pra profe Lu? Ela é do turno da tarde.

Fonte: produção coletiva do grupo de leitores que teve a professora como escriba.

Atividade 9: Felpo e Charlô (en) canto!

As professoras das duas primeiras etapas do ciclo de alfabetização, juntamente com os professores de Música e de Inglês, convidam as crianças para cantar a canção *Orelhas* (letra Felpo Filva e música Charlô Paspantu).

As professoras podem acessar a partitura com áudio da referida canção. Material disponível em:

<<https://musescore.com/user/14387401/scores/4815048>>, acesso em 12/03/18, às 15:01.

Em seguida, solicitam às crianças que se organizem em dois grupos, observando que cada grupo deve conter integrantes de ambas as etapas.

Cada grupo é desafiado a produzir uma quadrinha falando sobre as características e as preferências pessoais das personagens Felpe e Charlô.

As professoras propõem às crianças o desafio de criar, em parceria com a professora de Música, uma melodia para a letra e, com a professora de Inglês, escolhem um verso para ser traduzido neste idioma.

A partir deste momento de autoria, a canção “Felpe e Charlô” deve ser cantada toda vez que a ficha com a imagem de Felpe for sorteada da Caixa de Músicas.

Atividade 10: Uma carta para Charlô

As crianças da primeira etapa escrevem, tendo a professora como escriba, uma carta (Anexo 2) para Charlô. A carta é organizada em partes, de acordo com as curiosidades apontadas pelas crianças em uma lista elaborada anteriormente. As crianças formam duplas e cada uma sorteia uma parte da carta, que, em colaboração e com o auxílio da professora, será escrita e lida pela professora e, em seguida, ilustrada.

Após, coletivamente, as crianças e a professora juntam as partes da carta, formam um todo e assinam. Em conjunto, decidem como dobrar, envelopar e entregar a carta, tendo em vista que Jacques Deleviv será o suposto carteiro do mundo de Felpe e Charlô.

3.2.4 Memórias evocadas: consolidação do processo de alfabetização

*Agora vou te confessar o meu segredo,
eu sou um coelho com alma de tartaruga.*
Eva Furnari (2006, p. 23)

Por fim, as memórias evocadas configuram o momento de consolidação das aprendizagens pertinentes ao processo de alfabetização e letramento, suscitadas pela leitura do livro, em que se associam os saberes dos leitores aos demais componentes curriculares.

Atividade 11: Compartilhando memórias

A professora acolhe as crianças no tapete da sala e conduz o momento em que cada aluno, orientado pelas três fotografias selecionadas com sua família, compartilha suas memórias. Além desse relato, os alunos serão desafiados a ler os nomes de seus familiares e, com o auxílio da professora, a data, o local e o horário de seu nascimento, indicados no material com suas informações pessoais, produzido com seus familiares em casa.

A partir das informações individuais compartilhadas na roda de conversa, a professora organiza uma ficha personalizada, que serve como material de consulta para a realização das duas atividades que se sucedem. Segue exemplo dessa ficha.

Quadro 4 – Ficha personalizada: organização e informações individuais

| | |
|--|------------------------|
| NOME DA CRIANÇA | |
| DATA, HORÁRIO, PERÍODO DO DIA E LOCAL DE NASCIMENTO. | NOME DA MÃE |
| | NOME DO PAI |
| | NOME(S) DO(S) IRMÃO(S) |
| ILUSTRAÇÃO DA CRIANÇA | |

Fonte: produção da autora.

Atividade 12: Seu nome e o meu

A professora acolhe o grupo no tapete da sala e conduz o momento em que cada aluno deve encontrar a sua ficha personalizada, conforme descrita acima. Cada criança deve colorir as letras presentes tanto em seu nome como no de seus familiares, percebendo letras comuns nestes registros.

Em seguida, consultando sua ficha personalizada, a criança escreve os nomes de seus familiares, encaixando-os nas letras do seu, produzindo assim, um registro divertido dos componentes de sua família.

Atividade 13: Nossa linha de tempo

Fazendo uso das fichas personalizadas, cada criança confeccionará uma cartela com seu nome, data de nascimento e uma representação do seu corpo. Em seguida, coletivamente, o grupo organiza essas cartelas em ordem cronológica construindo a “Linha de tempo dos nascimentos das crianças da 111FM”, conforme modelo abaixo.

Quadro 5 – Cartela individual

NOME DA CRIANÇA

DATA DE NASCIMENTO

Fonte: produção da autora.

Ao final, o grupo se reúne no tapete, e a professora propõe questionamentos que conduzam as crianças a descobrir quem é a mais velha e a mais nova, quem e quantas fazem aniversário no mesmo mês, quais os meses em que não há nascimentos, quanto tempo falta para o aniversário de quem nasceu em novembro, quanto tempo já se passou desde o aniversário de quem nasceu em janeiro, entre outros.

Após a conclusão do cartaz da “Linha de tempo dos nascimentos das crianças da 111FM”, cada criança fará um registro individual referente a ordem cronológica apontada no texto, conforme o exemplo abaixo.

Figura 6 – Registro individual da “Linha de tempo dos nascimentos da 111FM”

| LINHA DE TEMPO DOS NASCIMENTOS DAS CRIANÇAS DA 111FM | | | | | | |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA |
| | | | | | | |
| 02/04/2011 | 20/04/2011 | 18/06/2011 | 20/06/2011 | 08/09/2011 | 15/09/2011 | 03/09/2011 |
| | | | | | | |
| NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | NOME DA CRIANÇA | |
| | | | | | | |
| 16/11/2011 | 23/11/2011 | 23/01/2012 | 14/02/2012 | 21/02/2012 | 19/03/2012 | |

Fonte: produção da autora.

Atividade 14: Meu nome e seu significado

A professora realiza, em parceria com as crianças, uma pesquisa nos meios digitais, projetando as informações pesquisadas no quadro branco. Cada criança digita o seu nome no site <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/>, e, coletivamente, realiza-se a leitura do seu significado.

Dando continuidade na organização da atividade, a professora imprime o significado do nome de cada criança em uma ficha e o coloca em um envelope

identificado pelo nome. No início da manhã seguinte, dirige-se até a pracinha da Escola para esconder os envelopes, cada um em um local diferente.

As crianças são desafiadas a encontrar, cada uma, um envelope e entregá-lo ao seu dono. Após, o grupo forma uma roda para conversar sobre as vivências da atividade, como quem encontrou o envelope de quem, como descobriu o nome que estava escrito no envelope, o que pode estar escrito na ficha...

A professora então lê o significado do nome de cada aluno e, em seguida, cada um deve fazer uma ilustração sobre o seu nome.

Atividade 15: Uma carta verde datilografada

A professora, em nome da personagem Felpo envia, uma carta (Anexos 3 e 4) para as crianças, acompanhada de quatro atividades, que são denominadas como Desafios de Felpo e Charlô.

Esta carta, escrita em papel da cor verde, terá seu conteúdo datilografado e será posta em um envelope amarelo contendo a imagem de uma tartaruga. Estes elementos contribuem para presentificar a personagem.

Mais uma vez, a leitura mediada pela professora é seguida do levantamento de evidências e por comparações entre aspectos ficcionais e reais, que auxiliam na compreensão da narrativa.

Exemplos de evidências que remetem à narrativa *Felpo Filva*:

- a) Felpo escreve com máquina de escrever.
- b) O envelope é amarelo e tem a imagem de uma tartaruga.
- c) A carta foi escrita em papel de cor verde.
- d) O local e a data em que esta carta foi escrita encontram-se no final, como nas cartas enviadas por Felpo.
- e) A carta enviada à turma é extensa e com várias explicações, assim como as cartas escritas por Felpo.

A professora deve introduzir os Desafios de Felpo e Charlô, por meio de atividades que apresentam, em seus enunciados, a voz ativa das personagens.

Os desafios constam nos enunciados das atividades 16, 17, 18 e 19.

Atividade 16: Uma toca, muitos vestígios!

Como queriam saber onde fica nossa toca, Charlô e eu enviamos para vocês esse recipiente com os tipos de folhas, flores e pedras que encontramos perto dela.

- a) Vocês já viram algum desses elementos? Onde?
- b) Como vocês imaginam que seja a toca do Felpo e da Charlô?
- c) Quantos elementos a Charlô colocou dentro deste vidro?
- d) Convide dois colegas e forme um trio. Vocês devem ir até o pátio da escola para coletar uma quantidade de elementos caídos no chão (escolher entre pedrinhas ou folhas secas). Esses elementos devem ser contados e colocados no recipiente do grupo. O número que representa esta quantidade será anotado em uma ficha com seus nomes e entregue para a professora.
- e) Na roda, um trio desafia o outro solicitando que estimem a quantidade de elementos colocados em cada recipiente e a justificativa de sua resposta. Esses números também são anotados pela professora.
- f) Após o levantamento de todas as hipóteses, o grupo realiza a contagem dos elementos de cada recipiente. Esta quantidade deve ser registrada pela professora e representada por saltos que serão dados pelas crianças.
- g) Em seu caderno, cada criança deve representar a quantidade dos números apontados na contagem final realizada pelo grupo da seguinte forma:
 - Número menor: indique a quantidade que representa esse número por meio de letras de jornal;
 - Número maior: todos os números que o compõem serão coloridos no quadro numérico, por exemplo, se for 12, todos os números do 1 ao 12 serão pintados. Segue exemplo do quadro.

Quadro 6 – Quadro numérico

| | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |

Fonte: produção da autora.

Atividade 17: Bingo dos sons iniciais

O jogo é composto por:

- Treze cartelas com seis palavras. Esse repertório é composto por palavras retiradas da história e, também, por palavras presentes na rotina das crianças, que completam a cartela ilustrando as palavras. Exemplo:

Figura 7 - Cartela do jogo bingo dos sons iniciais



Fonte: produção dos interlocutores do projeto "Memorescências infantis".

- Fichas com palavras que representam o som inicial das palavras das cartelas. Exemplo correspondente às cartelas apresentadas acima:

Figura 8 - Fichas do jogo bingo dos sons iniciais



Fonte: produção dos interlocutores do projeto "Memorescências infantis".

Regras do jogo:

1. Cada jogador ou dupla recebe uma cartela.
2. A professora sorteia uma ficha e lê a palavra em voz alta.
3. Os jogadores que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra sorteada deverão marcá-la.

4. O jogo termina quando um jogador ou uma dupla marcar todas as palavras de sua cartela.

Atividade 18: Livrinho do Felpo

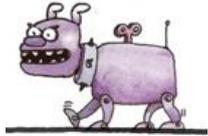
Felpe estava escrevendo um livro em que crianças com seis anos de idade podem se divertir aprendendo a ler, escrever, contar e desenhar. Quando terminou a história, retirou a última folha da máquina de escrever e colocou em cima das outras sobre a escrivaninha em frente à janela. Naquele momento, um forte vento soprou e todas as folhas voaram pela sala. Felpe conseguiu recolher todas as folhas, mas elas ficaram fora de ordem. Ajude Felpe a reorganizar seu livro, agrupando as folhas de acordo com o seu conteúdo.

A partir de seus critérios, cada criança organiza o conteúdo das folhas do livro. Coletivamente, esses critérios serão expostos, chegando o grupo à organização do livro em seções, representadas pelos seguintes termos: palavras, letras, números e imagens. O aluno cria um registro para cada seção, complementando o livrinho do Felpe.

Em seguida, a professora grampeia as páginas de cada livrinho, o qual poderá ser consultado pela criança sempre que necessário, pois seu conteúdo apresenta todas as letras do alfabeto, os números de 1 a 20 e palavras compostas por diferentes quantidades de sílabas.

Figura 9 - Conteúdo das páginas do livrinho do Felpe

| | | | |
|--------------------|----------------------------------|------------|---|
| GATINHO gatinho | A E I O U a e i o u | 1 2 3 4 5 |  |
| CÃO cão | B C D F G H J b c d e f g h j | 6 7 8 9 10 |  |

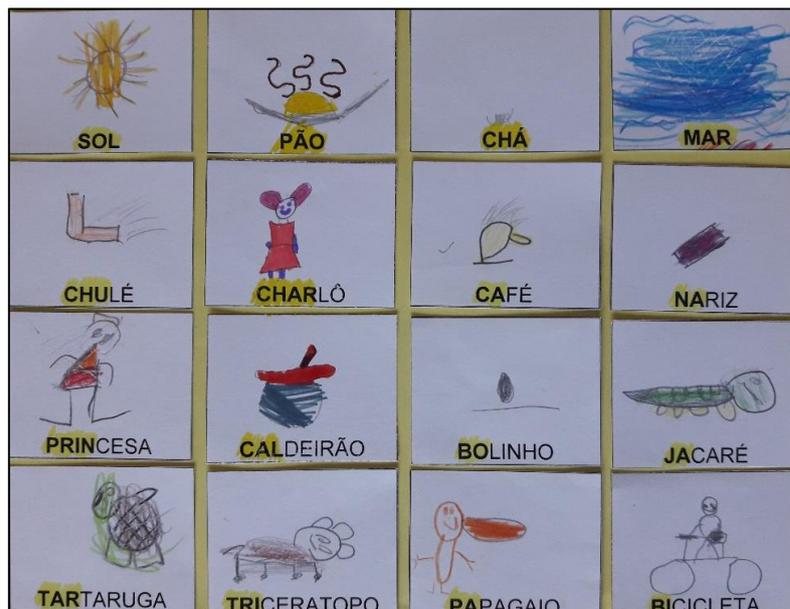
| | | | |
|--------------------------|--------------------------------|----------------|---|
| PASSARINHO passarinho | K L M N P Q R k l m n p q r | 11 12 13 14 15 |  |
| RATO rato | S T V W X Y Z s t v w x y z | 16 17 18 19 20 |  |
| | | | |

Fonte: produção autora.

Atividade 19: Batalha das palavras

O jogo é composto por fichas com palavras que se diferenciam em relação à quantidade de sílabas, variando entre monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

Figura 10 - Fichas do jogo batalha das palavras



Fonte: produção dos interlocutores do projeto "Memorecências infantis".

Regras do jogo:

1. As fichas devem ser distribuídas igualmente entre os dois jogadores. Eles as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte.
2. O primeiro jogador vira a primeira ficha de seu montinho, ao mesmo tempo em que o adversário vira uma ficha do seu montinho.
3. O jogador que virar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas fica com a sua e, ainda, ganha a ficha de seu adversário.
4. Se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador deve virar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas. Nesse caso, o jogador que virar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas usadas na jogada.
5. Vence quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.

Após a exploração do jogo, a professora deve introduzir a seguinte atividade de registro, conforme segue.

Quadro 7 – Registro individual do jogo batalha das palavras

| | | |
|--|-------------------------|---|
| <p>Observe as partidas do jogo “batalha das palavras”. Leia a palavra e a represente. Indique a quantidade de sílabas e o nome do(a) vencedor(a) de cada jogada:</p> | | |
| <p>Campo de futebol</p>  | <p>BOLINHO</p> |  |
| <p>Chiclete de uva</p>  | <p>TARTARUGA</p> |  |
| <p>VENCEDOR(A)</p> | | |
| <p>Passeio na mata</p>  | <p>PIANO</p> |  |

| | | | |
|--------------------|---|---------------|---|
| Bosque encantado |  | VOVÓ |  |
| VENCEDOR(A) | | | |
| Tubarão martelo |  | JACARÉ |  |
| Marshmallow |  | CAFÉ |  |
| VENCEDOR(A) | | | |

Fonte: produção da autora.

Atividade 20: O carteiro chegou!

A professora, fazendo-se passar por Felpe e Charlô, envia para as residências das crianças um cartão--postal da Biblioteca Pública Machado de Assis (Anexo 5), ponto turístico do município de Novo Hamburgo.

À medida em que as crianças vão relatando o recebimento do cartão-postal, a professora vai fomentando suas expectativas e levantando hipóteses sobre o local, Ela sugere que os alunos investiguem se alguém de sua família reconhece o prédio, se já frequentaram o espaço e reúnam as informações que foram comentadas por seus familiares.

A professora solicita que cada criança traga o seu cartão postal à escola, à medida que o recebem. Assim, podem compreender a finalidade deste gênero textual, comparando informações como os endereços, a letra, o conteúdo do texto, o carimbo, a data de postagem, a imagem (ponto turístico) do cartão e outras curiosidades.

Atividade 21: Uma aventura na biblioteca

A experiência com o cartão-postal fomentou uma visita à Biblioteca Machado de Assis, localizada na Praça da Bandeira, próximo ao Palácio 5 de abril, à Delegacia de Polícia Civil – Pronto Atendimento e ao 2º Batalhão de Bombeiros. Nesta saída, as crianças entram em contato com espaços públicos, no qual a aprendizagem é mediada por aspectos históricos, como o prédio centenário da biblioteca, o sistema de retirada e controle dos livros, a Câmara de Vereadores, a o Monumento da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e a instituição que zela pela segurança das pessoas.

Durante a exploração dos espaços da biblioteca, a professora pode borrifar o perfume da Charlô, a fim de retomar emoções e presentificar a personagem.

No dia seguinte, a professora retoma, coletivamente, os momentos vivenciados no passeio, organizando os fatos cronologicamente, a partir dos principais registros fotográficos realizados por ela. Cada criança escolherá quatro momentos para ilustrar, organizando uma sequência que privilegie início, meio e fim.

A professora propõe, também, atividades de leitura e escrita de palavras, a partir de registros fotográficos realizados na saída de estudos, conforme segue.

Quadro 8 – Registro individual referente à saída de estudos

| OBSERVE AS IMAGENS E COMPLETE COM VOGAIS AS PALAVRAS: | |
|---|--|
| ^ _ N _ B _ S | P _ L _ C I _ |
|  |  |

| | |
|---|--|
| <p>B __ N D __ I R __</p>  | <p>B __ B L __ O T __ C __</p>  |
| <p>B __ M B __ I R __</p>  | <p>L __ V R __</p>  |
| <p>P R __ Ç __</p>  | <p>C __ M __ N H Ã __</p>  |
| <p>J __ R N __ L</p>  | <p>M __ N __ M __ N T __</p>  |

Fonte: produção da autora.

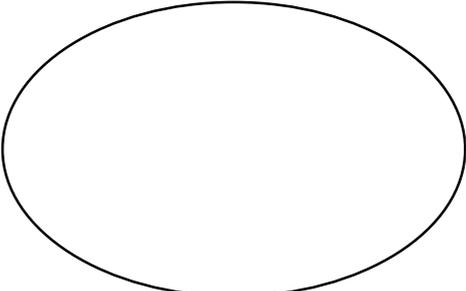
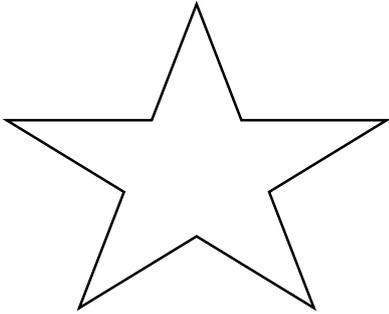
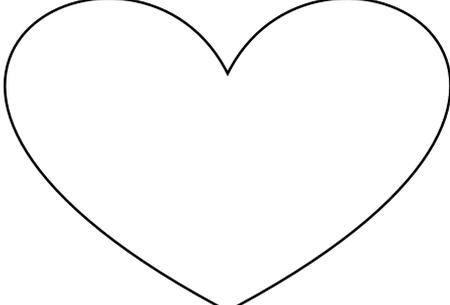
Atividade 22: Entrevista com granny or grandpa

Cada criança irá escolher um familiar (avó ou avô) para realizar uma entrevista. Coletivamente, o grupo de leitores, elabora a pauta da entrevista, a qual será formatada e impressa como um bloco de anotações. Para que tenham maior

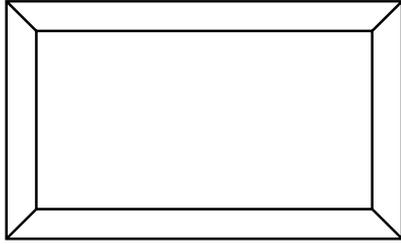
autonomia durante a realização da proposta, as questões podem ser formuladas e organizadas conforme o seguinte exemplo.

Quadro 9 – Bloco de anotações do(a) entrevistador(a)

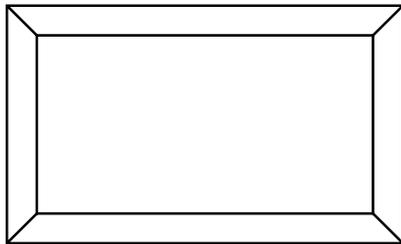
| | |
|--|--|
| <p>IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA</p> <p>INTERVIEWING</p> <p>GRANNY OR GRANDPA</p> <p>REPORTER: _____</p> | <p>1. QUAIS AS LETRAS DO SEU PRIMEIRO NOME?</p> <p>A B C D E F G</p> <p>H I J K L M N</p> <p>O P Q R S T U</p> <p>V W X Y Z</p> <p>INTERVIEWEE: _____</p> |
|--|--|

| <p>2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?</p> <table border="1"> <tr><th>0</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td>32</td><td>33</td><td>34</td><td>35</td><td>36</td><td>37</td><td>38</td><td>39</td></tr> <tr><td>40</td><td>41</td><td>42</td><td>43</td><td>44</td><td>45</td><td>46</td><td>47</td><td>48</td><td>49</td></tr> <tr><td>50</td><td>51</td><td>52</td><td>53</td><td>54</td><td>55</td><td>56</td><td>57</td><td>58</td><td>59</td></tr> <tr><td>60</td><td>61</td><td>62</td><td>63</td><td>64</td><td>65</td><td>66</td><td>67</td><td>68</td><td>69</td></tr> <tr><td>70</td><td>71</td><td>72</td><td>73</td><td>74</td><td>75</td><td>76</td><td>77</td><td>78</td><td>79</td></tr> <tr><td>80</td><td>81</td><td>82</td><td>83</td><td>84</td><td>85</td><td>86</td><td>87</td><td>88</td><td>89</td></tr> <tr><td>90</td><td>91</td><td>92</td><td>93</td><td>94</td><td>95</td><td>96</td><td>97</td><td>98</td><td>99</td></tr> <tr><td>100</td><td>101</td><td>102</td><td>103</td><td>104</td><td>105</td><td>106</td><td>107</td><td>108</td><td>109</td></tr> </table> <p>BIBLIOTECA PÚBLICA MACHADO DE ASSIS</p>  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 | 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 | 101 | 102 | 103 | 104 | 105 | 106 | 107 | 108 | 109 | <p>A MINHA COR PREFERIDA É:</p>  <p>3. QUAL A SUA COR PREFERIDA?</p>  |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 60 | 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 70 | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 100 | 101 | 102 | 103 | 104 | 105 | 106 | 107 | 108 | 109 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

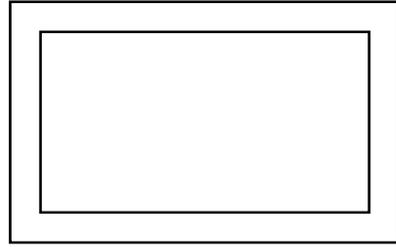
MINHA BRINCADEIRA PREFERIDA É:



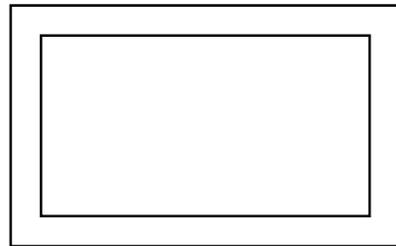
4. QUAL É A SUA BRINCADEIRA PREFERIDA?



MINHA COMIDA PREFERIDA É:



5. QUAL É A SUA COMIDA PREFERIDA?



MEU NÚMERO PREFERIDO É:

6. QUAL É O SEU NÚMERO PREFERIDO?

MEU LIVRO PREFERIDO É:

7. VOCÊ GOSTA LER?

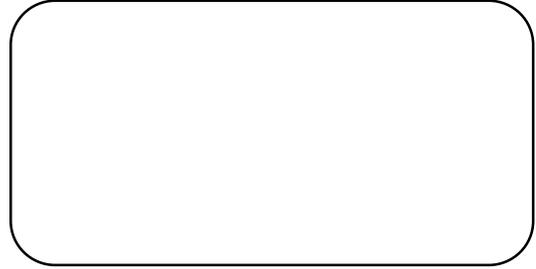
() SIM () NÃO POR QUÊ?

8. VOCÊ TEM UM LIVRO PREFERIDO?

QUAL?

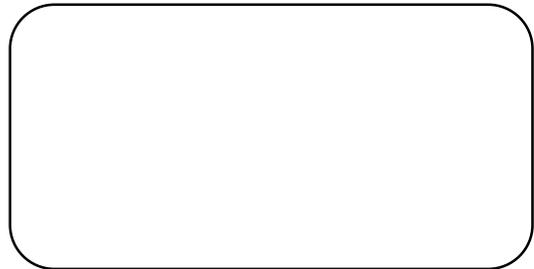
TODA SEMANA VOU COM MEUS COLEGAS À BIBLIOTECA DA NOSSA ESCOLA.

EU CONHEÇO A SEGUINTE PALAVRA NA LÍNGUA INGLESA:



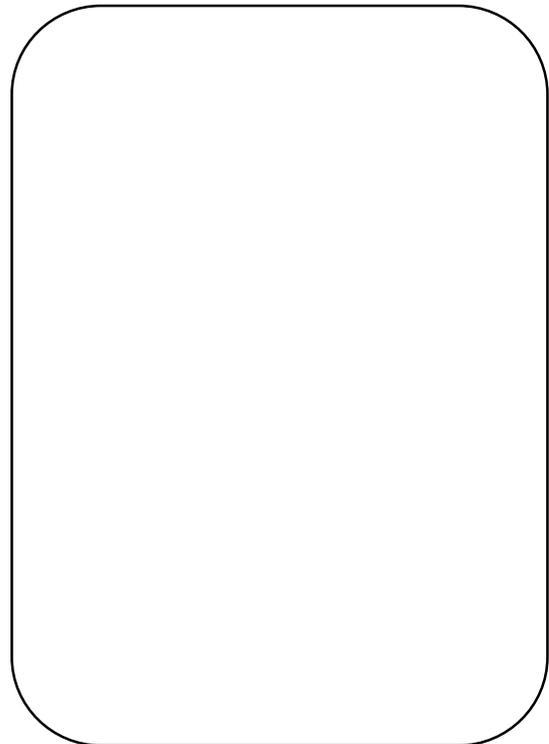
9. VOCÊ JÁ FREQUENTOU UMA BIBLIOTECA?
QUAL?
COMO FOI?
O QUE MAIS LHE CHAMOU A ATENÇÃO?

10. VOCÊ CONHECE ALGUMA?



11.. ESCREVA UMA MENSAGEM PARA A PESSOA QUE ESTÁ ENTREVISTANDO VOCÊ.

ESTA É MINHA MENSAGEM PARA VOCÊ.



Para a realização dessa proposta, as crianças devem contar com seus familiares. Estes serão orientados por meio de bilhete, encaminhado pela professora (Apêndice B).

Após a realização das entrevistas, em uma roda de conversa, as crianças compartilharão suas vivências e informações levantadas com a avó ou o avô. Os vídeos serão apreciados como fechamento dessa proposta de aprendizagem.

Atividade 23: Carta para *abuela* o *abuelo*

Depois de preparem com a “maestra” a receita do “Pastel de chocolate de la abuela Coco”, coletivamente, o grupo escreve uma carta destinada aos avós das crianças, falando sobre a receita, preparada na aula de espanhol, a qual desejam compartilhar. Cada criança fará o registro de sua carta, destinando-a a um de seus avós.

Esta carta será postada em uma Agência dos Correios, por isso, o envelope também deverá ser produzido. Para a realização da proposta, as crianças devem contar com seus familiares. Eles serão orientados por meio de bilhete, encaminhado pela professora (Apêndice C)

Atividade 24: Autobiografia

O momento que encerra as produções do grupo em relação à narrativa *Felpe Filva*, constitui-se da escrita da autobiografia de cada aluno. A professora organiza fichas com palavras que indicam enunciados a serem escritos pelos alunos falando sobre si. Cada aluno sorteia cinco fichas, cujas informações irão compor sua autobiografia.

Sentados na roda de conversa, os alunos realizam a leitura de suas autobiografias, e, em seguida, todos ajudam a organizar o “Livro de autobiografias da 111FM”. A cada dia, um aluno leva o livro para casa e realiza a leitura com seus familiares.

3.3 MOMENTOS MEMORÁVEIS: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser iluminado por ela.
Antonio Cícero (1996, p. 337)

Ao longo da pesquisa, foram coletadas produções dos leitores que concretizaram o projeto, as quais comprovam a viabilidade da proposta. Entre as comprovações, há três formas de registro da produção criativa das crianças, entre elas, as escritas e ilustrações reproduzidas em sua forma original, as fotografias das aprendizagens vivenciadas e os audiovisuais das atividades orais.

Roda de leitura e de exploração da narrativa

A professora acolhe, diariamente, as crianças em uma roda no tapete, procedendo à leitura de cada um dos capítulos da narrativa.

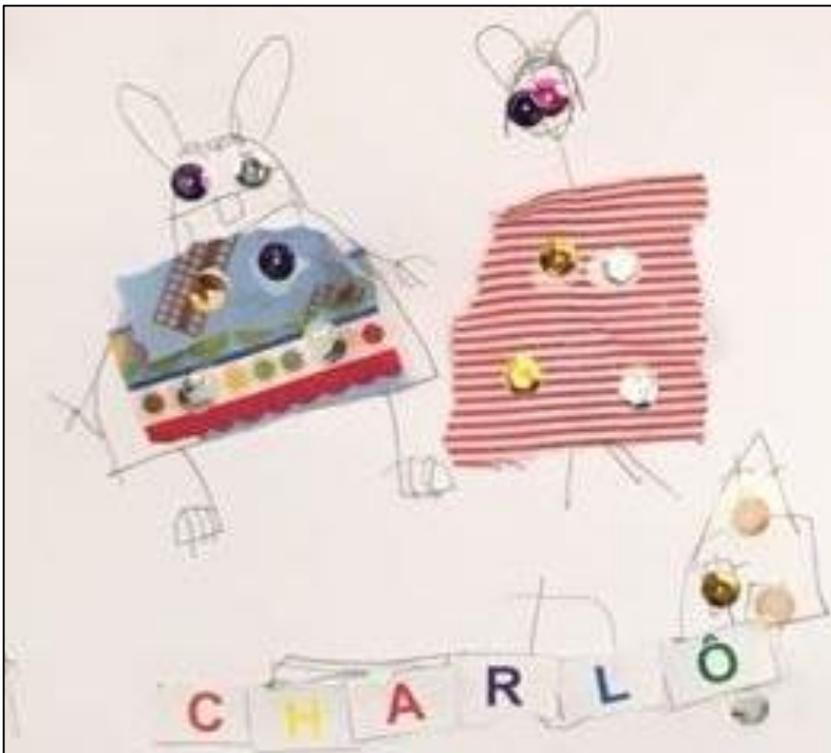


Cheios de imaginação

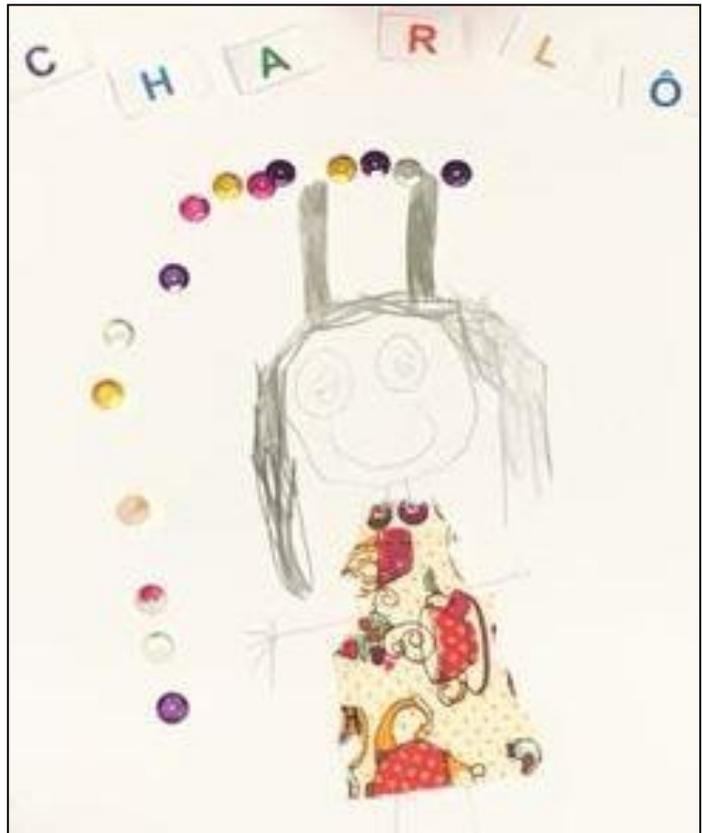
Após ilustrar a personagem Charlô, as crianças foram desafiadas a representar o seu nome, para tal proposta, letras coloridas foram disponibilizadas pela professora.



Representações da personagem Charlô



Registro de
Marschmallow



Registro de
Bosque Encantado

Um, dois, três, gravando!

Relembrando as aventuras de Felpo e Charlô.



Vídeo sobre as pistas: envelope lilás, fita de cetim e o poema *A princesa do avesso*, de Felpo Filva.



Vídeo sobre as pistas: gaiola vazia e o poema *Passarinho sem gaiola*, de Felpo Filva.

Envelope lilás com fita de cetim

Uma carta de possibilidades...



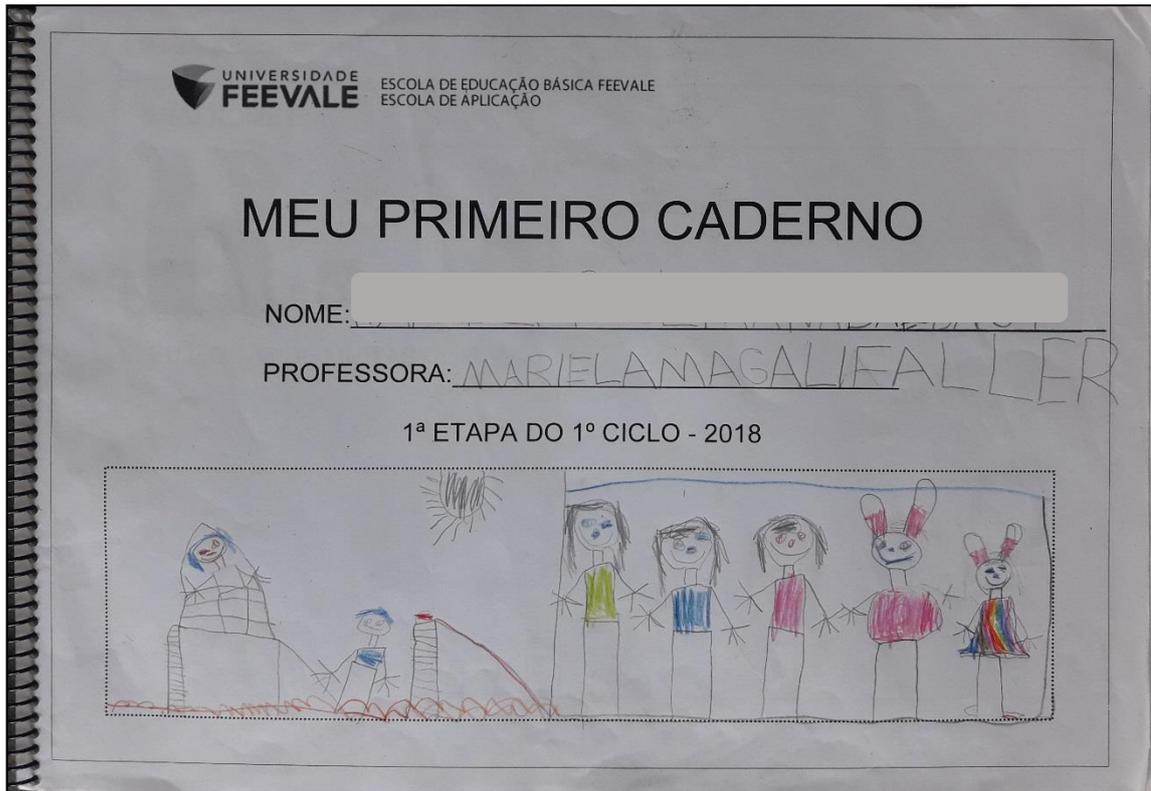
Será que a carta foi enviada por Charlô? Por quê?



Degustação dos bolinhos de chocolate preparados por Charlô.



Neste dia, as crianças começaram a usar o *Meu Primeiro Caderno*.



Registro de Passeio na Mata

Felpe e Charlô *en(canto)!*

Composição coletiva das duas primeiras etapas do ciclo de alfabetização.

Felpe e Charlô

Charlô querida, coelha linda
Lemos as cartas que você fez!
Felpe poeta, coelho esperto
Fizemos bolinhos para você!

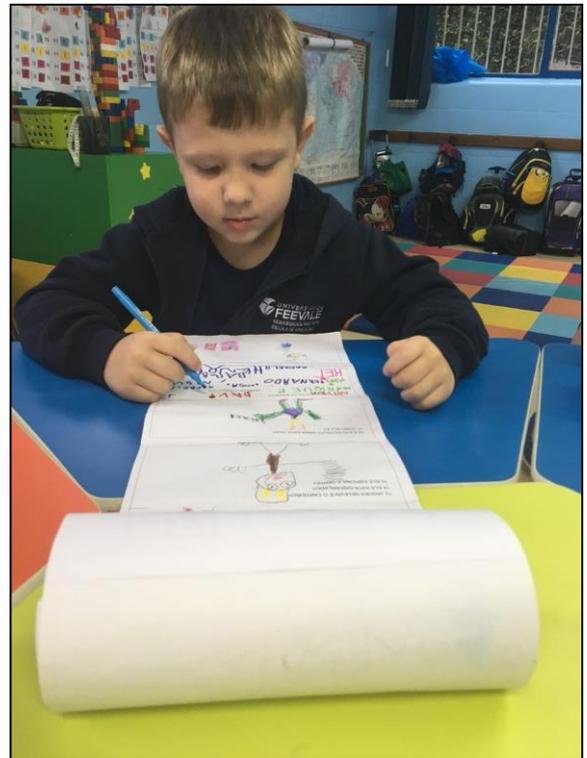
Felpe gosta de bolinhos
De chocolate e bem fofinhos
Charlô prefere um chazinho
Com amor e com carinho

Uma carta para Charlô

Uma carta escrita a muitas mãos...



Assinando a carta...

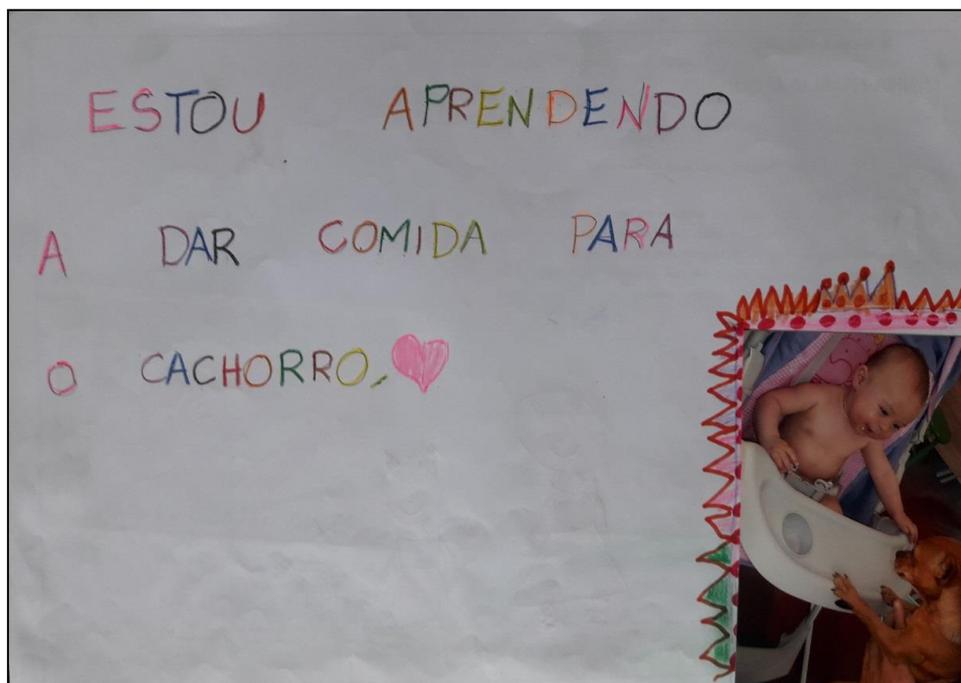


Compartilhando memórias

Relatos sobre os momentos registrados nas fotografias trazidas de casa.



Tendo a professora como escriba, a legenda da foto que representa um momento de aprendizagem da criança foi registrada.



Registro de Bosque Encantado



Registro de Campo de Futebol

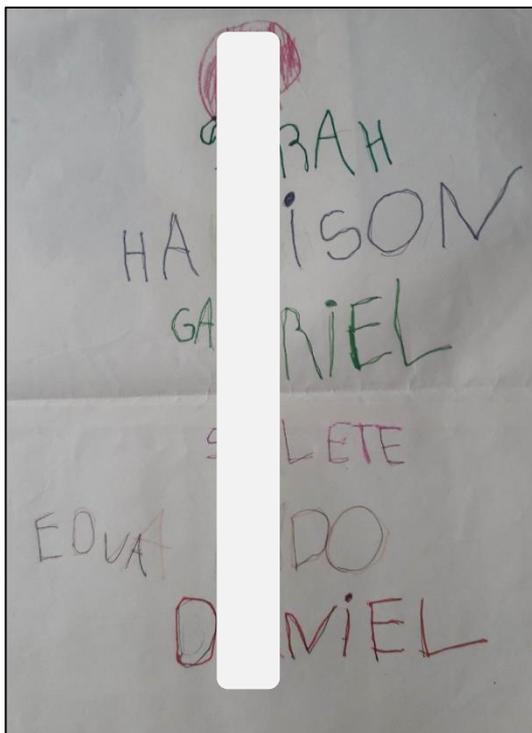
Ficha personalizada...

| | |
|--|-----------------|
| Nome da criança | |
| Data de nascimento 19:30 – NOITE NOVO HAMBURGO | Nome da mãe |
| | Nome do pai |
| | Nome dos irmãos |

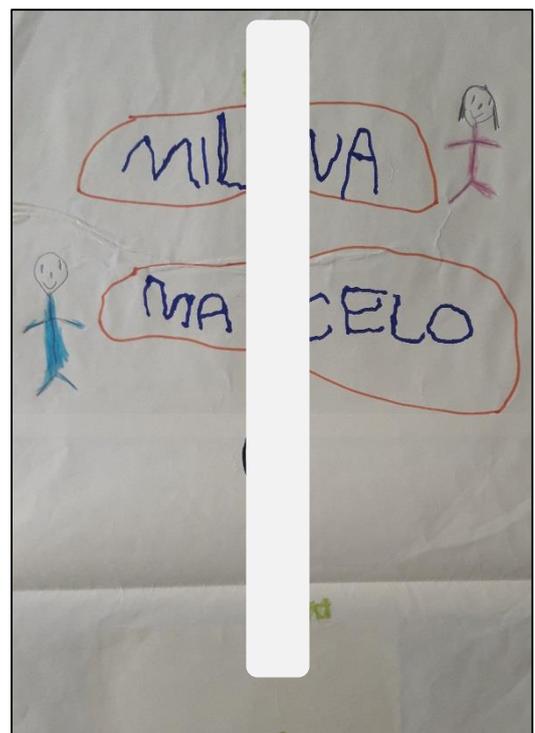
Registro de Cookie

Seu nome e o meu

Estabelecendo relações entre grafemas e fonemas.



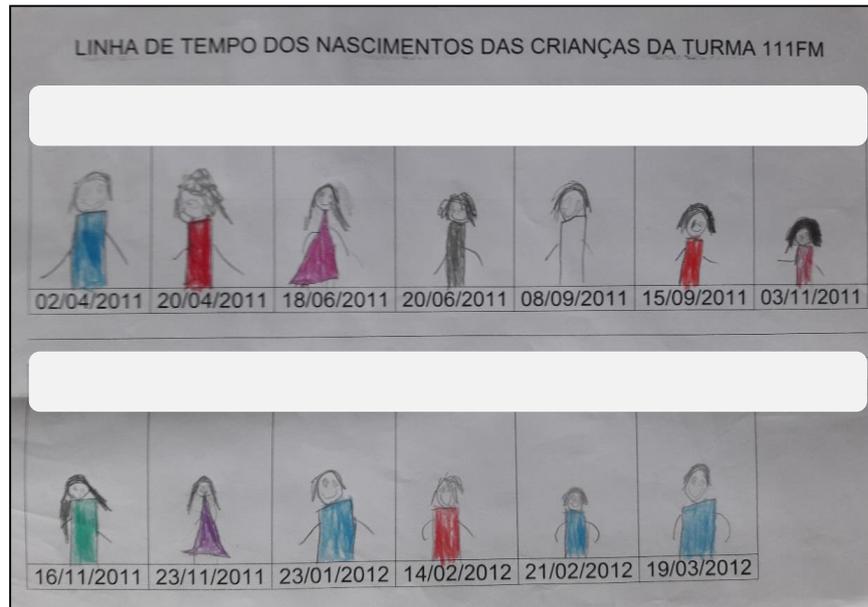
Registro de Chiclete de Uva



Registro de Sonho Bom

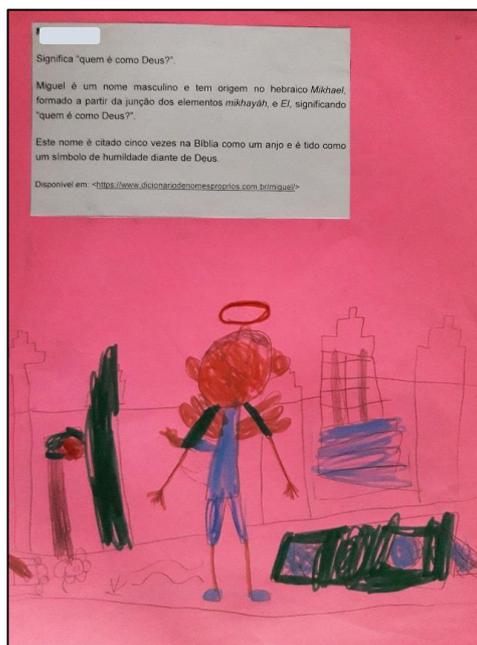
Nossa linha do tempo

Quem nasceu primeiro? E por último?

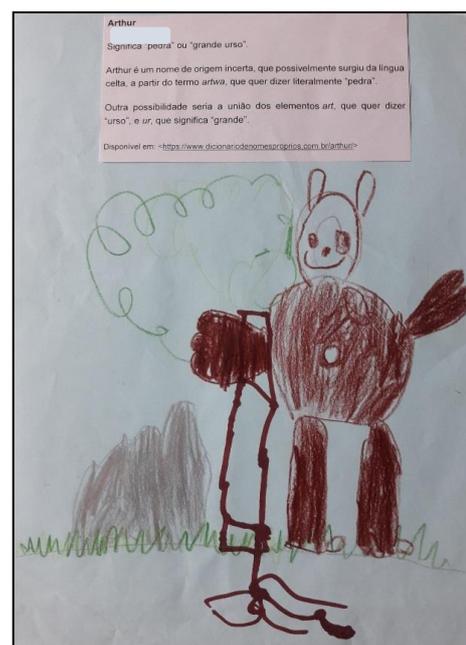


Registro de Cavalo-Marinho

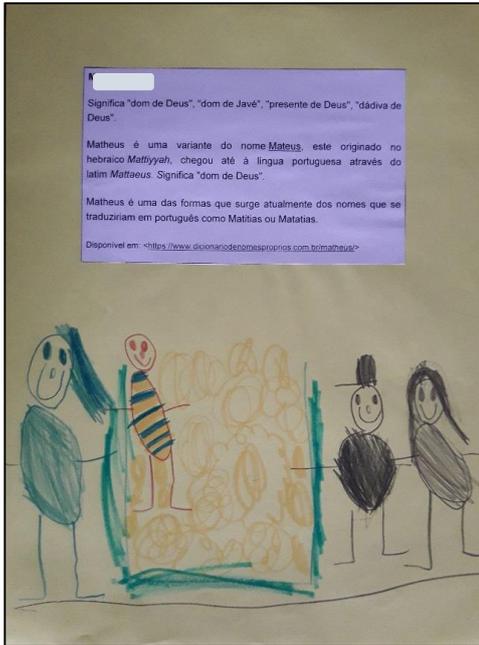
Meu nome e seu significado



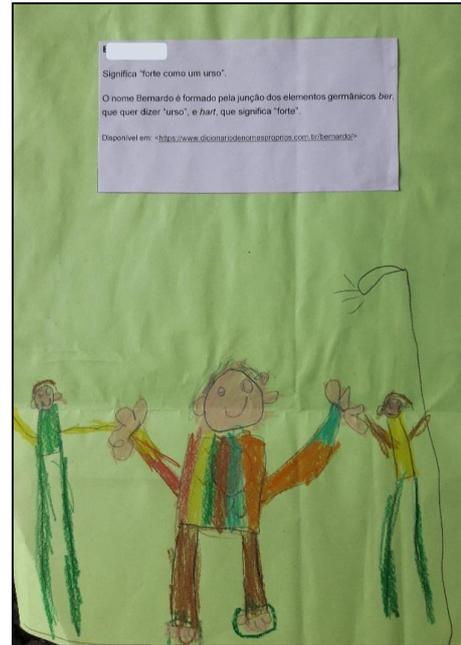
Registro de Marshmallow



Registro de Focinho de Gato



Registro de Campo de Futebol



Registro de Abraço de Mãe

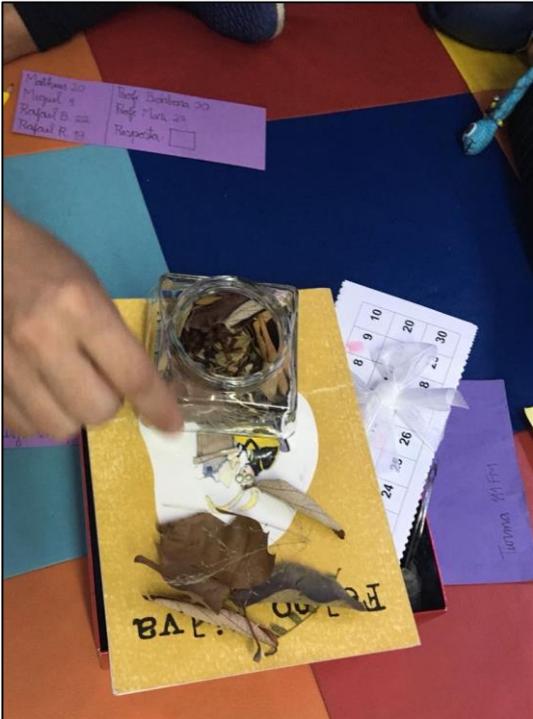
Uma carta verde datilografada

Os desafios de Felpo e Charlô.



Uma toca, muitos vestígios!

Vestígios da toca de Felpo e Charlô...



Em busca do portal mágico...



Levantamento numérico das quantidades de elementos coletadas pelos grupos.



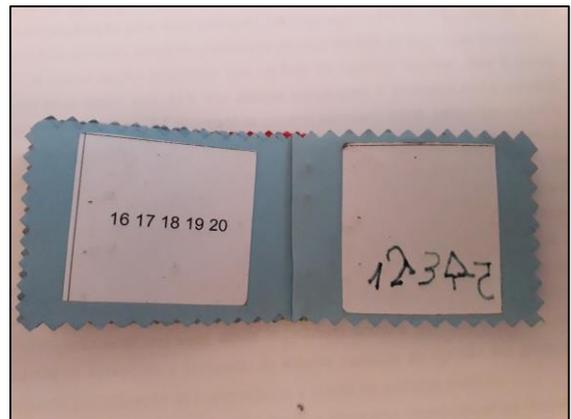
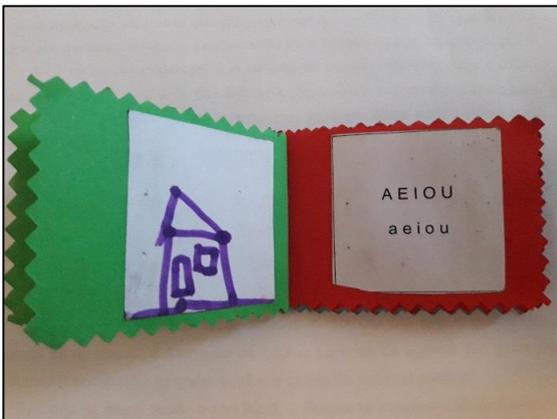
Registro do menor e do maior número estimado pelos grupos.

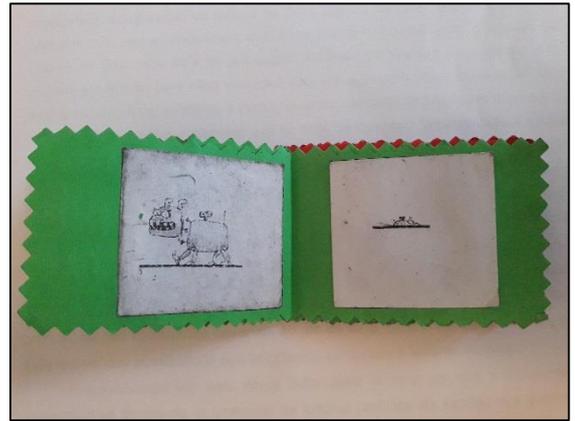


Registro de Brilho de Estrela

Livrinho do Felpo

Livro das letras, números, palavras e imagens.

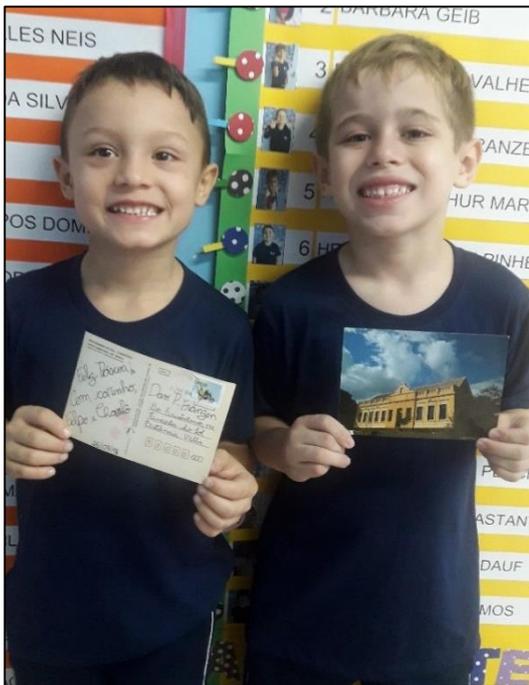




Registro de Campo de Futebol

O carteiro chegou!

Exploração das características e finalidades do gênero textual cartão postal: seu conteúdo, enunciados, selos e carimbos.



Relato de Brilho de Estrela sobre o momento em que recebeu o cartão-postal.

Eu estava em casa brincando com o meu irmão, quando minha mãe disse que o carteiro tinha deixado isto (mostra o cartão-postal) pra mim.

Eu senti o perfume e vi a marca de batom e fiquei olhando as letras. Minha mãe leu pra mim e então encontrei o nome do Felpo e da Charlô.

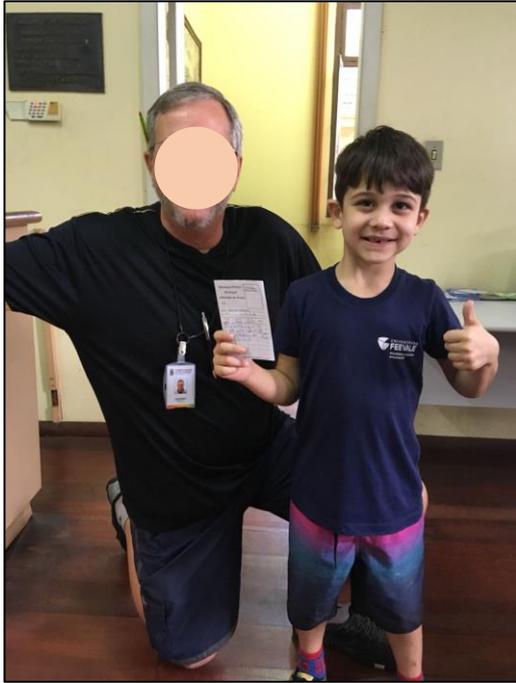
Meu vô me contou que a foto do cartão é da Biblioteca de Novo Hamburgo e que, quando minha mãe e meu tio eram mais novos, eles iam lá para retirar livros.

Uma aventura na biblioteca

Momentos de descobertas...



A partir da altura das árvores em frente ao prédio da Biblioteca Pública, o grupo especula quanto tempo faz que foi registrada a foto do cartão-postal. Árvore da Felicidade percebe alteração no estacionamento, atualmente oblíquo.



Aluno encontra, com auxílio do bibliotecário, cadastro de familiar e descobre qual foi o primeiro e o último título retirado na Biblioteca pela pessoa.

Registros em frente à máquina de escrever, supostamente, utilizada por Felpo Filva.



Enquanto circulam pelos corredores da Biblioteca, as crianças sentem o perfume da Charlô.



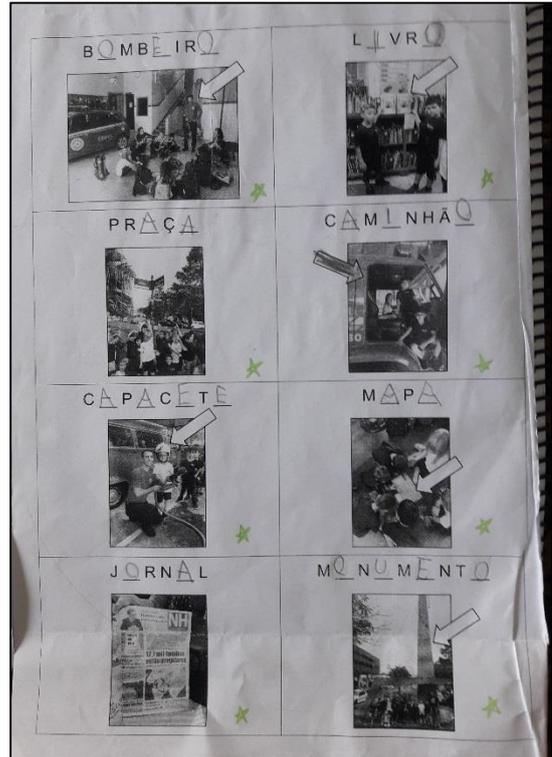
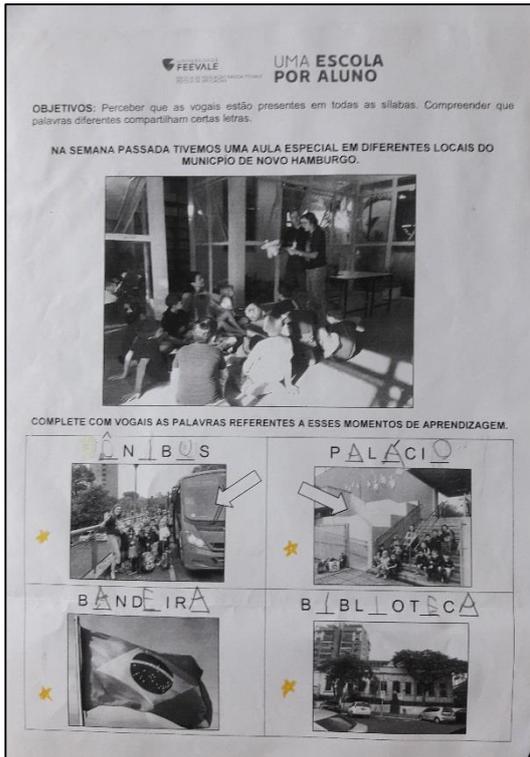
A visita ao local é concluída com um momento de leitura no espaço reservado a literatura infantil.

Seqüência em que ocorreram os fatos do passeio.



Registro de Focinho de Gato

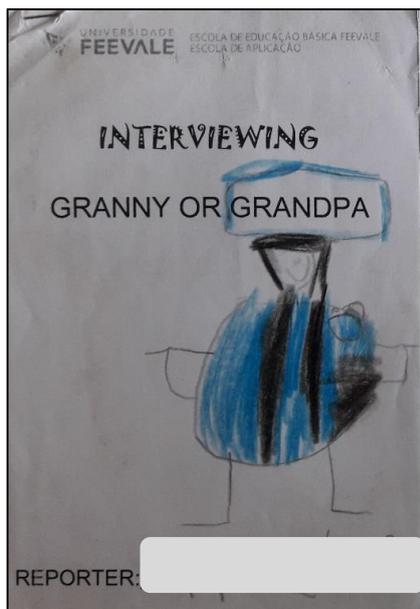
Proposta de leitura e escrita a partir da saída de estudos.



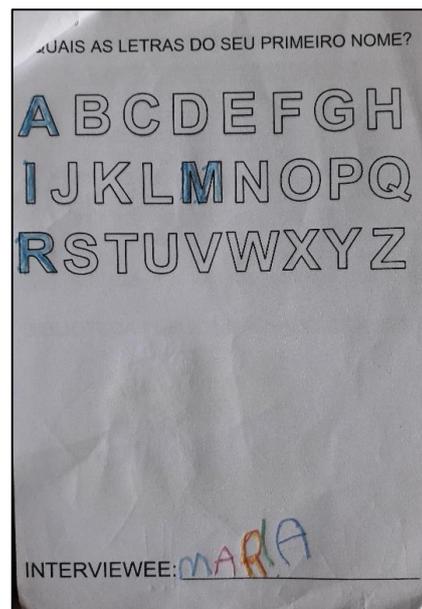
Registro de Marshmallow

Entrevista com granny or grandpa

Registros no bloco do entrevistador.



Registro de Brilho de Estrela



Registro de Sonho Bom

QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

| | | | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | |
| 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | |
| 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | |
| 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | |
| 60 | 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | |
| 70 | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | |
| 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | |
| 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | |
| 100 | 101 | 102 | 103 | 104 | 105 | 106 | 107 | 108 | 109 | |

BIBLIOTECA PÚBLICA MACHADO DE ASSIS

Registro de Árvore da Felicidade

QUAL A SUA COR PREFERIDA?

A MINHA COR PREFERIDA É:

Registro de Abraço de Mãe

QUAL BRINCADEIRA PREFERIDA É:

FUTEBOL

4. QUAL É A SUA BRINCADEIRA PREFERIDA?

QUEIMADA

Registro de Passeio na Mata

QUAL COMIDA PREFERIDA É:

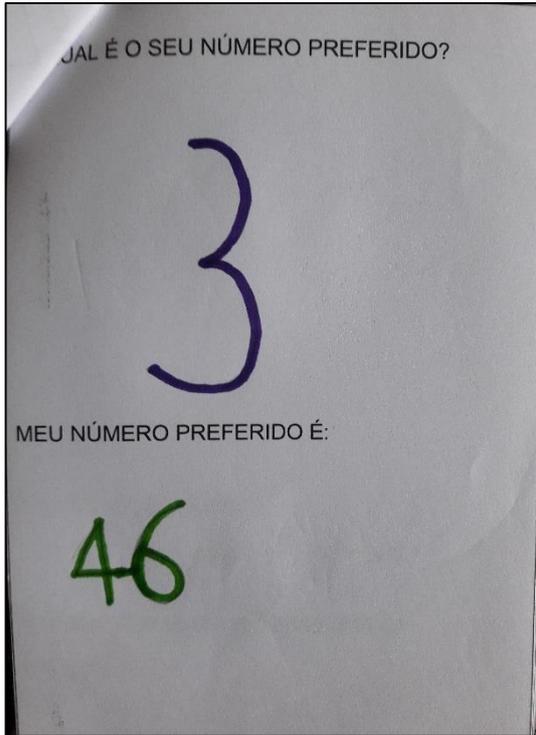
ARROZ E FEIJÃO

5. QUAL É A SUA COMIDA PREFERIDA?

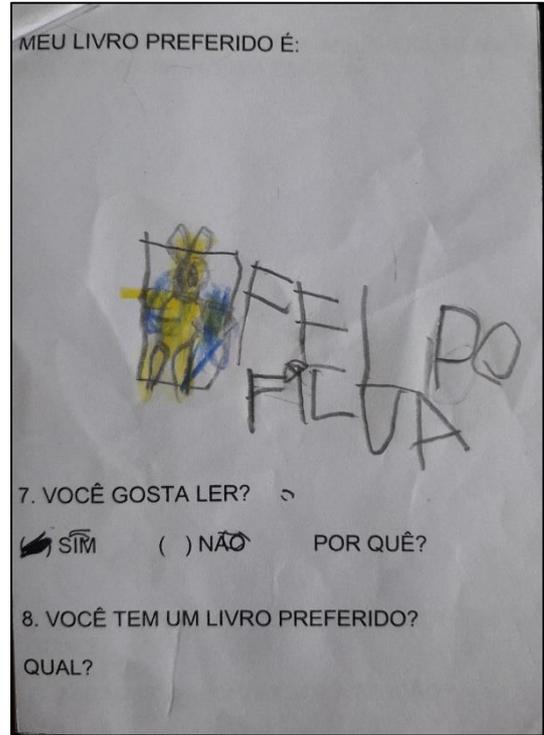
ARROZ E FEIJÃO

Ovo

Registro de Cavalo-Marinho



Registro de Marshmallow



Registro de Tubarão Martelo

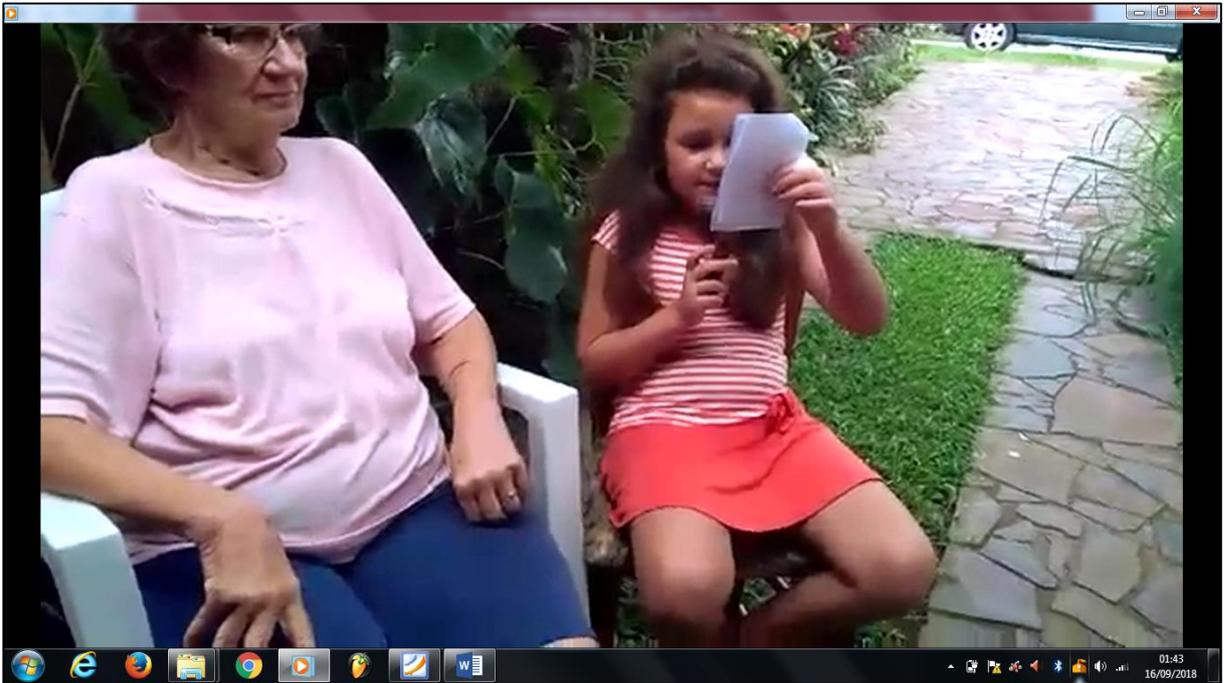


Registro de Bosque Encantado

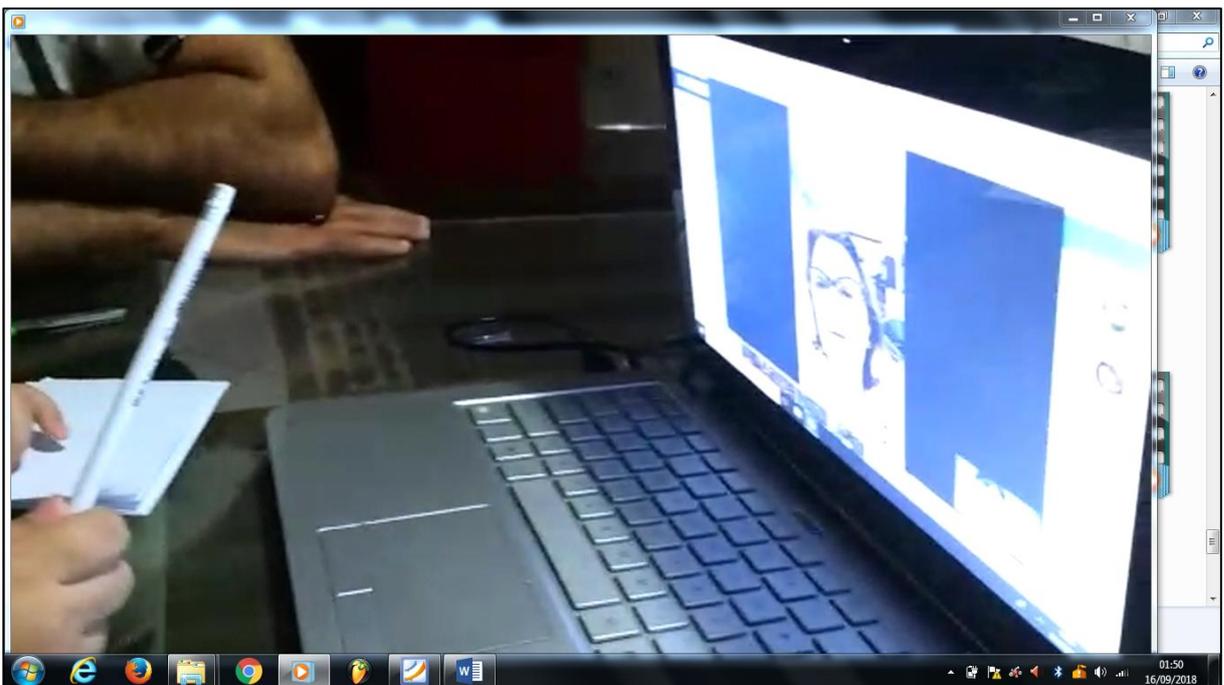


Registro de Chiclete de Uva

Alguns trechos da entrevista foram registrados em vídeo e outros em áudio.



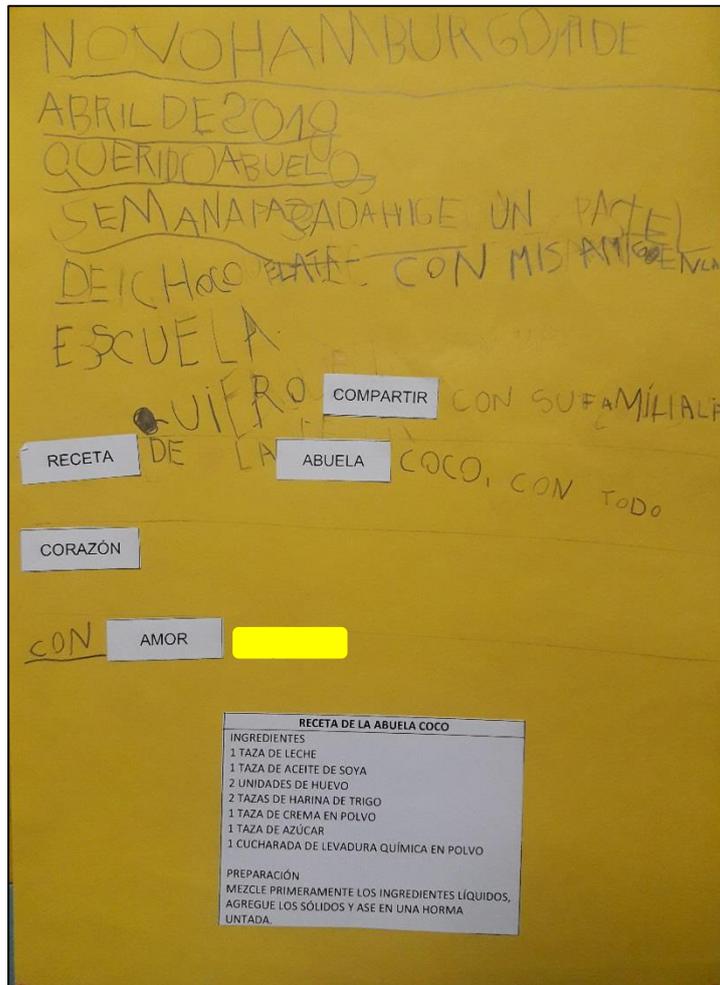
Entrevista realizada pessoalmente.



Entrevista realizada virtualmente.

Carta para abuela o abuelo

Carta produzida coletivamente.



Registro de
Cavalo-Marinho

Postagem das cartas
na Agência dos
Correios do Bairro
Hamburgo Velho –
NH/RS.



Texto coletivo sobre a saída para postagem das cartas.



Nosso passeio

No dia 22 de maio de 2018 fomos a Agência dos Correios de Hamburgo Velho, localizada no bairro em que fica a nossa Escola. No caminho passamos por uma cerca em que tinha uma teia enorme com uma aranha muito esquisita. Ela era grande e verde. Ficamos assustados!

Também encontramos um cachorro risonho, quecoçava as costas em uma árvore. Vimos em um jardim, um lago com marrequinhas. Quando chegamos ao Correio, perguntamos para o funcionário se ele tinha visto a Charlô. Ele disse que sim, que ela ia muito lá. Postamos nossas cartas bem rapidinho.

Na volta, fizemos outro caminho, passamos por um ponto de ônibus e posamos para uma foto, brincamos na pacinha da Igreja Evangélica e vimos novamente nossa amiga aranha verde. Chegamos na escola bem a tempo da hora do lanche e do nosso recreio.

Adoramos andar pelas ruas da cidade!

Ilustração do texto coletivo.

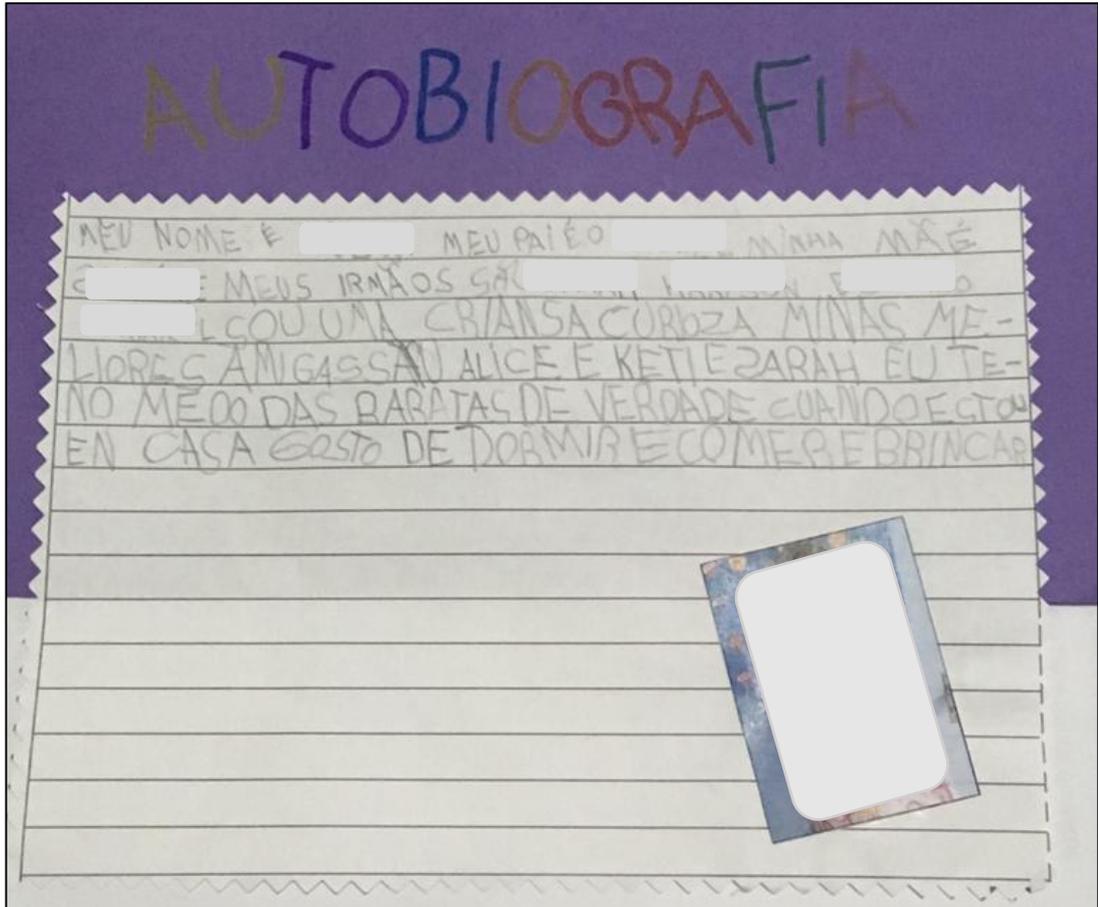


Registro de Passeio na Mata

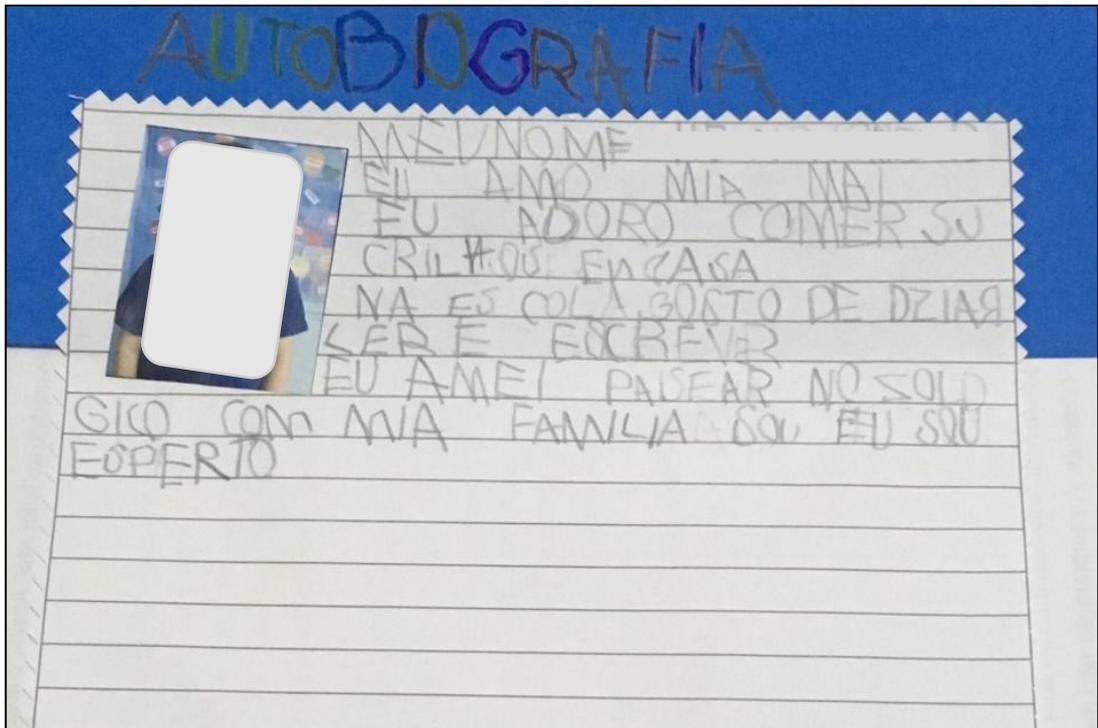
Autobiografia

Momento de autoria.

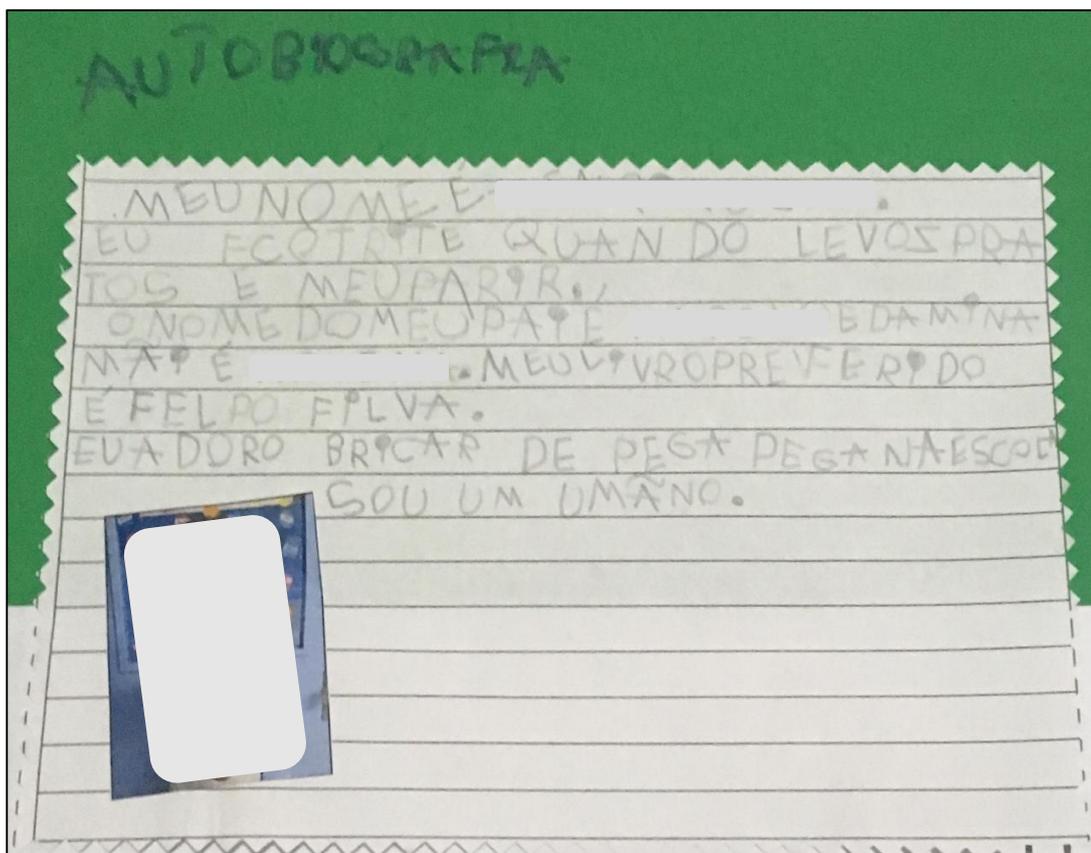




Registro de Chiclete de Uva



Registro de Cookie



Registro de Sonho Bom

4 UM CALEIDOSCÓPIO DE HISTÓRIAS: PERCURSOS DE LEITURA

O eterno abismo entre o ser e a ideia só pode ser franqueado pelo arco-íris da imaginação.
Johan Huizinga (2008, p. 149)

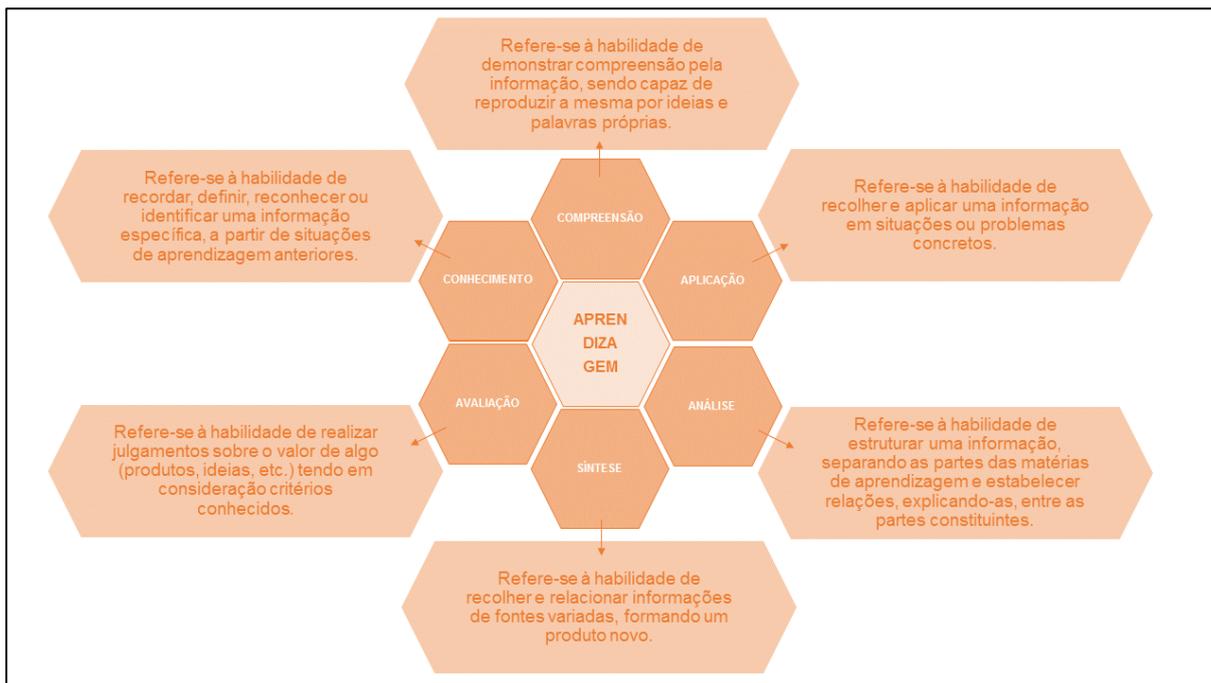
Um caleidoscópio guarda, em sua superfície multifacetada e espelhada, a impermanência de uma imagem, que, capturada pelo olhar curioso de alguém, constitui-se a partir de movimentos suaves e da incidência da luz, sob fragmentos de diferentes cores, formas, tamanhos e texturas. Os percursos de leitura, vivenciados pelas crianças que concretizaram o projeto *Memorescências infantis*, compreendem um caleidoscópio de histórias, que, a cada proposta de aprendizagem, se desdobrou no tempo e no espaço, compondo, constantemente, momentos memoráveis.

Esses momentos memoráveis, constituídos a partir da mediação docente, pautada em ações intencionalmente concebidas, e permeados pelo protagonismo infantil, podem ser analisados à luz da Taxionomia de Objetivos Educacionais – Domínio Cognitivo, proposta por Benjamin Bloom *et. al.* (1977). Quanto ao desenvolvimento cognitivo, o autor sugere uma gradação dos objetivos de aprendizagem, evidenciando que o potencial intelectual de um indivíduo abarca a sua capacidade de avançar na construção do conhecimento.

Tendo em vista a relevância dos pressupostos de Bloom frente à categorização dos objetivos que permeiam o processo de aquisição do conhecimento, destaca-se que, no projeto *Memorescências infantis*, as propostas de aprendizagem atenderam demandas de linearidade, porém, de forma não estanque, o que permitiu um ir e vir no trânsito dos objetivos educacionais.

O quadro a seguir, organizado do centro para as bordas, evidencia as habilidades a que se referem cada um dos objetivos de aprendizagem, sem destacar o início nem o fim desse processo.

Figura 11 - Taxionomia de Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo



Fonte: produção da autora.

Os parágrafos subsequentes propõem-se a analisar as propostas de aprendizagem que contribuirão para o processo de aquisição da linguagem escrita dos alfabetizandos, que compõem a 111FM, e a sua constituição enquanto leitores, além de apresentar o resultado da aplicação dos objetivos educacionais propostos por Bloom.

4.1 LER E ESCREVER: MODOS DE SER

*Bom, antes de aprender a ler e a escrever eu já fabulava.
Inclusive, eu inventei com uma amiga minha, [...] uma história que não acabava.*
Clarice Lispector (apud CORONEL, 2016, p. 66)

No dia 5 de março de 2018, sexta-feira, ao aplicar a primeira atividade “Um poeta chamado Felpo”, a professora deu início ao projeto *Memorescências infantis*. Nessa ocasião, os leitores foram desafiados a estabelecer expectativas em relação ao texto a ser lido, apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e de recepção desse texto.

A partir desse primeiro contato com a obra, as crianças realizaram uma pesquisa em família. Com os dados individuais levantados e apresentados para os colegas e professora na escola, as crianças foram conhecendo o alfabeto e

compreendendo a natureza alfabética do nosso sistema de escrita. Por exemplo, o aluno, cujo pseudônimo é “Passeio na Mata”⁹, relacionou os nomes de todos os membros de sua família por meio de letras que os mesmos tinham em comum com o nome dele. Esse momento, vivenciado na roda de conversa, propiciou ao grupo refletir sobre a constituição das palavras, levando-os a compreender que palavras diferentes compartilham certas letras e a identificar a presença de vogais em todas as sílabas.

Por meio da atividade 2, “A carta misteriosa”, as crianças aprenderam a identificar elementos de uma narrativa, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço, e a reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional, além de aspectos que caracterizam personagens e ambientes. Por exemplo, perceberam que Felpo escreve sempre em folhas verdes e com um tipo de letra que lembra a escrita de jornais; já Charlô, escreve sempre em folhas roxas clarinhas e com letra emendada. O grupo de leitores conheceu o gênero textual carta de acordo com suas características estruturais e de sua finalidade.

Nessa ocasião, as crianças, cheias de curiosidade e com diferentes opiniões a respeito de Felpo e de Charlô, começaram a encontrar pistas das personagens em diversos espaços da escola e manifestaram o desejo de antecipar a leitura dos capítulos. “Focinho de Gato” acredita que encontrou pedaços de papel com o que parece ser a letra da Charlô. “Abraço de Mãe” e “Sonho Bom” avistaram orelhas compridas no jardim da pracinha. “Brilho de Estrela” e “Chiclete de Uva” queriam saber onde a professora havia comprado o livro, pois também queriam comprá-lo, no intuito de compartilharem com a família as experiências de Felpo e Charlô, bem como saber, com antecedência, as cenas dos próximos capítulos.

Quando a professora aplicou a atividade 3, “Cheio de imaginação”, as crianças foram desafiadas a refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes, presentes na narrativa, e a estabelecer relações de intertextualidade que permitiram a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, o que contribuiu para o estabelecimento de relações entre as partes do texto. Elas identificaram repetições, substituições e os elementos coesivos que proporcionam a continuidade do texto e sua progressão temática.

Com o propósito de representar graficamente Charlô, personagem que os leitores conheciam apenas a partir das opiniões dela, manifestadas nas cartas

⁹ Os alunos foram denominados com pseudônimos, conforme tabela da página 37.

enviadas a Felpo, e sob o ponto de vista do coelho poeta, as crianças manifestaram também suas expectativas em relação ao enredo. Como foi o caso de “Marshmallow” que, prevendo uma aproximação, representou as personagens lado a lado.

Passados três dias, com a aplicação da atividade 4, “Alma de tartaruga”, que possibilitou a leitura da fábula *O coelho e a tartaruga*, reescrita por Felpo, as crianças formularam, num primeiro momento, a partir do título, hipóteses sobre o conteúdo desse texto, pois muitas já o haviam escutado. Nessa ocasião, descreveram as personagens do coelho e da tartaruga (seus traços, motivações e sentimentos), fazendo comparações entre Felpo e o coelho, entre a tartaruga e o coelho. As crianças reconheceram o gênero textual fábula de acordo com suas características estruturais e com sua finalidade. “Cavalo-Marinho” e “Cookie” ficaram comovidos com o relato do coelho poeta e, juntamente com “Tubarão-Martelo”, indagaram sobre o significado da palavra sincero. Quem explicou o sentido de sinceridade ao grupo foi “Campo de Futebol”, com um exemplo vivenciado em família.

No dia seguinte, após o recreio e muitas especulações a respeito do que estava por vir na narrativa *Felpe Filva*, com a aplicação da atividade 5, “Tremelicos da orelha esquerda”, os alfabetizandos, enquanto leitores, manifestaram claramente sua coautoria junto ao texto, potencializando os sentidos da obra ao imaginar a possibilidade de um casamento entre Felpe e Charlô. Isso ocorreu porque “Árvore da Felicidade” percebeu uma sutileza nas últimas cartas trocadas pelas personagens, quando ambos passaram a se despedir com beijos. Assim, o final da leitura desse capítulo, culminou com a criação de uma lista de assuntos que Felpe não queria esquecer de comentar na próxima carta. O item número cinco dessa lista era perguntar a Charlô se ela tinha namorado. As crianças se entreolharam sorridentes e, em coro puseram-se a cantar: “*Com quem será? Com quem será? Com quem será que o Felpe vai casar? Vai depender... Vai depender... Vai depender se a Charlô vai querer!*”

Por meio da atividade 6, “Saindo da toca”, os leitores conheceram o desfecho da narrativa *Felpe Filva*. Nessa ocasião, foram desafiados a inferir o conteúdo de um cartão-postal que, devido à chuva, encontrava-se encharcado, e praticamente ilegível, mas que, supostamente, havia sido enviado a Felpe por Charlô, pois, de acordo com as crianças, tratava-se da letra dela. Num primeiro momento, a professora leu para as crianças a sequência de palavras, chamando a atenção para o modo como estava lendo, de cima para baixo e da esquerda para a direita. A compreensão explícita do

texto indica que Charlô está em perigo, pois pede que Felpo vá logo a sua casa, dando a entender que engoliu um piano e precisa de ajuda.

Em seguida, a professora escreveu as palavras conforme o cartão-postal no quadro verde e desafiou os leitores a completar as lacunas do texto com palavras que poderiam ajudar a compreender melhor o seu conteúdo. A professora atuou como escriba das crianças.

Com a referida proposta de aprendizagem, as crianças conheceram a forma como são lidos e escritos os textos, da esquerda para a direita e de cima para baixo da página; conheceram o gênero textual cartão-postal de acordo com suas características estruturais e com sua finalidade; reconheceram o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala; segmentaram oralmente palavras em sílabas; identificaram fonemas e sua representação por letras.

Com a aplicação da atividade 7: Um, dois, três, gravando!, as crianças da 111FM (1ª etapa) em parceria com as crianças da 121FM (2ª etapa) aprenderam a planejar e produzir relatos orais da sequência dos fatos ocorridos na narrativa *Felpe Filva*, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário, com vistas a demonstrar sua compreensão sobre a leitura realizada em grupo.

Percebe-se, com esta proposta de aprendizagem, que a integração de crianças em diferentes etapas do processo de alfabetização enriquece a construção do conhecimento individual e coletivo, pois a linguagem utilizada entre os pares revelou-se acolhedora e extremamente efetiva em relação à compreensão leitora dos alfabetizandos. Esses utilizaram diferentes formas para realizar seus relatos, com ilustrações no quadro branco, com a utilização de elementos cênicos e com o relato segmentado entre os componentes da dupla ou do trio. As crianças da 2ª etapa alegraram-se em poder auxiliar as da 1ª etapa, pois sentiram-se como referência, conduzindo a leitura das pistas e os registros escritos que por ventura fizeram. As crianças da 1ª etapa sentiram-se confiantes, com o desejo e a certeza de que, em breve, também estariam lendo e ajudando umas às outras em situações de leitura.

A quarta-feira, 14 de março de 2018, marcou para sempre a vida das crianças da 111FM, pois, neste dia, receberam uma carta de Charlô, a qual foi lida pela professora. Assim, com a atividade 8, “Envelope lilás com fita de cetim”, as crianças levantaram evidências que foram ao encontro da narrativa e contribuíram para

concretizar a existência da personagem Charlô (que agora tinha um cheiro e um beijo brilhante e rosado) e aproximar os mundos ficcional e real.

O mistério envolvendo um novo personagem, Jacques Deleviv, citado na carta mas não na narrativa, contribuiu para que as crianças acreditassem que ele era o carteiro e fomentou novas especulações a respeito do mundo em que vivem as personagens. A proximidade com a data da Páscoa suscitou a possibilidade de os coelhos estarem às voltas da realidade vivida pelo grupo. Se antes acreditavam estar vendo orelhas de coelho na pracinha, agora tinham certeza.

Entre os saberes mobilizados pelos alfabetizandos nesta proposta de aprendizagem, destacam-se o reconhecimento do alfabeto no formato cursivo e script; a identificação do gênero textual “lista” de acordo com suas características estruturais e com sua finalidade; a segmentação oral de palavras em sílabas; a identificação de fonemas e sua representação por letras ao escrever, tendo a professora como escriba, palavras da lista produzida em grupo. Antes de produzir a lista, a professora e as crianças revistaram o texto, localizando a lista escrita por Felpo na narrativa.

Novamente reunidas, as crianças das duas primeiras etapas do ciclo de alfabetização, por meio da atividade 9, “Felpo e Charlô (*en*)canto!”, planejaram e produziram, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, palavras e frases de texto versificado (letra de canção, quadrinhas), considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Com essa proposta de aprendizagem, o grupo manifestou sua compreensão sobre aspectos pertinentes à individualidade de Felpo e de Charlô.

Com a aplicação da atividade 10, “Uma carta para Charlô”, as crianças da 111FM, realizaram, em duplas e com a mediação de um leitor competente, a leitura de um fragmento da carta, redigida pela professora a partir da lista construída no dia 14 de março pelo grupo. Com esta proposta de aprendizagem, os alfabetizandos identificaram fonemas e sua representação por letras; segmentaram oralmente palavras em sílabas, realizando a leitura, em algumas situações, de forma globalizada.

A atividade 11, “Compartilhando memórias”, possibilitou aos alfabetizandos relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita; ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando a existência de vogais em todas as sílabas; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais;

nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. Essa competência foi também desenvolvida em todas as demais atividades.

Em relação à oralidade e à noção do “Eu” e do “Outro”, a referida proposta de aprendizagem propôs à criança, expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendida pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, bem como selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar e escolar.

Com a aplicação da atividade 12, “Seu nome e o meu”, as crianças aprenderam a relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais; ler e escrever ortograficamente palavras compostas por variadas formações silábicas.

A autonomia das crianças em relação à aquisição da linguagem escrita tornou-se cada vez mais evidente, pois com essa proposta de aprendizagem evidenciaram-se os avanços de “Chiclete de Uva”, “Árvore da Felicidade”, “Focinho de Gato”, “Sonho Bom” e “Bosque Encantado”, que, com facilidade, construíram textos e contribuíram para as construções de seus colegas.

Com a proximidade do aniversário de “Campo de Futebol” e “Abraço de Mãe”, a atividade 13, “Nossa linha de tempo”, constituiu um momento de muita alegria para as crianças, principalmente para os aniversariantes. Nessa ocasião, os alfabetizados reconheceram a sequência numérica identificando os numerais antecessores e sucessores; identificaram e organizaram, em uma sequência cronológica, as informações referentes à data, à hora, ao período do dia (manhã, tarde ou noite) e ao local de nascimento de cada um dos componentes do grupo; e compararam a passagem de tempo entre diferentes datas de nascimento, inferindo aspectos pertinentes à construção da “Linha de tempo dos nascimentos da 111FM”. Ao final da proposta, as crianças constataram que, o período do ano em que se encontravam representava o intervalo entre o início e o fim da Linha de tempo, pois “Campo de Futebol”, o aniversariante da semana anterior, era o mais novo da turma, e “Abraço de Mãe”, o aniversariante da semana posterior, o mais velho.

A investigação proposta pela atividade 14, “Meu nome e seu significado”, promoveu a autonomia dos alunos em relação ao uso de tecnologias disponíveis no ambiente escolar, como a exploração da leitura e da escrita por meio da pesquisa em

meios digitais; propiciou ao grupo, composto por nove alunos que compartilham o mesmo nome, um momento de reconhecimento das semelhanças e diferenças que os constituem enquanto indivíduos; e fortaleceu os vínculos afetivos. Os alunos foram desafiados a ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda da professora um texto informativo curto e a reconhecer a si e ao outro como identidades diferentes.

Após o envio da carta para Charlô e dias de espera por uma resposta, por meio da atividade 15, “Uma carta verde datilografada”, as crianças, finalmente, tiveram notícias de Rapidópolis. Felpo enviou-lhes uma carta respondendo aos questionamentos feitos e isso as deixou ainda mais instigadas pelo mundo mágico que podia ser acessado por um portal, que ficava em uma das árvores da pracinha. Com essa proposta, as crianças entraram no mundo do faz de conta da narrativa com maior afinco e dedicação, inferindo inúmeras possibilidades referentes à existência das personagens e à localização do portal que dá acesso aos dois mundos (fictício e real). Isso contribuiu para a construção da concepção de língua escrita pelas crianças que reconheceram diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores de textos.

Frente ao desafio proposto pela atividade 16, “Uma toca, muitos vestígios!”, as crianças aprenderam que a resolução de problemas com números naturais envolve as habilidades de argumentar, justificar os procedimentos utilizados para a resolução e de avaliar a plausibilidade dos resultados encontrados. Essa proposta aguçou a curiosidade de “Brilho de Estrela” sobre os números, o qual, em um momento de encantamento se dirigiu ao quadro branco e fez o registro de um número gigantesco, composto por trinta e três algarismos. Diante desse fato, a professora procedeu a uma pesquisa na internet para verificar como seria a leitura desse número.

Com a aplicação da atividade 17, “Bingo dos sons iniciais”, os alfabetizandos compreenderam que as palavras são compostas por unidades sonoras que podem ser pronunciadas separadamente; compararam palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceberam que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificaram a sílaba como unidade fonológica; e desenvolveram a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras.

A definição de critérios para categorizar informações constituiu-se no principal desafio da atividade 18, “Livrinho do Felpo”, na qual as crianças aprenderam a

distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos, como algarismos, imagens, fazendo uso de estratégias pessoais para argumentar e justificar suas escolhas perante o grupo. O livrinho atuou como material de consulta para as crianças que o guardaram no estojo e consultavam para realizar as propostas de aprendizagem realizadas na escola e em casa.

O último desafio de Felpe e Charlô foi explorado com a atividade 19, “Batalha das palavras”, que proporcionou às crianças a compreensão de que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; a identificação da sílaba como unidade fonológica; a segmentação de palavras em sílabas; e a comparação de palavras quanto ao número de sílabas. Nessa ocasião, “Cavalo-Marinho”, “Cookie”, “Tubarão Martelo”, “Campo de Futebol”, “Marshmallow” e “Passeio na Mata” apresentaram significativo avanço quanto à segmentação silábica e à correspondência grafema/fonema, conseguindo realizar, com maior autonomia, a leitura das palavras do jogo e também de palavras novas, encontradas em diferentes portadores de textos.

Com a chegada da Páscoa e o encantamento das crianças pelo mundo mágico de Felpe e Charlô, a atividade 20, “O carteiro chegou!”, contribuiu para que as crianças aprendessem a relacionar o texto com suas condições de produção e recepção, seu contexto social de circulação

Para todas as crianças, esse foi um momento especial, no entanto, para “Brilho de Estrela”, quem primeiro recebeu o cartão-postal e o trouxe para a escola, foi determinante no que diz respeito a sua definitiva imersão na cultura escrita. O local ilustrado no cartão-postal, a Biblioteca Pública Machado de Assis, trazia memórias para seus familiares, frequentadores do espaço no início dos anos 2000. Em seus relatos compartilhou as lembranças da mãe e do tio, o que fomentou no grupo a curiosidade em conhecer o local.

A proximidade da Biblioteca Pública Machado de Assis com outros locais públicos do município possibilitou a exploração de diferentes portadores de texto, como placas presentes na Praça da Bandeira, que ostenta o Monumento à FEB, inscrições na fachada do prédio que abriga o Palácio 5 de abril, local em que legislam os vereadores do município, e a identificação da Central de Polícia Civil – Delegacia de Pronto Atendimento. Na mesma quadra, encontra-se também, o 2º Batalhão de Bombeiros, local que foi visitado pelas crianças. A atividade 21, “Uma aventura na biblioteca”, possibilitou o desenvolvimento dos seguintes objetivos: desenvolver autonomia e senso crítico para a compreensão e aplicação do raciocínio geográfico

na análise da ocupação humana e na produção do espaço; identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público e descrever características relacionadas aos ritmos da natureza (vegetação), em diferentes escalas espaciais e temporais; reconhecer espaços de sociabilidade; e identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade, seus significados, suas especificidades e importância.

Na Biblioteca, as crianças da 111FM conheceram a tecnologia utilizada por Felpo para redigir suas cartas: uma máquina de escrever, frente à qual todas sentaram e fizeram uma *selfie*. Após a visita, com a realização das propostas referentes ao registro, as crianças foram desafiadas a compreender e recontar experiências e histórias ouvidas, usando marcadores de tempo e espaço, pertinentes ao contexto, e com vocabulário adequado; compreender que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição da palavra, fazendo corresponder grafemas e fonemas; e ler e escrever corretamente palavras compostas por diferentes formações silábicas, identificando a presença de vogais em todas as sílabas.

Ao aplicar a atividade 22, “Entrevista com Granny or grandpa”, a professora desafiou as crianças a planejar e a produzir, em colaboração com os colegas, uma entrevista a ser realizada com seus avós, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Assim, os alfabetizandos aprenderam a identificar a relação entre as suas histórias e as de sua família e de sua comunidade; a conhecer as histórias da família e a identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços; compreender que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição da palavra, fazendo corresponder grafemas e fonemas; relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita; reconhecer o gênero textual entrevista de acordo com suas características estruturais e com sua finalidade.

A proposta de aprendizagem descrita na atividade 23, “Carta para abuela o abuelo”, levou as crianças a reconhecer o gênero carta de acordo com suas características estruturais e com sua finalidade; a escrever palavras, frases, textos curtos na forma script, em colaboração com os colegas e a professora; a copiar textos breves, mantendo suas características, e a voltar para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre palavras, escrita das palavras e pontuação; criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e

atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

A atividade 24, “Autobiografia”, finaliza a análise das produções das crianças da 111FM. A referida atividade possibilitou aos alfabetizandos planejar, produzir, ler e compreender, com certa autonomia, o gênero autobiografia, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade; aplicar, em escritas pessoais e espontâneas, o registro de palavras de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas; segmentar oralmente as palavras em sílabas; reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco; identificar outros sinais no texto além das letras, como o til e pontos finais, bem como seus efeitos na entonação de voz.

Seguem os relatos de três observações registradas pela professora durante a realização da referida proposta de aprendizagem. “Chiclete de Uva” leu sem o auxílio da professora as informações presentes nas cartinhas sorteadas. Enquanto escrevia, sequenciava oralmente as palavras em sílabas, procedendo ao seu registro com um pequeno espaço em branco entre as palavras. Nesse registro, contava as sílabas com os dedos antes de escrever e, ao terminar o registro de uma palavra, realizava a sua leitura, percebendo possíveis trocas ou ausência de letras e corrigindo-as imediatamente. Ao chegar ao final da linha, faltando ainda dois pedaços para concluir a escrita da palavra, solicitou o auxílio da professora para proceder com o registro: *“Profe, como eu vou escrever aqui, se não tem mais espaço?”*. Ao contar quantas sílabas a palavra “melhores” tinha, percebeu o pedaço (sílabas) que cabia na linha, procedendo a seu registro. Também fez questionamentos referentes à convenção ortográfica, questionando o uso de [z] ou [s] na escrita de “curiosa”, ao que a professora respondeu que escrevesse da forma como achava que fosse a correta.

Para “Cookie”, essa escrita foi muito divertida. Para escolher a cartinha com a informação sobre a qual deveria formular uma frase, cantou a canção folclórica *U-ni-du-ni-tê*. Ele organizou suas ideias em frases, explicando para a professora seus atos, *“Deixei sempre um espaço, porque em ‘Eu amo minha mãe’ tem quatro palavras, então são quatro espaços!”*. Ao chegar ao final da terceira linha de seu texto, questionou: *“Profe, como eu vou escrever sucrilhos aqui, se não tem mais espaço na linha?”*, ao que a professora respondeu com outro questionamento: *“Quantas vezes você abre a boca para falar sucrilhos?”*. Cookie respondeu: *“Três!”*. A professora novamente questionou: *“Então você pode colocar um pedaço aí?”*. Com o olhar

iluminado de alegria e certeza, Coochie comentou: *“Sim, o su!”*, procedendo com autonomia ao registro.

“Sonho Bom” iniciou a proposta com alegria e extrema concentração, demonstrando interesse em fazer seus registros de forma assertiva. Até a metade da quarta linha, fazendo uso do dedo indicador, deixou um espaço entre as palavras, comentando em seguida *“Deixar um espacinho entre as palavras é importante, porque quando a gente junta tudo, fica tudo diferente”*. No entanto, após essa afirmação, destinou sua atenção para o uso do ponto final e, esquecendo-se de deixar o “dedinho”, voltou ao início do texto, lendo-o com autonomia e pontuando as frases com o auxílio da professora. Também percebeu o sinal gráfico til, fazendo uso do mesmo em sua escrita toda vez que a letra/grafema [a] apresentava som nasalizado. Antes de realizar a escrita das duas últimas frases, procedeu, novamente, à leitura do texto, percebendo que havia esquecido de alguns espaços em branco entre as palavras. Com atenção redobrada e sem fazer uso do “dedinho”, ao final de sua escrita, leu o todo e comentou: *“Tenho que deixar um espacinho e, olha só, [apontando para as duas últimas linhas] aqui não coloquei o dedinho e ficou bom, né, profe?”*. Ao que a professora, radiante, respondeu: *“Sim, lindinho, você é muito esperto, parabéns!”*.

As experiências vivenciadas e as memórias construídas com a aplicação do projeto *Memorescências infantis* constituíram-se em aprendizagens que transcenderam a formalidade escolar. Durante o recesso escolar do verão de 2019, a professora recebeu, via aplicativo *WhatsApp*, o seguinte registro de uma das crianças da 111FM, o qual veio acompanhado do seguinte áudio: *“Profe Mari, eu estou preparando a receita da avó do Felpo Filva!”*.

Conclui-se que Felpo e Charlô representam um marco na constituição da subjetividade de todos os leitores que concretizaram esta investigação.

Figura 12 - Aprendizagem “memorescente”



Fonte: acervo pessoal da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tudo no mundo está dando respostas,
o que demora é o tempo das perguntas.*
José Saramago (1982, p. 225)

Investigar o processo de alfabetização a partir da literatura infantil implica investigar como a criança aciona e reconstitui as significações presentes no texto literário e como ela problematiza sua constituição como sujeito e como leitor proficiente. Visto que, por possibilitar viver, a leitura da narrativa literária, conforme Candido (1995), pode contribuir para a humanização do sujeito, evidencia-se a relevância de investimentos cada vez mais significativos na formação do leitor e nos estudos sobre esse assunto.

Na sociedade contemporânea, e, mais precisamente no Brasil, a crescente valorização da língua escrita como modalidade abstrata de representação verbal coloca a formação de leitores como desafio para o âmbito educacional e impulsiona a realização de políticas públicas preocupadas com a compreensão leitora. Frente a essa situação, incide a presente investigação referente às propostas de aprendizagem com leitura e compreensão de textos literários e sua contribuição para o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças em processo de alfabetização.

Sob a perspectiva do projeto *Memorescências infantis*, destaca-se a concepção de leitura como possibilidade de ampliar a experiência sobre o mundo da representação e da comunicação, com a finalidade de contribuir para as apropriações da língua escrita e para o desenvolvimento contínuo da aprendizagem e da compreensão de textos verbais. Este estudo representa um caminho de leitura da narrativa literária na alfabetização, pois evidencia o processamento da leitura como ato cognitivo e como fenômeno de interação social e subjetiva.

A presente intervenção pedagógica, pautada na narrativa *Felpe Filva*, apresenta um universo ficcional que dialoga com o universo do leitor e que possibilita a ele compreender a diversidade de conteúdos que o conformam como ser humano, social e histórico, contribuindo para a sua constituição enquanto sujeito. Isto porque, na leitura dessa narrativa, percebe-se o diálogo do universo da obra com o do leitor, pois, conforme Volmer (2015, p. 126), “[...] recebemos a palavra da voz do outro, a

qual é também repleta de vozes de outros e, inclusive, nosso próprio pensamento já se encontra povoado de outras vozes”.

Assim, por meio da verossimilhança do texto, reforçada pela troca de cartas entre narrador e narratário, da linguagem e da estrutura frasal adequada ao nível de desenvolvimento do leitor, o qual se admira, se surpreende e se questiona, institui-se a leitura como um jogo, que requer uma linguagem nova, capaz de atualizar significações do texto literário.

Nesse sentido, destaca-se o papel do professor alfabetizador, o qual tem o desafio de lançar um olhar inovador sobre as questões do processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como de refletir sobre a infância que está sendo vivenciada, com vistas a romper paradigmas presentes no fazer/ser e no ensinar/aprender no contexto da educação formal. Conseqüentemente, confirma-se que, quanto maior o aprofundamento teórico do docente sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura de narrativas literárias no processo de alfabetização, mais eficientes são as intervenções pedagógicas em leitura e compreensão de textos literários nos anos iniciais do EF.

O planejamento de cada etapa do projeto *Memorescências infantis*, visando garantir, efetivamente, a evolução dos conceitos que implicam o domínio sobre a linguagem escrita, pautou-se por questionamentos: quais os interesses das crianças envolvidas no processo de alfabetização? O que as move? Quais seus conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita? O que querem aprender? O que é relevante que aprendam?

Entre os dados levantados, salientam-se os seguintes conhecimentos prévios das crianças da 111FM: todas entendiam que, por meio da língua escrita, é possível dizer algo, é possível comunicar e transmitir informações pessoais, sobre o que acontece no dia a dia (realidade), sobre as coisas que acontecem nas histórias (ficção); dez crianças demonstraram maior interesse sobre o texto escrito e acreditavam que ler e escrever era algo possível, pois se tratava de uma prática habitual para a maioria dos adultos que conheciam; sete tinham conhecimentos sobre múltiplos aspectos do código: o entendimento da relação entre a representação física e a língua oral, isto é, sobre a arbitrariedade da língua que difere do desenho, o qual pode guardar relação com a realidade que representa; a quantidade de signos necessários para representar uma palavra; e ideias sobre diferentes gêneros textuais. Onze crianças manifestavam maior conhecimento sobre os procedimentos de leitura

e outras convenções, como o sentido da passagem das páginas, a diferença entre o tempo real e o tempo narrativo do texto, a relação entre texto e ilustração.

Em relação às crianças em processo de alfabetização, por meio de suas pesquisas, Ferreiro e Teberosky (1979 apud COLOMER; CAMPS, 2002, 63) afirmam que, “não saber ler não [as] impede de ter ideias precisas sobre as características que um texto escrito deve apresentar para que se possa realizar a leitura”.

A consecução das propostas de leitura do projeto *Memorescências infiantis*, compreendidas, nesse contexto, como aprendizagens “memorescentes”, corrobora os pressupostos de Bloom (1977). No entanto, na presente investigação, optou-se por desenvolver os objetivos educacionais do domínio cognitivo de forma múltipla e multifacetada, ou seja, não estanque e não linear, tendo em vista as diversas habilidades e competências das crianças envolvidas, e as singularidades do processo de aquisição da linguagem escrita, da formação do leitor e da constituição da subjetividade no ciclo de alfabetização.

Frente ao exposto, apresentam-se as conquistas dos leitores que concretizaram o projeto de leitura, os quais também construíram um caleidoscópio de histórias que evidencia suas trajetórias. O grupo estabeleceu uma relação afetiva positiva com a escrita, demonstrando tranquilidade e segurança quanto ao contato com essa linguagem sobre os seguintes aspectos: compreensão do texto como meio de acesso ao conhecimento; experimentação do prazer que proporciona a ampliação da capacidade comunicativa e de interpretação da realidade, ligada à autoconsciência de saber mover-se no mundo da língua impressa; consciência metalinguística, demonstrada pela concentração na linguagem como objeto de si mesma; desenvolvimento de habilidades necessárias para proceder eficazmente com a leitura de textos variados, em todas as suas formas, segundo a sua intenção; ampliação da gama de usos leitores e variáveis linguísticas adequadas a cada tipo de texto.

Mesmo tendo chegado a um momento propício para respostas, percebe-se a legitimidade da formulação de indagações diante do extraordinário desconhecido e mesmo diante daquilo que se pensa conhecer. Como o operário diante da ponte, por ele construída, a professora volta a perguntar-se sobre a relevância da literatura para o processo de alfabetização, arriscando uma resposta. Enquanto sujeito historicamente situado, o ser humano encontra-se em um mundo repleto de possibilidades, entre elas, a leitura, que sempre fomenta novas experiências, inquietações, descobertas e questionamentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.
- _____. Gaiolas ou asas? In: **Por uma educação romântica**. Campinas/SP: Papyrus 2002, 207p.
- ANA. **Avaliação nacional da alfabetização**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>> Acesso em: 11/11/17.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia. In: **Antologia poética**. Organizada pelo autor. 53. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BAQUERO, Ricardo. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BLOOM, Benjamin Samuel; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H. Taxionomia de objetivos educacionais: compêndio primeiro: domínio cognitivo. 6. ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1977
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. Literatura: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23/11/17.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01/04/18.
- _____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12/11/17.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários escritos. Edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CÍCERO, Antonio. Guardar: Poemas escolhidos. Rio de Janeiro: Record, 1996.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Trad. Fátima Murad. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CORONEL, Luiz. Clarice Lispector, infância. In: **Clarice Lispector: A transcendental visão do cotidiano**. 1. ed. Porto Alegre: Mecenaz, 2016.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Moderna, 2006.

GABRIEL, Rosângela e PELOSI, Ana Cristina (orgs). **Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos**. Florianópolis: Insular, 2016.

GALEANO, Eduardo H. **Dias e noites de amor e guerra**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008, 243 p.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977. 282 p.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, v. 1, 1996.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LARROSA, Jorge. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos: olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, 160p.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MORAES, Vinícius. **A arca de Noé**. 14 ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria José Olympio Editora, 1984.

PISA. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Disponível em: <http://inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 01/04/2018.

PNAIC. **Plano nacional para alfabetização na idade certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>>. Acesso em: 11/11/17.

Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane. **Texto literário: resposta ao desafio da formação de leitores**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2017.

SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. Lisboa: Caminho, 1982.

_____. **Provavelmente alegria**. Alfragide, Portugal: Editorial Caminho, 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAVANO, Silvana. **Como começa?** 2. ed. São Paulo: Callis Ed., 2009.

VOLMER, Lovani. **Mostrar? Esconder? Seduzir?** O papel do narrador em obras do PNBE 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul e UniRitter, 2015

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Tradução Maria da Penha Villalobos. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RETRATO DA LEITURA

Data: 26/03/2018

1) Nome: _____

2) Idade: _____

3) Escolaridade:

Ensino Fundamental completo

Ensino Fundamental incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Superior completo

Ensino Superior incompleto

Pós-Graduação

Outro: _____

4) Profissão: _____

5) Em sua infância, quem costumava ler histórias para você?

Mãe

Pai

Vó

Vô

Professora

Outro: _____

6) Você guarda lembranças de sua mãe realizando alguma leitura individual? Em caso afirmativo, assinale apenas três opções. Anote os números 1, 2 e 3 nas lacunas selecionadas. Sendo 1 para o que ocorria com maior frequência.

Bula de remédio

Receitas médicas

Folheto

Cartas pessoais

- Livro
- Revista
- Bíblia
- Jornal
- Receitas culinárias
- Enciclopédia
- Textos indicados pelo curso que frequentava
- Textos referentes ao seu trabalho
- Poesia
- Dicionário
- Guia telefônico
- Outro (s): _____

7) Você guarda lembranças de seu pai realizando alguma leitura individual? Em caso afirmativo, assinale apenas três opções. Anote os números 1, 2 e 3 nas lacunas selecionadas. Sendo 1 para o que ocorria com maior frequência.

- Bula de remédio
- Receitas médicas
- Folheto
- Cartas pessoais
- Livro
- Revista
- Bíblia
- Jornal
- Receita
- Enciclopédia
- Textos indicados pelo curso que frequentava
- Textos referentes ao seu trabalho
- Poesia
- Dicionário
- Guia telefônico
- Outro (s): _____

8) Quem foi a pessoa que motivou você a ler?

16) Em que momento você começou a ler para seu(a) filho(a)?

- Durante a gestação
- Antes de um ano de idade
- A partir de um ano de idade
- A partir de dois anos de idade
- A partir de três anos de idade
- A partir de quatro anos de idade
- A partir de cinco anos de idade
- A partir de seis anos de idade
- A partir de sete anos de idade

17) Seu(a) filho(a) gosta quando você lhe conta histórias?

- Gosta muito (demonstra curiosidade pelos fatos narrados e solicita que leituras sejam feitas)
- Gosta pouco (demonstra pouco tempo de concentração durante a narrativa e, dificilmente solicita que leituras sejam feitas)
- Não gosta (não demonstra interesse por momentos de leitura)

18) Semanalmente, seu(a) filho(a) leva para casa, um ou mais livros, retirados na biblioteca da escola. Com que frequência você o (a) vê, por interesse próprio, lendo esse material?

- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Três vezes por semana
- Nenhuma
- Outro: _____

19) Entre os materiais listados, quais seu(a) filho(a) prefere ler? Assinale apenas três opções. Anote os números 1, 2 e 3 nas lacunas selecionadas. Sendo 1 para o que ocorre com maior frequência.

- Livros de literatura infantil
- Jornal
- Revistas em geral

- Folhetos
- Placas de rua
- Histórias em quadrinhos
- Bilhetes
- Textos em meios digitais
- Cartinhas colecionáveis
- Instruções de jogos
- Rótulos
- Mapas
- Piadinhas
- Imagens
- Outro (s): _____

20) Em que ocasião você compra livros para seu(a) filho(a)?

21) Por qual razão você costuma comprar livros para seu(a) filho(a)? Assinale apenas a opção que considerar mais pertinente.

- Porque eu gosto de ler para ele(a)
- Porque ele(a) gosta de ler
- Quando ele(a) lhe pede
- Para incentivá-lo(a) a ler
- Porque eu gostava de ganhar livros quando era criança
- Não costumo comprar livros para meu(a) filho(a)
- Outro: _____

22) De que forma você contribui para a formação de seu(a) filho(a) como leitor(a)?

APÊNDICE B – BILHETE COM ORIENTAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA

Prezada família!

As crianças da turma estão ampliando seu repertório de vivências e alinhando suas aprendizagens, tanto em Língua Portuguesa quanto Inglesa, a partir das histórias lidas e vividas. Lembrando que nossos pequenos se encontram em processo de alfabetização, contaremos, mais uma vez, com a parceria de vocês para realizar a proposta que segue.

Seu(a) filho(a) deverá realizar a entrevista em anexo com um de seus avós. Como em outras ocasiões, escolham um momento tranquilo, preparem com carinho o local da entrevista, pensem em detalhes que enriquecerão esta vivência e acolherão a criança e seu(a) vovô(ó).

A criança terá em mãos um “bloquinho de repórter”, o qual orientará sua atuação e deverá ser trazido para a aula na data já mencionada. Deem uma *olhadela* no bloquinho, conversem com a criança sobre seu conteúdo e enriqueçam a realização da proposta com dicas que considerarem pertinentes.

Seguem algumas observações importantes:

- a) Será necessário que a criança tenha ao seu alcance lápis de cor e de escrever;
- b) Vocês verão que as perguntas 4 e 5 sugerem um desenho, mas o vovô ou a vovó pode se sentir à vontade para soletrar as letrinhas;
- c) As perguntas 7, 8 e 9 **NÃO** serão transcritas pela criança, por isso este momento deverá ser registrado em vídeo, por vocês, e encaminhado via *WhatsApp* para o seguinte contato (51) XXXXXXXXX até a data XXXX. Para este contato enviem, também, uma foto da criança com a pessoa entrevistada. É importante identificar a mensagem como: ATIVIDADE DA PROFE MARI.
- d) Talvez seja interessante fazer um ensaio antes, brincando de repórter, explicando que as pessoas envolvidas na realização de entrevistas, filmes e novelas, também ensaiam um texto, pensam em todos os detalhes;
- e) Ao final da entrevista a criança entregará a última página de seu bloquinho à pessoa entrevistada como forma de agradecimento e de muito amor.

Com certeza, este será um momento lindo, pois todas as crianças falam com muito carinho de seus vovôs e vovós.

P.S.: Algumas crianças relataram que os avós moram longe, neste caso, chegamos juntos, à ideia da realização de uma entrevista por meio de vídeo-chamada, a qual também poderá ser filmada por vocês. O agradecimento pode ser fotografado e enviado via *whatsapp*, bem como a mensagem do vovô(ó) entrevistado(a). Que desafio moderno!

APÊNDICE C – BILHETE COM ORIENTAÇÕES SOBRE A POSTAGEM

Prezada família!

A 111FM realizará uma saída de estudos, no dia 15 de maio de 2018, terça-feira, para a Agência do Correio do bairro Hamburgo Velho, localizada na Avenida Victor Hugo Kunz, 947, Hamburgo Velho, Novo Hamburgo. As vivências com as correspondências trocadas entre a turma e a Charlô aguçaram nossa curiosidade em relação à leitura, à escrita e às memórias pessoais e coletivas. Por isso, neste dia iremos caminhando até a agência para postar a carta que foi escrita para o familiar.

Os alunos serão acompanhados pelas professoras Mariela Magali Faller e Deisy Kariny Bamberg e pela auxiliar de ensino Bárbara. A saída da escola será às 8h30min e o retorno está previsto para até as 10h.

Converse com seu(a) filho(a) e junto dele(a) produza o envelope com o remetente e o destinatário. O envelope produzido em família deverá ser enviado para a escola até o dia 11/05 (sexta-feira). Para a postagem da correspondência cada aluno deverá trazer a quantia de R\$ 2,00.

ANEXO 1 – CARTA ENVIADA POR CHARLÔ

Rapidópolis, 14 de março

Queridas crianças!

Como vocês estão?

Felipe e eu ficamos muito felizes por saber que vocês gostaram da nossa história. Também sabemos que vocês vão começar um novo caderno. Quem nos contou foi Jaques Deleriv, um coelho amigo nosso que tem passado por aí. Vocês o viram?

Para esse dia especial preparamos para vocês os bolinhos de chocolate da vovó.

Bem, crianças, desejamos um lindo ano para todas e quando puderem escrevam para nós.

Beijos,

Charlô Paspartu

P.S. Adorei a música que vocês cantaram para nós. "Com quem será?"

이 책을 먹으면 먹을수록 우리인생의 오래 계속하는 단계가
될까 보인다. 어린이 일때는 하루가 1년처럼
1년이 1시에처럼 보인다. 우리청춘기의 유쾌한 흐름은—

ANEXO 2 – TRECHO DA CARTA ESCRITA PELAS CRIANÇAS PARA CHARLÔ

11. VOCÊS VÃO MANDAR UMA CARTA PRA NOSSA CASA?



12. A CARTA QUE VOCÊS MANDARAM, O BEIJO É DE COELHO?



13. JAQUES DELEVIV É O CARTEIRO?
14. ELE ESTÁ DISFARÇADO?
15. ELE ESPIONA A GENTE?



16. A AVÓ DO FELPO AINDA ESTÁ VIVA?
17. COMO ELA É?



MUITO OBRIGADO PELOS BOLINHOS.

ARTHUR
HENRIQUE P.
MARI
KEI
BERNARDO
MATH
EUSBIA
RAFAEL & HENRIQU

DAVI
ABRAÇOS, TURMA 111FM
LUCAS M.
RAFAELA.
MIGUEL
BARBARA
ME

P.S. POR FAVOR, TRAZ UM BOLINHO PRA PROFE LU, ELA É DA TURMA DA TARDE.

ANEXO 3 – CARTA ENVIADA POR FELPO (FRENTE)

Crianças sapecas e curiosas!

Charlô e eu achamos a carta de vocês maravilhosa. Vocês são muito otimizistas e criativas. Sobre as perguntas de vocês!

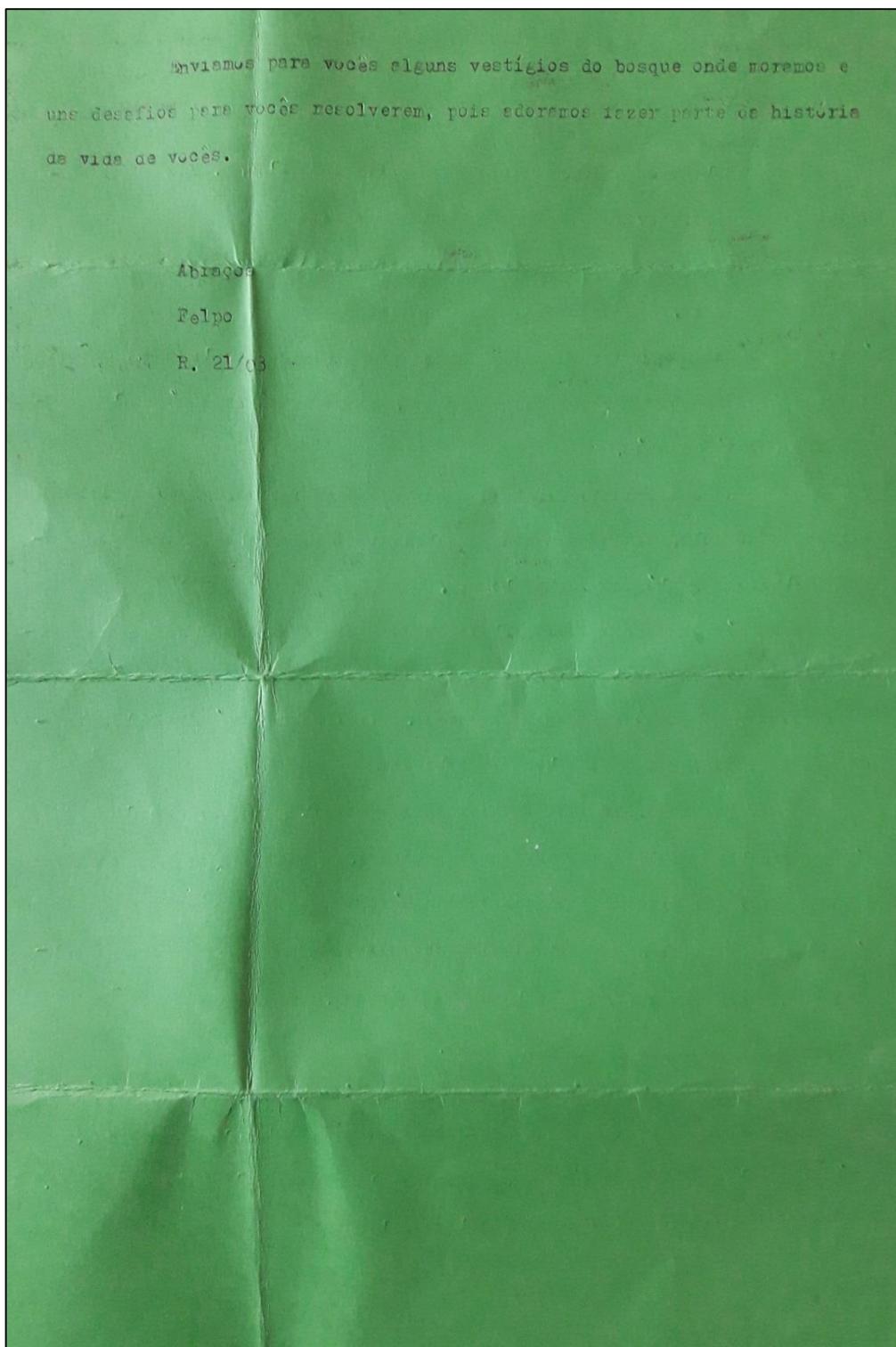
Nós vivemos em um mundo mágico, acessado por um portal que se abre uma vez ao dia. Quando estamos no seu mundo podemos ver vocês, mas vocês só conseguem ver nosso corpo quando usamos roupas da sua realidade. Então, desde que vocês queiram estaremos com vocês, nossa história será real se vocês desejarem, e nós também.

Nosso casamento foi lindo, perto de uma cachoeira, vocês iriam adorar estar nele, tinha um monte de bolinhos de chocolate e outras comidinhas deliciosas, além de muita alegria.

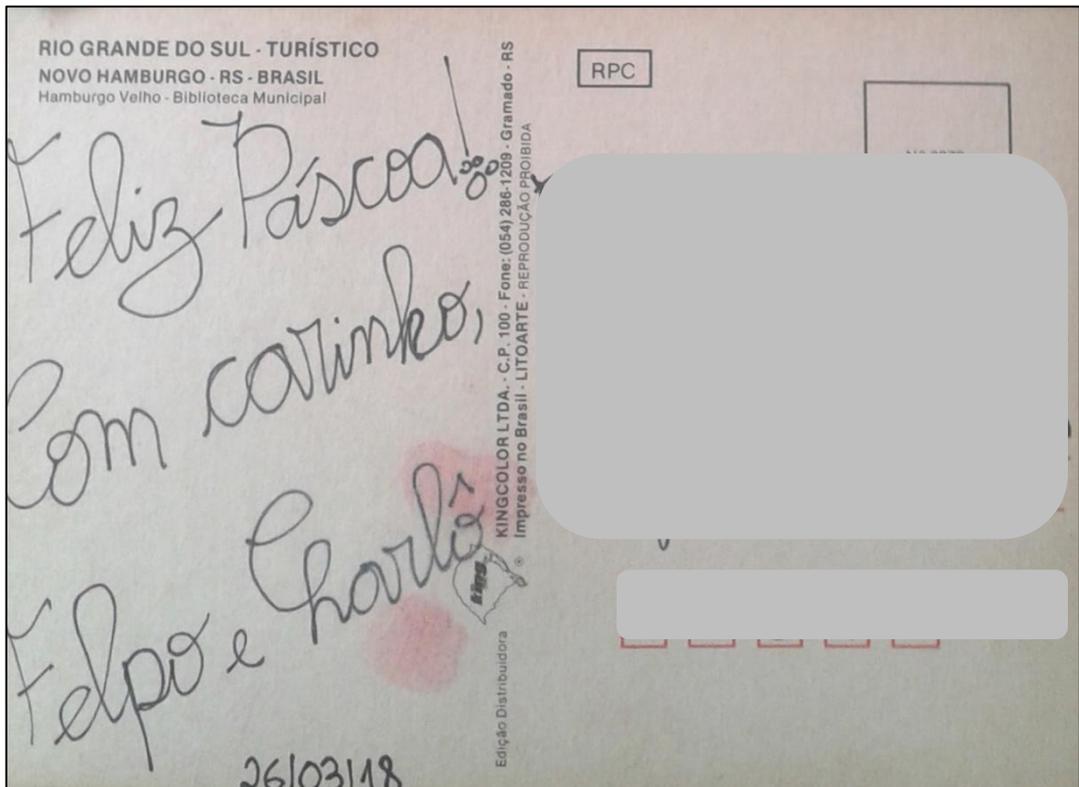
Nós ainda não temos filhos, quem sabe este ano! Cuidemos dos nossos sobrinhos, vejam eles no livro. As tecnologias que temos aqui são iguais as de vocês, só os códigos são diferentes. Nosso telefone é F5503210, tomara que a gente consiga se falar por telefone.

Podemos dizer que moramos perto da escola, pois o portal se abre lá na Feevale, perto de uma árvore da praçinha. Quando estamos no seu mundo vemos tudo o que vocês fazem, adoramos a música que vocês inventaram e os vídeos e os desenhos. Estamos nos organizando para mandar uma carta para suas casas. Como são muitos, vai levar um tempinho. Os beijos que estão na carta são de minha doce e amada Charlô.

Jaques Telaviv é o carteiro da história, quando está por aí ele usa uma cartola na cabeça e uma capa para esconder as orelhas e o rabo. A avó dona Pelpina ainda está viva, este ano ela comemora 147 anos de idade. O Bernardo encontrou a foto dele no livro, lembram?

ANEXO 4 – CARTA ENVIADA POR FELPO (VERSO)

ANEXO 5 – CARTÃO-POSTAL ENVIADO PARA AS CRIANÇAS



ANEXO 6 – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE TEXTOS E IMAGENS**CESSÃO DE DIREITOS SOBRE TEXTOS E IMAGENS**

Pelo presente documento, eu, _____
_____, portador da identidade nº _____, responsável
pelo aluno(a) _____, declaro ceder à professora
Mariela Magali Faller o direito de usar textos, depoimentos ou imagens, produzidos pelo
referido aluno, individualmente ou em grupo, ou pela própria professora, como parte das
atividades do projeto de pesquisa *Memorescências Infantis: um caleidoscópio de histórias*.

A professora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, a divulgar e a publicar, por
via eletrônica ou impressa, esse material para fins pedagógicos, bem como a permitir a
terceiros o acesso a ele para idênticos fins.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2018.

Assinatura