

# Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação

## Thematic principle and questions for the reading of chronicles: A proposal of ordering and sequencing

Ângela Francine Fuza<sup>1</sup>

angelaфуza@uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins

Renilson José Menegassi<sup>2</sup>

renilson@wnet.com.br

Universidade Estadual de Maringá

**RESUMO** – Este estudo objetiva elaborar uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltada ao gênero crônica, empregado no ensino fundamental, a partir do princípio temático oriundo das proposições do Círculo de Bakhtin, a contribuir para os estudos sobre o ensino e aprendizagem de língua materna escrita, tanto nas habilidades de leitura quanto em produção textual escrita. Assim, centraliza-se nas perspectivas sobre leitura, com ênfase nos estudos da Linguística Aplicada e da prática de ordenação e de sequenciação de leitura, que destacam a relevância dessa proposta como parte do processo de desenvolvimento do aluno, como leitor na escola. Para a elaboração da proposta, são considerados os seguintes passos: (1) o levantamento das ideias principais do texto; (2) a elaboração de um texto, a partir dessas ideias; (3) a confecção de perguntas de leitura a partir das ideias elencadas; (4) a produção pelo aluno-leitor de um texto como réplica/contrapalavra a partir das respostas às perguntas. Os resultados, em relação à proposta de ordenação e de sequenciação de perguntas, apontam: (1) a identificação de ideias principais ligadas ao texto; (2) o posicionamento diante da temática do texto; (3) a produção de texto como réplica/contrapalavra como consequência de todo o processo.

**Palavras-chave:** ordenação, sequenciação, perguntas de leitura, temática, crônica.

**ABSTRACT** – The present study aims at putting forward a theoretical-methodological proposal of ordering and sequencing of questions for the reading of the text genre Chronicle, with the latter being adopted in Middle School. The study is based on the notion of the thematic principle advocated by The Bakhtin Circle. It has been conducted with a view to contribute to research on written first language teaching and learning processes, not only in terms of reading skills, but also regarding written production. To this end, it focuses on views about reading, particularly with emphasis on Applied Linguistics and the practice of ordering and sequencing of reading, both of which highlight the relevance of such a proposal as constituent of the process of student development as reader in school. The following steps are taken into account for the making of such a proposal: (1) scrutinizing the main ideas of the text; (2) writing a text on the basis of such ideas; (3) setting reading questions also on the basis of the selected ideas; (4) having the student-reader to write a text as rebuttal/counterword on the basis of answers given to the questions. The outcomes of the proposal of ordering and sequencing of questions reveal: (1) identifying the main ideas relative to the text; (2) taking a stand as regards text theme; (3) producing a text as rebuttal/counterword as consequence of the whole process.

**Keywords:** ordering, sequencing, reading questions, theme, chronicle.

### Considerações iniciais

Compreender a prática da avaliação de leitura e seus instrumentos é fundamental para a formação do leitor. Dessa forma, a leitura passa a ser concebida como um processo, perpassando a decodificação do texto, a atribuição de sentidos e a interação entre autor, texto

e leitor, não se restringindo apenas a uma das fases (Kleiman, 1996).

Se, em sala de aula, as perguntas são uma das ferramentas de ensino, torna-se viável estudá-las, pois possibilitam a fluência crítica na leitura dos alunos-leitores, denominação que significa o leitor no papel social de aluno em situação de aprendizagem. Diante disso, autores,

<sup>1</sup> Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Letras. Rua 03, Q. 17, s/n, Jardim dos Ipês, 77500-000, Porto Nacional, TO, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá. Fundação Araucária. Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Av. Colombo, 5790, Zona 7, 87020-900, Maringá, PR, Brasil.

centrados nas teorias da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, como Solé (1998), Menegassi (1995, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2016b) e Rodrigues (2013), discorrem a respeito da construção de perguntas, considerando-as instrumentos que possibilitam ao professor orientar os alunos na leitura.

Sendo assim, destaca-se que a atividade de leitura, a partir dessa mediação, é uma “estratégia essencial para uma leitura ativa” (Solé, 1998, p. 155). Por isso, é relevante que o professor entenda os procedimentos com perguntas pelos “critérios de ordenação e sequenciação de perguntas” (Menegassi, 2010a, p. 167), pois proporcionam a “conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo” (Menegassi, 2010a, p. 167).

Aliado à questão da ordenação e da sequência, este texto dialoga com a teoria, especificamente, da exauribilidade temática (Bakhtin, 2003) como o primeiro elemento que determina a constituição do enunciado, proporcionando ao sujeito a capacidade de responder (Cereja, 2005). Para Menegassi (2010b), a exauribilidade temática é o elemento essencial e primário à produção do gênero, orientando o produtor, o interlocutor, no processo de leitura e de escrita.

Este artigo 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 a proposta de ordenação e sequenciação de perguntas para o gênero eleito, a destacar como a atividade possibilita ao aluno constituir-se e desenvolver-se como leitor na escola. O aspecto relacionado à produção do texto escrito tem como fundamento a escrita como trabalho, discutida por Fiad e Mayrink-Sabison (1994); Sercundes (1997); Menegassi (2016a). Por uma questão de espaço, esse aspecto não é discutido, aqui, até porque este texto é uma proposta de trabalho, a partir de desdobramentos teórico-metodológicos. A partir dessa afirmação, somos conscientes do risco em não abordá-lo.

### **Enunciado concreto e a exauribilidade temática**

Segundo Bakhtin (2003 [1953]), a inteireza do enunciado concreto – que possibilita responder – é determinada por três elementos: “(1) exauribilidade do objeto do sentido; (2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; (3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (Bakhtin, 2003 [1953], p. 280-281). Neste estudo, destaca-se a discussão a respeito do primeiro deles, pois o foco recairá na exauribilidade temática, tomando por base a perspectiva enunciativo-discursiva de inspiração enunciativa.

Bakhtin (2003 [1953], p. 281) postula “a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado”, elemento responsável pelo esgotamento total ou parcial do dizer e que

possibilita uma posição responsiva do sujeito em relação ao enunciado. Para Menegassi (2010b, p. 82), a exauribilidade temática consiste no “elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando o produtor, no seu processo de construção, e o interlocutor-respondente, no seu processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social”. Aqui, assim como em Menegassi (2010b), opta-se pelo uso do termo “exauribilidade temática”, pois as noções de sentido e de objeto (semântico-objetual) correspondem à noção de temática.

Ao tratar do conceito de exauribilidade temática, consequentemente, abordam-se as concepções de tema e de significação. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1992 [1929]), a significação é algo complexo para a Linguística, já que ela é pensada segundo o signo ideológico, no domínio do discurso, e não somente o signo no domínio da língua. Para Volochinov/Bakhtin (1976 [1926], p. 9), qualquer locução, seja ela oral ou escrita, “é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói)”. Este último é denominado por Cereja (2005) como tópico ou objeto do enunciado.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (1992 [1929]) tratam da temática em alguns capítulos, concentrando as discussões especificamente no capítulo 7: “Tema e Significação na língua”. Segundo os autores, “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (Bakhtin/Volochinov, 1992 [1929], p. 128). Sendo assim, os fatores da situação de comunicação influenciam para a construção e a compreensão do tema, que é ideológico. Assim, pode-se afirmar que o tema é indissociável da enunciação, pois é “expressão de uma situação histórica concreta” (Cereja, 2005, p. 202). Dessa forma, todo enunciado concreto manifesta uma temática.

Outra característica do tema é que “deve apoiar-se sobre certa estabilidade de significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ele perderia, em suma, o seu sentido” (Bakhtin/Volochinov, 1992 [1929], p. 129). Esses pressupostos dialogam diretamente com a noção de que o enunciado é um “elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam [...]” (Bakhtin, 2003 [1953], p. 300). Para Cereja (2005, p. 218), “a significação está para o signo linguístico assim como o tema está para o signo ideológico; ou ainda, que a significação está para a língua assim como o tema está para o discurso e para a enunciação”.

Conforme Bakhtin (2003 [1953]), a exauribilidade temática pode ocorrer de duas maneiras: de forma plena ou de forma relativa. A plena está presente em campos da vida humana cujas atitudes e respostas são caracterizadas por ações factuais, os gêneros do discurso são padronizados, e o elemento criativo está ausente quase por completo. Conforme Menegassi (2010b, p. 80), os gêneros são

identificados pelos sujeitos na interação, com “padrões determinados pela sociedade, pelo grupo social em que circula, levando a criatividade, na exposição do tema, a ser mínima ou ausente, por causa da padronização do gênero e da situação comunicativa estabelecida”. Menegassi (2010b) destaca, como exemplo de exauribilidade plena, o gênero discursivo resposta de pergunta. Em função da padronização do gênero, a criatividade do sujeito é restrita de acordo com a solicitação presente no enunciado da pergunta e na construção da resposta. Um exemplo de atividade que responde a esse tipo de exauribilidade é: “Pergunta: Quantas crianças aparecem no texto? Quantos meninos e quantas meninas? Resposta: No texto aparecem dois meninos e duas meninas” (Menegassi, 2010b, p. 80). Já a exauribilidade relativa é marcada pela criatividade e interpretação dos fatos que contribuem para a manifestação da contrapalavra. Para Bakhtin (2003 [1953], p. 281, grifos do autor), o objeto “ao se tornar *tema* do enunciado ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia *definida pelo autor*”.

Angelo (2015), ao abordar o gênero resposta, afirma que as respostas textuais e as inferenciais textuais tendem à exauribilidade plena, haja vista que a criação na exposição da temática é restrita em razão do tipo de pergunta. Nas textuais e nas inferenciais, o foco está na localização e/ou dedução de informações (Menegassi, 2010a). Nas respostas interpretativas, a exauribilidade se apresenta como relativa, pois a pergunta orienta “o interlocutor-professor a não apenas classificar o dizer do aluno como certo ou errado, mas a concordar, discordar [...] dando continuidade ao elo da cadeia enunciativa” (Angelo, 2015, p. 56).

Bakhtin (2003 [1953], p. 284) argumenta que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo”, ou seja, no instante de produção do enunciado, o sujeito, a partir da determinação da finalidade temática que propõe comunicar, adapta-a ao gênero discursivo escolhido. Os gêneros, enquanto enunciados concretos, constituem-se em manifestações das relações entre o sujeito, a língua e o mundo. Os gêneros já consolidados são definidos pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela forma composicional, estando “determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, 2003 [1953], p. 261-262).

O tema, ou conteúdo temático, entendido como o tópico discursivo não deve ser confundido com assunto (Sobral, 2009), pois é possível abarcar vários assuntos dentro de um só tema. Para Rodrigues (2005), o conteúdo temático está ligado à esfera da qual faz parte. Por exemplo, uma esfera escolar apresentará, como tema,

assuntos relacionados a esse contexto, fazendo parte da lista temática assuntos diferenciados relacionados ao tema central escola.

De acordo com Sobral e Giacomelli (2016), as frases apresentam significação, aquilo que é repetível na língua, o sistema. Já os enunciados têm o tema, ou seja, o todo do enunciado e não partes dele. Para tratar dessa diferenciação, os autores utilizam o exemplo de uma pessoa dizendo a outra: “Vá para o inferno!” que pode ser entendida simplesmente como uma frase de alguém a outra pessoa ou como tema se for possível saber como a pessoa disse: “como ofensa [...] como brincadeira com alguém [...] Temos de saber onde, quando, quem, como e a quem algo foi dito para entender o que foi dito” (Sobral e Giacomelli, 2016, p. 1080).

Para Menegassi (2010b, p. 82), “o gênero em si não é relativo, mas o tema que o constitui apresenta essa característica, em função do projeto de dizer do autor, da finalidade marcada, da ideia definida pelo autor”. Logo, o tema é um elemento intimamente ligado ao gênero, sendo o primeiro de sua constituição. Para Sobral e Giacomelli (2016), a unidade temática, o estilo e a forma composicional são considerados em diálogo para que assim seja possível “compreender o *tema* do enunciado como um todo, aquilo que o enunciado, para além da língua, cria em termos de sentido” (Sobral e Giacomelli, 2016, p. 1085, grifo dos autores).

### Concepções e perguntas de leitura

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 e 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<sup>3</sup>, no entanto, ela não é o norte teórico escolhido para a realização das discussões.

<sup>3</sup> Outros estudiosos tratam da tipologia de perguntas, como Pearson e Johnson (1978) e Heaton (1991).

Conforme Menegassi (2010a), alguns elementos interferem no trabalho com as perguntas de leitura: “(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 sequencição das perguntas oferecidas sobre o texto [...]” (Menegassi, 2010a, p. 167).

Menegassi e Angelo (2010) e Menegassi (2010a, 2010c) declaram que o ensino da leitura no Brasil é passado por concepções<sup>4</sup> de leitura. Fuza (2010) argumenta que, no processo de leitura, as concepções não se constituem como etapas sucedendo umas às outras, mas, sim, relacionam-se no sentido de permitir o efetivo diálogo entre autor-texto-leitor. Sendo assim, coexistem diferentes concepções, sendo que, neste texto, destacam-se brevemente três delas: leitura com foco no texto, leitura com foco no leitor e leitura com foco na interação<sup>5</sup> (Menegassi, 2010a).

Na leitura com foco no texto, a leitura é concebida como um processo de decodificação de letras e de sons, cabendo ao leitor reconhecer palavras e ideias, desenvolvendo-se a capacidade de cópia de informações, sem construção de sentido. Para Menegassi (2010a), na leitura centrada no texto, quanto mais o aluno-leitor responde às perguntas de identificação, menos produz sentidos, e, consequentemente, não há seu amadurecimento crítico frente aos textos. Além disso, muitas vezes, as questões são apresentadas de forma desordenadas, 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<sup>6</sup>.

Na leitura com foco no leitor, ler é considerado o ato de atribuir significado ao texto, dependendo das experiências prévias do leitor diante dele. Para Leffa (1996), a qualidade da leitura é mensurada pela qualidade da reação do leitor. Embora ele ganhe um papel ativo, os aspectos sociais da leitura são descartados, sendo aceita qualquer interpretação (Menegassi e Angelo, 2010).

A terceira concepção 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, que passa a ser 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).

Apesar de haver discursos oficiais que buscam concretizar na prática aspectos teóricos a respeito da leitura,

Colomer e Camps (2002, p. 173) afirmam que, ainda hoje, a compreensão da avaliação ainda está em “um terreno nebuloso e impreciso que corresponde exatamente [...] ao pouco esclarecimento existente sobre o que significa entender um texto e como se pode ensinar a fazer isso”. Para Menegassi (2016b, p. 47): “aplicar conceitos e modelos de leituras [...] ensinando o aluno a realizar atividades críticas, são obrigações do professor, para garantir melhores condições de aprendizagem aos estudantes”.

No Brasil, pesquisas são realizadas tratando das questões de leitura como as de Menegassi (1995, 2010a, 2010b, 2010c, 2011) e de Rodrigues (2013), baseadas principalmente nos estudos de Solé. O foco não está na classificação de tipologias, busca-se, assim como realizado por Rodrigues (2013), demonstrar como se efetiva a construção de perguntas a partir do modelo interacionista. Conforme Solé (1998, p. 116), apesar de um processo interno, ele deve ser ensinado: “os alunos têm de assistir a um processo/ modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional”.

Nesse sentido, Rodrigues (2013) ressalta a extrema importância de propor modelos de leitura aos alunos, cabendo ao professor realizar um planejamento das atividades. Dentre elas, há destaque para as perguntas de leitura: “os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas aos alunos e estes, logicamente, dedicam-se a respondê-las, ou pelo menos a tentar” (Solé, 1998, p. 110). A autora postula que “se o que interessa é uma compreensão global do texto, as perguntas não deveriam se referir a detalhes ou informações precisas, pelo menos em um primeiro momento” (Solé, 1998, p. 111). Caso o objetivo inicial seja atingido, o professor pode traçar outros, destacando detalhes do texto. Ademais, sugere o trabalho com a temática, pois os alunos devem aprender a compreender o texto, a resumi-lo. Para a autora: “*tema* indica aquilo do que trata o texto e pode exprimir mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: De que trata o texto?”. Já a ideia principal “informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema” (Solé, 1998, p. 135).

Menegassi (2008, p. 46) afirma que as perguntas de leitura são importantes em função de permitirem que o professor oriente o aluno no decorrer da leitura, “servem também para ensinar o leitor, para orientá-lo na sua aprendizagem, para auxiliá-lo na sua formação e

<sup>4</sup> Opta-se pelo uso do termo “concepções”, pois está relacionado às perspectivas metodológicas realizadas em sala de aula, sendo foco também deste projeto, enquanto que “conceito” volta-se às teorias sobre leitura (Menegassi, 2010a).

<sup>5</sup> 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 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.

<sup>6</sup> 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 necessário. Portanto, a fase de centralização da leitura ao texto deve ser considerada, dependendo da finalidade da atividade de ensino.

desenvolvimento”. Ademais, os critérios de ordenação e sequenciação de perguntas permitem “um trabalho de desenvolvimento cognitivo mais eficaz no aluno-leitor, a partir da conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo” (Menegassi, 2010a, p. 167).

Em diálogo com os tipos de perguntas de Solé (1998) e recuperando as etapas do processo de leitura (Menegassi, 2010c, 1995), Menegassi (2010a, 2011, 2016b) dividiu as perguntas em: pergunta de resposta textual; pergunta de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa.

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 (Menegassi, 2010a).

As perguntas de resposta inferencial podem ser deduzidas a partir do texto. Embora ligadas a ele, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, estabelecendo algum tipo de inferência. Não há, então, resposta no texto, mas, sim, na relação do texto com as inferências realizadas pelo leitor, que constrói uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (Menegassi, 2010a, p. 180).

As perguntas de resposta interpretativas tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal. Conforme Menegassi (2010a), não vale qualquer resposta, pois os sentidos são produzidos a partir do diálogo entre as questões.

Segundo Menegassi (2010a), deve-se considerar o modo como essas perguntas são ordenadas, começando com perguntas de resposta textual, com o objetivo de o aluno aprender a trabalhar com o texto; depois, apresentar as questões de resposta inferencial, possibilitando ao aluno estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos; por fim, as perguntas de resposta interpretativa, permitindo ao aluno produzir sentidos próprios para o tema. As perguntas são organizadas em ordem crescente de dificuldade, conduzindo o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto (Menegassi, 2010a, 2011; Rodrigues, 2013).

De acordo com Angelo (2015, p. 258), os processos de leitura e de escrita “são indissociáveis quando se trata da produção da resposta à pergunta de leitura”. Sendo assim, ao abordar a sequenciação de perguntas, verifica-se que a escrita também passa a ser significativa, pois cabe ao aluno articular ideias, justapô-las, a fim de constituir uma resposta.

De acordo com Menegassi (2010a), após a realização das perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno deve ser levado a produzir outra resposta, unindo as informações das respostas anteriores, em uma única pergunta: “Do que trata o texto?” (Menegassi, 2010a, p. 186).

Por meio dessa estrutura do gênero, é possível constatar noções de construção de parágrafo, segundo Garcia (1992) e Serafini (1998): “afirmação inicial retirada do texto”, que dialoga com a noção de resposta textual; depois, “a explicitação sobre a afirmação”, ou seja, o destaque para a resposta inferencial; por fim, “exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor”, por meio da resposta interpretativa.

Para Menegassi (2010a, 2011) e Rodrigues (2013), essa forma de organização da resposta contempla, então, a ideia global do texto, o resumo do tema e o julgamento realizado pelo aluno. Além disso, Menegassi postula que esse processo de escrita, bastante pertinente para a fase entre formação e desenvolvimento do leitor, não deve ser usado por longo período de tempo, porque 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” (Menegassi, 2010a, p. 187).

Embora se verifique que o trabalho com perguntas e respostas possibilita uma abordagem mais reflexiva de trabalho com a leitura, ainda são necessárias intervenções didáticas no processo de leitura e de escrita, principalmente da construção da resposta (Angelo, 2015; Silva, 2009), fatos que justificam a proposta deste estudo.

### **Proposta de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura à crônica**

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, 2016b), fundamentado principalmente em Solé (1998). Ressalta-se, com base em Menegassi (2016b), 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, 2016b, 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.

A fim de alcançar o objetivo proposto ao trabalho, após pesquisa prévia em materiais didáticos do Ensino Fundamental, constatou-se a identidade da criança e/ou adolescente como temática recorrente de estudo desse nível de ensino. Dentre as coleções de livros didáticos consultadas, destacam-se aqui três, por serem utilizadas nacionalmente e terem sido aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de verificar a temática mais recorrente no trabalho com a língua portuguesa: Cereja e Magalhães (2015), *Português: linguagens. 6.º ao 9.º anos*; Cereja e Magalhães (2012), *Português: linguagens. 6.º ao 9.º anos*; e Alves e Brugnerotto (2012), *Vontade de saber português. 6.º ao 9.º anos*.

**Quadro 1.** Gêneros discursivos das coleções de LD.**Chart 1.** Discursive genres of text book collections.

Anos	Gêneros discursivos
6.º ano	Poema, história em quadrinho, crônica, fotografia e pintura, biografia.
7.º ano	Foto, poema, conto, pintura, reportagem.
8.º ano	Poema, crônica, pintura, reportagem, entrevista.
9.º ano	Poema, reportagem, pintura, crônica, cartum.

A partir da observação de cada uma das unidades, constatou-se que a questão da identidade da criança e/ou adolescente é recorrente, principalmente na segunda coleção. Nesta, cada livro contém quatro unidades, cada uma com três ou quatro capítulos. No livro do 6.º ano, das quatro unidades, duas tratam do papel da criança e a fazem refletir sobre quem ela é; no livro do 7.º ano, três unidades abordam a identidade, expondo a criança como um herói e, também destacando a importância de ela dialogar com os outros; no livro do 8.º ano, duas unidades têm foco na adolescência e na importância da diferença entre os sujeitos; no livro do 9.º ano, as quatro unidades tratam de comportamentos na adolescência, do amor na juventude e da relevância da diversidade. Na coleção de Alves e Brugnerotto, os livros do 7.º e 8.º anos também abordam a diversidade e o amor na adolescência.

Ademais, de acordo com o ano, há gêneros específicos a serem estudados nas coleções, conforme Quadro 1.

A partir desse levantamento geral, a fim de desenvolver uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, foi selecionada, aleatoriamente, uma crônica da coleção “Português Linguagens”, de Cereja e Magalhães, do 8.º ano do Ensino Fundamental, que trata da fase de aceitação que o jovem enfrenta em sua adolescência, sendo este um dos principais motivos para a seleção do material. O gênero crônica foi selecionado por ser um dos mais empregados em toda a coleção, conforme se constata no Quadro 1.

A crônica intitula-se: “Socorro, sou fofo”, de Antônio Prata, e nela o autor passa por uma crise de autoestima por não se considerar dentro dos padrões sociais de beleza, mas, ao final, em função de sua gentileza, bom papo e piadas, é considerado “fofo” por todos e se aceita como tal. No livro didático, do qual o texto foi extraído, há perguntas “compreensão e interpretação” que foram analisadas e permitiram constatar, com base nas diferentes concepções de leitura – com foco no texto, no leitor e na interação – que a maioria delas está voltada ao texto, pois são respondidas com partes do texto, cabendo ao aluno buscá-las. Diante disso, busca-se, neste trabalho, repensar as questões e a sequenciação das perguntas pelo viés temático.

A fim de elaborar a proposta teórico-metodológica, apresenta-se o gênero escolhido com os destaques em itálico que representam os elementos temáticos. Para selecioná-los, foram utilizadas as regras de Brown, Campione e Day (1981) e Brown e Day (1983), citadas por Solé (1998), como: regras de seleção que possibilitam identificar a ideia explícita no texto; regras de omissão ou supressão que tratam da eliminação de informação trivial do texto. Como a temática se volta para a autoafirmação do sujeito como fofo, desde o subtítulo, buscou-se demarcar expressões voltadas a ela, por isso, destacou-se, em itálico: “crise de autoestima (e de autocritica), omitindo-se “O autor numa [...] quem não passa por isso?”. Esse trabalho de seleção e de omissão das informações foi realizado nos parágrafos do texto conforme destacado:

**SOCORRO, SOU FOFO**

O autor, numa *crise de autoestima (e de autocritica)* – quem não passa por isso?

Tá bom, eu admito. Não adianta negar, fingir é inútil, de nada vale lutar contra os fatos. Uma hora na vida a gente tem que assumir, se contentar com o que tem, olhar diante do espelho e aceitar o que ele nos devolve: *sou fofo mesmo, e daí?*

*Se pudesse escolher, eu não seria.* Queria ser um cara irresistível, musculoso, alto, desses que *fazem as mulheres suspirarem* quando passam e cochicharem, vermelhinhas: “Nossa, que homem!”. Eu as esnobaria, as trataria mal. E elas sempre *voltariam aos meus braços, claro.*

Infelizmente, a natureza não me deu os traços, os bíceps, a altura, a voz e outros requisitos necessários para me candidatar a um cargo de Rodrigo Santoro ou de Du Moscovis na juventude. Não bastassem as deficiências genéticas, *uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha*, uma postura cafajeste, ou, no mínimo, uma arrogância esnobe.

Assim sendo, *tive desde cedo que apelar para técnicas mais complexas de persuasão, como a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações*. E não tardou, tendo trilhado com esforço esse caminho, para começar a ouvir os primeiros: “Ai, você é muito fofo!”.

No começo eu chiava, reclamava, soltava uns palavrões, dava uma ou duas cusparadas no chão, fechava a cara. Aos poucos, fui vendo que *ser fofo não era o fim do caminho*. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (F.A. Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica. *Havia mulheres que valorizavam um bom “fofo”*. Já faz alguns anos que estou “trabalhando” esse meu lado *aprendendo a ser fofo e não ter vergonha disso*. Hoje, como vocês estão vendo, posso falar em público sobre isso, sem ficar vermelho. Não se iludam, se pudesse escolher, nascia de novo com 1,85 m, jaqueta de couro, barba por fazer, bronzado e com voz de dublador de protagonista em filme de ação. Mas a opção, infelizmente, não existe. O que me resta é não só aceitar o (ai, que horror) “fofura” em mim supostamente contida, como mais ainda, tentar acentuá-la. Como neste texto aqui, em que exponho minhas fraquezas, frustrações e angústias a todos vocês. *Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?*

Antônio Prata  
(Cereja e Magalhães, 2012, p. 233)

As perguntas de leitura textual, inferencial e interpretativa, definidas no material didático para o gênero, focam o último parágrafo do texto, e não contemplam a temática desde seu início.

A temática do texto é constituída ao longo da crônica por meio das informações constantes nos parágrafos sobre a crise de autoestima do personagem e sobre suas emoções e sensações. Aulls (1978), citado por Solé (1998), afirma que o tema é encontrado respondendo a pergunta: De que trata o texto? A ideia principal é a resposta à pergunta: “Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?”. Tendo em vista a temática do texto: a autoafirmação do sujeito como fofo, foram selecionadas as ideias explícitas nos parágrafos sobre a temática, suprimindo as informações mais triviais. Sendo assim, são elencadas as ideias principais, na sequência do texto:

- *Subtítulo*: Numa crise de autoestima (e de auto-crítica) – quem não passa por isso?
- *1.º parágrafo*: Sou fofo mesmo, e daí?
- *2.º parágrafo*: Se pudesse escolher, eu não seria.
- *2.º parágrafo*: Queria ser um cara irresistível, fazem as mulheres suspirarem.
- *2.º parágrafo*: E elas sempre voltariam aos meus braços, claro.
- *3.º parágrafo*: Uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha.
- *4.º parágrafo*: Tive desde cedo que apelar para a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações.
- *6.º parágrafo*: Ser fofo não era o fim do caminho.

- *6.º parágrafo*: Havia mulheres que valorizavam um bom “fofo”.
- *7.º parágrafo*: Estou “trabalhando” esse meu lado aprendendo a ser fofo e não ter vergonha disso.
- *7.º parágrafo*: Aceitar o (ai, que horror) “fofura” em mim supostamente contida.
- *7.º parágrafo*: Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?

No primeiro parágrafo, por exemplo, buscaram-se exatamente as ideias que indicaram a autoafirmação do narrador: “Sou fofo mesmo, e daí?”, suprimindo-se as demais: “Tá bom, eu admito. Não adianta negar, fingir é inútil, de nada vale lutar contra os fatos. Uma hora na vida a gente tem que assumir, se contentar com o que tem, olhar diante do espelho e aceitar o que ele nos devolve”, pois demonstram o suposto descontentamento do narrador por ser fofo. Ao longo do texto, o narrador parece não aceitar sua condição de fofo, como demarca a ideia que foi suprimida, quando, na realidade, ele busca afirmar sua condição, conforme as ideias supracitadas.

Destacam-se, então, essas informações de modo a constituir um texto por meio da justaposição das ideias:

Numa crise de autoestima (e de autocritica): “sou fofo mesmo, e daí?”. Se pudesse escolher, eu não seria. Queria ser um cara irresistível que fazem as mulheres suspirarem. E elas sempre voltariam aos meus braços, claro. Uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha, tive desde cedo que apelar para a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. Ser fofo não é o fim do caminho. Havia mulheres que valorizavam um bom “fofo”. Estou “trabalhando” esse meu lado, aprendendo a ser fofo e não ter vergonha disso. Aceitar o (ai que horror) “fofura” em mim supostamente contida. Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?

A partir da primeira versão de texto, são realizados alguns acréscimos de ideias ao texto que são grafados em itálico para que a textualidade se efetive adequadamente:

Numa crise de autoestima (e de autocritica) [*admiti:*] “sou fofo mesmo, e daí?”. Se pudesse escolher, eu não seria, [pois] queria ser um cara irresistível que fazem as mulheres suspirarem e elas sempre voltariam aos meus braços, claro. Uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha, tive desde cedo que apelar para a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. [*Assim,*] ser fofo não é o fim do caminho, [*porque há*] mulheres que [*valorizam*] um bom “fofo”. Estou “trabalhando” esse meu lado, aprendendo a ser fofo e não ter vergonha disso, [*aceitando*] o (ai que horror) “fofura” em mim supostamente contida. Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?

No livro didático, as perguntas propostas eram:

- O subtítulo do texto faz referência a uma “crise de autoestima (e de autocritica)” do autor.
  - Quando escreveu o texto, o autor estava com a autoestima alta ou baixa? Por quê?
  - Em que consiste a autocritica que ele faz no texto?
- No 1º parágrafo, o autor admite que é fofo.
  - Em que sentido ele emprega essa palavra nesse contexto?
  - Apesar de admitir que é fofo, ele convive bem com a ideia de ser assim? Comprove sua resposta com palavras do texto.
- No 2º e 3º parágrafos, o autor revela o perfil de homem que reconhece ser ideal para agradar às garotas: forte, bonitão, esnobe e um pouco “canalha”.
  - Levante hipóteses: Qual a origem desse modelo de homem ideal?
  - De acordo com o 3º parágrafo, por que o autor não corresponde às exigências físicas desse perfil?
  - E por que seria incapaz de ter uma postura “canalha” com as mulheres?
- No 4º parágrafo, o narrador cita algumas técnicas que usa para persuadir as garotas, como a gentileza, o bom papo, as piadas, etc. Graças a elas, começou a ouvir: “Ai, você é muito fofo!”.
  - Levante hipóteses: Por que ele considera essas técnicas “mais complexas”?
  - Em que sentido a palavra “fofo” é empregada nesse novo contexto?
  - Por que então o autor reclamava, xingava, etc.?
- No último parágrafo, o autor diz estar “trabalhando” o seu lado “fofo” há anos. Por isso, não aceita sua fofura, mas também a acentua ainda mais.
  - Se o autor está “trabalhando” seu lado “fofo”, por que então diz “Não se iludam” e afirma que, se pudesse escolher, nasceria de novo com 1,85m, jaqueta de couro, barba por fazer, etc.?
  - Para ele, escrever o texto lido é uma forma de acentuar seu lado “fofo”. Explique por quê.
- É muito comum em nossa língua a expressão “modéstia à parte”. Na última frase do texto, entretanto, o autor diz: “modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?”.
  - Que novo sentido traz essa alteração?
  - Com que sentido foi empregada a palavra “fofa” nessa frase?
  - entre a frase final do texto e o título, houve uma mudança?
  - O subtítulo sugere que o texto foi escrito numa “crise de autoestima”. Na sua opinião, o autor conseguiu sair dessa crise? Justifique sua resposta.

(Cereja e Magalhães, 2012, 8.º ano, p. 234-235).

A partir do levantamento das ideias principais, são elaboradas e sequenciadas as questões 1, 2, 3, 6, 7, 8, em diálogo com as já existentes no livro didático, 4 e 5, que são as que possibilitam o trabalho com o tema.

## Textual

1. Por que o título do texto é “Socorro, sou fofo”, se o personagem do texto assume que é fofo, no primeiro parágrafo?

R.: O título do texto é “Socorro, sou fofo”, porque o personagem pede socorro, como uma forma de se autoafirmar com essa característica “fofa”, pois, segundo ele, não adianta negar esse fato.

2. Por ser fofo, quais as técnicas mais complexas que o personagem utiliza para ser aceito socialmente? Por que elas são mais complexas?

R.: Por ser fofo, o personagem utiliza as técnicas mais complexas de persuasão para ser aceito socialmente, como a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. Elas são complexas, pois se ele possuísse somente características físicas, elas seriam suficientes para ser aceito, como não as tem, precisa ter todas essas atitudes para poder provar e convencer as pessoas em aceitá-lo socialmente.

## Inferencial

3. O personagem afirma que, se fosse irresistível, esnobaria as mulheres e elas sempre voltariam aos seus braços. Por que ele tem essa visão sobre as mulheres?

R.: O personagem tem a visão de que esnobaria as mulheres e elas, ainda assim, voltariam aos seus braços, porque valorizam imensamente a beleza física e o *status* do homem.

4. O personagem afirma estar aprendendo a ser fofo há anos. Por isso, não só aceita sua fofura, mas também a acentua ainda mais. Por que escrever o texto é uma forma de acentuar seu lado fofo? (baseada na questão 5 do livro didático).

R.: Escrever o texto é uma forma de o personagem acentuar seu lado fofo porque pode expor suas angústias e características próprias aos leitores.

5. (Questão 6 do livro didático). É muito comum em nossa língua a expressão “modéstia à parte”. Na última frase do texto, entretanto, o autor diz: “modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?”

(a) Que novo sentido traz essa alteração?

R.: A alteração da expressão de “modéstia à parte, não é uma atitude fofa” para “modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa”, ao final do texto, demonstra que, apesar

de modesto, o personagem tem orgulho de dizer que expor suas frustrações e angústias a todos é motivo de orgulho.

*(b) Com que sentido foi empregada a palavra fofa nessa frase?*

R.: A palavra fofa foi empregada na frase: “não é uma atitude fofa”, com o sentido de dizer que a atitude dele foi bela.

*(c) Entre a frase final do texto e o título, houve mudança?*

R.: Entre a frase final do texto e o título, houve mudança, pois, no início, o personagem pedia socorro por ser fofo, parecendo não se aceitar e, ao final do texto, ele demonstra ter orgulho por ser fofo.

### Interpretativa

*6. Na sua opinião, o personagem se aceita ou não como “fofo”?*

R.: Na minha opinião, o personagem se aceita como fofo no texto, tanto que afirma: “sou fofo mesmo, e daí?”, no primeiro parágrafo, “Aos poucos, no entanto, fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (FA, Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica”, no último parágrafo.

*7. Você conhece alguém com excesso de autoestima assim como o personagem do texto? Quais são suas atitudes?*

R.: Conheço alguém com excesso de autoestima, é uma amiga da escola. As atitudes dela são sempre dizer que é bonita, que tem os vestidos mais bonitos e que tira as melhores notas.

*8. Você se acha uma pessoa com excesso de autoestima?*

R.: Eu sou uma pessoa com autoestima, mas não em excesso.

*Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).*

Tendo em vista a discussão apresentada sobre as tipologias de perguntas de leitura, constata-se que as questões produzidas dialogam com o exposto pelos autores à luz da perspectiva interacionista. Isso 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.

Menegassi (2010b) propõe que, após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno seja orientado a produzir outra resposta, que agrupe as informações das respostas anteriores, em uma

só pergunta: “Do que trata o texto?”. Destacam-se, então, as respostas atribuídas às perguntas de modo a constituir um texto por meio da justaposição das ideias. Esse 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, 2016b), 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 “Socorro, sou fofo”, porque o personagem pede socorro, como uma forma de se autoafirmar com essa característica “fofa”, pois, segundo ele, não adianta negar esse fato. 2. Por ser fofo, o personagem utiliza as técnicas mais complexas de persuasão para ser aceito socialmente, como a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. Elas são complexas, pois se ele possuísse somente características físicas, elas seriam suficientes para ser aceito, como não as tem, precisa ter todas essas atitudes para poder provar e convencer as pessoas em aceitá-lo socialmente. 3. O personagem tem a visão de que esnobaria as mulheres e elas ainda assim, voltariam aos seus braços, porque valorizam imensamente a beleza física e *status* do homem. 4. Escrever o texto é uma forma de o personagem acentuar seu lado fofo porque pode expor suas angústias e características próprias aos leitores. 5. A alteração da expressão de “modéstia à parte” para “modéstia e orgulho à parte”, ao final do texto, demonstra que, apesar de modesto, o personagem tem orgulho de dizer que expor suas frustrações e angústias a todos é motivo de orgulho. 6. A palavra fofa foi empregada na frase: “não é uma atitude fofa”, com o sentido de dizer que a atitude dele foi bela. 7. Entre a frase final do texto e o título, houve mudança, pois, no início, o personagem pedia socorro por ser fofo, parecendo não se aceitar e, ao final do texto, ele demonstra ter orgulho por ser fofo. 8. Na minha opinião, o personagem se aceita como fofo no texto, tanto que afirma: “sou fofo mesmo, e daí?”, no primeiro parágrafo, “Aos poucos, no entanto, fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (FA, Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica”, no último parágrafo. 9. Conheço alguém com excesso de autoestima, é uma amiga da escola. As atitudes dela são sempre dizer que é bonita, que tem os vestidos mais bonitos e que tira as melhores notas. 10. Eu sou uma pessoa com autoestima, mas não em excesso.

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 explicar determinada ideia central”.

Com a retirada dos números das perguntas, inicia-se a construção de um produto de leitura. Conforme Menegassi (2016b), 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, “Socorro, sou fofo”, [trata de um] ~~porque o~~ personagem [que] pede socorro, como uma forma de se autoafirmar com essa característica “fofa”, pois, segundo ele, não adianta negar esse fato. Por ser fofo, ~~o per-~~sonagem [ele] utiliza as técnicas mais complexas de persuasão para ser aceito socialmente, como a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. Elas são complexas, pois se ele possuísse somente características físicas, elas seriam suficientes para ser aceito, como não as tem, precisa ter todas essas atitudes para poder provar e convencer as pessoas em aceitá-lo ~~socialmente~~. [Sobre a visão que tem sobre as mulheres], o personagem ~~tem a visão de~~ [afirma] que [as]

esnobaria as mulheres e elas ainda assim, voltariam aos seus braços, porque valorizam imensamente a beleza física e *status* do homem. [Para o personagem.] Escrever o texto é uma forma de ~~o~~ personagem *acentuar* seu lado fofo porque pode expor suas angústias e características próprias aos leitores. A alteração da expressão de “modéstia à parte, não é uma atitude fofo” para “modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofo”, ao final do texto, demonstra que, apesar de modesto, o personagem tem orgulho de dizer que expor suas frustrações e angústias a todos é motivo de orgulho. A palavra fofo foi empregada na frase: “não é uma atitude fofo”, com o sentido de dizer que a atitude dele foi bela. Entre a frase final do texto e o título, houve mudança, pois, no início, o personagem pedia socorro por ser fofo, parecendo não se aceitar e, ao final do texto, ele demonstra ter orgulho por ser fofo. Na minha opinião, o personagem se aceita como fofo no texto, tanto que afirma: “sou fofo mesmo, e daí?”, no primeiro parágrafo, “Aos poucos, no entanto, fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (FA, Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica”, no último parágrafo. Conheço alguém com excesso de autoestima, é uma amiga da escola. As atitudes dela são sempre dizer que é bonita, que tem os vestidos mais bonitos e que tira as melhores notas. Eu sou uma pessoa com autoestima, mas não em excesso.

**Quadro 2.** Texto com marcas do tema e texto produzido a partir das respostas às perguntas.

**Chart 2.** Text with signs of the theme and text produced based on the answers given to the questions.

Texto final produzido apenas com marcas do tema	Texto final produzido a partir das respostas das perguntas
O texto trata de um personagem em “uma crise de autoestima (e de autocrítica), mas que admite: “sou fofo mesmo, e daí?”. Se pudesse escolher, não seria e faria as mulheres suspirarem e elas sempre voltariam aos seus braços, claro. Uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha, mas ele apresenta: a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. Assim, ser fofo não é o fim do caminho, porque há mulheres que valorizam um bom “fofo”. O personagem se aceita como fofo e não ter vergonha disso, concluindo que: Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofo?	O texto, “Socorro, sou fofo”, trata de um personagem que pede socorro, como uma forma de se autoafirmar com essa característica “fofa”, pois, segundo ele, não adianta negar esse fato. Por ser fofo, ele utiliza as técnicas mais complexas de persuasão para ser aceito socialmente, como a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. Elas são complexas, pois se ele possuísse somente características físicas, elas seriam suficientes para ser aceito, como não as tem, precisa ter todas essas atitudes para poder provar e convencer as pessoas em aceitá-lo. Sobre a visão que tem sobre as mulheres, o personagem afirma que as esnobaria mulheres e elas ainda assim, voltariam aos seus braços, porque valorizam imensamente a beleza física e status do homem. Para o personagem, escrever o texto é uma forma de acentuar seu lado fofo porque pode expor suas angústias e características próprias aos leitores. A alteração da expressão de “modéstia à parte, não é uma atitude fofo” para “modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofo”, ao final do texto, demonstra que, apesar de modesto, o personagem tem orgulho de dizer que expor suas frustrações e angústias a todos é motivo de orgulho. A palavra fofo foi empregada na frase: “não é uma atitude fofo”, com o sentido de dizer que a atitude dele foi bela. Entre a frase final do texto e o título, houve mudança, pois, no início, o personagem pedia socorro por ser fofo, parecendo não se aceitar e, ao final do texto, ele demonstra ter orgulho por ser fofo. Na minha opinião, o personagem se aceita como fofo no texto, tanto que afirma: “sou fofo mesmo, e daí?”, no primeiro parágrafo, “Aos poucos, no entanto, fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (FA, Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica”, no último parágrafo. Conheço alguém com excesso de autoestima, é uma amiga da escola. As atitudes dela são sempre dizer que é bonita, que tem os vestidos mais bonitos e que tira as melhores notas. Eu sou uma pessoa com autoestima, mas não em excesso.

Destaca-se a versão final do texto:

O texto, “Socorro, sou fofo”, trata de um personagem que pede socorro, como uma forma de se autoafirmar com essa característica “fofa”, pois, segundo ele, não adianta negar esse fato. Por ser fofo, ele utiliza as técnicas mais complexas de persuasão para ser aceito socialmente, como a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. Elas são complexas, pois se ele possuísse somente características físicas, elas seriam suficientes para ser aceito, como não as tem, precisa ter todas essas atitudes

para poder provar e convencer as pessoas em aceitá-lo. Sobre a visão que tem sobre as mulheres, o personagem afirma que as esnobaria mulheres e elas ainda assim, voltariam aos seus braços, porque valorizam imensamente a beleza física e status do homem. Para o personagem, escrever o texto é uma forma de acentuar seu lado fofo porque pode expor suas angústias e características próprias aos leitores. A alteração da expressão de “modéstia à parte, não é uma atitude fofa” para “modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa”, ao final do texto, demonstra que, apesar de modesto, o personagem tem orgulho de dizer que expor suas frustrações e angústias a todos é motivo

**Quadro 3.** Comparação entre texto com marcas do tema e texto produzido a partir das respostas às perguntas.

**Chart 3.** Comparison between the text with signs of the theme and the text produced based on the answers given to the questions.

Texto final produzido apenas com marcas do tema	Texto final produzido a partir das respostas das perguntas
O texto trata de um personagem em “uma crise de autoestima (e de autocrítica), mas que admite: “sou fofo mesmo, e daí?”. Se pudesse escolher, não seria e faria as mulheres suspirarem e elas sempre voltariam aos seus braços, claro.	O texto, “Socorro, sou fofo”, trata de um personagem que pede socorro, como uma forma de se autoafirmar com essa característica “fofa”, pois, segundo ele, não adianta negar esse fato.
Uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha, mas ele apresenta: a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações.	Por ser fofo, ele utiliza as técnicas mais complexas de persuasão para ser aceito socialmente, como a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. Elas são complexas, pois se ele possuísse somente características físicas, elas seriam suficientes para ser aceito, como não as tem, precisa ter todas essas atitudes para poder provar e convencer as pessoas em aceitá-lo.
Assim, ser fofo não é o fim do caminho, porque há mulheres que valorizam um bom “fofo”.	Sobre a visão que tem sobre as mulheres, o personagem afirma que as esnobaria mulheres e elas ainda assim, voltariam aos seus braços, porque valorizam imensamente a beleza física e status do homem.
O personagem se aceita como fofo e não ter vergonha disso, concluindo que: Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?	Para o personagem, escrever o texto é uma forma de acentuar seu lado fofo porque pode expor suas angústias e características próprias aos leitores. A alteração da expressão de “modéstia à parte, não é uma atitude fofa” para “modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa”, ao final do texto, demonstra que, apesar de modesto, o personagem tem orgulho de dizer que expor suas frustrações e angústias a todos é motivo de orgulho. A palavra fofa foi empregada na frase: “não é uma atitude fofa”, com o sentido de dizer que a atitude dele foi bela. Entre a frase final do texto e o título, houve mudança, pois, no início, o personagem pedia socorro por ser fofo, parecendo não se aceitar e, ao final do texto, ele demonstra ter orgulho por ser fofo. Na minha opinião, o personagem se aceita como fofo no texto, tanto que afirma: “sou fofo mesmo, e daí?”, no primeiro parágrafo, “Aos poucos, no entanto, fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (FA, Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica”, no último parágrafo.
	Conheço alguém com excesso de autoestima, é uma amiga da escola. As atitudes dela são sempre dizer que é bonita, que tem os vestidos mais bonitos e que tira as melhores notas. Eu sou uma pessoa com autoestima, mas não em excesso.

**Quadro 4.** Comparação entre texto com marcas do tema, texto produzido a partir das respostas às perguntas e texto original.  
**Chart 4.** Comparison between the text with signs of the theme, the text produced based on the answers given to the questions and the original text.

Intuito do dizer (texto apenas com marcas do tema)	Texto produzido a partir das perguntas de leitura	Texto original
<p><i>Numa crise de autoestima (e de autocritica) admiti: "sou fofo mesmo, e daí?". Se pudesse escolher, eu não seria, pois queria ser um cara irresistível que faz as mulheres suspirarem e elas sempre voltariam aos meus braços, claro. Uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha, tive desde cedo que apelar para a gentileza. o bom papo, as piadas e outras compensações. Assim, ser fofo não é o fim do caminho, porque há mulheres que valorizam um bom "fofo". Estou "trabalhando" esse meu lado, aprendendo a ser fofo e não ter vergonha disso, aceitando o (ai que horror) "fofura" em mim supostamente contida. Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofo?</i></p>	<p>O texto, "Socorro, sou fofo", trata de um personagem que pede socorro, como uma forma de se autoafirmar com essa característica "fofa", pois, segundo ele, não adianta negar esse fato. Por ser fofo, ele utiliza as técnicas mais complexas de persuasão para ser aceito socialmente, como a <i>gentileza</i>, o <i>bom papo</i>, as <i>piadas</i> e <i>outras compensações</i>. Elas são complexas, pois se ele possuísse somente características físicas, elas seriam suficientes para ser aceito, como não as tem, precisa ter todas essas atitudes para poder provar e convencer as pessoas em aceitá-lo. Sobre a visão que tem sobre as mulheres, o personagem afirma que as esnobaria <i>mulheres e elas ainda assim, voltariam aos seus braços</i>, porque valorizam imensamente à beleza física e status do homem. Para o personagem, escrever o texto é uma forma de acentuar seu lado fofo porque pode expor suas angústias e características próprias aos leitores. A alteração da expressão de "<i>modéstia à parte, não é uma atitude fofo</i>" para "<i>modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofo</i>", ao final do texto, demonstra que, apesar de modesto, o personagem tem orgulho de dizer que expor suas frustrações e angústias a todos é motivo de orgulho. A palavra fofo foi empregada na frase: "<i>não é uma atitude fofo</i>", com o sentido de dizer que a atitude dele foi bela. Entre a frase final do texto e o título, houve mudança, pois, no início, o personagem pedia socorro por ser fofo, parecendo não se aceitar e, ao final do texto, ele demonstra ter orgulho por ser fofo. Na minha opinião, o personagem se aceita como fofo no texto, tanto que afirma: "sou fofo mesmo, e daí?", no primeiro parágrafo. "Aos poucos, no entanto, fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (F.A. Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica", no último parágrafo. Conheço alguém com excesso de autoestima, é uma amiga da escola. As atitudes dela são sempre dizer que é bonita, que tem os vestidos mais bonitos e que tira as melhores notas. Eu sou uma pessoa com autoestima, mas não em excesso.</p>	<p>O autor, numa <i>crise de autoestima (e de autocritica)</i> – quem não passa por isso?  Tá bom, eu admito. Não adianta negar, fingir é inútil, de nada vale lutar contra os fatos. Uma hora na vida a gente tem que assumir, se contentar com o que tem, olhar diante do espelho e aceitar o que ele nos devolve: <i>sou fofo mesmo, e daí?</i>  <i>Se pudesse escolher, eu não seria.</i> Queria ser um cara irresistível, musculoso, alto, desses que <i>fazem as mulheres suspirarem</i> quando passam e cochilarem, vermelhinhas: "Nossa, que homem!". Eu as esnobaria, as trataria mal. E elas sempre <i>voltariam aos meus braços, claro</i>.  Infelizmente, a natureza não me deu os traços, os bíceps, a altura, a voz e outros requisitos necessários para me candidatar a um cargo de Rodrigo Santoro ou de Du Moscovis na juventude. Não bastassem as deficiências genéticas, <i>uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha</i>, uma postura cafajeste, ou, no mínimo, uma arrogância esnobe.  Assim sendo, tive desde cedo que apelar para técnicas mais complexas de persuasão, como a <i>gentileza</i>, o <i>bom papo</i>, <i>as piadas e outras compensações</i>. E não tardou, tendo trilhando com esforço esse caminho, para começar a ouvir os primeiros: "Ai, você é muito fofo!".  No começo eu chiava, reclamava, soltava uns palavrões, dava uma ou duas cusparadas no chão, fechava a cara.  Aos poucos, fui vendo que <i>ser fofo não era o fim do caminho</i>. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (F.A. Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica. <i>Havia mulheres que valorizavam um bom "fofo"</i>.  Já faz alguns anos que estou "trabalhando" esse meu lado <i>aprendendo a ser fofo e não ter vergonha disso</i>. Hoje, como vocês estão vendo, posso falar em público sobre isso, sem ficar vermelho. Não se iludam, se pudesse escolher, nascia de novo com 1,85 m, jaqueta de couro, barba por fazer, bronzeados e com voz de dublador de protagonista em filme de ação. Mas a opção, infelizmente, não existe. O que me resta é não só aceitar o (ai, que horror) "<i>fofura</i>" em mim <i>supostamente contida</i>, como mais ainda, tentar acentuá-la. Como neste texto aqui, em que exponho minhas fraquezas, frustrações e angústias a todos vocês. <i>Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofo?</i></p>

de orgulho. A palavra fofa foi empregada na frase: “não é uma atitude fofa”, com o sentido de dizer que a atitude dele foi bela. Entre a frase final do texto e o título, houve mudança, pois, no início, o personagem pedia socorro por ser fofo, parecendo não se aceitar e, ao final do texto, ele demonstra ter orgulho por ser fofo. Na minha opinião, o personagem se aceita como fofo no texto, tanto que afirma: “sou fofo mesmo, e daí?”, no primeiro parágrafo, “Aos poucos, no entanto, fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (FA, Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica”, no último parágrafo. Conheço alguém com excesso de autoestima, é uma amiga da escola. As atitudes dela são sempre dizer que é bonita, que tem os vestidos mais bonitos e que tira as melhores notas. Eu sou uma pessoa com autoestima, mas não em excesso.

Retomam-se os textos elaborados: (1) Texto final produzido apenas com marcas do tema e (2) Texto final produzido a partir das respostas das perguntas, a fim de demarcar quais as partes do tema, delimitadas na opção (1), estão presentes na opção (2) (Quadro 2).

No Quadro 3, destaca-se a comparação entre os textos, observando-se diálogos entre as marcas do tema.

Ao comparar os dois textos, constata-se que o texto final, produzido a partir das respostas das perguntas, dialoga com as marcas do tema selecionadas inicialmente, demarcando-se a relevância das perguntas de leitura para a construção da temática da crônica.

Destacam-se, no Quadro 4, o texto com marcas do tema, o texto produzido a partir das respostas às perguntas e o texto original, com marcas da temática, em *itálico*.

Por meio da comparação estabelecida entre os textos, constata-se que em todos há retomada da temática advinda do texto original. O texto com marcas do tema é uma forma de perceber de que modo as ideias principais dialogam a fim de constituir uma temática global para o texto. O texto que é produzido pelo leitor, por meio das respostas às perguntas, reúne as ideias principais presentes em cada parágrafo. Sendo assim, as perguntas auxiliam o leitor no processo de retomada das ideias, evidenciando que as perguntas trazem benefícios cognitivos para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos (Menegassi, 2016b).

O fato de sequenciar as perguntas 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, por isso, a relevância do trabalho com a leitura de forma ordenada e sequenciada, possibilitando-lhe constituir seus próprios dizeres, ou seja, um texto como réplica (Menegassi, 2016b).

Como o produtor define as ideias, o leitor tem conhecimento de que o gênero trabalhado tem uma relativa conclusibilidade, porque há parcialidade na apresentação do tema. Isso faz com que o produtor exponha uma parte da apresentação do tema, em função do que defende, e ao leitor cabe continuar o diálogo por meio de atitudes responsivas. De acordo com Menegassi (2016b), a estrutura

da resposta completa, elaborada a partir da ordenação e sequenciação, encaminha para a produção do texto da resposta-final, contribuindo para a reflexão do aluno diante da leitura e possibilitando a ele a “análise de suas próprias aceções, julgamentos e conclusões, proporcionando principalmente um posicionamento independente e autônomo diante do texto lido, concretizando, portanto, o processo de interação” (Menegassi, 2016b, p. 56).

A fim de possibilitar a leitura e a escrita como ações interativas e de réplica, o aluno é levado a construir sua própria leitura para o texto lido, por meio de perguntas que possibilitam a exauribilidade plena e relativa. No texto elaborado, a partir das perguntas, são observadas partes relativas à temática do texto original, enquanto o restante do texto foi produzido pelo próprio aluno. Constata-se que as respostas atribuídas às questões textuais e inferenciais, especificamente as de 1 a 5, carregam marcas temáticas do texto, pois as perguntas solicitaram a localização e/ou a dedução de informações presentes no texto. Com isso, o aluno busca compreender e inferir as ideias do texto, ou seja, as palavras do outro, com foco na exauribilidade temática plena. Na sequência, por meio de perguntas interpretativas, de 6 a 8, o aluno elabora respostas que indicam a exauribilidade relativa, pois há criatividade, expansão e complementação das ideias, havendo continuidade do elo da cadeia enunciativa.

Diante do exposto, para a elaboração da proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para a crônica, com foco no aspecto temático, alguns encaminhamentos foram realizados no texto: (1) marcação das ideias principais ligadas ao tema; (2) elaboração de um texto, a partir das ideias principais, voltadas ao tema, a fim de verificar se a temática realmente foi contemplada; (3) elaboração das perguntas de leitura, com base nas ideias principais; (4) ordenação e sequenciação das perguntas textuais, inferenciais e interpretativas à luz perspectiva de leitura como interação; (5) produção de uma resposta argumentativa por parte do aluno, a partir das perguntas que focaram na exauribilidade plena e relativa.

## Considerações finais

Neste estudo, concebe-se a leitura como processo, que permite a formação e o desenvolvimento do aluno, como leitor na escola, acompanhada por instrumentos de avaliação como as perguntas de leitura. Dessa forma, foi elaborada uma proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltada ao gênero crônica empregado no ensino fundamental, a partir do princípio temático do Círculo de Bakhtin, contribuindo para os estudos sobre o ensino e aprendizagem de língua materna escrita. Diante do exposto, a proposta apresenta contribuições ao ensino de leitura e de escrita no ensino básico, pois possibilita:

- a seleção de ideias explícitas sobre a temática, suprimindo as informações mais triviais;
- a elaboração e a sequenciação das questões com base no levantamento das ideias;
- a elaboração de um texto pelo leitor, por meio das respostas às perguntas, que reúne as ideias principais presentes em cada parágrafo;
- a relevância das perguntas de leitura para a construção da temática dos textos, fazendo o aluno passar pelos níveis textual, inferencial e pessoal ao respondê-las;
- a evidenciação de que as perguntas trazem benefícios cognitivos para o desenvolvimento dos alunos;
- a sequenciação das perguntas possibilita ao aluno reunir as respostas e as ideias anteriores, observando-se a noção de construção de parágrafo;
- a construção de um texto pelo aluno por meio da justaposição das respostas e da sua reflexão, dando origem à Resposta Argumentativa, com qualidades de desenvolvimento do leitor e do produtor de textos;
- ações interativas e de réplica, pois o aluno foi levado a construir sua própria leitura para o texto lido, por meio de perguntas que possibilitam a exauribilidade plena e relativa.

Sendo assim, a proposta de ordenação e sequenciação possibilita ao aluno-leitor a ampliação cognitiva (Menegassi, 2010b, p. 167), uma vez que organiza a leitura e a seleção de informações do texto, possibilitando ao aluno alcançar a temática. Para futuras pesquisas, é possível realizar a aplicação da proposta a fim de verificar sua efetivação em contexto de ensino e de aprendizagem, pontuando suas limitações e possibilidades de ampliação.

## Referências

- ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. 2012. *Vontade de saber português. 6.º ao 9.º anos*, São Paulo, FTD, 352 p.
- ANGELO, C.M.P. 2015. *Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa*. Maringá, PR. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá, 391 p.
- BAKHTIN, M.M. 2003[1953]. Os gêneros do discurso. In: M.M. BAKHTIN, *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, p. 261-335.
- BAKHTIN, M.M.; VOLOCHINOV, V. N. 1992 [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9ª ed., São Paulo, Hucitec, 203 p.
- BRASIL, S.E.F. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 87 p.
- CEREJA, W. 2005. Significação e Tema. In: B. BRAIT (org.), *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, p. 201-220.
- CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. 2015. *Português: linguagens. 6.º ao 9.º anos*, São Paulo, Saraiva, 288 p.
- CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. 2012. *Português: linguagens. 6.º ao 9.º anos*, São Paulo, Saraiva, 288 p.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. 2002. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre, Artmed, 196 p.
- DELL'ISOLA, R.L.P. 1996. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: I. MAGALHÃES (org.), *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, UNB, p. 69-75.
- FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. 1994. A escrita como trabalho. In: M.A. MARTINS (org.), *Questões de Linguagem*. São Paulo, Contexto, p. 54-63.
- FUZA, A.F. 2010. *O conceito de leitura da Prova Brasil*. Maringá, PR. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 113 p.
- GARCIA, O. M. 1992. *Comunicação em prosa moderna*. 15ª ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 548 p.
- HEATON, J.B. 1991. *Classroom testing*. New York, Longman/Keys to Language Teaching, 130 p.
- KLEIMAN, A. 1996. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes, 155 p.
- LEFFA, V.J. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, Sagra DC Luzzatto, 105 p.
- MARCUSCHI, L.A. 2001. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: A.P. DIONISIO; M.A. BEZERRA, *O livro didático de português*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, p. 46-59.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 295 p.
- MENEGASSI, R.J. 1995. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, 17(1):85-94.
- MENEGASSI, R.J. 2008. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. In: R.M.D. ZOZZOLI (org.), *Leitura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*, 42:35-65.
- MENEGASSI, R.J. 2010a. Perguntas de leitura. In: R.J. MENEGASSI (org.), *Leitura e ensino*. 2ª ed., Maringá, Eduem, p. 167-189.
- MENEGASSI, R.J. 2010b. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: P. SALEH; S. OLIVEIRA (orgs.), *Leitura, escrita e ensino de língua em debate*. Ponta Grossa, UEPG, p. 77-90.
- MENEGASSI, R.J. 2010c. O leitor e o processo de leitura. In: E.A. GRECO; T.B. GUIMARÃES (orgs.), *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá, Eduem, p. 35-59.
- MENEGASSI, R.J. 2011. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. In: R. CENTURION; M. CRUZ; I.M. BATISTA (orgs.), *Linguagem e(m) interação – línguas, literaturas e educação*. Cáceres, Unemat, p. 17-35.
- MENEGASSI, R.J. 2016a. A escrita como trabalho na sala de aula. In: C.M. JORDÃO (org.), *Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, Pontes Editores, p. 193-230.
- MENEGASSI, R.J. 2016b. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. In: S.F.R. YAEHASHI et al. (orgs.), *Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares*. Curitiba, CRV, p. 41-60.
- MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C.M.P. 2010. Conceitos de leitura. In: R.J. MENEGASSI (org.), *Leitura e ensino*. Maringá, Eduem, p. 15-40.
- PEARSON, P.D.; JOHNSON, D.D. 1978. *Teaching reading comprehension*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 243 p.
- RODRIGUES, A. 2016. O processo de leitura e escrita mediado por perguntas de leitura. In: Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 4, 2016, Maringá. *Anais...* Maringá, p. 17-29.
- RODRIGUES, A. 2013. *Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental*. Maringá, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 224 p.
- RODRIGUES, R.H. 2005. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: J.L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA-ROTH, *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 152-183.
- SANTOS, C. dos; KADER, C.C.C. 2009. Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa. *Revista de Ciências Humanas*, 10(15): 1-18.
- SERAFINI, M.T. 1998. *Como escrever textos*. 9ª ed., São Paulo, Globo, 221 p.

- SERCUNDES, M.M.I. 1997. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: J.W. GERALDI; B. CITELLI (coord.), *Aprender a ensinar com textos de alunos*. São Paulo, Cortez, p. 75-97.
- SILVA, A.M. da. 2009. *O gênero resposta interpretativa em situação de vestibular*. Maringá, PR. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Maringá, 56 p. Disponível em: [http://www.escreita.uem.br/adm/arquivos/artigos/projetos\\_concluidos/\\_MONOGRAFIA2.pdf](http://www.escreita.uem.br/adm/arquivos/artigos/projetos_concluidos/_MONOGRAFIA2.pdf). Acesso em: 15/06/2016.
- SOBRAL, A. 2009. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas/São Paulo, Mercado de Letras, 175 p.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. 2016. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, 10(3):1076-1094. <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>
- SOLÉ, I. 1998. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, Artmed, 194 p.
- VOLOCHINOV, V.N.; BAKHTIN, M.M. 1976. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. [S.l.: s.n]. Disponível em: [https://kupdf.com/download/m-bakhtin-discurso-na-vida-discurso-na-arte\\_59d322b708bbc58a5a6871e3\\_pdf](https://kupdf.com/download/m-bakhtin-discurso-na-vida-discurso-na-arte_59d322b708bbc58a5a6871e3_pdf). Acesso em: 10/04/2018.

Submetido: 22/07/2017

Aceito: 16/01/2018