

Perguntas de leitura: uma abordagem na perspectiva da interação

Reading questions: an interaction perspective approach

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo*
Rafael Petermann**

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar uma proposta de trabalho com perguntas de leitura com base na perspectiva interacionista de leitura para alunos do Ensino Médio a fim de verificar se essas perguntas propiciam a interação leitor-texto-autor. Para tanto, apresentamos brevemente as diferentes concepções de leitura, suas características e críticas e uma reflexão acerca das perguntas de leitura como um recurso para avaliação e trabalho em sala de aula. Em seguida, descrevemos o procedimento metodológico de elaboração, sequenciamento e aplicação de lista de perguntas a trinta e três alunos da primeira série do Ensino Médio de uma escola privada de Paranavaí no Paraná. Por fim, analisamos as respostas dadas por uma amostragem de cinco alunos para algumas perguntas do questionário aplicado. Os resultados obtidos na análise evidenciam que as perguntas presentes no questionário possibilitam o movimento de interação leitor-texto-autor, sendo que nas perguntas de resposta textual as respostas dos alunos podem variar, dependendo da interação texto-leitor; nas perguntas de resposta inferencial, notou-se que há maior dificuldade em inferir sentidos, o que torna as perguntas mais complexas e que o dado novo na resposta provém da interação das informações do texto com o conhecimento prévio do aluno (inferência); nas perguntas de resposta interpretativa, verificou-se que, embora demandem respostas mais subjetivas, ainda assim há exigência de que o aluno tenha compreendido o texto para que possa associá-lo com outros fatos/eventos da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Concepções de leitura. Perguntas de leitura.

ABSTRACT: The objective of this text is to analyze a class proposal about reading questions based on the interactional perspective of reading for high school students in order to verify if these questions provide the reader-text-author interaction. Therefore, we briefly present different reading conceptions, their characteristics and critical, and a reflection on the reading questions as a class exercise for assessment and work with reading in the classroom. Then, we describe the methodological procedure of preparation, sequencing and application the list of questions for thirty-three students from the first high school grade in a private school in Paranavaí-Paraná. Finally, we analyze the answers given by five students. The results of the analysis show that the questions in the questionnaire allow reader-text-author interaction, and the student's

* Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Docente da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, e-mail: diaslucian@yahoo.com.

** Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Paranavaí, e-mail: rafaelp89@hotmail.com.

answers for the textual answer questions can vary, depending on the interaction text-reader; in the inferential answer questions, it was noted that there is more difficulty in inferring meanings, which makes it more complex, and that the new data in the responses comes from the interaction of text information with prior knowledge of the student (inference); in the interpretative answer questions, it was found that although demanding more subjective answers, it still requirement that the student has understood the text so they can associate it with other facts / events of life.

KEYWORDS: Reading. Reading conceptions. Reading questions.

Considerações iniciais

O desenvolvimento das diversas teorias de leitura está ligado ao percurso percorrido pela própria Linguística como ciência que estuda a Linguagem. Menegassi e Angelo (2010) traçam uma linha historiográfica entre as teorias linguísticas, sua concepção de texto e implicações para o ensino da leitura. Segundo os autores, o estruturalismo pensava a leitura como decodificação, isto é, transposição do código escrito para o oral. Para esta teoria, decodificando-se palavra por palavra se chegaria ao sentido. O gerativismo, por sua vez, tira o foco da palavra e o traz para a sentença, postulando a ideia de que o simples conhecimento das palavras isoladas não é capaz de gerar o sentido sem se levar em consideração onde a palavra se localiza.

Diferente das teorias anteriores, que concebiam o texto dividido em partes (palavras – estruturalismo; sentenças – gerativismo), a linguística textual toma o “texto como unidade básica da manifestação da linguagem” (KOCH, 2012, p.11). Dentro dessa concepção surge ainda uma corrente que defendia a necessidade de se pensar não somente nas informações textuais, mas também nas extratextuais como elementos que interferem na construção do sentido. Menegassi e Angelo (2010) assinalam que nesse momento não mais se usava o termo decodificação e sim construção, pois “se compreende que o significado não está nos dados linguísticos do texto, mas provém do leitor, de suas experiências, da sua capacidade de predizer e confirmar hipóteses” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 26).

A vertente linguística pragmática, diferenciando-se ainda mais das anteriores - que se preocupam com o que o texto diz -, começa a sublinhar leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, ou seja, o leitor procura "pistas" no texto para chegar à intenção do autor. Na perspectiva da análise do discurso, porém, a intencionalidade do autor, como propõe a pragmática, acaba se apagando, pois para essa teoria é preciso remeter o texto a suas condições de produção e considerar a inscrição do dizer em uma formação discursiva para a produção de efeitos de sentidos. Orlandi (2007) afirma que "o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer" (ORLANDI, 2007, p.46); dessa forma, o sujeito acaba sendo assujeitado. As perguntas, portanto, deixam de ser "o que autor quis dizer" e passam a "como o texto significa?".

As diversas contribuições das teorias linguísticas apresentadas serviram como base para formulações teóricas como as de Koch e Elias (2012), Kato (1986), Coracini (2010) e Menegassi e Angelo (2010), que discutiram sobre as concepções de leitura, que mais adiante abordaremos de forma breve no texto como: i) perspectiva do texto, ii) perspectiva do leitor, iii) perspectiva de interação autor-texto-leitor e iv) perspectiva discursiva.

Vale ressaltar que, embora os teóricos apresentem vários conceitos de leitura, estando ora um ora outro em alta, nas salas de aula brasileiras eles convivem, pois suas peculiaridades são capazes de atender a fins específicos para o trabalho do professor. Nesse sentido, Menegassi e Angelo (2010, p. 34) afirmam que a maneira mais adequada de trabalho com a leitura é o "ecletismo teórico".

Este trabalho filia-se à perspectiva da leitura como interação autor-texto-leitor, ou seja, compreendemos a leitura conforme preconizam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – Língua Portuguesa (doravante DCE/LP), isto é, a leitura como ato dialógico, interlocutivo e que está ligado a diversas demandas socioculturais, o que pressupõe que, ao ler, o indivíduo mobiliza os seus conhecimentos prévios e com eles participa da construção de sentidos do texto. Em outras palavras:

Esse processo implica uma resposta do leitor ao que lê, é dialógico, acontece num tempo e num espaço. No ato de leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida. (PARANÁ, 2008, p. 57).

Dentro dessa abordagem, foi proposta a alunos de duas turmas de primeira série do Ensino Médio, de um colégio privado do município de Paranaíba, uma lista de perguntas de leitura elaboradas com foco na interação autor-texto-leitor, sendo estas organizadas sequencialmente em três categorias, a partir dos estudos de Solé (1998) e sugeridas por Menegassi (2010b): a) perguntas de resposta textual; b) perguntas de resposta inferencial e c) perguntas de resposta interpretativa.

Objetiva-se, portanto, neste estudo, apresentar uma proposta de trabalho com perguntas de leitura, com base no interacionismo, para alunos do Ensino Médio. Para tanto, este texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos de forma breve as diferentes concepções de leitura, suas características e críticas; em seguida trazemos uma reflexão acerca das perguntas de leitura e descrevemos o processo de elaboração e sequenciação das perguntas da lista aplicada aos alunos da primeira série do Ensino Médio; depois, trazemos uma breve análise de respostas dadas por alunos para algumas das perguntas do questionário aplicado.

Concepções de leitura

Conforme apresentamos anteriormente, as concepções de leitura estão atreladas ao desenvolvimento da própria linguística enquanto ciência. O estruturalismo, gerativismo e linguística textual, conforme Menegassi e Angelo (2010), tinham como foco o texto; a pragmática começou uma postulação da interação, mas concentrava seu foco nas intenções do autor; por fim, a análise do discurso pressupôs o apagamento da busca pela intencionalidade do autor,

pois para essa teoria é a inscrição do dizer em formações discursivas que determina os sentidos.

A partir dessas teorias, alguns pesquisadores como Koch e Elias (2012), Kato (1986), Coracini (2010) e Menegassi e Angelo (2010) apresentaram algumas formulações para as perspectivas de leitura. Nesta seção, pretendemos apresentá-las brevemente, bem como as críticas que são feitas a cada uma delas.

Perspectiva do texto

De base estruturalista, a perspectiva do texto concebe a leitura como um processo de decodificação, ou seja, transposição do texto escrito para o texto oral. Para Coracini (2010, p. 14):

Nesta visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independe do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido.

Kato (1986) e Menegassi e Angelo (2010) afirmam que nessa perspectiva há um modelo de processamento textual ascendente (*bottom up*), ou seja, o sentido sai do texto para o leitor de forma ascendente. Para Koch e Elias (2012), nesse modelo, o leitor é caracterizado por "realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução" (KOCH; ELIAS, 2012, p.10).

Na perspectiva de leitura com foco no texto, as perguntas são caracterizadas por serem prontamente identificadas no texto. Tendo em vista o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles, que serviu de base para a formulação das perguntas de leitura do questionário que será abordado mais adiante, seriam exemplos dessas perguntas:

- ➔ Quais são as personagens da história?
- ➔ Para onde Ricardo levou Raquel?
- ➔ Como Ricardo estava vestido?

A perspectiva do texto na leitura é alvo de diversas críticas. Leffa (1999, *apud* Menegassi e Angelo, 2010), cita três razões principais para essas críticas:

ênfase no processamento linear da leitura; intermediação do sistema fonológico para acesso ao significado; valorização das habilidades de nível inferior – reconhecimento de letras e palavras.

Para Coracini (2010), nessa concepção cabe a dicotomia sentido literal/sentido figurado (metafórico), sendo que o segundo se configuraria como um desvio a ser evitado em detrimento do primeiro; sendo assim, o texto por si só possui um significado completo e único, não sendo necessário o leitor, pois “tudo está dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

Menegassi e Angelo (2010) fazem uma crítica à ideia da totalidade e unicidade de significado no texto, pois o autor, ao produzir um texto, o produz apenas com a informação que julga necessária para que o leitor entenda, eliminando tudo o que não é preciso explicitar, assim:

Isso exige que o leitor, levando em conta seus conhecimentos, infira de maneira contínua. Como são diferentes as experiências de vida e os conhecimentos de mundo de cada leitor, diferentes também serão os significados gerados por um mesmo leitor ao ler um mesmo texto em situações diferenciadas de leitura. (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.20)

Em outras palavras, se tomarmos como base o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, embora ricamente descritivo, há uma série de elementos que os leitores irão formular de maneira diferente na mente. A imagem do cemitério para um aluno não será a mesma para o outro. A associação dos personagens Ricardo e Raquel com pessoas conhecidas também não será a mesma. Enfim, esse modelo não consegue abarcar os significados que o texto produz ao aluno.

Perspectiva do leitor

Se na perspectiva do texto o modelo de processamento é ascendente, na perspectiva do leitor este modelo é descendente (*top-down*). O leitor, então, assume responsabilidades que incluem a contribuição para com a construção do sentido. Menegassi e Angelo (2010) consideram que nesse modelo a obtenção

do significado se dá por força dos conhecimentos armazenados na memória do leitor.

O levantamento de hipóteses e sua confirmação são estratégias de leitura comuns aqui, conforme demonstrado em Menegassi e Angelo (2010). Tomando novamente o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, poderíamos ter as seguintes atividades:

- Suscitar com os alunos uma conversa que evidencie os seus conhecimentos e experiências com o espaço cemitério.
 - Levantar hipóteses sobre o porquê de Ricardo ter convidado Raquel para ir a um cemitério.
 - Verificar se as hipóteses se confirmaram.
- Seriam exemplos de perguntas de leitura:
- O que significa ver o pôr-do-sol para você?
 - O que mais te agradou ou desagradou na história?
 - Você já teve um encontro em um lugar inusitado?

Apesar de atribuir função ativa para o leitor, essa perspectiva recebe críticas, segundo Menegassi e Angelo (2010, p. 24), por “descartar aspectos sociais, confiar exageradamente nas adivinhações do leitor e por considerar, nas propostas do ensino, qualquer interpretação realizada pelo aluno”.

Nesse sentido, a perspectiva do leitor acaba sendo problemática, pois ao aceitar qualquer interpretação do aluno, tem-se o risco de que esse construa uma compreensão inadequada à leitura, por conta do acionamento de esquema impertinente sobre o conteúdo. Por exemplo, tomando o modelo de pergunta de leitura apresentado acima: “o que significa ver o pôr-do-sol para você?”, o aluno pode associá-lo a um dia com a família ou amigos na praia e, conseqüentemente, considerá-lo como um momento agradável. No entanto, quando nos voltamos para o conteúdo do texto lido – o conto *Venha ver o pôr-do-sol* – sabe-se que o pôr-do-sol será visto por Raquel trancada em um túmulo no cemitério abandonado, o que certamente não é agradável (ver breve resumo do conto apresentado adiante).

Perspectiva da interação autor-texto-leitor

Essa perspectiva compreende que a produção do sentido se dá na interação entre autor, texto e leitor, preconizando a inter-relação entre processamentos ascendentes e descendentes na busca do significado (MENEGASSI; ANGELO 2010, p.25). Isso quer dizer que o significado não está no texto nem na mente do leitor, mas, segundo Koch e Elias (2012, p. 11), “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos”; a leitura é, portanto, uma atividade interativa de produção de sentidos.

Essa perspectiva tem ganhado espaço nos documentos que regem o ensino de leitura nas escolas brasileiras. Abaixo, destacamos a concepção de leitura presente nos Parâmetro Curriculares Nacionais:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

Outro documento oficial que adota como concepção de leitura a de base interacionista são as DCE/LP do Paraná:

Nestas Diretrizes, compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem. (PARANÁ, 2008, p. 56)

As atividades de leitura com base nessa abordagem, segundo Menegassi e Angelo (2010), permitem ao leitor interagir com texto, produzindo seus significados e indo além do que está escrito nas linhas. Segundo os autores, o leitor percebe primeiro o sentido do texto, o fornecido pelo autor, mas também gera novos sentidos. Na mesma linha, Kleiman (2013a, p. 93) aponta que

O aspecto mais importante dessa proposta é que ela propõe atividades, baseadas na convergência na leitura, até que ele (o leitor) possa desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura pessoal, individual, singular. Para que haja uma possibilidade de interação com o autor, é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência, que se fundamenta, por sua vez, não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza.

Embora a perspectiva da interação autor-texto-leitor tenha ganhado espaço nos documentos oficiais que regem a educação, esse modelo vem sendo questionado pelas pesquisas atuais. Moita Lopes (1996) acredita que há limitações nessa perspectiva de leitura, pois ela não leva em conta aspectos sociais e psicossociais. Para ele, essa abordagem deve ser complementada com contribuições da Análise do Discurso. Coracini (2010) considera a perspectiva interacionista como um prolongamento do modelo ascendente, pois continua tendo o texto como objeto autoritário. Segundo a autora:

Nessa postura teórica o leitor é visto como sujeito ativo, porque cabe a ele 'inferir', acionando esquemas e interagindo com os dados do texto, essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido, "conteúdo comum". (CORACINI, 2010, p.15)

É válido destacar que a proposta de trabalho que apresentaremos mais adiante se filia à perspectiva da interação autor-texto-leitor, com vistas à proposta de Menegassi e Angelo (2010) de uma construção mista das teorias interacionista e discursiva que poderia se chamar de interacionista-sócio-discursiva (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.35).

Perspectiva discursiva

Na perspectiva da análise do discurso, a leitura não deve se restringir a uma série de estratégias (ler as informações gerais e partir para as específicas), ou seja, não se trata de responder o que o texto quis dizer. É entender que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar (ORLANDI, 2007, p. 21). Ou ainda que a língua não se trata de um mero instrumento a ser

controlado ou utilizado para informar conteúdo, mas é preciso considerar que os sentidos são efeitos que se produzem sob determinações históricas.

As perguntas, portanto, deixam de ser “o que autor quis dizer?” e passam a “como o texto significa?”. Coracini (2010, p. 17-18) afirma que

Nessa perspectiva, não é o texto que determina as leituras, como pretendem as demais visões teóricas acima abordadas, mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. E essa inscrição, esse efeito discursivo, resulta no apagamento do sujeito. (Orlandi, 1988). É só nesta visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção de sentido.

Menegassi e Angelo (2010) atestam que para a análise do discurso, os sentidos não se encontram unicamente nas palavras, mas na relação com o que está fora do texto, ou seja, as condições de produção. Orlandi (2007, p. 33) reforça essa ideia afirmando que “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos”.

Em síntese, a produção de sentidos nessa perspectiva de leitura se dá em circunstâncias sempre inéditas. Por isso, conforme Menegassi e Angelo (2010), “não é o texto que determina as leituras, mas a posição a partir da qual fala o sujeito. Lê-se sempre a partir de uma formação discursiva. Há tantas leituras quantas forem as formações discursivas” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.33).

Pensando novamente no conto *Venha ver o pôr-do-sol*, poderíamos dizer que em uma atividade de leitura, a posição social, histórica e ideológica que o leitor assume produzirá sentidos direcionados por essa ótica. Baseado em modelos de perguntas de leitura nessa filiação teórica, poderíamos supor a seguinte atividade para o conto em questão:

→ De que maneira podemos compreender a relação entre Ricardo e Raquel, tendo em vista a problemática dos relacionamentos atuais?

→ Que memória o texto convoca, ao textualizar um enredo marcado por um plano de vingança à amada?

A crítica feita à abordagem discursiva de leitura em geral recai no fato de ela ainda não apresentar modelos didáticos para uso em sala de aula. Possenti (1996, *apud* MENEGASSI; ANGELO, 2010), nessa mesma linha, defende que a análise do discurso deve incorporar fatores pragmáticos para análise dos textos/discursos.

Vale ressaltar que, embora as críticas sobre a perspectiva discursiva estejam ligadas a sua insuficiência de modelos didáticos, há trabalhos, como o de Magalhães et al. (2014), que buscam aproximações da Análise do Discurso com o ensino de língua materna. Além disso, é mister lembrar a proposta de Menegassi e Angelo (2010, p. 35) de uma construção mista das teorias interacionista e discursiva que poderia se chamar de interacionista-sócio-discursiva.

Construção e ordenação das perguntas de leitura

Tendo em vista nossa opção pela perspectiva da interação autor-texto-leitor, é preciso evidenciar alguns pontos essenciais que nortearam o trabalho com a construção de perguntas como instrumento para avaliação de leitura, a partir do conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles, aplicada a alunos da primeira série do Ensino Médio de uma escola privada de Paranavaí. Descreveremos, assim, os pressupostos teórico-metodológicos que ancoraram o trabalho com a leitura em sala de aula no cenário em que as perguntas foram aplicadas; o processo de construção e ordenação dessas perguntas; e analisaremos brevemente as respostas de cinco alunos a algumas das perguntas como amostra de um total de trinta e três, buscando evidenciar se a pergunta e a resposta privilegiam a interação como meio de construção de sentidos.

Procedimentos metodológicos

A opção no trabalho com leitura pela perspectiva da interação autor-texto-leitor encontra-se, obrigatoriamente, na égide da concepção de linguagem como uma forma de interação, o que, segundo Geraldi (2006, p. 41), deve “implicar uma postura educacional diferenciada uma vez que situa a linguagem como o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. As condutas do professor em sala de aula, nessa concepção, não poderão ser restritas à transmissão de normatizações gramaticais como a escola tradicional preconizava, pois, ainda segundo Geraldi (2006), é preferível que se estudem as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que, por exemplo, classificar orações e separar sílabas como atividades abstratas e desvinculadas de situações reais de uso da língua.

O sentido de um texto nessa perspectiva, conforme já apresentamos na seção 2.3, é construído na interação texto-sujeitos (KOCH; ELIAS, 2012, p.11), ou seja, texto-autor-leitor, sendo os dois últimos sujeitos ativos que dialogam e se constroem no texto, o lugar da interação (KOCH; ELIAS, 2012; GERALDI, 2006). No entanto, quando pensamos na sala de aula, pensamos em outro sujeito também ativo nesse processo: o professor.

Considerar o professor como sujeito ativo implica dizer que ele também produz interações no processo de leitura, pois também é leitor e constrói sentidos. Menegassi (2009) afirma que nesse cenário não se discute apenas a leitura do professor ou do aluno, mas o sentido que ambos produzem juntos sobre o texto, isto é, consideram-se os sentidos que são produzidos para o texto por meio da interação dos sujeitos participantes da enunciação ali marcada, e complementa dizendo que:

É certo que essa situação comunicativa estabelece os níveis possíveis de leitura, determinando, inclusive, os sentidos possíveis de serem produzidos. Dessa forma, não é qualquer sentido que vale nessa interação, pelo contrário, somente aqueles que são pertinentes à enunciação marcada. (MENEGASSI, 2009, p. 5)

Em suma, a perspectiva da interação pressupõe que o sentido não se restringe somente ao texto nem somente ao leitor, mas se constrói na

“interação entre esses sujeitos” que, na sala de aula, também inclui o professor. Interessa, todavia, entender esse processo do ponto de vista metodológico, vislumbrar como se dá o processo de interação na prática da leitura e qual o papel do professor.

A perspectiva da interação para o trabalho com leitura prevê que a interação se dá por meio da mobilização dos conhecimentos prévios do leitor. Nesse sentido, ao trabalhar com a leitura, o professor deve ter claros os seus objetivos e as estratégias de motivação da leitura e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.

No que tange aos objetivos de leitura, Solé (1998) afirma que eles determinam a forma com que o leitor irá se comportar diante de um texto e norteiam o êxito da compreensão. Compete então ao professor elencar qual o seu objetivo com a leitura.

No cenário que nos serve de objeto neste trabalho, o objetivo da leitura estipulado pelo professor, segundo terminologia de Solé (1998, p. 99), foi “ler para verificar o que se compreendeu”. Esse objetivo está bastante arraigado com as práticas escolares, pois ele consiste em que os alunos devam dar conta da sua compreensão, respondendo perguntas após a leitura. A autora adverte, porém, que é preciso cuidar para que a sistemática leitura-perguntas-respostas não se generalize, pois com isso os objetivos de leitura também se generalizam para os alunos que passam a considerar que toda a leitura será feita a fim de se responder uma lista de perguntas. Ressaltamos que Menegassi e Angelo (2010) e Solé (1998) apresentam várias estratégias para se trabalhar com a leitura na perspectiva interacionista, mas aqui nos deteremos nas perguntas de leitura, que também se configuram, segundo os autores, como uma estratégia legítima de trabalho, desde que não sejam a única.

Com relação à ativação dos conhecimentos prévios sobre o texto lido, Solé (1998) destaca que são extremamente importantes para a leitura. Kleiman (2013b), na mesma linha, afirma que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a

interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. É porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (KLEIMAN, 2013b, p.15)

O professor, conforme aponta Solé (1998), deve se questionar sobre a bagagem com que os alunos poderão abordar a leitura proposta, tendo em vista que essa bagagem não será homogênea e que implicará a compreensão que o aluno construirá.

A mobilização de conhecimentos prévios feita antes da leitura do conto *Venha ver o pôr-do-sol* na turma de primeira série foi composta por algumas perguntas feitas oralmente pelo professor:

- O título *Venha ver o pôr-do-sol* sugere o quê sobre o conteúdo do texto?
- Você já recebeu um convite para ver o pôr-do-sol?
- O texto é do gênero conto. Quais elementos poderão encontrar nele?
- Esta história se passa em um cemitério. Que relação haverá entre o título e o espaço?

As perguntas feitas pelo professor possibilitaram aos alunos mobilizar alguns conhecimentos que seriam necessários para interagirem com o texto e construir sentidos. Na primeira pergunta, a forma verbal “venha” no modo imperativo é um indício de convite; na segunda, recordar os elementos da narrativa (narrador, tempo, espaço, personagens e enredo) dá pistas sobre itens a serem observados no texto; na terceira, o professor fornece uma informação e lança um questionamento que não pode ser respondido pelos alunos, sendo possível apenas fazer previsões que depois podem ou não ser confirmadas com a leitura; dessa forma, a última pergunta acaba servindo como um chamariz para a leitura.

Convém sintetizar as ideias discutidas nessa seção antes de apresentarmos os procedimentos de construção e ordenação das perguntas de leitura. Tentamos mostrar que, na perspectiva da interação autor-texto-leitor, o sentido se dá por meio da interação entre o texto e os sujeitos; o professor

configura-se como um dos sujeitos participantes da interação, o que implica condutas específicas de seu trabalho, por exemplo, não ser o detentor do único sentido da leitura; outra conduta importante para o professor é compreender que a interação do aluno/leitor-texto se dá pelo movimento dialógico entre conhecimentos prévios do aluno e texto, por isso é fundamental que se tenha bem explicitado o objetivo da leitura e estratégias de mobilização do conhecimento prévio.

A construção e ordenação das perguntas de leitura

As perguntas de leitura que serão apresentadas nesta seção foram utilizadas como forma de verificar e avaliar a compreensão de leitura de um grupo de alunos da primeira série do Ensino Médio de uma escola privada de Paranavaí. O texto que serviu de base para a formulação das perguntas foi o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles, retirado do livro *Antes do Baile Verde*, de 1999.

O conto tem como personagens Ricardo e Raquel e se passa em um cemitério. Raquel, a convite de Ricardo, seu ex-namorado, a quem ela havia abandonado para ficar com outro homem mais rico, vai até um cemitério abandonado e afastado da cidade ter um último encontro com Ricardo. Segundo Ricardo, o local possuía um belo pôr-do-sol, e este era o motivo do convite. Contudo, quando chega ao local, Raquel está irritada, com os sapatos sujos de lama e reclama com Ricardo sobre o encontro naquele lugar afastado, cheio de buracos. Caminham longamente pelo cemitério enquanto Raquel o tempo todo demonstra desprezo por Ricardo e Ricardo alega que está mais pobre ainda, que mora em uma pensão horrenda, que o único lugar propício ao encontro seria um cemitério abandonado. Raquel comenta sobre os ciúmes do marido e de sua fortuna, salientando que viajarão para o Oriente e perguntando se Ricardo conhece o Oriente. Apesar das insistências de Raquel para ir embora daquele lugar, Ricardo diz a ela que irá apresentar-lhe um túmulo antigo, mentindo que seria de sua família. Quando Raquel entra na

capela, Ricardo resolve mostrar a ela o retrato de uma prima que morreu muito jovem e tinha os olhos parecidos com os de Raquel. Quando Raquel se aproxima da imagem, depara-se com uma inscrição "nascida em maio de mil oitocentos e falecida", fica sem reação e, em seguida, ouve um forte estrondo. Ricardo a havia trancado em meio às gavetas que nem sequer eram de familiares seus. Raquel grita, o chama de mentiroso, pede a ele para tirá-la dali. Mas Ricardo somente diz "Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo". Enquanto friamente Ricardo se despede de Raquel, a jovem grita, sacode a portinhola. Ele a deixa ali aos gritos e retoma o caminho percorrido, com as chaves no bolso. Ainda, ao longe, Ricardo ouve os gritos, depois, os uivos vão ficando cada vez mais remotos. Ricardo olha pra o poente e conclui que, ali no portão do cemitério, nenhum ouvido humano escutaria qualquer chamado. Então ele acendeu um cigarro e desceu a ladeira.

Para construção e ordenação de perguntas de leitura, o professor deve ter bem delimitado qual o seu objetivo, o gênero textual escolhido e a perspectiva de leitura adotada. Além disso, é necessário saber que as perguntas de leitura se caracterizam em três tipos: i) perguntas de resposta literal; ii) perguntas para pensar e buscar; iii) perguntas de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998, p.156).

Menegassi (2010b), a partir dos estudos de Solé (1998), apresenta as seguintes caracterizações para as perguntas de leitura, as quais adotaremos neste trabalho:

A) *Pergunta de resposta textual*: São perguntas cujas respostas se encontram literal e diretamente no texto. Observa-se que não são perguntas de cópia, em que o leitor deve apenas parear as informações do comando com a localização das respostas no texto, em que basta ao leitor copiar um trecho do texto e transferi-lo como sendo a resposta. São perguntas que fazem o leitor buscar as respostas no texto, contudo, elas não trazem cópias de partes do texto, isto é, não trazem em sua construção sintática pistas textuais para o aluno identificar simplesmente no texto o que está pedindo, como tradicionalmente se faz nas avaliações de leitura. São perguntas

que exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que resposta seja produzida [...]

B) *Pergunta de resposta inferencial*: São perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, isto é, elas estão ligadas ao texto, mas exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produzindo algum tipo de inferência. Assim, a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” [...]

C) *Pergunta de resposta interpretativa*: São perguntas que tomam o texto como referencial, porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto. As perguntas remetem o leitor a elaborar uma resposta pessoal. Contudo, não vale qualquer resposta. A produção de sentidos está necessariamente atrelada às perguntas anteriores – de resposta textual e inferencial, que levam o aluno-leitor a raciocinar sobre o que está lendo e articular o tema do texto à sua vida pessoal. Para isso, suas respostas não estão ligadas ao texto, mas sim às experiências de sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria, com manifestações idiossincráticas. (MENEGASSI, 2010b, p.179-181).

No que se refere à construção das perguntas, tendo em vista as caracterizações supra-apresentadas, uma preocupação do professor deve ser a de evitar perguntas que possibilitem ao aluno somente copiar uma parte do texto como resposta, ou perguntas que não exijam compreensão do texto para serem respondidas. As perguntas elaboradas a partir do conto *Venha ver o pôr-do-sol* são as seguintes:

- 1 – Por que o título do conto é *Venha ver o pôr-do-sol*?
- 2 – O narrador do conto é observador ou personagem? Como você consegue provar sua resposta?
- 3 – Por que Ricardo e Raquel estavam se encontrando no conto?
- 4 – Raquel aceitou rapidamente o convite de Ricardo? Por quê?
- 5 – Raquel sabia onde seria o encontro? Explique sua resposta.
- 6 – Raquel acreditava no amor sem interesses? Justifique.
- 7 – Ricardo, ao longo da caminhada pelo cemitério, estava tentando esconder algum sentimento? Explique.
- 8 – Como Ricardo poderia conhecer tão bem o cemitério?

10 – Além do sentido literal, qual outro sentido poderia ter “pôr-do-sol” no conto? Explique.

11 – Para você, Raquel é vítima ou vilã? Explique.

12 – Você conhece alguma história parecida com a de Raquel? Produza um breve relato contando um fato, conhecido por você, de alguém que tenha cometido um crime por amor.

Uma vez construídas as perguntas, é necessário ordená-las. Menegassi (2009), analisando exemplificações de construção e ordenação de perguntas produzidas com professores do Ensino Fundamental I no Noroeste do Paraná, constatou que “os critérios de ordenação de perguntas estão relacionados ao conceito de leitura, o que permite um trabalho de desenvolvimento cognitivo mais eficaz no aluno-leitor” (MENEGASSI, 2009, p. 01). E sendo o conceito de leitura adotado o interacionista, as perguntas devem permitir ao aluno justamente interagir com o texto lido, de forma que as perguntas estejam interligadas de algum modo, possibilitando ao aluno construir sentidos.

Para ordenação das perguntas, foi tomada como critério a sequência das caracterizações apresentadas por Menegassi (2010) com base em Solé (1998), em que considerou a primeira como mais elementar e a última como mais complexa. O Quadro 1 ilustra o procedimento de sequenciação de perguntas.

Quadro 1 – Ordenação de perguntas de leitura

Pergunta	Caracterização
1 – Por que o título do conto é <i>Venha ver o pôr-do-sol</i> ?	Pergunta de resposta textual
2 – O narrador do conto é observador ou personagem? Como você consegue provar sua resposta?	Pergunta de resposta textual
3 – Por que Ricardo e Raquel estavam se encontrando no conto?	Pergunta de resposta textual
4 – Raquel aceitou rapidamente o convite de Ricardo? Por quê?	Pergunta de resposta textual
5 – Raquel sabia onde seria o encontro? Explique sua resposta.	Pergunta de resposta inferencial
6 – Raquel acreditava no amor sem interesses? Justifique.	Pergunta de resposta inferencial
7 – Ricardo, ao longo da caminhada pelo cemitério, estava tentando esconder algum sentimento? Explique.	Pergunta de resposta inferencial
8 – Como Ricardo poderia conhecer tão bem o cemitério?	Pergunta de resposta inferencial

10 – Além do sentido literal, qual outro sentido poderia ter “pôr-do-sol” no conto? Explique.	Pergunta de resposta interpretativa
11 – Para você, Raquel é vítima ou vilã? Explique.	Pergunta de resposta interpretativa
12 – Você conhece alguma história parecida com a de Raquel? Produza um breve relato contando um fato, conhecido por você, de alguém que tenha cometido um crime por amor.	Pergunta de resposta interpretativa

Análise de respostas dadas às perguntas

Nesta seção, selecionamos e transcrevemos as respostas dadas às perguntas de cinco alunos por servirem como amostragem da diversidade de respostas de um total de trinta e três alunos. Buscamos evidenciar se essas respostas refletem construção de sentido a partir de um processo de interação. Utilizamos as seguintes convenções para nos referirmos às respostas dos alunos: A1 – aluno 1; A2 – aluno 2; A3 – aluno 3; A4 – aluno 4; A5 – aluno 5.

Selecionamos e transcreveremos as respostas dadas às perguntas 1, 8, 11 e 12, por serem questões representativas das três categorias de perguntas que utilizamos (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2010b) e por evidenciarem melhor aspectos da construção de sentidos por meio da interação.

Quadro 1- Transcrição pergunta 1 e respostas

1 – Por que o título do conto é *Venha ver o pôr-do-sol*?

A1 – *O título do conto é “Venha ver o pôr-do-sol”, porque Ricardo faz um convite a Raquel para ver o pôr-do-sol.*

A2 – *Porque foi esse o pretexto que Ricardo usou para levar Raquel no cemitério dar seu último adeus e matá-la.*

A3 – *O título do conto é “Venha ver o pôr-do-sol”, pois é um convite de Ricardo para Raquel ver sua própria morte, por que no conto o pôr-do-sol representa a morte de Raquel.*

A4 – *Porque o conto se passa no momento do pôr-do-sol que significa como se fosse a passagem da vida (dia) para morte (noite).*

A5 – *Porque o personagem convida a mulher-personagem para ver o pôr-do-sol.*

Pergunta de resposta textual

A pergunta 1, caracterizada como sendo de busca textual, não pode ser respondida com cópia do texto. É necessário compreender o texto para respondê-la. As respostas dadas pelos alunos revelam diferentes formas de interação com o texto para a construção do sentido. Observamos que as respostas, exceto A4, fazem referência a “convite”, pois, de fato, no conto, Ricardo faz um convite a Raquel para verem o pôr-do-sol em um cemitério abandonado. Chama atenção a resposta de A3, pois vincula o desfecho do conto com a resposta atribuindo um novo sentido para a expressão “pôr-do-sol”, o que só é possível a partir de um conhecimento prévio que associe “pôr-do-sol” com a morte, e esse conhecimento dialogando com o desfecho do conto permitiu essa construção de sentido.

Quadro 2- Transcrição pergunta 8 e respostas

8 – Como Ricardo poderia conhecer tão bem o cemitério?

A1 – *Ricardo poderia conhecer tão bem o cemitério se houvesse há tempos planejado sua vingança e montando um plano para o fim definitivo e trágico de Raquel.*

A2 – *Era o jazido de sua família já falecida.*

A3 – *Ricardo já conhecia o cemitério, porque ele já planejava levar Raquel no seu encontro para matá-la.*

A4 – *Ele conhecia tão bem o cemitério, pois já havia visitado o cemitério antes para planejar a morte de Raquel.*

A5 – *Ele ia ao cemitério quando criança com sua prima para lavar o túmulo de seu pai.*

Pergunta de resposta inferencial

A pergunta 8 caracteriza-se como sendo de resposta inferencial, pois sua resposta não está no texto, mas precisa ser deduzida a partir dele, fazendo-se a ligação de uma série de elementos. No conto, Ricardo demonstra conhecer muito bem o cemitério em que estão, dizendo para Raquel que sempre fora àquele lugar e que sua família estava sepultada ali. Percebe-se, nas respostas de A2 e A5, essas informações, no entanto Raquel descobre que Ricardo estava mentindo, pois o túmulo que ela havia dito ser de sua prima tinha cerca de 100 anos. É interessante notar que, no texto, não há nenhuma menção ao fato de

Ricardo estar mentindo, essa é uma informação implícita; portanto, A2 e A5 compreenderam o enunciado, mas não compreenderam as pistas do texto para chegarem ao sentido.

Por outro lado, nas respostas dos demais alunos observa-se que todos direcionam a resposta para o fato de Ricardo ter planejado tudo, ou seja, ido algumas vezes ao cemitério a fim de arquitetar o assassinato de Raquel. Essa resposta só é conseguida por meio da interação texto-leitor, que diante dos fatos textuais associa-os a um conhecimento prévio e é capaz de construir um novo sentido conforme ilustra o esquema:

→Fatos textuais: Ricardo conhece bem o cemitério; a família de Ricardo não está sepultada no cemitério; o cemitério está abandonado há séculos; Ricardo prende Raquel em um túmulo antigo com uma fechadura nova.

→Provável conhecimento prévio: assassinos planejam crimes/ crimes perfeitos são planejados.

→Sentido construído: Ricardo foi outras vezes ao cemitério para planejar o crime.

Perguntas de resposta interpretativa

Quadro 3: Transcrição pergunta 11 e respostas

11 – Para você, Raquel é vítima ou também é vilã? Explique.

A1 – Raquel poderia também ser a vilã, pois ela abandonou seu amor por alguém com condições de vida melhor, partindo assim o coração de Ricardo.

A2 – Para mim também é vilã, porque ela deixou Ricardo por interesses materiais ao invés de viver um amor.

A3 – Raquel é vítima por ter sido enganada por ele, e vilã por ter ficado com ele só por interesse, e ter ido ao encontro para dizer que o queria mais.

A4 – É uma vilã, pois ela provocou a própria morte terminando com Ricardo e jogando o tempo todo na cara dele que estava com outro homem mais rico.

A5 – Ela é vítima, pois antes de estar por interesse com o outro cara, ela terminou com Ricardo, significando que não queria mais nada com ele, portanto se tornou vítima.

A pergunta 11 caracteriza-se como sendo de resposta interpretativa, pois para respondê-la o aluno deve tomar o texto como referência, mas é necessário o seu ponto de vista. *A priori*, o aluno poderia responder esta pergunta sem ter compreendido o texto, no entanto a forma verbal “explique” exige que ele se posicione a partir de sua compreensão do texto. Chama atenção o fato de apenas A5 ter considerado Raquel como vítima, enquanto os demais alunos a conceberam como vilã pelo fato de ter deixado Ricardo para ficar com um homem rico. Isso revela que é praticamente comum entre os alunos a ideia de que os interesses não devem se sobrepor ao sentimento amor. Dessa forma, um conhecimento de mundo é mobilizado pelo leitor e no processo de interação constrói o seu sentido a partir do significado do texto.

Quadro 4- Transcrição pergunta 12 e respostas

12 – Você conhece alguma história parecida com a de Raquel? Produza um breve relato contanto um fato, conhecido por você, de alguém que tenha cometido um crime por amor.

A1 – *Há dois anos atrás, conheci um homem que fora tão apaixonado por sua melhor amiga, que poderia matar e atravessar qualquer fronteira para ver sua amada. E assim o fez, no dia que foi se declarar para ela, descobriu que a mesma iria se casar, não pensou duas vezes, se atirou na frente de um caminhão, morrendo, então, atropelado.*

A2 – *Uma música que conta a história de um casal de namorados em que o homem assassina sua companheira já que ela não aceita seu pedido de casamento, após isso ele a costura e vive uma vida de anos, no entanto ela acorda como zumbi, o mata e o transforma em morto-vivo também, e então se casam e vivem uma “morte” de romance.*

A3 – *Um dia, eu ouvi minha mãe contando um acontecimento sobre morte por amor. O rapaz, que se chamava D., descobriu que sua esposa não o amava do jeito que ele a amava, e para ela não ficar com seu amante, ele resolveu assassiná-la na frente dos filhos para que os mesmos vissem o quanto sua mãe era falsa e que só ainda estava com ele por interesse, porque ele amava ela e dava tudo que ela queria. O rapaz foi preso por ter feito um assassinato, mas disse que não se arrependeu do que fez.*

A4 – *Certa vez conheci uma mulher que me contou a história de sua irmã, que era uma mulher muito apaixonada que não suportou o fato de seu marido ter a deixado, então ela entrou em depressão e acabou ficando louca e matou seu ex-marido e logo depois se suicidou também.*

A5 – *Certa vez, ouvi dizer que uma mulher sofria muito por ser namorada, brigavam todos os dias por motivos banais. Aquilo já era rotina. Ele não tinha muito tempo, só sabia estudar e quando tinha tempo, ou saía com seus amigos para fumar, ou se encontrava com ela. Mas para variar, com ela era somente brigas em cima de brigas, nunca pararam de brigar. Até que ele cansou daquela rotina, andou até o trabalho dela, onde a encontrou subindo as escadas. Ele a puxou e disse o último “eu te amo” e a empurrou lá de cima, vendo ela despencar de lá, começou a chorar, virou as costas e foi embora satisfeito.*

Tal qual a pergunta 11, a pergunta 12 também exige do aluno a intervenção do conhecimento prévio e a sua opinião interagindo com o texto. Quando solicitados a relatar uma história parecida com a da personagem Raquel que eles conheçam, prevê-se uma história que compreenda: i) um casal; ii) um empecilho para o casal, preferencialmente interesse financeiro; iii) um crime de um contra o outro, preferencialmente do homem contra a mulher; iv) um final não-feliz.

Os itens elencados acima aparecem nos relatos da maioria dos alunos, exceto A2, cujo desfecho dá indícios de que o casal continuou feliz, mesmo após mortos. Esses dados evidenciam o movimento interacional texto-leitor para a construção dos sentidos.

Considerações finais

Buscamos neste artigo apresentar uma proposta de trabalho de leitura a partir da perspectiva da interação autor-texto-leitor. Para tanto, resgatamos os conceitos das concepções de leitura atrelando-as às principais teorias linguísticas ao longo da história e, em seguida, apresentamos de forma um pouco mais demorada alguns pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam o trabalho com leitura na concepção interacionista, evidenciando posturas e condutas do professor que trabalha com leitura nesse modelo, tais como: saber a concepção de linguagem e de leitura com que trabalha, ter claro o objetivo da leitura, elaborar estratégias para acionar conhecimentos prévios dos alunos que julgar necessários para a sina da compreensão e, quando optar pelo uso de perguntas, construí-las de forma que possibilitem a interação texto-leitor e não a cópia de partes do texto como respostas, além de ordená-las de um modo que favoreça a construção do sentido pelo aluno.

Tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos abordados neste trabalho, propusemo-nos analisar uma lista de perguntas de leitura aplicada com a finalidade de verificar e avaliar a compreensão de alunos da primeira

série do Ensino Médio de uma escola privada de Paranavaí. Dessa análise obtivemos os seguintes dados: nas perguntas de resposta textual, embora sendo de fácil apreensão no texto, podem variar dependendo da interação texto-leitor, mas as variações são pertinentes à enunciação marcada; nas perguntas de resposta inferencial, notou-se que há, por parte de alguns alunos, certa dificuldade em inferir sentidos, o que torna as perguntas assim caracterizadas mais complexas, mostrou-se ainda que o dado novo provém da interação das informações do texto com o conhecimento prévio do aluno (inferência); nas perguntas de resposta interpretativa, verificou-se que, embora demandem respostas mais subjetivas, ainda assim exigem que o aluno tenha compreendido o texto para que possa associá-lo com outros fatos/eventos da vida.

Por fim, esperamos contribuir para as discussões e reflexões sobre o trabalho com a leitura na escola, oferecendo este texto que se presta desde tratar das concepções de leitura até apresentar um modelo didático de trabalho a partir de uma das perspectivas apresentadas. Ressaltamos que, embora inúmeras pesquisas venham sendo feitas na área, ainda há muito por se fazer em termos de trabalho com leitura em sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 2010.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2013a.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013b.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

MAGALHÃES, Amarildo Pinheiro *et. al.* Análise do discurso: uma ferramenta possível para o desenvolvimento da leitura escolar. In: CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Perspectivas educacionais e ensino de línguas*. Londrina: Eduel, 2014. p. 89-108.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (Org.) *Leitura e ensino: formação de professores – EAD*. Maringá: Eduem, 2010. v.19. p. 15-40.

MENEGASSI, Renilson José. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais ... Campinas: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Avaliação de leitura. In _____. (Org.). *Leitura e ensino: formação de professores – EAD*. Maringá: Eduem, 2010a. v.19. p. 87–106.

_____. Perguntas de leitura. In _____. (Org.). *Leitura e ensino: formação de professores – EAD*. Maringá: Eduem, 2010b. v.19. p. 167–189.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008. p. 50–62.

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

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr-do-sol. In: _____. *Antes do baile verde*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.