



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ANDREANE DANTAS DA SILVA PERES**

**PRINCÍPIOS DA ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE  
LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**Porto Nacional, TO  
2024**

**Andreane Dantas da Silva Peres**

**Princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura na formação continuada de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Ângela Francine Fuza.

Porto Nacional, TO  
2024

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

P437p Peres, Andreane Dantas da Silva.  
Princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura na formação continuada de professores. / Andreane Dantas da Silva Peres. – Porto Nacional, TO, 2024.  
129 f.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2024.  
Orientadora : Dra. Ângela Francine Fuza  
1. Leitura como interação. 2. Perguntas de leitura. 3. Ordenação e Sequenciação. 4. Formação Continuada. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Andreane Dantas da Silva Peres

Princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura na formação continuada de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Foi avaliada para obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 16/12/ 2024

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Ângela Francine Fuza, orientadora (UFT)

---

Prof. Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO)

---

Prof. Dr. Mario Ribeiro Morais (UFT)

*À minha querida mãe, Anete Dantas, sua sabedoria, paciência e amor incondicional são fundamentais para mim. Ao meu esposo, Wesley Peres, ter seu apoio e encorajamento constantes, me dão a força necessária para prosseguir. Aos meus filhos, Richard e Kalel, que me fazem “RiKa” e são a razão da minha existência.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Eterno, criador do céu, da Terra e de tudo que nela há. AquEle que no princípio era a própria palavra e com o seu uso tudo fez (João 1:1; Gênesis 1:1). Agradeço ao Senhor, meu Deus, pelo respirar diário e por me oportunizar viver a experiência deste estudo. O que foi um sonho por muitos anos, tornou-se realidade. Obrigada, Pai Eterno, por segurar as minhas mãos firmemente nos momentos de fraqueza, por me capacitar física e espiritualmente mesmo quando hesitei, obrigada por fortalecer a minha fé e me guiar até aqui. És meu amigo, meu alicerce, meu salvador. Ao Senhor, toda honra e toda glória. Amo-te!

À minha querida mãe, Anete Dantas da Silva, que é minha melhor amiga, confidente e incentivadora. Mamãe, mesmo em meio às dificuldades vivenciadas por nós, a senhora moveu o mundo para que eu tivesse a melhor educação possível. Agradeço, com todo o meu coração, por não ter desistido de mim e por acreditar que a educação pode sim transformar vidas. A educação transformou minha vida! Amada rainha da minha existência, sem sua força, motivação e orações eu jamais alcançaria o nível de Mestre em Letras em minha carreira. Sou completamente grata ao Criador por escolher a mim como sua filha, que honra tê-la comigo, receber os seus carinhos, a sua educação e todo o seu amor. Espero em Cristo, ter sua presença em minha vida por muitos e muitos anos, para celebrarmos juntas cada vitória alcançada. Eu te amo mais!

À minha família, meu marido Wesley, meu filho Richard, minha nora Ana Clara e meu filhinho Kalel, meus fãs! A parceria de vocês foi fundamental em todo o processo desta pesquisa. Desde quando eu comecei a falar sobre a seleção para entrar na pós-graduação, vocês me fizeram acreditar que era possível. Além disso, compreenderam minha ausência nos momentos em que desejavam que eu estivesse presente, isso me doía profundamente! No entanto, foram ausências necessárias para que este sonho se realizasse, e, meu coração palpita de alegria em saber que foi um sonho que nasceu dentro de mim, mas que ao externá-lo a vocês, passou a ser um “sonho sonhado” dentro de todos nós. Vocês reclamaram, torceram, sofreram, vibraram, foi um misto de sentimentos, que hoje se consolida em GRATIDÃO. Obrigada, meus amores, por diversas vezes me carregarem no colo. Eu os amo, do tamanho do universo, indo e voltando!

Às minhas irmãs, Andréia e Andrelice. Minhas maninhas que em todos os momentos ouviram com atenção meus choros de alegria e de tristeza no nosso grupo “Mãe e filhas da mãe”. Obrigada, meninas, por estarem comigo sempre, ainda que virtualmente, e por se alegrarem com minhas conquistas. Eu amo vocês!

À minha avó, Dona Raimunda, por toda palavra de motivação! Mãezinha, a senhora foi a base de tudo, pois se não tivesse me trazido para o Tocantins, eu não teria conhecido a Universidade Federal do Tocantins, a qual foi minha morada durante a graduação e durante o mestrado. Muito obrigada, minha linda!

Às minhas amigas-irmãs: Bianca, minha irmã de outra mãe, que sempre elevou minha autoestima e me fez acreditar que sou capaz. Denise e Gi, minhas irmãs em Cristo, estou certa de que esta caminhada com vocês foi menos pesada do que poderia ter sido, pois muitas vezes carregaram o meu fardo. Cida, minha “befefê”, você foi a rede de apoio quando eu tanto precisei. Kátia e Letícia, desde o processo seletivo foram minha grande torcida, sou agraciada com uma torcida tão fiel e organizada. Ana Lúcia, por inúmeras vezes dedicar o seu tempo para me auxiliar e por ser minha parceira no IX Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, momentos eternizados em meu coração.

Aos colegas de profissão da Secretaria Municipal da Educação de Palmas, em especial aos da Diretoria de Avaliação, Estatística e Formação, pelo apoio e colaboração ao longo desta jornada.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT, campus de Porto Nacional, por me auxiliarem a trilhar o caminho do conhecimento. Aos participantes grupo de estudo dialógico, em especial Graça e André. Vocês foram essenciais para o meu percurso acadêmico. Graça, obrigada pela paciência e generosidade em esclarecer minhas dúvidas, sempre com atenção e carinho.

Às professoras colaboradoras desta pesquisa, por dedicarem o seu precioso tempo para este fim. Sem a participação de vocês este estudo não teria se concretizado, vocês foram fundamentais, muito obrigada!

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À minha orientadora, professora Dra. Ângela Francine Fuza! Faltam-me palavras para expressar tamanha gratidão. Professora, desde as primeiras leituras que fiz de sua autoria, passei a admirá-la profundamente. Essa admiração aumentou quando a conheci pessoalmente e, ainda mais, ao ter a honra de ser sua orientanda, participar de suas aulas e construir sentidos por meio das nossas interações. Obrigada por sua paciência, compreensão e motivação. Seu apoio foi fundamental para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal, assim como os “puxões de orelha” quando necessários! Seu discernimento, empatia e sabedoria tornaram o percurso do mestrado, que muitas vezes é atravessado por obstáculos, menos árduo. Oro a Deus, o Criador, que a abençoe e proteja em todos os momentos de sua vida. Que Ele permita reencontros ao atravessarmos a ponte que nos liga uma à outra. Muito obrigada!

## RESUMO

As perguntas de leitura são instrumentos amplamente utilizados pelos professores no ensino de Língua Portuguesa e contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos-leitores. Isso evidencia a relevância de estudos sobre a ordenação e sequenciação de perguntas no ensino da leitura. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são compreendidos por professoras dos anos iniciais da educação básica em situação de formação continuada. Para alcançá-lo, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: identificar os conceitos de leitura adotados na prática docente pelas professoras participantes da pesquisa; verificar em que aspectos a compreensão dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura contribui na formação continuada das professoras; caracterizar os efeitos do trabalho com os princípios de ordenação e sequenciação na construção de conhecimentos na prática docente. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, com enfoque colaborativo e situada no campo da Linguística Aplicada, fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da ordenação e sequenciação de perguntas discutidos por Solé (1998) e ampliados por estudiosos como Menegassi (2011, 2016); Rodrigues (2013); Fuza (2017); Fuza; Menegassi (2017, 2018, 2019, 2022); Barroso (2018); Santos (2019). Concebe-se, neste estudo, a linguagem como acontecimento social da interação discursiva, conforme abordagem teórica do Círculo de Bakhtin (Bakhtin 2016; Volóchinov, 2021), uma vez que as perguntas de leitura promovem a interação entre autor, leitor e texto, levando à compreensão. Para a geração dos dados, a pesquisa foi conduzida em diferentes etapas junto às professoras participantes. Inicialmente, foram realizadas três oficinas de foco teórico, seguidas por uma oficina de foco teórico-metodológico e, por fim, duas oficinas de foco prático. Os resultados, advindos da análise da atividade diagnóstica, demonstram que as professoras elaboraram as perguntas de leitura fundamentadas nos conceitos de leitura cognitivista, interacionista e, principalmente, no conceito de leitura estruturalista, centrando-se na decodificação e extração de informações do texto. A análise da atividade interventiva, elaboradas após os estudos realizados, revela que as professoras apreenderam os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, passaram a conceber o processo de leitura como interação texto-leitor e, por meio da contrapalavra, manifestaram atitude ativa responsiva, expressando, assim, seus discursos próprios frente a outros discursos. Os estudos realizados fomentaram uma ação reflexiva das professoras sobre suas práticas docentes, especialmente, no que diz respeito ao ensino da leitura voltado à construção de sentidos. Isto posto, espera-se que

esta pesquisa contribua com as discussões sobre o ensino de leitura em sala de aula e com a prática docente.

**Palavras-chave:** Leitura como interação. Perguntas de leitura. Ordenação. Sequenciação. Formação Continuada.

## ABSTRACT

The reading questions are devices which are widely employed by the teachers when teaching Portuguese Language and contribute to the development of the competences and abilities of the students/readers. That highlights the relevance of the studies on assortment and sequencing of questions in the teaching of reading. The general objective of this research is to evaluate how the propositions of assortment and sequencing of reading questions are comprehended by the teachers of the initial years of the basic education, in the circumstances of continuing training. As a means to reach it, the following specific objectives were outlined: to identify the reading concepts which are appropriated in the teaching praxis by the teachers who participate in the research; to ascertain in which aspects the comprehension of the assortment and sequencing principles of reading questions contribute on the continuing training of the teachers; to signalize the effects of the work with the assortment and sequencing propositions on the knowledge construction in the teaching practice. This research of qualitative nature, with conjoined approach and situated in the field of Applied Linguistics, underlies on the theoretical/methodological assumptions of the assorted and sequencing of questions discussed by Solé (1998) and extended by researchers such as Menegassi (2011, 2016); Rodrigues (2013); Fuza (2017); Menegassi (2017, 2018, 2019, 2022); Barroso (2018); Santos (2019). It is conceived, in this study, the language as a social event of the discursive interaction, according to the theoretical approach of the Bakhtin Circle (Bakhtin 2016; Volóchinov, 2021) since the reading questions improve upon the interaction among author, reader and text, thus leading to the comprehension. In order to bring forth the data, the research was conducted in different phases together with the participating teachers. At the outset, three workshops with theoretical focus were performed, followed by one with theoretical and methodological focus and, eventually, two workshops focusing the practice. The outcomes which arose from the activity diagnosis analysis reveal that the teachers developed the reading questions based on the cognitivist and interactionist reading concepts and, mainly, on the structuralist reading assumption, focusing on the decodification and drawing of the information from the text. The analysis of the interventional task, that was carried out after the accomplished studies, demonstrates that the teachers apprehended the assortment and sequencing of the reading questions, started to conceive the reading process as a text-reader interaction and, by way of the counterword, they expressed a responsive and active attitude, thus conveying their own discourses regarding other discourses. The accomplished studies fostered a thoughtful action from the teachers, about their teaching praxis, predominantly concerning the teaching of

reading, aiming the construction of meaning. That being so, it is expected that this research may bestow the discussions about the teaching of reading in the classroom and also grant an enhancement of the teaching practice.

**Keywords:** Reading as interaction. Reading questions. Assortment. Sequencing. Continuing training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 - Síntese das pesquisas sobre ordenação e sequenciação de perguntas de leitura .....	50
Quadro 2 - Síntese da metodologia da pesquisa .....	56
Quadro 3 - Cronograma de realização das oficinas .....	65
Quadro 4 - Cronograma de oficinas .....	67
Quadro 5 - Identificação da formação dos professores participantes .....	71
Quadro 6 - Atividade Diagnóstica .....	85
Quadro 7 - Atividade diagnóstica: Professora A .....	87
Quadro 8 - Síntese dos conceitos de leitura: Professora A .....	89
Quadro 9 - Reelaboração das perguntas de leitura: Professora A .....	91
Quadro 10 - Sistematização das atividades: Professora A .....	95
Quadro 11 - Atividade diagnóstica: Professora B .....	97
Quadro 12 - Síntese dos conceitos de leitura: Professora B .....	99
Quadro 13 - Reelaboração das perguntas de leitura: Professora B .....	101
Quadro 14 - Sistematização das atividades: Professora B .....	104
Quadro 15 - Atividade diagnóstica: Professora C .....	106
Quadro 16 - Síntese dos conceitos de leitura: Professora C .....	107
Quadro 17 - Reelaboração das perguntas de leitura: Professora C .....	109
Quadro 18 - Sistematização das atividades: Professora C .....	113
Quadro 19 - Marcação das ideias principais de cada estrofe do poema .....	114

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
DCT	Documento Curricular do Tocantins
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação Educacional de Palmas
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Subjetivismo Individualista - Linguagem como Instrumento de Comunicação</b> .....	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivismo Abstrato - Linguagem como Instrumento de Comunicação</b> .....	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>Concepção de Linguagem como Interação</b> .....	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÕES DE LEITURA</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>Conceito de Leitura Estruturalista: Leitura por Extração – foco no texto</b> .....	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Conceito de Leitura Cognitivista: Leitura por Atribuição – foco no leitor</b> .....	<b>34</b>
<b>3.3</b>	<b>Conceito de Leitura Interacionista: Leitura como Interação – foco na interação texto e leitor</b> .....	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA</b> .....	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>56</b>
<b>5.1</b>	<b>Tipologia da pesquisa</b> .....	<b>57</b>
<b>5.2</b>	<b>Contexto da pesquisa</b> .....	<b>63</b>
5.2.1	As vozes: professora pesquisadora e professoras participantes .....	66
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>85</b>
<b>6.1</b>	<b>Análises: atividade diagnóstica e interventiva - professora A</b> .....	<b>86</b>
6.1.1	Atividade diagnóstica - professora A .....	87
6.1.2	Atividade interventiva – professora A .....	90
<b>6.2</b>	<b>Análises: atividade diagnóstica e interventiva - Professora B</b> .....	<b>97</b>
6.2.1	Atividade diagnóstica - professora B .....	97
6.2.2	Atividade interventiva - professora B .....	100
<b>6.3</b>	<b>Análises: atividade diagnóstica e interventiva - Professora C</b> .....	<b>106</b>
6.3.1	Atividade diagnóstica - Professora C .....	106
6.3.2	Atividade interventiva - Professora C .....	108
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>123</b>

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	128
--	-----

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da leitura nas salas de aula das escolas brasileiras tem sido foco de estudo de diversos pesquisadores, dada sua relevância para a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor. Nesse sentido, as perguntas de leitura, utilizadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, tornam-se objetos de pesquisas igualmente relevantes, pois auxiliam no avanço de competências e habilidades leitoras dos alunos.

Como professora dos anos iniciais, formada ainda no magistério, antigo ensino médio profissionalizante, carreguei comigo alguns questionamentos sobre o ensino da Língua Materna, que me inquietaram no decorrer da minha carreira docente. Alguns desses questionamentos foram elucidados durante a graduação e durante minha prática em sala de aula, outros têm sido respondidos ao longo desta pesquisa.

Nesse percurso, com as indagações inerentes ao ensino da leitura e o desejo incessante de contribuir com o desenvolvimento dos alunos-leitores e com a prática pedagógica de outros professores, e ainda, por conceber a linguagem como acontecimento social da interação discursiva manifestada por meio de um ou de vários enunciados, fundamentada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin<sup>1</sup> (Volóchinov, 2021), fui instigada a pesquisar sobre os princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura com professores dos anos iniciais da educação básica em situação de formação continuada.

Repensar o ensino da língua é necessário no fazer docente. A cada época, a sociedade muda e essas mudanças influenciam diretamente na formação dos sujeitos, por isso, é importante que o professor repense sua prática, que compreenda o processo de aquisição da língua e reconheça suas diferentes concepções, para que seja possível selecionar e adaptar as estratégias de ensino, de forma a atender os variados níveis de habilidades linguísticas dos seus alunos, bem como levá-los a compreender suas estruturas. Essa tarefa não é fácil! O ensino de uma língua, seja ela a língua materna ou estrangeira, é um processo complexo que exige estratégias variadas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), no Eixo “Leitura”, abarca as práticas de linguagem resultantes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador. Assim, o

---

<sup>1</sup> O Círculo de Bakhtin, conforme apresentado por Faraco (2009), estudioso brasileiro das teorias bakhtinianas, tratava-se de um grupo de intelectuais de diversas formações, interesses e atuações profissionais, que se reuniam regularmente para discutir diversos assuntos, especialmente, sobre a linguagem.

ensino de Língua Portuguesa deve contemplar práticas leitoras que envolvam estratégias e procedimentos de leitura que conduzam à construção de sentidos. Nesse processo, as perguntas de leitura desempenham um papel essencial no ensino de Língua Portuguesa, conforme apontado por Fuza (2017, p. 7), “as perguntas de leitura são uma das ferramentas de ensino, [...], pois podem possibilitar a fluência crítica dos alunos leitores”.

Entretanto, Santos (2019) salienta que a prática de leitura em sala de aula, de modo geral, restringe-se a avaliar as respostas do aluno-leitor nas questões de leitura apresentadas no livro didático, não perpassando os caminhos da construção de sentidos, mas prevalecendo a leitura por decodificação.

Face ao exposto, esta pesquisa justifica-se a partir do pressuposto de que as perguntas de leitura fazem parte da rotina da prática docente. Diante disso, é fundamental que se compreenda como os professores, em situação de formação continuada apreendem os princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, uma vez que tal metodologia pode auxiliar o aluno-leitor na compreensão dos textos lidos. É indispensável que sejam propiciadas atividades que beneficiem o desenvolvimento de habilidades em leitura, para que os alunos sejam levados à criticidade, à interação e ao diálogo, de forma que o texto possibilite a construção de sentidos.

Os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura envolvem as categorias de perguntas formuladas pelos professores e a sequência em que são organizadas e apresentadas aos alunos-leitores. Essa abordagem teórico-metodológica propõe uma progressão ordenada e sequenciada, começando com perguntas de nível textual, passando pelas inferenciais e, por fim, alcançando o nível interpretativo. Inicialmente, as perguntas textuais permitem que o aluno aprenda a trabalhar com o texto. Em seguida, as perguntas inferenciais estimulam o aluno a relacionar o texto com seus conhecimentos prévios. Finalmente, as perguntas interpretativas incentivam a produção de sentidos próprios, levando em consideração as condições de produção do texto (Fuza; Menegassi, 2022).

Nesse sentido, esta abordagem de pesquisa pode ser considerada inovadora, visto que estudos anteriores sobre essa temática focaram em alunos e em propostas de atividades, enquanto este estudo se direciona aos professores. Esta pesquisa justifica-se, ainda, pela necessidade de aprimorar a qualidade da educação e de capacitar os professores a desenvolverem estratégias mais eficazes para promover a leitura crítica e reflexiva entre os estudantes.

Destaca-se assim, o papel do professor nesse processo de formação do aluno-leitor, como mediador de situações de aprendizagem, que conduz “o aluno que lê, gradativamente, além de palavras” (Fuza; Santos; Barroso, 2020, p. 174).

Os dados gerados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2023 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>2</sup>) 2023, permitem avaliar a qualidade da educação praticada no Brasil. Segundo o IDEB, a fase inicial do ensino fundamental tinha projetada para o ano de 2023 a meta 6.0, e conseguiu alcançá-la, representando um avanço no nível de aprendizado dos alunos do 5º ano, em comparação ao IDEB de 2021, no qual os anos iniciais atingiram a média 5,8.

No entanto, o fato de ter alcançado a meta não elimina os desafios presentes. A qualidade da educação pode ser ainda mais elevada, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos.

No que cerne ao ensino de Língua Portuguesa, ressalta-se que o trabalho com a leitura em sala de aula é fundamental para desenvolvimento do aluno-leitor. Solé (1998) destaca que a leitura deve ser ensinada seguindo uma sequência e que a reflexão sobre as estratégias de ensino que envolvem procedimentos de leitura é eficaz para a construção do conhecimento. Esse trabalho, ainda nos anos iniciais da educação básica, pode contribuir com o avanço educacional no nosso país e com o desenvolvimento de leitores críticos, que dialoguem com o texto, com o outro e consigo mesmo (Fuza, 2010).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o componente curricular de Língua Portuguesa assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, adotada, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que considera a linguagem “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Nesse sentido, a BNCC ressalta que o texto toma centralidade como unidade de trabalho, na definição de objetos de conhecimento, habilidades e objetivos e sua relação com o contexto de produção são validadas para o uso significativo de atividades de

---

<sup>2</sup> Disponível em: IDEB\_2023\_Divulgação (inep.gov.br). Acesso em: 25 set. 2024.

leitura, “a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 63).

As práticas leitoras, no contexto da BNCC, abarcam dimensões mutuamente relacionadas às práticas de uso e reflexão do texto, decorrentes da interação efetiva do leitor, ouvinte e/ou espectador, possibilitando o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades inerentes à leitura e à compreensão de mundo.

Imbricadas às práticas leitoras estão as estratégias e procedimentos de leitura que podem ser relacionadas com a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, uma vez que o trabalho com perguntas de leitura se configura como atividade frequente nas aulas de Língua Portuguesa, porém, “muitos professores focam somente no estudo do texto, em questões de extração, sem levar o aluno à produção de sentidos possíveis” (Fuza; Menegassi, 2017, p. 260).

Em suas observações, Santos (2019) evidencia que os alunos apresentam dificuldade em responder de forma organizada perguntas de leitura dissertativas. Diante disso, considera-se necessária a adequação de metodologias de ensino de leitura que possam auxiliar os alunos-leitores no desenvolvimento de habilidades em leitura, que colaborem com a elaboração de respostas completas, organizadas e com pertinência satisfatória, para que sejam preenchidas as lacunas no processo de leitura e construção de sentidos, a fim de que os alunos consigam compreender e interpretar o que leem.

Com isso, as perguntas de leitura, elaboradas a partir dos princípios da ordenação e sequenciação, podem contribuir com o desenvolvimento e formação das competências leitoras e se tornam uma “estratégia essencial para uma leitura ativa” (Solé, 1998, p. 155). Ou seja, o leitor é capaz de ler, compreender e relacionar sua leitura com o mundo, atribuindo sentidos ao texto.

O professor de Língua Portuguesa, como mediador do conhecimento, no ensino da leitura em sala de aula, pode oferecer aos seus alunos perguntas de leitura que “formem e desenvolvam um leitor ativo, competente e crítico, aquele que busca o sentido do texto como sujeito responsável pela construção de significados” (Santos, 2019, p. 20). Dessa maneira, é possível que o aluno leia o texto e, a partir de informações explícitas, implícitas e com a mediação do professor, consiga organizar seus pensamentos, bem como retirar e atribuir sentidos ao texto lido, apresentando-se como sujeito do seu próprio discurso.

Destarte, o ensino de Língua Portuguesa demanda do professor conhecimentos que, frequentemente, não são totalmente adquiridos ao longo da formação universitária, muitos desses conhecimentos são inerentes à leitura. Diante disso, ressalta-se a necessidade de que os

professores busquem formação continuada, “se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar” (Ibiapina, 2008, p. 12) e considerem que o ensino deve proporcionar ao aluno o aumento de sua competência e autonomia como leitor, de forma a ampliar sua visão crítica, seu cognitivo e sua capacidade de leitura, compreensão e interpretação (Solé, 1998). Desse modo, os princípios da ordenação e sequenciação de perguntas e suas classificações (textual, inferencial e interpretativa) podem ser uma ferramenta eficaz.

Nessa perspectiva, esta dissertação tem como foco os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, com ênfase na perspectiva da Linguística Aplicada e no conceito de Leitura Interacionista. As discussões propostas neste trabalho estão fundamentadas na base filosófica de estudos sobre a linguagem desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin (2021), que concebe a linguagem como um fenômeno social de interação discursiva. Além disso, este estudo se apoia nos pressupostos teórico-metodológicos de ordenação e sequenciação de perguntas, inicialmente discutidos por Solé (1998) e ampliados por pesquisadores como Menegassi (2011, 2016); Rodrigues (2013); Fuza (2017); Fuza e Menegassi (2017, 2018, 2019, 2022), Barroso (2018) e Santos (2019).

Ressalta-se, ainda, que pesquisas sobre a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura já foram realizadas, como: Menegassi (2011), “Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura”; Rodrigues (2013), “Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do ensino fundamental”; Menegassi (2016), “Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura”; Fuza (2017), “Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático”; Fuza e Menegassi (2017), “Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional”; Fuza e Menegassi (2018), “Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação”; Barroso (2018), “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero crônica no Ensino Médio”; Fuza e Menegassi (2018), “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema”; Fuza e Menegassi (2019), “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático”; Santos (2019), “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental”; Fuza e Menegassi (2022), “Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação de leitura no ensino fundamental”.

Os trabalhos mencionados têm como foco a proposição de atividades de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura direcionadas a leitores em situação de ensino e serão descritos na seção “3 Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura”.

Face ao exposto, destaca-se que o presente estudo implementado nesta pesquisa se difere de outras produções por centrar-se na apropriação dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura pelos docentes dos anos iniciais da educação básica da rede pública municipal de ensino de Palmas, Tocantins, em contexto de formação continuada. Dessa maneira, esta pesquisa proporciona uma nova perspectiva para a prática pedagógica e revela seu impacto no desenvolvimento da compreensão leitora. Ao direcionar a atenção para os professores, a pesquisa não só busca entender suas metodologias, mas colaborar para a sua formação continuada e para a melhoria das práticas de ensino de leitura nas escolas.

A partir das pesquisas realizadas sobre a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, que se concentraram em propostas de atividades e no ensino da leitura voltado para os alunos, observou-se sua contribuição para o desenvolvimento da compreensão leitora, o estabelecimento de diálogos entre textos, a formulação de respostas textuais, inferenciais e interpretativas, além da elaboração de um texto como réplica. Dessa maneira, a abordagem facilita a interação entre o leitor e o texto, promovendo tanto a compreensão quanto o desenvolvimento das habilidades de leitura no contexto escolar. Diante disso, e por compreender o papel do professor como mediador do processo de aquisição leitora, questiona-se: como os professores dos anos iniciais compreendem os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura?

Isto posto, a proposição feita nesta pesquisa, consolida-se como qualitativa com enfoque colaborativo<sup>3</sup>, uma vez que “o objeto da pesquisa é a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 72). O referido estudo foi desenvolvido pela docente/pesquisadora com professores dos anos iniciais da educação básica em situação de formação continuada. A

---

<sup>3</sup> O enfoque colaborativo deste estudo evidencia-se nas decisões compartilhadas com os professores participantes da pesquisa e nas relações dialógicas estabelecidas entre professores e pesquisadora ao longo das oficinas. Esse enfoque inclui as leituras apresentadas pelas professoras e o compartilhamento de vivências e conhecimentos em diferentes perspectivas, que contribuem para a construção de práticas docentes ainda mais eficazes. Isso faz com que os professores se sintam parte ativa do processo investigativo, promovendo um senso de pertencimento e valorização de suas experiências e saberes. Ademais, o caráter colaborativo é ressaltado pela preocupação em aproximar a academia da educação básica, visando promover conhecimento, avaliação e a construção de novas práticas metodológicas. Além disso, como pesquisadora, me enxergo como parte integrante do processo de pesquisa, atuando ativamente na construção do conhecimento e na transformação da minha própria prática docente e da rede de ensino da qual faço parte.

priori, foi feito um convite aos professores em cinco Unidades Educacionais, sendo aceito, inicialmente, por seis professores. A geração de dados da pesquisa desmembrou-se em seis oficinas, sendo: três oficinas de foco teórico, uma oficina de foco teórico-metodológico e duas oficinas de foco prático.

Face ao exposto, o objetivo geral desta pesquisa é o de analisar como os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são compreendidos por professores dos anos iniciais da educação básica em situação de formação continuada. Para alcançá-lo, objetiva-se, especificamente:

- a) identificar os conceitos de leitura adotados na prática docente pelos professores participantes da pesquisa;
- b) verificar em que aspectos a compreensão dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura contribui na formação continuada dos professores;
- c) caracterizar os efeitos do trabalho com os princípios de ordenação e sequenciação na construção de conhecimentos na prática docente.

Esta dissertação encontra-se organizada em sete seções, sendo a primeira, a Introdução e, a última, as Considerações Finais.

Na segunda seção, “Concepções de Linguagem”, apresenta-se um apanhado teórico sobre as concepções de linguagem que influenciam o ensino da língua materna no contexto das escolas brasileiras.

A terceira seção, intitulada “Concepções de Leitura”, tem como objetivo abordar sobre os conceitos de leitura que perpassam o ambiente escolar e estão interligados às práticas de leitura.

Na quarta seção, “Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura”, apresenta-se uma breve discussão sobre a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura.

A quinta seção, “Metodologia da pesquisa”, traz uma abordagem sobre a tipologia desta investigação e sobre os contextos nos quais estão inseridos a professora pesquisadora e os professores participantes da pesquisa.

Na sexta seção, intitulada "Análise dos Dados", apresenta-se uma descrição detalhada das oficinas realizadas, além da interpretação e discussão dos dados provenientes da atividade diagnóstica e atividade interventiva. Destaca-se, também, a intervenção da pesquisadora durante o processo, examinando os efeitos observados a partir da aplicação dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, especialmente no que diz respeito à elaboração de perguntas pelas professoras participantes, a partir das respostas sequenciadas e produção do texto como réplica.

## 2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Esta seção objetiva apresentar as concepções de linguagem, de acordo com os pensamentos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2021; Bakhtin, 2016), voltadas à realidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. A presente abordagem teórica fundamenta-se, ainda, nos estudos de Geraldi (1984; 1996; 1997), Travaglia (2009), Menegassi (2010a), Zanini (1999), Perfeito (2005), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) e outros.

A língua/linguagem é concebida pelo Círculo de Bakhtin como “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (Volóchinov, 2021, p. 224). Nesse sentido, a língua é um processo contínuo e dinâmico, que se transforma por meio das interações discursivas entre os sujeitos, refletindo, assim, a natureza viva e dinâmica da linguagem.

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2021, p. 218-219).

A partir dos pressupostos teóricos de Volóchinov (2021), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 11) afirmam que “cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, a demonstrar o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua”, ou seja, vivemos constantes mudanças nos diversos âmbitos da sociedade, as quais refletem significativamente nas concepções de linguagem e nas concepções de leitura.

Ao refletir sobre as concepções de linguagem, na parte II da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, o Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2021) faz uma abordagem das duas tendências do pensamento filosófico-linguístico: o Subjetivismo Individualista e o Objetivismo Abstrato. A partir das reflexões a respeito dessas vertentes filosóficas acerca da linguagem, os estudiosos propõem uma nova perspectiva de concepção de linguagem: a Linguagem como Interação. Na concepção bakhtiniana, a linguagem é um fenômeno social da interação verbal, que se constitui nas relações dialógicas dos seres.

Geraldi (1984), pesquisador brasileiro dos pressupostos teóricos defendidos pelo Círculo de Bakhtin, denomina as concepções de linguagem como: 1) linguagem como expressão do pensamento; 2) linguagem como instrumento de comunicação; e 3) linguagem como forma de interação. As duas primeiras concepções estão associadas, respectivamente, ao

subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato. Já a terceira concepção está ligada à visão de linguagem bakhtiniana.

## 2.1 Subjetivismo Individualista - Linguagem como Instrumento de Comunicação

De acordo com Volóchinov (2021), o Subjetivismo Individualista analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento linguístico. Essa concepção entende que a linguagem é desenvolvida e manifestada a partir dos pensamentos individuais dos sujeitos. Sob essa ótica, propaga-se que

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto (Volóchinov, 2021, p. 148-149).

Sob essa ótica, os fatores externos à comunicação, como o extraverbal e o interlocutor, não são levados em consideração, ou seja, não interferem nas manifestações ocorridas por meio da linguagem, “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (Travaglia, 2009, p. 21). Por isso, a língua é vista como um produto imutável.

De acordo com Geraldi (1984), na concepção de linguagem como expressão do pensamento, a linguagem é um veículo para transmitir pensamentos individuais, é um instrumento transparente que expressa ideias preexistentes e foca, apenas, no pensamento individual do falante.

Zanini (1999) ressalta que na década de 60 no Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento serviu como base para o ensino de Língua Portuguesa, partindo de metodologias utilizadas pelos professores como forma de reprodução de conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos normativos. Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 14) salientam que nessa concepção de linguagem o domínio das linguagens (oral e escrita) é atingido a partir da aprendizagem da teoria gramatical, não abrangendo as variações linguísticas, assim “o aprendizado é reduzido ao aprendizado da normatização da gramática”.

Logo, a gramática normativo-prescritiva manifesta o dever e a avaliação do certo e do errado e os que transgridem tais regras são adjetivados como “grosseiros, caipiras, incapazes de aprender” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 14).

Nesse contexto, algumas camadas sociais não são favorecidas e o ensino da língua é norteado por regras e normas, pelas chamadas gramáticas normativo-prescritivas. O conteúdo equivale a regras a serem seguidas, com o objetivo de ensinar os sujeitos a falarem e escreverem corretamente (Possenti, 1997).

Geraldi (1984) esclarece que a linguagem não é apenas um canal de saída dos pensamentos, mas sim um meio pelo qual as pessoas se envolvem em diálogo constante e negociam significados, “o pensamento sistemático sobre a língua é incompatível com a sua compreensão viva e histórica” (Volóchinov, 2021, p. 193). A linguagem é “a expressão real de como as pessoas veem o mundo e se comportam nele” (Barreto, 2016, p. 47).

De acordo com Matêncio (1994, p. 68), no período em que vigorou a concepção de linguagem como expressão do pensamento, no contexto educacional, as atividades de leitura e escrita estavam ligadas à “concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem”. O cenário educacional era de reprodução de regras do signo linguístico, cabia ao aluno-leitor seguir essas regras e agir passivamente frente aos textos. Tal concepção distanciava o aluno-leitor do reconhecimento da historicidade da linguagem e de seu papel ativo como construtor desta história. À vista disso, o aluno não atuava como leitor crítico, mas assujeitado ao pensamento do autor.

## **2.2 Objetivismo Abstrato - Linguagem como Instrumento de Comunicação**

Volóchinov (2021, p. 155) postula que na concepção do Objetivismo Abstrato a base organizadora de todos os fenômenos linguísticos é o “sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas, fonéticas e lexicais”. Trata-se, portanto, de um sistema fechado e autônomo, ou seja, de uma enunciação independente de seu contexto linguístico e real, que não considera a natureza intrinsecamente interativa da linguagem.

Essa tendência do pensamento filosófico-linguístico apresenta, de acordo com Volóchinov (2021), os seguintes fundamentos:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas, normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
- 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.

4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si (Volóchinov, 2021, p. 162).

Esses fundamentos apresentam a linguagem de maneira estruturada, como um conjunto fixo e inalterado de formas linguísticas normativas, que não se relaciona com os valores ideológicos dos falantes. Assim, essa tendência distancia o homem do contexto social em que vive, preocupa-se apenas, com o “funcionamento interno da língua” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 18).

Volóchinov (2021) aponta que o principal equívoco do objetivismo abstrato é entender o sistema linguístico como o elemento central e fundamental para explicar os fenômenos da língua, focando apenas em sua estrutura formal e desconsiderando o uso concreto da linguagem em situações de comunicação, ou seja, rejeitando a individualidade dos falantes no ato discursivo.

Nessa concepção, denominada por Geraldi (1984) como “linguagem como instrumento de comunicação”, a língua é vista como um mecanismo utilizado para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor. Para isso, considera-se que a norma padrão da língua deve ser seguida e que as variedades linguísticas devem ser ignoradas.

Travaglia (2009, p. 22) evidencia que nessa tendência a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. Observa-se, então, o elo entre esta abordagem e os elementos comunicativos, em que o emissor, com o intuito de passar uma mensagem ao receptor a põe “em código (codificação) e a remete para outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação” (Travaglia, 2009, p. 22-23).

### **2.3 Concepção de Linguagem como Interação**

Em contraposição às duas concepções de linguagem supracitadas, o Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2021) defende que o lugar da linguagem é a interação. Sob uma perspectiva dialógica os estudiosos do círculo consideram que a linguagem é fruto da interação entre sujeitos inseridos em um contexto social, histórico e ideológico. Dessa maneira, “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2021, p. 219).

De acordo com essa concepção, a língua não é constituída por início, meio e fim, não se resume em normas, nem tampouco em um sistema fechado e estável, mas configura-se em um processo ininterrupto, que se desenvolve por meio da interação entre sujeitos.

A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano. [...] A *ruptura entre a língua e seu conteúdo* ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato. Portanto, a língua, como um sistema de formas normativas idênticas, de maneira alguma é o *modus vivendi* da língua para a consciência dos seus indivíduos falantes. Do ponto de vista da consciência falante e da sua prática viva na comunicação social, não há caminho direto para o sistema da língua, tal como foi concebido pelo objetivismo abstrato (Volochinov, 2021, p. 181-182, grifos do autor).

Inerente às proposições de Volóchinov (2021), Travaglia (2009, p. 23) afirma que a linguagem é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. A interação verbal é vista como o cerne da realização da linguagem, em que os sujeitos se envolvem no processo da comunicação social.

Geraldi (1984) destaca que na concepção de Linguagem como Interação, a língua não é empregada apenas para expressar um pensamento ou para transmitir informações, mas, especialmente, para agir sobre o outro e sobre o mundo. Enfatiza-se, portanto, que “os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 21).

À vista disso, as situações que ocorrem em contexto social determinam a produção do enunciado. Desse modo,

[...] nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como forma de interação social. A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 22).

Sob essa ótica, constata-se que o discurso se manifesta por meio de texto, e que este “passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (Koch, 2002, p. 17). A obtenção do significado não está somente no texto ou no leitor, mas na interação entre ambos. Nessa perspectiva, o texto é enxergado como o local de interação, pois é a partir dele que os sujeitos interagem.

A partir dessa perspectiva interacionista, o leitor é conduzido à compreensão e assume uma atitude ativa responsiva, posto que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é preche de resposta” (Bakhtin, 2016, p. 25). Ou seja, entender um texto é um processo dinâmico e interativo, que envolve a preparação para uma resposta, tornando a compreensão um ato de participação ativa.

Dessa forma, a compreensão do texto se transforma em uma participação dinâmica, preparando o leitor para uma resposta que é, ao mesmo tempo, fruto de sua interpretação crítica e de suas vivências pessoais.

Segundo Menegassi (2009, p. 152), a responsividade não é meramente um resultado das práticas de linguagem, mas sim um elemento essencial para que elas se concretizem. Ela não se limita à capacidade de responder ao que foi dito por um interlocutor, mas implica compreender que a formulação de um enunciado dirigido ao outro já representa, em si, uma resposta potencial a outros enunciados que circulam no meio social.

A responsividade, portanto, é um processo dinâmico e contínuo, que se manifesta em diferentes níveis de complexidade. Desde a compreensão inicial do texto até a produção de respostas mais elaboradas, como a escrita de um parágrafo como contrapalavra. Ao construir um texto réplica, o leitor não apenas demonstra sua compreensão, mas também revela sua própria voz, posicionando-se criticamente em relação ao texto lido. Essa atitude responsiva é fundamental para o desenvolvimento do leitor e de sua capacidade de construir um pensamento crítico.

Diante do exposto, é pertinente inserir às discussões apresentadas reflexões sobre as concepções de leitura que perpassam o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa das escolas brasileiras, uma vez que compreender essas concepções é essencial para identificar como as práticas pedagógicas influenciam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

### 3 CONCEPÇÕES DE LEITURA

O ensino da leitura nas escolas brasileiras é perpassado por diversas tendências que influenciaram as concepções de leitura em situações de ensino. Conforme apontam Angelo e Menegassi (2022, p. 13), a partir do desenvolvimento da Linguística, “ciência que estuda a linguagem humana articulada, em suas manifestações de fala e escrita, entre outras possibilidades”, desenvolveram-se diferentes vertentes inerentes à linguagem, uma delas foi o Estruturalismo, que vê a leitura como processo de decodificação (Kato, 1986), numa transposição do código escrito para o código oral. Sob essa ótica, após a decodificação, o leitor compreende o texto.

No Gerativismo ou Transformacionalismo, a leitura é concebida a partir do conhecimento prévio da palavra e “do contexto linguístico e textual em que a sentença é produzida, onde ocorre a palavra no texto” (Angelo, Menegassi, 2022, p. 15). A partir dessa visão, a participação ativa do leitor passa a ser destacada no processo de leitura. Angelo e Menegassi (2022), pautados em Martellota e Palomanes (2008), ressaltam que a visão de leitura em que é evidenciada a participação do leitor, teve influência da Linguística Cognitiva, por considerar aspectos cognitivos como a experiência do leitor e sua capacidade de compreensão e organização de ideias, bem como o seu processamento de leitura.

Ressalta-se a Psicolinguística com suas contribuições para os estudos da leitura, no que se refere ao entendimento de como a mente e a memória agem no desenvolvimento da compreensão do leitor durante o processamento do texto. Assim, segundo Scliar-Cabral (1986) e Menegassi (2010a), a leitura é entendida como processo, em que o leitor passa pelas etapas simultâneas e recursivas de decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Nessa linha histórica, evidencia-se que os estudos da leitura também foram influenciados pela Linguística Textual. Koch (2015) enfatiza que o texto passou a ser o objeto de estudo e seus princípios de constituição, como a coerência, a situação, a intenção, o aceite e todo o seu contexto de produção, são considerados como unidade básica de manifestação da linguagem, voltada à produção, compreensão e construção de sentidos. Dessa maneira, Angelo e Menegassi (2022, p. 16), baseados em Koch (2015), ressaltam que, na Linguística Textual, os processos cognitivos são também construções sociais e a dimensão sociointeracionista da linguagem “leva em conta as ações verbais engajadas em contextos socioculturais, com finalidades sociais e com papéis exercidos socialmente”.

Outra influência importante para os estudos da leitura foi a Pragmática, por colocar em destaque a construção e interpretação dos enunciados linguísticos como parte de estratégias de

interação linguística utilizadas pelos participantes do discurso (Ilari, 2000). Essas estratégias abrangem escolhas conscientes de palavras, tom de voz, gestos, pausas e outros elementos linguísticos que podem influenciar, expressar significado e conduzir à interação.

Vale ressaltar que o Funcionalismo, a partir das contribuições da Pragmática, trouxe válidas contribuições para os estudos da leitura por considerar a estrutura e o funcionamento da linguagem no que concerne ao sentido e à produção do texto (Halliday et al., 1974 apud Angelo; Menegassi, 2022).

Angelo e Menegassi (2022) destacam também a influência da Linguística da Enunciação a discorrerem sobre a leitura. Destacam-se, nessa vertente, os aspectos intersubjetivos que são expressos de maneira única e irrepetível pelos indivíduos socialmente formados ao enunciar. Inerente às teorias da enunciação, cabe salientar a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, também chamada de Dialogismo ou teoria dialógica, que “leva em conta as especificidades discursivas que se organizam em contextos sociais mais amplos, ou seja, um extralinguístico integrado ao discurso e que, necessariamente, o constitui, pelos valores sociais existentes” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 19). Sob tal prospectiva,

[...] ascende uma possibilidade de conceito dialógico de leitura, [...] o que estabelece um compromisso do leitor de observar o texto como materialização das vozes e relações sociais instituídas, ou seja, como um signo ideológico, para o qual se conclama uma resposta, também saturada de valores ideológicos, pois emerge de uma consciência individual que está sempre em interação com outras consciências, ambas repletas de discursos (Angelo; Menegassi, 2022, p. 19).

Por fim, mas não menos relevante, Angelo e Menegassi (2022) mencionam a influência da Análise do Discurso de orientação francesa para os estudos da leitura. Tal perspectiva aborda os processos que constituem o discurso como o centro da fundamentação linguística. Nesse viés, “o sentido de uma palavra, de um texto, não existe em si mesmo, em sua relação com a literalidade do significante, entretanto, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que é produzida” (Pêcheux, 1997 apud Angelo; Menegassi, 2022, p. 19).

A partir dessa breve apresentação histórica e panorâmica das tendências que influenciaram na maneira de se conceber a leitura, é relevante destacar os conceitos de leitura entrelaçados às práticas de leitura, uma vez que, estas últimas são “responsáveis pelas relações sociais entre os indivíduos, a possibilitar seu acesso ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão sobre as diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito leitor-crítico” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 12). Para tanto, torna-se imprescindível evidenciar os

diferentes conceitos de leitura trabalhados nas salas de aula das escolas brasileiras. Inerente ao exposto, Fuza (2017) salienta que

A leitura com foco no texto também pode ser denominada sob a perspectiva do texto; leitura como extração (processo ascendente/bottom up); leitura como decodificação. A leitura com foco no leitor pode receber o nome de leitura sob a perspectiva do leitor; leitura como atribuição (processo descendente/top down). O diálogo entre texto e leitor promove o surgimento da leitura como interação (Fuza, 2017, p. 263-264).

É com base nessa assertiva que a seguir realiza-se uma reflexão sobre os diversos conceitos de leitura relacionados ao ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Essa discussão é fundamental para compreender como as práticas de ensino e aprendizagem da leitura são direcionadas nas escolas.

### **3.1 Conceito de Leitura Estruturalista: Leitura por Extração – foco no texto**

Historicamente, o ensino da leitura nas escolas brasileiras perpassa por diversos conceitos de leitura. Segundo Angelo e Menegassi (2022, p. 22), o conceito de leitura estruturalista “volta-se para a observação e a identificação por decodificação do que está posto na materialidade do texto”. Ao extrair informações do texto, o aluno-leitor decodifica as letras em sons e os relaciona com os significados, para que compreenda o texto, que lhe é exposto como um produto acabado, de tal forma que não é admissível fazer nenhum tipo de inferência.

Dessa maneira, a leitura segue com

[...] a identificação dos caracteres de cada letra, passa pela transposição das letras e fonemas, pela busca lexical, pela compreensão em nível de sentença, até chegar à aplicação de regras fonológicas e à transformação das unidades em um enunciado áudio-articulatório (Angelo; Menegassi, 2022, p. 23).

Face ao exposto, evidencia-se que a leitura é vista como um processo, em que letra por letra é decodificada, em seguida, palavra por palavra, partindo-se da esquerda para a direita para que então, o leitor consiga atingir a entonação (Angelo; Menegassi, 2022). Assim, o ato de ler parte do texto para o leitor e espera-se que inicie a compreensão do texto a partir dos elementos mais básicos, como letras, avançando progressivamente para formar unidades linguísticas mais complexas, como palavras, frases e parágrafos. Essa abordagem pressupõe uma construção gradual de entendimento, partindo de níveis inferiores para atingir níveis mais elevados do texto durante o processo de leitura.

Conforme apontado por Soares (1998), o ensino de Língua Portuguesa configura-se em um sistema no qual o ensino da leitura e da escrita fundamenta-se em textos literários e no cumprimento das regras e normas de uso da língua. Tem-se o texto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental” (Koch, 2002, p. 16).

Com isso, o texto é visto como um produto do pensamento do autor e, cabe ao leitor, extrair tais pensamentos, “não cabe ao ouvinte questioná-lo, mas exercer um papel passivo diante dele, de forma apenas a receber suas informações” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 15). A língua tem a função de externalizar o pensamento a partir da competência do sujeito.

A leitura é vista como extração de sentidos de um texto, uma vez que o processo de leitura está centrado em identificar o pensamento do autor do texto, e decodificar os sinais linguísticos, ou seja, o ato de ler consiste na mudança do vocábulo escrito para o falado. O foco do ensino está na prática de atividades gramaticais, pois o aluno tem a incumbência de falar e escrever de acordo com a norma culta da língua. Além disso, considera-se que, ao aprender e seguir as normas gramaticais, o aluno consegue exteriorizar seus pensamentos de maneira adequada.

O exercício da leitura é apenas uma forma de exteriorização do pensamento e para observar o seu domínio, é avaliada a capacidade que o leitor tem de se expressar de maneira correta por meio da oralidade. Acredita-se que o aluno-leitor precisa aproximar-se de “textos-modelo”, que demonstram o uso correto da língua, “na arte do bem falar, e depois, do bem escrever” (Perfeito, 2005, p. 31). Assim, enfatiza-se a oratória e os aspectos voltados à mecanização do ato de ler, atividades com esses aspectos são muitas vezes encontradas nos materiais didáticos nos tópicos chamados de Leitura em voz alta (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020).

Segundo Menegassi (2010), essa prática é realizada frequentemente com a intenção de avaliar a leitura dos alunos em sala de aula. O foco está em averiguar a leitura oral dos alunos e não em sua compreensão do texto.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) reflete a influência da concepção de leitura estruturalista ao sinalizar capacidades e habilidades de decodificação:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;

- Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*) (Brasil, 2018, p. 89, destaques do documento).

O conceito estruturalista de leitura valoriza o reconhecimento de letras e palavras, evidenciando o sistema fonológico para que se alcance o conteúdo do texto. Entretanto, estudos revelam que apenas decifrar as letras e revertê-las em sons não é o suficiente para obter a compreensão do texto. Nesse viés, Fuza (2010) postula que na prática da decodificação, a leitura não é realizada com o objetivo de atribuir sentido ao texto, mas de forma mecanizada, com a intenção de saber se o aluno leitor entendeu o texto por meio de identificação de informações, ou seja, por extração de informações, contidas em sua superfície, “basta passar os olhos pela superfície linguística e encontrar partes que repitam as palavras presentes na pergunta, realizando um mapeamento entre a informação gráfica da questão e sua forma repetida no texto” (Fuza, 2010, p. 13).

Percebe-se, então, que essa concepção de leitura tem uma perspectiva ideológica definida.

Quanto mais o aluno responde perguntas de identificação textual, menos desenvolve a capacidade de produção de sentidos, conseqüentemente, não amadurece posição crítica frente aos textos que circulam em seu grupo social, na sociedade como um todo e na própria escola em que se encontra. Ela é uma concepção necessária à formação do leitor, contudo, sua manutenção como estratégia de ensino de leitura não permite o desenvolvimento desse leitor (Menegassi, 2010, p. 3).

Embora a prática de responder perguntas de identificação textual seja relevante na formação inicial do leitor, sua aplicação contínua pode prejudicar o desenvolvimento crítico, pois essa abordagem conduz o aluno a uma leitura superficial e compromete sua capacidade de se posicionar criticamente frente às diversas situações e contextos em que os textos circulam.

Ao corroborar com essas afirmativas, Kleiman (1996) verifica que no ensino da leitura com base no conceito estruturalista, são consideradas apenas as estruturas gramaticais do texto para a obtenção de seu significado, descartando o contexto no qual se encontra. Evidenciam-se, então, atividades de leitura como pretexto para exercícios gramaticais, atividades que levam o aluno a consultas no dicionário, substituição de palavras por seus sinônimos, localização de informações por meio de pareamento de palavras do texto, dentre outras.

Em suma, à luz do conceito estruturalista, a leitura é vista como “um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído e soma-se à proporção que as palavras são processadas” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 24). Tal conceito de leitura influencia

o ensino de línguas nas escolas brasileiras, em especial, nos anos iniciais da Educação Básica, em que os alunos são alfabetizados partindo da apresentação das letras e de seus sons, para em seguida reuni-las em sílabas, formando palavras e frases (Mortatti, 2006).

Angelo e Menegassi (2022) evidenciam em seus estudos que grande parte dos estudantes brasileiros conseguem decodificar o texto, entretanto, não conseguem “contar o que leram”. Diante disso, é necessário que sejam trabalhadas na sala de aula habilidades que desenvolvam no aluno a capacidade de “localização, seleção e organização de informações contidas no texto”, para que possa atingir níveis mais elevados de leitura como “a avaliação crítica de um texto, a reflexão sobre a leitura e o estabelecimento de relações entre o texto e a experiência individual, conhecimentos e ideias próprios” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 32-33).

Tais competências são cruciais para o desenvolvimento do aluno-leitor. Por isso, devem ser desenvolvidas na sala de aula, para que o aluno consiga ultrapassar as fronteiras do ambiente escolar e vivenciá-las no seu cotidiano, em todas as esferas que exijam experiências leitoras.

### **3.2 Conceito de Leitura Cognitivista: Leitura por Atribuição – foco no leitor**

Na perspectiva de leitura cognitivista, “o significado é construído pelo processo de análise, a partir do todo para se chegar às suas unidades constitutivas” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 33). O significado parte do leitor para o texto, evidenciando o papel do sujeito na constituição do significado. Sendo assim, para a obtenção do significado do texto, considera-se a contribuição do leitor, a partir dos conhecimentos guardados em sua memória.

Angelo e Menegassi (2022), fundamentados em Goodman (1980), evidenciam que

No processo de leitura, estão envolvidas contínuas interações entre o pensamento e a linguagem, a partir das quais o leitor busca fazer previsões e inferências para a construção do significado a partir das características do texto escrito, como estruturas sintáticas, semânticas, recursos coesivos, etc. (Angelo; Menegassi, 2022, p. 33).

Nessa perspectiva, Goodman (1980) reitera que a leitura eficiente não se baseia em perceber e identificar todos os elementos do texto, mas sim na habilidade de selecionar poucas e produtivas pistas necessárias para formar hipóteses corretas desde o início. Da mesma forma, antecipar o não visto é crucial na leitura, assim como antecipar o não ouvido é essencial na escuta.

Segundo Goodman (1987), para atingir a compreensão textual, ao realizar a leitura do texto, é fundamental que o leitor selecione o que lhe é pertinente e descarte algumas

informações que considere desnecessárias para o processamento da leitura. O leitor busca fazer inferências, por meio de informações pertencentes aos seus conhecimentos prévios, ou seja, o conhecimento linguístico, textual, e ainda, os conhecimentos de mundo que tem guardado em sua mente, que são movimentados para que possa prever, inferir, e construir significados (Kleiman, 2008).

Consequentemente, “ao inferir, o leitor avança mais facilmente e rapidamente na leitura e permite que o texto se torne mais conciso, a manifestar uma característica pertinente ao leitor habilidoso que a escola busca formar” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 36).

Alinhada às proposições de Goodman (1987), a BNCC (2018), no tratamento das práticas leitoras, retoma, amplia e indica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação:

- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas (Brasil, 2018, p. 70).

Face ao exposto, Leffa (1999) observa que o uso de diversos conhecimentos requer um processamento da leitura que transcende a extração e que demanda a atribuição de sentidos ao texto. Menegassi (2010) reforça que nessa perspectiva, a compreensão de um texto está intrinsecamente ligada ao leitor e aos seus conhecimentos prévios, sendo determinada pelas informações que o leitor incorpora ao texto, e não pelas pistas linguísticas-discursivas fornecidas pelo próprio texto.

Assim, na perspectiva em que a leitura é considerada como uma atribuição, a construção de significado não segue uma progressão linear, palavra por palavra. Nota-se que o sentido é atribuído pelas impressões e opiniões do sujeito-leitor, que tem a liberdade de incorporar ao texto seus conhecimentos de mundo e experiências pessoais. Então, o leitor se torna um atribuidor de significados.

Solé (1998, p. 44) define a leitura como processo e propõe estratégias de leitura que levam o “leitor a encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura”. Com base em Solé (1998), Angelo e Menegassi (2022) discorrem sobre a leitura sob o

viés cognitivista, no qual para a obtenção do significado são propostas questões de pré-leitura, que ativem os conhecimentos prévios dos alunos, que estimulem a necessidade de ler e, contribuam para a realização de previsões sobre o texto que será lido. Além disso, são propostas questões durante a leitura, que “incentivam o aluno a produzir novas previsões, a expandir o processo iniciado anteriormente à leitura do texto, bem como a controlar a compreensão, buscar respostas para a confirmação ou não das previsões realizadas” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 40). Por fim, após a leitura, são indicadas questões que levem o aluno a refletir sobre o conteúdo lido, a partir de suas perspectivas e convicções.

Nessa perspectiva, Angelo e Menegassi (2022) reafirmam que por meio do processo de atribuição o leitor realiza diversas atividades cognitivas e interpretativas. Ele seleciona informações que considera relevantes na leitura, interage com os implícitos do texto, produz inferências e emprega uma variedade de estratégias, tais como seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação. Além disso, o leitor, ao adotar a abordagem de atribuição, engaja-se na leitura de maneira participativa, transformando-a em um processo dinâmico que se assemelha a um jogo de adivinhações. Essa abordagem também inclui a prática de formular perguntas em relação ao texto lido.

Embora seja delineada dessa maneira, a leitura por atribuição assume uma posição exagerada ao envolver a prática de realizar adivinhações sobre o texto. Nesse processo, ela tende a descartar as pistas e marcadores que facilitam a leitura, buscando validar qualquer interpretação do texto, muitas vezes extrapolando os limites do que o texto propriamente oferece. Essa abordagem pode conduzir a interpretações subjetivas e, por vezes, distantes da intenção original do autor.

Nesse sentido, ao se posicionar sobre essa concepção, Leffa (1996, p. 14) enfatiza que “a aceção de que ler é atribuir significado, põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor e em cada leitura uma visão diferente da realidade”. Assim, qualquer interpretação é válida, ou seja, “o leitor passa a ser visto como soberano absoluto” (Leffa, 1999, p. 17).

Angelo e Menegassi (2022) destacam que o conceito cognitivista de leitura ainda recebe inúmeras críticas, por rejeitar o contexto social, depositar a confiança nas predições do leitor e por considerar válida toda interpretação textual realizada pelo aluno, “já que ele é o leitor em foco, em privilégio” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 42). Isto posto, cabe ao professor conhecer os principais fundamentos do conceito cognitivista, fazer as seleções necessárias e utilizar, junto aos alunos, os que melhor se enquadram em sua situação de ensino.

### **3.3 Conceito de Leitura Interacionista: Leitura como Interação – foco na interação texto e leitor**

O conceito de leitura interacionista propicia o estudo de diversos elementos e aspectos que compõem a leitura. Ele não exclui os conceitos anteriormente mencionados, mas os utiliza e os complementa, consubstanciando um conceito de maior amplitude ao processo de leitura direcionado ao ensino. Nesse sentido, a leitura é vista como um processo de interação que envolve o conhecimento prévio do leitor, como as informações do próprio texto, e, o significado está na interação entre eles (Angelo; Menegassi, 2022).

A concepção de leitura interacionista tem como característica principal a inferência, ou seja, “a produção de um dado que não está disponível no texto, mas é possível de se produzir a partir das relações entre os conhecimentos do leitor, o contexto e as informações explícitas na materialidade textual” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 45). Dessa maneira, há a capacidade de criar informações que não estão diretamente presentes no texto, mas podem ser geradas a partir das relações entre o conhecimento prévio, o contexto e as informações postas claramente na estrutura textual.

O leitor interage ativamente com o texto, usando os conhecimentos que já possui e o contexto no qual está inserido para deduzir informações que podem não estar explicitamente declaradas. Essa abordagem ressalta a participação ativa do leitor na construção do significado durante o processo de leitura. Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 22), “reconhece-se um sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos”, ou seja, um sujeito que apresenta uma atitude ativa responsiva (Bakhtin, 2016).

Nessa perspectiva, Angelo e Menegassi (2022, p. 48) evidenciam que “o leitor vai além das linhas, para questionar o que foi lido e compreendido, debater as visões e ideias do mundo a partir da interação com o autor, via texto”. Consoante a isso, a BNCC considera que “o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 67). Desse modo, a leitura não se limita apenas à decodificação passiva de palavras, e nem “apenas como uma prática de extração, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 24).

A leitura é entendida como um conjunto de práticas de linguagem resultantes da interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com diferentes tipos de textos. A BNCC (Brasil,

2018) reconhece a leitura como uma atividade dinâmica e interativa, na qual o leitor não apenas absorve informações, mas também participa ativamente na interpretação e compreensão dos textos.

Destaca-se, ainda, a importância da interação entre o leitor e os diversos tipos de textos, uma vez que a leitura não se restringe ao universo da escrita, mas abrange também a compreensão de textos orais e multissemióticos, envolvendo diversas linguagens e formas de expressão. Quando ocorre uma compreensão instigada por argumentações e diálogos, revelando as opiniões e a reflexão dos leitores a respeito do material lido, é possível afirmar que “ocorreu uma leitura crítica e que os responsáveis pela compreensão são leitores proficientes e não meros decodificadores do texto” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 25).

O leitor é motivado a se posicionar criticamente frente ao texto, a se relacionar com o outro e perceber, meticulosamente, a realidade que o cerca. A leitura é percebida como um processo, no qual ao considerar o envolvimento do autor, texto e leitor, ocorre um resgate de contextos sociais, históricos e ideológicos, que, a partir das estratégias de leitura utilizadas, torna-se possível construir significados para o texto.

Moita Lopes (1996) afiança que ler implica em participar ativamente de um conjunto de interações sociais, envolvendo tanto o leitor quanto o autor, e que reflete, significativamente, na inserção do indivíduo em contextos sociais específicos por meio da interpretação e da compreensão de textos. Ao fazer uma leitura, “o sujeito leitor adquire uma postura crítica para desvelar significados que discriminam, oprimem e sufocam aqueles situados em posição de desigualdade” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 50).

A leitura, no viés interacionista, contribui para a formação do leitor crítico, que se posiciona ativamente frente aos textos, nos diferentes contextos nos quais está inserido. Nota-se, portanto, que “o trabalho com o texto, vai além dos domínios do bem falar e da extração, ele faz com que haja trocas de conhecimentos prévios entre o texto e os participantes do discurso, a promover a leitura crítica do texto” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 27).

Angelo e Menegassi (2022) enfatizam que a leitura se constitui em uma atividade social, visto que, tanto o leitor quanto o autor evidenciam, durante a leitura, traços de sua individualidade e da posição social na qual se originam. Diante disso, são propostas atividades que

[...] propiciem ao leitor recuperar informações sobre o autor, o ano e o local de publicação do texto, além de seu veículo de circulação e seus prováveis leitores, como também a finalidade discursiva que representa, a perceber tais elementos como parte constitutiva da estrutura da significação do texto, que são identificados pela materialidade do gênero do discurso (Angelo; Menegassi, 2022, p. 49).

O papel do professor, ao trabalhar com a leitura em sala de aula, é fundamental para promover a formação de um leitor crítico, que se posicione diante das diversas situações sociais e saiba argumentar, agir/interagir com outros sujeitos com os quais se comunica, seja de forma oral ou escrita. O ensino da leitura, a partir do uso de estratégias de ensino adequadas, possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno-leitor, que promovem a construção de sentidos frente ao texto. O professor, em suas práticas de ensino, precisa estar atento às necessidades do aluno, inerentes à aprendizagem da leitura, não se detendo apenas em perguntas de leitura com foco no texto, com foco no leitor, ou que estejam destinadas somente à obtenção de transcrição de informações do texto ou de adivinhações.

Com a intervenção do docente, é possível que o aluno aprenda estratégias que o auxiliem a compreender o que leu e relacione com seus contextos sociais. Nesse sentido, Solé (1998) destaca que

[...] 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 vai 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 (Solé, 1998, p. 44).

A partir dos pressupostos teóricos de Solé (1998), concebe-se a leitura como um processo, no qual o leitor está envolvido de forma ativa. Assim, para que o aluno aprenda a encontrar sentido na leitura é preciso ensiná-lo a utilizar as estratégias de leitura, de maneira que consiga movimentá-las, a fim de se posicionar ativamente frente ao texto.

Vale ressaltar que a ação do professor é crucial para mediar o processo de aquisição leitora e contribuir para a formação de um leitor proficiente. É importante que o docente conduza o aluno a seguir algumas estratégias antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Segundo Solé (1998, p. 114), “se ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, antes da leitura, podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível”. A autora afirma que por meio de tais estratégias o aluno conseguirá atingir proficiência na leitura e saberá fazer uma avaliação do que aprendeu ao ler o texto, assim como relacionar a leitura com suas vivências sociais.

Enfatiza-se, segundo Solé (1998), que os momentos supracitados são indispensáveis à compreensão leitora. O docente ao estimular questionamentos antes, durante e após a leitura, incentiva o aluno por meio de objetivos resolutos. As estratégias antes da leitura ativam os

conhecimentos prévios do aluno e colaboram para a formulação de previsões. As estratégias durante a leitura possibilitam ao aluno a confirmação das previsões e inferências realizadas no momento antes da leitura, de forma que ocorra a interação entre texto/leitor e leitor/texto. Assim, a autora vê o momento durante a leitura, como de maior possibilidade à compreensão, pois exige maior empenho do leitor, uma vez que “os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos” (Solé, 1998, p. 117).

Conforme Solé (1998), nas ações pós-leitura, incluem-se atividades como a utilização do registro escrito para aprimorar a compreensão, a avaliação crítica do texto com base nas informações assimiladas pelo leitor ao considerar a relação dialógica estabelecida entre autor, texto e leitor. A autora ressalta, ainda, que as estratégias de leitura podem

Esclarecer dúvidas [e] comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o já que se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor (Solé, 1998, p. 119).

Sob essa ótica, Santos (2019) reforça que, quando os docentes ensinam os alunos a lerem a partir de objetivos claros, permitem que sejam capazes de formular seus próprios objetivos, uma vez que “o leitor é instigado a ativar seus conhecimentos prévios, além de ler com objetivos definidos (ler para obter uma informação precisa ou de caráter geral, ler para aprender, ler para refazer um texto escrito, ler para um público em voz alta, ler para verificar o que se aprendeu, ler por prazer)” (Santos, 2019, p. 42).

O aluno é estimulado a relacionar o texto aos mais variados contextos que o cercam, a construir sentidos e, com isso, é levado à formação de um leitor crítico, que avalia suas ações e se posiciona com responsividade. Conforme sintetizado por Menegassi (2009, p. 168), “a responsividade é uma exigência das práticas sociais de interação; a responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator ativo e imprescindível para que elas aconteçam”. Diante disso, entende-se que a compreensão do texto lido conduz o leitor a uma atitude ativa responsiva.

Destaca-se, assim, a relevância da interação entre os sujeitos envolvidos na leitura, visto que a interação do sujeito leitor com o texto e com outros sujeitos relacionados com a leitura desempenha um papel crucial na construção do seu discurso, na ampliação da capacidade de comunicação e na construção do conhecimento. Quando o leitor se engaja ativamente com o

texto, ele não apenas absorve passivamente informações, mas também interpreta, questiona, dialoga com o texto e o relaciona com o seu contexto e experiências pessoais. Essa interação dinâmica permite ao leitor atribuir significados ao texto de maneira mais rica e contextualizada, além de promover a troca de ideias e perspectivas com outros sujeitos (Menegassi, 2010).

No bojo dessas discussões, percebe-se que a construção de um leitor crítico é essencial no processo de ensino da leitura, para que esta não se torne uma ação mecanizada. Um leitor crítico não aceita passivamente o que é apresentado no texto, mas analisa, de forma reflexiva sua própria interpretação, toma posição frente ao texto e reconhece que o ato de ler é uma prática social, indo além do ambiente escolar. Ele compreende que os textos se inserem em diferentes esferas culturais, sociais e históricas, e que sua interpretação é influenciada por esses fatores. Nessa conjuntura, o leitor procura no texto “um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto” (Cafiero, 2005, p. 12).

Cafiero (2005, p. 12) ressalta que a leitura “é uma atividade ou um processo de construção de sentidos”. A afirmação da autora sugere que, quando o leitor se depara com um texto, busca nele um ponto de partida, um conjunto de instruções ou informações que possam orientar sua compreensão. Posteriormente, relaciona essas instruções ou informações com o conhecimento que já possui, tanto do mundo quanto de outras experiências de leitura. Ao fazer essas conexões e associações, o leitor é capaz de produzir significado e construir coerência para o texto, tornando-o compreensível e relevante em seu contexto pessoal e social.

Todo esse processo demonstra a interlocução entre autor, texto e leitor, “há, assim, um diálogo instaurado entre aluno-leitor e texto que possibilita tratar da formação e do desenvolvimento de leitores críticos” (Fuza; Menegassi, 2017, p. 265). No processo de ensino e aprendizagem, sob uma visão interacionista, Menegassi (2010) evidencia as etapas no processo de leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

De acordo com Menegassi (2010), a primeira etapa do processo de leitura é a decodificação. O estudioso salienta que a decodificação é essencial, pois sem ela o fluxo do processo é interrompido, impedindo o desenvolvimento das etapas subsequentes. Nessa fase inicial, ocorre o reconhecimento do código escrito e sua associação com o significado desejado no texto.

A compreensão é o segundo estágio pertencente ao processo de leitura. Menegassi (2010) esclarece que compreender um texto implica em apreender o seu tema e sintetizá-lo. Essa compreensão requer que o leitor seja capaz de identificar as informações e os pontos

principais do texto, além de dominar as estruturas sintáticas e semânticas da língua em uso. Essa etapa inclui os níveis de compreensão literal, inferencial e interpretativo:

No nível literal, o leitor inicia uma interação superficial com as ideias contidas na superfície do texto. A partir da localização e compreensão das informações explícitas, o leitor pode avançar para o nível inferencial que possibilita a ele expandir seus esquemas de cognição e efetuar a leitura das entrelinhas do texto. Após compreender as informações explícitas e implícitas, o sujeito pode progredir em sua leitura e dominar o nível interpretativo, ao associar as ideias presentes no texto e reelaborar as informações nele contidas (Ohuschi; Silva, 2021, p. 22-23).

Ao avançar, o aluno-leitor progride para a fase da interpretação, etapa em que desenvolve sua capacidade crítica. O leitor, nesta etapa, examina, pondera e avalia as informações do texto. Para que a interpretação seja viável, é imprescindível que a compreensão a anteceda, uma vez que, ao compreender o que leu, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e os entrelaça com as informações apresentadas no texto. Logo, o leitor amplia seus conhecimentos, “uma vez que consegue reformulá-los, e assim, amplia seus esquemas sobre as ideias que são apresentadas e discutidas em cada texto que efetua a leitura” (Ohuschi; Silva, 2021, p. 23).

Nesse percurso cognitivo de leitura, o leitor armazena em sua memória as informações mais importantes da leitura, chegando à última etapa: a retenção. Menegassi (2010) evidencia que esta etapa pode ocorrer nos níveis da compreensão e da interpretação. No nível da compreensão o leitor retém a temática do texto, e suas informações principais, no entanto, não as analisa. Já no nível da interpretação, o leitor retém, mais profundamente a temática abordada no texto e a relaciona com seus conhecimentos prévios, posicionando-se ativamente frente ao texto, o que possibilita a construção de um novo texto.

Segundo Volóchinov (2021), todo texto requer uma resposta, que dá origem a um novo texto, um texto como réplica (contrapalavra). Ao interagir com o texto, o leitor responde e se posiciona ativamente por meio da resposta dada.

Consoante ao exposto, Fuza (2010) postula que ao viabilizar o diálogo entre texto e leitor, “promovem-se absorção e transformação de outros textos, já que o momento da leitura pode se configurar como espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando-se aquilo que se denomina contrapalavra” (Fuza, 2010, p. 31).

Menegassi, Fuza e Angelo (2022), pautados na visão de leitura de Geraldi (2002), consideram que a oferta de contrapalavra significa a oportunidade para o leitor de confrontar suas próprias vozes com as vozes do autor e de outros sujeitos leitores, criando um diálogo

genuíno conhecido como réplica, posicionando-se em relação ao enunciado do outro, destacando os laços da comunicação e do diálogo contínuo presentes na linguagem humana.

Nesse viés, a retenção corresponde à verificação da aprendizagem do aluno. O professor conseguirá avaliar o desenvolvimento intelectual e cognitivo de seu aluno-leitor. Embora essa avaliação, não necessariamente, possa ser feita de imediato, o docente em momentos subsequentes, poderá verificar o amadurecimento de seu aluno, a considerar se este consegue refletir, opinar e argumentar sobre o texto lido. Menegassi (2010) enfatiza que as etapas do processo de leitura não devem ser trabalhadas de maneira isolada umas das outras, mas de maneira simultânea.

Diante das discussões suscitadas neste estudo, fica evidente que as práticas de leitura em sala de aula não se resumem ao contexto escolar. Ao trabalhar com o ensino da leitura, deve-se considerar o processo criativo e individual do leitor, bem como sua formação crítica, para que possa relacionar as práticas leitoras aos seus ambientes de vivência, de forma que assuma uma posição ativa na construção de seu mundo.

De acordo com as proposições mencionadas, cada texto, ao ser lido e interpretado por um leitor, desencadeia uma série de reações e respostas, que podem incluir a formulação de novos discursos, a produção de novos textos ou a geração de reflexões e debates adicionais (Volóchinov, 2021). Um texto pode inspirar novas ideias, questionamentos, análises críticas e interpretações diversas por parte do leitor. Essas respostas podem ser expressas por meio da escrita, da fala ou de outras formas de comunicação, resultando na criação de novos enunciados ou na ampliação do diálogo em torno do tema abordado. Em suma, todo texto tem o potencial de estimular um processo contínuo de interação e produção textual, gerando um ciclo dinâmico de leitura, interpretação e resposta (contrapalavra).

Para que ocorra a formação do aluno-leitor, bem como a interatividade leitor-texto-autor, é necessário que o docente esteja atento ao processo de leitura, uma vez que tem papel fundamental nesse movimento dialógico.

Nessa perspectiva, para promover a interação são propostas questões para serem trabalhadas em sala de aula, que orientem os alunos na construção de sentidos aos textos, de forma a promover o diálogo entre professor, leitor, autor e contexto social. Ou seja, questões que destaquem a correlação existente entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações contidas no texto, que os possibilitem realizar diversas inferências, acrescentando o “componente social da interação leitora, a possibilitar uma interpretação das informações, conseqüentemente, a construção de novos sentidos ao texto” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 53).

A partir de estudos sobre as concepções de linguagem e os conceitos de leitura, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 28-29) constatam que “a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, a evidenciar seu caráter dinâmico no meio social”, de forma que todas as etapas contribuíram grandemente para a evolução do ensino da língua, portanto, é de suma relevância que os professores tenham conhecimento e dominem os “paradigmas teóricos dessas concepções para compreender como se efetivam as práticas de linguagem em sala de aula, no momento histórico em que passamos”. Ao corroborarem com Fuza (2010), os estudiosos reiteram que

A prática da leitura interacionista configura-se como processo que implica a participação ativa do leitor e do texto para a construção do significado e para a produção de sentidos do enunciado. Entender como se efetiva essa prática e seus conceitos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 29).

Face ao exposto, fica evidente a relevância de estudos voltados ao ensino de leitura na perspectiva da formação docente, uma vez que o professor, como mediador no ensino da leitura, deve ter conhecimento e clareza sobre os aspectos teóricos-metodológicos que perpassam as concepções de linguagem e os conceitos de leitura, bem como sobre estratégias de leitura que podem auxiliar em sua prática docente.

Assim, a próxima seção abordará a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a partir dos pressupostos teóricos de Solé (1998) e de pesquisas realizadas por estudiosos como Menegassi (2010a; 2011; 2016), Fuza e Menegassi (2017; 2018; 2020) e outros.

#### 4 ORDENAÇÃO E SEQUENCIÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA

Esta seção visa apresentar as concepções de perguntas de leitura, fundamentadas em Solé (1998) e nas pesquisas realizadas sobre a temática, como as de Menegassi (2011; 2016), Rodrigues (2013), Fuza (2017), Fuza e Menegassi (2017; 2018; 2019; 2022), Barroso (2018) e Santos (2019).

As práticas de avaliação de leitura nas escolas frequentemente utilizam, como instrumento principal, perguntas direcionadas ao texto. No entanto, essas perguntas nem sempre seguem um arcabouço teórico-metodológico bem definido pelo professor. Nesse sentido, Menegassi (2011), em seu estudo intitulado: “Produção, ordenação e sequencição de perguntas na avaliação de leitura”, discute como essa metodologia pode contribuir para que o aluno-leitor produza sentidos ao texto lido e elabore um novo texto como resposta.

Menegassi (2011) ressalta que, para uma construção eficaz de perguntas, é essencial considerar aspectos fundamentais baseados em estudos de leitura, com pressupostos da Linguística Aplicada e da teoria do Círculo de Bakhtin, como: o conceito de leitura adotado, a metodologia de trabalho alinhada a esse conceito, o objetivo da leitura, o gênero textual escolhido, a organização das perguntas e a produção escrita resultante das respostas a essas perguntas. Dessa maneira, torna-se possível um trabalho que promova o desenvolvimento cognitivo do aluno-leitor ainda mais eficaz e, nesse sentido, o autor evidencia a importância da conscientização do professor relacionada às determinações teórico-metodológicas envolvidas no processo de ensino da leitura.

O referido estudo, fundamentado na concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, classifica as perguntas em três tipos: textual, inferencial e interpretativa, que auxiliam na formação do leitor e na produção de respostas argumentativas, além de promover um posicionamento crítico e reflexivo por parte do leitor.

Rodrigues (2013) desenvolveu, em sua pesquisa de mestrado em Letras, o estudo intitulado “Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do ensino fundamental”, no qual teve como objetivo geral compreender como o trabalho com a ordenação de perguntas de leitura, em situação de sala de aula, possibilita a produção de sentidos nos alunos. Para alcançá-lo, o pesquisador verificou em que aspectos a ordenação de perguntas de leitura contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, realizou um levantamento das facilidades e dificuldades dos alunos frente ao trabalho desenvolvido e caracterizou a intervenção docente durante o processo da pesquisa.

A pesquisa de Rodrigues (2013) investigou a eficácia das perguntas de leitura no processo de ensino e aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Maringá. O estudo promoveu questionamentos que estimulassem a reflexão crítica e autônoma dos alunos sobre o texto. A pesquisa, de cunho qualitativo e caracterizada como pesquisa-ação, evidenciou que a interação entre professor e alunos, por intermédio de práticas de leitura planejadas e teoricamente fundamentadas, resulta em um processo de construção de sentidos mais eficaz e transformador. Desse modo, demonstrou que a ordenação e sequenciação de perguntas, quando bem mediadas pelo professor, contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia e criticidade leitora dos estudantes.

O estudo de Menegassi (2016), cujo título é “Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura”, tem como objetivo analisar a experiência do trabalho com as perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas em sala de aula. Com vistas a exemplificar e demonstrar como ocorre a construção de perguntas de leitura sob o viés interacionista, o autor selecionou parte da pesquisa de Rodrigues (2013), realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

A priori, o autor discute sobre concepções de leitura abordadas por Menegassi (2010e) e apresenta a leitura com foco no autor, foco no texto, foco no leitor e a leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Nesse viés, é retomada a classificação das perguntas de leitura com base em Menegassi (2010a; 2010c; 2011): perguntas de resposta textual; perguntas de resposta inferencial e perguntas de resposta interpretativa. Retoma-se, ainda, o processo de leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Após a análise, Menegassi (2016) evidencia que a ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, mediadas pela atuação pedagógica do professor contribuem efetivamente para o desenvolvimento do aluno-leitor, uma vez que estes são levados à interação com o texto, e, assim, à produção de sentidos.

Fuza (2017), em seu relatório de pós-doutoramento, realizou um estudo intitulado “Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático” no qual desenvolveu uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para os gêneros crônica e poema, destinada ao ensino fundamental, utilizando o princípio temático do Círculo de Bakhtin.

O referido estudo buscou analisar a aplicação desses princípios em diferentes gêneros discursivos com uma temática comum, identificada após análise de materiais didáticos. A metodologia incluiu a elaboração de perguntas que permitiram ao aluno-leitor estabelecer diálogos entre textos, formular respostas textuais, inferenciais e interpretativas, e construir um texto como contrapalavra. Os resultados indicaram que a abordagem proposta facilita a

interação entre o leitor e os textos, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica e contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura no contexto escolar.

Fuza e Menegassi (2017) realizaram um estudo intitulado “Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional” como proposta de aplicação no 6º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo principal foi o de discutir como essa metodologia contribui na produção de sentidos pelo aluno-leitor.

O trabalho supracitado centralizou-se nas perspectivas sobre leitura e destacou a relevância da metodologia de ordenação e de sequenciação de perguntas de leitura como proposta para o processo de desenvolvimento do leitor no ambiente escolar. Os resultados demonstraram que a ordenação e a sequenciação de perguntas para o gênero eleito possibilitam ao aluno a extração de significados e atribuição de sentidos ao texto lido; o estabelecimento de elo entre linguagem verbal e não verbal; seu posicionamento frente à temática do texto; a produção de um texto como réplica/contrapalavra e a realização de inferências.

Fuza e Menegassi (2018) desenvolveram o estudo intitulado “Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação”, com o objetivo de elaborar uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura direcionada ao gênero crônica, utilizado no ensino fundamental, a partir do princípio temático proposto pelo Círculo de Bakhtin.

Com o intuito de contribuir para os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna escrita e desenvolver habilidades de leitura e produção textual escrita, Fuza e Menegassi (2018) elaboraram a proposta teórico-metodológica, com foco no aspecto temático, partindo do levantamento das ideias principais do texto para a elaboração de um novo texto, a partir dessas ideias. Em seguida, são produzidas perguntas de leitura com base nas ideias relacionadas, de maneira ordenada e sequenciada, e, por fim, o aluno-leitor é direcionado à produção de um texto como réplica/contrapalavra a partir das respostas às perguntas.

Os resultados revelaram que a proposta de ordenação e de sequenciação de perguntas de leitura possibilita a identificação de ideias principais relacionadas ao texto, que o aluno-leitor se posicione diante da temática do texto e produza um texto como réplica/contrapalavra como produto de todo o processo.

Barroso (2018), em sua pesquisa de mestrado, intitulada: “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero crônica no Ensino Médio”, objetivou compreender como o trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo

poema possibilita a produção de sentidos nos estudantes da 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio, contribuindo para o ensino e a aprendizagem de Língua Materna.

Em sua pesquisa, Barroso (2018), fundamentada nas perspectivas de leitura e nos pressupostos metodológicos da ordenação e sequenciação de perguntas, realizou um estudo de caso com alunos da 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio, em que elaborou materiais de leitura de acordo com a metodologia proposta. Os resultados obtidos apontaram que o trabalho com as perguntas de leitura de forma ordenada e sequenciada possibilita ao aluno manifestar atitude responsiva frente ao texto ao construir sua contrapalavra por meio da Resposta Argumentativa.

O estudo intitulado: “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema”, realizado por Fuza e Menegassi (2018), com base na prerrogativa de Menegassi (2011) de que as perguntas de leitura são práticas frequentes nas salas de aula de Língua Portuguesa, dialoga com a teoria sobre o tema do enunciado (Bakhtin, 2016) por entender a exauribilidade temática como elemento inicial e determinante da constituição do enunciado. O estudo de Fuza e Menegassi (2018) objetivou apresentar uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltada ao gênero poema, considerando o princípio temático do Dialogismo.

A proposta volta-se ao trabalho com o ensino fundamental, por entender que a leitura é um processo e perpassa fases que vão além da decodificação. Dessa maneira, os resultados advindos desse estudo revelam que essa proposta de ordenação e sequenciação apresenta contribuições para o ensino da leitura na Educação Básica, uma vez que possibilita a identificação das ideias principais do texto, a construção de um texto a partir dessas ideias, bem como a elaboração de perguntas de leitura pelo professor a partir das ideias levantadas. Por meio dessa proposta teórico-metodológica, é possível, ainda, que o aluno faça um levantamento das ideias principais do texto relacionadas ao tema, posicione-se ativamente frente à temática e produza um texto como réplica/contrapalavra.

A pesquisa de Fuza e Menegassi (2019), denominada “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático”, dialoga com o conceito de exauribilidade temática como o primeiro elemento determinante da constituição do enunciado (Bakhtin, 2016) e com a concepção de leitura interacionista.

O referido estudo tem como objetivo analisar os tipos de perguntas e sua sequenciação em uma das seções de uma coleção de livros didáticos do 6.<sup>o</sup> ao 9.<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental. A partir da análise, os autores constataram que, dentre as perguntas encontradas na seção, somente uma delas viabiliza o diálogo temático entre textos. Diante disso, propuseram a ordenação e sequenciação de perguntas para uma das atividades destinada aos gêneros crônica

e pintura. Fuza e Menegassi (2019) evidenciam que a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltada ao diálogo entre textos torna possível que o leitor estabeleça o diálogo temático entre dois textos, formule respostas textuais, inferenciais e interpretativas, abordando as ideias principais dos dois gêneros e produza sentidos relacionados às temáticas apresentadas. Com isso, o leitor é capaz tratar da exauribilidade temática relativa, ou seja, de explorar a temática textual de maneira mais abrangente.

Santos (2019), em sua pesquisa de mestrado, intitulada: “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental”, pautada nos estudos da Linguística Aplicada, na concepção de linguagem como produto da interação e na proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, teve como objetivo geral compreender como o trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica possibilita a produção de sentidos dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Para atingir tal objetivo, Santos (2019) elaborou uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura e aplicou em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, verificou em que aspectos a ordenação de perguntas de leitura auxilia no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, e, ainda, constatou a importância da mediação do professor no processo de formação e desenvolvimento do aluno-leitor, ao verificar a contrapalavra, por meio das respostas sequenciadas com a produção do texto réplica.

Os resultados advindos do estudo de Santos (2019) revelaram que a ordenação e sequenciação das perguntas de leitura possibilitaram ao aluno pensar, buscar, refletir, inferir e se posicionar em relação aos textos lidos, construindo sentidos por meio de uma resposta argumentativa.

No estudo, “Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação de leitura no ensino fundamental”, Fuza e Menegassi (2022) objetivam focalizar no trabalho com as perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas para o gênero discursivo poema narrativo, associando-as com a ilustração que o acompanha em um livro didático do ensino fundamental. Os pesquisadores propõem atividades com perguntas de leitura, ordenadas e sequenciadas, à luz da perspectiva de leitura como interação entre autor-leitor-texto, de leitura como processo e das relações dialógicas que constituem o enunciado.

Os autores enfatizam que a metodologia de construção de perguntas ordenadas e sequenciadas é uma das inúmeras possibilidades para o ensino da leitura em sala de aula e se concretiza como uma prática docente eficaz, possibilitando a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor.

Apresenta-se, no quadro a seguir, uma síntese das principais pesquisas realizadas sobre ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, destacando os autores, títulos e foco de cada investigação.

Quadro 1 - Síntese das pesquisas sobre ordenação e sequenciação de perguntas de leitura

Nº	AUTOR/ANO	TÍTULO	FOCO
1	MENEGASSI (2011)	Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura	Ordenação e sequenciação de perguntas produzidas para o gênero textual poema.
2	RODRIGUES (2013)	Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do ensino fundamental	Compreensão do trabalho com a ordenação de perguntas de leitura, em situação de sala de aula.
3	MENEGASSI (2016)	Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura	Análise da experiência do trabalho em sala de aula com as perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas.
4	FUZA (2017)	Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático	Desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para os gêneros crônica e poema.
5	FUZA; MENEGASSI (2017)	Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional	Proposta de aplicação de atividade de perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas para o 6º ano do Ensino Fundamental.
6	FUZA; MENEGASSI (2018)	Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação	Elaboração de uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura direcionada ao gênero crônica, para o Ensino Fundamental.
7	BARROSO (2018)	Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero crônica no Ensino Médio	Compreensão do trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema na produção de sentidos nos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.
8	FUZA; MENEGASSI (2018)	Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema	Apresentação de uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltada ao gênero poema.
9	FUZA; MENEGASSI (2019)	Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático	Análise dos tipos de perguntas e sua sequenciação em uma das seções de uma coleção de livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e proposição de uma atividade de perguntas de leitura de maneira ordenada e sequenciada destinada aos gêneros crônica e pintura.
10	SANTOS (2019)	Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental	Compreensão de como o trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica possibilita a produção de sentidos dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.
11	FUZA; MENEGASSI (2022)	Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação de leitura no Ensino Fundamental	Proposição de atividades com perguntas de leitura, ordenadas e sequenciadas para o gênero discursivo poema narrativo, associando-as com a ilustração que o acompanha.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Conforme o quadro apresentado, as pesquisas anteriores centram-se na elaboração de propostas de atividades de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, bem como no

ensino direcionado aos alunos. Nesse sentido, a presente pesquisa distingue-se das demais por ter como foco os princípios de ordenação e sequenciação das perguntas, a partir da progressão ordenada das categorias textuais, inferenciais e interpretativas no trabalho com professores em situação de formação continuada, proporcionando-lhes ferramentas que aprimoram suas habilidades de mediação da leitura.

Face ao exposto, percebe-se que o trabalho com a leitura em sala de aula tem instigado diversas discussões e pesquisas, contudo, essa temática ainda é foco de vários estudos e questionamentos. Os testes oficiais que verificam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aplicados no ano de 2023, revelaram que os discentes atingiram a meta projetada para o referido ano. Contudo, ainda persistem muitos desafios a serem superados, especialmente aqueles relacionados ao desenvolvimento de habilidades leitoras. Santos (2019, p. 46) salienta que a dificuldade encontrada pelos alunos “possa ter relação direta com as metodologias empregadas em sala de aula para se trabalhar a língua desde o Ensino Fundamental, o que justifica novos estudos para se desenvolver habilidades de leitura e escrita no contexto educacional”.

As metodologias aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No que se refere ao ensino da leitura nas escolas brasileiras, Geraldi (1997) afirma que as leituras presentes nos livros didáticos não provocam relações interlocutivas legítimas, não há uma finalidade ou propósito estabelecido. Os alunos são compelidos a ler para satisfazer uma norma social de leitura, estabelecida pela autoridade do professor, em vez de participarem de um processo genuíno de ensino e aprendizagem por meio do discurso compartilhado. Assim, o autor ressalta que nesse contexto, a legitimidade é imposta pela autoridade, em vez de ser construída a partir da interação e participação ativa do aluno-leitor.

Em conformidade com o exposto, Marcuschi (2008) evidencia que as perguntas empregadas ao texto, em sua maioria, exigem do aluno-leitor apenas resposta de extração de informações do próprio texto. São desenvolvidas somente habilidades mecânicas de decodificação, não permitindo ao leitor participar ativamente do processo de leitura, mas provocando o distanciando entre interlocutores. Para Antunes (2003, p. 27), no que se refere a esse tipo de atividade, “não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto”, ou seja, não há a construção de diálogo entre autor, leitor e texto, logo, não existe interação.

Solé (1998) destaca que as perguntas são atividades frequentes nas salas de aula no processo de ensino e aprendizagem de leitura e podem conduzir o aluno à compreensão. Em sua rotina de sala de aula, os professores usam as perguntas de leitura no processo de ensino e aprendizagem, propõem a leitura de um texto e planejam perguntas sobre ele e, conseqüentemente, os alunos procuram respondê-las. Diante disso, as perguntas de leitura têm um papel importante, não somente para o ensino de Língua Portuguesa, mas também para outras disciplinas.

Estudiosos como Fuza e Menegassi (2018), fundamentados principalmente em Solé (1998), consideram que a construção de perguntas auxilia o professor a conduzir os alunos na leitura, e a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas possibilita a real produção de sentidos ao texto. Face a essa consideração, evidencia-se que tais procedimentos devem ser de conhecimento dos professores, uma vez que estes são os mediadores da aprendizagem dos seus alunos. A maneira como o professor elabora as perguntas para o texto vai refletir significativamente na forma como o aluno-leitor se posicionará frente ao texto lido. Nesse viés, “torna-se viável estudá-las, pois possibilitam a fluência crítica da leitura dos alunos-leitores” (Fuza; Menegassi, 2018, p. 18).

As perguntas de leitura são “instrumentos que possibilitam ao professor orientar os alunos na leitura, num processo de ordenação e sequenciação de atividades que permitam efetiva produção de sentidos ao texto trabalhado” (Fuza; Menegassi, 2018, p. 18). Elas são projetadas de maneira a orientar os alunos-leitores na leitura, estimulando-os a refletir sobre o conteúdo, a fazer conexões com seus conhecimentos prévios e a atribuir significados ao texto. Essas perguntas são estrategicamente organizadas e sequenciadas para direcionar os alunos em um processo de leitura que facilite a produção de sentidos e promova uma compreensão mais completa do texto em estudo. Assim,

As perguntas são formas de inserir o outro, no caso, o aluno-leitor em formação, na atividade discursiva, a organizar seu pensamento, a impulsionar a reflexão, favorecer a apropriação do discurso alheio, a assumir-se como sujeito de seu próprio discurso. [...] a atividade de perguntar e de construir perguntas pelo docente é possibilidade de ampliação socioideológica, a convidar o outro, ou seja, o aluno leitor, à interação, ao diálogo com e pelo texto e seu discurso exagerado, por meio de perguntas ordenadas e sequenciadas, jamais de forma aleatória, sempre com construção mediada e orientada (Fuza; Menegassi, 2022, p. 153).

Sob o viés da leitura com foco na interação, evidencia-se o diálogo entre autor-texto-leitor. O texto é percebido como “espaço de interlocução no qual intervêm elementos

contextuais e intertextuais, uma vez que é resultado de absorções e transformações de outros textos” (Dell’Isola, 1996, p. 71).

Segundo Solé (1998), as perguntas de leitura promovem ao leitor o desenvolvimento de habilidades e compreensão leitora. Assim, a autora pontua as tipologias das perguntas, a saber:

Perguntas de resposta **literal**, cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.  
 Perguntas para **pensar e buscar**, 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**, 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 (Solé, 1998, p. 156, grifos nossos).

Com base nessas tipologias de perguntas pontuadas por Solé (1998), Menegassi (2010a; 2011; 2016b), para estudar essa prática teórico-metodológica, dividiu as perguntas de leitura em: pergunta de resposta textual, pergunta de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa. Fuza e Menegassi (2018) evidenciam a importância da prática de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para a aprendizagem da língua materna, bem como para o desenvolvimento e constituição do aluno-leitor.

As perguntas de leitura de resposta textual são centralizadas no texto, no entanto, não são perguntas de pareamento, em que o leitor observa as palavras que aparecem no comando e as transfere para a resposta, tampouco de cópia de informações explícitas no texto e não exigem apenas que o leitor encontre a resposta por decodificação. Esse tipo de pergunta demanda que o leitor procure a resposta no texto, compreenda-o e organize sua frase de maneira completa (Fuza; Menegassi, 2018). Fuza (2017, p. 267) enfatiza que “esse tipo de pergunta conduz o leitor a interagir com o texto, a pensar sobre informações que ali estão presentes, a partir de uma sequência lógica de pensamentos”.

As perguntas de leitura de resposta inferencial estão ligadas ao texto, contudo, é necessário que o leitor estabeleça inferências entre os elementos presentes no texto para que consiga respondê-las. Desse modo, a resposta não está explícita na materialidade textual, mas na inferência construída a partir da reflexão que o leitor faz sobre o texto lido e das informações fornecidas nele (Fuza; Menegassi, 2018).

As perguntas de resposta interpretativa têm o texto como referência, entretanto, para respondê-las, exigem que o leitor acione seu conhecimento prévio e sua opinião sobre o tema do texto, para que produza sua resposta (Fuza; Menegassi, 2018). Nesse sentido, Menegassi (2010a) evidencia que não são válidas quaisquer respostas, uma vez que para produzir sentido, é necessário que haja diálogo entre as perguntas e as respostas.

Face ao exposto, ao conceber a leitura como processo e as perguntas de leitura como estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, justifica-se o trabalho com as perguntas de maneira ordenada e sequenciada. Menegassi (2010a) sugere que essa prática teórico-metodológica seja iniciada pelas perguntas de resposta textual, para que o aluno aprenda a trabalhar com texto e em seguida consiga estabelecer inferências, relacionando-as com os elementos do texto, ao responder as perguntas de resposta inferencial e, por fim, conduzir o aluno à produção de sentidos, por meio das perguntas de resposta interpretativa.

Menegassi (2010a, p. 186) evidencia que depois das perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno-leitor deve ser conduzido à produção de uma outra resposta, por meio da união das informações contidas nas respostas anteriores, a partir da pergunta: “Do que trata o texto?”. Dessa maneira, o aluno-leitor, constrói uma contrapalavra, “constitui seus próprios dizeres”, ou seja, “por meio da justaposição das respostas encadeadas, inicia-se um processo de construção de parágrafo [...] um texto como réplica” (Fuza; Menegassi, 2018, p. 34).

De acordo com Fuza (2010, p. 37), o trabalho com a leitura “é um processo coletivo e não somente individual, em que o professor, aluno e autor, por meio do texto dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo de leitura”. Sendo assim, o foco do trabalho com a leitura não está no professor, no texto, tampouco no leitor, mas na interação entre eles. Em processo coletivo de leitura, ocorre o desenvolvimento de um leitor reflexivo, capaz de atribuir valor ao texto lido, bem como produzir sentidos a ele.

Nesse sentido, Fuza, Santos e Barroso (2020) ressaltam a importância do papel do professor no ensino da leitura:

É importante que a escola propicie atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades em leitura dos alunos, levando-os à posição crítica, à interação e ao diálogo, que construam sentidos por meio dos textos e das perguntas de leitura. Assim, tendo a leitura papel fundamental na formação do aluno, destacamos, também, nosso papel nesse processo, como mediadores de situações de aprendizagem, de modo a conduzir a constituição do aluno que lê, gradativamente, além das palavras (Fuza; Santos; Barroso, 2020, p. 174).

Dessa forma, os alunos desenvolvem habilidades leitoras e se tornam capazes de se posicionarem ativamente diante das interações com o texto, argumentando, opinando, aceitando ou refutando, seja de forma oral ou escrita.

Fuza e Menegassi (2022, p. 154) reiteram que a “ordenação e sequenciação de perguntas se referem às categorias de perguntas elaboradas pelo docente e à sequência em que são organizadas e apresentadas ao leitor, de modo a conduzir à atividade de um texto ao término do

trabalho”. Ressalta-se que embora pesquisas sobre a ordenação e sequenciação de perguntas de leitura tenham sido realizadas anteriormente com alunos, esta é a primeira vez que tal abordagem é aplicada a um grupo de professores.

Esse estudo pioneiro visa investigar como os professores concebem e elaboram perguntas de leitura, de forma que sejam levados a refletir sobre suas práticas pedagógicas. Ao centrar-se nos professores, a pesquisa busca não apenas compreender suas metodologias, mas também contribuir para a formação continuada e para a melhoria das práticas de ensino de leitura nas salas de aula. Desse modo, as reflexões sobre o texto, mediadas pelo professor, por meio do trabalho com as perguntas de leitura, conduzem o aluno a um olhar amplo para a temática do texto, levando-o a sistematizar o todo textual e com isso, responder sobre o que trata o texto.

A próxima seção apresentará a metodologia da pesquisa adotada neste trabalho, a descrição dos professores participantes e todo o contexto da pesquisa.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se a descrição dos passos metodológicos da pesquisa. Delineia-se, a princípio, a tipologia desta ação investigativa, sustentada nos pressupostos da Linguística Aplicada, como pesquisa qualitativa colaborativa, segundo os estudos de Moita Lopes (1996; 2004), Magalhães (1998; 2002), Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2008). Em seguida, são descritas, detalhadamente, as etapas adotadas para constituir a geração dos dados da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos de escolha do grupo de professores, uma vez que a metodologia adotada nesta pesquisa objetiva mudanças no ambiente pesquisado, assim, no contexto escolar, exige dos professores e demais atores envolvidos na educação uma “postura ativa na produção de conhecimento científico” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 10). Diante disso, apresenta-se o quadro 2 com a síntese da metodologia desta pesquisa:

Quadro 2 - Síntese da metodologia da pesquisa

<b>Tipologia</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Contexto</b>	<b>Professores participantes</b>	<b>Dados analisados</b>
Pesquisa qualitativa com enfoque colaborativo	Objetivo geral: analisar como os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são compreendidos por professores em situação de formação continuada. Objetivos específicos: a) identificar os conceitos de leitura adotados na prática docente pelos professores participantes da pesquisa; b) verificar em que aspectos a compreensão dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura contribui na formação continuada dos professores; c) Caracterizar os efeitos do trabalho com os princípios de ordenação e sequenciação na construção de conhecimentos na prática docente.	Oficinas com professores em situação de formação continuada.	Professores dos anos iniciais da educação básica.	Atividade diagnóstica e atividade interventiva.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Conforme apresentado no Quadro 2, evidencia-se que esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, com enfoque colaborativo. Na subseção seguinte será detalhada a tipologia da pesquisa, destacando seus fundamentos e aplicabilidades.

## 5.1 Tipologia da pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa, fundamentada em princípios da Linguística Aplicada e sob o viés interacionista, segue uma abordagem qualitativa colaborativa, com o intuito de investigar e sistematizar a prática docente no trabalho com a leitura. A partir da minha experiência como professora de Língua Portuguesa nas séries iniciais da Educação Básica e como professora elaboradora de itens do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas, identifiquei a necessidade de refletir sobre as práticas linguísticas dos professores em situação de formação continuada, especialmente no que diz respeito à elaboração de perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas.

Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa colaborativa, é importante que o professor pesquisador tenha um interesse sincero pelo objeto de estudo e que realmente anseie por obter mais conhecimentos sobre ele, para que não focalize em suas próprias ações e culmine na perda do caráter colaborativo do trabalho (Gasparotto; Menegassi, 2016).

Oriunda da metodologia de pesquisa interpretativista<sup>4</sup>, a pesquisa qualitativa com enfoque colaborativo visualiza o pesquisador como parte de uma sociedade cultural, com princípios, valores e crenças. Dessa maneira, o vê como integrante de sua pesquisa, o que influencia na forma como enxerga o mundo, e, conseqüentemente, traz influências sobre o objeto pesquisado, “assim, uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentais em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 58-59).

Nesse contexto, evidencia-se a relevância da interação entre pesquisador e participantes na construção do conhecimento. Ao atuar como integrante do processo de ensino e aprendizagem, o pesquisador traz para o estudo uma vivência prática e reflexiva que dialoga diretamente com a realidade dos professores envolvidos e possibilita a construção conjunta de estratégias para o ensino da leitura. Por esse ângulo, o pesquisador não apenas observa, mas contribui ativamente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, em consonância com a metodologia colaborativa.

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa o pesquisador

---

<sup>4</sup> Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa realizada a partir do paradigma interpretativista, não enxerga a possibilidade de analisar o mundo sem levar em conta as práticas sociais e os significados que estão em vigor.

[...] não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é a parte do mundo social que pesquisa. Ele age no mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objeto de pesquisa nesse mundo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 59).

Nessa perspectiva, evidencia-se que a colaboração é vista como um lugar de reflexão para a formação crítica dos professores e do professor pesquisador, de forma que proporcione o desenvolvimento de todos os atores participantes. O pesquisador é, então, um agente ativo na construção do conhecimento, influenciando e sendo influenciado pelo objeto investigado. Dessa forma, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Ademais, os pressupostos metodológicos apresentados nesta pesquisa alinham-se à Linguística Aplicada (LA), ao concentrar-se na relação entre linguagem e sociedade. Este estudo reflete o caráter social da LA ao investigar o processo de ensino da leitura e a elaboração de perguntas ordenadas e sequenciadas, com o objetivo de melhorar a prática docente e o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, propondo soluções aplicáveis ao contexto educacional. A LA é uma “[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar [...]” (Moita Lopes, 1996, p. 23) que envolve a prática pedagógica e considera os atores sociais e os contextos nos quais estão inseridos, a fim de compreender as relações entre linguagem e sujeito social e oferecer soluções para problemas contemporâneos (Moita Lopes, 2013).

Assim, esta pesquisa se dá por meio da interação entre os sujeitos sociais (professora pesquisadora e professores participantes) e pela forma como constroem significados em conjunto, sendo, portanto, atores ativos na produção do conhecimento, e, não apenas, um objeto de estudos. Nesse sentido, sob uma perspectiva crítica, não se separa o sujeito social do conhecimento produzido sobre ele, nem tampouco, de suas visões, valores, experiências, contextos específicos e das ideologias do próprio pesquisador.

Moita Lopes (2013) enfatiza que a LA se evidencia por pesquisas realizadas no âmbito escolar inerentes ao ensino e aprendizagem de línguas, a fim de compreender o processo educacional e propor a implementação de novas estratégias pedagógicas, de forma que ultrapasse a simples aplicação da teoria à prática, por “compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na

resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (Moita Lopes, 2009, p. 18).

Nesse sentido, a pesquisa tem maior foco no processo do que no produto, busca os significados que os atores, ligados à prática pedagógica, concebem às suas ações e se interessa em estudar detalhadamente uma situação peculiar, a fim de compará-la com outras situações. Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que a pesquisa qualitativa de sala de aula, tem como dever criar e aprimorar teorias sobre como docentes e educandos se relacionam nesse grupo social, bem como construir teorias a respeito das experiências cognitivas desses partícipes. O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é tratar do que está inserido nas vivências diárias do âmbito escolar e de seus processos, que na rotina do dia a dia, acaba sendo imperceptível e condicionando seus atores aos padrões estruturais estabelecidos.

Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza que ao agregar a pesquisa à sua prática pedagógica, o professor se torna um pesquisador de sua própria ação e das situações com as quais interage, e consegue, portanto, desenvolver um melhor entendimento sobre o seu fazer docente como mediador de conhecimentos e da relação com os seus alunos, compreendendo mais significativamente, o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Nessa perspectiva, a diferença entre o professor pesquisador e outros professores, é o seu comprometimento em pensar sobre suas ações, procurando vencer as dificuldades encontradas em sua prática docente e fortalecer suas qualidades. Esse professor precisa estar acessível à novas ideias e novos métodos. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), o trabalho realizado pelo professor pesquisador traz como resultado uma “teoria prática”, isto é, um “conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação.”

Nesse sentido, a pesquisa é realizada com o professor, não apenas para o professor, a construção do conhecimento acontece coletivamente, diferenciando-se de outras metodologias de pesquisa, “o pesquisador tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele” (Gasparotto; Menegassi, 2016, p. 950).

Magalhães e Fidalgo (2010) esclarecem que a colaboração ocorre de maneira compartilhada, realizando-se avaliação e uma nova organização da prática, construindo novos contextos, em que todos os participantes são ouvidos. Dessa forma, as diferentes manifestações

de pensamentos, de ideias e de valores são positivas para a construção de conhecimentos. O trabalho colaborativo não tem a intenção de questionar os conhecimentos dos professores nem sua atuação, mas inseri-los na pesquisa de maneira ativa e reflexiva, assim como estimulá-los para que tenham proveito de cada instante em que venham “questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (Magalhães, 2002, p. 28).

Ibiapina (2008), no que concerne à pesquisa no ambiente escolar, ressalta que,

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (Ibiapina, 2008, p. 114-115).

Dessa forma, para que o trabalho coletivo se efetive, é importante que haja a relação entre teoria e prática, entre seus atores e o contexto no qual estão inseridos. Nesse viés, a pesquisa colaborativa busca também instruir aplicação das teorias na prática docente, bem como construir em conjunto novos conhecimentos, considerando “o contexto específico em que o docente está inserido” (Gasparotto; Menegassi, 2016, p. 952), de forma voluntária, responsável e autônoma.

Durante todo o percurso da pesquisa colaborativa, é necessário que pesquisador e professor assumam a responsabilidade de organizar diversos encontros para estudo, os quais Magalhães (2002) nomeia de sessões reflexivas, para que possam, de forma autônoma, refletir sobre o projeto, tornar claros os seus valores, suas representações, escolhas e procedimentos, para que possam construir em conjunto novos conhecimentos, avaliando condutas, revisando práticas e adequando as ações que forem pertinentes. Vale ressaltar que, segundo Magalhães (1998, p. 73), o “processo colaborativo não significa que todos os participantes tenham a mesma ‘agenda’ ou o mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem representações e valores na compreensão da realidade”.

Nesse viés, uma conduta colaborativa remete à negociação entre professor e pesquisador, logo, é essencial a concordância sobre suas particularidades referentes à pesquisa e tarefas que lhes são instituídas, “é nesse ponto que se instaura a essência do trabalho colaborativo” (Gasparotto; Menegassi, 2016, p. 953).

Inerente às ações da pesquisa colaborativa, Gasparotto e Menegassi (2016) sistematizam-nas da seguinte forma: a) aproximar a academia da escola, na intenção de compreender os problemas encontrados e construir novas estratégias para a prática pedagógica; b) discutir valores, ideias, e conceitos por meio da negociação e interação (Volóchinov, 2021), de forma que ambas as partes colaborem efetivamente com o trabalho e com o outro; c) responsabilizar o pesquisador em conduzir a pesquisa, de forma que proporcione momentos de reflexão, de crítica, de reformulações de autoavaliação e avaliação conjunta, para que incentive o engajamento do professor na pesquisa; d) elaborar de forma conjunta, coparticipativa e autônoma os objetivos a serem alcançados, as fases do processo de colaboração e as atividades que serão desenvolvidas conectando teoria e prática, no entanto, não há necessidade de que todas as ações sejam conjuntas, podem ser divididas e negociadas; e) estabelecer conexão efetiva entre teoria, prática, sujeito e contexto, considerando os conhecimentos e experiências anteriores do professor; f) proporcionar sessões reflexivas para que pesquisador e docente possam negociar e interagir; g) coletar registros constantemente para construção e compreensão do decorrer do processo e tomada de decisões que se fizerem necessárias.

Concomitante às ações do trabalho colaborativo sistematizadas por Gasparotto e Menegassi (2016), Bortoni-Ricardo (2008) considera a pesquisa colaborativa um meio para promover mudanças significativas no ambiente pesquisado, em que o pesquisador e o objeto pesquisado têm papel ativo na construção e transformação do conhecimento. Destarte, é importante que os atores envolvidos na pesquisa estabeleçam conexões entre suas ações e o contexto no qual estão inseridos, considerando os eventos rotineiros do ambiente escolar, como aulas, reuniões, encontros formativos e outros, para conseguirem problematizar as diferentes situações atreladas à prática docente e desenvolver com êxito o trabalho proposto.

Como já mencionado, é importante que a participação do professor seja volitiva, de forma que se sinta à vontade e efetivamente engajado com a pesquisa (Ibiapina, 2008). Desse modo, torna-se possível o desenvolvimento da pesquisa de tal maneira que o professor compreenda a articulação existente entre sua ação e suas reais necessidades. O professor, ao se engajar no exercício de sua função recupera as histórias que justificam suas ações. Ao fazer esse resgate, consegue refletir sobre sua prática, construí-la e reconstruí-la.

Nesse sentido, comprometido com as propostas inerentes à pesquisa colaborativa, Desgagné (2007) argumenta que essa abordagem de pesquisa, direcionada à formação continuada de professores, busca o desenvolvimento profissional dos atores participantes, bem como, a sistematização do processo de formação, com vistas a aproximar o meio acadêmico do âmbito escolar e investigar a compreensão dos sujeitos em formação. O autor reitera que:

A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. Tal compreensão parte do quadro de exploração proposto, remetendo-se ao projeto teórico ligado ao objeto de pesquisa privilegiado, no próprio contexto da investigação (Desgagné, 2007, p. 10).

Desse modo, a investigação se constitui na interação entre docentes e pesquisador, que visam compreender os aspectos de suas ações em contextos reais. O pesquisador tem, portanto, o papel de guiar os docentes envolvidos na pesquisa para a compreensão de sua prática profissional. A partir do olhar para a própria prática, os docentes se tornam agentes ativos na pesquisa, em que suas opiniões são consideradas para as ações do trabalho investigativo, para a produção de conhecimento e, ainda, para o seu desenvolvimento profissional.

Horikawa (2008) reconhece que, as interações discursivas entre o pesquisador e o professor em formação, são importantes para a qualificação profissional do professor em uma atitude transformadora. O professor é levado a reconhecer as relações existentes entre a teoria e a prática, com apreensão das teorias de ensino-aprendizado e a capacidade de analisar criticamente o contexto particular de sua prática diária, permitindo-lhe se tornar mais eficaz e reflexivo em sua profissão. Sob essa ótica,

[...] a interação pesquisador-professor é pautada por uma dinâmica em que o pesquisador lança questões acerca da ação do professor, ajudando-o a realizar as conexões entre os objetivos pretendidos, a ação realizada e teorias que podem esclarecê-la. Nesse caso, é importante que o pesquisador estabeleça uma interlocução em que, ao professor, seja permitido expor suas convicções, fundamentá-las, confrontá-las e reorganizá-las (Horikawa, 2008, p. 26).

Desgagné (2007, p. 13) assevera que nessa abordagem de pesquisa “o projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação”. O professor é levado a adentrar em um processo de formação contínua, uma vez que é participante da construção do conhecimento, configurando, assim, um docente reflexivo sobre os aspectos de sua prática e constituindo um elo entre pesquisa e formação.

Na interação com os docentes, o pesquisador investiga o objeto de pesquisa a partir do processo de reflexão e compreensão construído sobre uma situação prática específica escolhida pelos professores, seguindo o princípio de co-construção. Nessa abordagem, é essencial que o pesquisador seja sensível à prática dos docentes e considere os limites de sua atuação

profissional, ao mesmo tempo em que os docentes devem estar receptivos à pesquisa e compreender o ponto de vista do pesquisador e os limites da investigação. A colaboração nesse contexto envolve a compreensão mútua das preocupações e interesses dos parceiros no projeto de pesquisa, tanto do pesquisador quanto dos docentes (Desgagné, 2007).

Diante do exposto, a pesquisa colaborativa, apresenta-se de maneira complexa, por envolver pessoas reais, em contextos reais, com isso, contribui efetivamente para a reflexão sobre a prática docente, a construção de sentidos, formulação de novos conhecimentos e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Dentro desse contexto, essa pesquisa busca contribuir com os linguistas aplicados, com as pesquisas no âmbito educacional, e, ainda, com os professores pesquisadores e em formação.

## **5.2 Contexto da pesquisa**

A presente pesquisa, por abordar o ensino da leitura e envolver professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Palmas – Tocantins, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), vinculada ao projeto de pesquisa: “A escrita em contexto de ensino e aprendizagem”, junto à Universidade Federal do Tocantins, aprovado sob número de CAAE 25132819.9.0000.5519, o que possibilitou a geração de dados e sua análise para a composição deste trabalho.

No início da pesquisa, os professores participantes assinaram o TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, que se encontra nos anexos.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão de como a pesquisa foi desenvolvida, são descritos aqui, os caminhos que percorri para que pudesse realizá-la.

A princípio, foi delimitado o grupo de professores colaboradores, composto por docentes dos anos iniciais da educação básica, por entender que nessa fase é primordial a mediação docente no processo de leitura. Essa escolha justifica-se, ainda, pelo fato de os anos iniciais da educação básica serem fundamentais para o desenvolvimento das habilidades em leitura, que vão além da decodificação e extração de informações explícitas no texto, direcionando o aluno-leitor à real produção de sentidos.

Conhecer as concepções de linguagem, os conceitos de leitura e a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura possibilita que os professores compreendam a leitura como processo. Com isso, eles podem utilizar estratégias de leitura que orientem seus alunos na compreensão leitora, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, que vai além da decodificação. Conforme apontam Fuza e Menegassi (2022), as perguntas formuladas

pelo professor determinam como o aluno se posiciona em relação ao texto, influenciando assim, sua formação e desenvolvimento como leitor, e, conseqüentemente, sua compreensão do texto. Percebe-se, então, que envolver professores em situação de formação continuada nesta tipologia de pesquisa, é uma abordagem eficaz para a melhoria do ensino.

A realização da pesquisa, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da Educação de Palmas, Tocantins, justifica-se também pelo fato de que, além de pesquisadora, encontro-me inserida nessa rede de ensino, estando, portanto, em meu contexto real de ensino, o que possibilita a reflexão de minha própria prática e ainda, contribui com a rede de ensino na qual sou servidora efetiva. Tal justificativa reforça o argumento apresentado por Bortoni-Ricardo (2008) ao dizer que a integração da pesquisa com a prática pedagógica ou com as práticas educacionais do contexto do professor pesquisador, contribui para o desenvolvimento de sua identidade profissional, à medida que adquire uma maior compreensão de suas ações e do processo de ensino e aprendizagem.

Após a delimitação do grupo colaborativo, no segundo semestre do ano de 2023, iniciei as visitas em algumas Unidades Educacionais da região Norte de Palmas-Tocantins, que atendem estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e fiz o convite aos professores, explicando do que se tratava a pesquisa e de como poderia contribuir para a sua formação continuada. A escolha do grupo de professores dessa região da cidade, ocorreu por ser uma região próxima à minha residência e ao meu local de trabalho, e, assim, facilitar a logística para mim, como pesquisadora, e para os professores, que geralmente trabalham próximos de suas residências, esse critério foi muito válido para uma melhor organização dos encontros.

Vale ressaltar que obtive várias recusas ao convite e poucos aceites, muitas dessas recusas tiveram como justificativa o fato de que no mês de novembro, do ano de 2023, aconteceria a avaliação do SAEB, conseqüentemente, os professores enfatizaram a falta de tempo para participar das oficinas por estarem demasiadamente atarefados com o preparatório de seus alunos para a avaliação nacional.

Após o aceite do convite de forma presencial, adicionei os contatos telefônicos dos professores e os inseri em um grupo de um aplicativo de mensagens, o WhatsApp, para que pudessemos negociar a data, o horário e o local do primeiro encontro. Desse modo, o encontro para a realização da primeira oficina foi agendado para o dia 11 de outubro de 2023, às 19h, em uma sala de aula da Escola Municipal Paulo Freire, situada na região Norte de Palmas, cedida pela diretora da Unidade, conforme sugestão de cronograma no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Cronograma de realização das oficinas

FOCO	FASE DA PESQUISA	MÊS/2023	DESCRIÇÃO
<b>FOCO TEÓRICO</b>	Oficina 1	11 de outubro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da proposta de pesquisa;</li> <li>• Apresentação da sugestão de cronograma;</li> <li>• Assinatura do termo de compromisso; Elaboração de perguntas de leitura livre (Atividade Diagnóstica), pelo grupo de professores, a partir do texto pré-selecionado pela pesquisadora: Gênero discursivo Poema: “Se esta cidade fosse minha” de Paulo Netho.</li> </ul>
	Oficina 2	18 de outubro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do texto teórico “Conceitos de Leitura e Ensino de Língua”, de Angelo e Menegassi (2022): Conceitos Estruturalista e Cognitivista;</li> <li>• Momento reflexivo e interativo sobre o estudo realizado.</li> </ul>
	Oficina 3	01 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do texto teórico “Conceitos de Leitura e Ensino de Língua”, de Angelo e Menegassi (2022): Conceitos Discursivo, Interacionista e Dialógico;</li> <li>• Momento reflexivo e interativo sobre o estudo realizado.</li> </ul>
<b>FOCO TEÓRICO METODOLÓGICO</b>	Oficina 4	08 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do texto “Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura no Gênero Poema” de Fuza e Menegassi (2018);</li> <li>• Momento reflexivo e interativo sobre o estudo realizado.</li> </ul>
<b>FOCO PRÁTICO</b>	Oficina 5	22 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise individual, pelos professores, de suas atividades diagnósticas realizadas na oficina 1;</li> <li>• Reelaboração individual das perguntas de leitura de forma ordenada e sequenciada do texto “Se esta cidade fosse minha”, com base nos estudos realizados.</li> </ul>
	Oficina 6	29 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção individual, pelo grupo de professores, de um texto como réplica a partir das respostas dadas às perguntas de leitura de forma ordenada e sequenciada;</li> <li>• Relatos individuais sobre a participação na pesquisa.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

De acordo com o cronograma das oficinas, os encontros foram divididos em seis oficinas com: Foco Teórico, Foco Teórico-Metodológico e Foco Prático. Todas as oficinas ocorreram no turno noturno, com início às 19h. Esse horário foi escolhido pelo grupo, pois era o único horário que tinham disponível, uma vez que trabalhavam nos turnos matutino e vespertino.

É importante mencionar que, para organização da primeira oficina, reservei um gravador de áudio, com a intenção de que cada detalhe da participação dos professores ficasse registrado e fosse possível rever os dados o quanto se fizesse necessário. Assim, para um bom

detalhamento dos passos da pesquisa, em alguns momentos descreverei as falas feitas por eles durante a realização das oficinas, com isso será possível enxergar como foi o processo de compreensão de produção de perguntas de leitura segundo os princípios da ordenação e sequenciação.

Para melhor organizar as oficinas, montei um kit com cadernos, canetas, lápis, borrachas e marcadores de texto, a fim de que o grupo de professores pudesse ficar à vontade para fazer anotações e se sentisse acolhido pela professora pesquisadora. Além disso, os textos a serem trabalhados foram enviados previamente via aplicativo de mensagens, com a solicitação de que os professores fizessem a leitura antes dos encontros, visando à familiarização com a abordagem teórica e à promoção de um ambiente propício para o compartilhamento de experiências e a construção conjunta de conhecimentos.

### 5.2.1 As vozes: professora pesquisadora e professoras participantes

As vozes da professora pesquisadora e dos professores participantes evidenciam o caráter colaborativo e responsivo da pesquisa. À vista disso, é considerado relevante apresentar algumas falas dos participantes para ilustrar as dificuldades, dúvidas e opiniões manifestadas ao longo das oficinas. A intenção aqui não é a de realizar uma análise detalhada dessas falas, mas a de proporcionar uma visão mais rica e autêntica das experiências e perspectivas dos professores envolvidos. Dessa forma, além de descrever as oficinas realizadas, esta subseção se dedica a registrar os dizeres do grupo, destacando a natureza dialógica e participativa do processo de pesquisa.

A primeira oficina teve início com minha expressão de gratidão aos seis professores presentes por aceitarem participar da pesquisa e da fundamental importância de suas contribuições para o desenvolvimento do estudo. Em seguida, apresentei a proposta da pesquisa, iniciando pela leitura do título.

Uma das professoras evidenciou que não tem conhecimento sobre a ordenação e sequenciação de perguntas de leitura e, que ao receber o convite para participar da pesquisa, ficou instigada a fazer parte do grupo, para “*entender como funciona*” (palavras da professora). Aproveitei a fala da referida professora para fazer um elo com objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, explicando que, de maneira geral, esse estudo tem a intenção de analisar como os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são compreendidos pelos professores. Assim, a professora que foi motivada a integrar a pesquisa

esperando entender o processo de ordenação e sequenciação de perguntas, poderá ter seus questionamentos respondidos.

Expliquei o motivo pelo qual a pesquisa seria realizada com professores dos anos iniciais da educação básica, ressaltando que essa etapa de ensino é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, o que justifica a escolha dos participantes. Além disso, descrevi a metodologia qualitativa com enfoque colaborativo, enfatizando a troca de experiências e a construção conjunta de conhecimentos entre a pesquisadora e os professores. Reforcei a importância da colaboração de cada participante, destacando que o sucesso da pesquisa depende da contribuição ativa de todos os envolvidos, na medida em que suas reflexões e práticas enriquecem a análise e possibilitam a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes para o ensino da leitura.

Prossegui com a primeira oficina expondo sobre a proposta de cronograma dos encontros, suas divisões em: 3 oficinas de foco teórico; 1 oficina de foco teórico-metodológico e 2 oficinas de foco prático, totalizando 6 encontros, com espaçamento de um encontro para o outro, para que os professores tivessem tempo de estudar a teoria proposta. Nesse momento deixei aberta a discussão para que os professores escolhessem os dias e horários mais adequados à realização dos encontros. Após diálogo entre pesquisadora e professores participantes, ficou acordado que os encontros seriam em dias da semana diferentes, pois todos já tinham compromissos agendados, e para organização de suas agendas, seria melhor dessa forma, conforme apresentação:

Quadro 4 - Cronograma de oficinas

Oficina	Data – dia da semana
1	11/10/2023 – quarta-feira
2	16/10/2023 – segunda-feira
3	31/10/2023 – terça-feira
4	08/11/2023 – quarta-feira
5	23/11/2023 – quinta-feira
6	27/11/2023 – segunda-feira

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Para as outras duas oficinas de foco teórico, esclareci que a proposta é a realização do estudo do texto de Angelo e Menegassi (2022), intitulado “Conceitos de leitura e ensino de língua”, que é o primeiro capítulo do livro “Leitura e ensino de língua”, organizado por Angelo, Menegassi e Fuza (2022). O capítulo oferece uma visão abrangente dos diversos conceitos de

leitura que são discutidos e aplicados no ensino da leitura nas escolas brasileiras. Baseando-se nas posições da Linguística e suas vertentes de pesquisa, assim como na Linguística Aplicada, Angelo e Menegassi (2022) apresentam os conceitos de leitura: estruturalista, cognitivista, interacionista, discursivo e dialógico. Os autores utilizam exemplos de atividades relacionadas a cada um dos conceitos explorados, o que torna possível a compreensão de cada um deles no processo de ensino de língua.

O estudo dos conceitos de leitura é de suma importância, para que o professor, como mediador da aprendizagem, consiga conduzir o processo de leitura da melhor forma possível. Considerei relevante mencionar que, embora façamos o estudo de todos os conceitos de leitura, a nossa pesquisa centraliza-se no conceito interacionista de leitura.

A quarta oficina, de foco teórico-metodológico, propiciou o estudo da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. O texto selecionado para o estudo “Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura no Gênero Poema” (Fuza; Menegassi, 2018) traz os fundamentos teóricos sobre a abordagem metodológica e uma proposta de atividades com o gênero discursivo poema “Tormento”, de Elias José. Assim, essa oficina teve como objetivo apresentar a proposta de ordenação e sequenciação de maneira efetiva, com uma proposta de atividade para o ensino da leitura.

Com relação ao cronograma, expliquei ainda que, nas oficinas de foco prático retomaremos à atividade diagnóstica, para analisá-las individualmente, pois já terá ocorrido o estudo sobre os conceitos de leitura e os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. Dessa maneira, será possível reelaborar as perguntas de leitura, com base nos princípios de ordenação e sequenciação. E, por fim, no último encontro seria o momento para que os professores produzam um texto como réplica, a partir das respostas ordenadas e sequenciadas, por meio da justaposição das ideias, conforme apontamentos feitos por Fuza e Menegassi (2018).

Ao término da apresentação detalhada da proposta do cronograma, propiciei aos professores a oportunidade de expressarem suas sugestões e dúvidas. Em seguida, procedeu-se à leitura do termo de assentimento livre e esclarecido, que foi assinado pelos participantes que concordaram com o seu teor. Nesse dia estavam presentes 4 professores, sendo 1 professor e 3 professoras. Duas outras professoras que aceitaram ao convite justificaram a ausência e informaram que estariam presentes no próximo encontro.

Ainda na oficina 1, iniciei a entrega da atividade diagnóstica e ao recebê-la, uma das professoras ressaltou que *“essa pesquisa é um ganho, é um aprendizado para o professor, porque vai contribuir muito na sala de aula na elaboração das atividades, eu estou curiosa*

*para saber como é feita essa ordenação e sequenciação*”. Diante da fala da professora, endossei que, após os estudos propostos, passaremos a olhar de maneira diferente para a forma como elaboramos as perguntas de leitura. É importante ressaltar que em todos os momentos me coloquei como aprendiz, junto aos professores em situação de formação continuada, repensando meus saberes e minha prática docente.

Conduzi a atividade diagnóstica explicando que o poema “Se esta cidade fosse minha”, de Paulo Netho (2007), consta no livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021) adotado pela rede municipal de ensino de Palmas, TO. Para proporcionar-lhes um contato inicial com o texto, solicitei que fizessem a leitura silenciosa. Em seguida, li o texto em voz alta, com entonação, e pedi que acompanhassem a leitura. Esse primeiro contato com o texto é muito relevante para que seja desenvolvida a oralidade dos professores em situação de formação continuada e para que tenham conhecimento sobre a entonação como expressão valorativa para a constituição de sentidos (Hubes; Menegassi, 2021).

Quanto ao trabalho com a leitura em voz alta, uma das professoras destacou que tem essa prática em sala de aula, que solicita aos alunos a leitura em voz alta, mas que o faz com a intenção de avaliar o nível de leitura dos estudantes, avaliar se estão lendo fluentemente ou gaguejando e se respeitam a pontuação. Destacou, ainda, que procura fazer essa avaliação mensalmente, para verificar o desenvolvimento da fluência leitora. Ficou evidente, que até esse momento da pesquisa, essa professora tem uma concepção de leitura estruturalista, para ela o aluno que lê bem é o que tem uma boa fluência leitora, que decodifica e identifica as palavras corretamente, ou seja, que lê com precisão.

Cabe salientar que o trabalho com a oralidade na sala de aula contribui efetivamente para a compreensão do texto, assim, não deve ser apenas uma prática avaliativa, pois a leitura em voz alta é um trabalho que vai além da emissão de sons vocálicos. Por isso, é primordial que o professor tenha conhecimento que a entonação “manifesta, em si, os valores inerentes aos gêneros, aos interlocutores e aos grupos sociais relacionados, o que nos leva a compreendê-la como uma prática de linguagem de abordagem discursiva sócio-emotiva-valorativa” (Hubes; Menegassi, 2021, p. 175).

O próximo comando foi que os professores elaborassem perguntas de leitura sobre o texto e que fossem perguntas que passariam como atividade para os alunos em sala de aula.

Nesse momento, os professores questionaram como deveriam ser as perguntas e se podiam fazer qualquer tipo de pergunta. Uma das professoras indagou se poderia perguntar: “*Que gênero textual é esse?*” e se as perguntas deveriam ser de resposta explícita no texto.

Respondi que poderiam elaborar as perguntas livremente, de acordo com suas práticas no trabalho com a leitura em sala de aula. Por ser uma atividade diagnóstica, não deveriam se preocupar em fazer “certo” ou “errado”. Expliquei que podiam elaborar as perguntas tranquilamente, que em nenhum momento seriam expostos ou avaliados, mas que a minha intenção com a atividade diagnóstica era a de analisar como concebiam a leitura e fazer um comparativo, de como elaboraram as perguntas antes das oficinas de foco teórico e de foco teórico-metodológico e como elaborariam depois dos estudos realizados.

Subsequente a essa fala, os professores iniciaram a elaboração das perguntas de leitura. Uma das professoras questionou sobre o número de perguntas que precisava fazer, minha resposta foi a de que fizesse a quantidade de perguntas que considerasse necessária para o trabalho com esse poema na sala de aula e fizesse as mesmas perguntas que faria aos seus alunos. Solicitei, ainda, que respondessem às perguntas elaboradas da forma que considerassem correta, ou da forma que solicitariam que seus alunos respondessem. Assim, seguiram com a elaboração das perguntas sem outras dúvidas e, após o término da atividade diagnóstica, a oficina foi encerrada.

Na oficina 2, de foco teórico, realizada no dia 16 de outubro de 2023 (segunda-feira), iniciamos o estudo do texto “Conceitos de leitura e ensino de língua” de Angelo e Menegassi (2022), a fim de que os professores pudessem entender o que vem a ser os conceitos de leitura no que se refere ao ensino de leitura nas escolas brasileiras. Esse texto foi escolhido por apresentar uma visão panorâmica dos conceitos de leitura e por elucidar como cada um deles é possível de ser compreendido no processo de ensino de língua. Para o desenvolvimento da exemplificação das atividades inerentes aos conceitos abordados, os autores trabalharam com o gênero discursivo crônica “A bola”, do escritor brasileiro Luís Fernando Veríssimo (2001) e justificaram a escolha do gênero por ser muito utilizado nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil.

O texto foi compartilhado previamente, via WhatsApp, para que os professores pudessem fazer a leitura antes da oficina e tirar as dúvidas que fossem surgindo. Mostrei o livro físico “Leitura e ensino de língua”, no qual o capítulo de estudo “Conceitos de leitura e ensino de língua” se encontra, com o intuito de que os professores tivessem contato com o material impresso e visualizassem, mesmo que superficialmente, os demais capítulos que compõem o livro.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores participantes, opta-se, nesta pesquisa, por não revelar os seus nomes. Eles serão identificados como professora A, professora

B, professora C, professora D, professora E e Professor F<sup>5</sup>. No entanto, considera-se relevante apresentar a formação acadêmica desses professores, uma vez que, dependendo da área de formação, as teorias linguísticas têm pouco espaço na grade curricular, o que influencia diretamente nas concepções de linguagem e de leitura desses docentes. Diante disso, apresenta-se o quadro de identificação da formação dos professores participantes:

Quadro 5 - Identificação da formação dos professores participantes

<b>PROFESSOR(A)</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>
A	Pedagogia	2010	Psicopedagogia clínica e institucional
B	Pedagogia	2019	Neuropsicopedagogia
C	Pedagogia	2009	Psicopedagogia
D	Pedagogia	2009	Gestão Educacional
E	Pedagogia	2005	Orientação Educacional
F	Pedagogia	2019	-

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

O quadro 5 revela que todos os professores participantes da pesquisa têm formação em Pedagogia e especializações voltadas para essa área. Isso os capacita para atuar nos anos iniciais da Educação Básica e desempenhar papel central na formação das primeiras habilidades de leitura e escrita dos alunos. Considerando essa formação inicial, bem como o ano de conclusão, esta pesquisa proporciona uma oportunidade de ampliar o conhecimento teórico e prático relacionado ao ensino da leitura, oferecendo subsídios para aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver estratégias que promovam a compreensão dos textos lidos.

Ainda durante a oficina 2, uma das professoras relatou que leu o texto e comparou os conceitos de leitura estruturalista e cognitivista, refletindo que muitas das vezes na sala de aula não se atenta ao conceito de leitura que está fundamentada, tampouco se atenta à necessidade de passar para outro conceito no trabalho com o ensino da leitura. Segundo a professora, o estudo do texto sobre os conceitos de leitura promoveu uma autoanálise e que, apesar de ser mais confortável ficar como está, percebeu a necessidade de uma mudança de paradigmas, o que demonstra o reflexo da pesquisa na construção de novos significados à prática docente (Bortoni-Ricardo, 2008).

---

<sup>5</sup> No decorrer da pesquisa, alguns professores não puderam participar das oficinas devido a conflitos de agenda e problemas de saúde, dessa forma, a pesquisa foi realizada com três professoras (professora A, professora B e professora C). A saída desses professores será mencionada no decorrer da descrição.

A professora C exemplificou que em certa ocasião aconteceu que um aluno que lê oralmente com baixa fluência, na avaliação escrita de Língua Portuguesa, ficou acima da média. Assim, percebeu que o aluno ficava nervoso e constrangido quando precisava fazer a leitura em voz alta, mas que conseguiu interpretar os textos quando fazia a leitura silenciosa. Com isso, a professora refletiu sobre a forma como estava trabalhando a leitura e, a partir do estudo da teoria sobre os conceitos de leitura, buscará trabalhar de forma diferente, a conduzir seus alunos a melhor compreensão leitora.

Após a fala da referida professora, enfatizei que cada conceito é importante para as diferentes fases do processo de leitura, por isso é relevante que tenhamos esse conhecimento, para melhor orientar os alunos-leitores e refletir sobre a nossa prática de ensino. Foi importante mencionar durante a oficina 2, especialmente durante o estudo do conceito de leitura estruturalista, a necessidade de o aluno-leitor decifrar os códigos linguísticos e os decodificar, por ser esse um dos primeiros passos para o ensino da leitura nos anos iniciais da educação básica. O que precisamos nos atentar, enquanto professores, é que não devemos manter o trabalho com o ensino de leitura apenas voltado ao conceito estruturalista, no entanto, é nossa missão conduzir os alunos leitores à compreensão e interpretação dos textos lidos. Para que isso aconteça, é importante compreendermos a leitura como processo, assim, à medida que haja avanço na leitura do aluno, avancemos, também, em nossa práxis.

Dando prosseguimento ao estudo do capítulo, solicitei que uma professora fizesse a leitura do gênero discursivo escolhido pelos autores para elucidar como cada conceito de leitura é compreendido no processo de ensino de língua, a crônica “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo. Em seguida, passamos para as características do conceito de leitura estruturalista.

A professora A atentou-se que trabalha a leitura pautada no conceito estruturalista, por lecionar nos anos iniciais, mas enfatizou que procura diversificar as atividades e exemplificou com uma atividade chamada de “soletrando”. Essa atividade, inspirada em um programa de televisão, consiste em uma competição entre os alunos para testar a habilidade dos participantes de soletrar corretamente cada palavra dada. Atividades como essa não englobam o conhecimento de mundo, as relações sociais, tampouco o contexto histórico, social e ideológico no quais o aluno está inserido. São atividades que conduzem à decodificação e promovem, apenas, o aprimoramento ortográfico. Nesse momento da oficina, ficou evidente que os professores estavam refletindo sobre suas práticas na sala de aula, relacionando suas metodologias com a teoria em estudo.

A professora C teve a seguinte fala: *“Então a gente não pode ficar preso ao tradicional, não pode abandonar, mas também não pode ficar só nele. Essa semana eu trabalhei um texto*

de opinião, de Rosely Sayão, *'Pré-adolescente é criança?'*, é um texto que já caiu até no Saeb. *Aí eu fui trabalhar no livro e teve muito debate. Aluno dizia 'tia, mas meu primo tem 13 anos e ele anda de moto'. Mas ele pode andar de moto? Pode, porque o pai dele deixa. Mas a lei permite? Foi uma boa discussão que deu pano pra manga! Movimentou bastante e todo mundo queria dá sua opinião [...]. Eu achei esse texto interessante porque além deles entenderem o gênero, eles pensam na opinião deles, sobre a questão de ser criança, o que pode e o que não pode e leva pra produção e se pode trabalhar ali a ortografia".* Esse exemplo demonstrou, à princípio, que ainda que oralmente, a professora C não trabalha a leitura apenas voltada ao conceito de leitura estruturalista, mas que instiga os alunos a refletirem sobre o texto e relacioná-los às suas experiências e vivências de mundo.

Durante a oficina, os professores foram muito participativos, conforme estudávamos a teoria faziam a relação com suas práticas em sala de aula. A professora A relatou que ao trabalhar com os seus alunos um texto sobre os direitos humanos não teve tempo suficiente para que todos expusessem suas opiniões, mas que ainda assim procurou promover a interação dos alunos com o texto e com suas vivências, e pelo tempo em sala de aula ser curto, tentava conciliar as tarefas de sala de aula com as tarefas de casa. Assim, evidenciou a dificuldade de realizar um trabalho mais efetivo e significativo por falta de tempo.

Ao final do estudo do conceito estruturalista de leitura, a professora C entendeu que é possível levar o aluno-leitor a um nível de leitura mais elevado fazendo perguntas que o direcionem à reflexão sobre o que não está exposto no texto. Dessa forma, a professora exemplificou que certo dia estava trabalhando com um texto e elaborou uma pergunta cuja resposta não estava explícita na materialidade textual. Então, solicitou aos alunos que pensassem antes de responder à pergunta. Até que um deles respondeu: *"Tia, mas não tem essa informação aqui no texto"*. Desse modo, ela conduziu o aluno a pensar sobre o texto e buscar informação fora dele, num movimento de interação entre o leitor e o texto.

Passamos, então, para o estudo do conceito de leitura cognitivista. Nesse momento da oficina 2 os professores não demonstraram muitas dúvidas e ressaltaram que, geralmente, utilizam esse conceito de leitura em perguntas orais com os seus alunos. A professora A enfatizou que costuma elaborar, em suas aulas de trabalho com textos, muitas das perguntas exemplificadas pelos autores, como as que focam no leitor, com resposta de cunho pessoal.

Ao final da oficina questioneei sobre o que acharam sobre o estudo dos conceitos de leitura. A professora C respondeu que, como já faz algum tempo que parou de estudar, teve um pouco de dificuldade de compreensão, mas quando foi se familiarizando com a teoria a dificuldade começou a diminuir.

Para finalizar a oficina 2, enfatizei que os conceitos de leitura estruturalista e cognitivista são conceitos comuns no ensino de leitura nas salas de aula das escolas brasileiras e que ambos apresentam pontos positivos e negativos e, que é papel do professor olhar para a sua prática e mediar a aprendizagem dos seus alunos de forma que sejam conduzidos ao desenvolvimento da aquisição leitora. Face ao exposto, a professora C ressaltou que já trabalhou conforme os dois conceitos apresentados, embora não soubesse nomeá-los.

A oficina 3, de foco teórico, ocorreu no dia 31 de outubro de 2023, conforme cronograma acordado anteriormente. Nesse encontro a proposta foi a de fazer uma breve revisão do estudo realizado no último encontro e dar continuidade ao estudo sobre os conceitos de leitura, abordando os conceitos: interacionista, discursivo e dialógico. Nesse dia, tivemos a participação de cinco professoras, o professor F não pôde estar presente, desculpou-se e disse que não seria mais possível participar da pesquisa devido a problemas de agenda.

Ao retomar o conceito de leitura estruturalista, a professora B evidenciou: *“Eu entendi que o conceito estruturalista pode sim ser usado, claro! É mecânico, é! Às vezes as pessoas colocam como regra, que não pode ser usado, mas eu não acho que não pode, não é o ideal para fazer o tempo todo, mas é necessário para dar um novo passo”*. Partindo da colocação feita pela professora, ressaltou-se que ao tomar conhecimento dos conceitos de leitura, o docente tem maior facilidade em adequar a sua prática à realidade do seu aluno, como por exemplo, um aluno que está na fase inicial do desenvolvimento da aquisição leitora, tem a necessidade de aprender a decodificar.

O conceito estruturalista não é um conceito “morto”, ele vive nas salas de aula das escolas brasileiras e é contemplado pela BNCC, especialmente nos anos iniciais, nos quais espera-se que os estudantes sejam alfabetizados. O que não é indicado nessa etapa do processo de leitura é o trabalho com o texto, única e exclusivamente, para estudo da gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa oficina, como ainda estávamos estudando os conceitos de leitura, com os exemplos a partir da crônica “A bola”, a professora B complementou: *“Eu vejo que os autores colocaram que o texto não pode ser usado apenas como pretexto para o ensino da gramática, é preciso que ele seja lido, que seja feita uma análise linguística, né? E que isso seja feito de forma intencional, para que a criança realmente entenda o que quis dizer aquele texto, para ter uma melhor compreensão, né?”*. Esse posicionamento da professora dá sinais de que ela trabalha para além da leitura estruturalista, algo que será explorado na análise da atividade diagnóstica.

Ao prosseguir com a oficina, a professora A pontuou: *“Ao fazer meu planejamento de aula semanal, procuro no primeiro dia, ao trabalhar um texto, solicitar que antes os alunos façam a leitura da imagem, em seguida promovo uma discussão sobre qual pode ser o assunto do texto, para somente depois ir para a leitura do texto. Após a minha leitura, eu direciono eles à leitura individual, para então ir para a interpretação. Depois da interpretação, nós vamos para a gramática. Isso tudo no decorrer da semana, depois deixamos para sexta-feira a ortografia e a produção do texto coletivo. Então quando eu fecho a semana, fecha todo o trabalho com o texto”*.

Essa fala da professora evidencia o caráter colaborativo da pesquisa, que se concretiza na troca de experiências e saberes entre os professores (Bortoni-Ricardo, 2008). Além disso, a fala revela que no planejamento de suas aulas de língua portuguesa, a professora ativa o conhecimento prévio dos alunos e os engaja de forma visual, preparando-os para a compreensão do texto escrito, bem como, promove uma discussão sobre o possível assunto do texto, incentivando os alunos a fazerem previsões e refletirem sobre o tema, o que mobiliza seus conhecimentos prévios e expectativas. A leitura do texto, realizada primeiro pela professora e depois de forma individual pelos alunos, conduz a uma compreensão inicial adequada e modela a fluência e entonação, o que contribui para a construção de significado e o desenvolvimento de habilidades críticas.

Ao tratarmos sobre o conceito de leitura interacionista, a professora B destacou: *“É interessante que nessa questão da interação do leitor com o texto, que quando eu leio, realmente leio com a intencionalidade de ter interação com o texto, porque nós queremos de certa forma dialogar com aquilo ali, que o posicionamento daquele autor junte com o meu e eu forme um novo significado, né? A partir daquela leitura”*. Essa fala demonstra que a professora estava não apenas refletindo sobre sua prática pedagógica, mas também olhando para si como leitora.

Fazendo um elo com a fala da professora B, a professora C salientou: *“Quando você se aprofunda no texto, você vai tentando fazer com que o aluno veja ali inúmeras possibilidades, que faça inferências e vá além da superficialidade do texto. E aí você precisa ir fazendo perguntas. Não é como na época que a gente estudou, que a gente tinha que dá a resposta só baseado ali no texto, só no conceito estruturalista”*. Nesse momento, ficou evidente que as professoras estavam apropriando-se dos conceitos de leitura, uma vez que em suas falas já conseguiam identificá-los e diferenciá-los, conforme os exemplos de atividades iam sendo explanados.

A professora C complementou: *“Aí a gente se depara com as provas de concurso, quando tem questão de inferência, nós nem sabemos responder, porque não estudamos isso. No meu cotidiano, essa palavra ‘inferência’ apareceu há pouco tempo”*. A partir dessa fala, fomos direcionadas a discutir sobre a influência que a nossa formação tem sobre a nossa prática. Um docente que foi ensinado sob um viés de leitura estruturalista, possivelmente em sua prática conduzirá o ensino da leitura da mesma forma, daí ressalta-se a importância da formação continuada para que se oportunize novas possibilidades de ensino da língua.

Com isso, a professora B, lembrou de sua graduação e destacou: *“Na época da minha faculdade, um professor criticava muitas teorias aí eu ficava com muitas dúvidas, o que sobra então? Ah, não pode assim, não pode assim... Eu ficava pensando, como fazer, então? Inclusive com relação a propor atividades. Foi com muito estudo que entendi que o melhor é trabalhar o texto em todas as suas potencialidades”*.

A fala da professora reflete uma experiência comum entre educadores em formação, a crítica das teorias tradicionais sem uma orientação clara sobre alternativas práticas. Durante a faculdade, ela sentia frustração e confusão devido às críticas de um professor às metodologias existentes, sem a oferta de soluções concretas. Essa falta de direção levou a questionamentos sobre as práticas pedagógicas adequadas, especialmente na proposição de atividades educacionais. Desse modo, evidencia-se a relevância em apresentar metodologias e estratégias de ensino aos professores em situação de formação inicial e continuada, como na presente pesquisa.

Durante a terceira oficina, o grupo, de maneira geral, mencionou que uma das dificuldades encontradas para trabalhar um texto, desde suas pequenas partes até sua interpretação e compreensão, é a exigência imposta pelo sistema educacional brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT) sugerem uma grande quantidade de objetos de conhecimento e habilidades que os professores não conseguem trabalhar conforme estão previstos na organização bimestral. Isso se deve, principalmente, ao fato de as salas de aula estarem lotadas de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, além das inúmeras programações que fazem parte do calendário escolar. É inegável que o ensino da língua nas escolas brasileiras enfrenta inúmeros obstáculos e, muitas vezes, o professor trabalha com um sentimento de culpa e frustração por não conseguir cumprir o currículo na íntegra ou por não conseguir levar o aluno ao aprendizado esperado no ano escolar em que se encontra.

Isto posto, as professoras deram continuidade à discussão, reafirmando que o sistema as “obriga” a trabalhar a gramática, uma vez que, segundo elas, nas avaliações em larga escala,

cobram predominantemente questões gramaticais, *“Vai cair na prova! Somos obrigadas a trabalhar o texto direcionado à gramática.”*, palavras da professora C. Oportunizar falas como essas durante as oficinas é importante para que as professoras sintam que suas vozes são ouvidas e percebam que não estão sozinhas diante das imposições do sistema educacional brasileiro.

Realizar uma pesquisa junto às professoras em situação de formação continuada permite que a alteridade emerge, promovendo uma relação dialógica com os participantes. Essa interação possibilita que o processo de formação seja colaborativo e inclusivo, mostrando que o professor é, além de um profissional, um ser humano com suas próprias experiências e desafios.

Durante a terceira oficina, ainda de foco teórico, as professoras participaram ativamente dos estudos propostos, levantaram questionamentos e expuseram suas opiniões com relação aos conceitos de leitura e às atividades de leitura exemplificadas no material teórico, como também procuraram enxergar suas práticas pedagógicas voltadas aos conceitos abordados. Assim, concluímos os estudos sobre os conceitos de leitura e encerro a descrição da oficina 3 com a fala da professora B: *“Eu acho que mesmo cansada, se uma pessoa soubesse o impacto que isso teria lá no futuro, essa pessoa, mesmo cansada faria um esforço para tirar nem que fosse cinco minutos de qualidade do seu tempo para se dedicar aos estudos.”*

O encontro subsequente, que estava previsto para o dia 08 de novembro, precisou ser adiado devido a conflito de agenda das professoras, assim aconteceu no dia 20 de novembro. A referida oficina, de foco teórico-metodológico, propiciou o estudo do texto *“Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura no Gênero Poema”* (Fuza; Menegassi, 2018), o qual traz uma discussão sobre os fundamentos teóricos da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura com a proposta de atividades a partir do gênero discursivo poema, intitulado *“Tormento”*, de Elias José. Vale destacar que o referido texto também foi enviado previamente às professoras, a fim de que fizessem contato com a metodologia antes da oficina, e assim já trouxessem os questionamentos que considerassem pertinentes.

Antes de iniciarmos o estudo do texto proposto, realizou-se brevemente uma revisão dos conceitos de leitura estudados. Essa revisão é necessária para trazer à mente das professoras a fundamentação teórica sobre as quais nos embasamos e prosseguirmos com os estudos a respeito da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, inerente à concepção de leitura como interação.

Com a finalidade de promover a interação das professoras durante a oficina, questionei sobre a maneira como elas começavam o trabalho com o texto, ou seja, quais perguntas costumavam fazer para iniciar o ensino da leitura em suas salas de aula.

Destarte, a professora C respondeu: *“com perguntas básicas, geralmente a gente começa por ali né, para ver o conhecimento prévio do aluno sobre aquele tema, por exemplo, aquele lá que você passou no último encontro tava ali no livro, trabalhei interpretação oral, depois fiz algumas perguntas no quadro já baseada no que nós estudamos, para que eles vejam criticamente a questão. E aí eu fui puxando deles e alguns diziam ‘mas não tem como’, e eu incentivava a pensar, até que alguém pensou na resposta. Foi bom porque muitas vezes eu ficava só nas perguntinhas básicas e óbvias, né? Aquelas que estão explícitas no texto, como ‘quem é o autor?’, ‘qual é o título?’, ‘quando aconteceu?’”*.

A fala da professora C revela uma mudança significativa em sua abordagem pedagógica após o estudo dos conceitos de leitura. Inicialmente, a professora admite que sua prática se restringia a perguntas básicas e óbvias, que apenas exigiam dos alunos a extração de informações explícitas no texto, como "quem é o autor?", "qual é o título?" e "quando aconteceu?". Essas perguntas, conforme ela mesma reconhece, não estimulavam uma reflexão crítica ou uma interação com o texto.

Com o estudo dos conceitos de leitura, a professora parece ter incorporado novas estratégias que envolvem a ativação do conhecimento prévio dos alunos e a promoção de uma interpretação mais crítica. Ela menciona ter começado a trabalhar a interpretação oral e a formular perguntas que exigem dos alunos um pensamento mais reflexivo. Esse novo método encorajou os alunos a pensarem criticamente sobre o texto, incentivando-os a superar respostas óbvias e explorar inferências e interpretações mais complexas.

É evidenciada uma evolução na prática pedagógica da professora C, que agora valoriza a importância de perguntas que desafiam os alunos a pensar criticamente e a envolver-se ativamente no processo de leitura. Essa mudança reflete um movimento do conceito de leitura estruturalista para abordagens interacionistas, que consideram a leitura como um processo dinâmico e construtivo, no qual o leitor interage com o texto e usa seu conhecimento prévio para construir significados mais profundos. Em suma, a professora C ilustra o impacto positivo do estudo dos conceitos de leitura na promoção de práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas entre os alunos.

Vale ressaltar que o objetivo desta seção não é o de analisar a prática pedagógica das professoras, no entanto, considera-se que, para descrever os passos da pesquisa, é relevante descrever suas falas, sejam de troca de experiências, sejam de questionamentos. Assim, ao descrever a fala da professora C, sou direcionada, como pesquisadora, a refletir sobre ela, bem como refletir sobre sua apropriação quanto aos conceitos de leitura, o que caracteriza o aspecto colaborativo da pesquisa.

Ao adentrarmos o estudo da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a professora A considerou uma ferramenta muito interessante: *“Já percebi que até nas avaliações, se colocar algumas perguntas mais difíceis no início, você já prejudica o aluno, agora se começar pelas mais fáceis, depois pelas médias e por último as mais difíceis, você motiva o aluno a tirar dez. Porque se ele leu a primeira, a segunda, a terceira e tá difícil pra ele, ele desanima”*.

Nesse momento, estávamos na fase inicial da quarta oficina. Então, a professora destacou o que considerava ser a metodologia de ensino de leitura, por meio de perguntas ordenadas e sequenciadas, ou seja, a relacionou ao nível de dificuldade das perguntas. Essa colocação da professora é inerente ao que Menegassi (2010 a; 2011) destaca sobre a ordenação das perguntas em ordem crescente de dificuldade, para que o leitor seja conduzido a uma reflexão progressiva sobre o texto.

Nessa oficina, destacou-se que a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura é uma ferramenta eficaz para o ensino da leitura. Contudo, não é indicado que seja utilizada pelo professor de forma permanente, para que não ocorra um enfoque único, principalmente no que se refere à compreensão e produção textual. Diante disso, evidenciou-se que o ensino da leitura, assim como o da escrita, deve ser intercalado com outras metodologias, que também promovam o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Após todo o estudo do texto, concluímos a quarta oficina, na qual as professoras foram oportunizadas a conhecer a metodologia proposta ao ensino da leitura. Ficou evidente que tal ferramenta era nova a todo o grupo, no entanto, as professoras não demonstraram dificuldade de apreensão dos princípios da metodologia durante o estudo.

Quanto ao cronograma dos encontros, ficou acordado pelo grupo que a próxima oficina aconteceria ainda na mesma semana, devido ao calendário escolar da rede pública municipal de ensino. Como já havíamos realizado o estudo dos textos previstos nas oficinas de foco teórico e de foco teórico-metodológico, não seria um problema realizar duas oficinas na mesma semana, uma vez que não teríamos uma grande demanda de leitura teórica, mas a proposta era que as professoras analisassem a atividade diagnóstica feita na primeira oficina e reelaborassem as perguntas de leitura, tendo como base os estudos realizados.

A quinta oficina ocorreu no dia 23 de novembro com a presença de três professoras, pois as duas outras tiveram problemas de saúde e precisaram se afastar da pesquisa. Com isso, a pesquisa teve continuidade com a professora A, professora B e professora C.

Com o intuito de que as professoras analisassem, individualmente, suas atividades diagnósticas realizadas na primeira oficina, solicitei que fizessem novamente a leitura do poema

“Se esta casa fosse minha” e a leitura das perguntas elaboradas, bem como as respostas dadas a elas. Conduzi as professoras à reflexão sobre qual era a concepção de leitura adotada por elas durante a elaboração das perguntas da primeira atividade, solicitei ainda que verificassem se fizeram perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, e se essas perguntas seguiam alguma ordem e sequência.

Em seguida, solicitei que as professoras reelaborassem as perguntas de leitura fundamentadas na metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura e que identificassem, a priori, a ideia principal de cada estrofe do poema. Esse procedimento prévio facilita a elaboração das perguntas e conduz o leitor à interpretação efetiva. Foi esclarecido que não há uma quantidade determinada de perguntas, mas, conforme estudamos, é importante que as professoras comecem com as perguntas textuais, depois com as inferenciais e, por último, com as interpretativas, e considerem, ainda, o nível crescente de dificuldade.

Na autoanálise desenvolvida pela professora C, ela constatou que elaborou na atividade diagnóstica perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, e relatou que esses tipos de perguntas fazem parte de sua prática no ensino da leitura. No entanto, segundo ela, suas perguntas não estão ordenadas e sequenciadas.

Para iniciar a autoanálise, a professora B solicitou que fosse explicado novamente sobre as perguntas textuais e inferenciais, pois estava tendo dificuldade de analisar a atividade diagnóstica. A solicitação da professora revela a dificuldade comum entre professores em distinguir claramente entre os tipos de perguntas de leitura, o que pode impactar significativamente na eficácia de suas práticas pedagógicas. A capacidade de formular e analisar perguntas é crucial para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, e a hesitação da professora B indica uma área em que o suporte e a formação continuada são necessários.

Além disso, essa solicitação evidencia o reconhecimento da professora sobre a necessidade de esclarecimento e demonstra um compromisso com a melhoria de suas práticas, assim como o desejo de proporcionar uma melhor experiência de aprendizagem para seus alunos. Esse episódio também ressalta a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional para professores, de modo que se sintam confiantes e capacitados para aplicar teorias de leitura de maneira eficaz em suas salas de aula.

Em sua análise da atividade diagnóstica, a professora A percebeu que elaborou as perguntas baseada nos conceitos de leitura estruturalista e interacionista. Segundo ela, algumas perguntas voltavam-se para a decodificação e outras para a interação do leitor com o texto.

Essa etapa de autoanálise foi significativa para as professoras, uma vez que puderam verificar como procediam com o ensino da leitura, inclusive puderam refletir sobre os termos empregados na construção de suas perguntas, uma delas ressaltou que ao invés de fazer a pergunta “Qual é o título do texto?”, que só levaria o aluno leitor a extrair uma informação contida na materialidade do texto, poderia perguntar “Por que o título do texto é ‘Se esta cidade fosse minha?’”.

Ao proceder com a autoanálise, as professoras puderam identificar e avaliar seus próprios métodos de ensino da leitura, o que lhes permitiu considerar as implicações pedagógicas quanto aos tipos de perguntas que utilizavam.

Tais reflexões indicam um avanço no entendimento das professoras sobre os diferentes conceitos de leitura e sua aplicação prática. Esse processo contribui não apenas para a melhoria da capacidade de leitura dos alunos, mas também para o desenvolvimento contínuo das habilidades docentes das professoras, alinhando-se com os objetivos de uma formação continuada efetiva.

Similar ao exposto pela professora A, a professora B relatou: *“Essa semana eu fiz uma atividade na minha sala que foi assim, falando da consciência negra, aí como estava trabalhando com gêneros dramáticos, criamos uma peça teatral, depois produziram um texto sobre o assunto com muitos argumentos e no trabalho com o texto eu tentei fazer de acordo com a metodologia que estudamos, de ordenar e sequenciar as perguntas. Ah! E fiz uma dinâmica com o WhatsApp, não tem aquela função de digitar por voz? Que ajudou aqueles que achavam que não conseguiam escrever um texto, a produzir o texto oralmente.”*

O relato da professora B demonstra a aplicação prática dos conceitos estudados durante a oficina, evidenciando uma reflexão crítica e uma adaptação metodológica em suas atividades pedagógicas. Ao abordar um tema relevante como a consciência negra por intermédio de gêneros dramáticos, a professora proporcionou um aprendizado significativo e contextualizado. A criação de uma peça teatral e a produção de textos argumentativos indicam um esforço para engajar os alunos de maneira ativa e criativa.

A utilização da metodologia de ordenação e sequenciação das perguntas de leitura, conforme estudado, mostra uma intenção clara de melhorar a compreensão leitora e a habilidade crítica dos alunos, levando-os à construção de sentidos ao texto. Além disso, a inclusão de uma dinâmica com o WhatsApp, usando a função de digitação por voz, demonstra uma inovação pedagógica e uma sensibilidade às necessidades dos alunos. Essa estratégia provavelmente ajudou alunos que tinham dificuldades em escrever a expressarem suas ideias oralmente, promovendo a inclusão e valorizando diferentes formas de expressão. Esse relato sublinha ainda

a capacidade da professora de integrar tecnologias contemporâneas de forma eficaz e inclusiva no processo de ensino-aprendizagem.

Durante toda a oficina em que as professoras analisaram a atividade diagnóstica e reelaboraram as perguntas de leitura, mantive-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que surgissem. Esse apoio contínuo foi essencial para assegurar que as professoras se sentissem acompanhadas e respaldadas no processo de reflexão e aprimoramento de suas práticas pedagógicas. A interação direta e a disponibilidade para fornecer explicações e orientações contribuíram para um ambiente colaborativo, no qual as professoras puderam explorar e compreender mais profundamente os conceitos de leitura e sua aplicação no desenvolvimento de perguntas mais eficazes e significativas para seus alunos.

A última oficina aconteceu no dia 27 de novembro de 2023 e propiciou a produção individual, pelas professoras, de um texto como réplica a partir das respostas dadas às perguntas reelaboradas de acordo com a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. Esse trabalho de reelaboração das perguntas ordenadas e sequenciadas, conforme descrito anteriormente na quinta oficina, conduz o leitor à contrapalavra.

Menegassi (2010a) destaca que, após as perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno-leitor deve ser orientado a produzir uma resposta adicional. Essa resposta deve ser elaborada a partir da integração das informações presentes nas respostas anteriores, por meio da pergunta: "Do que trata o texto?". Assim, é possível que o leitor expresse sua atitude responsiva, com a construção de um parágrafo, com seus próprios dizeres dá origem a um texto réplica (Fuza; Menegassi, 2018).

Subsequente à construção do texto, solicitei às professoras que expusessem oralmente um breve relato sobre suas experiências ao longo das seis oficinas. Pedi que relatassem como se sentiram durante os encontros, se consideraram esses momentos enriquecedores e significativos, e quais desafios enfrentaram no que tange à logística dos encontros. Além disso, solicitei que refletissem sobre a assimilação dos conceitos de leitura e metodologia abordada, mencionando qualquer dificuldade que possam ter tido. Essas reflexões proporcionam uma visão abrangente dos impactos das oficinas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas.

A professora B relatou o seguinte: *“Eu gostei muito, mesmo eu não tendo me dedicado tanto, fez muita diferença saber que tem uma metodologia de ordenação e sequenciação, porque eu já até estudei um pouco sobre linguagem, mas isso aí eu não estudei, e o fato de saber que tem uma forma de fazer uma sequenciação me marcou, com certeza me ajudou. Eu vou utilizar na minha sala de aula, pois expandiu minha mente e abre um pouco mais para os*

*alunos compreenderem o texto, porque não é fácil compreender um texto. Primeiro tive dificuldade em compreender os tipos de perguntas, a textual, a inferencial e a interpretativa, e na hora de aplicar, de elaborar as perguntas para o texto, fui compreendendo, por isso as oficinas práticas foram importantes. Eu pretendo continuar estudando”.*

Em seguida, a professora A relatou que: *“Eu gostei muito, fazia um bom tempo que eu não estudava, que não fazia algum curso. Depois da pandemia eu não trabalhei mais, então estava meio parada, meu “enferrujadinha”. Então pra mim foi muito bom e essa forma de estudar o texto, tudo o que foi estudado aqui, foi algo novo para mim, eu nunca estudei sobre isso. Então foi um divisor de águas para mim, a partir de um texto, conseguir criar outro texto, foi algo muito bom e vou levar para meus alunos. Como estamos no final do ano, já estou pensando que ano que vem vou começar com a minha nova turma, o estudo dos textos com essa metodologia, claro que aprendemos que não devemos ficar só nela, mas pra iniciar o ensino da leitura é muito boa, no primeiro semestre, por exemplo”.*

Por último, a professora C relatou brevemente que achou muito bom aprender coisas novas e agradeceu a oportunidade, segundo ela *“a vida é um eterno aprender”.*

Os relatos das professoras A, B e C destacam o impacto positivo e transformador das oficinas com professoras em situação de formação continuada. A professora A enfatizou a importância da metodologia de ordenação e sequenciação das perguntas, reconhecendo a expansão de sua compreensão sobre os textos e o ensino da leitura em sua prática pedagógica. A professora B valorizou a atualização e o aprendizado de novas estratégias para o ensino de leitura, considerando-as um divisor de águas em sua prática docente.

A professora C, por sua vez, expressou gratidão pela oportunidade de aprender novos conceitos, ressaltando a importância do aprendizado contínuo. Em conjunto, os relatos evidenciam a relevância de uma formação contínua e bem estruturada, que possibilita aos professores aprimorarem suas práticas e, conseqüentemente, promoverem uma melhor compreensão textual entre os alunos.

Isto posto, passaremos à seção de análise dos dados gerados durante este estudo. Para tanto, foram utilizados como critérios analíticos as concepções de leitura, a fim de identificar os conceitos de leitura adotados na prática docente pelos professores participantes da pesquisa. Ressalta-se que a concepção de leitura influencia diretamente a maneira como as perguntas são elaboradas e organizadas.

Além disso, sob a perspectiva interacionista, os princípios de ordenação e sequenciação das perguntas de leitura foram critérios fundamentais para verificar em que aspectos a compreensão dessa metodologia contribui para a formação continuada dos professores e para a

construção de conhecimentos na prática docente. Com isso, é possível contemplar o objetivo geral deste estudo: analisar como os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são compreendidos por professores dos anos iniciais da educação básica em situação de formação continuada.

Diante disso, analisarei detalhadamente a atividade diagnóstica aplicada na primeira oficina e a atividade interventiva produzida na última oficina pelas professoras participantes da pesquisa.

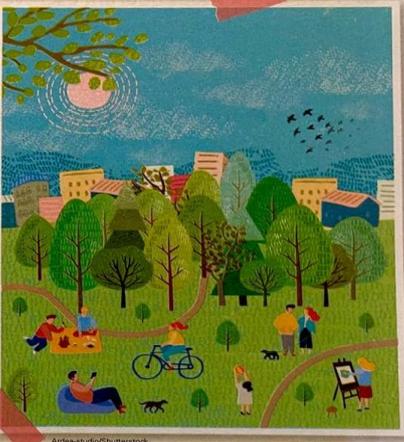
A atividade diagnóstica consiste na elaboração de perguntas de leitura, de forma espontânea, para um texto presente no livro didático adotado pela rede municipal de ensino. A atividade interventiva, aplicada após os estudos realizados, consiste na reelaboração das perguntas produzidas na primeira oficina, de forma ordenada e sequenciada. Dessa forma, a análise será organizada da seguinte maneira: análises da atividade diagnóstica e da atividade interventiva - professora A; análises da atividade diagnóstica e atividade interventiva - professora B e, análises da atividade diagnóstica e atividade interventiva - professora C. A organização da seção de análise dos dados dessa forma, possibilita a identificação dos conceitos de leitura imbricados na prática docente das professoras, bem como a verificação do processo individual de apropriação dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção visa apresentar a análise da atividade diagnóstica e atividade interventiva realizadas pelas professoras participantes da pesquisa com a intenção de alcançar os objetivos traçados.

Para a realização da atividade diagnóstica foi solicitado que os professores fizessem a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura entonacional<sup>6</sup> do poema “Se esta cidade fosse minha” de Paulo Netho (2007). O poema está no livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021) adotado pela rede municipal de ensino de Palmas, TO.

Quadro 6 - Atividade Diagnóstica

Atividade diagnóstica	
Elabore perguntas de leitura.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leiam o poema “Se esta cidade fosse minha”, de Paulo Netho.</li> </ul>	 <p style="text-align: center;"><b>Se esta cidade fosse minha</b></p> <p>Se esta cidade fosse minha, eu mandava chamar todas as crianças e propunha uma troca de sonhos, brincadeiras e esperanças.</p> <p>Se esta cidade fosse minha, eu mandava abrir os parques dia e noite, noite e dia e, lá, sem medo, ficava até o Sol raiar.</p> <p>Se esta cidade fosse minha, eu mandava multar o engraçadinho que jogasse lixo no chão (justo onde o Sol vem se deitar?!).</p> <p>Se esta cidade fosse minha, eu mandava soltar os pássaros: o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar.</p> <p style="text-align: center;">Paulo Netho. <b>Poesia Futebol Clube e outros poemas</b>. São Paulo: Formato, 2007. p. 43.</p>

Fonte: Trinconi; Bertin e Marchezi, (2021).

<sup>6</sup> Nesse momento, procurei explicar brevemente, que a leitura entonacional não se refere apenas à leitura em voz alta, e sim, como postulam Hubes e Menegassi (2021), ao modo de emissão do som para evidenciar a intenção do locutor. Assim, é possível explorar no trabalho com a leitura oral os sentidos valorativos que são manifestados com a entonação expressiva.

A partir da leitura do poema apresentado no quadro 6, as professoras iniciaram a elaboração das perguntas de leitura. Essa etapa da pesquisa ocorreu sem intervenção da pesquisadora, pois tinha como objetivo identificar em quais conceitos de leitura as participantes fundamentavam sua prática docente.

Após a realização dos estudos teóricos e práticos sobre concepções de leitura e sobre os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas, abordando as categorias textuais, inferenciais e interpretativas, ocorreu a reelaboração das perguntas de forma ordenada e sequenciada. Essa reelaboração foi um processo gradativo e colaborativo, mediado pela pesquisadora no decorrer da última oficina.

O caráter colaborativo da pesquisa possibilitou que os professores, em ação colaborativa, aplicassem os conhecimentos de maneira prática e reflexiva, com discussões e trocas de experiências. Na atividade interventiva, os professores revisitaram suas perguntas iniciais e as reelaboraram segundo os princípios estudados, organizando-as em uma sequência que facilitasse a construção de sentidos no processo de leitura. Portanto, a pesquisa colaborativa foi essencial para que os professores interagissem e aplicassem a metodologia, permitindo-lhes reelaborar suas perguntas de forma mais eficaz.

Ao conduzir a atividade interventiva, orientei as professoras a marcarem no texto, individualmente, a ideia principal de cada estrofe do poema e, depois, elaborarem perguntas cujas respostas tivessem relação com essas ideias. As regras de seleção das ideias do texto, conforme tratadas por Solé (1998), tornam possível a identificação da ideia explícita no texto e, as regras de omissão ou supressão possibilitam a eliminação de informação trivial. Além disso, a marcação da ideia principal de cada estrofe, desenvolve no leitor a habilidade de “identificar ideia central do texto, demonstrando compreensão global”, conforme aponta a BNCC (Brasil, 2018, p. 113).

Desse modo, a atividade interventiva efetivou os conhecimentos construídos ao longo da realização das oficinas, proporcionando às professoras e pesquisadora o diálogo sobre o processo de elaboração das perguntas e os efeitos gerados pela ordenação e sequenciação.

### **6.1 Análises: atividade diagnóstica e interventiva - professora A**

Nesta subseção, apresenta-se a análise da atividade diagnóstica e interventiva realizadas pela Professora A, durante as oficinas. Esta ação busca compreender como a professora integrou os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em seu método de ensino, investigando, assim, a eficácia dessas abordagens na promoção da compreensão textual.

A análise inicia-se com a descrição da atividade diagnóstica, seguida das perguntas elaboradas e das respostas obtidas. Posteriormente, apresenta-se a atividade interventiva, destacando as modificações feitas nas perguntas e os resultados percebidos a partir do viés de leitura interacionista.

### 6.1.1 Atividade diagnóstica - professora A

Apresenta-se, a seguir, a atividade diagnóstica com as perguntas de leitura elaboradas pela professora A.

#### Quadro 7 - Atividade diagnóstica: Professora A

<p>1 - <i>Qual é o título do texto?</i> R.: <i>Se esta cidade fosse minha.</i></p> <p>2 - <i>Quem é o autor?</i> R.: <i>Paulo Netho.</i></p> <p>3 - <i>Como seria a cidade segundo o autor?</i> R.: <i>Que houvesse troca de sonhos, brincadeiras e esperanças para todas as crianças.</i></p> <p>4 - <i>O que mais gostou dessa cidade?</i> R.: <i>Os parques dia e noite abertos sem medo.</i></p> <p>5 - <i>Cite uma atitude errada que prejudica o meio ambiente.</i> R.: <i>Jogar lixo no chão.</i></p> <p>6 - <i>Em que ambiente vivem os pássaros?</i> R.: <i>Nas praças, nas matas e no ar.</i></p> <p>7 - <i>Se você fosse imaginar uma cidade, o que gostaria que ela tivesse?</i> R.: <i>Uma cidade limpa, organizada e urbanizada.</i></p> <p>8 - <i>Ilustre a cidade que você imaginou.</i></p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com base na elaboração das perguntas da professora A.

Nota-se que as perguntas: 1) *Qual é o título?*, 2) *Quem é o autor?*, 3) *Como seria a cidade segundo o autor?*, 5) *Cite uma atitude errada que prejudica o meio ambiente.* e 6) *Em que ambiente vivem os pássaros?*, voltam-se para o conceito estruturalista de leitura, uma vez que para respondê-las basta que o leitor observe e identifique, por decodificação, o que está materializado de forma explícita no texto.

Percebe-se, assim, que são perguntas de foco no texto, uma vez que ao perguntar “*Qual é o título?*” e “*Quem é o autor?*”, o aluno-leitor precisa tão somente extrair essas informações do texto, copiando-as, ou seja, fazendo a localização e extração das respostas diretamente no texto, sem exigir dele muito esforço.

A fim de localizar as informações solicitadas pelas perguntas, o leitor visualiza no texto o título e a referência e encontra a resposta pronta, sem a necessidade de fazer a leitura completa do texto. Esses tipos de perguntas são importantes para o reconhecimento dos elementos básicos de um texto, no entanto, não incentiva a uma leitura mais atenciosa, não leva o aluno a refletir sobre o texto para melhor compreendê-lo, nem tampouco compreender a leitura à luz da interação.

Para responder à pergunta “3) *Como seria a cidade segundo o autor?*” não é necessário que o aluno-leitor realize a leitura do texto na íntegra, pois todas as estrofes do poema são iniciadas com a fala do eu lírico dizendo o que mandaria fazer se a cidade fosse dele. Dessa forma, basta que o leitor passe os olhos pela superfície textual e localize a resposta.

Cabe ressaltar que, ao elaborar a pergunta 3), a professora A não se atenta ao fato de o gênero discursivo ser um poema e trata o autor como eu lírico. A professora utiliza apenas as informações contidas na primeira estrofe do poema para a composição de sua resposta e não retoma o enunciado para melhor estruturá-la. Nem tampouco faz uma reflexão da complexidade do texto e descarta a abordagem sobre o cuidado com o meio ambiente, a responsabilidade social e as críticas sobre comportamentos inadequados. Uma possível adequação dessa pergunta, sob um viés interacionista, poderia ser: *O que o eu lírico faria se a cidade fosse dele?* O leitor poderia responder: *Se a cidade fosse do eu lírico, ele mandaria chamar todas as crianças e recomendaria uma troca de sonhos, brincadeiras e esperanças. O eu lírico também mandaria abrir os parques dia e noite, multar quem jogasse lixo no chão e mandaria soltar os pássaros.*

Para o aluno responder a essa pergunta, é imprescindível que identifique no texto os elementos que possam ser utilizados como resposta, mas não apenas como extração de informações, e sim a partir da compreensão do enunciado, conduzindo-o ao início do processo de interação com o texto e com o autor, de maneira que caminhe para a produção de sentidos ao texto lido, indo além do mero pareamento de informações e ultrapassando a fronteira da decodificação.

A pergunta (comando) 5) direciona o leitor à transcrição de uma informação presente no texto, o que pressupõe que, ao elaborar a pergunta, a professora se refere à atitude que prejudica o meio ambiente explícita no texto “*jogar lixo no chão*”. Isso é confirmado com a própria resposta dada pela professora.

Nesse viés, a pergunta 6) *Em que ambiente vivem os pássaros?* direciona o leitor à uma compreensão literal do texto, bem como às informações explícitas nele. Nesse contexto, a pergunta busca extrair do texto uma informação específica sobre os lugares em que os pássaros

vivem, não exigindo do leitor reflexões e inferências. Ou seja, o leitor não é encorajado a pensar além das informações explícitas no texto, tampouco, fazer conexões com contextos mais amplos sobre preservação ambiental.

As perguntas 4) *O que mais gostou dessa cidade?*, 7) *Se você fosse imaginar uma cidade, o que gostaria que ela tivesse?* e 8) *Ilustre a cidade que você imaginou.* voltam-se ao conceito cognitivista de leitura, já que para respondê-las é necessário que o leitor olhe para o texto e atribua informações a ele, expondo sua opinião e impressões. Esses tipos de perguntas centram-se no leitor, pois exigem uma resposta de cunho pessoal, incentivam o aluno a acionar seu conhecimento de mundo e a relacioná-lo com o texto.

Ressalta-se que, no conceito cognitivista de leitura, mesmo que a resposta do aluno não corresponda à interpretação que o professor julgue ser a correta, todavia, deve ser considerada. Ao questionar na pergunta 4) sobre o que o leitor mais gostou na cidade, é possível que a professora receba respostas diferentes de seus alunos, uma vez que os gostos podem variar de acordo com as individualidades dos sujeitos. Essas respostas devem ser valorizadas e a interpretação, por parte do aluno, deve ser considerada legítima.

Para responder as perguntas 7) e 8) o leitor parte da leitura do texto e das informações contidas nele, aciona os conhecimentos contidos em sua memória sobre como é a sua cidade, o que lhe agrada e o que lhe desagradava, para então, atribuir sentido ao texto.

Verifica-se ainda, que as respostas às perguntas, também elaboradas pela professora A, não são respostas completas, ou seja, não são iniciadas retomando a pergunta, fato este que dificulta a elaboração de um texto como réplica, ou seja, a construção de um novo texto. Conforme Menegassi (2010a), a partir da justaposição das perguntas, é possível aprofundar a ideia central e facilitar a construção de um parágrafo completo, ou seja, de uma réplica discursiva.

Quadro 8 - Síntese dos conceitos de leitura: Professora A

Conceito de leitura	Perguntas de leitura
Estruturalista	1) Qual é o título do texto? <i>R.: Se esta cidade fosse minha.</i> 2) Quem é o autor? <i>R.: Paulo Netho.</i> 3) Como seria a cidade segundo o autor? <i>R.: Que houvesse troca de sonhos, brincadeiras e esperanças para todas as crianças.</i> 5) Cite uma atitude errada que prejudica o meio ambiente. <i>R.: Jogar lixo no chão.</i> 6 - Em que ambiente vivem os pássaros? <i>R.: Nas praças, nas matas e no ar.</i>
Cognitivista	4) O que mais gostou dessa cidade?

	<p><i>R.: Os parques dia e noite abertos sem medo.</i></p> <p>7) Se você fosse imaginar uma cidade, o que gostaria que ela tivesse?</p> <p><i>R.: Uma cidade limpa, organizada e urbanizada.</i></p> <p>8) Ilustre a cidade que você imaginou.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Diante do exposto, a análise da atividade diagnóstica realizada pela professora A revela que as perguntas formuladas se concentram nos conceitos de leitura estruturalista e cognitivista, o que indica uma abordagem mais restrita da prática de leitura, focada na decodificação e compreensão superficial do texto. Observa-se, ainda, que a professora não segue uma ordem nem uma sequência na elaboração das perguntas de leitura e concebe a leitura a partir de conceitos distintos.

O enfoque nesses conceitos de leitura reflete características comuns à formação inicial da professora em Pedagogia, na qual, em muitos casos, há menor ênfase nas teorias linguísticas e no ensino da leitura direcionado para a interação entre leitor e texto. Mesmo que o conceito de leitura estruturalista seja importante para o reconhecimento dos elementos básicos de um texto, como título, autor e demais informações explícitas, também é igualmente relevante que os alunos sejam incentivados a desenvolver habilidades de leitura mais abrangentes, como a compreensão, análise e interpretação de textos. Portanto, é necessário complementar as perguntas com questões que estimulem a reflexão crítica para alcançar uma compreensão mais profunda do texto.

A ausência de perguntas que promovam uma leitura interacionista indica a necessidade de formações continuadas específicas para professores que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre essas formações, sugere-se que sejam oferecidas aquelas voltadas para estratégias que visem o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica dos alunos, com foco na construção de sentidos para o texto. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018, p. 67) determina “o texto como unidade de trabalho”. Dessa maneira, o ensino da leitura deve estar pautado na interação texto-leitor.

### 6.1.2 Atividade interventiva – Professora A

Na sequência, para iniciar a reelaboração das perguntas de leitura, a professora A destacou no poema os elementos que apresentam a temática do texto em cada estrofe. Segundo Solé (1998), a demarcação das ideias principais permite a identificação das informações explícitas, das omissões e das supressões. A forma como a professora marca as ideias principais

em cada estrofe revela sua interpretação pessoal do poema, destacando os elementos que considera mais significativos. Essa perspectiva reflete diretamente na elaboração das perguntas de leitura, uma vez que evidencia os aspectos do texto que se pretende explorar.

Assim, a professora A destacou as ideias do texto conforme apresentado em negrito e sublinhado:

Se esta cidade fosse minha

**Se esta cidade fosse minha,**  
eu **mandava chamar todas as crianças**  
e propunha uma **troca de sonhos,**  
**brincadeiras e esperanças.**

**Se esta cidade fosse minha,**  
eu **mandava abrir os parques**  
dia e noite, noite e dia  
e, lá, sem medo,  
ficava **até o Sol raiar.**

Se esta cidade fosse minha,  
eu mandava **multar o engraçadinho**  
que jogasse lixo no chão  
(justo onde o Sol vem se deitar?!).

Se esta cidade fosse minha,  
eu mandava **soltar os pássaros:**  
o lugar deles é nas praças,  
nas matas e no ar.

Durante a atividade interventiva, a professora revisitou suas perguntas iniciais e as reelaborou à luz dos princípios estudados, organizando-as em uma sequência que favorecesse a construção de sentidos no processo de leitura. A abordagem colaborativa da pesquisa, por meio da interação entre os professores participantes e a professora pesquisadora, foi essencial para a aplicação eficaz da metodologia proposta.

A partir das ideias principais do texto destacadas apresenta-se a reelaboração das perguntas de leitura da professora A.

#### Quadro 9 – Reelaboração das perguntas de leitura: professora A

**1) Por que o título do poema é “Se esta cidade fosse minha”?**

*R.: O título do poema é “Se esta cidade fosse minha” pois se a cidade fosse do autor ele mudaria muitas coisas.*

**2) Como seria a cidade segundo o autor?**

*R.: Segundo o autor ele mandaria chamar todas as crianças para a sua cidade, trocaria sonhos, brincadeiras e esperanças, abriria os parques até o sol raiar, multaria quem jogasse lixo no chão e soltaria os pássaros.*

**3) O que aconteceria com as pessoas que jogassem lixo no chão?**

*R.: As pessoas que jogassem lixo no chão, seriam multadas.*

**4) Por que multaria por jogar lixo no chão?**

R.: Multaria por jogar lixo no chão porque prejudica o meio ambiente.

**5) Se você fosse imaginar uma cidade, o que gostaria que ela tivesse?**

R.: Se eu fosse imaginar uma cidade, ela seria uma cidade limpa, organizada e urbanizada.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Ao analisar a reelaboração das perguntas da professora A, tendo em vista as discussões realizadas sobre os conceitos de leitura e os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, é possível observar que estão fundamentadas no conceito de leitura interacionista, uma vez que promovem a interação do leitor com o texto. Assim, as perguntas 1) *Por que o título do poema é “Se esta cidade fosse minha”?*, 2) *Como seria a cidade segundo o autor?* e 3) *O que aconteceria com as pessoas que jogassem lixo no chão?* estão no nível de leitura textual, têm o foco no texto, no entanto não são perguntas de cópia.

A pergunta 1) *Por que o título do poema é “Se esta cidade fosse minha”?*<sup>7</sup>, à luz da perspectiva interacionista, orienta o aluno a olhar para o texto e buscar elementos que o auxiliem na composição da resposta, porém, ele não encontra a resposta pronta. É necessário que o aluno compreenda o enunciado, reflita sobre o motivo do título e faça um trabalho efetivo de interação com o texto (Fuza; Menegassi, 2018).

Ao fazer um comparativo da primeira pergunta de leitura da atividade de reelaboração (1) *Por que o título do poema é “Se esta cidade fosse minha”?* com a primeira pergunta da atividade diagnóstica (1) *Qual é o título do texto?*, percebe-se uma mudança na apreensão do trabalho com a leitura. Na atividade diagnóstica, a professora A evidenciou uma concepção de leitura estruturalista, no entanto, após os estudos realizados durante as oficinas, sua primeira pergunta direciona o leitor a uma melhor compreensão do texto, conduzindo-o para além da identificação do título. Com essa pergunta, o leitor é levado a relacionar o título à temática do poema, bem como a discutir ideias ou emoções instigadas a partir de sua leitura. É possível que

---

<sup>7</sup> Por apresentar um título que se inicia com a conjunção subordinada condicional “Se”, é possível que a pergunta 1) seja caracterizada como inferencial, pois pode-se entender que, para respondê-la, o aluno-leitor precisa de um conjunto de informações do texto e trazer à memória conhecimentos prévios, como, por exemplo, a cantiga popular “Se essa rua fosse minha”, fazendo assim, uma intertextualidade. No entanto, entende-se, nesta análise, que é necessário que o aluno-leitor volte ao texto e busque a resposta nele, não no intuito de extrair informações, mas de atingir a compreensão do todo textual (Menegassi, 2011). Por isso, caracteriza-se a pergunta 1) como sendo de nível textual.

o aluno-leitor, ao interagir com o autor e refletir sobre o motivo do título do texto, responda de forma ativa e responsiva (Volóchinov, 2021).

A pergunta 2) *Como seria a cidade segundo o autor?* muito embora tenha sua resposta no texto, não é uma pergunta de cópia, como as de decodificação, pois incentiva o aluno a refletir sobre o texto com base nas ações descritas pelo autor, como abrir os parques até tarde e multar quem joga lixo no chão. Esses aspectos podem levar o aluno a relacionar o texto com suas próprias expectativas e experiências urbanas, como a importância de as cidades terem espaços públicos de lazer e a manutenção da limpeza.

A pergunta 3) *O que aconteceria com as pessoas que jogassem lixo no chão?* incentiva o aluno-leitor a pensar sobre as consequências das ações, reforçando a importância de comportamentos responsáveis. Essa questão pode conectar-se diretamente às campanhas ambientais e práticas de cidadania que o aluno pode já estar familiarizado. Assim, considerando o diálogo com o texto, o aluno é conduzido ao início do processo de compreensão, ultrapassando as fronteiras da decodificação (Fuza; Menegassi, 2018).

Subsequente às perguntas textuais, a professora A elaborou uma pergunta de nível inferencial. A pergunta 4) *Por que multaria por jogar lixo no chão?* leva o aluno a refletir sobre o texto e buscar resposta fora dele (Fuza; Menegassi, 2018). Ao produzir a inferência, o aluno faz a ligação com as práticas de multar os cidadãos que não têm cuidado com a cidade em que vivem, ou seja, faz a relação dos elementos do texto com o seu conhecimento de mundo. Isso incentiva o aluno a refletir sobre as implicações ambientais de suas ações diárias e deduzir que as multas são direcionadas às pessoas que têm atitudes inadequadas.

A última pergunta, 5) *Se você fosse imaginar uma cidade, o que gostaria que ela tivesse?*<sup>8</sup> Está no nível de resposta interpretativa. Percebe-se, portanto, que a professora A seguiu a ordem de perguntas sugerida por Menegassi (2011), uma vez que esse tipo de pergunta deve ser apresentado por último no trabalho com o texto, pois leva o leitor a elaborar uma resposta pessoal. Contudo, não é válida qualquer resposta, assim, para responder a essa

---

<sup>8</sup> Na análise da atividade diagnóstica a pergunta “Se você fosse imaginar uma cidade, o que gostaria que ela tivesse?” foi considerada como de foco no leitor, alinhada ao conceito de leitura cognitivista, pois as perguntas que a antecedem não conduzem a uma resposta interpretativa, limitando-se à extração de informações do texto. Em contraste, na reelaboração das perguntas, a aplicação de uma abordagem ordenada e sequenciada permite que o leitor construa uma resposta pessoal, relacionando o seu conhecimento de mundo com o texto, caracterizando-se como resposta de nível interpretativo.

pergunta, o aluno deve atrelar sua resposta às perguntas anteriores, para que possa se engajar de forma crítica e ativa com o texto e expressar suas próprias ideias e valores.

Embora a pergunta 5) estimule uma resposta pessoal, exige que o aluno interaja previamente com as ideias do texto. Para responder a essa pergunta de forma adequada, o aluno precisa se engajar criticamente com o poema e considerar os elementos abordados nas perguntas anteriores, como os desejos e valores expressos pelo eu lírico sobre uma cidade ideal. A pergunta não visa apenas que o leitor imagine sua própria cidade, mas que o faça em diálogo com os valores e propostas do texto, demonstrando uma compreensão aprofundada e ativa e expressando juízo de valor “já que interpretar é opinar, argumentar, tecer reflexões acerca da temática, produzir juízo de valor” (Santos, 2019, p. 43).

Em suma, a pergunta 5) cumpre o papel de uma pergunta interpretativa, pois não se limita a uma resposta qualquer, mas busca que o aluno articule suas ideias e valores com o que foi discutido no poema, promovendo uma interpretação crítica e reflexiva.

Isto posto, observa-se que a professora ordena e sequencia as perguntas de acordo com a metodologia estudada, uma vez que inicia pelas perguntas de resposta textual, passa para a inferencial e, por último para a interpretativa, assim como apresenta as perguntas em uma ordem crescente de dificuldade, levando o leitor à reflexão progressiva (Menegassi, 2016b).

Ao responder as perguntas que exigem interação com o texto, os alunos são capazes de realizar inferências e interpretações. Dessa forma, a estratégia proposta estimula o aluno a pensar além da superfície do texto. Isso encoraja a reflexão sobre implicações, motivos e contextos.

Consecutivo ao trabalho com as perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas, por meio das ideias justapostas (Fuza; Menegassi, 2018), a professora A deu início à construção do parágrafo, conforme apresenta-se:

1) O título do poema é “Se esta cidade fosse minha” pois se a cidade fosse do autor ele mudaria muitas coisas. 2) Segundo o autor ele mandaria chamar todas as crianças para a sua cidade, trocaria sonhos, brincadeiras e esperanças, abriria os parques até o sol raiar, multaria quem jogasse lixo no chão e soltaria os pássaros. 3) As pessoas que jogassem lixo no chão, seriam multadas. 4) Multaria por jogar lixo no chão porque prejudica o meio ambiente. 5) Se eu fosse imaginar uma cidade, ela seria uma cidade limpa, organizada e urbanizada.

Na sequência, a professora A realizou acréscimos e substituições, destacados em itálico no texto, e supressões de informações redundantes, destacadas no texto como ~~tachado~~.

~~O texto trata~~ O título do poema é “Se esta cidade fosse minha” pois se a de uma cidade que se fosse do autor ele mudaria muitas coisas. Segundo o autor, ele mandaria chamar todas as crianças para a sua cidade, trocaria sonhos, brincadeiras e esperanças. Abriria os parques até o sol raiar, multaria quem jogasse lixo no chão e soltaria os pássaros. As pessoas que jogassem lixo no chão, seriam multadas. Multaria por jogar lixo no chão porque prejudica o meio ambiente. Se eu fosse imaginar uma cidade, ela seria uma cidade limpa, organizada e urbanizada.

Ao responder à pergunta “Do que trata o texto?”, destaca-se a versão final do texto da professora A:

O texto trata de uma cidade que se fosse do autor ele mudaria muitas coisas. Segundo o autor, ele mandaria chamar todas as crianças para a sua cidade, trocaria sonhos, brincadeiras e esperanças. Abriria os parques até o sol raiar, multaria quem jogasse lixo no chão e soltaria os pássaros. As pessoas que jogassem lixo no chão, seriam multadas. Multaria por jogar lixo no chão porque prejudica o meio ambiente. Se eu fosse imaginar uma cidade, ela seria uma cidade limpa, organizada e urbanizada.

Assim, a professora A organizou seus pensamentos por meio da reunião das ideias formuladas a partir das perguntas dadas. Esse processo de exploração mais completo permite uma maior compreensão do texto. Percebe-se, portanto, que a professora não apenas resume a temática do poema, mas a relaciona com valores como a preservação do meio ambiente e a importância de uma cidade limpa e organizada. Esse processo de interação ocorre ao passo que a professora se apropria das ideias do autor e cria uma resposta que expressa seu ponto de vista, construindo sentidos próprios e respondendo de forma responsiva ao texto.

Quadro 10 - Sistematização das atividades: Professora A

Atividade diagnóstica	
Conceito de leitura	Perguntas de leitura
Estruturalista	1) Qual é o título do texto? <i>R.: Se esta cidade fosse minha.</i>  2) Quem é o autor? <i>R.: Paulo Netho.</i>  3) Como seria a cidade segundo o autor? <i>R.: Que houvesse troca de sonhos, brincadeiras e esperanças para todas as crianças.</i>  5) Cite uma atitude errada que prejudica o meio ambiente. <i>R: Jogar lixo no chão.</i>  6 - Em que ambiente vivem os pássaros? <i>R.: Nas praças, nas matas e no ar.</i>
Cognitivista	4) O que mais gostou dessa cidade? <i>R.: Os parques dia e noite abertos sem medo.</i>  7) Se você fosse imaginar uma cidade, o que gostaria que ela tivesse? <i>R Uma cidade limpa, organizada e urbanizada.</i>  8) Ilustre a cidade que você imaginou.
Atividade de intervenção – Conceito de leitura interacionista	

<p><b>Marcação das ideias principais</b></p>	<p>Se esta cidade fosse minha</p> <p><b><u>Se esta cidade fosse minha,</u></b> eu <b><u>mandava chamar todas as crianças</u></b> e propunha uma <b><u>troca de sonhos,</u></b> <b><u>brincadeiras e esperanças.</u></b></p> <p><b><u>Se esta cidade fosse minha,</u></b> eu <b><u>mandava abrir os parques</u></b> dia e noite, noite e dia e, lá, sem medo, ficava <b><u>até o Sol raiar.</u></b></p> <p>Se esta cidade fosse minha, eu mandava <b><u>multar o engraçadinho</u></b> que jogasse lixo no chão (justo onde o Sol vem se deitar?!).</p> <p>Se esta cidade fosse minha, eu mandava <b><u>soltar os pássaros:</u></b> o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar.</p>
<p><b>Tipos de pergunta de leitura</b></p>	<p><b>Perguntas de leitura</b></p>
<p>Textual</p>	<p>1) Por que o título do poema é “Se esta cidade fosse minha”? <i>R.: O título do poema é “Se esta cidade fosse minha” pois se a cidade fosse do autor ele mudaria muitas coisas.</i></p> <p>2) Como seria a cidade segundo o autor? <i>R.: Segundo o autor ele mandaria chamar todas as crianças para a sua cidade, trocaria sonhos, brincadeiras e esperanças, abriria os parques até o sol raiar, multaria quem jogasse lixo no chão e soltaria os pássaros.</i></p> <p>3) O que aconteceria com as pessoas que jogassem lixo no chão? <i>R.: As pessoas que jogassem lixo no chão, seriam multadas.</i></p>
<p>Inferencial</p>	<p>4) Por que multaria por jogar lixo no chão? <i>R.: Multaria por jogar lixo no chão porque prejudica o meio ambiente.</i></p>
<p>Interpretativa</p>	<p>5) Se você fosse imaginar uma cidade, o que gostaria que ela tivesse? <i>R.: Se eu fosse imaginar uma cidade, ela seria uma cidade limpa, organizada e urbanizada.</i></p>
<p><b>Texto Final</b></p>	<p>O texto trata de uma cidade que se fosse do autor ele mudaria muitas coisas. Segundo o autor, ele mandaria chamar todas as crianças para a sua cidade, trocaria sonhos, brincadeiras e esperanças. Abriria os parques até o sol raiar, multaria quem jogasse lixo no chão e soltaria os pássaros. As pessoas que jogassem lixo no chão, seriam multadas. Multaria por jogar lixo no chão porque prejudica o meio ambiente. Se eu fosse imaginar uma cidade, ela seria uma cidade limpa, organizada e urbanizada.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Diante da análise da atividade diagnóstica e da atividade de intervenção da professora A, é notável que a referida professora passou a conceber a linguagem como interação e a leitura como processo de interação entre texto e leitor. Com base na síntese apresentada é possível destacar que a justaposição das respostas dadas às perguntas levou à construção de um texto coerente. Esse processo reflete a habilidade da professora A em unir respostas fragmentadas

em um parágrafo único e coeso, demonstrando um entendimento sólido dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura.

Cada parte do novo texto corresponde a uma resposta das perguntas feitas anteriormente, mostrando como as respostas individuais podem ser encadeadas para formar um entendimento completo, de forma a construir sentidos ao texto e, conseqüentemente, construir um texto como réplica, em que o leitor se posiciona ativamente de maneira responsiva.

Conforme mencionado na subseção 5.2.1, em que foram evidenciadas as vozes das professoras participantes da pesquisa, a professora A compartilhou algumas de suas experiências em sala de aula que demonstraram um trabalho fundamentado no conceito de leitura estruturalista. No entanto, no decorrer das oficinas, ela expôs que, após os estudos realizados, passou a implementar atividades nas quais os alunos pudessem interagir com o texto e com suas próprias vivências. A mudança em sua abordagem reflete uma nova perspectiva sobre o processo de ensino da leitura. A professora A se apropriou de maneira significativa dos princípios estudados, os quais impactaram positivamente em sua formação continuada, contribuindo para um ensino de leitura mais interativo.

Assim, conclui-se que a professora A, por meio de sua ação e reflexão durante a pesquisa, adquiriu novos conhecimentos e construiu novas práticas metodológicas conforme relatou: *“Como estamos no final do ano, já estou pensando que ano que vem vou começar com a minha nova turma, o estudo dos textos com essa metodologia, claro que aprendemos que não devemos ficar só nela, mas pra iniciar o ensino da leitura é muito boa, no primeiro semestre, por exemplo”*.

## **6.2 Análises: atividade diagnóstica e interventiva - Professora B**

Nesta subseção, realiza-se uma análise detalhada das atividades diagnóstica e interventiva desenvolvidas pela Professora B ao longo das oficinas. Inicialmente, apresenta-se a análise das perguntas elaboradas na atividade diagnóstica, seguida pela atividade interventiva, destacando a reelaboração das perguntas e os efeitos observados no processo do trabalho docente.

### **6.2.1 Atividade diagnóstica - Professora B**

Em sequência, apresenta-se a atividade diagnóstica elaborada pela professora B.

Quadro 11 - Atividade diagnóstica: professora B

1) Segundo o texto, o que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria?

R.: O fato da cidade não ser dele.

2) Como seria uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança?

R.: Compartilhar o que sentem, brincam e esperam.

3) Por que ele gostaria de abrir os parques até à noite?

R.: Porque ele sabe que as crianças gostam demais de brincar.

4) Que motivo ele usou pra justificar ou reprovar as pessoas que jogam lixo no chão?

R.: Segundo ele, é o lugar onde o sol vem se deitar.

5) O que você entende que ele deseja para os pássaros?

R.: Liberdade.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

As perguntas elaboradas pela professora B voltam-se ao conceito de leitura interacionista. Embora a formação inicial dessa professora seja em Pedagogia, a sua especialização em Neuropsicopedagogia pode contribuir para essa abordagem, pois valoriza o papel das estratégias cognitivas e emocionais na aprendizagem, o que se alinha ao objetivo de promover o desenvolvimento de múltiplas habilidades, incluindo, assim, habilidades relacionadas à leitura. Esse enfoque sugere uma preocupação em ir além da decodificação, incentivando o aluno a dialogar com o texto e relacioná-lo com suas vivências e conhecimento de mundo.

Dessa forma, a pergunta 1) *Segundo o texto, o que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria?* não tem a resposta explícita no texto. O leitor precisa relacionar que há uma impossibilidade do eu lírico fazer o que gostaria pelo fato da cidade não ser dele. Esse tipo de pergunta desafia o leitor a interpretar o contexto e organizar as ideias para desenvolver sua compreensão.

Ao responder à pergunta 2) o aluno-leitor é estimulado a refletir sobre as ideias propostas no texto e interpretá-las de acordo com suas próprias vivências e experiências. Ao interpretar que o eu lírico propõe uma troca de sonhos, brincadeiras e esperanças, o leitor pode inferir o compartilhamento de sonhos, brincadeiras e esperanças entre os habitantes da cidade, uma sociedade que vive de forma colaborativa e harmoniosa, promovendo um ambiente de solidariedade e empatia. Assim, a pergunta 2) situa-se na etapa do processo de leitura de compreensão de nível inferencial, promove uma interação ativa do leitor com o texto, conduzindo-o a relacionar sua resposta com elementos do texto a partir de suas inferências.

Sob essa ótica, a pergunta 3) direciona o leitor a essa mesma perspectiva interacionista, porque demanda dele uma compreensão mais profunda do texto, indo além da informação explícita, e requer que faça inferências com base em seu conhecimento prévio e nas pistas fornecidas no texto. Para responder a essa pergunta, o leitor precisa inferir que o eu lírico gostaria de abrir os parques até à noite porque ele sabe que as crianças gostam muito de brincar e que o período noturno poderia proporcionar mais oportunidades de lazer para elas. Porém, devido a situações de violência, por exemplo, a população vive com medo, e ficar “dia e noite, noite e dia” no parque, pode ser perigoso. Essa compreensão envolve a interação entre o leitor e o texto, bem como o acionamento de conhecimentos prévios sobre o comportamento das crianças, a importância do lazer para seu desenvolvimento e sobre a violência e criminalidade que a sociedade sofre.

Para responder à pergunta 4) *Que motivo ele usou pra justificar ou reprovar as pessoas que jogam lixo no chão?*, o aluno-leitor é levado a interagir com os valores do eu lírico sobre o papel dos cidadãos de manter o ambiente em que vivem limpo e organizado. Além disso, a terceira estrofe do poema emprega no verso “(justo onde o Sol vem se deitar?!)” uma figura de linguagem, que leva o leitor a refletir sobre o cenário descrito e inferir que o sol não se deita fisicamente em um lugar, mas que o pôr do sol é como um descanso, um momento de repouso, e que o espaço em que o Sol “se deita” merece respeito, transmitindo de forma lúdica uma mensagem sobre preservação ambiental e responsabilidade.

A pergunta 5) *O que você entende que ele deseja para os pássaros?* conduz o aluno-leitor a inferir que os pássaros são símbolos de liberdade, natureza e harmonia, uma vez que o eu lírico expressa o desejo de soltá-los e indica que o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar. Portanto, ao responder a essa pergunta, o leitor está envolvido em um processo interativo com o texto e usa suas próprias experiências e conhecimento de mundo para construir sentidos e compreender as intenções do eu lírico em relação aos pássaros.

Quadro 12 - Síntese dos conceitos de leitura: Professora B

Conceito de leitura	Perguntas de leitura
Interacionista	<p>1 – Segundo o texto, o que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria? R.: O fato da cidade não ser dele.</p> <p>2 – Como seria uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança? R.: Compartilhar o que sentem, brincam e esperam.</p> <p>3 – Por que ele gostaria de abrir os parques até à noite? R.: Porque ele sabe que as crianças gostam demais de brincar.</p> <p>4 – Que motivo ele usou pra justificar ou reprovar as pessoas que jogam lixo no chão? R.: Segundo ele, é o lugar onde o sol vem se deitar.</p> <p>5 – O que você entende que ele deseja para os pássaros?</p>

R.: <i>Liberdade.</i>
-----------------------

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Considera-se, portanto, que a professora B, elaborou as perguntas de leitura com base no conceito interacionista, abordando diferentes aspectos do texto, que exigem do leitor a interação com o texto, conduzindo-o à reflexão crítica e à produção de sentidos. Dessa forma, a professora demonstra uma preocupação em incentivar o aluno a dialogar com o texto e relacioná-lo com suas vivências e conhecimento de mundo.

Vale ressaltar que embora a professora tenha elaborado suas perguntas sob o viés interacionista, não as organiza seguindo uma ordem e sequência. Ressalta-se ainda, que as respostas dadas pela própria professora são incompletas, ou seja, são respostas curtas e não retomam às perguntas, o que dificulta a elaboração de um texto como réplica.

### 6.2.2 Atividade interventiva - Professora B

Ao destacar as ideias principais em cada estrofe, a professora evidencia sua interpretação do poema, o que orienta a seleção dos aspectos mais relevantes do texto. Esse processo impacta a elaboração das perguntas de leitura, demonstrando como suas escolhas individuais influenciam o trabalho com o texto.

A professora B, conforme solicitado, destacou em negrito e sublinhado as ideias do texto que considerou como ideias principais de cada estrofe:

Se esta cidade fosse minha

**Se esta cidade fosse minha,**  
eu mandava chamar todas as crianças  
e propunha uma **troca de sonhos,**  
**brincadeiras e esperanças.**

Se esta cidade fosse minha,  
eu mandava **abrir os parques**  
**dia e noite,** noite e dia  
e, lá, sem medo,  
ficava até o Sol raiar.

Se esta cidade fosse minha,  
eu mandava **multar o engraçadinho**  
**que jogasse lixo no chão**  
(justo onde o Sol vem se deitar?!).

Se esta cidade fosse minha,  
eu mandava **soltar os pássaros:**  
**o lugar deles é nas praças,**

nas matas e no ar.

A pesquisa colaborativa possibilitou que a professora vivenciasse uma prática reflexiva em um espaço de discussões coletivas. Com base nos estudos realizados, a professora reestruturou as perguntas iniciais da atividade diagnóstica. Dessa forma, o enfoque colaborativo foi fundamental para consolidar o aprendizado e possibilitar uma aplicação mais assertiva da metodologia.

A partir das ideias principais destacadas no texto, a professora B reelaborou as seguintes perguntas de leitura.

Quadro 13 - Reelaboração das perguntas de leitura: Professora B

**1) O que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria?**

R.: O que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria é o fato de a cidade não ser dele.

**2) Por que os parques não são abertos à noite?**

R.: Os parques não são abertos à noite porque as pessoas têm medo.

**3) Qual é o problema de jogar lixo no chão?**

R.: O problema de jogar lixo no chão é que polui o meio ambiente.

**4) O que você entende que o autor deseja para os pássaros?**

R.: Eu entendo que o autor deseja que os pássaros sejam livres.

**5) Como seria uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança?**

R.: Uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança seria uma forma de compartilhar o que sentem, brincam e esperam.

**6) Você gostaria que os parques fossem abertos até à noite? Por quê?**

R.: Eu gostaria que os parques fossem abertos dia e noite. Porque eu gosto muito de brincar e às vezes não tem como brincar durante o dia.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Na análise da atividade diagnóstica, verificou-se que a professora B já direcionava o ensino da leitura por meio de perguntas fundamentadas no conceito de leitura interacionista. Igualmente, ao analisar a reelaboração das perguntas de leitura da professora B, percebe-se sua apropriação desse conceito, uma vez que suas perguntas incentivam a interação do leitor com o texto, incentivando a construção de sentidos.

A professora B iniciou a reelaboração das atividades de leitura com uma questão de nível textual. Para responder à pergunta *1) O que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria?* o leitor volta-se para o texto a fim de compor sua resposta. O uso do pronome reflexivo “se” no início de cada estrofe do poema “Se esta cidade fosse minha”, indica ao leitor que o impedimento do autor (eu lírico) em fazer o que ele gostaria é o fato da cidade não ser

dele, porém não é uma resposta de cópia, pois isso não está explícito no texto. É necessário que o leitor busque a resposta no texto e organize a frase, não fazendo, apenas, um pareamento de informações do comando com o texto (Fuza; Menegassi, 2022).

A mesma pergunta pode ser considerada de nível inferencial, uma vez que leva o leitor a realizar algum tipo de inferência. O leitor conclui que o eu lírico não realiza os seus desejos devido às limitações sociais, políticas ou pessoais, que não são explicitamente mencionadas, mas podem ser deduzidas a partir da leitura do poema.

A pergunta 2) *Por que os parques não são abertos à noite?* está no nível de resposta inferencial, pois direciona o aluno-leitor a refletir sobre o texto, ativar o seu conhecimento de mundo e realizar inferências com base no conteúdo do poema e em suas próprias experiências. Ao responder à essa pergunta, o leitor pode inferir que há razões subjacentes à decisão de manter os parques fechados durante a noite, e, ainda, considerar fatores como segurança, políticas públicas e a importância dos parques urbanos para formular uma resposta coerente.

As perguntas 3) *Qual é o problema de jogar lixo no chão?*, 4) *O que você entende que o autor deseja para os pássaros?*, 5) *Como seria uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança?* e 6) *Você gostaria que os parques fossem abertos até à noite? Por quê?* estão no nível de respostas interpretativas. Segundo Menegassi (2010a) as perguntas de respostas interpretativas devem vir por último no trabalho com o texto, conforme feito pela professora B.

Nesse sentido, para responder à pergunta 3) o aluno-leitor é conduzido à uma reflexão mais profunda sobre as consequências ambientais e sociais do descarte inadequado de resíduos. O aluno não apenas identifica o problema de jogar lixo no chão com base nas pistas textuais fornecidas pelo poema, como a de ser multado por cometer uma atitude considerada inadequada, mas também traz seu conhecimento prévio de que multas são formas de punição a quem comete algum crime ou infração. Assim como o fato de jogar lixo no chão ser algo considerado errado, por trazer inúmeros impactos negativos ao ambiente em que vivemos.

Essa pergunta estimula o desenvolvimento de competências leitoras, pois o aluno precisa extrapolar além do texto e considerar as repercussões amplas de um comportamento aparentemente pequeno. Sendo assim, essa abordagem não só enriquece a compreensão textual, mas também fomenta uma consciência crítica e cidadã no aluno-leitor, essencial para a construção de sentidos e formação de um leitor ativo responsivo.

Outrossim, a pergunta 4) incentiva o leitor a pensar sobre os sentimentos e desejos do autor expressos no poema. O eu lírico menciona que soltaria os pássaros, implicando um desejo de liberdade e respeito pela natureza. Ao responder a essa pergunta, o leitor é levado a refletir

sobre o contexto em que os pássaros são mencionados, associando a liberdade à ideia de harmonia com o ambiente e à rejeição da sua manutenção em cativeiro.

A pergunta 5) convida o leitor a construir sentido ao texto a partir de suas experiências e conhecimentos prévios, de forma que relacione a temática do poema com seu contexto social, histórico e ideológico, promovendo uma compreensão do texto mais efetiva. A troca de sonhos, brincadeiras e esperanças implica uma ação mútua entre as pessoas de uma sociedade, na qual crianças compartilham desejos, alegria e confiança. Ao responder a essa pergunta, o leitor é encorajado a imaginar cenários e contextos de sua realidade onde essa troca acontece, refletindo sobre os valores e sentimentos que a sustentam.

Consoante ao exposto, a pergunta 6) leva o aluno-leitor a refletir para além do texto, uma vez que para respondê-la não se encontra a resposta na materialidade do poema, é necessário, portanto, que o leitor expresse sua vontade com relação à abertura dos parques durante a noite, incentivando-o a refletir sobre o texto e relacioná-lo com sua própria experiência e desejos.

Essa interação entre leitor, texto e contexto auxilia sobremaneira na elaboração de respostas, na compreensão textual e na produção de sentidos ao texto. Dessa forma, o leitor se conecta ao mundo real, aplica seus conhecimentos prévios na composição de sua resposta e pensa sobre a temática abordada no poema, nesse caso, as características positivas de uma cidade adequada.

Ao prosseguir com a metodologia de ordenação e sequenciação, a partir da justaposição de suas respostas, a professora B construiu a primeira versão do seu texto réplica:

1) O que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria é o fato de a cidade não ser dele. 2) Os parques não são abertos à noite porque as pessoas têm medo. 3) O problema de jogar lixo no chão é que polui o meio ambiente. 4) Eu entendo que o autor deseja que os pássaros sejam livres. 5) Uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança seria uma forma de compartilhar o que sentem, brincam e esperam. 6) Eu gostaria que os parques fossem abertos dia e noite. Porque eu gosto muito de brincar e às vezes não tem como brincar durante o dia.

Ao fazer acréscimos e substituições, destacados em itálico no texto, e supressões de informações que considerou supérfluas, destacadas no texto como ~~taehado~~, a professora B escreveu:

*O texto trata de coisas que o personagem faria se a cidade fosse dele. O que impede o ~~autor~~ personagem de fazer as coisas que ele gostaria é o fato de a cidade não ser dele. Os parques não são abertos à noite porque as pessoas têm medo. O problema de jogar lixo no chão é que polui o meio ambiente. Eu entendo que o ~~autor~~ personagem deseja que os pássaros sejam livres. Uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança*

seria uma forma de compartilhar o que sentem, brincam e esperam. Eu gostaria que os parques fossem abertos dia e noite, porque eu gosto muito de brincar e às vezes não tem como brincar durante o dia.

Destaca-se a versão final do texto da professora B em resposta à pergunta “Do que trata o texto?”:

O texto trata de coisas que o personagem faria se a cidade fosse dele. O que impede o personagem de fazer as coisas que ele gostaria é o fato de a cidade não ser dele. Os parques não são abertos à noite porque as pessoas têm medo. O problema de jogar lixo no chão é que polui o meio ambiente. Eu entendo que o personagem deseja que os pássaros sejam livres. Uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança seria uma forma de compartilhar o que sentem, brincam e esperam. Eu gostaria que os parques fossem abertos dia e noite, porque eu gosto muito de brincar e às vezes não tem como brincar durante o dia.

Ao elaborar sua contrapalavra, por meio da justaposição das respostas dadas, a professora B reflete sobre o texto, reforçando a relação interativa entre o leitor e o texto ao trazer para a resposta elementos de sua própria experiência e perspectiva. Essa resposta interativa ilustra como o processo de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura facilita a construção de um sentido próprio e cria uma oportunidade para que o leitor se posicione e reflita criticamente sobre o tema abordado.

Quadro 14 - Sistematização das atividades: Professora B

Atividade diagnóstica	
Conceito de leitura	Perguntas de leitura
Interacionista	1) Segundo o texto, o que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria? <i>R.: O fato da cidade não ser dele.</i>  2) Como seria uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança? <i>R.: Compartilhar o que sentem, brincam e esperam.</i>  3) Por que ele gostaria de abrir os parques até à noite? <i>R.: Porque ele sabe que as crianças gostam demais de brincar.</i>  4) Que motivo ele usou pra justificar ou reprovar as pessoas que jogam lixo no chão? <i>R.: Segundo ele, é o lugar onde o sol vem se deitar.</i>  5) O que você entende que ele deseja para os pássaros? <i>R.: Liberdade.</i>
Atividade de intervenção– Conceito de leitura interacionista	
Marcação das ideias principais	Se esta cidade fosse minha  <u>Se esta cidade fosse minha,</u> eu <u>mandava chamar todas as crianças</u> e propunha uma <u>troca de sonhos,</u> <u>brincadeiras e esperanças.</u>  <u>Se esta cidade fosse minha,</u> eu <u>mandava abrir os parques</u> dia e noite, noite e dia e, lá, sem medo,

	<p>ficava <b><u>até o Sol raiar</u></b>.</p> <p>Se esta cidade fosse minha, eu mandava <b><u>multar o engraçadinho</u></b> que jogasse lixo no chão (justo onde o Sol vem se deitar?!).</p> <p>Se esta cidade fosse minha, eu mandava <b><u>soltar os pássaros</u></b>: o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar.</p>
<b>Tipos de pergunta de leitura</b>	<b>Perguntas de leitura</b>
Textual	1) O que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria? <i>R.: O que impede o autor de fazer as coisas que ele gostaria é o fato de a cidade não ser dele.</i>
Inferencial	2) Por que os parques não são abertos à noite? <i>R.: Os parques não são abertos à noite porque as pessoas têm medo.</i>
Interpretativa	3) Qual é o problema de jogar lixo no chão? <i>R.: O problema de jogar lixo no chão é que polui o meio ambiente.</i> 4) O que você entende que o autor deseja para os pássaros? <i>R.: Eu entendo que o autor deseja que os pássaros sejam livres.</i> 5) Como seria uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança? <i>R.: Uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança seria uma forma de compartilhar o que sentem, brincam e esperam.</i> 6) Você gostaria que os parques fossem abertos até à noite? Por quê? <i>R.: Eu gostaria que os parques fossem abertos dia e noite. Porque eu gosto muito de brincar e às vezes não tem como brincar durante o dia.</i>
<b>Texto Final</b>	O texto trata de coisas que o personagem faria se a cidade fosse dele. O que impede o personagem de fazer as coisas que ele gostaria é o fato de a cidade não ser dele. Os parques não são abertos à noite porque as pessoas têm medo. O problema de jogar lixo no chão é que polui o meio ambiente. Eu entendo que o personagem deseja que os pássaros sejam livres. Uma troca de sonhos, brincadeiras e esperança seria uma forma de compartilhar o que sentem, brincam e esperam. Eu gostaria que os parques fossem abertos dia e noite, porque eu gosto muito de brincar e às vezes não tem como brincar durante o dia.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Diante das atividades apresentadas, foi possível constatar que a professora B, na realização da atividade diagnóstica e em sua reelaboração das perguntas de leitura, teve uma abordagem interativa, que estimula o leitor a pensar criticamente e a expressar suas próprias ideias, ou seja, para responder às perguntas o leitor é conduzido a interagir com o texto.

Destarte, são desenvolvidas habilidades argumentativas que levam o leitor a entender e compreender o texto de maneira mais significativa. Constatou-se ainda, que a professora apreendeu os princípios da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, uma vez que se voltou ao conceito de leitura como interação texto-leitor, seguiu a sequência de perguntas iniciando pela pergunta de resposta textual (pergunta 1), depois com as inferenciais (pergunta 2) e finalizou com as perguntas de respostas interpretativas (perguntas 3, 4, 5 e 6).

As constatações supracitadas são evidenciadas na fala da professora, mencionada na subseção 4.2.1 deste estudo, em que a professora B diz que todo o aprendizado durante as oficinas trouxe impactos positivos à sua atuação docente: *“fez muita diferença saber que tem uma metodologia de ordenação e sequenciação [...] Eu vou utilizar em minha sala de aula, pois expandiu minha mente e abre um pouco mais para os alunos compreenderem o texto, porque não é fácil compreender um texto”*.

### 6.3 Análises: atividade diagnóstica e interventiva - Professora C

Nesta subseção, busca-se apresentar as atividades diagnóstica e interventiva realizadas pela Professora C ao longo das oficinas. A finalidade é investigar como a professora adotou e aplicou os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em suas práticas pedagógicas, e como essa aplicação influenciou na compreensão e interpretação do texto. Assim, apresenta-se a atividade diagnóstica da professora, seguida pela análise das perguntas e respostas e, posteriormente, a atividade interventiva, enfatizando as revisões das perguntas e os efeitos observados na construção de conhecimentos na prática docente.

#### 6.3.1 Atividade diagnóstica - Professora C

Apresenta-se a atividade diagnóstica elaborada pela professora C.

#### Quadro 15 - Atividade diagnóstica: Professora C

1) Qual o nome do autor?

R.: Paulo Netho.

2) Qual o título do texto?

R.: Se esta cidade fosse minha.

3) Se a cidade fosse sua o que você faria de diferente do autor na 1ª estrofe?

R.: Colocaria um rio no meio da cidade para todo mundo se refrescar nos dias quentes.

4) Se esta cidade fosse sua, como você trataria as pessoas que jogassem lixo no chão?

R.: Colocaria de joelho no meio da rua no sol do meio-dia de Palmas.

5) Você acha que o autor ficaria o tempo todo no parque? Por quê?

R.: Sim. Porque o parque é muito legal.

6) Se a cidade fosse sua, o que mais teria no parque?

R.: Piscinas, pistas de skate, quadras de esportes (vôlei e basquete).

7) O que mais você gostou na poesia?

R.: Da proposta do autor para uma cidade bonita, limpa, agradável, cheia de pássaros.

8) Quantas estrofes e versos tem o poema?

R.: 4 estrofes e 17 versos.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Ao analisar as perguntas elaboradas pela professora C, com base nos conceitos de leitura estudados, é possível afirmar que as perguntas 1) *Qual o nome do autor?*, 2) *Qual o título do texto?* e 8) *Quantas estrofes e versos tem o poema?* direcionam-se ao conceito de leitura estruturalista por terem o foco no texto, ou seja, em suas informações explícitas na superfície textual.

As perguntas 5) *Você acha que o autor ficaria o tempo todo no parque? Por quê?* e 7) *O que mais você gostou na poesia?* voltam-se ao conceito de leitura cognitivista pois são perguntas que focam no leitor e exigem dele a atribuição de significado ao texto ao expor sua opinião.

Na pergunta 5), o aluno deve interpretar o comportamento do eu lírico com base nas informações do poema e formular uma opinião fundamentada. Por último, a pergunta 8) exige do aluno uma reflexão pessoal sobre o poema. O aluno deve identificar e articular o que mais gostou, exercitando suas habilidades de análise e expressão pessoal.

Já as perguntas 3) *Se a cidade fosse sua o que você faria de diferente do autor na 1ª estrofe?*, 4) *Se esta cidade fosse sua, como você trataria as pessoas que jogassem lixo no chão?* e 6) *Se a cidade fosse sua, o que mais teria no parque?* alinham-se ao conceito de leitura interacionista, pois exigem que o aluno reflita sobre o texto e relacione-o com suas próprias ideias e experiências. Para respondê-las, o aluno-leitor deve comparar suas próprias ações com as do eu lírico, promovendo uma interação ativa com a temática do poema. Assim, ao formular a resposta, o aluno assume uma posição ativa e responsiva, considerando o texto e suas próprias perspectivas.

Quadro 16 - Síntese dos conceitos de leitura: Professora C

Conceito de leitura	Perguntas de leitura
Estruturalista	1) <i>Qual o nome do autor?</i> R.: <i>Paulo Netho.</i> 2) <i>Qual o título do texto?</i> R.: <i>Se esta cidade fosse minha.</i> 8) <i>Quantas estrofes e versos tem o poema?</i> R.: <i>4 estrofes e 17 versos.</i>
	5) <i>Você acha que o autor ficaria o tempo todo no parque? Por quê?</i> R.: <i>Sim. Porque o parque é muito legal.</i> 7) <i>O que mais você gostou na poesia?</i>

Cognitivista	R.: <i>Da proposta do autor para uma cidade bonita, limpa, agradável, cheia de pássaros.</i>
Interacionista	3) <i>Se a cidade fosse sua o que você faria de diferente do autor na 1ª estrofe?</i> R.: <i>Colocaria um rio no meio da cidade para todo mundo se refrescar nos dias quentes.</i> 4) <i>Se esta cidade fosse sua, como você trataria as pessoas que jogasse lixo no chão?</i> R.: <i>Colocaria de joelho no meio da rua no sol do meio-dia de Palmas.</i> 6) <i>Se a cidade fosse sua, o que mais teria no parque?</i> R.: <i>Piscinas, pistas de skate, quadras de esportes (vôlei e basquete).</i>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

A professora C apresenta uma abordagem mais diversificada em suas perguntas, abrangendo diferentes conceitos de leitura e promovendo uma interação mais rica e profunda do leitor com o texto. Observa-se que, assim como as professoras A e B, a professora C não segue critérios na elaboração de suas perguntas, tampouco apresenta em suas respostas organização frasal completa, fato que dificulta a elaboração de um texto réplica.

### 6.3.2 Atividade interventiva - Professora C

A marcação das ideias principais em cada estrofe influencia diretamente a elaboração das perguntas de leitura, ao revelar a maneira como a professora interpreta e prioriza os elementos mais significativos do texto. Essa seleção reflete sua compreensão individual do poema, o que molda sua abordagem ao criar perguntas voltadas para a interação e construção de sentidos.

Conforme solicitado, a professora C destacou em negrito e sublinhado as ideias do texto que considerou como ideias principais de cada estrofe:

Se esta cidade fosse minha

Se esta cidade fosse minha,  
eu mandava chamar todas as crianças  
e propunha **uma troca de sonhos,**  
**brincadeiras e esperanças.**

Se esta cidade fosse minha,  
eu mandava **abrir os parques**  
dia e noite, noite e dia  
e, lá, **sem medo,**  
ficava até o Sol raiar.

Se esta cidade fosse minha,  
eu mandava multar o engraçadinho  
que jogasse **lixo no chão**

(justo onde o Sol vem se deitar?!).

Se esta cidade fosse minha,  
eu mandava **soltar os pássaros**:  
o lugar deles é nas praças,  
nas matas e no ar.

Ao adotar uma abordagem colaborativa, a pesquisa ofereceu aos professores a oportunidade de aplicar os princípios estudados de forma prática e conjunta, com ênfase no diálogo e na troca de experiências. Durante a atividade interventiva, as perguntas foram revisadas e reelaboradas, de maneira que facilitasse a construção de sentidos no processo de leitura. Esse caráter colaborativo revelou-se indispensável para que os professores aprimorassem suas práticas e aplicassem a metodologia com maior eficácia.

Subsequente ao destaque das ideias principais de cada estrofe do poema, a professora C reelaborou as seguintes perguntas de leitura:

#### Quadro 17 - Reelaboração das perguntas de leitura: Professora C

<p><b>1) Por que o autor chamaria as crianças para uma troca de sonhos e brincadeiras?</b> R.: O autor chamaria as crianças para uma troca de sonhos e brincadeiras porque elas são sonhadoras e iam dar muitas ideias legais.</p> <p><b>2) Segundo o autor, o que ele faria com quem jogasse lixo no chão?</b> R.: O autor multaria quem jogasse lixo no chão.</p> <p><b>3) Por que o autor diz que soltaria os pássaros?</b> R.: O autor diz que soltaria os pássaros porque o lugar deles é na natureza.</p> <p><b>4) Os parques ficam abertos dia e noite? Por quê?</b> R.: Os parques não ficam abertos à noite porque não é seguro.</p> <p><b>5) Você ficaria a noite toda no parque?</b> R.: Eu não ficaria a noite toda no parque porque não é seguro.</p> <p><b>6) Qual é o seu sonho para uma cidade legal?</b> R.: Meu sonho para uma cidade legal é que as crianças não sofressem violência.</p>
--

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

É possível observar que a professora C, após os estudos realizados, volta-se na elaboração das perguntas de leitura para o conceito de leitura interacionista, posto que em todas elas conduz o leitor à interação com o texto.

A pergunta 1) *Por que o autor chamaria as crianças para uma troca de sonhos e brincadeiras?* requer que o aluno utilize o texto como base para a composição de sua resposta, que acione o seu conhecimento prévio e interaja com o texto, pensando sobre as intenções do autor e seus próprios conhecimentos, para então, fazer algum tipo de inferência. O leitor pode

inferir que o autor valoriza a troca de sonhos e brincadeiras como uma forma de construir um futuro melhor e mais esperançoso para as crianças.

No contexto do poema "Se esta cidade fosse minha", essa troca pode ser entendida como um ato de comunhão e reciprocidade, no qual as crianças compartilham não apenas suas atividades lúdicas, mas também suas visões de um futuro melhor, suas fantasias e suas alegrias cotidianas. Ou seja, uma comunhão de aspirações e a construção de um ambiente comunitário positivo, de uma cidade em que as pessoas são mais humanas e solidárias, onde há a partilha de esperanças, aspirações e momentos de alegria entre as crianças.

Em muitas realidades urbanas, as crianças são frequentemente privadas de espaços seguros para brincar livremente. O autor, ao propor essa troca, está sugerindo uma ruptura com essa realidade e a criação de um espaço onde a infância possa ser vivida plenamente. Assim, esse tipo de pergunta vai além da simples decodificação de informações, incentivando uma compreensão mais completa e crítica do poema. Além disso, essa pergunta promove a interação do leitor com o texto e o conduz a uma atitude responsiva.

Evidencia-se, no entanto, que apesar da professora C iniciar suas perguntas de leitura já demonstrando o caráter interativo do trabalho com a leitura, no que se refere à ordem das perguntas, as quais, segundo Menegassi (2010a), devem começar com as perguntas textuais, em seguida com as inferenciais, e, por fim, as interpretativas, ela inicia com uma pergunta inferencial. É possível que ao perguntar algo sobre a intenção do autor, a professora tenha considerado a pergunta 1) de nível textual. No entanto, como veremos, as demais perguntas seguiram a ordem proposta.

A pergunta 2) *Segundo o autor, o que ele faria com quem jogasse lixo no chão?* é de resposta textual, ou seja, é uma pergunta cuja resposta está no texto, porém não é de cópia. Assim, para responder sobre o que o autor faria com quem jogasse lixo no chão, o leitor é estimulado a interagir com o texto e refletir sobre conceitos como cidadania e responsabilidade ambiental. A resposta esperada envolve entender a ação que o autor tomaria contra aqueles que poluem o meio em que vivem, destacando a importância da reflexão crítica e da aplicação prática dos ensinamentos voltados à preservação do meio ambiente, assim como pensar sobre o fato de que indivíduos que praticam ações como essas, devem ser punidos.

Ressalta-se ainda, que essa pergunta pode levar o aluno a refletir sobre as escolhas lexicais e sintáticas apresentadas no poema, ao usar a palavra "engraçadinho" de maneira irônica e pejorativa, é possível compreender que o sentido pretendido não é de que a pessoa que joga lixo no chão seja engraçada, mas sim uma pessoa que age de maneira desrespeitosa ou irresponsável, especificamente jogando lixo no chão, um comportamento que o autor considera

inapropriado e digno de punição. Nesse contexto, "engraçadinho" traz uma entonação valorativa (HUBES; MENEGASSI, 2021), com a intenção de criticar de forma sarcástica a atitude daqueles que poluem o ambiente urbano, onde o autor imagina um cenário limpo e bem cuidado para a cidade idealizada.

A pergunta 3) *Por que o autor diz que soltaria os pássaros?* se enquadra como uma pergunta inferencial. Isso porque a resposta não está explicitamente no texto, mas pode ser inferida a partir do contexto e das ideias apresentadas pelo autor. Ao mencionar que soltaria os pássaros, pois o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar, o autor sugere uma ação de respeito e valorização da natureza dentro da cidade idealizada. Os pássaros são vistos como parte integrante e essencial do ambiente urbano e natural, simbolizando liberdade, harmonia e equilíbrio ecológico. Assim, a resposta à pergunta exige que o leitor faça inferência, relacionando elementos do texto com seus conhecimentos sobre proteção dos animais, em especial, os pássaros.

Outrossim, a pergunta 4) *Os parques ficam abertos dia e noite? Por quê?* conduz o leitor a compreender o motivo pelo qual o autor do poema propõe que os parques fiquem abertos durante todo o dia e noite. A resposta para essa pergunta não está explicitamente no texto, mas pode ser inferida a partir das informações fornecidas, como a ideia de proporcionar um espaço seguro e acessível para atividades recreativas e de convívio, independentemente do horário. Assim como abordar a temática de falta de segurança pública na cidade, que impede a população de ter uma boa qualidade de vida frequentando os locais que quisesse, a qualquer horário, sem medo de sofrer algum tipo de violência.

As perguntas 5) *Você ficaria a noite toda no parque?* e 6) *Qual é o seu sonho para uma cidade legal?* estão no nível de resposta interpretativo. Embora essas perguntas exijam uma resposta de cunho pessoal, não pode ser dada qualquer resposta, pois é necessário que o leitor raciocine sobre o texto e articule-o com sua própria vivência.

A pergunta 5) leva o leitor a uma reflexão pessoal sobre sua disposição e conforto em permanecer no parque durante a noite, promovendo uma interpretação que exige a construção de sentido a partir de sua interação crítica com o tema abordado no texto. Assim, o leitor é estimulado a transcender a literalidade e refletir criticamente, o que é característico do nível de resposta interpretativo.

A pergunta 6) convida o leitor a refletir sobre suas próprias ideias e sentimentos em relação ao tema abordado, neste caso, sobre como seria uma cidade ideal na sua visão pessoal. Essa pergunta não se limita a solicitar informações objetivas ou a interpretar detalhes específicos do texto, mas sim a explorar as opiniões e valores individuais em relação ao assunto

discutido. Dessa forma, por meio de perguntas como essas, o leitor expressa juízo de valor (Bakhtin, 2016) com relação a cidade onde vive e a cidade idealizada por ele.

Conforme Fuza e Menegassi (2022), as perguntas interpretativas levam em conta o texto e permitem que o leitor, com base em seus conhecimentos prévios e opiniões, elabore uma resposta pessoal sobre o tema abordado. Nesse sentido, não se trata de uma resposta qualquer, mas de uma produção de sentidos gerada pelo diálogo entre as perguntas, o que incentiva o aluno a refletir sobre o que lê e a conectar o tema à sua própria experiência.

Subsequente ao trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, descreve-se a primeira versão do parágrafo produzido pela professora C, a partir da justaposição das respostas relacionadas em sua resposta argumentativa:

1) O autor chamaria as crianças para uma troca de sonhos e brincadeiras porque elas são sonhadoras e iam dar muitas ideias legais. 2) O autor multaria quem jogasse lixo no chão. 3) O autor diz que soltaria os pássaros porque o lugar deles é na natureza. 4) Os parques não ficam abertos à noite porque não é seguro. 5) Eu não ficaria a noite toda no parque porque não é seguro. 6) Meu sonho para uma cidade legal é que as crianças não sofressem violência.

Conforme sugerido por Menegassi (2010b) a professora C reescreveu o texto acrescentando (em itálico) e retirando (~~tachado~~) o que achou necessário:

*O texto trata de* ~~O autor chamaria~~ *chamar* as crianças para uma troca de sonhos e brincadeiras, porque elas são sonhadoras e iam dar muitas ideias legais. O autor multaria quem jogasse lixo no chão. ~~O autor diz que~~ *e* soltaria os pássaros porque o lugar deles é na natureza. Os parques não ficam abertos à noite porque não é seguro. Eu não ficaria a noite toda no parque porque não é seguro. Meu sonho para uma cidade legal é que as crianças não sofressem violência.

Ao demonstrar a sua compreensão em todo o percurso de produção construído na intervenção, destaca-se a versão final do texto da professora C, ao responder à pergunta “Do que trata o texto?”:

O texto trata de chamar as crianças para uma troca de sonhos e brincadeiras, porque elas são sonhadoras e iam dar muitas ideias legais. Ele multaria quem jogasse lixo no chão e soltaria os pássaros porque o lugar deles é na natureza. Os parques não ficam abertos à noite porque não é seguro. Eu não ficaria a noite toda no parque porque não é seguro. Meu sonho para uma cidade legal é que as crianças não sofressem violência.

A resposta argumentativa da professora C demonstra sua interação com o texto, pois destaca sua própria perspectiva sobre a segurança nos parques, abordando as limitações enfrentadas em um contexto urbano. Ao expressar seu sonho de uma cidade onde as crianças

não sofrem violência, a professora C relaciona sua visão de uma cidade ideal com a temática do poema, evidenciando o caráter interativo da leitura, indo além do conteúdo textual para construir sentidos próprios.

Quadro 18 - Sistematização das atividades: Professora C

Atividade diagnóstica	
Conceito de leitura	Perguntas de leitura
Estruturalista	1) Qual o nome do autor? <i>R.: Paulo Netho</i> 2) Qual o título do texto? <i>R.: Se esta cidade fosse minha.</i> 9) Quantas estrofes e versos tem o poema? <i>R.: 4 estrofes e 17 versos.</i>
Cognitivista	5) Você acha que o autor ficaria o tempo todo no parque? Por quê? <i>R.: Sim. Porque o parque é muito legal.</i> 7) O que mais você gostou na poesia? <i>R.: Da proposta do autor para uma cidade bonita, limpa, agradável, cheia de pássaros.</i>
Interacionista	3) Se a cidade fosse sua o que você faria de diferente do autor na 1ª estrofe? <i>R.: Colocaria um rio no meio da cidade para todo mundo se refrescar nos dias quentes.</i> 4) Se esta cidade fosse sua, como você trataria as pessoas que jogasse lixo no chão? <i>R.: Colocaria de joelho no meio da rua no sol do meio-dia de Palmas.</i> 6) Se a cidade fosse sua, o que mais teria no parque? <i>R.: Piscinas, pistas de skate, quadras de esportes (vôlei e basquete).</i>
Atividade de intervenção– Conceito de leitura interacionista	
Marcação das ideias principais	Se esta cidade fosse minha  <b><u>Se esta cidade fosse minha,</u></b> eu <b><u>mandava chamar todas as crianças</u></b> e propunha uma <b><u>troca de sonhos,</u></b> <b><u>brincadeiras e esperanças.</u></b>  <b><u>Se esta cidade fosse minha,</u></b> eu <b><u>mandava abrir os parques</u></b> dia e noite, noite e dia e, lá, sem medo, ficava <b><u>até o Sol raiar.</u></b>  Se esta cidade fosse minha, eu mandava <b><u>multar o engraçadinho</u></b> que jogasse lixo no chão (justo onde o Sol vem se deitar?!).  Se esta cidade fosse minha, eu mandava <b><u>soltar os pássaros:</u></b> o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar.
Tipos de pergunta de leitura	Perguntas de leitura
Textual	2) Segundo o autor, o que ele faria com quem jogasse lixo no chão? <i>R.: O autor multaria quem jogasse lixo no chão.</i>
Inferencial	1) Por que o autor chamaria as crianças para uma troca de sonhos e brincadeiras?

	<p>R.: O autor chamaria as crianças para uma troca de sonhos e brincadeiras porque elas são sonhadoras e iam dar muitas ideias legais.</p> <p>3) Por que o autor diz que soltaria os pássaros? R.: O autor diz que soltaria os pássaros porque o lugar deles é na natureza.</p> <p>4) Os parques ficam abertos dia e noite? Por quê? R.: Os parques não ficam abertos à noite porque não é seguro.</p>
Interpretativa	<p>5) Você ficaria a noite toda no parque? R.: Eu não ficaria a noite toda no parque porque não é seguro.</p> <p>6) Qual é o seu sonho para uma cidade legal? R.: Meu sonho para uma cidade legal é que as crianças não sofressem violência.</p>
Texto Final	<p>O texto trata de chamar as crianças para uma troca de sonhos e brincadeiras, porque elas são sonhadoras e iam dar muitas ideias legais. O autor multaria quem jogasse lixo no chão e soltaria os pássaros porque o lugar deles é na natureza. Os parques não ficam abertos à noite porque não é seguro. Eu não ficaria a noite toda no parque porque não é seguro. Meu sonho para uma cidade legal é que as crianças não sofressem violência.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Face à análise realizada, observa-se que a professora C demonstrou uma significativa apropriação dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura ao desenvolver suas perguntas. Apesar de ter elaborado a primeira pergunta no nível de resposta inferencial, a partir da segunda pergunta a professora segue a ordem e a sequência conforme a metodologia estudada. Suas perguntas facilitam a compreensão e a interpretação do texto pelo leitor, incentivam a interação leitor e texto, culminando no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia leitora.

Em sua autoanálise, a professora C relatou que se sentiu privilegiada em participar deste estudo, uma vez que pôde aprender novos conceitos e novas estratégias para o trabalho com a leitura e evidenciou, ainda, que o ensino da leitura dessa forma permite ao leitor expressar sua visão pessoal, ampliando a discussão para além do texto e fomentando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente.

A habilidade da professora C em sequenciar as perguntas de forma crescente em complexidade evidencia sua compreensão da metodologia de ensino da leitura discutida nas oficinas e sua capacidade de aplicá-las eficazmente na prática docente, proporcionando um aprendizado mais rico e significativo para seus alunos-leitores.

Ao analisar as marcações das ideias principais pelas professoras, nota-se que fizeram marcações distintas, conforme demonstrado no quadro:

Quadro 19: Marcação das ideias principais de cada estrofe do poema

Nº	Estrofe	Professora A	Professora B	Professora C
1	Se esta cidade fosse minha, eu mandava chamar todas as crianças	<u>Se esta cidade fosse minha,</u>	<u>Se esta cidade fosse minha,</u>	Se esta cidade fosse minha,

	e propunha uma troca de sonhos, brincadeiras e esperanças.	eu <u>mandava chamar todas as crianças</u> e propunha uma <u>troca de sonhos, brincadeiras e esperanças</u> .	eu mandava chamar todas as crianças e propunha uma <u>troca de sonhos, brincadeiras e esperanças</u> .	eu mandava chamar todas as crianças e propunha <u>uma troca de sonhos, brincadeiras e esperanças</u> .
2	Se esta cidade fosse minha, eu mandava abrir os parques dia e noite, noite e dia e, lá, sem medo, ficava até o Sol raiar.	<u>Se esta cidade fosse minha,</u> eu <u>mandava abrir os parques</u> dia e noite, noite e dia e, lá, sem medo, ficava <u>até o Sol raiar</u> .	Se esta cidade fosse minha, eu mandava <u>abrir os parques dia e noite,</u> noite e dia e, lá, sem medo, ficava até o Sol raiar.	Se esta cidade fosse minha, eu mandava <u>abrir os parques</u> dia e noite, noite e dia e, lá, <u>sem medo,</u> ficava até o Sol raiar.
3	Se esta cidade fosse minha, eu mandava multar o engraçadinho que jogasse lixo no chão (justo onde o Sol vem se deitar?!).	Se esta cidade fosse minha, eu mandava <u>multar o engraçadinho</u> que jogasse lixo no chão (justo onde o Sol vem se deitar?!).	Se esta cidade fosse minha, eu mandava <u>multar o engraçadinho que jogasse lixo no chão</u> (justo onde o Sol vem se deitar?!).	Se esta cidade fosse minha, eu mandava multar o engraçadinho que jogasse <u>lixo no chão</u> (justo onde o Sol vem se deitar?!).
4	Se esta cidade fosse minha, eu mandava soltar os pássaros: o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar.	Se esta cidade fosse minha, eu mandava <u>soltar os pássaros:</u> o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar.	Se esta cidade fosse minha, eu mandava <u>soltar os pássaros: o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar.</u>	Se esta cidade fosse minha, eu mandava <u>soltar os pássaros:</u> o lugar deles é nas praças, nas matas e no ar.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

A marcação das ideias principais em cada estrofe interfere na elaboração das perguntas. Diante disso, observou-se que as professoras fizeram marcações distintas, refletindo suas interpretações individuais sobre os aspectos mais relevantes do poema. Essa diversidade nas marcações evidencia como cada professora compreende e enfatiza diferentes aspectos do texto, o que impacta diretamente na forma como elaboram perguntas de leitura. Assim, sugere-se para pesquisas futuras, formação continuada sobre a marcação das ideias principais do texto.

Diante do exposto, evidencia-se que as professoras participantes perceberam que o trabalho com a leitura, realizado com perguntas ordenadas e sequenciadas: a) possibilita a construção da compreensão leitora, por meio do exercício dialógico entre autor-texto-leitor; b) colabora com a produção das respostas dadas às perguntas, a partir da organização frasal completa, o que contribui com o leitor na organização de suas ideias e construção de sentidos; c) conduz à produção de uma resposta argumentativa/contrapalavra por meio da justaposição

das respostas; d) desenvolve a construção de sentidos e conduz o leitor a agir responsivamente frente ao texto.

Assim, caracterizam-se os efeitos da metodologia proposta na prática docente:

- desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas na prática docente;
- sensibilização dos professores com relação à importância do seu papel como mediadores do processo da aquisição leitora de seus alunos;
- o docente passa a enxergar-se em constante processo de aprendizado, sempre aberto a novas experiências e conhecimentos, que aprimoram sua prática pedagógica e o desenvolvimento de seus alunos;
- reconhecimento da leitura como processo, como lugar de construção de sentidos por meio da interação;
- produção de um novo dizer, de um novo texto por meio de uma atitude ativa responsiva frente ao discurso do outro.

Ressalta-se, portanto, que todos os encontros propuseram discussão e reflexão sobre as teorias e metodologia estudadas, com a intenção de contribuir com o ensino da leitura nas salas de aula e com a prática docente, uma vez que se os professores não tiverem conhecimento sobre a leitura como interação, eles também não terão habilidades de ensinar seus alunos a lerem dessa maneira. Sem essa compreensão, os docentes podem não conseguir promover práticas de leitura que incentivem a interação ativa com o texto e a construção de significados, limitando, assim, o desenvolvimento das habilidades interpretativas e reflexivas dos estudantes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceber a língua como meio de interação social, ou seja, como um fenômeno dinâmico e interativo entre os sujeitos, a partir da concepção de linguagem postulada teoricamente pelo Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2021), e por compreender a leitura como um processo interativo entre leitor e texto para a constituição do significado, emergiu esta pesquisa intitulada “Princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura na formação continuada de professores”. Adotou-se como objetivo geral o de analisar como os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são compreendidos por professores em situação de formação continuada, e, para alcançá-lo foi necessário traçar três objetivos específicos: 1- identificar os conceitos de leitura adotados na prática docente pelos professores participantes da pesquisa; 2- verificar em que aspectos a compreensão dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura contribui na formação continuada dos professores; 3- caracterizar os efeitos do trabalho com os princípios de ordenação e sequenciação na construção de conhecimentos na prática docente. Esses objetivos serão retomados a fim de destacar os resultados obtidos.

Como professora da rede municipal de ensino de Palmas, TO, as motivações para realização deste trabalho estão enraizadas no desejo de promover melhorias em minha prática pedagógica, como também contribuir com o desenvolvimento de reflexões sobre o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa e, com isso, cooperar com a prática docente de muitos outros professores. A necessidade de colaborar para a formação continuada dos professores, oferecendo-lhes ferramentas teóricas e práticas que potencializem o ensino da leitura, é o que me impulsionou a realizar esta pesquisa, pois acredito na transformação educacional por intermédio do fortalecimento das práticas docentes de forma colaborativa.

Ao considerar os procedimentos da pesquisa qualitativa com enfoque colaborativo, este estudo apresentou, cronologicamente, a partir dos pressupostos da pesquisa colaborativa, as seguintes etapas: 1) Definição dos participantes, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas públicas municipais da região norte de Palmas, TO; 2) Convites aos professores e suas adesões voluntárias; 3) Apresentação da proposta de pesquisa e sugestão de cronograma para o seu desenvolvimento; 4) Realização das oficinas de foco teórico destinadas ao estudo dos conceitos de leitura e das oficinas de foco teórico-metodológico, com o estudo sobre a metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura; 5) Desenvolvimento das oficinas de foco prático com análise da atividade diagnóstica

e realização da atividade interventiva, com vistas à construção de conhecimentos voltados à prática docente referente ao ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

O desenvolvimento das seis oficinas com o grupo de professores foi uma jornada rica e transformadora. Cada oficina foi estruturada para abordar aspectos teóricos, metodológicos e práticos. A primeira oficina promoveu a apresentação da proposta de pesquisa e a realização da atividade diagnóstica, o que tornou possível alcançar o primeiro objetivo específico, que foi o de identificar os conceitos de leitura adotados na prática docente pelos professores participantes da pesquisa.

Na análise da atividade diagnóstica, foi possível identificar os conceitos de leitura mais evidentes nas práticas das professoras. A análise revelou uma predominância do conceito de leitura estruturalista, sendo que as perguntas produzidas focavam na extração de informações explícitas do texto. Essa abordagem, embora válida, mostrou-se limitada para desenvolver uma compreensão mais crítica e profunda do texto, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais interacionista, que considerasse também as inferências e interpretações do leitor, para que ocorresse a produção de sentidos por meio da leitura. Observou-se, ainda, que as respostas dadas às perguntas não tinham uma organização frasal completa, ou seja, as professoras respondiam às suas perguntas de maneira direta, sem retomar o enunciado, dificultando a construção de um texto como réplica.

Na segunda e terceira oficina, de foco teórico, exploramos os conceitos de leitura estruturalista, cognitivista, interacionista, discursivo e dialógico. Foram momentos de muito aprendizado, pois as professoras, embora mobilizassem alguns conceitos no ensino da leitura em suas aulas, não os conheciam teoricamente.

Em seguida, a quarta oficina, de foco teórico-metodológico, proporcionou a apresentação da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, em que as professoras puderam conhecer os tipos de perguntas textuais, inferenciais e interpretativas e aprender como ordená-las e sequenciá-las no trabalho com o texto.

Com os estudos realizados nessas oficinas foi possível alcançar o segundo objetivo específico, o qual tencionou verificar em que aspectos a compreensão dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura contribui na formação continuada dos professores. Com este fim, observamos que é fundamental proporcionar aos professores a aprendizagem de novas estratégias para o ensino da leitura.

Por meio do estudo proposto nesta pesquisa, as professoras compreenderam a leitura como um processo, não apenas como a decodificação de signos linguísticos. Elas conseguiram elaborar perguntas de leitura, reconhecendo as informações no nível textual, movimentando um

diálogo da temática do texto com o extratextual no nível inferencial, e ainda, acionando conhecimentos prévios e relacionando-os com o tema, no nível interpretativo. Assim, observaram que a metodologia proposta conduz os alunos ao desenvolvimento da formação leitora e à real produção de sentidos a partir da interação entre autor-texto-leitor.

As professoras, em suas falas, mencionadas na subseção 5.2.1 *As vozes: professora pesquisadora e professores participantes* desta pesquisa, expressaram o quanto as oficinas foram significativas para suas práticas docentes. Passaram a entender que o texto não deve ser usado apenas como pretexto para o ensino de gramática, entenderam ainda, que essa metodologia não é uma regra que deve ser empregada durante todo o ensino da leitura, mas que é uma estratégia que promove o desenvolvimento de habilidades e compreensão leitora.

Por último, aconteceram as duas oficinas de foco prático, em que as professoras tiveram a oportunidade de autoanalisar a atividade diagnóstica e reelaborar as perguntas de leitura. A análise da atividade diagnóstica, que se encontra detalhadamente explicitada na seção *Análise dos dados*, refletiu um avanço significativo na adoção da visão de leitura como um processo interativo, pois as professoras puderam repensar suas próprias práticas e perceber que o trabalho direcionado à decodificação e extração de informações explícitas no texto não conduz o aluno-leitor à construção de sentidos.

A atividade interventiva consistiu na reelaboração das perguntas de leitura pelas professoras. As perguntas reelaboradas passaram a incluir questões com foco na interação leitor-texto, com perguntas de: a) resposta textual, que não se configuram como cópias de informações explícitas na materialidade textual, mas em perguntas que exigem do leitor a compreensão do enunciado num processo de interação com o texto; b) de resposta inferencial, que são aquelas que exigem do leitor a ativação de seus conhecimentos de mundo relacionando-os com os elementos do texto; c) resposta interpretativa, que são de cunho pessoal, contudo é necessário que estejam relacionadas com o tema do texto, promovendo um diálogo mais rico entre o leitor e o texto (Fuza; Menegassi, 2018).

Esse movimento voltado ao conceito de leitura interacionista, em que o significado é construído na interação entre o texto e o leitor, evidenciou uma evolução na prática pedagógica das professoras, ampliando as possibilidades de compreensão e interpretação dos textos pelo leitor.

A justaposição das respostas dadas pelas professoras, no trabalho com a leitura de forma ordenada e sequenciada, resultou na construção de textos como réplica, na contrapalavra, uma manifestação concreta da atitude ativa responsiva (Bakhtin, 2016). Com isso, é possível responder à pergunta “Do que trata o texto?” (Menegassi, 2016b). Esse processo revelou como

a compreensão ativa do texto pode levar à produção de novos sentidos e à criação de enunciados que dialogam com o texto original, proporcionando ao leitor o desenvolvimento ou explanação da temática trazida no texto. A construção desses textos demonstrou o potencial das práticas interativas de leitura para estimular a compreensão e a produção textual.

O terceiro objetivo delineado foi o de caracterizar os efeitos do trabalho com os princípios de ordenação e sequenciação na construção de conhecimentos na prática docente. A caracterização dos efeitos na construção dos conhecimentos dos professores em situação de formação continuada, a partir dos princípios da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura (Menegassi, 2010), está evidente na seção *Análise dos dados* desta pesquisa, especialmente, na análise da atividade interventiva, em que as professoras reelaboraram as perguntas de leitura fundamentadas na metodologia estudada.

Por isso, é válido formar os professores em serviço. O “ser professor” é sinônimo de estar aberto a novos conhecimentos, a pensar e repensar a ação docente, num movimento dialógico entre professor, aluno-leitor, texto e contexto.

A implementação dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura na prática docente resulta em um ensino sensível e adaptado às necessidades do aluno-leitor. Nesse sentido, é essencial promover momentos de formação continuada que apresentem essa metodologia, pois vivemos em constante transformação e precisamos estar atentos à realidade do contexto educacional. Muitas vezes, os professores de Língua Portuguesa não têm a oportunidade de estudar, durante a graduação, as diversas estratégias que podem auxiliá-los no exercício da docência. Desse modo, esta pesquisa demonstra a relevância de estudos que proporcionem esse tipo de formação.

Os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura não apenas facilitam a compreensão textual, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. A adoção desses princípios não deve ser a única ferramenta utilizada no ensino da leitura, mas deve ser vista como uma estratégia que pode transformar, significativamente, a forma como a leitura é ensinada e aprendida, proporcionando aos alunos-leitores uma real compreensão e produção de sentidos ao texto.

Nesse contexto, esta pesquisa buscou promover uma reflexão sobre as práticas de ensino da leitura, evidenciando a importância de uma abordagem interacionista que valorize e viabilize o diálogo entre leitor e texto. Espera-se que os resultados obtidos sirvam como subsídio para a formação continuada de professores, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria da compreensão leitora dos alunos.

O aspecto colaborativo deste trabalho é evidenciado também em minha prática docente. Atualmente exerço a função de professora elaboradora de itens do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (SAEP) e percebo que esta pesquisa teve um impacto significativo em minha atuação profissional.

Por ser um sistema avaliativo, devo seguir um padrão na elaboração das perguntas, no entanto, na medida do possível, procuro iniciar com perguntas de respostas textuais, seguindo para as inferenciais e por último, as interpretativas, começando com perguntas de menor nível de dificuldade para as perguntas que exijam maior esforço cognitivo do leitor, procedimento este, que possibilita sua produção de sentidos de maneira gradativa. Dessa forma, adaptei os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura nas avaliações de Língua Portuguesa. Como essas avaliações são elaboradas apenas com perguntas de respostas de múltipla escolha, não foi possível seguir afincamente a metodologia.

Ainda que sutilmente, esse aprendizado tem sido incorporado na elaboração dos itens avaliativos do SAEP. Dessa maneira, espero contribuir com muitos professores e com os estudantes da rede educacional da qual faço parte, para que desenvolvam sua capacidade crítica e interpretativa e sejam levados à interação com os textos lidos nas avaliações, como também com os textos lidos nas diversas esferas de suas vidas, de tal forma que passem a expressar atitude ativa responsiva nos diferentes diálogos nos quais estejam inseridos.

Em última análise, ficou notório que os efeitos dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura convergem para a construção de conhecimentos sólidos e significativos, contribuindo para a formação e o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, tanto para docentes em situação de formação continuada quanto para alunos em situação de ensino. As professoras foram incentivadas a confrontar seus conhecimentos, superar suas limitações, expressar seu discurso próprio e se posicionar com uma atitude ativa responsiva frente a outros discursos.

Diante de todas as discussões apresentadas nesta pesquisa e dos resultados aqui demonstrados, evidencia-se a contribuição social deste estudo e, para futuros trabalhos, sugere-se um estudo que investigue a aplicação da metodologia de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura pelas professoras participantes com os seus alunos. Tal investigação permitiria avaliar o impacto dessa abordagem nas práticas pedagógicas desses professores e na aprendizagem de seus alunos. Essa análise ajudaria, ainda, a compreender melhor como as mudanças na prática docente influenciam o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, contribuindo para a valorização da formação continuada dos professores.

Sugere-se também que diferentes ações sejam implementadas e disseminadas entre outros docentes, como formações continuadas que possibilitem a socialização desta pesquisa. Isso permitiria proporcionar a outros professores ferramentas que possam ser aplicadas em suas realidades, contribuindo, assim, para a formação de leitores mais críticos e autônomos nas escolas e propagando um movimento de transformação docente em benefício da educação.

## REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, F. F. (Orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].
- BARRETO, M. S. **Leitura no ensino fundamental: a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge**. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2016. Dissertação.
- BARROSO, F. C. S. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero crônica no Ensino Médio**. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, TO, 2018. Dissertação/Mestrado Acadêmico.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão final**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)
- COSTA-HÜBES, T. C.; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. *In*: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (orgs). **Oralidade e Gêneros Oraais: experiências na formação docente**. 1. ed.- Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, ago. 2007.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- FUZA, A. F. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema. In: BARROS, E. M.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (Orgs.). **Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2018, p. 17-42.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. 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, jan./jun. 2017.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. 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.661-689, 2019.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. **Calidoscópico**, vol. 16, n. 1, p. 33-47, jan/abr 2018.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação de no ensino fundamental. In: ANGELO, C. M. P.; MEGASSI, R. J.; FUZA, F. F. (Orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. p. 153-193.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 11-32.

FUZA; A. F.; SANTOS, M. G. A.; BARROSO, F. C. S. Diagnóstico de formação do leitor crítico à luz de perguntas de leitura em crônica. In: FUZA, A. F.; PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. (Orgs.). **Pesquisas em Linguística Aplicada e Práticas de Linguagem**. 1. Ed. São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 173-203.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOODMAN, K. S. Behind: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER H. & RUDELL, R. B. (org.). **Theoretical models and processes of reading**. 2.ed. Newark, Delaware: IRA, 1980, p. 497-508.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (org.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, v. 1, 2008.

ILARI, R. Semântica e pragmática: duas formas de descrever e explicar os fenômenos da significação. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 91-108, 2000.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma pesquisa psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Specialist**, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. In: **Congresso da sociedade internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade**, 5., 2012, Amsterdam. Anais. Amsterdam: VrijeUniversity, 2002. p. 18-22.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773- 797, 2010.

MARCUSCHI, A. L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 177-192.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. In: **Línguas e Letras**. Parte 2: Estudos em Linguagem e Ensino. Vol. 10. nº 18. 1º sem. 2009. p. 147-170.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010a, p. 35-59.

MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. *In:* YAEGASHI, S. F. R. et al. (Orgs.). **Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares**. Curitiba: CRV, 2016, p. 41-60.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In:* MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. 2ª edição. Maringá: Eduem, 2010b, p. 167-189.

MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. *In:* CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Orgs.). **Linguagem e(m) interação: línguas, literaturas e educação**. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, vol. 10, n 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística a linguística aplicada indisciplinar. *In:* PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), online, 2006. Disponível em: [alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) (mec.gov.br). Acesso em: 04 abr. 2024.

OHUSCHI, M. C. G.; SILVA, I. C. O desenvolvimento leitor de alunos do 8º ano do ensino fundamental. *In:* FUZA, A. F.; BATISTA-SANTOS, A. O.; MELO, L. C. (Orgs.) **Leitura: aspectos teórico-metodológicos de ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 15-45.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In:* **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

RODRIGUES, A. **Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SANTOS, M. G. A. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do ensino fundamental**. 2019. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2019. Dissertação/Mestrado Acadêmico.

SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

SMYTH, J. **Teachers work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**/ Luiz Carlos Travaglia. – 14.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

TRICONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Mais: Língua Portuguesa: 5º ano**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática S. A., 2021.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 1999.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (a) Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **PRINCÍPIOS DA ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora: mestrande Andreane Dantas S. Peres (UFT) do Curso de **Pós-graduação em Letras – PPG-LETRAS** da Universidade Federal do Tocantins (UFT) do Campus de Porto Nacional, sob orientação da Profa. Dra. Ângela Francine Fuza (UFT). Nesta pesquisa, pretendemos **analisar como os princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura são compreendidos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental em situação de formação continuada**. O motivo que nos leva a estudar essa temática é a oportunidade de oferecer, a um grupo de professores, momentos reflexivos e práticos sobre o processo de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, uma vez que essa mediação é um instrumento que possibilita a fluência crítica na leitura dos alunos-leitores, assim, são ferramentas que facilitam ao professor orientar os alunos na aprendizagem da leitura, de modo que, permite aos professores participantes, refletir e caracterizar os efeitos dos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura na construção de conhecimentos em sua prática docente. Para esta pesquisa adotaremos a metodologia de abordagem qualitativa-colaborativo. A sua participação consistirá em participar dos encontros e oficinas, cujo contexto permitirá a criação de materiais, fotos, vídeos, diário de campo, dentre outros. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em **o surgimento de desconfortos e preocupações durante as discussões teóricas, seja devido às dificuldades no acesso às oficinas, seja devido às disparidades em relação à prática docente. Portanto, antes de avançar, planejamos realizar uma atividade de apresentação da proposta e um processo de acolhimento docente, a fim de atenuar essas questões**. A pesquisa contribuirá para ampliar a formação docente e sensibilização do professor para estratégias de leitura ativa e determinações teórico-metodológicas envolvidas no processo de ordenar e sequenciar perguntas de leitura.

Para participar deste estudo o (a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pela pesquisadora. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar este trabalho.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na pasta de trabalho dos pesquisadores, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na secretária do Curso de Pós-graduação em Letras da UFT e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada “**PRINCÍPIOS DA ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- ( ) **Concordo que o meu registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual e materiais escritos e digitais produzidos sejam utilizados somente para esta pesquisa.**
- ( ) **Concordo que o meu registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual e materiais escritos e digitais produzidos possam ser utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido, a explicar para quem será utilizado o material.**

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA DO PARTICIPANTE**

\_\_\_\_\_  
**DATA**

Nome do Pesquisador Responsável: Andreane Dantas S. Peres  
Endereço: Rua 03, Quadra 17, Lote 11, S/N, Porto Nacional - TO,  
Bairro: Conjunto Habitah Brasil.  
CEP: 77500-000  
E-mail: [andreane.dantas@gmail.com](mailto:andreane.dantas@gmail.com)

Cidade: Porto Nacional  
Telefone Celular: (63) 98446-2625

\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

\_\_\_\_\_  
**DATA**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Programa de Pós-graduação em LETRAS- PPG-LETRAS/UFT**

Secretaria Acadêmica

[+55 63 3363-9466](tel:+556333639466) - <https://ww2.uft.edu.br/ppgletras>