

2026

O ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental: a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura

Silva, Adriana Cristina dos Reis

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/888>

Baixado de Repositório Institucional UENP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

ADRIANA CRISTINA DOS REIS SILVA

**O ENSINO DA LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A METODOLOGIA DE ORDENAÇÃO E
SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA**

CORNÉLIO PROCÓPIO

2026

ADRIANA CRISTINA DOS REIS SILVA

O ENSINO DA LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A METODOLOGIA DE ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino.

Linha de Pesquisa: L1 Ensino e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilúcia dos Santos Domingos.

CORNÉLIO PROCÓPIO

2026

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB/9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S586e Silva, Adriana Cristina dos Reis
O ensino da leitura no 1º ano do ensino fundamental: a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. / Adriana Cristina dos Reis Silva; orientadora Marilúcia dos Santos Domingos - Cornélio Procópio, 2026.
118 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2026.

1. Alfabetização. 2. Ensino da leitura. 3. Guia Didático. 4. Conto da cultura popular. I. Domingos, Marilúcia dos Santos, orient. II. Título.

CDD: 372.41

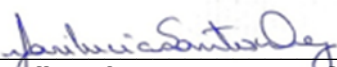
ADRIANA CRISTINA DOS REIS SILVA

**O ENSINO DA LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A METODOLOGIA DE ORDENAÇÃO E
SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino.

Linha Pesquisa: L1 Ensino e Formação de Professores.

BANCA EXAMINADORA


Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilúcia dos Santos Domingos
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Documento assinado digitalmente

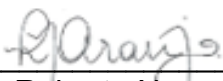


BRUNA CAROLINI BARBOSA

Data: 06/05/2026 15:17:55-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Bruna Carolini Barbosa
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP


Prof^a. Dr^a. Roberta Negrão de Araujo
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 30 de março de 2026.

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me apoiaram nos estudos e me ensinaram, cada um à sua maneira, o valor da perseverança e da resiliência. Vocês são a base da minha trajetória e permanecem vivos em minhas lembranças e em cada conquista que alcanço. Essa conquista carrega um pouco de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem Ele nada seria possível. Tenho plena convicção de que, em inúmeros momentos, cuidou de mim, orientou meus pensamentos e ações e me sustentou para que eu não desistisse diante das dificuldades. Minha gratidão também à Nossa Senhora Aparecida, que sempre intercede por mim, me ampara, consola e ilumina os meus caminhos.

À minha filha, Isadora, deixo um agradecimento especial. Muitas vezes precisei colocá-la em segundo plano para me dedicar a este projeto, justamente você que é a parte mais importante da minha existência. Não foi fácil tomar certas decisões, mas confiei que Deus cuidaria de tudo, e assim foi.

Ao meu esposo, Emerson, sou profundamente grata pela paciência e compreensão em todas as vezes em que precisei estar ausente, bem como pelo apoio constante ao longo de todo o percurso. Foram muitos dias e noites dedicados aos estudos, comprometendo férias e finais de semana em família, mas graças ao seu incentivo consegui concluir mais esta etapa.

Não poderia deixar de destacar o carinho e a dedicação dos meus familiares, que foram fundamentais para que fosse possível chegar até aqui. Em especial, agradeço ao tio Adão, à Silvana, à Layla e à Ana Livia, que me ajudaram e ampararam em diversos momentos, sobretudo enquanto estive doente. Cada gesto de atenção e cuidado foi essencial para que eu pudesse concluir esta etapa.

Aos meus amigos, registro meu reconhecimento pela paciência diante das constantes ausências e pelo apoio durante todo o tempo.

À minha orientadora, a querida professora Marilúcia, expresso minha sincera gratidão pela paciência, atenção, comprometimento e sensibilidade, que foram fundamentais ao longo de todo este percurso. Sou grata pela forma generosa com que compartilhou seus saberes e pela dedicação demonstrada em cada etapa, auxiliando-me a seguir em frente e a superar os desafios do processo.

Agradeço à professora Bruna Carolini Barbosa pelas valiosas contribuições durante a qualificação, além do incentivo que me trouxe grande ânimo naquela ocasião.

À professora Roberta Negrão de Araújo, deixo meu mais profundo reconhecimento. Ela ultrapassou o papel de colega de trabalho e se tornou

incentivadora, apoiadora e amiga. Sua contribuição esteve presente em diferentes momentos deste percurso: revisando meu projeto inicial, participando da entrevista e acompanhando a banca, sempre com generosidade, parceria e compromisso. Sua presença e apoio foram fundamentais, e por isso deixo registrado meu sincero agradecimento.

Por fim, a todos que, de diferentes formas, estiveram ao meu lado e contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade, deixo minha eterna gratidão.

“Alfabetizar é mais do que ensinar a ler e a escrever; é possibilitar a inserção do sujeito nas práticas sociais da leitura e da escrita”

(Soares, 2004).

SILVA, Adriana Cristina dos Reis. **O ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental:** a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. 2026. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2025.

RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino, tem como objetivo propositivo elaborar um Guia didático, destinado a professores e estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, para o aprimoramento do ensino da leitura, tendo como eixo organizador o gênero textual conto da cultura popular. O guia é composto por instruções aos professores e atividades aos alunos, e fundamenta-se na perspectiva interacionista de leitura (Solé, 1998) e na metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura (Menegassi, 2010a, 2010b; Fuza; Menegassi, 2017, 2018, 2019). E, no âmbito da pesquisa caracteriza pela abordagem qualitativa (Triviños, 1987), do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 2018; Tripp, 2005), o objetivo de pesquisa estabeleceu-se em investigar o nível de compreensão leitora alcançado pelos estudantes participantes da implementação do referido Guia. Para tanto, foram formulados os seguintes objetivos específicos: a) Implementar o Guia Didático em uma turma do 1º ano do EF; b) Analisar as respostas produzidas pelos estudantes às perguntas de leitura (perguntas durante a leitura: de respostas textuais, inferenciais e interpretativas), ao final da implementação do Guia Didático; c) Analisar a contação das histórias produzidas pelos estudantes. A implementação ocorreu em uma escola da rede municipal e pública de ensino da região Norte do Paraná. E a análise dos dados, respostas dos participantes às perguntas de leitura e produção de uma narrativa oral, evidenciaram que eles conseguiram, por meio da metodologia empregada, compreender as ideias principais do texto de origem, fazer inferências e realizar interpretações pessoais, por meio da mediação docente; bem como elaborar texto pessoal sobre a temática abordada. Para além disso, a professora-pesquisadora aprimorou sua formação, tendo oportunidade de refletir criticamente sobre a prática docente e compreender de forma mais profunda o papel da mediação no processo de alfabetização. A metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura favoreceu não apenas o desenvolvimento dos estudantes, mas também possibilitou a docente a repensar o planejamento das atividades de maneira mais intencional e sistemática.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino da leitura. Guia Didático. Conto da cultura popular. Metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura.

SILVA, Adriana Cristina dos Reis. **Teaching reading in the 1st year of Elementary School: the methodology of ordering and sequencing reading questions.** 2025. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2025.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Postgraduate Professional Master's Program in Teaching, has the purposeful objective of developing a teaching guide, aimed at teachers and students in the 1st year of Elementary School, to improve the teaching of reading, having as its organizing axis the textual genre of popular culture stories. The guide consists of instructions for teachers and activities for students and is based on the interactionist perspective of reading (Solé, 1998) and the methodology for ordering and sequencing reading questions (Menegassi, 2010a, 2010b; Fuza; Menegassi, 2017, 2018, 2019). And, within the scope of the research characterized by the qualitative approach (Triviños, 1987), of the action research type (Thiollent, 2018; Tripp, 2005), the research objective was established to investigate the level of reading comprehension achieved by students participating in the implementation of the Guide. To this end, the following specific objectives were formulated: a) Implement the Teaching Guide in a 1st year EF class; b) Analyze the answers produced by students to reading questions (questions during reading: textual, inferential and interpretative answers), at the end of the implementation of the Teaching Guide; c) Analyze the telling of stories produced by students. The implementation took place in a school in the municipal and public education network in the North of Paraná. And the analysis of the data, participants' responses to reading questions and production of an oral narrative, showed that they were able, through the methodology used, to understand the main ideas of the source text, make inferences and make personal interpretations, through teaching mediation; as well as preparing personal text on the topic covered. Furthermore, the teacher-researcher improved her training, having the opportunity to critically reflect on teaching practice and understand more deeply the role of mediation in the literacy process. The methodology of ordering and sequencing reading questions not only favored the development of students but also enabled the teacher to rethink the planning of activities in a more intentional and systematic way.

Keywords: Literacy. Teaching reading. Didactic guide. Popular culture story. Methodology for ordering and sequencing reading questions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagens de card's utilizados no Guia Didático.	60
Figura 2 - Imagens das frases construídas a partir da proposição “Eu sou honesto quando...”	62
Figura 3 - Foto da capa do livro A festa no céu.	63
Figura 4 – Imagem da pergunta 7.	69
Figura 5 - Imagens da tartaruga elaborada pela vaca e pelo peixe, respectivamente.	70
Figura 6 - Imagem da Pergunta 10.	70
Figura 7 - Imagem da pergunta 11.	72
Figura 8 - Desenho do estudante coruja: a tartaruga despedaçada.	72
Figura 9 - Desenho do peixe: a tartaruga pedindo carona.	74
Figura 10 - Desenho do gato: a tartaruga pedindo carona.	74
Figura 11 - Desenhos feitos pelo leão e abelha, respectivamente.	75
Figura 12 - Desenho do coelho: Eu sou honesto quando... ..	76
Figura 13 - Desenho da ovelha: Eu sou honesto quando... ..	77
Figura 14 - Desenho do pássaro: Eu sou honesto quando... ..	77
Figura 15 - Desenho do galo: Eu sou honesto quando... ..	78
Figura 16 - Mural produzido pelo peixe.	81
Figura 17 - Mural produzido pela ovelha.	84
Figura 18 - Mural produzido pela coruja.	87
Figura 19 - Mural produzido pelo pássaro.	89
Figura 20 - Imagem da exposição dos murais durante a mostra pedagógica.	92
Figura 21 - Mural produzido pela abelha.	104
Figura 22 - Mural produzido pelo gato.	105
Figura 23 - Mural produzido pelo urso.	107
Figura 24 - Mural produzido pelo galo.	109
Figura 25 - Mural produzido pelo pinguim.	111
Figura 26 - Mural produzido pelo coelho.	113
Figura 27 - Mural produzido pelo leão.	115
Figura 28 - Mural produzido pela vaca.	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação do grau de autonomia na contação das histórias.	80
Quadro 2 - Contação da história produzida pelo peixe (Conjunto 1).	82
Quadro 3 - Contação da história produzida pela ovelha (conjunto 1).	84
Quadro 4 - Contação da história produzida pela coruja (conjunto 2).	87
Quadro 5 - Contação da história produzida pelo pássaro (Conjunto 3).	89
Quadro 6 - Contação da história produzida pela abelha (Conjunto 2).	104
Quadro 7 - Contação da história produzida pelo gato (Conjunto 2).	105
Quadro 8 - Contação da história produzida pelo urso (Conjunto 2).	107
Quadro 9 - Contação da história produzida pelo galo (Conjunto 2).	109
Quadro 10 - Contação da história produzida pelo pinguim (Conjunto 2).	111
Quadro 11 - Contação da história produzida pelo coelho (Conjunto 2).	113
Quadro 12 - Contação da história produzida pelo leão (Conjunto 2).	115
Quadro 13 - Contação da história produzida pela vaca (Conjunto 2).	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
EF- AI	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
EI	Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PE	Produto Educacional
PPGEN	do Programa de Mestrado Profissional em Ensino
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	REVISÃO SISTEMATIZADA	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	26
2.1	O QUE É LER	26
2.2	CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	32
2.1.1	A concepção de leitura na perspectiva do texto	33
2.1.2	A concepção de leitura na perspectiva do leitor	34
2.1.3	A concepção de leitura na perspectiva da interação leitor-texto	35
2.2.4	A estratégia de elaboração de perguntas de leitura.....	37
2.3	METODOLOGIA DE ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA....	43
2.4	O CONTO DA CULTURA POPULAR.....	45
3	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	49
3.2	PESQUISA-AÇÃO.....	50
3.3	CONTEXTO E PARTICIPANTES	52
3.4	ENCAMINHAMENTOS.....	53
4	PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL.....	57
4.1	O GUIA DIDÁTICO	57
5	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO E ANÁLISE DOS DADOS.....	59
5.1	O QUE REVELAM AS ANÁLISES	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXOS	103
	ANEXO A - CONJUNTO 2.....	104

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca da leitura no Brasil exige atenção e compromisso, sobretudo no processo de alfabetização escolar. Nesse período os estudantes começam a desenvolver competências que influenciarão não apenas em seus percursos escolares, mas também e principalmente em suas capacidades de participação crítica na vida em sociedade.

Em um mundo marcado pela circulação de informações contraditórias e, muitas vezes, enganosas, a competência leitora crítica torna-se indispensável para o exercício da cidadania. O desenvolvimento dessa habilidade não apenas reduz a vulnerabilidade a manipulações, como também amplia as condições de tomada de decisão consciente diante do avanço da desinformação. Assim, emerge a necessidade de consolidar práticas didático-pedagógicas que favoreçam a compreensão e a interpretação de textos, possibilitando que os estudantes interajam ativamente com as produções que leem.

Portanto, concordamos com Soares (2020, p. 2), para quem o trabalho nos Anos Iniciais deve estar voltado a “Alfalettrar” os estudantes. Esse neologismo criado pela autora designa, em síntese, o ato de ensinar o sistema alfabético e, ao mesmo tempo, desenvolver práticas sociais de leitura e escrita com significado e uso no cotidiano. Isto é, combinar o ensino explícito do código alfabético (letras, fonemas, correspondência entre som e grafia) com atividades que promovam o uso social da produção de textos e da leitura significativa.

Importante explicar que não vimos, assim como Soares (2020) e os demais autores que sustentam a pesquisa apresentada nesta dissertação, que a leitura deve ser priorizada em relação as demais práticas discursivas, como a produção de textos orais e escrito. Ao contrário, defendemos a indissociabilidade entre leitura e escrita, entendendo-as como processos complementares e interdependentes desde o início da escolarização. Exatamente por isso buscamos compreender e desenvolver um trabalho pautado na elaboração de um Produto Educacional e uma pesquisa a partir da metodologia de ensino da leitura proposta por Menegassi (2010a, 2010b) e Fuza e Menegassi (2017, 2018, 2019), a qual abordaremos com mais detalhes na Seção de Fundamentação teórica. Por hora, ressaltamos o fato de que essa metodologia propõe procedimentos para que o

estudante processe a leitura de forma a alcançar a etapa da criticidade, isto é, não só da compreensão, mas também da interpretação, e ainda a partir disso produza textos que reflitam sua interpretação pessoal sobre uma temática.

Contudo, os resultados da revisão sistematizada que realizamos, exposta na subseção a seguir, demonstram que a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura ainda não foi aporte para pesquisas e elaboração de produtos educacionais direcionados a etapa da alfabetização escolar. Em decorrência, a pergunta de pesquisa que se configurou foi: De que modo a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura pode contribuir para que estudantes em processo de alfabetização alcancem o nível interpretativo da leitura e, simultaneamente, produzam textos pessoais que expressem sua compreensão das ideias principais do texto lido e da temática abordada?

O olhar sobre a leitura também recai sobre a minha experiência profissional de vinte de dois anos como professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sobretudo na regência de turmas de 1º ano. Ao longo dessa trajetória, constatei que muitos estudantes enfrentam dificuldades expressivas na aprendizagem da leitura.

Assim, participando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), vimos uma oportunidade de colaborar para a mitigação do problema com o ensino da leitura na etapa da alfabetização, bem como para o aprimoramento da minha prática docente o que em decorrência, por meio do Produto Educacional (PE) e da pesquisa realizada pode colaborar também com a formação de outros professores.

O PPGEN é um mestrado profissional voltado à formação de professores e à melhoria da prática pedagógica no contexto real da Educação Básica e Superior. A elaboração de um PE, segundo o programa, garante que a pesquisa não fique apenas teórica, mas que gere um artefato, recurso ou proposta que possa ser implementado educação. Nesse sentido, pelo regulamento, o PPGEN exige a elaboração do PE, porque isso faz parte da natureza e dos objetivos de um mestrado profissional em ensino. Nessa direção, interessamo-nos em elaborar um Guia Didático voltado ao desenvolvimento da leitura de estudante do 1º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, tendo como eixo organizador o

gênero textual conto da cultura popular e fundamentado no arcabouço teórico da perspectiva interacionista de leitura (Solé, 1998), bem como na metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura (Fuza; Menegassi, 2017, 2018, 2019; Menegassi, 2010a, 2010b).

O Guia Didático, enquanto um PE, é composto por orientações destinadas aos professores e por atividades voltadas aos estudantes, uma vez que tem como objetivo oferecer suporte pedagógico e favorecer um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes se tornem sujeitos mais autônomos e ativos na construção do próprio conhecimento.

A escolha do conto da cultura popular decorre da afinidade que crianças dessa faixa etária demonstram em relação a esse gênero textual. Tal afinidade está relacionada à forma como as narrativas dialogam com o universo infantil, estabelecendo vínculos afetivos e cognitivos que despertam interesse, curiosidade e engajamento. Ao ouvir ou ler histórias que apresentam personagens carismáticos, heróis destemidos, vilões atrapalhados ou figuras cômicas e mágicas, a criança projeta-se no enredo de modo imaginário. Essas figuras representam situações próximas ao cotidiano infantil, facilitando processos de identificação. A narrativa, por sua simplicidade e envolvimento, amplia essa aproximação: a linguagem acessível, o ritmo presente em certas construções frásicas, as rimas ocasionais e as tramas bem definidas tornam a leitura prazerosa e de fácil compreensão.

De acordo com Azevedo (2007), esse gênero pode ser associado a denominações como “conto de fadas”, “conto maravilhoso” ou “conto de encantamento”. Em definição mais específica, o autor explica que:

Parte considerável dos contos populares parece ser originária de mitos arcaicos. Os mitos, como se sabe, são, em princípio, narrativas sagradas relatando fatos que teriam ocorrido num tempo ou mundo anterior ao nosso e que, em geral, tentam explicar a origem e a existência das coisas: como e porque surgiram o mundo, os homens, os costumes, as leis, os animais, os vegetais, os fenômenos da natureza etc. Em outras palavras, através de histórias, as culturas criaram (e criam) mitos com o objetivo de tornar compreensíveis e interpretáveis a existência humana e tudo o que existe (Azevedo, 2007, p. 1).

Assim, compreendemos que o conto procura explicar ou atribuir sentido à vida e aos acontecimentos que a circundam. Desse modo, pode ser um recurso relevante para o ensino da leitura de crianças, em virtude da ligação

simbólica e afetiva que esse tipo de narrativa estabelece com o imaginário infantil. Essas histórias, em grande parte, apresentam elementos mitológicos e mágicos que, de forma simbólica, explicam normas sociais, fenômenos naturais e costumes de uma determinada cultura. A estrutura narrativa pode favorecer a compreensão de mundo pelas crianças, que tendem a perceber a realidade por meio da sensibilidade e da fantasia. O universo simbólico dos contos dialoga, portanto, com a forma como as crianças constroem conhecimento, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento da linguagem oral. Além disso, o trabalho pedagógico com esse tipo de narrativa resgata e valoriza elementos da cultura popular, aproximando os estudantes de suas raízes culturais e fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem de modo lúdico e expressivo.

É importante destacar que na etapa da alfabetização o papel do professor é de suma importância, pois cabe a ele guiar os estudantes no caminho do letramento.

O alfabetizador dá acesso ao maravilhoso mundo da escrita, dá acesso aos livros, à leitura, conduz à conquista do instrumento que lhe abre portas para todo o conhecimento, toda a cultura que vem sendo preservada pela escrita, ao longo dos séculos (Soares, 2020, p. 14).

Soares (2020) evidencia que, no processo de alfabetização é fundamental reconhecer a relevância do papel do professor, pois é ele quem orienta os estudantes em seus primeiros contatos sistematizados com a leitura e a escrita. A atuação docente nessa etapa escolar não se limita a levar à transmissão do código alfabético, mas envolve a mediação do processamento da leitura e da escrita como atividades sociais. Sendo assim, o trabalho do professor que atua como alfabetizador permite que os estudantes avancem além do domínio técnico da língua escrita, desenvolvendo competências para interpretar, produzir e atribuir sentidos aos textos em diferentes contextos comunicativos.

Em decorrência, para Soares (2020) é essencial que a escola crie condições para que o estudante aprenda a ler sozinho, mobilizando estratégias próprias, que é também a proposição principal de Solé (1998) e Menegassi (2010a; 2010b), os quais falam de leitura independentes, autônomos. A autonomia é uma exigência do letramento, conforme Soares (2020).

Soares (2004) aponta ainda que, nos primeiros anos da alfabetização, não se deve exigir dos estudantes uma criticidade completa, plena,

mas sim reconhecer que estão iniciando um processo gradativo de compreensão, no qual a leitura vai para além da decodificação e se configura como prática social. Nessa mesma direção, Menegassi (2010a, 2010b) destaca que já no Ensino Fundamental, é possível identificar sinais de criticidade quando os alunos conseguem ultrapassar a etapa de localizar informações explícitas e começam a elaborar inferências básicas, chegando, com o apoio do professor, a interpretações iniciais que revelam significados próprios. Dessa forma, ambos os autores convergem ao afirmar que a criticidade se desenvolve de maneira progressiva, mas que, mesmo em contextos de alfabetização inicial, é viável promover práticas de leitura que estimulem a construção de sentidos e a formação de leitores autônomos e críticos. Nesse sentido, é o que visamos, promover, por meio de mediação planejada, que os alunos iniciem o processo de elaboração de inferências e de criticidade, de acordo com a idade e individualidades que constituem uma turma de alunos do 1º ano de alfabetização.

Logo, estabelecemos como **objetivo propositivo** elaborar um Guia Didático, como PE, destinado ao ensino da leitura a estudantes do 1º ano do EF, tendo como eixo organizador o gênero textual conto da cultura popular. E, como **objetivo de pesquisa**, investigar o nível de compreensão leitora alcançado pelos estudantes participantes da implementação do guia didático. Para tanto, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- a) Implementar o Guia Didático em uma turma do 1º ano do EF;
- b) Analisar as respostas produzidas pelos estudantes às perguntas de leitura (perguntas durante a leitura: de respostas textuais, inferenciais e interpretativas), ao final da implementação do Guia Didático;
- c) Analisar a contação das histórias produzidas pelos estudantes.

Na próxima subseção, apresentamos os resultados da revisão sistemática realizada a fim de identificar trabalhos já publicados que possam se conciliar de nossa proposta e consolidar nossas proposições.

Encerramos essa Seção de Introdução, explicitando como essa dissertação está organizada: na Seção 1, referente à Fundamentação Teórica, discutem-se as concepções de leitura, as estratégias de elaboração de perguntas e a metodologia de ordenação e sequenciação, com ênfase no gênero textual conto da cultura popular e em suas especificidades. A Seção 2 apresenta os

encaminhamentos metodológicos, destacando a abordagem qualitativa, a definição da pesquisa-ação, o contexto e os participantes, além do ambiente de realização e dos procedimentos adotados. Na Seção 3, descreve-se a produção técnica educacional, concretizada no Guia Didático elaborado. Por fim, a Seção 4 expõe as análises, os resultados obtidos e as considerações finais do estudo.

1.1 REVISÃO SISTEMATIZADA

Conforme Kitchenham (2004), a realização de uma revisão sistematizada exige buscas e análises criteriosas relacionadas ao tema investigado. Para tanto, a autora destaca a necessidade de elaboração de um protocolo que descreva os procedimentos utilizados para a revisão, o mapeamento, a seleção e a análise dos dados obtidos.

Na construção deste protocolo, o primeiro passo consistiu em delimitar as buscas a partir de nosso objetivo de pesquisa, do público-alvo e do aporte teórico-metodológico. Utilizamos, para tanto, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no caso dos artigos, e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para esse tipo de produção acadêmica. Consideramos ainda o critério de revisão por pares, destacado por Nassi-Calò (2015) como essencial para identificar erros e inconsistências em pesquisas. Esse processo, conduzido por especialistas da área, permite apontar fragilidades, indicar aspectos passíveis de melhoria e contribuir para a qualidade das produções científicas. Ainda segundo Nassi-Calò (2015), a revisão por pares é tida pela grande maioria dos pesquisadores como o mecanismo mais efetivo e eficaz para garantir a qualidade, confiabilidade, integridade e consistência da literatura acadêmica.

Para o mapeamento, formulamos três questões norteadoras: 1) Sequenciação e ordenação de perguntas de leitura? 2) Perguntas para interpretação textual? 3) Metodologia de perguntas de leitura na alfabetização? E delimitamos as buscas por trabalhos publicados entre os anos de 2014 e 2024.

Com relação à Questão 1 (*Sequenciação e ordenação de perguntas de leitura?*), foram encontrados quatro artigos e três dissertações.

O primeiro artigo, intitulado *“Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação”*, de Fuza e Menegassi (2018), teve como objetivo elaborar uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltadas ao gênero crônica, com foco na implementação em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica do estudo apoia-se nas contribuições da Linguística Aplicada e na perspectiva enunciativo-discursiva, com destaque para a noção de exauribilidade temática do Círculo de Bakhtin. Como material de análise, foi utilizada a crônica de Antônio Prata, *“Socorro, sou fofo”*. Os resultados indicaram que a ordenação e a sequenciação das perguntas favoreceram a identificação das ideias centrais do texto, estimularam um posicionamento crítico em relação à temática abordada e possibilitaram a produção de um texto-resposta ou contrapalavra pelos estudantes. A proposta mostrou-se produtiva no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, contribuindo para a formação de leitores críticos no espaço escolar.

O segundo artigo, denominado *“Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura: Proposta de Trabalho para Crônica e Pintura no Livro Didático”*, de Fuza e Menegassi (2019), investigou o processo de ordenação e sequenciação das perguntas de leitura presentes em uma coleção de livros didáticos destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica baseou-se em estudos da Linguística Aplicada e nas contribuições de Solé (1998). Os resultados evidenciaram que as perguntas presentes no material didático, em muitos casos, não apresentavam uma sequenciação que favorecesse o diálogo entre os textos. Como encaminhamento, os autores propuseram uma nova organização das perguntas, com vistas a enriquecer as práticas de leitura por meio de um planejamento que priorizasse a temática e a interação entre diferentes gêneros textuais.

O artigo *“Perguntas de leitura e responsividade argumentativa no ensino médio”*, de Fabiana Barroso e Fuza (2021), teve como objetivo analisar de que modo a concepção teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, aplicada ao gênero discursivo poema, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora e para a elaboração da réplica argumentativa por estudantes do 3º ano do Ensino Médio. O estudo fundamentou-

se nas proposições de Menegassi (2010a), que ressaltam a relevância das perguntas de leitura como instrumentos de orientação para o aprendizado do leitor em formação. Os resultados evidenciaram a necessidade de uma mediação docente mais consistente no ensino da leitura, de modo a favorecer práticas que incentivem a construção de uma leitura crítica e responsiva.

O artigo *“Aspectos do estágio docente de Letras em Sala de Apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa”*, de Ângelo e Menegassi (2021), analisou a experiência de uma estagiária no período de estágio de docência em Sala de Apoio à Aprendizagem, cujo foco foi o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O objetivo consistiu em compreender como práticas pedagógicas direcionadas podem auxiliar na superação dessas dificuldades. A fundamentação teórica ancorou-se na perspectiva histórico-cultural, além das contribuições dos próprios autores, que enfatizam a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem. A leitura compartilhada foi proposta como estratégia para engajar os estudantes em suas dificuldades de leitura, promovendo avanços nas habilidades necessárias. Os resultados revelaram que a mediação pedagógica, associada ao uso de textos motivadores e de atividades interativas, favoreceu o engajamento dos estudantes e contribuiu para a superação de obstáculos específicos. O estágio também possibilitou reflexões críticas sobre a prática docente e o desenvolvimento de estratégias que potencializam a aprendizagem, evidenciando a importância da formação em contextos desafiadores.

Entre as dissertações localizadas a partir da Questão 1, destaca-se a de Francinete Barroso (2018), intitulada *“Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero poema no Ensino Médio”*. O estudo investigou práticas de leitura em sala de aula, ressaltando tanto os resultados insatisfatórios de aprendizagem quanto a lacuna existente entre teoria e prática na formação do leitor. O foco recaiu sobre o uso de perguntas de leitura no ensino do poema, buscando compreender como a ordenação e a sequenciação dessas perguntas poderiam favorecer a construção de sentidos pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. A pesquisa fundamentou-se na Linguística Aplicada, com destaque para as perspectivas de leitura apresentadas por Solé (1998) e Menegassi (2010a). A coleta de dados envolveu a elaboração de materiais de leitura organizados

segundo os princípios de ordenação e sequenciação, propostos em aulas de *Literatura e Redação* durante o ano de 2017. O percurso metodológico incluiu uma atividade diagnóstica inicial, seguida por intervenções pedagógicas e, posteriormente, uma atividade conclusiva. A análise dos dados revelou que o trabalho sistematizado com perguntas de leitura possibilitou aos estudantes assumirem uma postura responsiva diante do texto. Além de responderem às questões propostas, os estudantes foram capazes de produzir suas próprias contra palavras por meio de respostas argumentativas, demonstrando a pertinência da metodologia na promoção de práticas de leitura crítica e reflexiva.

A dissertação intitulada *Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental*, de Santos (2019), teve como objetivo compreender de que modo a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura aplicadas ao gênero discursivo crônica favorecem a produção de sentidos pelos estudantes do referido ano escolar. O embasamento teórico pautou-se na proposta de Solé (1998), relativa à construção de estratégias para o ensino da leitura, e na metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura apresentada por Fuza e Menegassi (2018). Os resultados evidenciaram que a aplicação das perguntas de leitura, organizadas de forma ordenada e sequencial, incentivou os estudantes a pensarem, buscar informações, refletir, inferir e posicionar-se diante dos textos lidos, promovendo a construção de sentidos. Observou-se, ainda, o desenvolvimento de habilidades de escrita, especialmente por meio da produção de textos do tipo resposta argumentativa. Esses achados confirmam a pertinência dessa abordagem em sala de aula, por favorecer a formação do estudante como leitor e escritor.

A dissertação de Sousa (2021), intitulada *“Por uma biblioteca viva: uma proposta para o ensino da leitura”*, ressaltou as bibliotecas como espaços propícios ao fortalecimento das práticas de leitura. O objetivo principal foi desenvolver uma proposta teórico-metodológica voltada a orientadores de atividades de leitura para crianças de 10 a 12 anos que frequentavam regularmente esses espaços, além de analisar o desenvolvimento da compreensão leitora de cinco participantes. A proposta fundamentou-se na metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, utilizando contos maravilhosos como eixo organizador. Os resultados das análises das respostas das crianças às perguntas

de leitura indicaram que a metodologia contribuiu para o aprimoramento da compreensão leitora.

No que se refere aos trabalhos relacionados à Questão 2 — *Perguntas para interpretação textual?* — foi localizado apenas um artigo, sem registro de dissertações ou teses. Trata-se do estudo “*Educação em espaço não formal: estudo de caso sobre o estágio no contexto do ensino remoto*”, de Martins e Silva (2023), que investigou as contribuições do estágio supervisionado realizado em espaços de educação não formal durante o Ensino Remoto Emergencial, em uma turma de Licenciatura em Química da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A fundamentação teórica abordou conceitos de estágio supervisionado na formação docente. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário online, composto por duas questões abertas, a 18 estudantes, além da análise de 10 relatórios de atividades elaborados pelos graduandos. Os dados foram examinados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados foram organizados em três categorias: (i) percepções sobre espaços de educação não formal, que evidenciaram distinções em relação aos ambientes tradicionais de ensino; (ii) atividades remotas desenvolvidas, que contemplaram visitas virtuais a centros de ciências e outras práticas; e (iii) contribuições para a formação profissional, que mostraram que, apesar das dificuldades enfrentadas, a maioria dos graduandos considerou a experiência satisfatória, enriquecedora e capaz de possibilitar novas estratégias de ensino. O estudo também destacou a relevância da integração da educação em espaços não formais ao currículo de formação docente, sobretudo no contexto do Ensino Remoto Emergencial, favorecendo aprendizagens mais próximas da realidade dos estudantes.

Na pesquisa relacionada à questão 3 — *Metodologia de perguntas de leitura na alfabetização?* — foi localizado apenas um artigo, sem registro de dissertações ou teses. O estudo de Silva e França, Sousa (2020), intitulado “*O Letramento e a Alfabetização no Ensino Fundamental: Anos Iniciais nas Escolas Públicas Joaquim Tavares de Sá e José Martinho de Sá em Verdejante – PE*”, teve como objetivo explorar os conceitos de letramento e alfabetização, enfatizando a relevância da prática social da leitura e da escrita no contexto escolar. A investigação buscou compreender os desafios enfrentados pelos professores no ensino da leitura e da escrita, bem como as práticas de letramento adotadas nas

séries iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho fundamentou-se no conceito de letramento e discutiu a relevância da participação familiar no processo de aprendizagem. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários a duas professoras do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que os docentes enfrentam diversos obstáculos no processo de alfabetização, tais como a ausência de envolvimento familiar e as limitações individuais dos estudantes. As práticas de letramento observadas incluíram o uso de gêneros textuais e atividades lúdicas, proporcionando experiências mais contextualizadas. Verificou-se, ainda, que é indispensável que os educadores busquem constante atualização e que a participação da família se constitua como elemento essencial para o êxito do processo de aprendizagem.

Após a apresentação dos artigos e dissertações identificados na revisão sistemática, destacamos os estudos que apresentam relação direta com a proposta desta pesquisa. No que se refere à ordenação e à sequenciação de perguntas de leitura, metodologia que orienta a elaboração de nosso Guia, foram localizados apenas 4 artigos e 3 dissertações, publicados entre 2014 e 2024. Desses trabalhos, 3 artigos, dois de Fuza e Menegassi (2018) e um de Fabiana Barroso e Fuza (2021), e 3 dissertações: Francinete Barroso (2018), Santos (2019) e Souza (2021), adotam a mesma fundamentação teórico-metodológica da presente pesquisa. No entanto, concentram-se em outros níveis de ensino: estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, 3.º ano do Ensino Médio, 9.º ano do Ensino Fundamental e crianças de 10 a 12 anos frequentadoras de bibliotecas. Portanto, não encontramos estudos e/ou propostas interventivas voltados especificamente ao 1º ano do EF a qual constitui o foco de nosso trabalho.

Quanto ao artigo de Silva, França e Sousa (2020), único vinculado ao processo de alfabetização, não se estabelece relação direta com esta investigação, uma vez que não se propôs a aprimorar práticas de leitura de estudantes, mas a refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores no ensino da leitura e da escrita, sobre as práticas de letramento implementadas nas séries iniciais e sobre a influência da família nesse processo.

Dessa forma, as lacunas observadas na literatura acerca da utilização da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no contexto da alfabetização reforçam a pertinência de nossa proposta. Tal

necessidade se evidencia não apenas porque essa etapa é determinante para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos estudantes, mas também porque diferentes pesquisas têm demonstrado benefícios concretos associados à aplicação dessa abordagem metodológica. Entre esses benefícios, destacam-se: a) o favorecimento do desenvolvimento de um posicionamento crítico diante da temática abordada e a produção de contrapalavras (Fuza; Menegassi, 2018); b) o apoio ao professor na reformulação de atividades de livros didáticos que, muitas vezes, carecem de uma sequência lógica que estimule o diálogo entre textos (Fuza; Menegassi, 2019); c) a ampliação da compreensão leitora e a construção de réplicas argumentativas (Barroso, Fabiana; Fuza, 2021); d) a promoção de uma postura responsiva em relação ao texto, incentivando uma leitura crítica e reflexiva (Barroso, Francinete, 2018); e) o estímulo para que os estudantes pensem, busquem informações, reflitam, infiram e se posicionem diante dos textos lidos, favorecendo a construção de sentidos e o desenvolvimento de habilidades de escrita (Santos, 2019); e f) o aprimoramento da compreensão leitora em crianças (Souza, 2021).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta seção constitui o alicerce conceitual da pesquisa e apresenta na subseção 1.1 as definições do que significa ler; em 1.2 discute as concepções de leitura, avançando para a estratégia de elaboração de perguntas de leitura; na subseção 1.3 expõe a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura; e na 1.4 as características do conto da cultura popular, bem como sua relevância para este trabalho.

2.1 O QUE É LER

A definição de leitura apresentada por Solé (1998, p. 22) compreende o ato de ler como “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam a sua leitura”. Nessa perspectiva, a leitura constitui um diálogo no qual leitor e autor, mediados pelo texto, participam ativamente da construção de sentidos. O autor manifesta suas ideias, opiniões, sentimentos e conceitos, enquanto o leitor mobiliza suas experiências, vivências e contextos para recuperar os indícios deixados no texto e atribuir significado ao que lê.

Desse modo, a leitura ultrapassa a mera decodificação de palavras e se configura como um processo dinâmico e interativo. O leitor não atua como receptor passivo, mas como sujeito que interpreta a partir de sua bagagem cultural e de seus conhecimentos prévios. Para Solé (1998, p. 44):

[...] ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que ler e para que fará isso. Também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito, exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura.

Nesse processo, o leitor não apenas busca informações ou respostas ligadas a objetivos previamente definidos, mas também se abre à possibilidade de ressignificar suas próprias concepções, ampliando horizontes e

elaborando novas ideias. A leitura, nesse sentido, pode provocar reflexões profundas, modificar percepções e transformar a maneira de compreender o mundo. Trata-se, portanto, de uma experiência humanizadora, que conecta histórias e saberes, promovendo a formação crítica e o desenvolvimento intelectual.

Colomer e Camps (2002, p. 31) reforçam essa concepção ao afirmarem que:

[...] nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Desse modo, tanto Solé (1998) quanto Colomer e Camps (2002) apresentam concepções de leitura fundamentadas na perspectiva interacionista. Para as autoras, a leitura não se restringe à decodificação das palavras presentes nos textos; ao contrário, constitui-se em um processo dinâmico, que mobiliza a construção de sentidos e estimula o leitor a relacionar o que lê com os conhecimentos previamente adquiridos.

Nesse horizonte, Solé (1998, p. 50) explica o que é leitura na fase de alfabetização escolar,

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Esses procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, [...] e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (Solé, 1998, p. 50).

Assim, compreende-se que, na fase da alfabetização, o desenvolvimento da leitura depende, de maneira mais específica do que em outras etapas da escolarização, do domínio da linguagem. Nessa perspectiva, a partir de nossa experiência docente, ressaltamos a importância do trabalho com diferentes formas de linguagem, para além da escrita, ainda em processo de apropriação pelos estudantes. A linguagem oral e a não verbal também devem ser exploradas, uma vez que, conforme Solé (1998), necessitam ser ensinadas, pois não se desenvolvem de forma natural, como ocorre com a aquisição da fala.

Entre as diferentes metodologias possíveis, destacam-se as atividades que incentivam a escuta atenta, nas quais o mediador realiza a leitura de textos verbais e não verbais para as crianças. Essa prática favorece a familiarização com as temáticas abordadas em distintos gêneros textuais, bem como com suas estruturas e características. Além disso, contribui para tornar a leitura mais prazerosa, criando oportunidades para desfrutar do ato de ler e estimular o interesse e a reflexão sobre os conteúdos apresentados (Solé, 1998).

De acordo com Soares (2004), nas fases iniciais da alfabetização é importante também que a criança seja inserida em experiências em que leitura e escrita desempenham papéis concretos no cotidiano, seja por meio do contato com diferentes tipos de textos ou da interpretação de informações presentes em situações diárias. Assim, o processo de apropriação da leitura e da escrita vai além da mera aprendizagem do código, exigindo a compreensão de como esse sistema é socialmente utilizado para comunicar, expressar pensamentos e estabelecer interações.

Nesse sentido, Soares (2024) reforça essa perspectiva ao defender que a leitura e a escrita configuram práticas sociais que transcendem o domínio do sistema alfabético, por integrarem os processos de letramento. Para a autora, o letramento corresponde a um processo amplo e complexo que envolve não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a capacidade de interpretar, analisar e utilizar informações em diferentes contextos sociais.

Nessa mesma direção, Ferreiro (2017, p. 77) afirma que “Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor”. Por essa razão, estudos que envolvem a alfabetização articulada ao letramento são pertinentes por duas razões principais:

- a) aceitar a realidade dos processos de assimilação implica também aceitar que aprendizagem alguma começa do zero; o estudo pormenorizado do que a criança traz consigo – sua bagagem de esquemas interpretativos – antes de iniciar o processo de escolarização é essencial – dentro desta perspectiva – para saber sobre que bases será possível estimar que tal ou qual informação (apresentada desta ou daquela maneira) será fácil, difícil ou impossível de ser assimilada pela criança; b) consideramos a caracterização do processo de leitura como um processo no qual, para obter significado, o leitor recorre a fontes de informação visuais e não visuais (Ferreiro, 2017, p. 77).

Ao ampliar a discussão sobre o ensino da leitura, torna-se imprescindível articular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná (RCP), uma vez que ambos constituem um eixo estruturante para o processo de alfabetização. Embora se refiram ao ensino da leitura de modo geral, o nosso foco recai sobre os anos iniciais, pois esses documentos asseguram, simultaneamente, a uniformidade nacional e a adequação às especificidades regionais. Dessa forma, o professor desempenha papel central, sendo responsável por interpretar e concretizar as orientações presentes em tais referenciais, transformando-as em práticas pedagógicas significativas. Sua atuação não se limita ao desenvolvimento das habilidades de decodificação, mas se expande para a promoção do letramento, compreendido como a apropriação crítica e social da leitura e da escrita. Dessa forma, a função docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como mediação essencial para que os estudantes reconheçam a leitura como prática cultural e social, indispensável à formação cidadã.

No que se refere ao processamento da leitura na etapa de alfabetização, a BNCC orienta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica dever ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...] (Brasil, 2017, p. 59).

Essa diretriz evidencia que o desenvolvimento da leitura está pautado em uma perspectiva interacionista, uma vez que se compreende que a criança deve interagir com o texto para construir sentidos, considerando suas experiências e conhecimentos prévios. Ainda segundo a BNCC:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2017, p. 58).

Vale ressaltar que o RCP adapta as orientações da BNCC para as especificidades culturais e sociais do Paraná. Nesse sentido, cabe ao professor interpretar e aplicar tais referenciais de forma integrada, transformando-os em ações pedagógicas que assegurem não apenas a alfabetização, mas também o letramento, compreendido como prática social e cultural. Assim, os dois documentos constituem instrumentos fundamentais para a organização do ensino da leitura, pois fornecem a base teórica e metodológica que sustenta todo o trabalho docente.

Em relação ao EF, o RCP estabelece como diretriz que:

[...] conforme a LDBEN n.º 9.394/96, os estudantes deverão desenvolver a capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das tecnologias, das artes, dos valores em que se fundamenta a sociedade e resolver problemas, tornando-se, assim, autônomos e protagonistas de sua aprendizagem (Paraná, 2018, p. 219).

Essa abordagem, que compreende a alfabetização como processo voltado à autonomia intelectual e ao desenvolvimento crítico dos estudantes e reafirma essa perspectiva ao adaptar as diretrizes nacionais à realidade paranaense, destacando que o pleno domínio da leitura e da escrita deve estar associado à compreensão do ambiente natural e social, das tecnologias, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade. Cabe ao professor o papel central nesse processo, atuando como mediador, responsável por transformar tais orientações em práticas pedagógicas significativas, capazes de promover não apenas a alfabetização técnica, mas também o letramento como prática cultural e cidadã.

Ainda em relação ao RCP, sobre a leitura de gêneros do campo artístico-literário, como se configura o conto da cultura popular, o qual elegemos como eixo organizador de nosso Guia didática, o documento orienta que,

Em relação à prática de Leitura, no Campo artístico-literário, nos anos iniciais, uma das preocupações deve ser a de propiciar a leitura de textos de literatura pretendendo não só a abordagem dos gêneros discursivos desse campo, mas principalmente o desenvolvimento de sensibilidade para o estético desses textos, a formação leitora preponderantemente pela fruição que esses textos podem provocar nos estudantes e, conseqüentemente, a continuidade do letramento literário. Logo, destaca-se a importância de momentos nos quais os aspectos linguísticos dos textos sejam evidenciados para os estudantes usufruírem da Arte e da Literatura, um dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa (Paraná, 2018, p. 533).

De modo geral, tanto a BNCC quanto o RCP compartilham a concepção de alfabetização como um processo que vai além da simples decodificação de sinais gráficos, orientando-se para a formação de leitores autônomos, críticos e atentos às dimensões culturais e sociais da linguagem. Ao reconhecer o letramento como prática que articula aspectos técnicos e cidadãos, esses documentos evidenciam que o ensino da leitura deve ocorrer em diferentes contextos, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, o professor deve analisar, interpretar e concretizar as diretrizes estabelecidas em ambos os documentos em experiências pedagógicas significativas, garantindo tanto o direito à alfabetização quanto a continuidade do letramento.

Para que tais aspectos possam ser efetivamente colocados em prática, Solé (1998, p. 73) ressalta a necessidade de o professor planejar e promover “estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar etc.”. Essas estratégias dizem respeito a planos de ação mais amplos, orientados por metas que favorecem a compreensão leitora. Incluem procedimentos gerais que o estudante pode adotar diante do texto, como prever conteúdos, relacionar informações a conhecimentos prévios e sintetizar informações. São, portanto, flexíveis e adaptáveis aos diferentes objetivos da leitura e à natureza dos textos.

Técnicas, por outro lado, correspondem a métodos específicos e concretos voltados ao desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão, como grifar trechos relevantes, registrar anotações ou empregar esquemas gráficos e mapas conceituais para organizar informações. Tais procedimentos possuem caráter mais pontual e são, em geral, de mais fácil ensino e aplicação (Solé, 1998).

Uma das estratégias destacadas por Solé (1998) é a avaliação por meio de respostas a perguntas sobre o texto, concebida como estímulo cognitivo. Nesse sentido, a autora, ao dialogar com Palincsar e Brown (1984 *apud* Solé, 1998), defende que as perguntas formuladas devem estar alinhadas às expectativas de resposta, considerando o contexto específico dos estudantes. O processo deve iniciar pela explicitação, aos estudantes, dos objetivos da leitura; em seguida, o docente deve incentivá-los a estabelecer conexões com seus

conhecimentos prévios, formulando questões sobre o tema, o gênero e, quando pertinente, o autor do texto.

Além disso, é essencial que os estudantes mantenham o foco no texto, definindo seus objetivos pessoais em relação à leitura, distinguindo informações centrais das secundárias. Eles podem avaliar em que medida seus conhecimentos prévios favorecem a compreensão ou se identificam dificuldades diante do conteúdo. Nesse processo, o docente deve orientá-los a localizar a ideia principal do texto e a verificar se dela se apropriaram, utilizando, para isso, a elaboração de perguntas de leitura. As perguntas também podem estimular inferências e previsões sobre o desenvolvimento ou o desfecho da obra.

Menegassi (2010a) amplia essa discussão ao propor que o professor organize perguntas de leitura de maneira ordenada e sequenciada, estruturando um percurso que favoreça a interpretação textual. Para o autor, as perguntas funcionam como uma ponte entre o texto e o estudante, auxiliando-o a elaborar suas próprias impressões sobre as ideias apresentadas.

Antes, porém, de detalhar essas estratégias de elaboração de perguntas de leitura, faz-se necessário recuperar, ainda que de modo sintético, as concepções de leitura que se consolidaram ao longo do tempo e influenciaram o ensino. Tal retomada é relevante porque fornece a base teórica que sustenta os documentos orientadores da ação docente e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas atuais.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Durante muito tempo, a escola compreendeu a leitura como uma atividade restrita à decodificação de letras e símbolos ou à simples oralização da palavra escrita. Essa visão reducionista, entretanto, foi sendo gradualmente superada à medida que a sociedade passou a demandar sujeitos capazes de interpretar criticamente e analisar diferentes formas de texto, habilidades hoje reconhecidas como fundamentais no processo educativo.

Nesse sentido, Menegassi e Ângelo (2010, p. 15) destacam que:

O desenvolvimento de teorias sobre leitura está atrelado ao desenvolvimento da própria Linguística, como a ciência que estuda a linguagem humana articulada, no caso a fala e a escrita. A princípio, o

objeto de investigação eram as unidades isoladas da língua, como os fonemas, os sons, as palavras, as frases; com o desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem, enfocando aqui todas as vertentes que surgiram a partir da Linguística, [...] o foco foi alterando-se até chegar à concepção de texto como unidade comunicativa e às condições sócio-históricas-ideológicas em que o texto é produzido, proposta em voga na atualidade como característica principal do conceito de leitura difundido nas escolas brasileiras.

Dessa forma, torna-se possível compreender que o conceito de leitura foi sendo ressignificado ao longo do tempo, acompanhando o avanço das ciências da linguagem e as mudanças nas demandas sociais e educacionais.

Passamos, então, à apresentação das concepções de leitura que marcaram esse percurso histórico e teórico. A primeira delas é a concepção centrada no texto, que entende a leitura como uma atividade voltada para a decodificação, vinculada ao reconhecimento dos signos gráficos e à oralização da palavra escrita.

2.1.1 A concepção de leitura na perspectiva do texto

Essa primeira concepção entende a leitura como um processo de decodificação de letras, sons e palavras. Conforme Menegassi e Ângelo (2010, p. 17):

Os estudos de leitura sob a perspectiva do texto centralizam-se no sistema linguístico, correspondendo às teorias de decodificação – de base estruturalista [...], portanto uma visão imanentista da língua, com uma finalidade específica que reduz o estudo da língua a um fim único – que concebe o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado.

Nesse modelo, o processamento da leitura limita-se à decodificação: inicia-se pelas letras, passa pelas sílabas, alcança as palavras e, em seguida, as frases. Trata-se do chamado modelo ascendente, em que a compreensão se efetiva do texto para o leitor. A metáfora do termo “ascendente” remete à ideia de que o texto, situado abaixo dos olhos do leitor, seria elevado gradualmente até atingir o nível da compreensão.

Nessa perspectiva, o texto é concebido como portador de um significado fixo e completo, o qual não requer a participação ativa do leitor para ser compreendido. O autor deposita no texto as informações que julga necessárias, cabendo ao leitor apenas a tarefa de decodificá-las. Essa visão, entretanto, foi alvo

de críticas ao longo do tempo por três razões principais: a ênfase no processamento linear da leitura; a defesa da intermediação do sistema fonológico como via única de acesso ao significado; e a valorização das chamadas habilidades de nível inferior, como o simples reconhecimento de letras e palavras (Menegassi; Ângelo, 2010).

Outro aspecto contestado é a noção de que o texto possui um único significado, acabado e independente do leitor, desconsiderando-se as inferências, os conhecimentos prévios e as experiências que ele mobiliza no ato de ler.

Diante dessas limitações, emergiu uma nova concepção, segundo a qual o leitor possui um repertório lexical construído a partir de sua experiência prévia, o que lhe permite identificar palavras e antecipar seus significados a partir do contexto em que aparecem. Assim, o leitor passa a ser visto como um “antecipador da palavra que vai ler”, conforme assinalam Menegassi e Ângelo (2010, p. 16). Essa segunda concepção é apresentada a seguir.

2.1.2 A concepção de leitura na perspectiva do leitor

Essa perspectiva, diferentemente da anterior, entende que a construção do sentido do texto ocorre a partir do leitor. Ou seja, o significado não está pronto e acabado no texto, mas é constituído pelas contribuições do leitor, que mobiliza seus conhecimentos prévios e realiza inferências durante o ato de ler.

Desta forma, a obtenção do significado não se dá através de um procedimento linear, palavras por palavras, mas se dá sempre por força da contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, isto é, dos conhecimentos prévios. Portanto, ler, nessa perspectiva, é atribuir significado ao texto (Menegassi; Ângelo, 2010, p. 21).

Assim, o processamento da leitura é considerado descendente: a compreensão flui do leitor para o texto. O leitor, ao realizar inferências com base em seus conhecimentos prévios, ocupa o centro do processo, assumindo uma postura ativa na atribuição de significados.

Menegassi e Ângelo (2010, p. 23) ressaltam ainda um aspecto fundamental dessa perspectiva:

O ato de levantar inferência, selecionar e antecipar exige do leitor o uso de duas outras estratégias: confirmação ou autocorreção. Caso confirme suas hipóteses, o leitor avança sem problemas na leitura; caso não confirme, é

necessário que repense as inferências e hipóteses levantadas, formule outras e retome as partes anteriores do texto para fazer os devidos ajustes.

Apesar dos avanços, essa concepção também recebeu críticas. Argumenta-se que, se o leitor dispõe de conhecimentos prévios sobre o conteúdo abordado, pode acabar construindo compreensões equivocadas, desconsiderando elementos efetivamente presentes no texto. Tais limitações favoreceram o surgimento de uma nova perspectiva, que busca integrar as contribuições do texto e do leitor no processo de leitura.

2.1.3 A concepção de leitura na perspectiva da interação leitor-texto

No conceito de que ler corresponde à interação entre leitor e autor por meio do texto, o processamento ocorre de forma tanto ascendente quanto descendente, de acordo com os objetivos da leitura, com o gênero textual e com outros fatores relacionados à prática de leitura. Nessa perspectiva, o leitor atua extraíndo e atribuindo sentidos ao texto, construindo-os na relação entre as informações encontradas na materialidade textual e seus conhecimentos prévios. Conforme Menegassi e Ângelo (2010, p. 25):

Isto implica reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se, assim, um processo de interação, não mais um produto da leitura que se centra em um só dos participantes: o texto ou o leitor.

A perspectiva interacionista busca equilibrar os dois tipos de processamento, de modo que o leitor harmonize as dificuldades encontradas em cada um deles. Assim, quando há obstáculos na compreensão, não se pode atribuí-los apenas ao leitor ou ao texto, mas à inadequação entre ambos, manifestada concretamente no processo interativo de construção de inferências (Menegassi; Ângelo, 2010).

O presente trabalho adota essa concepção de leitura, entendendo-a como um processo ativo e dinâmico de produção de sentidos. Ao desenvolver atividades que favoreçam a troca de ideias e a formulação de inferências, busca-se que os estudantes dialoguem com o texto, explorando a curiosidade, a criatividade e ampliando seus conhecimentos.

Para que a aprendizagem ocorra nessa perspectiva, é essencial que o leitor participe ativamente de todas as etapas do processo de compreensão. A leitura envolve não apenas a assimilação de informações, mas também a interpretação e a análise decorrentes da relação do leitor com o texto. Menegassi e Ângelo (2010, p. 35) enfatizam que a leitura é, “em primeiro lugar, uma habilidade que dá ao leitor a condição de revelar-se como ser humano. Essa condição é levada para a sala de aula e não pode ser desconsiderada no momento da leitura”.

Esse entendimento evidencia que a bagagem cultural, as experiências e as emoções do leitor influenciam diretamente a construção do sentido textual. O leitor, portanto, não é um receptor passivo, mas um sujeito ativo, capaz de interpretar e enriquecer a experiência de leitura.

Para que esse processo se concretize, é necessário que o estudante esteja preparado, mobilizando conhecimentos prévios que sirvam de base para a assimilação de novas informações. Além disso, a autoconfiança é fator essencial, pois permite ao estudante questionar, refletir e até discordar do que lê. Essa autoconfiança está diretamente ligada ao ambiente de aprendizagem, que deve ser acolhedor e estimular a iniciativa dos estudantes em explorar novas ideias. O desenvolvimento de habilidades de leitura depende, assim, tanto da criação de um espaço motivador por parte do professor quanto do envolvimento ativo dos leitores na busca pela compreensão.

De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 47):

[...] a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura [...] a compreensão não é uma questão de compreendê-lo todo ou não compreender nada, mas que, como em qualquer ato de comunicação, o leitor realiza uma interpretação determinada da mensagem que se ajusta mais ou menos à intenção do escritor. Saber que condições influem no grau de compreensão da leitura é de grande interesse para o planejamento educativo dessas aprendizagens, já que a capacidade de entender um texto e a possibilidade de ensinar a fazê-lo passaram a ser considerados os aspectos-chave da leitura e de seu ensino.

Dessa forma, o ensino da leitura deve ser planejado com intencionalidade clara, voltada à formação de leitores que assumam o protagonismo de sua aprendizagem. Isso envolve promover a reflexão sobre o texto e incentivar a interação com o conteúdo por meio de inferências e associações fundamentadas em conhecimentos e vivências pessoais.

Concluídas as concepções de leitura e explicitada a que fundamenta os objetivos do presente estudo, passamos à análise das estratégias para o ensino da leitura, apresentadas por Solé (1998) e ampliadas por Menegassi (2010a, 2010b), uma vez que a construção de perguntas de leitura constitui a metodologia orientadora de nosso Projeto de Ensino.

2.2.4 A estratégia de elaboração de perguntas de leitura

De acordo com Menegassi (2010a, 2010b), as perguntas, indicadas inicialmente por Solé (1998) como estratégia para o ensino da leitura, orientam os estudantes no processamento leitor, com vistas à etapa de interpretação textual, favorecendo a formação de um leitor ativo e crítico. Segundo Menegassi (2010a), a leitura se desenvolve em um processo constituído por quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

No início do processo, ocorre a decodificação, momento em que o leitor identifica os símbolos e os associa aos seus significados. Nessa etapa, ele reconhece palavras e frases, mas ainda pode não compreender integralmente o texto. Menegassi (2010a) aponta que a decodificação se manifesta em dois níveis: (1) fonológico e (2) ligado à compreensão. Este último é o mais relevante para o processo de leitura, pois, como afirma o autor, uma decodificação inadequada compromete a compreensão Menegassi (2010a).

A segunda etapa é a da compreensão, em que o leitor apreende o significado do texto, sua estrutura e contexto, demonstrando capacidade de síntese. Essa etapa subdivide-se em três níveis: compreensão literal – o leitor identifica e extrai as informações explícitas do texto; compreensão inferencial – o leitor, a partir de indícios fornecidos pelo autor, constrói significados e deduz informações não explicitamente expressas; compreensão inferencial extratextual – o leitor relaciona o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, ampliando a interpretação mediante a incorporação de informações externas. Dessa forma, compreender um texto significa “mergulhar” nele e apreender sua temática e suas ideias principais Menegassi (2010a, p. 45).

A terceira etapa corresponde à interpretação, na qual o leitor ultrapassa a simples compreensão e engaja-se ativamente no processo. Nesse

momento, identifica sentidos implícitos, analisa intenções do autor, elabora reflexões críticas e estabelece conexões entre suas experiências e o conteúdo do texto, enriquecendo sua análise.

A interpretação pode ou não ser dirigida. Ao tomar um texto em que o autor deixa claro suas intenções, a interpretação é dirigida, mesmo que inconscientemente. De outro lado, um texto em que as intenções não estão demarcadas possibilita variadas interpretações, ocasionando, algumas vezes, representações errôneas (Menegassi, 2010a, p. 50).

A última etapa é a da retenção, que se refere à capacidade de armazenar e recordar as informações adquiridas, possibilitando sua utilização em situações futuras. Esse processo pode ocorrer em dois níveis:

O primeiro é o resultado do processamento da compreensão, isto é, o leitor não precisa fazer uso da interpretação [...] o leitor armazena na memória a temática e as informações principais do texto lido, sem analisá-las. O segundo nível de retenção vem do processamento da interpretação, que é um processo mais amplo do que a compreensão, uma vez que são alterados os conhecimentos prévios do leitor, não somente com o acréscimo de informações textuais novas, mas, sim, com o acréscimo de informações resultadas de um julgamento realizado pelo leitor, sobre o texto lido, o que altera o seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto (Menegassi, 2010a, p. 54).

Essas etapas evidenciam que a leitura não se limita a um ato mecânico, mas constitui um processo ativo de construção de sentidos. O leitor, nesse percurso, interage com o texto, aprofunda sua compreensão e estabelece conexões que ampliam suas possibilidades de análise e reflexão.

Apoiado nesses conceitos, Menegassi (2010b, p. 175) ressalta que a leitura é uma atividade de produção de sentidos altamente complexa e, em decorrência,

[...] se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, como, por exemplo, os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o assunto, sua posição social no grupo a que pertence e suas concepções ideológicas, que são levados ao texto, durante o processo de produção de sentidos.

Nessa perspectiva, Menegassi (2010b), tomando como referência os estudos de Solé (1998), apresenta encaminhamentos para a aplicação da estratégia de elaboração de perguntas de leitura, organizados em três momentos: (1) antes da leitura; (2) durante a leitura; e (3) após a leitura.

Na etapa de **antes da leitura**, as perguntas são direcionadas a três princípios básicos: ativação do conhecimento prévio do leitor; identificação do objetivo da leitura; antecipação da temática a ser abordada no texto.

O item a) refere-se aos conhecimentos prévios, isto é, os saberes que os estudantes já possuem, adquiridos ao longo de sua vivência e de suas experiências pessoais. Nesse sentido, Solé (1998, p. 40) afirma que, para atribuir significado ao que lemos, é necessário “partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte da nossa bagagem experiencial”.

Sobre esse aspecto, Kleiman (1989, p. 13) destaca que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

A autora salienta a importância dos conhecimentos prévios no processo de compreensão da leitura. O conhecimento linguístico refere-se à pronúncia, ao vocabulário e ao uso da língua. Quando o leitor se depara com uma palavra cujo significado desconhece, sua compreensão pode ser comprometida, o que evidencia a relevância desse conhecimento para a interpretação adequada.

O conhecimento textual está relacionado ao conteúdo e à estrutura do texto, considerando o gênero e o contexto de produção. Tais elementos favorecem a compreensão da mensagem do autor. Quanto maior a familiaridade do leitor com diferentes estruturas textuais e tipos de discurso, mais amplas serão suas expectativas em relação aos textos, e essas expectativas influenciam diretamente o processo de compreensão:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quando maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (Kleiman, 1989, p. 20).

O conhecimento de mundo, por sua vez, diz respeito às informações adquiridas ao longo da vida, seja em contextos formais ou informais. A

ativação desses conhecimentos é fundamental para a compreensão textual, pois permite ao leitor interpretar e contextualizar o conteúdo com base em suas experiências e aprendizados prévios:

Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante à leitura do texto, deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória (Kleiman, 1989, p. 21).

Por fim, o conhecimento parcial refere-se às informações estruturadas em esquemas armazenados na memória do leitor. Esses esquemas podem relacionar-se a diversos temas ou aspectos culturais, possibilitando uma comunicação mais eficiente, já que tornam implícitas certas informações próprias de uma situação. Como explica Kleiman (1989), esses esquemas auxiliam tanto na antecipação de conteúdos quanto na interpretação do texto.

Quanto aos objetivos de leitura, Solé (1998) aponta que são eles que definem a forma como o leitor se relaciona com o texto, orientando-o para a estratégia mais adequada à sua interpretação.

Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não-compreensão (Solé, 1998, p. 41).

De acordo com Solé (1998), cabe ao leitor selecionar a estratégia mais adequada para atingir a compreensão, considerando o objetivo da leitura. Tais objetivos são diversos e assumem relevância no ensino da leitura. Entre eles, destacam-se:

Ler para obter uma informação precisa: utilizado quando se busca um dado específico e pontual. “Este tipo de leitura caracteriza-se pelo fato de que, na busca de alguns dados, ocorre concomitantemente o desprezo por outros” (Solé, 1998, p. 93). O ensino desse tipo de leitura requer o desenvolvimento de estratégias de focalização, de modo a identificar apenas as informações relevantes para o alcance do objetivo.

Ler para seguir instruções: nesse caso, o leitor busca informações que o orientem na execução de uma tarefa, na aprendizagem de regras ou de procedimentos. A estratégia adequada consiste na seleção das partes do texto indispensáveis para a realização do objetivo. “Quando se lê com o objetivo de saber como fazer, é imprescindível compreender o texto lido, e no caso de se

fazer uma coisa coletiva, deve-se garantir que essa compreensão seja compartilhada” (Solé, 1998, p. 94).

Ler para obter uma informação geral: ocorre quando se deseja compreender o conteúdo de um texto de modo amplo, para reconhecer seu tema, avaliar sua relevância e decidir sobre a continuidade ou não da leitura.

Ler para aprender: orienta-se pela intenção de adquirir novos conhecimentos. Embora a aprendizagem possa ocorrer de forma natural em qualquer leitura, aqui ela constitui a finalidade central.

Ler para revisar um rescrito próprio: direciona o leitor para a análise crítica de seu próprio texto, com vistas a revisá-lo e realizar ajustes necessários ao cumprimento de seus objetivos de escrita.

Ler por prazer: vincula-se ao interesse pessoal do leitor e à satisfação decorrente da atividade. Nesse caso, as estratégias são escolhidas de acordo com a subjetividade do leitor.

Quando o professor propõe diferentes propósitos de leitura em sala de aula, amplia o repertório dos estudantes e favorece o desenvolvimento da autonomia, possibilitando que eles, gradualmente, consigam identificar, de forma independente, as razões, as intenções e as estratégias mais adequadas para se engajar com o texto. Assim, o leitor assume uma postura ativa, realizando escolhas conscientes em função do contexto, dos interesses e dos objetivos. Independentemente do propósito, é necessário considerar que:

[...] é preciso levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados (Solé, 1998, p. 101).

Considerando os diversos propósitos que podem estar envolvidos na leitura, o processo de ensino configura-se como uma prática que estimula a autonomia e a capacidade reflexiva dos estudantes. Ao serem incentivados a elaborar objetivos próprios de leitura, os estudantes não apenas aprimoram suas competências técnicas, mas também desenvolvem um olhar crítico para selecionar, compreender e aplicar as informações em diferentes situações do cotidiano. Assim, mais do que formar leitores hábeis, o propósito é formar indivíduos conscientes, capazes de atribuir sentido à leitura com base em suas vivências e interesses.

Retomando um dos pontos abordados nas perguntas anteriores à leitura, destaca-se o item c) a temática. É fundamental que o leitor se aprofunde na temática tratada em um texto, explorando-a dentro de seu próprio contexto para ampliar a compreensão e construir sentidos. Esse processo ocorre por meio de perguntas de leitura cuidadosamente elaboradas e organizadas, que conduzem o leitor a refletir de maneira progressiva. No ambiente escolar, tais perguntas estruturadas funcionam como recurso pedagógico para promover uma leitura mais crítica e participativa, possibilitando aos estudantes ultrapassarem a compreensão superficial e estabelecer um diálogo aprofundado com o texto.

Na etapa construção de perguntas **durante a leitura**, Solé (1998), Menegassi (2010a, 2010b) e Fuza e Menegassi (2018, 2019, 2017) destacam que as perguntas devem ser organizadas em sequência, de modo a levar o leitor à construção de sentidos. Conforme explica Menegassi (2010a, 2010b), esse percurso inicia-se pela observação dos elementos linguísticos presentes no texto, segue pela formulação de deduções, que dependem também da contribuição do leitor, e culmina em reflexões pessoais baseadas na ideologia, opinião e sentimentos do autor. Mais especificamente, Solé (1998, p. 156) classifica as perguntas dessa etapa em:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literalmente e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.

Na etapa **após a leitura**, Solé (1998) enfatiza a importância de o leitor apreender a ideia central do texto processado. Em consonância, Menegassi (2010b) ressalta que o docente, ao elaborar perguntas de leitura nas três etapas — antes, durante e depois da leitura —, deve compreender a relevância de seguir uma ordenação e uma sequência, uma vez que estas “proporcionam a conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo” Menegassi (2010b, p. 167).

Na mesma direção, Fuza e Menegassi (2017, p. 284) destacam que:

[...] a ordenação das perguntas se configura como importantes recursos para possibilitar o desenvolvimento do estudante como leitor, fazendo-o perceber a leitura como um processo que perpassa, inicialmente, uma decodificação maior do texto; na sequência, atribuições ao que é lido, a fim de que, ao final do percurso de leitura, alcance-se a interação.

Dada a relevância desse procedimento para a presente pesquisa, a próxima subseção o examinará em maior detalhe.

2.3 METODOLOGIA DE ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA

As perguntas de leitura são frequentemente utilizadas pelos professores como recurso para promover a compreensão textual dos estudantes. Quando bem elaboradas e organizadas em sequência, auxiliam os leitores a refletirem sobre o texto e a estruturarem suas ideias com maior clareza. Entretanto, esse processo requer planejamento e mediação docente. É nesse contexto que Fuza e Menegassi (2017) propõem uma metodologia fundamentada na perspectiva interacionista de leitura, a qual conduz o estudante à produção de um novo texto a partir das respostas fornecidas às denominadas perguntas durante a leitura. Conforme afirmam os autores: “as informações e as ideias levantadas pelas perguntas, manifestadas nas respostas, sistematizam-se num todo textual coerente, isto é, num pensamento completo sobre o gênero discursivo trabalhado” (Fuza; Menegassi, 2017, p. 154).

Desse modo, a estratégia de ordenar e sequenciar perguntas de leitura configura-se, para os referidos autores, como uma metodologia, pois estabelece um percurso didático planejado, com bases teóricas e práticas bem definidas. Mais do que simplesmente propor questões, oferece uma estrutura que favorece o desenvolvimento da compreensão e da interpretação leitora, culminando na produção textual e respeitando a progressão dos níveis de complexidade envolvidos no processo. Segundo Fuza e Menegassi (2019, p. 9):

[...] a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas [...] possibilita ao leitor: estabelecer o diálogo entre textos com aproximação temática; elaborar respostas textuais, inferenciais e interpretativas [...] possibilitando tratar da exauribilidade temática relativa.

Assim, a metodologia orienta o professor a seguir os seguintes encaminhamentos didáticos:

Planejamento inicial: o docente define o tema a ser trabalhado; em seguida, seleciona um texto que o contemple e identifica sua(s) ideia(s) central(is). Com base nessa identificação, elabora o conjunto de perguntas a serem aplicadas antes, durante e depois da leitura.

Elaboração das perguntas pré-leitura (antes da leitura): oferecidas aos estudantes antes do contato direto com o texto, têm como objetivo ativar os conhecimentos prévios, funcionando como estímulo inicial. Essas perguntas criam expectativas e acionam os conhecimentos temáticos e linguísticos já presentes na bagagem dos estudantes.

Elaboração das perguntas durante a leitura: sua função é favorecer, de forma progressiva e sistemática, a compreensão do texto. São organizadas em três tipos:

a) Perguntas de respostas textuais: relacionam-se ao conteúdo explícito do texto. Não consistem em cópia de trechos, mas exigem que o estudante compreenda o enunciado e interaja com a questão, respondendo-a com base no que leu. “Não trazem em sua construção sintática pistas textuais para o estudante identificar simplesmente no texto o que está pedindo, como tradicionalmente se faz nas avaliações de leitura” (Menegassi, 2010b, p. 179).

b) Perguntas de respostas inferenciais: exigem que o leitor mobilize algum conhecimento prévio para relacionar com as informações do texto. Para Menegassi (2010b, p. 180), “a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação ‘pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele’”.

c) Perguntas de respostas interpretativas: estimulam uma análise crítica, levando o estudante a refletir mais profundamente sobre o conteúdo. Essas perguntas ampliam os sentidos construídos e preparam para a produção de um novo texto de autoria do leitor. Sua resolução exige que o estudante estabeleça conexões entre o conteúdo do texto e suas experiências socioculturais. Esse tipo de questão depende do percurso das anteriores, pois “a produção de sentidos está necessariamente atrelada às perguntas anteriores – de resposta textual e inferencial, que levam o estudante-leitor a raciocinar sobre o que está lendo e articular o tema do texto à sua vida pessoal” (Menegassi, 2010b, p. 181).

É importante destacar que as perguntas devem ser ordenadas de acordo com a sequência do texto e elaboradas com atenção aos detalhes, de modo que as respostas estejam em consonância com o conteúdo trabalhado.

Elaboração da pergunta após a leitura: finalizadas as questões durante a leitura, o professor propõe uma última pergunta com a finalidade de sistematizar as respostas dos estudantes. Trata-se de articular as informações levantadas, formando um novo texto por meio do processo de justaposição. A questão norteadora é: *Do que o texto trata?* (Menegassi, 2010b; Ângelo; Menegassi; Fuza, 2022).

Ao justapor todas as respostas fornecidas durante a leitura, o estudante constrói a primeira versão de seu texto. Em versões subsequentes, realiza ajustes necessários — como substituição e exclusão de expressões repetidas — até alcançar um texto final coeso e semanticamente consistente (Ângelo; Menegassi; Fuza, 2022).

Na próxima subseção abordamos algumas das definições teóricas do conto da cultura popular.

2.4 O CONTO DA CULTURA POPULAR

De acordo com Azevedo (2007), o conto da cultura popular é uma narrativa originalmente transmitida de forma oral, de geração em geração, refletindo costumes, valores e crenças de um povo. Nas palavras do autor:

Esses contos, é bom lembrar, são típicas expressões de culturas orais (sem escrita), ou seja, culturas que não contam com recursos para fixar informações. De narrador em narrador, guardados, através dos séculos, na plasticidade da memória e da voz, viajaram para todos os lados sendo disseminados pela transmissão boca a boca. Nesse processo, sofreram todo tipo de modificação: fusões, acréscimos, cortes, substituições e influências. Em tese, numa simplificação, de um mesmo mito (narrativa sagrada arcaica) europeu, por exemplo, podem ter surgido infindáveis e variadas histórias, marcadas pelas diversas culturas por onde passaram e recriadas por um sem número de contadores (cada um com seu estilo) (Azevedo, 2007, p. 1).

Compartilhado em rodas de conversa, esse gênero consolidou-se como forma legítima de preservação da memória coletiva e de transmissão de ensinamentos, crenças, valores e experiências vividas por diferentes gerações e culturas. Nesse processo, em que cada narrador imprimia sua marca, a história se

transformava, resultando em versões distintas, de acordo com quem a contava e em que contexto era narrada. Para Azevedo (2007), essas variações constituem justamente o que torna os contos da cultura popular vivos, diversos e relevantes, pois carregam a marca de múltiplos povos, tempos e vozes. Essa visão é corroborada e ampliada por Ceccantini, Valente e Santos (2010, p. 191):

Pertencentes a uma longeva tradição oral, essas histórias propagavam-se entre as pessoas, sofriam alterações e adquiriam significados diferentes de acordo com os contadores e com o contexto em que eram narradas, servindo tanto para distrair quanto para expressar os anseios das classes sociais menos favorecidas [...].

Na mesma direção, Brandão (2002, p. 18) explica que “contar histórias é, entre nós, uma forma de ensinar e aprender pela palavra viva, pelo exemplo narrado, pela memória que se faz conselho”. Assim, os contos não apenas transmitem informações, mas também educam, conectando os saberes ancestrais à realidade contemporânea dos ouvintes e, no caso escolar, dos estudantes.

No Brasil, um dos principais representantes do conto da cultura popular em sua modalidade escrita foi Monteiro Lobato. Conforme destacam Ceccantini, Valente e Santos (2010), diante da ausência de uma literatura adequada para a formação de seus filhos, capaz de contemplar o contexto nacional, Lobato empenhou-se em suprir essa lacuna, tornando-se um dos autores mais expressivos nesse segmento. Entre suas obras, a mais conhecida é *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, caracterizada pela incorporação de histórias e personagens do folclore brasileiro, como o Saci, que permanece como um dos símbolos mais difundidos da cultura popular nacional.

A riqueza desse gênero textual está, segundo Azevedo (2007), no conjunto de características que o constitui e que revelam a criatividade na construção da narrativa ficcional.

1) são sempre assumidamente de ficção, ou seja, não pretendem ter acontecido de fato [...]; 2) trazem, muitas vezes, a possibilidade do elemento maravilhoso: a existência de forças desconhecidas, feitiços, monstros, encantos, instrumentos mágicos, vozes do além, viagens extraordinárias e amigos ou inimigos sobrenaturais; 3) não costumam ocorrer num tempo determinado (ou histórico), mas – como os mitos – num passado ou numa dimensão anteriores e desconhecidos. Note-se que seu desenvolvimento acontece “certa vez”, “há muito tempo atrás”, “no tempo em que os animais falavam”, “há milhares de anos quando nada existia do que hoje existe” etc.; 4) com suas personagens acontece algo semelhante. Por vezes, nem nome têm: são “o pai e seus três filhos, o mais velho, o do meio e o caçula”, ou “a bela adormecida no bosque”, ou “certo rei muito poderoso pai de uma

princesa mais linda do que as flores do campo” e, por último, 5) neles, em geral, a passagem do tempo inexistente. [...] Não são poucas as exceções, mas que surgem para confirmar a recorrência dos pontos alinhavados acima de forma esquemática (Azevedo, 2007, p. 2).

Assim, os contos da cultura popular se caracterizam pela inventividade, pela presença do maravilhoso, pela atemporalidade, pelos personagens atípicos e pela estrutura narrativa maleável. Esses aspectos os tornam duradouros, culturalmente significativos e relevantes como instrumentos de preservação de saberes e valores.

O trabalho com esse gênero textual possibilita aproximar os estudantes de suas raízes, culturas e crenças, promovendo a construção de sentidos que dialogam diretamente com sua realidade. Dessa forma, contribui para uma educação mais sensível, capaz de respeitar a diversidade e valorizar os saberes populares que ainda hoje enriquecem o cotidiano escolar. Segundo Azevedo (2007) esse gênero por trabalhar com situações humanas universais (medo, desejo, perda, astúcia, injustiça, esperança etc.), faz com que o leitor se reconheça na história, projetando nela seus próprios conflitos, valores, dilemas e vivências. Assim, o sentido do conto não está apenas no texto, mas se constrói na relação entre texto e leitor.

No presente estudo, foi escolhido o conto da cultura popular *A Festa no Céu*, de Ângela Lago (2011). A narrativa apresenta uma celebração que ocorre no céu, destinada apenas aos animais alados. Esse detalhe já revela um elemento típico do gênero: o maravilhoso, manifestado pela presença de animais que falam, pensam e decidem. O cenário, situado em um espaço inatingível, o céu, reforça o caráter ficcional do conto, enquanto a ausência de um tempo histórico é marcada pela expressão “naquela noite”.

A personagem principal, a tartaruga, simboliza astúcia e persistência. Apesar de não possuir asas, condição indispensável para participar da festa, ela arquiteta uma estratégia engenhosa para alcançar seu objetivo: esconder-se no interior da viola do urubu. Esse recurso evidencia a criatividade e a inteligência da personagem. Além disso, o conto apresenta uma crítica social, por meio da metáfora da exclusão e da superação de barreiras. Nesse contexto, a tartaruga representa a figura que desafia limites e enfrenta riscos para conquistar espaço.

O desfecho da história, como é comum nos contos populares, traz uma explicação simbólica para uma característica física do animal: a aparência de seu casco. A queda da tartaruga durante a fuga resulta na quebra da carapaça, justificando, de forma fantástica, as marcas que lembram rachaduras.

Ao trabalhar *A Festa no Céu*, propõe-se valorizar a cultura popular como recurso formativo, destacando a reflexão ética em torno de valores sociais. A ausência de honestidade nas ações da tartaruga, que se escondeu para obter vantagem, permite discutir com os estudantes a importância da verdade e do respeito às regras nas relações sociais. A partir dessa narrativa, eles são convidados a refletir sobre escolhas, consequências e alternativas mais justas, desenvolvendo atitudes empáticas em relação ao outro, além de compreender dilemas morais e participar ativamente da construção de valores humanos essenciais.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os encaminhamentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, organizados em quatro subseções: a subseção 2.1 – A abordagem qualitativa; subseção 2.2 – O tipo de pesquisa: pesquisa-ação; intervenção direta no ambiente escolar; 2.3 – Contexto e participantes da pesquisa: o cenário de implementação do Guia; 2.4 – Encaminhamentos da pesquisa: apresenta os procedimentos adotados para a execução do estudo.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente investigação tem origem nas observações realizadas ao longo de nossa prática docente acerca das dificuldades enfrentadas por crianças em processo de alfabetização, especialmente no que se refere à compreensão leitora, competência fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a consolidação do conhecimento ao longo da trajetória escolar. Nesse contexto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa.

Segundo Triviños (1987), a abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador uma imersão aprofundada na realidade estudada, favorecendo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos em seu contexto. Assim, a pesquisa aqui proposta é de natureza qualitativa, uma vez que toma como objeto de análise as respostas elaboradas pelos estudantes de forma oral, gravadas em áudio; recortes e colagem de atividades do Guia e elaboração de desenhos que compõem o mural, texto final, produzido de forma individual pelos estudantes participantes, em contexto real, a sala de aula.

Creswell (2007) destaca que, embora os métodos quantitativo e qualitativo compartilhem etapas estruturadas para a execução da pesquisa, distinguem-se em seus pressupostos, estratégias e formas de análise. Enquanto a abordagem quantitativa fundamenta-se em dados objetivos e mensuráveis, a qualitativa assume uma perspectiva construtivista ou interpretativa, concebendo o conhecimento como resultado das experiências e interpretações dos participantes.

No presente estudo, interpretamos os dados à luz de fundamentos teórico-metodológicos apresentados na Seção de Fundamentação teórica desta dissertação e, sendo que os dados foram produzidos durante todo o processo de implementação do Guia. Trata-se, portanto, de um processo reflexivo-interpretativo, em que estabelecemos relações entre os sentidos construídos pelos estudantes-leitores, os quais se materializaram em suas produções, principalmente na produção do texto final, o mural. Em decorrência, nossa pesquisa insere-se como uma abordagem qualitativa, configurando-se como pesquisa-ação, sobre o que tratamos a seguir.

3.2 PESQUISA-AÇÃO

De acordo com Thiollent (2018, p. 14), a pesquisa-ação consiste em:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O problema a ser resolvido, que fundamenta nossa pesquisa e a elaboração de nosso PE é a deficiência no processamento da leitura de estudantes dos Anos Iniciais do EF, e no caso, assim como os estudantes, também, como professora-pesquisadora, estamos envolvidas de forma participativa.

Ainda segundo Thiollent (2018), o processo de pesquisa-ação apresenta um ponto de partida e um ponto de chegada, estruturando-se em fases articuladas e não rígidas, tampouco necessariamente lineares, pois podem se redefinir ao longo do processo investigativo. De modo sistematizado, o autor apresenta as seguintes fases específicas: 1) Fase exploratória; 2) Formulação do problema; 3) Planejamento da ação; 4) Implementação da ação; 5) Coleta de dados; 6) Avaliação e Reflexão; 7) Socialização.

1) Na fase exploratória em conjunto com a da 2) Formulação do problema, visto que já conhecíamos a situação-problema, que era, portanto, a necessidade de aprimoramento do processamento da leitura pelos estudantes, elegemos os estudantes que seriam os participantes de nossa pesquisa,

estudantes de uma sala de aula do 1º ano do EF, de uma escola da rede pública e municipal de ensino, visto que em nossa trajetória docente ministramos aulas para essa etapa escolar já muitos anos e a escola é que somos lotadas como professora efetiva.

Diante do mesmo problema exposto, na fase 3) Planejamento da ação, definimos as ações a serem realizadas: escolhemos dos instrumentos para avaliação dos dados gerados durante a implementação do Guia e estabelecemos um cronograma de implementação e para as investigações. E, durante a 4) Implementação executamos das ações planejadas, em contexto real, em sala de aula, momento em que realizamos acompanhamento sistemático de todo o processo, com observação e registro das ocorrências, o que promoveu a fase da 5) Coleta dos seguintes dados: a gravação em áudio das respostas formuladas pelos estudantes de forma oral; recortes e colagens de atividades e desenhos produzidos pelos estudantes como respostas às perguntas de leitura; texto final em formato de mural individual; gravação da contação das histórias realizada em sala de aula como finalização da intervenção. 6) Avaliação e reflexão foi realizada ao final da implementação do Guia. 7) A socialização e divulgação dos resultados ocorreu em dois momentos: primeiro, os estudantes contaram, de forma oral, o texto que eles produziram em murais individuais, ao final do trabalho com a leitura do conto da cultura popular, para seus colegas de sala de aula; e no segundo momento na mostra pedagógica realizada na escola, podendo os textos serem apreciados por toda a comunidade escolar. Bem como a socialização se concretiza também nesta dissertação e no Produto Educacional a ela vinculado.

Nesse mesmo sentido, Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação como:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes [...].

Dessa forma, o professor tem a oportunidade de observar, analisar e intervir de maneira simultânea no processo educativo, identificando em tempo real os efeitos das estratégias aplicadas. Inserido no cotidiano da sala de aula, o professor-pesquisador atua não apenas como observador, mas também como agente de transformação, comprometido com a qualidade do ensino.

A pesquisa-ação, portanto, amplia o olhar crítico sobre as práticas educativas, contribui para a sistematização das experiências vividas e fortalece estratégias capazes de superar os desafios enfrentados pelos estudantes em processo de alfabetização. A articulação entre prática pedagógica e fundamentação teórica faz dessa abordagem uma via profícua para o avanço educacional.

3.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa gerada a partir da implementação do Guia, foi realizada em uma escola pública e municipal, localizada na região norte do Paraná. Segundo dados do Censo Escolar de 2024¹, a instituição, que atende estudantes da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EF), no ano em questão tinha 65 estudantes matriculados na Educação Infantil, 230 no EF e 18 estudantes da Educação Especial incluídos em ambos os níveis.

A escola situa-se na área urbana da cidade, mas em uma região mais periférica. Os estudantes estão distribuídos em quatro turmas de EI e onze de EF, organizadas em oito salas de aula, sendo oito turmas no turno matutino e sete no vespertino. O corpo docente é formado por treze professores que atuam em ambos os níveis de ensino.

Ainda conforme o Censo Escolar de 2024, somente 17% de todos os estudantes matriculados afirmam ler livros não vinculados às disciplinas escolares. Esse cenário evidencia um contexto de desafios no acesso à leitura fora do ambiente escolar, o que torna a instituição um espaço propício e relevante para a implementação de projetos de ensino de leitura.

A implementação de nosso Guia Didático ocorreu em uma turma do 1.º ano do EF, composta, no ano de 2025, por 20 estudantes, com idades entre seis e sete anos, sendo doze do sexo feminino e oito do sexo masculino. A turma encontrava-se em processo de alfabetização, apresentando diversidade de ritmos de aprendizagem e diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem escrita e da compreensão leitora. As variações nos ritmos de aprendizagem são observadas a partir das atividades cotidianas e de sondagens realizadas a cada trimestre letivo,

¹ O Censo Escolar é o principal levantamento estatístico da educação básica no Brasil, realizado anualmente pelo INEP de forma obrigatória para todas as escolas públicas e privadas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

que funcionam como instrumentos avaliativos para identificar o progresso individual. A escolha pelo 1º ano, ressaltamos, justifica-se pela experiência prévia da pesquisadora nesse nível de ensino, o que possibilita maior proximidade com os estudantes e uma observação mais sensível às práticas cotidianas.

Destacamos que dos 20 estudantes atendidos no processo de implementação, apenas 12 deles foram considerados participantes da pesquisa, visto que esses e seus responsáveis entregaram os termos de consentimento e estiveram presentes durante toda a implementação.

No nosso caso, como participantes da pesquisa, como professora-pesquisadora, sou graduada em Pedagogia desde 2004, com Especialização Lato Sensu em Educação Especial. Atuo há 18 anos na rede pública estadual como pedagoga, em um colégio que oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Paralelamente, trabalho há 22 anos na rede municipal com turmas do EF, exercendo a função de professora regente, sobretudo no 1º ano, além de possuir experiência na Educação Infantil e na Educação Especial.

Essa trajetória profissional foi determinante para a definição do tema da pesquisa, uma vez que os desafios enfrentados no cotidiano escolar despertaram o interesse em investigar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

3.4 ENCAMINHAMENTOS

A partir da identificação do problema de pesquisa, dificuldades na compreensão leitora entre estudantes em fase de alfabetização, observadas no cotidiano escolar, delineamos nosso objetivo propositivo: elaborar um Guia Didático, o qual configura-se como nosso PE, para auxiliar professores no ensino da prática discursiva da leitura, de forma mais específica, com atividades destinadas a estudantes do 1º ano do EF, tendo como eixo organizador o gênero textual conto da cultura popular. Para a elaboração do Guia, seguimos os seguintes encaminhamentos:

a) Ao participar das disciplinas “Leitura e Ensino”, no PPGEN, e “Leitura do Texto Literário”, no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UENP, nesta última como estudante externa, foi possível

compreender que as bases teórico-metodológicas discutidas poderiam fundamentar nossa proposta interventiva e, sobretudo, contribuir para mitigar o problema identificado em sala de aula. Nesse percurso formativo, reconheci que a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura constituem estratégias metodológicas relevantes para potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Além disso, as disciplinas favoreceram a delimitação do conto da cultura popular como eixo organizador da proposta, em virtude de sua relevância pedagógica e de sua ampla aceitação pelo público-alvo, o que contribui para o engajamento dos estudantes.

b) Realizamos aprofundamento teórico acerca do aporte que sustenta a concepção interacionista de leitura e da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, por meio de estudo livros teóricos, dissertações, artigos científicos e outros referenciais, bem como a partir dos debates desenvolvidos nos momentos de orientação.

c) Elaboramos, de forma sistemática, atividades variadas, que formam as Oficinas do Guia, destinadas aos estudantes do 1º ano do EF, acompanhadas de instruções específicas para professores de como é possível conduzi-las.

d) Submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UENP, solicitando autorização para sua implementação. A pesquisa recebeu parecer favorável em 29 de outubro de 2025, sob n. 7.934.250 e CAAE: 14539719.6.0000.8123. Para preservar a identidade dos participantes, conforme preceitos éticos, os estudantes receberam os seguintes pseudônimos: pássaro, leão, galo, abelha, vaca, ovelha, pinguim, coelho, gato, peixe, coruja e urso. O que é mais bem detalhado na seção de análises.

Paralelamente ao objetivo propositivo, definimos como objetivo de pesquisa: investigar o nível de compreensão leitora alcançado pelos estudantes ao participarem da implementação do Guia Didático.

Para tanto, foi estabelecido como objetivos específicos:

- 1) Implementar o Guia Didático em uma turma do 1º ano do EF;
- 2) Analisar as respostas produzidas pelos estudantes às perguntas de leitura (perguntas durante a leitura: de respostas textuais, inferenciais e interpretativas), ao final da implementação do Guia.

Para o alcance do objetivo específico 2, durante a implementação, as aulas foram gravadas em áudio, a fim de registrar as respostas orais apresentadas pelos estudantes às perguntas de leitura, bem como comentários ou questionamentos que poderiam ocorrer durante as aulas; fotografamos todas as atividades realizadas pelos estudantes: recortes e colagem de exercícios no mural do estudante e a produção de desenhos que também são respostas às perguntas de leitura.

As gravações em áudio foram feitas por meio do aplicativo denominado “Gravador de voz” instalado de forma livre (gratuito) no celular Android da professora-pesquisadora e a transcrição das gravações foi realizada por meio de outro dispositivo intitulado “*Blip Vira Texto*”². Conforme o *site* do aplicativo³, ao transcrever ele preserva o conteúdo semântico do enunciado oral (o que foi dito); mantém a ordem das ideias e a formulação original do falante; pode realizar ajustes mínimos de superfície, como: retirada de repetições típicas da oralidade (“é... é...”, “né”, “tá?”), adequação básica de pontuação, organização em frases mais legíveis no modo escrito.

Fundamental explicar que na elaboração das perguntas “durante a leitura” que formam o Guia, construímos sugestões de respostas, considerando as possibilidades que os estudantes poderiam apresentar em função da idade, do ano escolar, do contato prévio mantido com a turma ao longo do ano letivo e nossa da experiência com esse ano escolar. Para sistematizar e analisar esses dados, classificamos as respostas às perguntas “durante a leitura” (textuais, inferenciais e interpretativas” em três categorias: 1) Resposta convergente com a sugestão/expectativa de resposta esperada; 2) Resposta com alguma aproximação da sugestão/expectativa de resposta esperada; 3) Resposta fora do contexto, divergente em relação à expectativa de resposta esperada.

Objetivo específico 3) Analisar a contação das histórias produzidas pelos estudantes. Em adaptação a etapa da após a leitura – proposta pela metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura – nossos

² A **Blip** (que é uma plataforma de comunicação automatizada) possui a ferramenta de transcrição de áudio no WhatsApp chamado Viratexto. De acordo com a empresa, os serviços estão em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados, as transcrições são realizadas de forma automatizada e os dados são criptografados. Disponível em: <https://www.mobilettime.com.br/noticias/27/06/2025/blip-viratexto-atualiza/>. Acesso em 27 de dez. 2025.

³ Disponível em: <https://viratexto.com.br/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

estudantes produziram o texto final, com a justaposição das respostas, no formato de mural, e depois fizeram, a partir do mural, a contação, na modalidade oral, das histórias, também gravamos em áudio.

Como critério de análise, investigamos se, ao contar a história, o estudante demonstra autonomia. Bem como se é capaz de apresentar, de forma independente, as ideias principais do texto de origem, as inferências realizadas e sua interpretação pessoal sobre a temática.

As próximas seções apresentam de forma descritiva e analítica o Guia e as análises realizadas.

4 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

O produto técnico educacional que integra essa dissertação de mestrado é intitulado de: “O ensino da leitura: um guia didático para a formação de leitores nos anos iniciais”, e está disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/566965>. Para maiores informações, entre em contato com a autora: Adriana Cristina dos Reis Silva, e-mail: adricristina1@gmail.com.

O referido PE configura-se como um Guia Didático, elaborado para subsidiar o trabalho dos professores do 1º ano do EF, pois reúne orientações e sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes e instruções aos professores de como as atividades podem ser aplicadas em sala de aula. Evidentemente o material pode ser adaptado a outros contextos diante dos objetivos e intencionalidades educacionais.

4.1 O GUIA DIDÁTICO

O Guia foi elaborado tendo como aporte a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, segundo Menegassi (2010a, 2010b, 2020) e Fuza e Menegassi (2017, 2018, 2019), tendo como eixo organizador da proposta o conto da cultura popular: “A festa no céu” (Lago, 2011), e como temática central a honestidade. A escolha se deu em virtude do potencial do conto para suscitar reflexões sobre comportamentos sociais entre os estudantes e a importância da temática para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

O Guia é formado por orientações ao professor e atividades destinadas aos estudantes, organizadas em quatro oficinas:

Oficina 1: *Preparando as ações de ensino de leitura*, apresenta o passo a passo para a que o docente implemente o material. Segundo Menegassi (2010a, 2010b, 2020) e Fuza e Menegassi (2017, 2018, 2019), o docente precisa definir previamente o texto e a temática que se pretende trabalhar, considerando as características da turma em que será implementada a proposta. Após essa escolha, é necessário que o professor destaque as ideias principais do texto para que seja possível elaborar as perguntas de leitura.

Oficina 2: *Ativando os conhecimentos prévios*. Nessa etapa, o leitor é incentivado a criar antecipações e formular hipóteses sobre o gênero e a temática, segundo Solé (1998).

Oficina 3: *Perguntas de leitura*, são descritos os procedimentos para conduzir a leitura do texto; é um instrumento de mediação da leitura que possibilita o estudante iniciar o processo de leitura mais preso as informações que estão mais explícitas no texto e em seu contexto chegando até a etapa da reflexão crítica, em um processo que valoriza tanto a dimensão linguística quanto a dimensão ética da formação leitora, de acordo com as proposições de (Menegassi, 2010c).

Oficina 4: *Pergunta depois da leitura*, conforme Fuza e Menegassi (2017, 2019), possibilitam avaliar se os estudantes alcançaram o nível de interpretação esperado. Nessa fase, cada estudante elabora um texto, resultado da junção e adaptação das perguntas durante a leitura.

5 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a elaboração do Guia Didático, no segundo semestre de 2025, realizamos a sua implementação em uma turma do 1º ano do EF, de uma escola da rede pública municipal, composta por 20 estudantes. Inicialmente, foram entregues os termos de assentimento livre e esclarecido, destinados a eles e a seus pais ou responsáveis, com o objetivo de obter as autorizações necessárias para a participação na pesquisa. Dos 20 estudantes convidados, apenas 16 devolveram os termos devidamente assinados por eles e por seus responsáveis maiores de idade. Dessa forma, todos os estudantes matriculados participaram das atividades propostas, contudo, apenas os 16 que entregaram os termos assinados foram considerados participantes da pesquisa. Entretanto, é importante destacar que, no dia da última oficina, momento que os estudantes apresentaram os murais, 4 estudantes não compareceram. Dessa forma, apenas 12 estudantes participaram integralmente das atividades propostas, considerando esse fato, a pesquisa concentrou-se exclusivamente nas atividades desenvolvidas por esses 12 estudantes, que compuseram o grupo efetivo de participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que, antes da entrega dos termos, durante a reunião de pais, referente ao 2º trimestre letivo, como professora regente da turma, e pesquisadora, explicamos aos responsáveis nossa participação no PPGEN, a natureza da pesquisa, os objetivos e esclarecendo eventuais dúvidas. Em relação aos estudantes, realizamos em sala de aula a leitura do termo, apresentamos a forma como as atividades seriam conduzidas e respondemos algumas dúvidas sobre a proposta de ensino levantadas por eles.

Com vistas à preservação da identidade dos participantes e ao cumprimento dos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, as atividades foram identificadas por meio de pseudônimos associados a animais. A escolha desses nomes foi orientada por características pessoais que observamos ao longo do ano letivo em cada criança, como traços de comportamento, temperamento e estilo de interação, de modo a garantir o anonimato sem comprometer a singularidade dos sujeitos. Pseudônimos estabelecidos: pássaro, leão, galo, abelha, vaca, ovelha, pinguim, coelho, gato, peixe, coruja e urso. Essa estratégia, além de atender às exigências éticas, contribuiu para tornar o ambiente

de aprendizagem mais lúdico e afetivo, favorecendo o engajamento dos estudantes nas atividades propostas, visto que todos os pseudônimos foram formados por características positivas. Cada estudante recebeu um card com seu pseudônimo. Exemplo:

Figura 1 - Imagens de card's utilizados no Guia Didático



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A implementação propriamente dita, teve início com a Oficina 2, cuja duração foi de 2 horas/aulas, pois, a Oficina 1, denominada *Preparando as ações de ensino de leitura*, consiste de instruções ao professor sobre seleção do texto, temática a ser abordada e a importância da delimitação das ideias principais do texto, a fim de que as perguntas de leitura sejam elaboradas (Menegassi, 2010a, 2010b, 2020; Fuza; Menegassi, 2017, 2018, 2019). As oficinas subsequentes tiveram duração de 4 horas/aula cada, sendo realizadas em dias distintos.

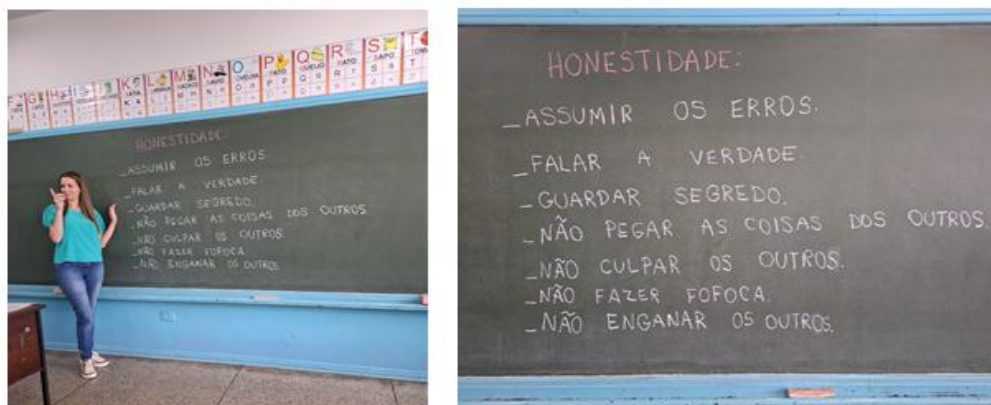
Assim, na Oficina 2 - Ativando os conhecimentos prévios, iniciamos os trabalhos apresentando as principais características do conto da cultura popular, na modalidade oral, conforme as proposições de Ricardo Azevedo (2007), entre elas: o conto da cultura popular é uma narrativa originalmente transmitida de forma oral, de geração em geração; apresenta costumes, valores e crenças de um determinado lugar, região ou sociedade; é sempre uma história de ficção/inventada; pode incluir instrumentos mágicos, elementos maravilhosos, viagens extraordinárias, animais que realizam atitudes humanas, entre outras. Essas características foram elencadas no quadro de giz para posteriormente serem retomadas.

Na sequência, realizamos a leitura do conto da cultura popular Malazarte cozinha sem fogo, de Ricardo Sérgio (2008). Nesse conto, Malazarte, personagem principal, se apresenta como uma figura do malandro astuto, que recorre à criatividade utilizando de um instrumento mágico para resolver problemas financeiros, agindo de acordo com os seus valores (ou a falta deles). Para ilustrar e reforçar a temática em pauta no conto, posteriormente, apresentamos a história em vídeo⁴. Em seguida, organizamos uma roda de conversa voltada à compreensão do conto e da temática da falta de honestidade instituída a partir da postura do personagem principal que utiliza sua esperteza para enganar tropeiros. Durante a discussão, fomos direcionando os estudantes para que compreendessem como o referido conto era formado pelas características indicadas na aula anterior. A maioria reconheceu que as marcas do gênero textual estavam presentes na narrativa, entre elas: o conto é uma história de ficção/inventada, tem elementos maravilhosos, apresenta uma viagem extraordinárias e animais que realizam atitudes humanas.

A partir do enredo, também estabelecemos a articulação entre o texto e a temática da honestidade, conduzindo os estudantes a pensarem quais são as ações que devemos praticar quando buscamos ser honestos. Em seguida, elaboramos uma nuvem de ideias composta por frases que expressavam ações relacionadas à prática da honestidade no cotidiano dos estudantes. As frases foram construídas a partir da proposição “Eu sou honesto quando...”. As respostas dos estudantes compuseram uma nuvem de ideias, que registramos no quadro. Apenas com fins ilustrativos, expomos a seguir duas fotos dessa atividade.

⁴ Disponível em: https://youtu.be/k4IXMM9M_xs. Acesso em: 2 ago. 2025.

Figura 2 - Imagens das frases construídas a partir da proposição “Eu sou honesto quando...”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

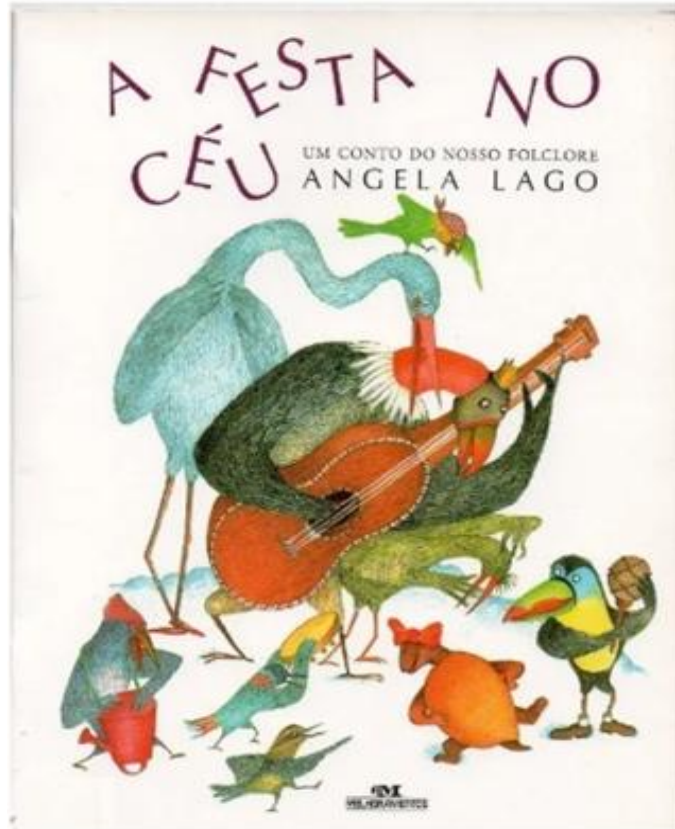
Posteriormente elaboramos um mural contendo as respostas: Eu sou honesto quando assumo os meus erros; Eu sou honesto quando falo a verdade; Eu sou honesto quando guardo um segredo; Eu sou honesto quando não pego as coisas dos outros; Eu sou honesto quando não culpo os outros; Eu sou honesto quando não faço fofoca; Eu sou honesto quando não engano as pessoas. As frases foram retomadas na oficina seguinte, dando continuidade às atividades propostas.

Essas ações são, conforme Solé (1998), fundamentais para a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes, pois eles são levados a construir uma base para os próximos passos do ensino da leitura. Também relacionado a essa ativação, em um outro dia de aula, iniciamos os trabalhos com o conto principal que compõe o Guia: *A festa no céu*, Lago (2011).

Na aula seguinte, realizamos as atividades propostas na oficina 3 - Perguntas de leitura – **Primeira etapa**. Para esse momento, apresentamos aos estudantes a capa do livro *A festa no céu*⁵, de Ângela Lago (2011).

⁵ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/679739921/A-FESTA-NO-CEU>. Acesso em: 2 ago. 2025.

Figura 3 - Foto da capa do livro A festa no céu.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

A partir das imagens e do título, os estudantes responderam às questões de 1 a 4 das atividades denominadas na metodologia de perguntas de pré-leitura. Seguindo os conceitos de Solé (1998) essas questões são elaboradas a partir das características do gênero textual e dá possibilidade de os estudantes formularem expectativas e antecipações em relação à temática a ser abordada. Essas perguntas de pré-leitura foram respondidas oralmente e registradas por meio de áudio, visando preservar a identidade dos participantes.

Perguntas antes da leitura: 1) “A Festa no Céu é um conto da cultura popular?” Dos 12 participantes, 9 deles (75%), apresentaram respostas convergentes ao que foi abordado na Oficina 2, a partir dos conceitos de conto Azevedo (2007). Logo, as respostas demonstraram que essas crianças compreenderam, pelos menos inicialmente, que é o gênero, alguns exemplos de respostas: “É uma história inventada, não acontece de verdade” (gato); “Os animais não fazem festa como os humanos” (ovelha).

Contudo, 3 estudantes (25%), o galo, a abelha e o pinguim, demonstraram lacunas conceituais quanto à noção de cultura popular. As respostas

foram: “eu acho que sim, mas não tenho certeza” (de que se trata de um conto da cultura popular) (galo).

Questão de número 2) O título desse conto é “A Festa no Céu”. O que poderia ser uma festa no céu? - todos os estudantes responderam que uma festa no céu seria uma festa que acontece no lugar indicado: no céu; festa em que os pássaros vão para se divertir, cantar e dançar. O que está convergente ao que esperado como resposta, visto que na capa aparecem as aves com aparência feliz com alguns instrumentos musicais e dançando. Os elementos da capa ajudaram os estudantes a imaginarem que a festa seria um momento de alegria e diversão. As cores vibrantes transmitem a ideia de que as aves estão animadas, reforçando a interpretação infantil de que a festa é um lugar onde elas podem se divertir. Ocorre o que afirma Ferreiro (2017) que mesmo antes de saber ler a palavra escrita, a criança busca interpretar os textos a partir dos conhecimentos que ela tem, pois a “aprendizagem alguma começa do zero” (Ferreiro, 2017, p. 77), por isso a importância de diferentes tipos de textos no processo de ensino da leitura, visto que para obter significado, o leitor, principalmente o não alfabetizado, “recorre a fontes de informação visuais e não visuais” (Ferreiro, 2017, p. 77).

Exemplo de uma das respostas "Eles fazem uma roda no céu e ficam cantando músicas legais, igual festa de aniversário!" (vaca). A analogia que esse estudante faz da festa indicado na capa do livro com o aniversário comprova ainda mais que a construção dos sentidos não começa do zero (Ferreiro, 2017). Daí a essência da ativação dos conhecimentos prévios a respeito do texto no início do trabalho (Solé, 1998; Menegassi, 2010a).

Em relação à questão 3) Você sabia que existem histórias de pessoas que já mentiram a idade para entrar em uma festa ou em um local destinado apenas a adultos? O que você pensa dessa situação? Essa atitude tem relação com honestidade? Para essas questões, os estudantes apresentaram respostas convergentes com a expectativa, entre as respostas dadas, podemos destacar: "Não pode mentir, porque mentir é feio" (abelha) "Se a pessoa mente a idade, ela tá enganando, e isso não é legal" (galo); "Eu acho errado, porque tem regras e a gente tem que seguir" (coelho); "Eu não faria isso, porque minha mãe falou que a gente tem que falar a verdade" (pássaro); "Mentir pra entrar na festa

não é legal, tem que esperar ficar grande" e o pinguim: "Isso é mentira, e mentira não é coisa de criança educada" (gato).

Essa questão para além de introduzir a temática definida como conteúdo a ser trabalhado, promove que o tema de articule a vida pessoal do estudante, estratégia que auxilia o leitor a alcançar a etapa da interpretação leitura (Menegassi, 2010b), o que pode ser comprovado nas respostas dos estudantes tanto a questão 3 como a 4, a seguir.

Pergunta 4) No conto, os personagens, que são animais, apresentam atitudes semelhantes às dos seres humanos? As respostas afirmaram que sim: "Sim, porque eles vão fazer uma festa, igual a gente quando faz aniversário" (pássaro), "Sim, porque eles ficaram felizes e tocando músicas igual a gente" (gato) e "Sim, eles tiveram a ideia da festa igual a gente quando quer fazer uma surpresa de aniversário." (leão). Respostas convergentes ao esperado.

Segunda etapa - Oficina 3: antes de realizar a leitura propriamente dita do conto foi necessário explicar aos discentes os próximos passos da proposta interventiva: após a leitura, as respostas às atividades formariam um mural no qual cada estudante, de forma individual, contaria o que compreendeu do conto lido e contaria o que a temática tratada na história representa na vida de cada um. Foi esse momento que cada criança recebeu seu cartão contendo a figura de seu animal (gato, coelho, vaca etc.), o material do estudante com as perguntas de leitura e uma cartolina para confeccionar o mural individual. Explicamos que o animal do cartão funcionaria como "símbolo" ou "marca pessoal", uma espécie de assinatura, pois, relembramos, como a atividade faz parte de nossa pesquisa, a autoria não poderia ser divulgada em momento algum. Os estudantes entenderam, concordaram e acharam bem divertida a situação.

A proposta do mural, que contempla colagem de figuras que fazem parte do Guia-Material do estudante e os desenhos produzidos por eles, é uma adaptação da metodologia de ordenação de sequenciação de perguntas de leitura (Menegassi, 2010a, 2010b, 2020; Fuza; Menegassi, 2017, 2018, 2019). Nossos estudantes não estavam completamente alfabetizados, assim, para responderam à questão pós-leitura: Do que trata o texto? – já foram fazendo a justaposição das respostas produzidas para as perguntas da etapa – durante a leitura; respostas essas, ressaltamos, que são seus recortes e desenhos no mural. Portanto, não

realizamos encaminhamentos para a elaboração de novas versões subsequentes do texto final-mural, a fim de substituições, ajustes e exclusões para um texto mais coeso e semanticamente consistente (Ângelo; Menegassi; Fuza, 2022). As crianças produziram, no processo, uma única versão do mural e em seguida fizeram a leitura daquele, o que corresponde a que chamamos contação da história.

Em seguida, realizamos a leitura integral do conto “A festa no céu” (Lago, 2011):

A Festa no Céu

Naquela noite ia ter uma festa no céu. Nós os animais sem asa estávamos jururus de fazer dó. Aí, imagine, a tartaruga, logo a tartaruga decidiu que ia ao baile.

– Até logo! – disse ela para o urubu-rei. – Vou indo na frente porque vou devagar!

– Por que você não vai voando? – o urubu caçoou.

– É... vai voando! – os pássaros gozaram.

Mas enquanto os pássaros morriam de rir da pretensão da tartaruga, ela se mandou e...

Naquela tarde, quando o urubu pegou o violão e levantou voo para a festa, a tartaruga estava quietinha escondida lá dentro.

No céu, sem que ninguém visse, a tartaruga pulou fora do esconderijo.

E a passarada arregalou os olhos:

_ Mas como é que você apareceu aqui? Como consegui chegar? Como é que você veio?

_ Voando – a tartaruga respondeu, rebolando.

Ela cantou, sambou a noite toda. Rebolou até o Sol raiar.

Depois tratou de encontrar um jeito de se enfiar de volta no violão.

Lá pela metade do caminho para casa, o urubu começou assobiar um samba da festa. E a tartaruga, que estava muito alegre e um pouco zonzona, começou a cantarolar também.

O urubu-rei escutou. Pensou um pouco. Desconfiou. Aquela diaba da tartaruga tinha feito ele de burro de carga.

Furioso, virou o violão e o sacudiu. A tartaruga caiu rolando céu abaixo:

_ Sai da frente, terra senão te arrebento! – ela gritou o mais alto que pôde. Mas a terra nem se mexeu.

O casco da tartaruga se quebrou em pedacinhos. Fomos nós que achamos e colamos os pedaços todos.

Agora você já sabe por que a tartaruga tem esse lindo casco tão bem remendado. E se você quiser saber mais sobre a festa no céu, pergunte para ela. Ela adora contar.

LAGO, Ângela. **A festa no céu**. São Paulo: Melhoramentos. 2011.

E para iniciar as atividades com as perguntas - durante a leitura, fomos lendo cada uma das questões e explicando quais ações eles deveriam fazer para respondê-las, ora recortar e colar, ora desenhar, ora responder oralmente etc. Encaminhamento necessário quando o estudante ainda não está alfabetizado,

conforme Soares (2004), pois é o alfabetizar que deve dar acesso ao mundo da escrita e da leitura.

Importante ressaltar que construímos as perguntas e as sugestões de respostas considerando a idade dos estudantes, o ano escolar, e o que já conhecíamos dos participantes diante de nosso contato durante todo o ano letivo e de nossa experiência com essa etapa escolar. E, do conjunto das treze perguntas (5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 19) que formam a etapa - durante a leitura, a maioria delas, sete questões, são de resposta textual; cinco inferenciais e uma interpretativa. Isto ocorreu por entendemos, que na concepção de Soares (2004, 2020, 2024), o ensino da leitura no processo de alfabetização deve ultrapassar a decodificação, favorecendo a construção de sentidos, contudo, no início da escolarização o aluno, comumente, se centra mais no processo de decodificação, sendo ainda um desafio ultrapassar essa etapa fazendo inferências e julgamentos de valor (Menegassi, 2010a, 2010b). Assim, ao propor diferentes tipos de questões, busca-se desenvolver, de forma ordenada e sequenciada, a compreensão leitora e promover práticas de leitura significativas, em consonância com a perspectiva de alfabetizar letrando (Soares, 2004).

A intenção foi a de que as respostas pudessem ser apresentadas pelos estudantes a partir de diferentes estratégias metodológicas: respostas orais; desenhos; recortes e colagem de imagens do Guia, contendo o material do estudante para a produção do mural.

Para ser possível analisar as respostas, as classificamos em: 1) convergente com a sugestão/expectativa de resposta esperada; 2) com alguma aproximação da sugestão/expectativa de resposta esperada; 3) Resposta fora do contexto, divergente em relação à expectativa de resposta esperada.

O primeiro conjunto, 5 a 7, é formado por perguntas de respostas textuais: questão: (5) Recorte as letras coloridas que estão na apostila e cole em seu mural respondendo a seguinte pergunta: Qual é o título do conto da cultura popular que acabamos de ler? Nesse momento, os estudantes receberam tesoura e cola. Dois estudantes apresentaram dificuldade para fazer a montagem do título, pois ainda não tinham habilidade de formar frases completas; o processo de alfabetização estava em um nível inicial. Nesse sentido, os orientamos a

responderem oralmente, de forma convergente ao esperado, assim, os ajudamos a recortar as letras e fazer a colagem em seus murais.

Destacamos que mesmo que os dois estudantes não tenham conseguido elaborar, por escrito, a frase do título, suas respostas foram produzidas oralmente. Dessa forma, entendemos que ocorreu a etapa da decodificação da leitura (Menegassi, 2010a), eles identificaram os símbolos, o que não conseguiram foi completar o processo de construção da frase juntando os símbolos. Contudo, completaram o processo da primeira etapa, o de decodificação, ao construírem a frase/título na oralidade, pois, de acordo com Soares (2004, 2024), nesse caso, a compreensão leitora se manifesta antes mesmo da decodificação plena, incluindo situações em que o estudante reconta, explica ou diz oralmente algo a partir do texto ouvido/lido pelo professor. Os outros estudantes realizaram a tarefa, questão 5, sem dificuldades, em decorrência, consideramos que todos produziram respostas convergentes com a expectativa.

Questão (6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular? Todos os 12 participantes responderam, por meio de um desenho produzido na apostila e depois recortado e colado nos murais, que a festa aconteceu no céu, indicando 100% de respostas convergentes ao esperado.

Esses primeiros resultados sugerem que os estudantes iniciaram a etapa da compreensão literal (Menegassi, 2010a), uma vez que identificaram e extraíram informações explícitas do texto, o que é essencial para o processo de formação leitora, principalmente sendo crianças em alfabetização.

Sobre o conjunto de perguntas de respostas inferenciais, aquelas que exigem dos estudantes tanto a utilização das informações contidas no texto quanto a ativação de seus conhecimentos prévios e leituras as entrelinhas (Menegassi, 2010a; Solé, 1998), encontra-se, a questão: 7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir? Ligue os animais que puderam ir à festa ao local onde ela aconteceu, depois recorte sua resposta e cole em seu mural. Os estudantes responderam oralmente, exemplo: “Somente as aves poderiam ir à festa, porque eles vão voando” (coelho). Assim, 100% das respostas são convergentes com a expectativa. E ainda, todos conseguiram ligar os animais de asas da figura do material ao céu.

A seguir, reproduzimos a atividade para ilustrar o descrito.

Figura 4 – Imagem da pergunta 7.



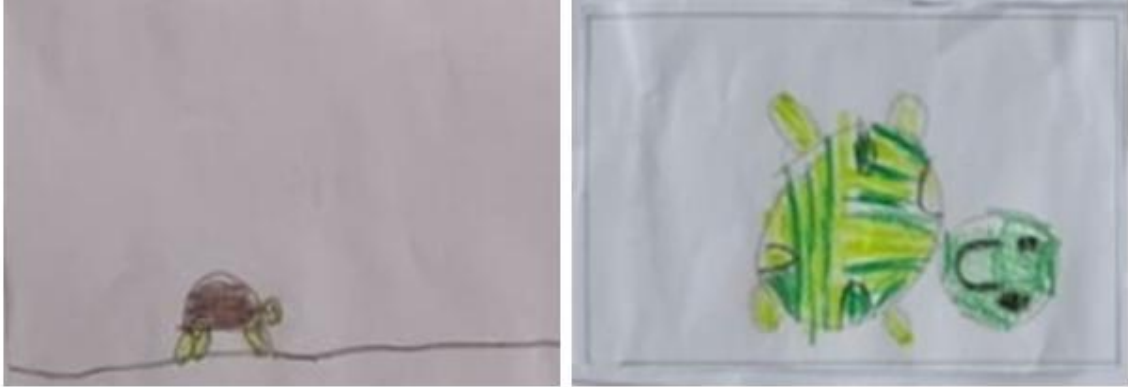
Fonte: Silva e Domingos (2026, no prelo⁶).

Destacamos que a sequência de perguntas apresentadas aqui e as análises de suas respostas não é linear, da questão 7 passamos para a de número 9, visto que apenas depois do Guia pronto e implementado vimos a necessidade de inserir mais pergunta de cunho inferencial, a fim de promover uma ampliação da temática, de forma a encaminhar melhor o processo de interpretação textual. Assim, não fazem parte da sequência aqui a pergunta de número 8 e a de 18, elas constam apenas do Guia definitivo (PE).

Voltando às perguntas de resposta textual (9 e 10), a fim de que o estudante acompanhe o enredo da história. 9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado? Desenhe esse animal e depois recorte seu desenho e cole em seu mural. Todos os estudantes desenharam uma tartaruga, respondendo de forma convergente ao esperado. Evidentemente a habilidade em desenhar acompanha a idade cronológica das crianças, alguns apresentam desenhos com mais desenvoltura, outros não, mas todos eles, ao serem questionados, afirmaram que o desenho representava uma tartaruga. A seguir uma ilustração das respostas.

⁶ O Produto ainda não foi publicado.

Figura 5 - Imagens da tartaruga elaborada pela vaca e pelo peixe, respectivamente.



Fonte: mural produzido pelos estudantes

Pergunta (10): Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu? Circule a imagem que mostra a situação, depois recorte sua resposta e cole no seu mural. Todos os estudantes recortaram e colaram nos murais a imagem do centro (como na figura 6), ou seja, a que mostra a tartaruga dentro do violão do urubu-rei, em convergência ao esperado.

Figura 6 - Imagem da Pergunta 10.



Fonte: Silva e Domingos (2026).

Durante essa atividade, uma das crianças comentou em voz alta: “Acho que a tartaruga foi muito esperta porque conseguiu chegar na festa sem pagar, se fosse um humano teria que pagar um uber” (gato). Isso fez com que os estudantes rissem e apresentassem outros comentários, dando início a um breve debate. Por exemplo, o estudante caracterizado como pássaro disse: “Mas a tartaruga deveria ter pedido para ir com ele” – se referindo ao urubu-rei. Diante dos


comentários, ficou evidente que os estudantes compreenderam a situação ocorrida no conto, que o urubu-rei foi enganado, a tartaruga não foi honesta, porque poderia pedir a ele ou a outro animal com asas que a levasse. Nesse sentido, os estudantes ampliaram a atividade que pela pergunta é de resposta textual, demonstrando terem chegada à compreensão inferencial extratextual (Menegassi, 2010a), eles relacionaram o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, ampliando a interpretação mediante a incorporação de informações externas. Eles, nas palavras de Menegassi (2010a), mergulharam no texto e apreenderam a temática.

A próxima questão é de resposta inferencial: Pergunta 11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele? Assinale a figurinha (emoji) que corresponde ao sentimento do urubu-rei, recorte e cole em seu mural. Onze estudantes (91,6% dos participantes) recortaram o emoji que representa que urubu-rei ficou furioso ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a sua permissão. Já uma das crianças, a abelha, respondeu oralmente que não sabia como o urubu-rei tinha se sentido, demonstrando que ainda estava em uma etapa mais inicial da execução de inferências, mesmo tendo recortado e colado o emoji correto. Logo em seguida, sem ter recebido auxílio resolveu que sua resposta seria o emoji de triste. Essa resposta classificamos como parcialmente convergente com a expectativa, devido ao fato dessa alternativa constar na atividade proposta, o que pode ter causado uma certa confusão na criança que talvez não diferencie o que é tristeza do que é fúria; ou a palavra fúria não seja comum a seu vocabulário e contexto, embora a palavra furioso estar presente literalmente no conto, no trecho: “O urubu-rei escutou. Pensou um pouco. Desconfiou. Aquela diaba da tartaruga tinha feito ele de burro de carga. Furioso, virou o violão e o sacudiu” (Lago, 2011).

Figura 7 - Imagem da pergunta 11.

Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele? Assinale a figurinha (emoji) que corresponde ao sentimento do urubu-rei, recorte e cole em seu mural.

FELIZ
 TRISTE
 FURIOSO



Fonte: Silva e Domingos (2026).

Pergunta de resposta textual: 12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela? Mostre em um desenho como ela ficou, depois o recorte e cole em seu mural. Todos os desenhos são convergentes com o esperado da resposta. Os estudantes desenharam a tartaruga com o casco despedaçado.

Figura 8 - Desenho do estudante coruja: a tartaruga despedaçada.



Fonte: mural produzido pela estudante

Enquanto os estudantes desenhavam, eles apresentavam comentários como: “O urubu-rei estava muito irado, a tartaruga não deveria ter feito isso com ele, mas não precisava judiar dela assim, a coitada ficou com o casco

despedaçado” (pinguim). Mais uma vez, os comentários permitiram que identificássemos que os estudantes cada vez mais caminhavam para a etapa da interpretação textual (Menegassi 2010a), pois explicitavam valoração pessoal sobre o tema.

A pergunta seguinte, também de resposta textual, foi trabalhada por meio de um caça-palavras: 13) Encontre a palavra que completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho. Recorte e cole o caça-palavras em seu mural com a resposta identificada. Dez estudantes marcaram no caça-palavras e reproduziram na linha do complete a palavra: animais. Enquanto outros dois, o pinguim e a abelha, conseguiram responder oralmente, mas precisaram de auxílio individual para encontrar a palavra no caça-palavras, em seguida, completaram a frase. As respostas foram consideradas 100% convergentes.

Na sequência, um conjunto de respostas inferenciais (14 a 16): (14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta? Responda de forma oral. Os estudantes indicaram que não foi correto a tartaruga enganar o urubu-rei. Exemplo: “A tartaruga estava se achando e não pensou no seu amigo urubu e o coração dele ficou triste com ela” (coruja). As demais respostas seguiram a mesma linha de raciocínio, desse modo, são convergentes com a expectativa de resposta.

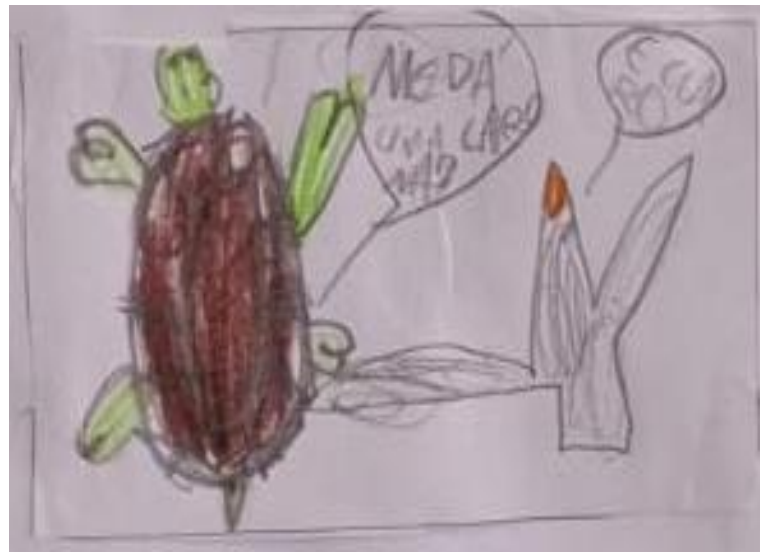
(15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas. Recorte seu desenho e cole em seu mural. Ao explicarem como a tartaruga poderia ter ido à festa, sendo honesta, todos os estudantes representaram em seus desenhos a tartaruga pedindo carona para o urubu-rei, portanto, as respostas foram convergentes com o esperado. Ressaltamos que alguns estudantes têm mais habilidade em desenhar, outros mais dificuldade, mas ao solicitarmos, ao final de todo o processo, que eles contassem as histórias de seus murais, eles explicavam que aquela imagem era a da tartaruga pedindo carona ao urubu-rei.

Figura 9 - Desenho do peixe: a tartaruga pedindo carona.



Fonte: mural produzido pelo estudante.

Figura 10 - Desenho do gato: a tartaruga pedindo carona.



Fonte: Mural produzido pelo estudante.

Em complementação aos desenhos, o urso comentou: “Ela deveria ter pedido ajuda para qualquer ave, não precisava enganar o urubu porque é fácil chegar e pedir uma ajuda quando precisa, os amigos podem ajudar a gente, só precisa falar a verdade”. Esse estudante explicita que conseguiu realizar operações cognitivas indo além do que está marcado no texto, construindo sentidos a partir da articulação entre informações textuais, conhecimentos prévios individuais. Ele relaciona o conteúdo do texto com o cotidiano, indicando que na vida as pessoas

podem pedir ajuda aos amigos, conforme preceitos teóricos de Solé (1998) e Menegassi (2010a, 2010c).

Operações de inferências igualmente aparecem nas respostas às próximas perguntas, e são cada vez mais complexas, pois conseguem ir fazendo inserções da vida pessoal. Pergunta: (16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta? Resposta de forma oral. Os estudantes responderam, oralmente, que o urubu-rei não deveria ter feito o que fez. Exemplo: “Um amigo de verdade não derruba o outro, isso é feio e muito perigoso, ele poderia ter conversado com ela, mas não precisava ter sido tão malvado” (peixe). As demais respostas seguiram essa mesma linha de raciocínio, demonstrando que os estudantes tiveram uma reflexão moral e ética. Desse modo, as respostas foram 100% convergentes ao esperado.

Questão (17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão. Recorte seu desenho e cole em seu mural.

Figura 11 - Desenhos feitos pelo leão e abelha, respectivamente.



Fonte: murais produzidos pelos estudantes

O desenho do leão (o primeiro da Figura 11 – lado esquerdo) é representativo do conjunto de respostas dadas por 10 estudantes: leão, gato, vaca, pássaro, urso, ovelha, coruja, galo, peixe e coelho – os quais explicaram que o urubu deveria ter deixado a tartaruga no chão, e, em seguida, repreendê-la severamente. O desenho da abelha (o segundo da Figura 11 – lado direito), representa também o do pinguim, tem o seguinte sentido, conforme relataram

essas duas crianças: o urubu deveria ter deixado a tartaruga de castigo, para que ela refletisse sobre sua atitude.

Os desenhos vão, então, evidenciando um processo de apropriação da ideia principal do conto e sobretudo da temática. As respostas revelam capacidades de estabelecer relações e construir interpretações que transcendem o nível superficial da leitura (Ferreira, 2017; Soares, 2020; Solé, 1998). Esse resultado demonstra que os estudantes mobilizaram competências de leitura crítica e reflexiva, articulando elementos explícitos e implícitos do conto para elaborar significados próprios (Menegassi, 2010a).

Relembramos aqui, diante da quebra de sequência dos números das perguntas, que só após a implementação incluímos no Guia definitivo a questão de número 18 (assim como a nº 8, como mencionado).

Em relação à pergunta interpretativa 19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando... Recorte seu desenho e cole em seu mural. Para que os estudantes pudessem respondê-la, retomamos as proposições elaboradas na oficina 2, no formato de um cartaz, com a nuvem de palavras. Apresentamos novamente o cartaz às crianças e fizemos a leitura dos enunciados produzidos em conjunto por eles (representado pela Figura 1, desta seção).

O desenho a seguir ilustra a resposta dada à pergunta 19: “Eu sou honesto quando eu falo a verdade”. Resposta do leão, do gato, da vaca, do urso, da abelha, da coruja e do coelho.

Figura 12 - Desenho do coelho: Eu sou honesto quando...



Fonte: mural produzido pelo estudante.

A resposta dada por 3 estudantes pinguim, a ovelha e o peixe: “Eu sou honesto quando eu devolvo o brinquedo do meu amigo”. Demonstrativo:

Figura 13 - Desenho da ovelha: Eu sou honesto quando...



Fonte: mural produzido pela estudante.

A resposta dada pelo pássaro: “Eu sou honesto quando eu não engano as pessoas”.

Figura 14 - Desenho do pássaro: Eu sou honesto quando...



Fonte: mural produzido pelo estudante.

Eu sou honesto quando eu assumo que eu errei - teve 1 resposta dada pelo galo.

Figura 15 - Desenho do galo: Eu sou honesto quando...



Fonte: mural produzido pelo estudante.

As respostas dos estudantes demonstram uma compreensão das atitudes de honestidade, pois demandaram não apenas extração de informações explícitas e implícitas, mas também a atribuição de sentidos ampliados à temática trabalhada no texto. Evidenciaram a capacidade de reconhecer valores culturais e sociais presentes no conto e de estabelecer conexões com outros contextos, as mais próximas da realidade deles. O que desenvolvimento de competências críticas e analíticas, permitindo que os estudantes construíssem interpretações próprias (Menegassi, 2010a).

Os resultados das análises sobre as respostas construídas pelos estudantes às perguntas da etapa - durante a leitura revelam que do conjunto de treze perguntas (questão 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 19), os 12 participantes as responderam de forma 1) convergente com a sugestão/expectativa de resposta esperada; sendo que apenas um deles para a questão 11, inferencial, se aproximou (2) da sugestão/expectativa de resposta esperada; pois não conseguiu inferir, mesmo a palavra furioso estar presente no texto, que um personagem ficou furioso com a situação, e não triste como foi a resposta do estudante. E, nenhuma resposta foi elaborada (3) fora do contexto, divergente em relação à expectativa de resposta esperada.

Nesse sentido, consideramos que, nesta etapa de construção das respostas, os estudantes alcançaram a fase da interpretação (Menegassi, 2010a). Contudo, é preciso investigar ainda as ações realizadas na etapa – após a leitura, em que, conforme a metodologia, as respostas formam um texto autoral.

Oficina 4: Após a leitura – na implementação dessa oficina, com duração de 4 horas, cada estudante apresentou para os colegas de turma e para a professora o seu mural, contando sua história. De acordo com Fuza e Menegassi (2017, 2019), nesse momento, no caso da proposição original da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, os estudantes produzem, de forma escrita, um texto final. Como mencionamos, em nossa proposta isso foi adaptado, pois os participantes elaboraram no mural, portanto, o mural é o texto final e sobre o qual os discentes realizam a contação da história. A análise da contação pôde demonstrar se os estudantes compreenderam a ideia principal do texto abordado e se alcançaram a etapa da interpretação ao ponto de apresentar julgamentos, de fazer valorações pessoais (Menegassi, 2010a) e se eles tiveram ou não autonomia no processamento da leitura (Soares, 2020; Solé, 1998).

Gravamos a aula em áudio, a fim de poder transcrever as contações e analisá-las em momento posterior ao da execução da aula. Classificamos os resultados em 3 diferentes conjuntos, a partir de uma autonomia maior dos estudantes no processo até uma menor ou nenhuma autonomia; se os participantes demonstrarem, ou não, que alcançaram a etapa da compreensão do texto-fonte, sintetizando as ideias principais e a etapa da interpretação, apresentando inferências e criticidade sobre a temática (Menegassi, 2010a, 2010b), com maior ou menor grau de necessidade da mediação docente.

Fundamental explicar antes da exposição dos conjuntos que, assim como Soares (2004, 2020, 2024), entendemos que o ensino da leitura, principalmente nos primeiros anos, deve acontecer por meio de intervenções pedagógicas, em que o professor é responsável por organizar ações significativas para que o estudante aprenda a ler, e a escrever. Para a autora, o ensino de leitura não ocorre na exposição mecânica aos textos, nem como aprendizado “natural” que acontece por simples contato, mas como um processo mediado, em que o professor atua na orientação. Assim, ao observarmos que os estudantes precisavam de mais ajuda para prosseguir nas contações, fomos elaborando perguntas direcionadoras. Estratégia defendida fortemente por Solé (1998) e Menegassi (2010a) como muito produtiva, e que vai, ao longo da escolarização, promovendo mais autonomia leitora.

Contudo, para alcançarmos o nosso objetivo específico de c) Analisar a contação das histórias produzidas pelos estudantes, a fim de (objetivo de pesquisa) conhecer o nível de compreensão leitora alcançado pelos estudantes participantes da implementação do Guia, a classificação foi necessária:

Conjunto 1: os estudantes ao contarem a história contidas em seus murais o fizeram em uma ordem e sequência que demonstra justaposição das respostas textuais e inferenciais, apresentando julgamentos pessoais, sendo mais autônomos na leitura do mural/contação da história; contudo para apresentarem suas interpretações individuais sobre o tema, o fizeram a partir da mediação da professora. Dois Estudantes: peixe e ovelha.

Conjunto 2: os estudantes ao contarem a história o fizeram em uma ordem e sequência que demonstra justaposição das respostas textuais, isto é, se centraram mais em contar a narrativa do texto-fonte (o conto); ora não apresentando as questões mais inferenciais que envolvem o tema e a interpretativa, constituídas por julgamentos de valor sobre as ações dos personagens; ora o fazendo apenas a partir da interferência da professora-pesquisadora com perguntas direcionadoras, ou seja, com menor autonomia, 8 estudantes: abelha, coruja, gato, urso, galo, pinguim, coelho e leão.

Conjunto 3: os estudantes ao contarem a história o fizeram mediante auxílio na professora, ficando mais presos ao conteúdo do texto, com menor autonomia. Dois estudantes: vaca e pássaro.

Os resultados explicitamos, primeiro, de forma mais sintética:

Quadro 1 – Classificação do grau de autonomia na contação das histórias.

Conjunto	Estudante/participante	Grau de autonomia
Conjunto 1: 2 estudantes	Peixe e ovelha	Autônomos
Conjunto 2: 9 estudantes	Abelha, coruja, gato, urso, galo, pinguim, coelho, leão e vaca	Com menor grau de autonomia.
Conjunto 3: 1 estudante	Pássaro	Com nenhuma autonomia
Total de estudantes: 12		

Fonte: Autoria própria.

O quadro demonstra que os estudantes peixe e ovelha (conjunto 1) foram os que mais tiveram autonomia na contação de suas histórias, precisando apenas de uma única intervenção da professora-pesquisadora, o que ocorreu ao

final, quanto após apresentarem de forma sintética as ideias principais do texto-fonte e suas inferências, para prosseguirem a etapa da interpretação, o fizeram após perguntarmos (a professora-pesquisadora): Você é honesto quando? Intervenção realizada pela professora ao final de todas as contações, de todos os estudantes.

A seguir transcrevemos a gravação da contação feita pelo peixe, com a marcação da intervenção, em formato de pergunta, para auxiliar o estudante na finalização da contação de seu mural. Do quadro, a primeira coluna expõe as perguntas, contempladas na etapa - durante a leitura, para que pudéssemos identificar se o estudante fez a justaposição das respostas produzidas na Oficina 3, ou não. As perguntas foram, na coluna em questão, organizadas a partir do texto produzido pelo estudante, e não na sequência estruturada no Guia; a segunda coluna mostra qual a intervenção foi feita (em formato de pergunta); e a terceira coluna apresenta a transcrição da contação feita pelo estudante, na Oficina 4. mural.

Antes ainda do quadro, apresentamos o mural elaborado pelo peixe:

Figura 16 - Mural produzido pelo peixe.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

E, então, a transcrição da gravação da contação (destacado em cor azul):

Quadro 2 - Contação da história produzida pelo peixe (Conjunto 1).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto final elaborado pelo estudante/contação da história do mural
6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular?		Eu desenhei o céu porque é a festa no céu.
7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?		Na festa só podia ir quem tem asa.
9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado?		Mas a tartaruga queria ir, mesmo sem ter asa.
10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu? 15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.		Ela conseguiu entrar escondida dentro do violão do urubu. Mas ela enganou ele, tinha que pedir pra ir de carona.
11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele?		Depois da festa, o urubu viu que ela tinha enganado. Ele começou a balançar o violão até deixar ela cair.
12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?		O casco dela quebrou, [...]
13) Encontre a palavra que completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho. 14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta? 16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta? 17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu		[...] mas ele não podia ter feito isso. Ele tinha que dar uma bronca nela. Depois os animais arrumaram o casco dela. Acho que ela aprendeu a lição.

violão sem pedir permissão.		
19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...	E você é honesto quando?	Quando eu devolvo o brinquedo do meu amigo.

Fonte: Autoria própria.

O quadro demonstra que o estudante (peixe), apesar de seus recortes e desenhos (respostas às perguntas – durante a leitura) estarem dispostos em justaposição no mural, conforme o orienta a metodologia proposta por Fuza e Menegassi (2017), no momento da contação da história, ele não segue a ordem literal do mural. Nesse sentido, por exemplo, as respostas às questões 13, 14, 16 e 17 foram condensadas pelos enunciados: “[...] mas ele não podia ter feito isso. Ele tinha que dar uma bronca nela. Depois os animais arrumaram o casco dela. Acho que ela aprendeu a lição”. O que interpretamos como uma prática significativa, pois demonstra diálogo do leitor com o texto (Solé, 1998), há uma ampliação do que foi explícito no mural; coloca em prática a afirmação de Solé (1998) de que a compreensão e interpretação não derivam da “recitação do conteúdo” do texto.

E ainda, conforme os preceitos de Menegassi (2010a) e Fuza e Menegassi (2017), o discente (peixe) apresentou as ideias principais do texto de origem, de forma sintética, mostrando que o compreendeu; fez inferências necessárias, de acordo com seus conhecimentos e valores próprios, expondo seus julgamentos sobre as ações dos personagens, exemplos: a tartaruga enganou o urubu-rei, “tinha que pedir pra ir de carona”; o urubu-rei “não podia ter feito isso” (ter derrubado a tartaruga que quebrou seu casco). “Ele tinha que dar uma bronca nela”. E consolidou a afirmação de Brandão (2002) de que contar histórias é uma das maneiras de ensinar e aprender pelo exemplo, nas palavras do peixe: “Acho que ela aprendeu a lição”, o que pode ser interpretado como a tartaruga não foi honesta e sofreu as consequências de seu ato. O nível da criticidade é alcançado, sobretudo, quando, ao ser interpelado pela professora-pesquisadora (E você é honesto quando?), apresenta uma interpretação sobre o tema a partir de sua experiência de vida, conhecimentos e valores: “Quando eu devolvo o brinquedo do meu amigo”.

Portanto, o peixe, assim como a ovelha, demonstraram mais autonomia na contação da história, o que pode ser comprovado também pelas produções da ovelha, a seguir:

Figura 17 - Mural produzido pela ovelha.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 3 - Contação da história produzida pela ovelha (conjunto 1).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto final elaborado pelo estudante/contação da história do mural
6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular? 7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?		Eu desenhei a festa no céu, porque a festa era só para os passarinhos
9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado? 10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?		Só que a tartaruga quis ir também, mas como não tinha nenhuma asa, pensou que dava pra ir com algum passarinho. Daí ela teve a ideia de entrar escondida no violão do urubu e ir com ele. Ela foi sem pedir pra ele. Quando a festa acabou, ela entrou de novo no violão pra voltar pra casa. Só que o urubu escutou ela fazendo barulho e viu que estava no violão sem pedir.
11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão,		Ele ficou bravo, virou o violão e deixou ela cair. Ela acabou ficando com o casco bem

<p>sem a permissão dele?</p> <p>12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?</p>		<p>quebrado.</p>
<p>13) Encontre a palavra que completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho.</p>	<p>E o que aconteceu depois?</p>	<p>Depois os animais pegaram os pedaços do casco dela e colaram pra ficar arrumado, mas ficou muito marcado.</p>
<p>14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta?</p> <p>15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.</p> <p>16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta?</p> <p>17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.</p>	<p>Você acha que a tartaruga agiu de maneira correta com o urubu?</p>	<p>Não, ela não podia ter enganado o urubu desse jeito. Ela tinha que pedir carona pra ele. Mas o urubu também não podia ter jogado ela do violão, porque ela quebrou o casco todinho. Era bom ele dar uma baita bronca nela.</p>
<p>19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...</p>	<p>E você, é honesta quando?</p>	<p>Eu sou honesta quando eu devolvo o brinquedo da minha amiga.</p>

Fonte: Autoria própria.

A ovelha também contou sua história com ajustes, sintetização e ampliação do conteúdo do mural, ela explicita as ideias principais do conto, faz inferências e chega ao nível da interpretação apresentando sua opinião pessoal sobre a temática (Menegassi, 2010a, 2010b): avaliou a atitude da tartaruga como incorreta e considerou que a reação do urubu também não foi adequada, propondo

alternativas mais justas e não violentas, como dar uma bronca em vez de derrubar: “[...] ela não podia ter enganado o urubu desse jeito. Ela tinha que pedir carona pra ele. Mas o urubu também não podia ter jogado ela do violão, porque ela quebrou o casco todinho. Era bom ele dar uma baita bronca nela”. Isso se relaciona ao que Colomer e Camps (2002) explicam sobre o que é um leitor ativo, sendo aquele que utiliza conhecimentos de tipos variados para construir seus próprios conceitos.

A criticidade se evidencia também quando a estudante relaciona o texto à própria vida, afirmando: “Eu sou honesta quando eu devolvo o brinquedo da minha amiga”, a leitura é uma prática social com significado e uso no cotidiano (Soares, 2020). Segundo Azevedo (2007), o conto popular é mesmo um gênero que permite que cada leitor produza sentidos a partir de sua própria experiência de vida, estabelecendo relações entre a narrativa e sua realidade pessoal, social e cultural. Portanto, essa produção de sentidos é intrínseco a interpretação.

A respeito da contação das histórias dos discentes do conjunto 2; onde foram alocados nove deles: abelha, coruja, gato, urso, galo, pinguim, coelho, leão e a vaca; eles foram assim classificados porque os estudantes realizaram a contação da história em uma ordem e sequência que demonstra justaposição das respostas textuais, isto é, se centraram mais em contar a narrativa do texto-fonte (o conto); ora finalizando a contação sem abordar as questões mais inferenciais que envolvem o tema e a interpretação, isto é, sem apresentarem os julgamentos de valor sobre as ações dos personagens e sua crítica pessoal sobre tema; ora o fazendo apenas a partir da intervenção da professora-pesquisadora com perguntas direcionadoras. Portanto, esses 9 participantes demonstraram menor autonomia no processo de contação.

Como exemplo do conjunto 2, escolhemos, de forma aleatória, o mural da estudante coruja e o quadro analítico referente – representando os demais do mesmo conjunto.

Figura 18 - Mural produzido pela coruja.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Quadro 4 - Contaçon da história produzida pela coruja (conjunto 2).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto final elaborado pelo estudante/contaçon da história do mural
<p>5) Recorte e as letras coloridas que estão na apostila e cole em seu mural respondendo a seguinte pergunta: Qual é o título do conto da cultura popular que acabamos de ler?</p> <p>6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular?</p>		<p>Aqui tem a festa no céu.</p>
<p>7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?</p> <p>9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado?</p>		<p>A tartaruga queria ir na festa, mas não podia porque não tinha asa pra chegar lá.</p>
<p>10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?</p>		<p>Ela foi escondida dentro do violão do urubu. Ficou na festa e aproveitou até o final.</p>
<p>12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?</p>		<p>Quando o urubu começou a cantar, ela começou a assobiar junto com ele. O urubu escutou, parou e chacoalhou o violão até a tartaruga cair. Quando caiu, o</p>

13) Encontre a palavra que completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho.		casco da tartaruga quebrou e os animais colaram os pedacinhos.
14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta? 15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.		Mas não podia fazer as coisas escondidas, precisava pedir. Ela poderia ter pedido uma carona pro urubu.
17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.	Como que o urubu poderia ter resolvido com ela?	Indo na terra e conversando com ela ou dando uma bronca na tartaruga.
19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...	E você é honesta quando?	Quando falo a verdade.

Fonte: Autoria própria.

A coruja, embora seu mural contemple as respostas a todas as perguntas da etapa durante a leitura, no momento da contação, não apresenta algumas informações inferenciais: 11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele? e 16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta?

Fazer inferências, conforme os diversos estudos de Menegassi e Fuza, é fundamental no processamento para que o leitor consiga construir sentidos ao texto, visto que a compreensão não está totalmente explícita, mas se edifica na interação entre texto e leitor. Segundo Solé (1998), ler é construir sentidos, não apenas localizar informações, o que é um processo relativamente complexo, pois o leitor precisa articular pistas textuais com seus conhecimentos de mundo. Para Solé (1998) e Menegassi (2010a), as perguntas inferenciais apresentadas nos projetos de ensino de leitura contribuem para essa autonomia do leitor, pois o estudante aprende a justificar suas respostas. A coruja não justifica, isto é, não faz inferências sobre como o urubu-rei poderia ter se sentido sendo enganado pela tartaruga (questão 11); também não o faz sobre se a atitude do urubu-rei de machucar a

tartaruga foi correta ou não (questão 16). E ainda, só consegue apresentar um posicionamento sobre “Como o urubu poderia ter resolvido com ela”, após a professora-pesquisadora ter-lhe feito essa pergunta direcionadora de forma explícita, que é também o que ocorre para que ela apresente sua particularidade frente ao tema, ao ser questionado “E você é honesta quando?”, a resposta: “Quando falo a verdade”.

No Conjunto 3, o pássaro ao contar sua história precisa de muito auxílio da professora, portanto, com pouca autonomia; ficando mais preso ao conteúdo do texto, em um processo mais similar ao de replicar respostas, sobretudo, ao ser indagado pela professora que foi dirigindo o processo de, então, perguntas e respostas. A saber:

Figura 19 - Mural produzido pelo pássaro.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 5 - Contaçon da história produzida pelo pássaro (Conjunto 3).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto elaborado pelo estudante/contaçon da história do mural
6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura	Por que você desenhou o céu?	Eu desenhei o céu porque ia ter uma festa lá. E quem podia

<p>popular?</p> <p>7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?</p> <p>9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado?</p>		<p>ir na festa eram só os passarinhos. Só que quem não podia ir era a tartaruga porque não tinha asa. Mas ela foi.</p>
<p>10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?</p>	<p>E como que ela foi? Conta pra nós.</p>	<p>No violão do urubu. Ela entrou lá dentro bem escondida. Mas ela foi sem pedir. Ela esperou uma hora, daí foi. Ela aproveitou a festa e depois, quando o urubu ainda estava na festa, ela entrou outra vez no violão dele.</p>
<p>11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele?</p> <p>12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?</p> <p>13) Encontre a palavra que completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho.</p> <p>14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta?</p> <p>15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.</p>	<p>Está certo isso?</p>	<p>Não, ela deveria ter pedido uma carona pra ele. O problema é que o urubu ficou muito, muito bravo com ela e deixou ela cair lá do alto. O casco dela ficou muito quebrado. Mas ainda bem que os amigos da tartaruga arrumaram o casco todo e colaram pedacinho por pedacinho.</p>
<p>16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do</p>	<p>E o urubu agiu certo com ela?</p>	<p>Não, não pode fazer isso de derrubar os outros. A tartaruga ficou toda quebrada e ele poderia ter deixado ela na terra</p>

<p>urubu foi correta?</p> <p>17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.</p>		<p>pra ir embora sozinha e depois dava uma bronca nela.</p>
<p>14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta?</p> <p>15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.</p>	<p>A tartaruga foi honesta com o urubu?</p>	<p>Não, ela enganou ele e era só pedir uma carona.</p>
<p>19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...</p>	<p>E você, é honesto quando?</p>	<p>Quando eu não engano as pessoas.</p>

Fonte: Autoria própria.

Fica aparente, pelo quadro, que para que o pássaro pudesse iniciar a sua contação precisou do auxílio da professora, a qual formulou a pergunta direcionadora. Isso ocorreu em todos os momentos, de forma que o estudante foi contando a partir das intervenções da docente, de forma mais próxima a ação de responder ao perguntado e não contar a história de forma propriamente dita. Reforça essa nossa constatação o fato de que o estudante elabora respostas de forma direta às perguntas, exemplos: Por que você desenhou o céu? Resposta: “Eu desenhei o céu porque ia ter uma festa lá”; E o urubu agiu certo com ela? Resposta: Não, pode fazer isso de derrubar os outros.

Os murais produzidos durante a implementação do Guia Didático foram apresentados na mostra pedagógica realizada na escola onde a pesquisa foi aplicada, sendo apreciados por toda a comunidade escolar (**Erro! Fonte de referência não encontrada.** 20). Os pais e os responsáveis que participaram desse momento de culminância das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo demonstraram satisfação ao observar os resultados das produções dos estudantes. Na ocasião, os estudantes expuseram seus trabalhos e alguns deles quiseram recontar o texto estudado aos presentes. Após a exposição na mostra

pedagógica, os murais foram entregues aos estudantes para serem levados para casa.

Desse modo, a mostra pedagógica constituiu não apenas a culminância das atividades, mas também um dado importante, ao evidenciar que as práticas de leitura extrapolaram a sala de aula e alcançaram a comunidade escolar e familiar. Nesse contexto, os estudantes atuaram como produtores de sentidos, autoria e circulação discursiva, indicando a leitura como prática cultural compartilhada e transformadora.

Figura 20 - Imagem da exposição dos murais durante a mostra pedagógica.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

5.1 O QUE REVELAM AS ANÁLISES

Ao analisarmos a produção do mural, formado por recortes, desenhos e explicações orais como respostas às perguntas – durante a leitura, nossa constatação é que os 11 estudantes participantes produziram respostas convergentes com a sugestão/expectativa que criamos a partir da idade cronológica deles, ano de escolarização e nossa experiência docente. Apenas um deles, para uma questão de caráter inferencial, teve mais dificuldade, elegendo um emoji diferente do adequado, demonstrando que ainda estava em uma etapa mais inicial da execução de inferências do que os demais estudantes. Nossa assertiva é a de que esses resultados são decorrentes do trabalho com a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a qual sustentou a organização as atividades direcionadas ao discentes, contantes no Guia, a qual promoveu que primeiros os estudantes se centrarem nas informações do texto, a realizarem inferências, até chegarem na construção de resposta interpretativa sobre a temática inserida no texto de origem, um conto da cultura popular. E ainda, no mural os estudantes realizaram a justaposição de suas respostas, produzindo um texto autoral.

E sobre o momento da contação das histórias contidas no mural, nossa constatação é de que a maioria deles, 8 estudantes do Conjunto 2 e 1 do conjunto 3, ou seja, 9 dos 11 estudantes participantes da implementação do Guia, necessitaram de mais do auxílio do professor para contar de forma completa suas histórias. A dificuldade ocorreu no momento de apresentação das inferências realizadas, isto é, do julgamento pessoal sobre as ações dos personagens do conto, bem como quando da apresentação da criticidade sobre o tema. Nesse caso, precisamos, como professora-pesquisadora, ir direcionando os estudantes na contação por meio da elaboração de perguntas direcionadoras, o que resultou que todos os estudantes cumprissem a atividade de forma completa.

Fundamental ressaltar que essa mediação é algo essencial no ensino da leitura, bem como das outras práticas discursivas, principalmente nos anos iniciais de escolarização, conforme Solé (1998), Menegassi (2010a), Ferreiro (2017) e Soares (2024). Nessa etapa, conforme Solé (1998), as crianças dificilmente elaboram inferências de forma espontânea, tendem a responder melhor

as perguntas literais, as quais ficam mais presas ao texto. Explica Menegassi (2010) que as inferências exigem articulação entre texto e conhecimento de mundo, e as crianças ainda estão em processo de formação desse tipo de conhecimento. Isso não significa incapacidade de processamento de inferências e de interpretações pessoais, o que ocorre é que as crianças necessitam de mediação pedagógica intencional. O que demonstra que as intervenções por nós realizadas durante a todo o processo foram realmente necessárias. Conforme Solé (1998), geralmente, para que um leitor alcance níveis mais complexos de interpretação, o professor deve modelar o processo, explicando ao estudante o que é inferir e interpretar e como se faz, pois essas são operações cognitivas que exigem controle da compreensão, ativação de conhecimentos e monitoramento dos sentidos.

Ainda vale destacar que a BNCC (Brasil, 2017) estabelece que para o desenvolvimento de algumas habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes do EF, a mediação é elementar. Por exemplo:

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. (Brasil, 2017, p. 97)

Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses (Brasil, 2017, p. 99).

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade (Brasil, 2017, p. 103).

Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades (Brasil, 2017, p. 109).

O que vimos, nessa nossa primeira experiência tendo como aporte a referida metodologia é que ela nos conduziu a ir muito além de privilegiar perguntas de localização, o que historicamente se vê na escola e que por vezes também fazíamos; promoveu ensino explícito da reflexão e criticidade leitora, no momento em que elaboramos e mediamos a elaboração de inferências e interpretações feitas pelos estudantes, quebrando a prática da permanência na leitura superficial do texto; propiciou um ensino sistemático da leitura.

A fim de compreender essas nossas assertivas de que os participantes de nossa pesquisa iniciaram o processo de construção de sentidos, refletindo e tendo criticidade sobre as ideias e a temática contida em um texto, alguns de forma mais autônoma, outros menos, é preciso ainda considerar alguns aspectos, os quais podem ter colaborado para que os resultados fossem ainda mais satisfatórios. Por exemplo, a heterogeneidade que constitui a turma. O estudante pássaro, único a ser classificado no Conjunto 3, isto é, que precisou de mais de nossa intervenção para contação de sua história, é uma criança tímida e retraída. Como sou regente da turma desde o início do ano letivo e a implementação do Guia se deu quase que na finalização do ano, esse decorrer de tempo me permite afirmar que o pássaro embora em nível bem avançado de alfabetização, tendo boa prática de leitura, no que se refere mais a oralização, sua timidez o limitou na atividade oral de contação pela exposição frente aos colegas.

O fato também desse e dos demais estudantes terem recentemente chegado ao EF, que tem uma organização diferente da Educação Infantil, e já se deparado com a situação da professora, que mesmo tendo detalhadamente explicado o motivo, de gravar as aulas em áudio é algo que interferiu na desenvoltura dos estudantes no momento da contação. A pesquisa de Abrahão (2006), em educação, indica isso, que gravações em vídeo e áudio são instrumentos essenciais para registrar detalhes da interação em sala de aula, mas podem exercer impacto sobre os participantes, como inibição, timidez ou mudança comportamental.

Outro aspecto, a metodologia também é nova para mim, enquanto professora e pesquisadora. Como expus na Seção de Encaminhamentos Metodológicos, foi durante minha participação no Programa de Mestrado que conheci e comecei a estudar essa base teórica-metodológica e foi a primeira vez que elaborei e implementei um material nela sustentado. Mesmo com a experiência e orientação de minha orientadora no Programa, é evidente que o aprofundamento nos estudos e na prática promoverão ainda mais segurança e habilidades para novos encaminhamentos para o aprimoramento no ensino da leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do PPGEN, da UENP, teve como propósito contribuir para o ensino da leitura na etapa da alfabetização, articulando fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva interacionista de leitura. Partimos da compreensão de que a leitura, desde os primeiros anos da escolarização, constitui uma prática social essencial para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Cabe destacar, que a motivação para este trabalho surgiu da constatação das dificuldades enfrentadas por estudantes do 1º ano do EF durante as atividades de leitura, observadas ao longo de mais de duas décadas de atuação docente nesse ano escolar.

O objetivo propositivo foi elaborar um Guia Didático, concebido como nosso PE, voltado ao ensino da leitura de estudantes do 1º ano do EF. O gênero textual escolhido como eixo organizador da proposta interventiva foi o conto da cultura popular. O suporte para elaboração e implementação sustentou-se na metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura (Fuza; Menegassi, 2017, 2018, 2019; Menegassi, 2010a, 2010b). O Guia Didático contemplou orientações ao professor e de atividades destinadas aos estudantes, organizadas em momentos de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura.

A partir do objetivo propositivo, o de pesquisa se instaurou e para o alcance desse, alguns específicos. O primeiro objetivo específico: a) Implementar o Guia Didático em uma turma do 1º ano do EF, foi realizado em uma turma de 1º ano do EF, de uma escola da rede pública e municipal de ensino do estado do Paraná, turma em que fui a professora regente. A aplicação ocorreu de forma sistematizada e mediada, respeitando o ritmo de aprendizagem dos estudantes e promovendo a interação deles com os textos.

Para alcance do segundo objetivo: b) analisar as respostas produzidas pelos estudantes às perguntas de leitura (perguntas durante a leitura: de respostas textuais, inferenciais e interpretativas) - ao final da implementação do Guia Didático, investigamos cada uma das respostas: recortes, colagens e ilustrações, que formaram o mural e os resultados demonstraram que a maioria dos participantes, 11 deles, produziram respostas convergentes com a sugestão/expectativa que criamos, sendo que 01 deles teve mais dificuldade.

O terceiro objetivo: c) analisar a contação das histórias produzidas pelos estudantes, foi alcançado por meio da avaliação das narrativas realizadas, registradas em áudio e transcritas para a modalidade escrita. 9, dos 11 participantes, necessitaram de mais do auxílio do professor para contar de forma completa suas histórias. A dificuldade ocorreu no momento de apresentação das inferências, bem como da apresentação da criticidade sobre o tema. O que vimos com naturalidade, pois esses momentos são de mais exposição de questões pessoais e individuais.

Em decorrência, investigamos o nível de compreensão leitora alcançado pelos estudantes participantes da implementação do Guia, que foi, mesmo em processo inicial de alfabetização, os estudantes foram capazes de produzir textos pessoais que expressam compreensão e criticidade sobre a temática, condizentes, evidentemente, com a idade e contexto da pesquisa.

Os resultados permitem responder à pergunta de pesquisa: a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura contribuiu de forma significativa para que os estudantes em processo de alfabetização possam atingir o nível interpretativo de leitura, dentro do que compreendemos como sendo o início de um processo contínuo e complexo. A execução da proposta interventiva, sustentada pela referida metodologia possibilitou que os alunos não realizassem apenas simples identificação de informações explícitas no texto mas também inferências básicas e apresentação de crítica individual, evidentemente, com o auxílio docente. Assim, este estudo reafirma a relevância da metodologia adotada no ensino da leitura na alfabetização e demonstra que práticas pedagógicas sistematizadas, fundamentadas teoricamente e materializadas em Produtos Educacionais, conforme orienta o PPGEN/UENP, podem contribuir de maneira efetiva para a qualificação do ensino da leitura na Educação Básica.

Essa nossa pesquisa se faz importante porque contribui para preencher uma lacuna existente na produção acadêmica sobre o ensino da leitura nos anos iniciais da alfabetização e abre caminho para muitas outras, visto a ausência de publicações específicas sobre essa etapa escolar, como apontado na introdução dessa dissertação.

A divulgação desta pesquisa será realizada em diferentes frentes, de modo a garantir sua circulação tanto no meio acadêmico quanto na Educação

Básica. No âmbito acadêmico, pretende-se publicar em periódicos da área de Ensino, além de disponibilizar o PE no repositório da CAPES e no site institucional da UENP, assegurando acesso público e gratuito ao material.

No contexto da Educação Básica, a proposta é compartilhar o Guia Didático com professores alfabetizadores da rede municipal, ampliando as possibilidades de aplicação prática em sala de aula. Inicialmente, o material será disponibilizado aos professores que atuam na escola onde a pesquisa foi realizada e, posteriormente, será enviado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), onde servirá de apoio pedagógico e contribuirá para a formação continuada dos docentes da rede.

Dessa forma, a pesquisa cumpre sua função social ao promover a circulação de conhecimentos e práticas pedagógicas que podem qualificar o ensino da leitura na etapa da alfabetização.

Ao longo da pesquisa-ação, pude refletir criticamente sobre minha prática docente e compreender de forma mais profunda o papel da mediação no processo de alfabetização. A metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura favoreceu não apenas o desenvolvimento dos estudantes, mas também me possibilitou repensar o planejamento das atividades de maneira mais intencional e sistemática. Os desafios enfrentados mostraram que o ensino da leitura exige constante acompanhamento e ajustes, contribuindo para meu crescimento profissional e pessoal. Mesmo após mais de duas décadas de atuação na educação básica, esta experiência evidenciou que é sempre possível continuar aprendendo e avaliando a prática docente, reafirmando que o papel do professor não se limita a ensinar, mas também a aprender continuamente com seus estudantes e com as práticas que desenvolve.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Thais C. R. **Sessões de visionamento em pesquisa de crenças e prática docente**: uma análise metodológica. 2006. Dissertação de Mestrado — Universidade de Brasília, 2006.

ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & Editores, 2022.

ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos do estágio docente de Letras em Sala de Apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 21, n. 68, fev. 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.068.AO08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26170>. Acesso em: 26 maio 2025.

AZEVEDO, Ricardo. Conto popular, literatura e formação de leitores. [S. l.]: [s. n.], 2007. Disponível em: <https://ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

BARROSO, Francinete Costa Soares. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero poema no Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

BARROSO, Fabiana Cristina dos Santos; FUZA, Ângela Francine. Perguntas de leitura e responsividade argumentativa no ensino médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. Especial 3, p. e26062-e26062, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36355>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/view/36355>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves; SANTOS, Geovana Gentili. Entre fadas e sacis: a literatura infantil brasileira e a tradição oral. *In*: ROIG RECHOU, Blanca-Ana; SOTO LÓPEZ, Isabel; NEIRA RODRÍGUEZ, Marta (coord.). **Reescrituras do conto popular**. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2010. p. 189-213.

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

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução de Luciana de O. da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STORTO, Leticia Jovelina; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos (org..). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 661-690, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-8>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/jzCR4LqSHR9SZ7BHxb4fLf/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2026.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22297/DL.V6i1.2377>. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/953>. Acesso em: 27 fev. 2026.

KITCHENHAM, Barbara Ann. **Procedures for performing Systematic Reviews**. Keele: Keele University, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

LAGO, Ângela. **A festa no céu**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

MARTINS, Priscila Domingos da Silva; SILVA, Luciana Pereira da. Educação em espaço não formal: estudo de caso sobre o estágio no contexto do ensino remoto. **Revista Insignare Scientia**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 176-195, maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2023v6n2.13565>. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13565>. Acesso em: 27 fev. 2026.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. *In*: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010a. p. 35-59.

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de Leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010b. p. 35-59.

MENEGASSI, Renilson José; ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010c.

NASSI-CALÒ, Lilian. Avaliação por pares: modalidades, prós e contras. **SciELO em Perspectiva**, [s. l.], 27 mar. 2015. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2015/03/27/avaliacao-por-pares-modalidades-pros-e-contras/>. Acesso em: 20 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018.

SANTOS, Maria das Graças Alves dos. **Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental**. 2019. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019.

SÉRGIO, Ricardo. Como Malasarte cozinha sem fogo. **Recanto das Letras**, [s. l.], 14 jun. 2008. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/causos/1034502>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SILVA, Milene Iraneide da; FRANÇA, Aurenia Pereira de; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de. Letramento e a alfabetização no Ensino Fundamental: anos iniciais nas escolas públicas Joaquim Tavares de Sá e José Martinho de Sá em Verdejante – PE. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, [s. l.], v. 14, n. 52, p. 879-891, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v14i52.2766>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2766>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002. Acesso em: 9 jan. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 7. reimpr. São Paulo: Contexto, 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Ana Carolina de. **Por uma biblioteca viva: uma proposta para o ensino da leitura**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 31, p. 443-466, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2026.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO A - CONJUNTO 2

Figura 21 - Mural produzido pela abelha.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 6 - Contação da história produzida pela abelha (Conjunto 2).

Perguntas durante a leitura	Interveno feita pela professora-pesquisadora	Texto final elaborado pelo estudante/contao da história do mural
6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular?		A festa no céu [...]
7) Os animais sem asa não puderam ir  festa; quem pode ir?		[...] foi só para os animais que voam, como os passarinhos.
9) Qual animal decidiu ir  festa mesmo sem ter sido convidado?		Só que a tartaruga queria muito ir na festa também.
10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?		Ela teve a ideia de ir escondida. Entrou dentro do violão do urubu, porque ele ia levar o violão para usar na festa.
11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele?		Quando a festa acabou e a tartaruga voltou no violão para ir embora, o urubu descobriu a mentira dela. Ele ficou muito bravo e resolveu derrubar a tartaruga l do céu, balançando o violão até ela cair.
12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão,		Ela caiu do alto e o casco ficou todo quebrado em muitos

sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?		pedacinhos. O urubu ficou bravo e quase matou a tartaruga com o tombão.
16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta?	E você acha que o urubu estava certo em fazer isso?	Não, a gente não pode fazer isso com ninguém. Tem que falar que está errado e não derrubar para machucar.
17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.		Ela podia ficar de castigo.
19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...	E você é honesta quando?	Quando falo a verdade.

Fonte: Autoria própria.

Figura 22 - Mural produzido pelo gato.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 7 - Contaçon da história produzida pelo gato (Conjunto 2).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto elaborado pelo estudante/contaçon da história do mural
6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular?		Aconteceu uma história que chama a festa no céu . Um dia a tartaruga queria participar da festa no céu,

<p>7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?</p> <p>9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado?</p> <p>10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?</p>		<p>mas ela não podia ir porque não tem asas. Mas ela queria muito ir e teve a ideia de ir escondida no violão do urubu.</p>
<p>12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?</p>	<p>E o que aconteceu com ela?</p>	<p>Só que o urubu viu ela na hora de voltar pra casa e aí ele derrubou ela de lá de cima.</p>
<p>14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta?</p> <p>11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele?</p>		<p>Ela ficou com o casco quebrado. Mas ela não podia ter enganado o urubu, ele fez isso porque ficou com muita raiva.</p>
<p>16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta?</p> <p>17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.</p>	<p>Foi certo derrubar a tartaruga?</p>	<p>Não, ele também não podia ter feito isso com ela, tadinha. Era só ele ter deixado ela no chão e dado uma grande bronca nela pra nunca mais fazer isso.</p>
<p>19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...</p>	<p>E você, quando é honesto?</p>	<p>Eu sou honesto quando eu falo a verdade.</p>

Fonte: Autoria própria.

Figura 23 - Mural produzido pelo urso.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 8 - Contação da história produzida pelo urso (Conjunto 2).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto elaborado pelo estudante/contação da história do mural
6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular? 7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?		la ser uma festa só para os passarinhos, que podiam ir voando até lá.
9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado?		A tartaruga queria ir, mas não tinha jeito de chegar porque não tem nenhuma asa.
10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?		Aí ela teve a ideia de ir junto com o urubu, escondida no violão dele. Só que ela dançou e cantou muito na festa lá no céu. Depois o urubu ficou sabendo que ela estava escondida no violão dele e a derrubou bem lá de cima.
12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua	E o que aconteceu com ela?	Ela quebrou todo o casco, que ficou só em pedacinhos, mas os amigos animais

<p>permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?</p> <p>13) Encontre a palavra que completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho.</p> <p>14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta?</p> <p>11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele?</p>		<p>consertaram. Ela não podia ter enganado o urubu, ele ficou muito bravo com ela.</p>
<p>16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta?</p> <p>17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.</p>	<p>E você acha que o urubu estava certo em derrubar a tartaruga?</p>	<p>Eu acho que não, ele deveria ter dado uma grande bronca na tartaruga quando chegava na casa dela.</p>
<p>19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...</p>	<p>E você é honesto quando?</p>	<p>Quando eu falo a verdade.</p>

Fonte: Autoria própria.

Figura 24 - Mural produzido pelo galo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 9 - Contaçon da história produzida pelo galo (Conjunto 2).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto elaborado pelo estudante/contaçon da história do mural
<p>6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular?</p> <p>7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?</p>		<p>No mural tem a festa no céu, que era só para os passarinhos que têm asa</p>
<p>9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado?</p> <p>10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?</p>		<p>Mas a tartaruga queria ir, só que ela não tem asa. Mesmo assim, ela foi na festa porque entrou escondida dentro do violão do urubu. Depois da festa, o urubu ficou desconfiado porque o violão estava pesado e a tartaruga começou a assobiar.</p>
<p>12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?</p> <p>13) Encontre a palavra que</p>		<p>O urubu balançou o violão até a tartaruga cair no chão. O casco dela ficou todo quebrado, mas os amigos ajudaram colando os pedaços com cola.</p>

<p>complete a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho.</p>		
<p>14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta?</p> <p>15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.</p>	<p>E como que a tartaruga poderia ter ido à festa sem enganar o urubu?</p>	<p>Ela podia ter pedido uma carona pro urubu.</p>
<p>16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta?</p> <p>17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.</p>	<p>E o urubu precisava ter jogado a tartaruga lá de cima pra ela cair?</p>	<p>Não, era só ele deixar ela na terra e dar uma bronca bem grande na tartaruga pra aprender que não foi honesta.</p>
<p>19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...</p>	<p>E você, é honesto quando?</p>	<p>Quando eu falo que eu que errei.</p>

Fonte: Autoria própria.

Figura 25 - Mural produzido pelo pinguim.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 10 - Contação da história produzida pelo pinguim (Conjunto 2).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto elaborado pelo estudante/contação da história do mural
<p>6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular?</p> <p>7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?</p> <p>9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado?</p>		<p>O nome da história é Festa no céu.</p> <p>A festa era só para os passarinhos, mas a tartaruga queria ir de qualquer jeito.</p>
<p>10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?</p> <p>11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele?</p> <p>12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava</p>		<p>Aí ela teve a ideia de entrar no violão do urubu porque também queria participar da festa. Ela foi desse jeito porque não tinha asa. Quando o urubu estava distraído, ela entrou no violão dele. O urubu começou a cantar e ela também. Ele escutou, olhou para trás, viu que tinha sido enganado e virou o violão.</p>

em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?		
13) Encontre a palavra que completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho.		A tartaruga caiu no chão. O casco dela ficou despedaçado, todo quebrado, até que os animais ajudaram colando os pedaços.
14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta? 15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.	Você acha que ela foi correta com o urubu?	Eu acho que não, ela enganou ele. Era só pedir carona para o urubu levar ela lá no céu.
16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta? 17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.	E está certo o urubu derrubar a coitada da tartaruga lá no céu, sacudindo o violão?	Não, ele poderia ter levado ela lá embaixo, ter uma conversa e deixado ela de castigo.
19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...	E você é honesto quando?	Eu sou honesto quando eu devolvo o brinquedo que eu acho e que é do meu amigo.

Fonte: Autoria própria.

Figura 26 - Mural produzido pelo coelho.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 11 - Contaçon da história produzida pelo coelho (Conjunto 2).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto elaborado pelo estudante/contaçon da história do mural
6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular? 7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?		Eu desenhei o céu e pensei que nesse lugar só as aves poderiam ir, porque elas vão voando igual os passarinhos.
9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado? 10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?		A tartaruga não podia ir, porque não tem asa. Mesmo assim, ela foi para o céu na noite da festa dos passarinhos. Ela entrou escondida no violão do urubu. Depois, ela dançou a noite inteira. Quando o urubu foi embora, ela entrou de novo dentro do violão. Ele começou a cantar e ela também começou a cantar junto. O urubu percebeu, pegou o violão, balançou e ela caiu na terra.
12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava		Ela se quebrou toda e os amigos ajudaram a colar o

<p>em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?</p> <p>13) Encontre a palavra que completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho.</p>		casco.
<p>14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta?</p> <p>15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.</p>	E você acha que está certo ela enganar o urubu?	Não, ela poderia ter pedido uma carona.
<p>16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta?</p> <p>17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.</p>	E depois o urubu viu que tinha sido enganado. Está certo ele chacoalhar o violão pra ela cair?	Não, ele podia ter levado ela na terra e depois conversado com ela. Quando chegasse no lugar que ela tinha que ir, podia dar uma bronca brava nela.
<p>19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...</p>	E você é honesto quando?	Quando eu falo a verdade.

Fonte: Autoria própria.

Figura 27 - Mural produzido pelo leão.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 12 - Contação da história produzida pelo leão (Conjunto 2).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto elaborado pelo estudante/contação da história do mural
6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular?		No meu mural tá acontecendo é uma festa no céu que só podia ir quem tem asa pra ir voando
7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?		
9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado?		E quem que não podia ir mas resolveu que queria ir de qualquer jeito foi a tartaruga.
10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?		E ela conseguiu ir pegando uma carona escondida dentro do violão do urubu.
11) Como o urubu-rei se sentiu ao descobrir que a tartaruga foi à festa de carona em seu violão, sem a permissão dele?	E está certo ir escondido? Como que ela poderia ter ido sem enganar o urubu?	Ela poderia ter pedido uma carona pra ele. E daí o urubu viu que ele estava sendo enganado e derrubou ela.
14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi		

<p>correta?</p> <p>15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.</p>		
<p>12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?</p> <p>13) Encontre a palavra que completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho.</p> <p>16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta?</p> <p>17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.</p>	<p>E está certo fazer isso com a tartaruga?</p>	<p>Não, ela poderia ter morrido, mas ainda bem que só quebrou o casco dela e os animais arrumaram o casco e colaram os pedaços. O urubu deveria ter deixado a tartaruga no chão e deveria ter dado uma bronca nela.</p>
<p>14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta?</p>	<p>E a tartaruga foi honesta com o urubu?</p>	<p>Não, ela não poderia ter enganado ele.</p>
<p>19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...</p>	<p>E você é honesto quando?</p>	<p>Eu sou honesto quando eu falo a verdade.</p>

Fonte: Autoria própria.

Figura 28 - Mural produzido pela vaca.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quadro 13 - Contação da história produzida pela vaca (Conjunto 2).

Perguntas durante a leitura	Intervenção feita pela professora-pesquisadora	Texto elaborado pelo estudante/contação da história do mural
6) Onde aconteceu a festa contada no conto da cultura popular?		Eu desenhei o céu onde ia ter uma grande festa.
7) Os animais sem asa não puderam ir à festa; quem pode ir?		Pra participar dessa festa deveriam ir só os passarinhos, voando até lá.
9) Qual animal decidiu ir à festa mesmo sem ter sido convidado?		Eu desenhei a tartaruga, que não era um passarinho, mas queria ir de qualquer jeito.
10) Como a tartaruga conseguiu chegar ao céu?		Ela conseguiu ir pegando uma carona no violão do urubu, só que não pediu pra ir.
12) O urubu-rei quando descobriu que a tartaruga estava em seu violão, sem sua permissão, virou o violão no ar e derrubou a tartaruga. O que aconteceu com ela?		Quando o urubu viu ela no violão, acabou derrubando ela de propósito. O casco dela quebrou, mas ainda bem que os animais arrumaram.
13) Encontre a palavra que		

<p>completa a frase que conta como o casco da tartaruga foi consertado. Complete: O casco da tartaruga foi consertado com a ajuda dos _____ que acharam os pedaços e os colaram todinho.</p>		
<p>19) Faça um desenho que complete a frase: Eu sou honesto quando...</p>		<p>E eu sou honesta quando eu falo a verdade.</p>
<p>14) A tartaruga enganou o urubu-rei, pois foi escondida no violão dele à festa. A atitude dela foi correta?</p> <p>15) Elabore um desenho mostrando o que a tartaruga poderia ter feito para ir à festa, sendo honesta com o urubu-rei, sem enganação, e com os demais animais de asas.</p>	<p>E está certo a tartaruga enganar o urubu, sendo desonesta com ele, pegando carona sem ele saber?</p>	<p>Não, porque ela deveria ter pedido uma carona pra ele.</p>
<p>16) A atitude do urubu-rei de sacudir o violão fez com que a tartaruga caísse e se machucasse. Essa atitude do urubu foi correta?</p>	<p>E o urubu fez certo de derrubar ela lá do céu?</p>	<p>Não, ela poderia ter morrido.</p>
<p>17) Desenhe como o urubu-rei deveria ter reagido ao saber que foi enganado pela tartaruga, quando ela foi desonesta com ele, indo em seu violão sem pedir permissão.</p>	<p>Como que ele poderia ter feito?</p>	<p>Ele poderia descer com ela e depois ficar bravo.</p>

Fonte: Autoria própria.