

## ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS NA LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO PANFLETO INSTITUCIONAL

### SORTING AND SEQUENCING OF QUESTIONS FOR THE READING OF THE DISCURSIVE GENRE INSTITUTIONAL LEAFLET

Ângela Francine Fuza<sup>1</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste estudo, a ordenação e a sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo Panfleto Institucional, como proposta de aplicação no 6.º ano do Ensino Fundamental, são discutidas, destacando-se a forma como auxiliam o aluno-leitor na sua produção de sentidos. Para isso, o trabalho centraliza-se nas perspectivas sobre leitura, com ênfase nos estudos da Linguística Aplicada e da prática de ordenação e de sequenciação de leitura, discutida por Solé (1998) e ampliada por Menegassi (2008; 2011; 2016), que destacam a relevância dessa proposta como parte do processo de desenvolvimento do leitor na escola. Como resultado, têm-se a ordenação e a sequenciação de perguntas para o gênero eleito, permitindo ao aluno: (1) extrair significados e atribuir sentidos ao que lê; (2) estabelecer o elo entre linguagem verbal e não verbal; (3) posicionar-se diante da temática do texto; (4) produzir um texto como réplica/contrapalavra; (5) realizar inferências e produzir sentidos.

**Palavras-chave:** Ordenação; Sequenciação; Perguntas de leitura.

**Abstract:** The present study discusses a proposal of sorting and sequencing of questions on the reading of the discursive genre Institutional Leaflet to be applied to a 6<sup>th</sup> grade class. It also highlights how the aforementioned questions assist the student-reader in producing meaning with the text. To this end, this study focuses on views about reading, with emphasis on Applied Linguistics and the practice of sorting and sequencing of reading advocated by Solé (1998) and broadened by Menegassi (2008; 2011; 2016), both of which highlight the relevance of such a proposal as constituent of the process of reader development in school. As a result, we propose an sorting and sequencing of questions for the genre of choice, thus allowing students to: (1) extract and assign meaning to what they read; (2) establish a bond between verbal and non-verbal language; (3) place themselves in a given position as regards the text theme; (4) produce a text as rebuttal/counterword; (5) infer and produce meanings.

**Keywords:** Sorting; Sequencing; Reading questions.

## 1 Introdução

Os dados a respeito de leitura no Brasil revelam o estado crítico dos alunos das escolas públicas brasileiras quanto à capacidade leitora. Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>3</sup>, por exemplo, divulgados no ano de 2016, demarcam queda na pontuação de áreas como: ciência, matemática e língua portuguesa, especificamente, na

---

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional, TO. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, Brasil, e-mail: [angelaфуza@uft.edu.br](mailto:angelaфуza@uft.edu.br)

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis), e-mail: [renilson@wnet.com.br](mailto:renilson@wnet.com.br)

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

leitura, colocando o Brasil em 63.<sup>a</sup> posição em ciências, em 59.<sup>a</sup> em leitura e em 66.<sup>a</sup> colocação em matemática. No âmbito da leitura, a prova avalia o domínio do aluno em três aspectos: localizar e recuperar informação, integrar e interpretar, refletir e analisar; no entanto, os dados mostram que os alunos ficaram abaixo do nível 2 de proficiência<sup>4</sup>.

Esses são apenas alguns dos dados existentes quanto à leitura que, muitas vezes, não contempla, em sua avaliação, a formação e o desenvolvimento do leitor nas escolas públicas do país. Colomer e Camps (2002), subsidiadas pelos trabalhos de Solé (1998), propõem, então, que a escola atual transponha os muros da avaliação tradicional pela “avaliação formativa de leitura, definida no seio da concepção sócio-interacionista de linguagem, que permite uma formação mais adequada do leitor nas séries iniciais, em função das situações de leitura da sociedade” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 176). Para Menegassi (2010a), a avaliação de leitura é um instrumento comum na situação de ensino de língua. Os princípios da avaliação em qualquer disciplina são os mesmos, isto é, conhecer o que o aluno aprendeu sobre as habilidades desenvolvidas e sobre os conteúdos trabalhados. Com as novas concepções de ensino e, conseqüentemente, de leitura, sua avaliação deve ser concebida sob um viés diferenciado da visão tradicional, que foca na prova de leitura oral, prova de questionário fechado de perguntas de compreensão etc., que não se mostram eficazes na formação do leitor atual, mas já foi procedimento adequado em momento histórico anterior.

Um dos instrumentos mais empregados na sala de aula são as perguntas de leitura (SOLÉ, 1998), no entanto, muitos professores focam somente no estudo do texto, em questões de extração, sem levar o aluno à produção de sentidos possíveis. O trabalho com as perguntas de leitura em sala de aula tem sua relevância, principalmente nos anos do Ensino Fundamental, pois, por meio delas, forma-se o aluno-leitor. Para Solé (1998), a leitura deve ser ensinada, ou seja, “os alunos têm que assistir um processo/modelo de leitura que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional” (p. 116). Com isso, é relevante que o professor proponha um modelo, um processo que oriente o aluno em sua leitura, ensinando-o a realizar atividades críticas. Há uma grande necessidade de estudos mais aprofundados sobre a avaliação de leitura com base na formação do aluno atual, com foco na concepção de leitura interacionista, na interação entre autor, texto e leitor, por conseqüência, na avaliação formativa de leitura.

---

<sup>4</sup> O nível 2 é considerado o mínimo para proficiência em leitura, requerendo tarefas ao leitor, como a localização de informações no texto, o reconhecimento de sua ideia principal, a comparação ou correlação entre o texto e o conhecimento externo etc. (BRASIL, 2016).

Neste artigo, a ordenação e a sequenciação de perguntas na leitura do gênero Panfleto Institucional são discutidas, como uma proposta de trabalho a ser realizada com alunos de 6.º ano do Ensino Fundamental, à luz da literatura sobre leitura, pautada na Linguística Aplicada, relacionando-a com as noções enunciativas de linguagem, segundo a teoria de Bakhtin. O objetivo principal é transpor para a prática as reflexões teóricas sobre a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura. Especificamente, é analisado como ocorrem esses processos voltados ao gênero eleito, a fim de compreender os conceitos e procedimentos envolvidos nessa perspectiva de trabalho.

A escolha pelo trabalho com o gênero Panfleto Institucional deu-se tendo em vista a temática por ele apresentada: o combate à dengue, tema comum e recorrente atualmente nas escolas e na sociedade brasileira. Ademais, constata-se a frequente presença desse gênero e, também, discussão sobre a dengue nas escolas do país. O panfleto foi recolhido em uma escola da cidade de Porto Nacional - TO, mas também é encontrado em lugares públicos, distribuído pelo Ministério da Saúde do Brasil. Elaborou-se, a partir da perspectiva interacionista de leitura, centrada nos estudiosos da área, como Solé (1998) e Menegassi (2010a; 2010b; 2010c), uma proposta de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, pensando inclusive na sequenciação da aula de leitura do gênero, conforme propõe Solé (1998): antes, durante e após a leitura.

Este artigo, vinculado ao projeto: *A escrita em contextos de ensino e aprendizagem* (UFT) e aos grupos de pesquisa: *Práticas de Linguagens – PLES* (UFT/CNPq) e *Interação e Escrita* (UEM/CNPq), discorre, na primeira parte, a respeito das teorias que auxiliam na discussão, a fim de se pensar alternativas para fundamentar as atividades de ensino de leitura; na segunda, há exemplificação de ordenação e sequenciação de perguntas para o gênero panfleto, destacando como a atividade possibilita ao aluno se constituir e desenvolver-se como leitor do gênero.

## **2 Concepções e perguntas de leitura**

A prática da leitura apresenta um valor social devido a sua importância nas atividades de uso da linguagem e da própria constituição do indivíduo na sociedade, no caso da escola, do aluno-leitor. Por meio dela, os sujeitos têm acesso ao mercado de trabalho e garantem o exercício da cidadania, pois possibilita ao leitor compreender, refletir e atuar em dada realidade (FUZA, 2010).

No processo de ensino e de aprendizagem da leitura, as perguntas se configuram como atividade frequente em sala de aula, tendo em vista que professores depreendem parte do tempo de suas intervenções a preparar questões para os alunos, que tentam respondê-las (SOLÉ, 1998). Para a autora, as perguntas devem apresentar objetivos concretos, a fim de possibilitar a compreensão leitora do aluno.

Entender como se dá a prática da avaliação de leitura e seus possíveis instrumentos nas situações de sala de aula é fundamental para que se compreenda que essa prática contribui para a formação de um leitor competente. Nesse sentido, ler não é simplesmente “extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão [...] a leitura fluente envolve estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 1998, p. 41). É preciso, então, que o professor compreenda a leitura como um processo a fim de promover em sala de aula práticas que possibilitem ao aluno visualizar as suas fases de decodificação, de atribuição e de diálogo com o texto.

Se, em sala de aula, as perguntas são uma das ferramentas de ensino, torna-se viável estudá-las, pois podem possibilitar a fluência crítica na leitura dos alunos-leitores. Marcuschi (2001, 2008) define uma tipologia de perguntas de compreensão em nove tipos: “A cor do cavalo branco de Napoleão”, “Cópias”, “Objetivas”, “Inferenciais”, “Globais”, “Subjetivas”, “Vale-tudo”, “Impossíveis” e “Metalinguísticas”. Alguns tipos de perguntas dialogam com as concepções de leitura. Por exemplo, quando o foco está no texto, têm-se as perguntas “Cópia”, ou seja, atividades mecânicas de transcrição de frases, não exigindo qualquer trabalho de reflexão do leitor. Quando o foco recai no leitor, com perguntas, como: “A partir da leitura do texto, a que conclusão você chega sobre a moral da história?; Explique, em poucas palavras, o tema e o título do texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 27), elas são definidas como “Subjetivas” e “Vale-tudo”, pois se relacionam ao texto superficialmente, “sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”, admitindo-se “qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Este trabalho reconhece o pioneirismo da proposta da tipologia das perguntas, no entanto, ela não é o norte teórico escolhido para a realização das discussões.

Menegassi (1995, 2008, 2010, 2016), centrado nas teorias da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, discorre a respeito da construção de perguntas, considerando-as instrumentos que

permitem ao professor orientar o aluno durante a leitura, mediando, inclusive, sua formação. Dessa forma, as perguntas de leitura servem também para ensinar o leitor, para orientá-lo na sua aprendizagem, para auxiliá-lo na sua formação e desenvolvimento como leitor (MENEGASSI, 2008, p. 46).

A atividade de leitura mediada por perguntas é uma “estratégia essencial para uma leitura ativa” (SOLÉ, 1998, p. 155). Por isso, é importante que o professor entenda os procedimentos com perguntas pelos “critérios de ordenação e sequenciação de perguntas” (MENEGASSI, 2010b, p. 167), por exemplo. Eles possibilitam ao aluno-leitor a ampliação cognitiva, proporcionando a “conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo” (MENEGASSI, 2010b, p. 167).

A fim de trabalhar com as perguntas de leitura é preciso que o professor considere alguns elementos como: “a) o conceito de leitura escolhido; b) a metodologia de trabalho com a leitura em função do conceito definido; c) o objetivo da leitura; d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação e a sequenciação das perguntas oferecidas sobre o texto [...]” (MENEGASSI, 2010b, p. 167).

Menegassi e Angelo (2010) e Menegassi (2010b; 2010c) declaram que o ensino da leitura no Brasil é perpassado por concepções<sup>5</sup> de leitura e são elas que fundamentam as práticas de leitura em sala de aula. É imprescindível que o professor considere, por exemplo, a concepção de leitura que utilizará no preparo de sua aula, a fim de que as atividades sejam guiadas por ela. Mesmo que o professor opte por fundamentar sua aula relacionando concepções existentes, deve ter ciência das teorias que as norteiam e dos objetivos de cada uma delas.

Fuza (2010) argumenta que, no processo de leitura, as concepções não ocorrem de forma isolada, não se constituem como etapas sucedendo uma às outras, mas, sim, dialogam no sentido de permitir o efetivo diálogo entre autor-texto-leitor. Sendo assim, coexistem diferentes concepções de leitura, sendo que, neste texto, destacam-se brevemente três delas: leitura com foco no texto, leitura com foco no leitor e leitura como foco na interação (MENEGASSI, 2010b).

As concepções de leitura recebem diferentes designações. A leitura com foco no texto também pode ser denominada leitura sob a perspectiva do texto; leitura como extração (processo ascendente/*bottom up*); leitura como decodificação. A leitura com foco no leitor

---

<sup>5</sup> Opta-se pelo uso do termo “concepções”, pois está relacionado às perspectivas metodológicas realizadas em sala de aula, enquanto que “conceito” volta-se às teorias sobre leitura (MENEGASSI, 2010b).

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 do conceito de leitura como interação.

Na concepção com foco no texto, a leitura é concebida como um processo de decodificação de letras e de sons, e o texto é processado em sua linearidade, cabendo ao leitor reconhecer palavras e ideias, realizando a cópia de informações do texto. O processo de leitura vai do texto para o leitor e as atividades, em sala de aula, apresentam função avaliativa, com questões que visam à mensuração de uma decodificação para saber se o aluno entendeu o texto. Ao restringir a leitura à decodificação, o professor não possibilita ao aluno a produção de sentido em relação ao que lê, pois cabe a ele apenas passar os olhos pela superfície textual e encontrar partes que repitam as palavras que constituem a pergunta que se restringe à cópia.

Para Menegassi (2010b), na leitura centrada no texto, quanto mais o aluno-leitor responde às perguntas de identificação, menos produz sentidos, e, conseqüentemente, não há seu amadurecimento crítico frente aos textos. Além disso, muitas vezes, as questões são apresentadas de forma desordenada, sem considerar as outras fases do processo de leitura, restringindo a atividade somente à decodificação, quando, na realidade, ela seria apenas a primeira etapa do processo. Estudiosos como Santos e Kader (2009) destacam que a leitura com foco no texto apresenta pontos positivos. No início do processo de aprendizagem da leitura, a atividade mecânica de acesso ao código linguístico, por meio do reconhecimento de sons e de letras, faz-se necessária. Portanto, a fase de centralização da leitura ao texto deve ser considerada, dependendo da finalidade da atividade de ensino.

Na segunda concepção, o foco da leitura recai no leitor que tem papel central para o processo, pois atribui significado ao texto, dependendo das experiências prévias do leitor diante dele. Para Leffa (1996), a qualidade da leitura não é mensurada pela qualidade do texto, mas, pela qualidade da reação do leitor.

A concepção centrada no leitor permite diferentes compreensões do texto. No entanto, a crítica que pode ser destacada, segundo Menegassi e Angelo (2010), é que, embora o leitor ganhe um papel ativo – atribui significado, faz previsões sobre o que será lido – os aspectos sociais são descartados, há uma confiança exagerada nas adivinhações do leitor, possibilitando qualquer interpretação do texto. Nessa perspectiva, o aluno responde às questões, atribuindo significados ao texto, fato que o faz acreditar que, quanto mais adivinhar, mais agradará ao professor, uma vez que passa a ideia de leitor competente.

O professor que centra a leitura nas questões de foco no leitor assume papel de facilitador da aprendizagem, já que, diante da necessidade de valorização da leitura do aluno, “toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima. Se a interpretação do aluno não corresponde à do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o leitor” (ANGELO, 2005, p. 15).

A terceira perspectiva de leitura propõe a interação entre autor-texto-leitor, promovendo o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao texto lido. Essa visão advém de uma concepção de linguagem que considera a língua como uma ação entre indivíduos, orientada por uma finalidade, um processo de interlocução presente nas práticas sociais (BRASIL, 1998).

Bakhtin/Volochinov (1992[1929], p. 123) são os responsáveis por disseminar esses postulados dialógicos, compreendendo a interação como a “realidade fundamental da língua”. Os sujeitos são vistos, então, como construtores sociais, pois é através da interação, de diálogos entre os indivíduos, que ocorrem as trocas de experiências e de conhecimentos, estabelecendo-se as leituras possíveis em função dos contextos determinados pelas enunciações.

O processo de alternância dos sujeitos, no momento da leitura, por exemplo, evidencia um dos pressupostos bakhtinianos, ou seja, a possibilidade que os participantes possuem de responder aos discursos manifestados. O aluno-leitor, no diálogo com o outro, compreende o que é lido e adota uma atitude responsiva frente ao texto, podendo concordar ou discordar.

Há, assim, um diálogo instaurado entre aluno-leitor e texto que possibilita tratar da formação e do desenvolvimento de leitores críticos<sup>6</sup>. De acordo com os postulados dos PCN (BRASIL, 1998), a leitura, como processo ativo, possibilita que o leitor realize um trabalho de construção de significado do texto, buscando extrair, primeiramente, um significado já existente para, depois, produzir um sentido, a partir de seus objetivos e do seu conhecimento prévio. A leitura não é tida apenas como prática de extração, porque implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura.

Há, no contexto atual de ensino, a busca por propiciar, em sala de aula, práticas que tendam à interação entre texto e leitor, elaborando uma compreensão por meio de trocas de conhecimento e de informações. O texto passa a ser percebido como “espaço de interlocução

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, assim como em Menegassi (2010a), entende-se formação como o momento da aquisição do código escrito, sua apropriação. O desenvolvido, por sua vez, “parte do princípio de que a formação já foi evidenciada e o leitor já saiba dominar o sistema linguístico” (MENEGASSI, 2010a, p. 38), necessitando ir além no processo de leitura, chegando à compreensão e à interpretação.

no qual intervêm elementos contextuais e intertextuais, uma vez que é resultado de absorções e transformações de outros textos” (DELL’ISOLA, 1996, p. 71). A interação, gerada pela leitura, passa a considerar o leitor como coprodutor do texto, completando-o com sua bagagem histórico-cultural (DELL’ISOLA, 1996), o que é possível ao se trabalhar com perguntas de leitura que permitam essa interação, e não apenas a cópia de partes do texto ou a exposição de opiniões quaisquer sobre o texto, como nas concepções de leitura anteriormente citadas.

Ao considerar a leitura como processo, há estratégias que podem guiar seu ensino propostas por Solé (1998), denominadas: atividade antes da leitura (pré-leitura), atividade durante a leitura (leitura) e atividade para depois da leitura (pós-leitura).

As estratégias enfocadas na pré-leitura, ou seja, antes da leitura do texto, relacionam três fatores. O primeiro é a necessidade de o professor determinar objetivos para a leitura; o segundo é a ativação dos conhecimentos prévios do aluno e o terceiro é a produção de previsões de leitura. De acordo com Solé (1998), a utilização de estratégias antes da leitura apresenta finalidades determinadas. A primeira delas é o despertar da necessidade de ler, auxiliando o aluno-leitor a desvendar utilidades da leitura em situações de aprendizagem. Além disso, o diálogo prévio possibilita ao aluno recursos para enfrentar com “segurança, confiança e interesse a atividade de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 114).

Para Solé (1998, p. 116), a maior parte da compreensão acontece durante a própria leitura que se configura como “um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão”. É na fase da leitura do texto que se tem a “atribuição de significado” (LEFFA, 1996), uma vez que sua origem está no leitor em contato com o texto, pois deste se origina o significado a ser alcançado pelo leitor.

No momento após a leitura, segundo Solé (1998), busca-se a construção do sentido sobre o texto lido, por meio da troca de opiniões, avaliação das informações expressas no texto lido etc. Em relação às perguntas de leitura, há aquelas centradas na decodificação – leitura com foco no texto – há aquelas que privilegiam o papel do leitor especificamente – leitura com foco no leitor – e é possível tratar das questões que buscam relacionar esses fatores constitutivos do processo dialógico.

Segundo Solé (1998, p. 156), o ensino deve proporcionar ao aluno o aumento da competência e da autonomia como leitores, por isso, deve haver cautela na escolha das questões que os professores formulam. A autora, então, propõe, no âmbito da leitura com foco na interação, três classificações possíveis para as questões: perguntas de resposta literal;

perguntas para pensar e buscar e perguntas de elaboração pessoal. Em diálogo com essas categorias, Menegassi (2010b, p. 179-181) dividiu as perguntas em: pergunta de resposta textual; pergunta de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa, cujas discussões se ampliaram em Menegassi (2016), sendo que, para este artigo, serão utilizadas as nomenclaturas, classificações e definições deste último.

As *perguntas de resposta textual* centram-se no texto. Contudo, não são questões de cópia, de extração de ideias do texto, pois cabe ao leitor buscar respostas no texto, exigindo dele compreensão, organização frasal completa e não apenas o ato de parear as informações do comando com a localização da resposta no texto. Esse tipo de pergunta conduz o leitor a interagir com o texto, a pensar sobre as informações que ali estão presentes, a partir de uma sequência lógica de pensamentos organizados. Elas não desconsideram a necessidade de trabalho com perguntas de cópia, de respostas literais, porém, exigem do leitor um trabalho de leitura interacional, de réplica com o texto trabalhado.

Para Angelo e Menegassi (2016), a leitura, segundo pressupostos dialógicos, não se constitui como ato monológico, de identificação. Para os autores, “o texto implica uma concepção de leitura como ação de réplica [...]” (ANGELO, MENEGASSI, 2016, p. 477), isto é, o leitor se posiciona, responde ativa e criticamente ao texto e produz sentidos próprios, revelando-se por meio de suas próprias palavras. A fim de possibilitar a leitura e a escrita como ações interativas e de réplica, “o docente auxilia o aluno a construir-se progressivamente como leitor e produtor de textos ativo e criativo e isso exige que tenha conhecimentos bem fundamentados acerca das etapas que compõem o processo da leitura e da escrita” (ANGELO, MENEGASSI, 2016, p. 477).

As *perguntas de respostas inferenciais* podem ser deduzidas a partir do texto. Embora ligadas a ele, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, estabelecendo algum tipo de inferência. Na relação do texto com as inferências realizadas pelo leitor, elaborase uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (MENEGASSI, 2010b, p. 180). Se nas perguntas com respostas textuais o leitor tem que pensar sobre as respostas, nestas, deve não só interagir com o texto, como também produzir sentidos a ele, por meio de inferências, sejam autorizadas ou não-autorizadas, desde que sempre relacionadas ao tema da discussão estabelecida.

As *perguntas de respostas interpretativas* tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal, a partir do tema discutido nas perguntas anteriormente oferecidas ao leitor. Conforme

Menegassi (2010b), não vale qualquer resposta, pois os sentidos são produzidos a partir do diálogo entre as questões, levando o aluno a raciocinar sobre o que lê e a articular o tema textual com sua experiência pessoal. Nesse tipo de questão, o leitor é obrigado a relacionar o tema trabalhado no texto de referência com os conhecimentos de sua própria vida social e pessoal. Nessas respostas, o aluno-leitor conjuga o texto com sua vida, o que lhe permite produzir a interpretação textual, isto é, ir além do texto, construindo nova informação a ele e à vida do leitor.

A prática da leitura com foco na interação norteia este artigo e 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 efetivam a prática e os conceitos é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem. A compreensão das concepções e das perguntas a elas atreladas é fundamental para que o professor pense atividades de leitura. Sendo assim, a fim de possibilitar uma organização das ideias destacadas até aqui, apresenta-se, no Quadro 1, as concepções de leitura, junto de suas características e das perguntas de leitura por elas estabelecidas.

**Quadro 1** – Concepções de leitura: características e tipos de perguntas

Foco de Leitura	Características	Tipos de perguntas de leitura
<b>Texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura como um processo de decodificação de letras e de sons;</li> <li>- leitura “ascendente” (<i>bottom-up</i>): processo vai do texto para o leitor;</li> <li>- leitor reconhece palavras e ideias e realiza cópia de informações do texto;</li> <li>- leitor passa os olhos pela superfície textual e encontra partes com as mesmas palavras que constituem a pergunta;</li> <li>- texto concebido como completo, exato e único, não permitindo a atuação do leitor na construção do sentido.</li> </ul>	Perguntas de extração de informações do texto; perguntas de cópia.
<b>Leitor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura como atribuição de informações ao texto;</li> <li>- leitura “descendente” (<i>top-down</i>): processo vai do leitor para o texto;</li> <li>- leitor tem papel central para o processo;</li> <li>- valorização da leitura do aluno, toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima.</li> </ul>	Perguntas de atribuição de informações ao texto; perguntas subjetivas, em que vale-tudo como resposta.
<b>Interação texto-leitor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura como interação entre (autor) texto-leitor, promovendo o diálogo;</li> <li>- leitura possibilita a construção da compreensão e da resposta ativa ao texto lido;</li> <li>- leitor constrói significados e produz sentidos, buscando extrair e atribuir sentidos;</li> <li>- leitor como coprodutor do texto;</li> <li>- texto é espaço de interlocução.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perguntas de resposta textual;</li> <li>2. perguntas de resposta inferencial;</li> <li>3. perguntas de resposta interpretativa.</li> </ol>

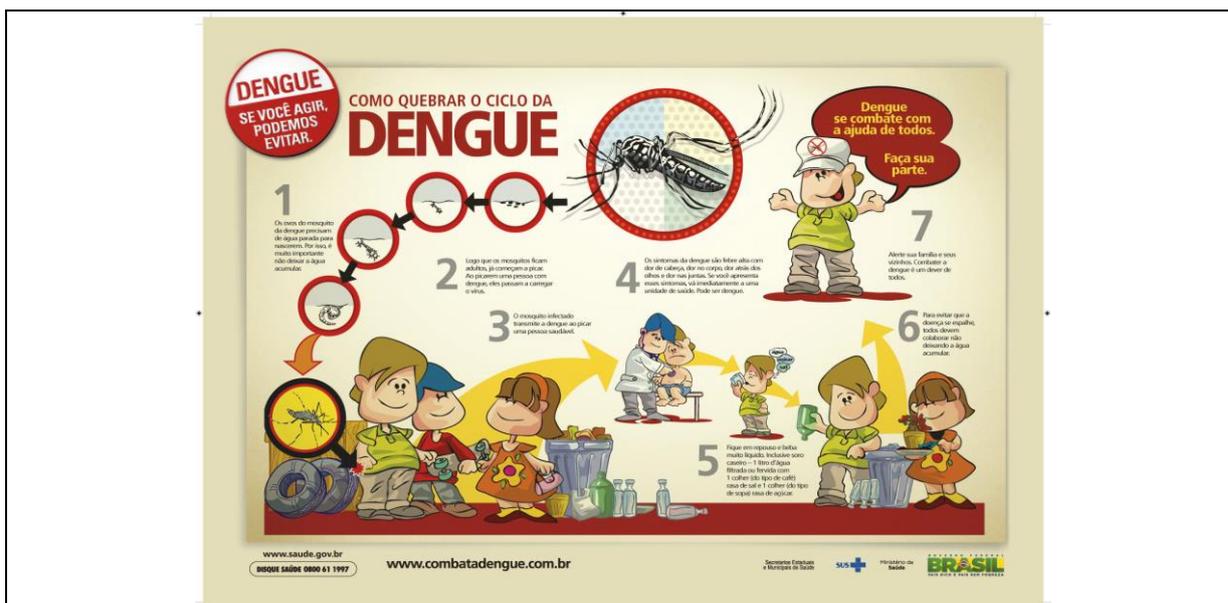
**Fonte:** Elaboração própria dos autores, a partir dos pressupostos teóricos consultados.

Na sequência, por meio de um exemplo de trabalho com o gênero Panfleto Institucional, são destacadas as concepções de leitura, a fim de que o professor visualize a teoria em diálogo com a prática, lembrando que uma visão de trabalho com a leitura não exclui a outra, elas atuam juntas, constituindo um percurso formativo de leitura.

### 3 O trabalho com a leitura do gênero Panfleto Institucional

Para exemplificar como os conceitos teóricos podem ser empregados nas aulas de leitura, destaca-se o panfleto institucional de combate à dengue, recorrente nas mídias e nas discussões escolares atuais, e por circular em âmbito nacional, sendo distribuído em muitas escolas para orientação dos alunos.

A proposta de ordenação e sequenciação de perguntas está pautada nos tipos de perguntas e no modelo de ordenação e de sequenciação, proposto por Menegassi (2008; 2010a, 2010b, 2010c; 2016), fundamentado principalmente em Solé (1998). Ressalta-se, com base em Menegassi (2016), que o trabalho com as questões “deve integrar o processo de desenvolvimento do leitor na escola, não podendo ser tomado como estratégia permanente de trabalho com o texto” (MENEGASSI, 2016, p. 43). Logo, trata-se de um dos instrumentos possíveis para o trabalho com a leitura em sala de aula, sendo preciso existir o ecletismo de atividades a fim de possibilitar o desenvolvimento do leitor crítico e competente.



Transcrição dos textos presentes na imagem, no ciclo da dengue:

1. Os ovos do mosquito da dengue precisam de água parada para nascerem. Por isso, é muito importante não deixar a água acumular.

2. Logo que os mosquitos ficam adultos, já começam a picar. Ao picarem uma pessoa com dengue, eles passam a carregar o vírus.
3. O mosquito infectado transmite a dengue ao picar uma pessoa saudável.
4. Os sintomas da dengue são febre alta com dor de cabeça, dor no corpo, dor atrás dos olhos e dor nas juntas. Se você apresenta esses sintomas, vá imediatamente a uma unidade de saúde. Pode ser dengue.
5. Fique em repouso e beba muito líquido. Inclusive soro caseiro – 1 litro d'água filtrada ou fervida com 1 colher (do tipo de café) rasa de sal e 1 colher (do tipo de sopa) rasa de açúcar.
6. Para evitar que a doença se espalhe, todos devem colaborar não deixando a água acumular.
7. Alerta sua família e seus vizinhos. Combater a dengue é um dever de todos.

**Figura 1** – Panfleto de combate à dengue do Ministério da Saúde

**Fonte:** Ministério da Saúde.

Diante das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), propõe-se ao professor que organize sua aula, seguindo-as: (a) atividade antes da leitura (pré-leitura), (b) atividade durante a leitura (leitura) e (c) atividade para depois da leitura (pós-leitura)<sup>7</sup>. É por meio delas que o trabalho com o gênero Panfleto será explicitado.

#### **a) Pré-leitura do panfleto: reconhecimento do texto**

Sugere-se, para um primeiro momento, que o professor defina os objetivos de leitura do texto, que orientem a maneira como o aluno-leitor se posiciona diante dele, auxiliando na compreensão leitora. De acordo com Solé (1998), ter um objetivo de leitura é primordial para que, com o tempo, o próprio aluno seja capaz de se colocar objetivos de leitura que sejam adequados e de seu interesse.

A fim de realizar a leitura do gênero panfleto de combate à dengue, podem ser destacados objetivos como:

Leia o texto a fim de:

- conhecer um panfleto;
- aprender a ler o panfleto;
- verificar a forma para se evitar o ciclo da dengue, combatendo-a.

Para que o primeiro objetivo seja atingido, cabe ao professor apresentar informações sobre o gênero Panfleto, pois pode ser que muitos alunos não o conheçam, ou até mesmo não saibam lidar com ele. O panfleto pode ser definido como um “texto publicitário curto, impresso em folha avulsa, com distribuição [...] em locais de grande circulação” (COSTA,

<sup>7</sup> Em diálogo com Menegassi (2010c, p. 54), este estudo concorda que há, de certo modo, um artificialismo na distinção das estratégias em três etapas, isso porque o leitor não atenta se está realizando uma pré-leitura, uma leitura ou uma pós-leitura. Ele apenas lê e busca a compreensão. No entanto, a fim de possibilitar melhor compreensão das estratégias e do modo como podem auxiliar na construção do processo formativo de leitura, as atividades de leitura do gênero são dispostas segundo propõe Solé (1998).

2008, p. 146), cuja finalidade é oferecer informação sobre determinado aspecto social, como no caso do panfleto de combate à dengue.

No caso em análise, o panfleto de combate à dengue circula no discurso publicitário institucional, ou seja, naquele em que se veiculam panfletos voltados à conscientização em relação às doenças, ao meio ambiente etc., em campanha pública difundida por órgãos governamentais, como é o caso do Ministério da Saúde, autor do texto. O leitor desse gênero é um sujeito já inserido no discurso da prevenção, que já ouviu a respeito do tema de preocupação pública que o panfleto aborda. A finalidade do panfleto, de forma geral, é informar algo ao público-alvo, no caso, como “quebrar o ciclo da dengue”, isto é, auxiliar no combate à dengue em seu início de ciclo.

Afirma-se que o gênero é um panfleto em função de suas características: (1) há um suporte próprio – a folha avulsa com as informações somente de um lado da folha; (2) há um veículo de circulação – texto entregue às pessoas ou distribuídos em instituições, visando à livre circulação, no caso específico do gênero eleito, a circulação social é definida no ambiente escolar; (3) há características próprias – texto direto, objetivo com poucas informações; com marcas dos patrocinadores por meio de logotipos; é colorido (na maioria das vezes); apresenta linguagem verbal e não verbal (ALVES; COSTA-HÜBES, 2010).

Indica-se, ainda, que o professor analise os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da temática abordada, assim como as do gênero estudado.

É possível registrar no quadro as primeiras impressões dos alunos frente ao texto, realizando a ativação de seus conhecimentos prévios, necessários para que a compreensão se efetive de modo primário. Nesse momento, há antecipação e levantamento de hipóteses, ou seja, uso de estratégias de leitura que possibilitam um diálogo maior entre leitor e texto, já em características interacionistas. Sendo assim, algumas sugestões de atividades para essa fase, que podem ser ou não orais, são:

- 1) Qual é o título principal do texto?  
R.: O título é “Como quebrar o ciclo da dengue”.
- 2) O que significa o termo “ciclo”?  
R.: Ciclo significa uma série de fatos que acontecem em uma determinada ordem.
- 3) O que é a dengue?  
R.: Dengue é uma doença transmitida por um mosquito.
- 4) Quais fases do ciclo da dengue esperam-se que serão apresentadas no panfleto?  
R.: *Resposta pessoal.*
- 5) Quem já teve a doença da dengue ou conheceu alguém que já sofreu com ela?  
R.: *Resposta pessoal.*

Posteriormente, o questionamento a respeito das condições de produção do gênero pode auxiliar os alunos a conhecê-lo, assim como o conteúdo temático nele expresso. Algumas questões que auxiliam:

### **Atividade 1**

O panfleto de combate à dengue foi distribuído pela Secretaria da Saúde nas escolas e em outras instituições.

- 1.1 Qual é o assunto abordado geralmente em um panfleto?
- 1.2 Você identifica o assunto do panfleto que recebeu?
- 1.3 Qual é o objetivo de um panfleto? Qual será o objetivo do panfleto que você recebeu?
- 1.4 Onde ele é distribuído e encontrado?
- 1.5 Quais os possíveis leitores desse panfleto?

O ato de o aluno participar do processo de leitura, antes mesmo de iniciá-la, já o constitui como “leitor ativo”, ou seja, alguém que sabe o porquê de ler; tem uma responsabilidade frente ao texto, destacando seus conhecimentos prévios, suas experiências e expectativas, tudo sempre conduzido por perguntas de leitura específicas, que acionam os conhecimentos prévios sobre o tema, sobre o gênero textual e sobre a finalidade e o objetivo do texto.

A partir do diálogo prévio a respeito do texto, passa-se à fase da leitura propriamente dita, em que o ato de ler se faz presente a partir da decodificação dos signos linguísticos e não linguísticos presentes.

### **b) Leitura do panfleto: concepções de leitura em diálogo com as perguntas**

Sugere-se, ao professor, que, primeiramente, os alunos leiam o panfleto individualmente, já que todo ato de leitura inicial é idiossincrático, e que, na sequência, ele realize a mediação no processo de leitura. O diálogo do professor com os alunos, a fim de realizar a leitura do texto, pode acontecer por meio de perguntas de leitura, entre outros instrumentos possíveis.

Destacaram-se, anteriormente, as diferentes concepções de leitura – com foco no texto, no leitor e na interação – assim como o modo como cada uma delas concebe as perguntas de leitura. Dessa forma, apresenta-se ao professor uma sequência de perguntas de leitura que ilustram cada uma delas, o que possibilita um diálogo entre aspectos teóricos e práticos. Por uma questão didática, as perguntas foram separadas seguindo as concepções de leitura a fim

de possibilitar melhor compreensão do emprego de cada uma delas. No entanto, no processo de leitura, as concepções dialogam, são retomadas, mas sempre possibilitando ao aluno a construção de sentidos para o texto, perpassando a decodificação, a atribuição de sentidos e o diálogo efetivo entre aluno e texto.

Diante do exposto, destaca-se a sequência de perguntas que será discutida no decorrer do texto:

#### **Perguntas com foco no texto**

1. Quantas fases constituem o ciclo da dengue?
2. Em quais fases são destacados os sintomas da dengue?
3. Quais são as atitudes que a pessoa deve ter se apresentar os sintomas da dengue?

#### **Perguntas com foco no leitor**

1. Dentre as fases do ciclo da dengue, qual delas você acredita que ajuda mais no combate a essa doença?
2. Qual é sua opinião sobre a necessidade de combater a dengue?
3. Você acredita que ainda há pessoas que deixam acumular água em suas casas?

#### **Perguntas com foco na interação**

##### **Perguntas de resposta textual**

1. Por que o título do texto é “Como quebrar o ciclo da dengue”?
2. Por que é importante não se deixar água parada?
3. Quais elementos da imagem do panfleto permitem afirmar que a dengue apresenta um ciclo?
4. Descreva o que acontece em cada imagem do panfleto, logo após o mosquito tornar-se adulto.

##### **Perguntas de resposta inferencial**

5. Identifique e explique qual é a cor predominante ao tratar da dengue e do ciclo do mosquito.

##### **Perguntas de resposta interpretativa**

6. O que você faz para quebrar o ciclo da dengue?
7. O que as autoridades vêm fazendo para combater a dengue?

Frisa-se que a estratégia de formular perguntas e responder é utilizada nos três momentos destacados por Solé (1998) – antes, durante e após a leitura – e não especificamente durante a leitura. Contudo, por uma questão didática, opta-se por demonstrar

a sequenciação das perguntas no momento da leitura, até porque o momento antes já foi discutido e exemplificado.

### **b.1 Perguntas com foco no texto**

As questões com foco no texto dialogam com os pressupostos da primeira concepção de leitura que exige do aluno a identificação de informações que estão na superfície textual. São exemplos dessa concepção:

1. Quantas fases constituem o ciclo da dengue?

R.: O ciclo da dengue é constituído de sete fases.

2. Em quais fases são destacados os sintomas da dengue?

R.: Na fase quatro são destacados os sintomas da dengue que são febre alta com dor de cabeça, dor no corpo, dor atrás dos olhos e nas juntas.

3. Quais são as atitudes que a pessoa deve ter caso apresente os sintomas da dengue?

R.: As atitudes que a pessoa que esteja com dengue deve tomar são: beber muito líquido, inclusive o soro caseiro.

A pergunta 1 é de decodificação, pois cabe ao aluno observar o texto e destacar o número de fases que constitui o ciclo da dengue.

Da mesma forma, ocorre nas questões 2 e 3. O aluno é levado a ler cada uma das fases à procura dos sintomas da dengue, realizando um pareamento de ideias no texto. O aluno precisa apenas ir ao texto, procurar a informação e copiá-la; nesse processo inicial acontece “o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (MENEGASSI, 2010b, p. 44).

### **b.2 Perguntas com foco no leitor**

Se, na concepção com foco no texto, cabe ao aluno copiar partes do texto, não sendo possível a produção de sentidos, por meio do diálogo entre texto e leitor, na concepção centrada no leitor, ele aciona seus conhecimentos prévios para responder aos questionamentos. São exemplos dessa concepção:

1. Dentre as fases do ciclo da dengue, qual delas você acredita que ajuda mais no combate a essa doença?

R.: ???

2. Qual é sua opinião sobre a necessidade de combater a dengue?

R.: ???

3. Você acredita que ainda há pessoas que deixam acumular água em suas casas?

R.: ???

Nas três questões, o aluno-leitor apresenta uma possibilidade de sentido para que sua leitura seja aceita, demonstrando que qualquer resposta é possível, uma vez que a exigência da interpretação se faz necessária. Espera-se que o estudante atribua ao texto informações, exponha seus conhecimentos prévios sobre o assunto, aceitando diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores. Isso demonstra que o processo de leitura ocorre de modo descendente (LEFFA, 1996), partindo do leitor para o texto, o que também é uma possibilidade de leitura exequível.

### **b.3 Perguntas com foco na interação**

Na concepção de leitura com foco na interação, as perguntas de leitura possibilitam o diálogo entre texto e leitor, estabelecendo vínculos entre as concepções. O número de questões nessa concepção é maior do que nas outras, tendo em vista “implícitos que somente a interação do leitor com o autor, através do texto, possibilitam evidenciar” (MENEGASSI, 2010b, p. 179).

O roteiro de perguntas sugeridas, no âmbito da leitura como interação, demonstra de que forma a leitura pode ser concebida como um processo, perpassando etapas: 1. perguntas de resposta textual; 2. perguntas de resposta inferencial; 3. perguntas de resposta interpretativa. Destaca-se, então, o roteiro com sugestões de perguntas:

1. Por que o título do texto é “Como quebrar o ciclo da dengue”?
2. Por que é importante não se deixar água parada?
3. Quais elementos da imagem do panfleto permitem afirmar que a dengue apresenta um ciclo?
4. Descreva o que acontece em cada imagem do panfleto, logo após o mosquito tornar-se adulto.
5. Identifique e explique qual é a cor predominante ao tratar da dengue e do ciclo do mosquito.
6. O que você faz para quebrar o ciclo da dengue?
7. O que as autoridades vêm fazendo para combater a dengue?

As perguntas exemplificadas com foco na interação auxiliam o aluno-leitor na produção de sentidos do texto. Por isso, é importante que o professor compreenda a relevância da ordenação das perguntas de leitura, segundo os pressupostos das concepções, pois o aluno deve ir além da extração de ideia do texto, interpretando-o.

As perguntas de resposta textual centram-se no texto, exigindo do leitor compreensão e organização frasal completa. Das perguntas apresentadas como exemplo para o panfleto de combate à dengue, são classificadas como perguntas de resposta textual:

1. Por que o título do texto é “Como quebrar o ciclo da dengue”?
2. Por que é importante não se deixar água parada?
3. Quais elementos da imagem do panfleto permitem afirmar que a dengue apresenta um ciclo?
4. Descreva o que acontece em cada imagem do panfleto, logo após o mosquito tornar-se adulto.

Todas as respostas a essas perguntas são extraídas do panfleto, no entanto, as perguntas não são de cópia, uma vez que cabe ao aluno interagir com o texto para escrever as respostas. Por exemplo, na segunda pergunta, “2. Por que é importante não se deixar água parada? R.: É importante não deixar água parada, pois os ovos do mosquito precisam dela para nascer”, o aluno-leitor, após ler o texto, deve perceber que, logo na primeira fase do ciclo, alerta-se para “não deixar água acumular”, pois os ovos precisam da água para nascer. Além disso, a mensagem é reforçada na fase seis que apresenta o mesmo apelo “todos devem colaborar não deixando água acumular”. O mesmo ocorre com as outras questões, como a terceira:

3. Quais elementos da imagem do panfleto permitem afirmar que a dengue apresenta um ciclo?  
R.: O panfleto apresenta o ciclo da dengue destacando cada fase por meio de números (de 1 a 7), assim como há setas de uma etapa para outra, indicando a sequência das fases.

Primeiramente, durante a fase da pré-leitura, o aluno já foi indagado a respeito do que entende por ciclo (“O que quer dizer “ciclo”? R.: “Ciclo significa uma série de fatos que acontecem em uma determinada ordem”). Assim, ao observar a imagem, deve perceber quais elementos, presentes no corpo do texto, permitem afirmar que está se tratando de uma sequência de fatos. Há, aqui, uma relação entre a língua verbal e não verbal do texto, exigindo

do aluno um jogo de ajustes para decodificar o texto e depreender o que é necessário para sua resposta.

De acordo com Fuza (2010), a leitura centrada no texto não deve levar a simples cópia de informações, mas, sim, promover um diálogo inicial do aluno com o texto. Nesse sentido, Leffa (1999, p. 18) afirma que “ler é extrair esse conteúdo do texto, e a leitura será tanto melhor quanto mais conteúdo extrair”, uma vez que é esse conteúdo que fundamenta as futuras construções de significados para o texto.

As perguntas de respostas inferenciais são deduzidas a partir do texto, cabendo ao aluno estabelecer algum tipo de inferência, pensando sobre o texto e buscando resposta fora dele. Das questões expostas, destaca-se a número cinco:

5. Identifique e explique qual é a cor predominante ao tratar da dengue e do ciclo do mosquito.

R.: Ao mostrar o mosquito e suas fases, é utilizada predominantemente a cor vermelha que pode indicar perigo. Além disso, vermelho também é a cor do sangue, que é o alimento do mosquito.

Essa pergunta é de compreensão inferencial, cabendo ao aluno-leitor construir a resposta a partir de inferências que produz. Há, no panfleto, o uso predominante da cor vermelha e questiona-se o porquê dessa utilização. Não é possível ao aluno realizar o pareamento de ideias da pergunta com o texto, pois precisa inferir algo do que é questionado.

A pergunta faz com que o aluno-leitor busque informações no texto e nas experiências vividas por ele, assim como retome conhecimentos prévios já obtidos ao longo da leitura realizada.

Sendo assim, no momento de responder à questão, pode inferir que, no convívio social, a cor vermelha é usada em ocasiões de perigo ou de atenção, como nos semáforos, logo, se no panfleto o título é grafado em vermelho e as imagens do mosquito (assim como as de seu ciclo) são circuladas com a mesma cor, é sinal de que deve haver atenção a algo que é perigoso. Pode ser também que o aluno-leitor infira que a cor é empregada em função da ligação entre a cor do sangue e o fato de ele ser o alimento do mosquito. De modo geral, a pergunta desperta no aluno a percepção, muitas vezes, inconsciente do processo de inferência textual.

As perguntas de resposta interpretativa também tomam o texto como referência, assim como os conhecimentos do aluno, no entanto, o resultado é uma resposta de caráter pessoal.

No artigo, opta-se por expor possíveis respostas para as perguntas, a fim de ilustrar a situação, mas outras poderiam ser atribuídas. Dentre as perguntas sugeridas, destacam-se:

6. O que você faz para quebrar o ciclo da dengue?

R.: Para evitar a dengue eu não deixo água parada.

7. O que as autoridades vêm fazendo para combater a dengue?

R.: As autoridades vêm fazendo campanhas na TV, nos rádios e nas ruas para combater a dengue. Há também os agentes que passam fiscalizando as casas para ver se há água parada.

Menegassi (2010b) afirma que as respostas pessoais são produzidas a partir do diálogo entre as questões anteriores – de resposta textual e de respostas inferenciais –, levando o aluno a raciocinar sobre o que lê e a articular o tema textual com sua experiência pessoal, com manifestações idiossincráticas.

As respostas às questões seis e sete não se encontram no texto e são construídas a partir da elaboração pessoal do aluno-leitor, a partir dos conhecimentos advindos de sua realidade de vida. De modo geral, as respostas são diversas, pois há diferentes realidades.

Essas perguntas são apresentadas ao final do processo de leitura, pois as questões iniciais já possibilitaram ao aluno-leitor o contato com o texto (perguntas de resposta textual) e a realização de inferências (perguntas de respostas inferenciais), sendo possível, então, a produção de sentidos pelo aluno a respeito do tema discutido. Para Menegassi (2016), “o princípio da organização e sequenciação de perguntas é levar o aluno a retirar informação do texto, a pensar sobre o tema do texto e a refletir sobre esse tema em sua vida” (MENEGASSI, 2016, p. 51).

A metodologia de trabalho centrada na concepção de leitura como interação auxilia o aluno a perceber seu papel ativo para a construção de significado e a produção de sentidos. Além disso, por meio dela, percebe-se como a ordenação das perguntas permite que o leitor perpassa o texto, atribua significados a ele até chegar a sentidos possíveis para aquilo que lê. Logo, a leitura realmente é constituída por etapas, caracterizando um processo de trabalho, no qual o professor atua como mediador, instrumentalizando-se a fim de promover a participação e o desenvolvimento do aluno frente ao texto.

O emprego das questões de leitura não se restringe ao “durante a leitura”, podendo acontecer em momento posterior, conforme destacado na sequência.

### c) Pós-leitura: atividades possíveis

Após a leitura do texto, sugere-se ao professor como estratégia de pós-leitura a identificação da(s) ideia(s) principal(ais) do texto lido (MENEGASSI, 2010c, p. 59), pois, assim, é confirmada a compreensão do leitor. Dessa forma, por meio de perguntas interpretativas é possível solicitar ao aluno:

1. Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).
2. Qual é a ideia mais significativa que o panfleto explicita?

Por meio de perguntas como essas, o aluno-leitor é levado a articular as respostas de todas as perguntas anteriores, no intuito de evidenciar como decodificou, compreendeu e interpretou o texto. Após todo um período de diálogo sobre o texto, o aluno realmente apresenta propriedade para tratar da temática. Cabe ao professor, então, questionar a respeito do que trata o texto após haver um estudo efetivo do texto e não logo após a primeira leitura – assim como revelam muitas práticas de leitura –, pois o aluno ainda não teve tempo para se apropriar e aprofundar seus entendimentos frente ao texto.

Pode-se ainda solicitar ao aluno-leitor a produção, ao final da leitura, de um resumo escrito sobre o texto, que pode ser escrito por meio da estratégia de formular e responder perguntas<sup>8</sup>. Apesar de leitura e escrita serem modalidades distintas, elas são efetivamente complementares, cabendo ao professor relacioná-las a fim de implementar e combinar estratégias de ensino e de aprendizagem.

Menegassi (2010b) propõe que, após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno seja orientado a produzir outra resposta, que agrupa as informações das respostas anteriores, em uma só pergunta: “Do que trata o texto? ”. Isso possibilita ao aluno reunir as respostas e as ideias anteriores, observando-se a noção de construção de parágrafo exposta por Garcia (1992): afirmação inicial, explicação sobre essa afirmação e exemplificação dessa explicação. A partir dessas noções e do processo de leitura, Angelo (2015) propõe: “afirmação inicial retirada do texto – que coincide com a resposta textual; explicação sobre essa afirmação – que surge da resposta inferencial; e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor – a partir da resposta interpretativa” (p. 58). Menegassi (2010b), a respeito dessa proposta, explicita que esses procedimentos não

---

<sup>8</sup> Para estudo aprofundado sobre produção de respostas e confecção de textos, sugere-se a leitura de: Menegassi (2010b) e Rodrigues (2013).

devem ser empregados por muito tempo, pois é possível que se produza “um estruturalismo definido para a produção textual, que não atende ao trabalho criativo que deve ser usado cotidianamente na sala de aula, na produção de gêneros textuais” (p. 187). A metodologia é adequada, então, para a fase entre a formação e o desenvolvimento do leitor, como é no caso dos alunos do 6.º ano do ensino fundamental.

Destacam-se, então, as respostas atribuídas às perguntas de modo a constituir um texto por meio da justaposição das ideias. Este é o momento em que se elabora um texto a partir das reflexões oriundas, pois é preciso oferecer perguntas que formem um todo significativo na mente (MENEGASSI, 2016), dando origem a uma produção textual escrita do gênero Resposta Argumentativa, um texto eminentemente escolar, porém, com qualidades de desenvolvimento do leitor e do produtor de textos.

1. O título do texto é “Como quebrar o ciclo da dengue” porque é um panfleto que informa como os cidadãos podem quebrar o ciclo de nascimento e de desenvolvimento do mosquito da dengue. 2. É importante não deixar água parada, pois os ovos do mosquito precisam dela para nascer. 3. O panfleto apresenta o ciclo da dengue destacando cada fase por meio de números (de 1 a 7), assim como há setas de uma etapa para outra, indicando a sequência das fases. 4. O panfleto utiliza imagens para indicar o ciclo da dengue. Após o mosquito ficar adulto, ele começa a picar. Na primeira imagem, as crianças estão conversando e o mosquito pica o garoto. Isso é percebido pela imagem (há indicação de que o mosquito pica o garoto perto dos pneus). Na sequência, o menino se sente mal – assim como se percebe pelo rosto triste dele – e procura um médico que o examina. O garoto é medicado e na imagem ele está tomando soro caseiro e lembrando que o soro é feito de água, açúcar e sal (há balões logo acima da sua cabeça que indicam isso). Depois, o garoto fica bem e, junto de sua colega, passam a evitar a água parada, cuidando das garrafas e dos vasos de flor. No fim, o agente de saúde deixa o alerta de que todos devem fazer a sua parte no combate à dengue. 5. Ao mostrar o mosquito e suas fases, é utilizada predominantemente a cor vermelha que pode indicar perigo. Além disso, vermelho também é a cor do sangue, que é o alimento do mosquito. 6. Para evitar a dengue eu não deixo água parada. 7. As autoridades vêm fazendo campanhas na TV, nos rádios e nas ruas para combater a dengue. Há também os agentes que passam fiscalizando as casas para ver se há água parada.

Afirmção inicial  
(respostas de 1 a 4)

Explicação  
(resposta 5)

Exemplificação  
(respostas 6 e 7)

Por meio da justaposição das respostas encadeadas, inicia-se um processo de construção de parágrafo, por isso, a relevância do trabalho com a leitura de forma ordenada e sequenciada, possibilitando constituir seus próprios dizeres, ou seja, um texto como réplica. De acordo com Rodrigues (2016, p. 28), “o processo de construção leitora permite ensinar o aluno a construção de parágrafos completos, constituídos inicialmente a partir da justaposição das perguntas, que propiciaram ao aluno desenvolver ou explanar determinada ideia central”.

Com a retirada dos números das perguntas, inicia-se a construção de um produto de leitura. Conforme Menegassi (2016), a pergunta, “Do que trata o texto?”, não consta neste momento da escrita, pois sua função é de alicerçar o parágrafo por meio da temática, a fim de que não haja fuga do tema principal. Por esse motivo, que ela só é exposta quando se inicia a construção da pergunta da resposta-final, retomando o trecho: “O texto trata...”.

Na justaposição, pode-se construir e reconstruir a primeira versão do texto, de modo gradativo, por meio de orientações realizadas pelo professor no processo de ensino na aula de leitura. Assim, realizam-se acréscimos e substituições – destacados em itálico no texto –, e supressões de redundâncias – destacadas com ~~tachado~~ – no texto:

[O texto] ~~O título do texto é~~ “Como quebrar o ciclo da dengue”, ~~porque~~ é um panfleto que [trata de] informa[r] como os cidadãos podem quebrar o ciclo de nascimento e de desenvolvimento do mosquito da dengue. [Para isso, é] importante não deixar água parada, pois os ovos ~~do mosquito~~ precisam dela para nascer. O panfleto apresenta o ciclo da dengue destacando cada fase por meio de números (de 1 a 7), assim como há setas de uma etapa para outra, indicando a sequência das fases. ~~O panfleto utiliza imagens para indicar o ciclo da dengue. Após o mosquito ficar adulto, ele começa a picar.~~ Na primeira imagem, as crianças estão conversando e o mosquito pica o garoto. Isso é percebido pela imagem (há indicação de que o mosquito pica o garoto perto dos pneus). Na sequência, o menino se sente mal – assim como se percebe pelo rosto triste dele – e procura um médico que o examina. O garoto é medicado e na imagem ele está tomando soro caseiro e lembrando que o soro é feito de água, açúcar e sal (há balões logo acima da sua cabeça que indicam isso). Depois, ~~o garoto~~ [ele] fica bem e, junto de sua colega, passam a evitar a água parada, cuidando das garrafas e dos vasos de flor. No fim, o agente de saúde deixa o alerta de que todos devem fazer a sua parte no combate à dengue. Ao mostrar o mosquito e suas fases, é utilizada predominantemente a cor vermelha que pode indicar perigo. Além disso, vermelho também é a cor do sangue, que é o alimento do mosquito. Para evitar a dengue eu não deixo água parada [e] as autoridades vêm fazendo campanhas na TV, nos rádios e nas ruas para combater a dengue. Há também os agentes que passam fiscalizando as casas para ver se há água parada.

As ações realizadas demonstram “que o sentido estabelecido para a leitura passa pelo fluxo de consciência do aluno, materializado pelas marcações descritas” (MENEGASSI, 2016, p. 55). O sujeito reflete sobre a escrita nos momentos em que apaga, acrescenta e reconstrói seu texto, seguindo seu pensamento que foi organizado pela ordenação e pela sequenciação de perguntas. Ele acrescenta informações ao texto por meio de inferências, a partir de seus conhecimento armazenados, por exemplo, o fato de a cor vermelha indicar perigo e também representar o sangue, alimento do mosquito. Ademais, insere-se como sujeito responsivo do enunciado ao expor de que forma evita a dengue: “não deixo água parada”. Assim como Menegassi (2016), afirma-se que a

estrutura da resposta completa, construída a partir da ordenação e sequenciação, culmina no texto da resposta-final, auxilia muito na reflexão do aluno diante da leitura, propicia-lhe análise de suas próprias acepções, julgamentos e conclusões, proporcionando principalmente um

posicionamento independente e autonomo diante do texto lido, concretizando, portanto, o processo de interação [...] (p. 56).

Sendo assim, as duas versões da resposta são expostas em comparação:

**Quadro 2 – Versões da resposta-final**

Primeira versão da resposta-final	Segunda versão da resposta-final
<p>1- O título do texto é “Como quebrar o ciclo da dengue” porque é um panfleto que informa como os cidadãos podem quebrar o ciclo de nascimento e de desenvolvimento do mosquito da dengue. 2- É importante não deixar água parada, pois os ovos do mosquito precisam dela para nascer. 3- O panfleto apresenta o ciclo da dengue destacando cada fase por meio de números (de 1 a 7), assim como há setas de uma etapa para outra, indicando a sequência das fases. 4- O panfleto utiliza imagens para indicar o ciclo da dengue. Após o mosquito ficar adulto, ele começa a picar. Na primeira imagem, as crianças estão conversando e o mosquito pica o garoto. Isso é percebido pela imagem (há indicação de que o mosquito pica o garoto perto dos pneus). Na sequência, o menino se sente mal – assim como se percebe pelo rosto triste dele – e procura um médico que o examina. O garoto é medicado e na imagem ele está tomando soro caseiro e lembrando que o soro é feito de água, açúcar e sal (há balões logo acima da sua cabeça que indicam isso). Depois, o garoto fica bem e, junto de sua colega, passam a evitar a água parada, cuidando das garrafas e dos vasos de flor. No fim, o agente de saúde deixa o alerta de que todos devem fazer a sua parte no combate à dengue. 5- Ao mostrar o mosquito e suas fases, é utilizada predominantemente a cor vermelha que pode indicar perigo. Além disso, vermelho também é a cor do sangue, que é o alimento do mosquito. 6- Para evitar a dengue eu não deixo água parada. 7- As autoridades vêm fazendo campanhas para combater a dengue na TV, nos rádios e nas ruas. Há também os agentes que passam fiscalizando as casas para ver se há água parada.</p>	<p>[O texto] <del>O título do texto é;</del> “Como quebrar o ciclo da dengue”, <del>porque</del> é um panfleto que [trata de] informa[r] como os cidadãos podem quebrar o ciclo de nascimento e de desenvolvimento do mosquito da dengue. [Para isso, é] importante não deixar água parada, pois os ovos <del>de mosquito</del> precisam dela para nascer. O panfleto apresenta o ciclo da dengue destacando cada fase por meio de números (de 1 a 7), assim como há setas de uma etapa para outra, indicando a sequência das fases. <del>O panfleto utiliza imagens para indicar o ciclo da dengue. Após o mosquito ficar adulto, ele começa a picar.</del> Na primeira imagem, as crianças estão conversando e o mosquito pica o garoto. Isso é percebido pela imagem (há indicação de que o mosquito pica o garoto perto dos pneus). Na sequência, o menino se sente mal – assim como se percebe pelo rosto triste dele – e procura um médico que o examina. O garoto é medicado e na imagem ele está tomando soro caseiro e lembrando que o soro é feito de água, açúcar e sal (há balões logo acima da sua cabeça que indicam isso). Depois, <del>o garoto</del> [ele] fica bem e, junto de sua colega, passam a evitar a água parada, cuidando das garrafas e dos vasos de flor. No fim, o agente de saúde deixa o alerta de que todos devem fazer a sua parte no combate à dengue. Ao mostrar o mosquito e suas fases, é utilizada predominantemente a cor vermelha que pode indicar perigo. Além disso, vermelho também é a cor do sangue, que é o alimento do mosquito. Para evitar a dengue eu não deixo água parada [e] as autoridades vêm fazendo campanhas para combater a dengue na TV, nos rádios e nas ruas. Há também os agentes que passam fiscalizando as casas para ver se há água parada.</p>

**Fonte:** Elaboração própria dos autores.

Destaca-se a versão final do texto:

O texto, “Como quebrar o ciclo da dengue”, é um panfleto que trata de informar como os cidadãos podem quebrar o ciclo de nascimento e de desenvolvimento do mosquito da dengue. Para isso, é importante não deixar água parada, pois os ovos precisam dela para nascer. O panfleto apresenta o ciclo da dengue destacando cada fase por meio de números (de 1 a 7), assim como há setas de uma etapa para outra, indicando a sequência das fases. Na primeira imagem, as crianças estão conversando e o mosquito pica o garoto. Isso é percebido pela imagem (há indicação de que o

mosquito pica o garoto perto dos pneus). Na sequência, o menino se sente mal – assim como se percebe pelo rosto triste dele – e procura um médico que o examina. O garoto é medicado e na imagem ele está tomando soro caseiro e lembrando que o soro é feito de água, açúcar e sal (há balões logo acima da sua cabeça que indicam isso). Depois, ele fica bem e, junto de sua colega, passam a evitar a água parada, cuidando das garrafas e dos vasos de flor. No fim, o agente de saúde deixa o alerta de que todos devem fazer a sua parte no combate à dengue. Ao mostrar o mosquito e suas fases, é utilizada predominantemente a cor vermelha que pode indicar perigo. Além disso, vermelho também é a cor do sangue, que é o alimento do mosquito. Para evitar a dengue eu não deixo água parada e as autoridades vêm fazendo campanhas para combater a dengue na TV, nos rádios e nas ruas. Há também os agentes que passam fiscalizando as casas para ver se há água parada.

Diante do exposto, a leitura, assim como a escrita, apresenta etapas, sendo relevante o ensino de estratégias para que os alunos apresentem um papel ativo frente ao texto, apropriando-se das palavras alheias. Segundo Menegassi (2016), as perguntas de leitura trazem benefícios cognitivos consideráveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no Ensino Fundamental, exigindo organização frasal completa, como a retomada da pergunta “como uma maneira de expor o tema que conduziu ao processo de produção do texto da resposta” (p. 49).

#### **4 Conclusão**

As perguntas de leitura são estratégias utilizadas no contexto escolar no momento do trabalhar a leitura. De acordo com a concepção de leitura determinada pelo professor para subsidiar a sua prática metodológica, é possível observar variações no modo como o processo de leitura acontece.

Este texto demarcou a existência de concepções de leitura que são abordadas no contexto escolar, sendo que, para cada uma delas, foram expostas questões de leitura, a fim de exemplificá-las. Ao abordar a leitura com foco na interação, percebe-se o imbricamento das concepções de leitura com foco no texto e no leitor, demarcando que coexistem e que podem e devem ser estudadas e aprofundadas com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de leitores competentes.

Ademais, Angelo e Menegassi (2014) afirmam que as três classificações de perguntas interativas: textual, inferencial e interpretativa, necessitam ser trabalhadas em sala de aula, visto que englobam todas as etapas do processamento da leitura. Além disso, segundo os autores, é preciso também levar em consideração o modo como as perguntas são ordenadas: primeiramente, apresentar perguntas de resposta textual, para que o aluno aprenda a trabalhar com o texto; após, evidenciar as perguntas de resposta inferencial, com a finalidade de que o

aluno estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio; por último, propiciar perguntas de resposta interpretativa, com o intuito de que o aluno chegue à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido. Portanto, conforme apontam Rodrigues (2013), Angelo e Menegassi (2014) e Menegassi (2016), as perguntas precisam atender a uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual interage.

De acordo com a proposta, à luz dos estudos de Menegassi (2010c), constata-se que, ao responder às questões para o gênero, o aluno passa por um processo de constituição da leitura. O aluno, ao final do processo de perguntas e respostas, será capaz de: (1) extrair significados e atribuir sentidos ao que lê; (2) posicionar-se diante da temática do texto; (3) estabelecer o elo entre linguagem verbal e não verbal; (4) realizar inferências e produzir sentidos; (5) produzir um texto como réplica/contrapalavra.

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

## Referências

ALVES, A. G. K.; COSTA-HÜBES, T. C. O gênero panfleto no ensino de língua portuguesa numa perspectiva sociointeracionista. In: SEMINÁRIO NACIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM, 2, 2010, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Edunioeste, 2010, p. 1-13.

ANGELO, C. M. P. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. 2015. 391f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

\_\_\_\_\_. **O leitor e o mundo: leituras de alunos de séries finais de ciclo**. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 475-506, 2016.

\_\_\_\_\_. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BRASIL, INEP. **Brasil no Pisa 2015-Sumário Executivo**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em:<[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa\\_brasil\\_2015\\_sumario\\_executivo.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série**. Brasília: SEF, 1998.

COLOMER, T.; CAMPS, A. A avaliação da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 171- 190.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do Pisa 2016**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A., E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzano, 1996.

MARCUSCHI, A. L. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, v.17, n.1, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.

MENEGASSI, R. J. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Leitura**. Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística – UFAL – Maceió, nº42 – julho/dezembro 2008, p. 35-65. (subtítulo: Ensino de Língua Portuguesa).

\_\_\_\_\_. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010a, p. 99-120.

\_\_\_\_\_. Perguntas de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá-PR: Eduem, 2010b, p. 167-189.

\_\_\_\_\_. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá-PR: Eduem, 2010c, p. 41-63.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

RODRIGUES, A. O processo de leitura e escrita mediado por perguntas de leitura. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4, 2016, Maringá. **Anais...** Maringá: 2016, p. 17-29.

\_\_\_\_\_. **Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SANTOS, C. dos; KADER, C. C. C. Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa. **Revista de Ciências Humanas**, v. 10, n. 15, p. 1-18, 2009.

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

Data de recebimento: 14 de janeiro de 2017.

Data de aceite: 20 de junho de 2017.