



## A aula interacionista de leitura: um dispositivo didático para a aula de leitura e uma ferramenta de geração de dados para a pesquisa em Linguística Aplicada

### The interactionist reading class: a didactic device for the reading class and a data generation tool for research in Applied Linguistics

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin<sup>i</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

Universidade Federal do Ceará

Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues<sup>ii</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4256-2023>

Universidade Federal do Piauí

Meire Celedonio da Silva<sup>iii</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>

Instituto Federal do Ceará

*Entre o dizer para fazer, o fazer e o dizer sobre o fazer há uma enorme distância. O dizer para fazer está legitimado nos documentos prescritivos; o fazer é materializado no texto produzido na interação em sala de aula; o dizer sobre o fazer é registrado no texto sobre a aula, produzido com base em motivações feitas por pesquisadores ou mesmo em reflexões feitas pelo próprio docente. (Eulália Leurquin, 2014)*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre um dispositivo didático elaborado para o ensino e a aprendizagem da leitura, em uma perspectiva crítica e situada. Esse modelo, intitulado "Aula interacionista de leitura", foi construído a partir das propostas de Leurquin 2001 e 2014. A autora se baseou nos pressupostos teórico-epistemológicos do Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2009, 2013, 2023), nas teorias sobre a leitura, sobretudo na perspectiva



interacionista. Mais de dez anos depois da proposta inicial, foi realizada uma releitura, considerando que vem sendo amplamente utilizada em pesquisas de programas de pós-graduação, sobretudo no PROFLETRAS. No entanto, a proposta inicial não contempla, por exemplo, os aspectos multisemióticos. Neste artigo, amplia-se a proposta da aula interacionista de leitura para contemplar esses elementos, tendo em vista o tratamento de textos com essas características, articulando-se à proposta da BNCC que conecta a análise semiótica à análise linguística.

**Palavras-chaves:** ensino de leitura; dispositivo de ensino; aula interacionista.

**Abstract:** This research aims to present reflections on a didactic device developed for teaching and learning reading, from a critical and situated perspective. This model, entitled "Interactionist Reading Class," was constructed based on the proposals of Leurquin (2001 and 2014). The author based her work on the theoretical-epistemological assumptions of Bronckart's socio-discursive interactionism (2009, 2013, 2023), and on theories about reading, especially from an interactionist perspective. More than ten years after the initial proposal, a reinterpretation was carried out, considering its widespread use in research in postgraduate programs, particularly in PROFLETRAS. However, the initial proposal does not contemplate, for example, multisemiotic aspects. This article expands the proposal of the interactionist reading class to include these elements, considering the treatment of texts with these characteristics, articulating it with the BNCC proposal that connects semiotic analysis to linguistic analysis.

**Keywords:** reading; device for teaching; interactionist class.

## 1. Introdução

A epígrafe desse artigo diz muito sobre a situação da leitura no Brasil, pois entre o que orientam os documentos, o que acontece em sala de aula e as representações feitas sobre a aula de leitura realizada, há um enorme descompasso. Muito provavelmente, isso ocorre porque há documentos que definem os saberes a ensinar, mas não os saberes para ensinar (Hofstetter e Schneuwly, 2009); há uma formação inicial realizada no curso de Letras que investe em disciplinas teóricas, mas que deixa de lado disciplinas práticas (Leurquin, 2024)<sup>1</sup>. Somado a essa situação, temos documentos que elencam e descrevem saberes a ensinar, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017,

---

<sup>1</sup> Esta afirmação tem como referência o Plano das disciplinas de estágio da instituição de referência, onde essas disciplinas são registradas como teórica ou prática. <https://dlv.ufc.br/pt/lista-de-disciplinas-ofertadas/>

Uma discussão sobre essa dicotomia é feita por Pimenta e Lima em [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/download/112/1767/3119?inline=1](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/112/1767/3119?inline=1)

2018), em que a leitura é uma das práticas de linguagem e um dos eixos que determinam o caminho do agir professoral (Cicurel, 2011); outros que elencam orientações sobre a formação do professor da Educação Básica, como a Base Nacional Comum de formação de professor para a Educação Básica (BNC-Formação, 2019), mas não há uma política de formação de professores para o ensino e aprendizagem da língua que, de fato, alcance o chão da sala de aula, conforme já mostrou Leurquin, Silva e Silva (2024), com base em conclusões de uma pesquisa sobre a implementação da BNCC no Ceará e em Alagoas. Faltam ao professor orientações didáticas que lhes permitam pilotar os projetos de letramento (Kleiman, 1995) na sala de aula de maneira mais produtiva e significativa e propostas didáticas que permitam ao professor melhores condições de mediar o processo de ampliação das capacidades de linguagem do aprendiz (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Essa constatação também tem eco nos resultados de questionários aplicados a turmas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), durante a disciplina "Texto e ensino", ministrada no primeiro semestre do curso. Trata-se de uma disciplina que prioriza o estudo das teorias do texto (Interacionismo Sociodiscursivo, Análise do Discurso, Linguística do Texto e Análise Dialógica do Discurso), tendo como foco as atividades de leitura e de produção de textos desenvolvidas em sala de aula dos mestrandos.

Além desses resultados, esse texto também apresenta resultados de uma pesquisa realizada no repositório do PROFLETRAS, da Universidade Federal do Ceará, sede onde atuamos como docentes. Como motivação para essa reflexão, temos as seguintes perguntas: como é planejada a aula de leitura? Quais dispositivos didáticos são utilizados na aula de leitura? Que instrumentos de geração de dados são utilizados na pesquisa sobre leitura? Que concepções e conceitos subsidiam o agir professoral na sala de aula de leitura?

Na composição desse texto, inicialmente, apresentamos um panorama dos principais dispositivos didáticos para o ensino de leitura utilizados em dissertações de mestrado produzidas no âmbito do PROFLETRAS, da região Nordeste. Na sequência, apresentamos a leitura dos dados; depois, equacionamos aspectos da didática das línguas do contexto da escola genebrina de Gêneros a partir de Bronckart (2009, 2012,

2023), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz (2016), além disso descrevemos e explicamos teoricamente a construção da proposta da aula interacionista de leitura a partir da Linguística Aplicada (Leurquin, 2014; Kleiman, 1995). Nosso objetivo maior é apresentar o dispositivo aula interacionista de leitura (Leurquin, 2014) como uma das alternativas possíveis para ampliar as capacidades de compreensão de texto, o que implica, necessariamente, na formação do professor.

## **2. Um panorama de dispositivos didáticos para o ensino de leitura utilizados em dissertações do PROFLETRAS**

Nessa seção, apresentamos os encaminhamentos metodológicos para a coleta dos dados, para posteriormente construirmos o panorama anunciado.

### **2.1. Quanto à coleta dos dados**

O PROFLETRAS é um mestrado profissional em rede nacional, iniciado em 2013, presente em todas as regiões brasileiras. Essa ampla abrangência culmina também em um grande volume de pesquisas realizadas e consolidadas em torno de diferentes objetos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, contemplando as práticas de leitura, escrita, escuta e análise linguística (Brasil, 2017). Para esse texto, consideramos a realidade da sede da UFC, pelo motivo já mencionado.

A coleta dos dados utilizados nesse texto foi feita no repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte<sup>2</sup>(UFRN), pois ela abriga todas as dissertações, haja vista ser a instituição que coordena o programa nacionalmente. A busca aconteceu a partir da unidade lexical “leitura” já no título. Em seguida, coletamos o resumo dessas dissertações para construir o nosso corpus. O resultado desse levantamento indicou 341 (trezentos e quarenta e uma) dissertações que trazem a leitura como objeto de investigação. Depois, foi feita uma análise, em cada dissertação, em busca das informações “nome, data, título e resumo”. Após conclusão dessa sistematização inicial, por meio de uma tabela, foi estabelecida a segunda parte do levantamento que consistiu em identificar os dispositivos de ensino de leitura mencionados no resumo. Esse processo dá conta do que precisávamos, pois o resumo é um gênero cujo objetivo

---

<sup>2</sup> <https://profletras.ufrn.br/?s=&type=dissertacoes>

comunicacional é sintetizar a pesquisa realizada, no contexto da atividade acadêmico-científica (Silva, 2020; Leurquin e Silva, 2025) desenvolvido e, portanto, faz referência de maneira explícita aos dispositivos utilizados, assim como ao aporte teórico no qual a pesquisa foi embasada.

Ora, para tratar de dispositivos didáticos utilizados em sala de aula de leitura, é necessário refletir sobre conceitos importantes da engenharia didática originada na escola genebrina de gêneros. De acordo com Dolz (2016, p. 240-242), a engenharia didática tem por objetivo “elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua”. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino.” É no contexto dessa noção que trazemos as reflexões tecidas em torno dos dispositivos de ensino e aprendizagem de leitura nas pesquisas do PROFLETRAS e que, portanto, também permitirão colocar em debate um dispositivo de ensino de leitura produzido no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), como veremos mais à frente.

Para Dolz (2016), a engenharia didática dispõe de 4 fases bem definidas. i) Análise prévia do objeto de ensino: conhecimento aprofundado do objeto de ensino, tanto do ponto de vista linguístico quanto epistemológico. ii) Concepção do protótipo didático: elaboração de uma ferramenta ou dispositivo didático, centrado nos obstáculos enfrentados pelos alunos. iii) implementação do dispositivo: experimentação prática para ajustar as atividades, considerando as dificuldades dos alunos e dos professores. iv) Avaliação dos resultados: observação e análise dos resultados para validar e aperfeiçoar o dispositivo didático. Conhecer essas fases é fundamental para o professor, porque, além de compreender o processo de construção e consolidação do dispositivo, esses saberes também lhe dão segurança para o uso dele na sala de aula. Para nós, ter posse desses conhecimentos também permite aprofundar nossas reflexões sobre a nossa proposta (a aula interacionista de leitura).

Dentro do seio da engenharia didática, destacamos a unidade “dispositivo” e a elegemos como objeto de reflexão, na expectativa de identificar se há espaço para o trabalho com a leitura e como se dá a construção de um dispositivo nesse contexto. A

opção por esse termo se deu pelo fato de ser bastante utilizado no PROFLETRAS<sup>3</sup>, configurando um recurso didático consolidado. Inicialmente, queremos entender o conceito de dispositivo assumido nessas dissertações de mestrado. No dicionário *on-line* Houaiss da Língua Portuguesa, dispositivo é definido como um “aparelho, utensílio, aparato construído para um determinado fim.” Mas, no contexto da educação, ao ser adjetivado pela unidade lexical “didático”, dispositivo está relacionado à construção de um instrumento para ser utilizado nas práticas professorais, no nosso caso, observando as necessidades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. No contexto da pesquisa, esses dispositivos ganham mais relevância, tendo em vista que os estudos em questão buscam métodos para melhorar o ensino e a aprendizagem a partir da formação de professores-pesquisadores. Neste contexto em particular, o dispositivo tem outro objetivo e assume outra função; ele passa a ser um instrumento de geração de dados. Em nossos dados, por se tratar do ensino e aprendizagem de leitura, na sala de aula de língua portuguesa, a “aula interacionista de leitura” (da qual falaremos mais adiante) assume essa dupla função.

É curioso registrar que no documento no qual estão compilados os resumos de mais de 300 dissertações, cujo objeto de estudo é a prática de leitura, ao recorrermos ao método de buscar pela palavra “dispositivo”, encontramos apenas cinco ocorrências. Desse total, três delas fazem referência ao dispositivo didático propriamente dito, ou seja, com a acepção de um aparato construído para ensinar a leitura, nos termos da engenharia didática, defendida pela escola genebrina. Essa situação pode trazer contribuições para as pesquisas nessa área, perspectivando a terminologia e fatores teóricos e metodológicos, já que o professor em formação continuada deve tomar consciência desses recursos que também têm relação com aspectos inerentes aos letramentos acadêmicos e professorais desse professor-pesquisador. A outra constatação relevante diz respeito ao volume de trabalhos defendidos, ela também ressalta a aceitabilidade dos professores e a necessidade de investimento na formação continuada daqueles que atuam na educação básica da rede pública do Nordeste. Por fim, a nossa pesquisa apontou a quantidade de cadernos e dispositivos didáticos

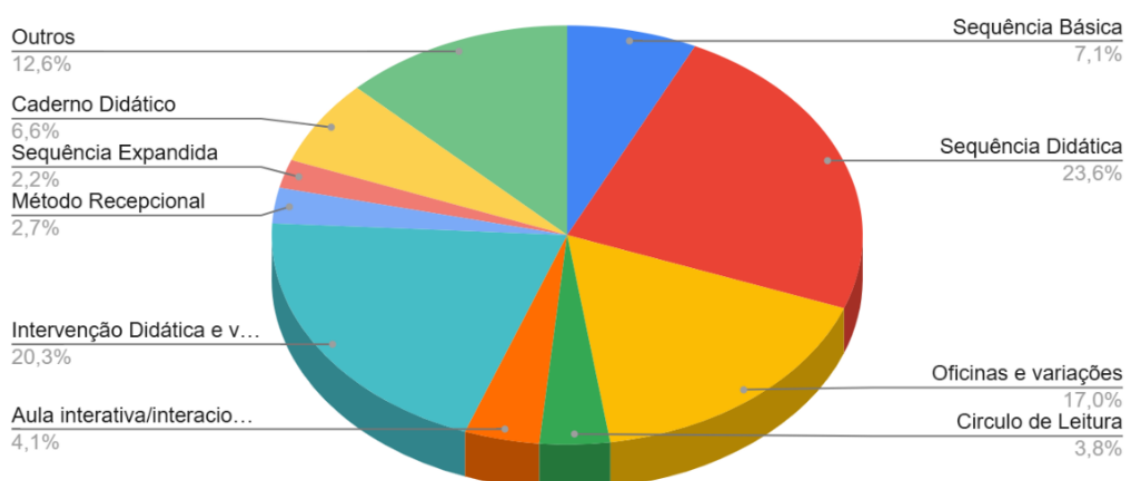
---

<sup>3</sup> Esse dispositivo também é bastante utilizado em programas de pós-graduação acadêmicos, a exemplo do PPGL (UFC) e PPGLetras (UFCG).

produzidos durante o mestrado que podem ser reutilizados, adaptados e utilizados por outros professores, tendo em vista suas realidades locais.

Ainda quanto ao resultado do levantamento dos dispositivos utilizados nessas pesquisas para o ensino e a aprendizagem de leitura, constatamos que a soma da porcentagem parece maior que o número de dissertações em decorrência de alguns trabalhos que citam mais de um dispositivo, por exemplo, sequência básica de Cosson relacionada com a sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Outras questões em relação a esses dispositivos, traremos mais adiante. Para termos uma ideia da pluralidade de dispositivos utilizados, apresentamos o gráfico que segue:

Gráfico 01 - os dispositivos utilizados para o ensino e aprendizagem da leitura no contexto das pesquisas do PROFLETRAS na região Nordeste



Fonte: elaboração das autoras.

Conforme podemos constatar, o gráfico evidencia a pluralidade de dispositivos utilizados/produzidos nas pesquisas desenvolvidas no contexto do PROFLETRAS.

## 2.2. Quanto às análises dos dados

A pluralidade de dispositivos utilizados nas dissertações apresentadas no gráfico 01 traz para nós algumas reflexões: (1) não existe uma aceitação da orientação dos professores-pesquisadores quanto ao uso da sequência didática como referência para todos os trabalhos desenvolvidos no PROFLETRAS; (2) o caderno didático é reconhecido como um dispositivo didático da mesma forma que sequência didática; (3) a sequência

didática, que é um dispositivo com foco no processo de ensino da escrita, é utilizada no processo da leitura, desconsiderando as especificidades que existem em cada um dos processos. Observamos que os três dispositivos mais utilizados são: oficina e variação, intervenção didática e sequência didática. Curiosamente, a aula interacionista de leitura e círculo de leitura ainda são muito pouco utilizados, embora sejam dispositivos exclusivamente direcionados à didática da aula de leitura.

Observamos que alguns dispositivos relatam atividades e módulos sem estarem atrelados ao circuito de uma proposta estruturada, com um modelo prévio a ser adotado e adaptado (tomamos emprestada a visão de Bronckart ao se referir aos gêneros de texto) nos termos do que propõe, como vimos antes, a engenharia didática. Nesse rol, foram incluídos os cadernos didáticos e os cadernos pedagógicos, entendidos por nós como um suporte no qual circulam os dispositivos.

Esses materiais foram uma alternativa para a realização de pesquisas durante a pandemia da Covid-19, conforme a resolução nº 003/2021, de 31 de março de 2021, que trata da definição das normas para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso para as turmas do Mestrado Profissional em Letras que vivenciaram esse período de calamidade na saúde pública mundial.

Assim, segundo essa normativa, a coordenação nacional estipulou, nessa época, os seguintes artigos para orientar cada programa de pós-graduação:

“Art. 1º Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter **propositivo (grifo nosso)** sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2º O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um **produto (grifo nosso)** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota.”<sup>4</sup>

Controlada a pandemia, a gestão nacional declara sem efeito a resolução mencionada e traz outra, a de nº 002/2025, de 17 de julho de 2025, em que é retomada a natureza interventiva do trabalho de conclusão de curso, acrescentando que “Art. 3º

---

<sup>4</sup> <https://profletras.ufrn.br/documento/resolucao-no-002-2025-de-17-de-julho-de-2025-tornar-sem-efeito-as-resolucoes-003-2021-e-002-2022-da-coordenacao-nacional-do-profletras-e-definir-a-natureza-do-trabalho-de-conclusao/>



Deverá constar, nas atas de qualificação e defesa, a natureza interventiva do trabalho, assim como o recurso educacional desenvolvido” (Brasil, 2025).

Diante desses fatos, para selecionar nossos dados, também consideramos quatro categorias de trabalhos: os que realizaram intervenção (antes da pandemia e sem caderno pedagógico), os que não realizaram intervenção (durante a pandemia e com caderno), os que realizaram intervenção (depois da pandemia e com caderno) e os que realizaram intervenção (pós pandemia e sem caderno).

De modo geral, os dados apontam que boa parte dos trabalhos apresenta uma proposta para o ensino de língua portuguesa ancorada em resultados de pesquisa bibliográfica e documental e em dispositivos de ensino, tais como a aula interacionista de leitura, sequências didáticas e itinerários didáticos. Constatamos, ainda, que esses trabalhos apresentam sequências de atividades mais amplas, sem uma definição, de acordo com a engenharia didática, apresentando uma fusão desses dispositivos mais difundidos.

Dada essa observação preliminar dos trabalhos, conseguimos perceber que, primeiramente, muitos trabalhos utilizam o termo sequência didática, embora o desenvolvimento do dispositivo não corresponde à formulação da escola genebrina de gêneros, parecendo com uma perspectiva de uma sequência de atividade, mas não como um aparato teórico-metodológico de ensino e aprendizagem bem estruturado que foi testado e validado, como defende Dolz (2016).

A sequência didática, nos termos da escola genebrina de gêneros, de longe, tem forte presença nos trabalhos voltados para o ensino e a aprendizagem da leitura, como aponta o gráfico 01, correspondendo a mais de vinte e três por cento dos trabalhos. É importante destacar que esse dispositivo foi pensado para o ensino e a aprendizagem da produção oral e escrita, como propõe a obra seminal em torno desse dispositivo publicada no Brasil, em 2004, “Gêneros orais e escritos na escola” de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Para os autores dessa proposta, a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz, Noverraz E Schneuwly, 2004, p. 82) Embora esse trecho não trate explicitamente do aspecto da produção, a estrutura e todo detalhamento sobre a sequência didática está totalmente voltada para a produção de texto e não para a leitura. E o itinerário didático aparece, ainda de maneira incipiente, em algumas destas

pesquisas. Esse dispositivo é visto como um desdobramento da sequência didática, em que há uma “sequência de atividades que visa ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final” (Barros; Ohuschi; Dolz, 2020, p. 12-13).

Outro dispositivo, que queremos especificar neste estudo, está atrelado à proposta de letramento literário e é defendido por Cosson (2014). Ele funciona como um conjunto de dispositivos neste domínio, são eles: círculos de leitura, sequência básica e sequência expandida. Tais recursos também são bastante convocados nas dissertações sobre o ensino da leitura. Nesse caso, esse conjunto de dispositivos apresenta uma especificidade: eles são voltados para um trabalho no contexto dos textos do campo de atuação artístico-literário (Brasil, 2017).

Ainda sobre o gráfico 01, vemos um aspecto que nos chama muita atenção, e é necessário esclarecer a presença da terminologia “intervenção pedagógica” e variações. A nosso ver, não se trata de um dispositivo de ensino de leitura, mas tem relação com o campo prático do que é feito na escola em termos de ações realizadas, como podemos perceber nesse trecho de um resumo de dissertação: “Esta dissertação apresenta dados referentes à observação de aulas de leitura, à análise das estratégias utilizadas nessas aulas e a **uma proposta de intervenção** na sala de aula, em forma de **Sequência Didática**, cujo foco principal foi a atividade de leitura” (Pereira, 2015). Nele, há a indicação do dispositivo sequência didática como a intervenção que a professora propõe. Dessa forma, a intervenção seria o termo guarda-chuva o qual abriga os dispositivos utilizados para realizar a intervenção. Além disso, o uso da terminologia como tal gera uma confusão com relação aos procedimentos metodológicos de geração de dados e aos procedimentos didáticos. Há ainda outros detalhes que cabem reflexão, mas como o intuito desse texto não é discutir pormenorizadamente todos os dispositivos, deixamos para outro espaço essa reflexão, como é o caso do alto número de trabalhos voltados para a realização de oficinas.

Na categoria “outros”, destacada no gráfico, colocamos os trabalhos que não apresentam propostas. É importante lembrar que partimos da noção de engenharia didática, que nasce de uma proposta com diferentes etapas, para propor um dispositivo de ensino e aprendizagem. Em algumas sínteses da metodologia dentro dos resumos

selecionados e analisados, as propostas não estão colocadas de maneira definida e sistemática, o que não quer dizer que a pesquisa não tenha realizado um trabalho sistemático, apenas ficou opaca a definição dela no contexto do resumo. Como não é o objetivo deste trabalho, não realizamos uma análise mais acurada ao longo das dissertações para certificar qual proposta foi realizada no processo da pesquisa. Por último, queremos destacar o dispositivo “aula interacionista<sup>5</sup> de leitura” que figura, ao lado dos dispositivos citados anteriormente, como a sequência didática, o círculo de leitura, a sequência básica e a sequência expandida.

### 3. Contextualizando a aula interacionista de leitura

A aula interacionista de leitura foi pensada por Leurquin (2014); a autora se alinha ao quadro teórico e epistemológico do interacionismo sociodiscursivo para a elaboração de sua proposta, que é relativamente recente, pois a sua primeira publicação data de 2014. No entanto, as primeiras reflexões nascem das inquietações de Leurquin (2008) no contexto das observações dos estagiários das aulas de leitura na educação básica. Dentre os trabalhos identificados, as dissertações de Bezerra (2020), Jacó (2023) e Sousa (2024) utilizaram a aula interacionista para gerar dados e fazer as devidas intervenções em sala. Ao longo deste trabalho, pretendemos mostrar a importância que esse dispositivo ocupa nos trabalhos de pesquisa do PROFLETRAS, tendo em vista que seu foco principal é o ensino da leitura, diferentemente do que se propõe a sequência didática, que se preocupa com a produção de texto em sua essência.

Ao considerar a dinâmica do dispositivo “sequência didática”, percebemos que a orientação está voltada para uma produção de um texto que, na sequência, há módulos construídos a partir dos obstáculos percebidos pelos estudantes, quanto às capacidades de linguagem. A avaliação final é feita com base em uma produção final comparada à produção inicial. Isso mostra que todas as orientações são feitas considerando o eixo “produção de texto”. Já em relação à proposta de Cosson (2014), no que diz respeito ao letramento literário, constatamos uma inclinação exclusivamente para a leitura do texto literário. O autor sugere círculos de leitura, sequência expandida e sequência básica

---

<sup>5</sup> Estamos utilizando, neste artigo, essa terminologia, pois tem havido um intercâmbio entre “interativa” e “interacionista” para se referir ao mesmo dispositivo.

como dispositivos a serem utilizados para o ensino do texto literário, isto é, para o campo artístico-literário. Frente a essas questões, defendemos a proposta da aula interacionista de leitura, pois foi pensada exclusivamente para a didática do ensino de leitura e se trata de uma proposta que também contempla os textos dos diferentes gêneros e de diferentes campos de atuação.

Uma das constatações que tivemos é a de que, de fato, as pesquisas desenvolvidas no contexto do PROFLETRAS são realizadas em um espaço profícuo para seguir o que propõe a engenharia didática, notadamente, no que diz respeito à construção e à constituição de um dispositivo para o ensino e a aprendizagem. Como é um programa realizado em rede nacional, quanto à aula interacionista de leitura, podemos destacar que há reverberação desse dispositivo, sobretudo, em programas de pós de universidades nordestinas, como nas Universidades Federais de Sergipe (UFS), do Ceará (UFC), da Paraíba (UFPB) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Nesses programas, a proposta foi realizada contemplando diferentes gêneros de texto, o que consolida a fase de “experimentação” e de “validação” dos dispositivos, como defende Dolz (2016). Essa constatação demonstra que a aula interacionista de leitura é um dispositivo que apresenta potencialidades para o ensino e a aprendizagem de leitura<sup>6</sup>, na medida em que contribui para a aproximação entre aluno-leitor e o texto mediado pelo professor, considerando a intervenção de seu agir professoral em sala de aula e fora dela.

Por fim, na próxima sessão, diante dos desafios enfrentados pelos professores ao ensinar a leitura na aula de língua portuguesa da educação básica, propomos uma revisão do modelo da aula interacionista de leitura, a fim de mitigar algumas questões que surgem ao longo da utilização e dos estudos. Pensamos, ainda, em abordar aspectos dos textos com a emergência do texto multimodal sobre o qual precisamos intervir.

### **3.1. Revisitando a proposta da aula interacionista de leitura**

---

<sup>6</sup> É importante lembrar que essa proposta tem sido usada em outras pesquisas de mestrado e doutorado além do PROFLETRAS. Foi utilizada em uma oficina de formação de professores na Paraíba, assim como em uma publicação do México (Leurquin, Silva e Silva, 2024) na qual contempla também a formação de professores.

A aula interacionista de leitura nasce da convergência das pesquisas de doutorado de Leurquin (2001) e das pesquisas defendidas no grupo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) realizadas no contexto da formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa, especialmente na disciplina “Estágio de ensino de leitura” e “Estágio de regência de língua portuguesa”, na Universidade Federal do Ceará. O primeiro modelo foi idealizado em 2014, como já mencionamos, e tinha como ponto de partida as aulas de português língua estrangeira que aconteciam em um projeto de extensão para o acolhimento linguístico e cultural de estrangeiros nas instâncias da UFC.

Devido à forte repercussão do modelo nas pesquisas citadas e das novas formas de ler textos, principalmente em meio digital, o dispositivo sofreu alterações pertinentes para a sua concepção teórico-metodológica e tratamento na sala de aula, considerando, nesse novo formato, a área de línguas em geral, bem como sua utilização com qualquer gênero de texto, pertencente a domínios diferentes, seja no campo escolar, seja no campo do cotidiano externo à sala de aula, e a modalidades diferentes.

A aula interacionista de leitura é um dispositivo didático para a aula de línguas e também é um instrumento de geração de dados para a pesquisa desenvolvida em sala de aula de língua. Em sua construção teórica, ela está articulada às concepções de leitura, mobilizadas pelo professor em seu agir professoral. Ela possui etapas e em cada uma é mobilizado um determinado modelo de leitura e a concepção de leitura a ele relacionada. Além disso, no desenvolvimento da aula interacionista de leitura, a concepção de texto e de gênero de texto (Bronckart, 1999), assim como as concepções de gramática são mobilizadas. Mesmo tendo em sua composição três etapas e a segunda ser orientada pelo quadro teórico de análise de gênero do ISD e da gramática do design visual, a composição da aula interativa de leitura depende do objetivo da aula de leitura, em função da necessidade de ampliar as capacidades de linguagem nos leitores, para assegurar a formação crítica do estudante. É sobre esta recente constituição que nos dedicamos na próxima seção.

### **3.2. Proposta de reconfiguração da aula interacionista de leitura**

Para analisar e reconfigurar a aula interacionista de leitura, algumas decisões foram tomadas devido às formas contemporâneas de interagir, de se comunicar. Isso demanda estar atento para a maneira de lidar com o texto, de interagir a partir do texto, mediado ou não pela tecnologia. Isso convoca concepções de língua, linguagem, texto, gênero de texto, leitura, ensino e aprendizagem, gramática, entre outras concepções e conceitos envolvidos no processo de ensino de leitura.

Consciente de tal posicionamento, é preciso dizer que toda escola deve ter um projeto de letramento (Kleiman, 1995) e que é nesse espaço que a nossa proposta pode contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Depois, é fundamental trazer para essa discussão os estudos de Paulo Freire (1989), como uma visão transversal que se entrecruza com a construção epistemológica do ISD e dos conceitos e concepções basilares da proposta que defendemos aqui.

Tendo em vista a definição que demos à aula de leitura, entendemos que ela não pode ser entendida como uma lista de atividades de análise linguística, porque ela deve ter um objetivo maior de formar leitores críticos e conscientes. Se para a produção de textos, é necessário pensar na situação de produção, no contexto de produção, na infraestrutura, nos mecanismos de textualização e nos mecanismos enunciativos; para compreender o texto, o estudante também precisa estar atento a essas informações no texto, até porque o movimento delas no texto depende do propósito comunicativo, pois ele define o gênero de texto. Levando o gênero para a situação da sala de aula, ele assume o papel de objeto de ensino e aprendizagem e/ou dispositivo de geração de dados. Neles, circulam saberes que precisam ser ensinados no contexto da educação formal. Na sala de aula, as concepções de leitura, como proposto por Cicurel (1991) e Braggio (1992), estão em jogo e dependem desta prática de linguagem para, conscientemente ou não, o estudante mobilizar esses saberes. Dependendo da experiência do leitor, percebemos o seu desempenho. Essa experiência diz respeito às interações no campo de atuação (Brasil, 2017), daí a importância de ler, de criar o repertório. Braggio (1992) apresenta quatro importantes modelos de leitura (tradicional, psicolinguístico, interacionista e psicosociolinguístico). Alinhada aos estudos das pesquisadoras, Leurquin (2001; 2014) afirma que esses modelos possuem concepções de leitura e que elas são mobilizadas na aula interacionista de leitura, a depender dos

objetivos da aula, da necessidade dos estudantes e da experiência do leitor com o texto, respeitando as condições de trabalho do professor e dos estudantes.

Conforme defendemos durante esse artigo, não existe uma concepção de leitura, existem três etapas de leitura e cada uma mobiliza uma concepção de leitura, a depender dos objetivos da aula. Como se trata de uma situação de ensino e aprendizagem de leitura, é inevitável trazer para a discussão o dispositivo didático para essa prática, que precisa ser planejada com base nos objetivos de aprendizagem. Mas, para a sua construção, também precisamos convocar os estudos desenvolvidos com base na Gramática do Design Visual (GDV), na proposta de Kress e Van Leeuwen (2006) porque entendemos que ler textos muitas vezes extrapola os aspectos linguísticos. A aula interacionista de leitura, na versão de 2014, apresenta etapas bem definidas com seus devidos objetivos. Cada etapa diferencia-se a depender das camadas de textos diversos, englobando também categorias para a leitura de textos multimodais.

Nesse contexto, o professor tem um papel importante na mediação para ampliar as capacidades de leituras dos estudantes. Ele atua na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), nos termos vigotskiano, quando, atentamente, observa obstáculos e constrói estratégias para superá-los a partir de atividades, a depender da necessidade apontada.

A fim de melhor expor nossa proposta, construímos um percurso que considera a análise de textos do ponto de vista do ISD e da GDV. Segundo Leurquin (2014), a aula interacionista de leitura

pode contribuir para que o professor possa acompanhar o processo de desenvolvimento do seu aprendiz de forma que ele possa interagir de maneira mais significativa em suas situações comunicacionais em sala de aula e fora dela, avançando, das questões mais simples às mais complexas da língua portuguesa, em função de suas necessidades (Leurquin, 2014, p. 177)

No modelo inicial, considerava-se a leitura e a produção de textos. Nessa nova versão, focalizamos apenas a leitura de textos, sendo a principal reformulação que apontamos como necessária. Dada a situacionalidade, descrevemos a aula interacionista em um percurso de três etapas principais, a saber: (i) primeira etapa, de compreensão geral, (ii) segunda etapa, de compreensão linguístico-discursiva, semântica e multissemiótica, sendo quatro entradas baseadas no quadro de análise descendente de

textos do Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2009, 2023) e três entradas baseadas no quadro da Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006); e (iii) terceira etapa, quando a compreensão acontece coletivamente, com a mediação do professor, e a compreensão leitora é ressignificada.

Na primeira etapa, o professor deve buscar ativar os conhecimentos prévios dos alunos, que formulam hipóteses sobre o texto a ser lido na etapa seguinte. Para isso, faz questionamentos sobre o tema, o/a autor(a), o gênero de texto, por exemplo. Nesta etapa é mobilizada a concepção cognitivista de leitura (Braggio, 1992) e o repertório do leitor é acionado.

Na segunda etapa, há um encontro do leitor com o texto. Esse encontro é mediado pela atividade de leitura. Essa mediação acontece com base nas entradas do texto. Há seis entradas, e todas recebem influência do contexto de produção. A primeira entrada acontece pelo contexto de produção, a segunda pela infraestrutura, a terceira pelos mecanismos de textualização, a quarta pelos mecanismos enunciativos, a quinta pelos elementos multissemióticos e a sexta pela semântica, sendo esta específica dos gêneros do trabalho do professor, sendo realizada em situação de formação de professores.

Na primeira entrada, há questionamentos sobre o contexto de produção, quer seja em situação de formação de professores ou de ensino e aprendizagem, o encontro com o texto, por meio de uma leitura em voz alta, silenciosa ou coletiva. Essas estratégias permitem acionar os conhecimentos prévios dos alunos e validar as hipóteses (ou não) feitas durante a primeira etapa da aula de leitura interativa. Segundo Bronckart (2023, p.79), o contexto de produção “pode ser definido como um conjunto dos parâmetros susceptíveis de exercer uma influência sobre a maneira pela qual um texto é organizado”. Nesse sentido, quaisquer textos apresentam traços de uma ação desenvolvida em um contexto que tem dois planos: o físico (definido por quatro aspectos: lugar da produção desse texto, momento em que foi produzido, pessoa ou a máquina que produziu fisicamente esse texto e pessoas que vão ler, escutar esse texto); e o sociossubjetivo (identificado também por quatro parâmetros: lugar social, instituição, de produção do texto, posição social do produtor do texto, posição social do público-alvo e objetivos ou efeitos de sentido implicados no público leitor).



A segunda entrada acontece pelo nível organizacional temático, correspondendo à infraestrutura organizada pelo conteúdo temático, plano geral do texto, pelos tipos de discurso (segmentos linguísticos de organização dos conhecimentos tematizados em textos) e pelas sequências textuais. A terceira entrada acontece pelos mecanismos de textualização constituído das relações de conexão e coesão nominal e coesão verbal. Esses elementos são responsáveis pela coerência temática do texto.

Já a quarta entrada no texto é responsável pela coerência interativa ou pragmática. É quando o leitor tem acesso ao nível enunciativo; quando ele entende as relações de poder em jogo, através da polifonia trazida no discurso; percebe posicionamentos assumidos diante dos conteúdos temáticos e desdobramentos deles em forma de conflitos desnudados nos textos.

A quinta entrada no texto, objeto de ampliação da proposta, acontece pelos aspectos imagéticos. É quando convocamos as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017; Brasil, 2018) e as três funções propostas por Kress e Van Leeuwen (2006), a saber: representacional, interativa e composicional. Elas contribuem para a leitura de textos multimodais, compreendendo o que está sendo representado de maneira multissemiótica, mostra como se estabelece a relação de interação entre leitor e texto e como os elementos que compõem os textos são organizados no espaço visual, respectivamente. O uso da gramática do design visual é feito porque sua base epistemológica é a gramática sistêmico funcional hallidayana, com a qual o ISD estabelece aproximações. A exemplo disso, há o fato de reconhecer a linguagem como um sistema semiótico como defende Bronckart (2013).

Para isso, na função representacional, observamos o conteúdo temático, quem são os personagens e se o texto traz elementos que indiquem mudanças, movimentos ou se são mais estáticos. Quanto à função interativa, podemos ler como o texto multissemiótico pode interagir com o leitor através de elementos que caracterizam o ângulo em que se dispõem as imagens, se estão em posição de distanciamento com relação ao leitor. Por último, há a função composicional, responsável pela maneira como as informações estão organizadas no espaço do texto, em seu *layout*, dando ênfase ou não a elas, se são centralizadas, se são significadas por cores e o que estas evocam.

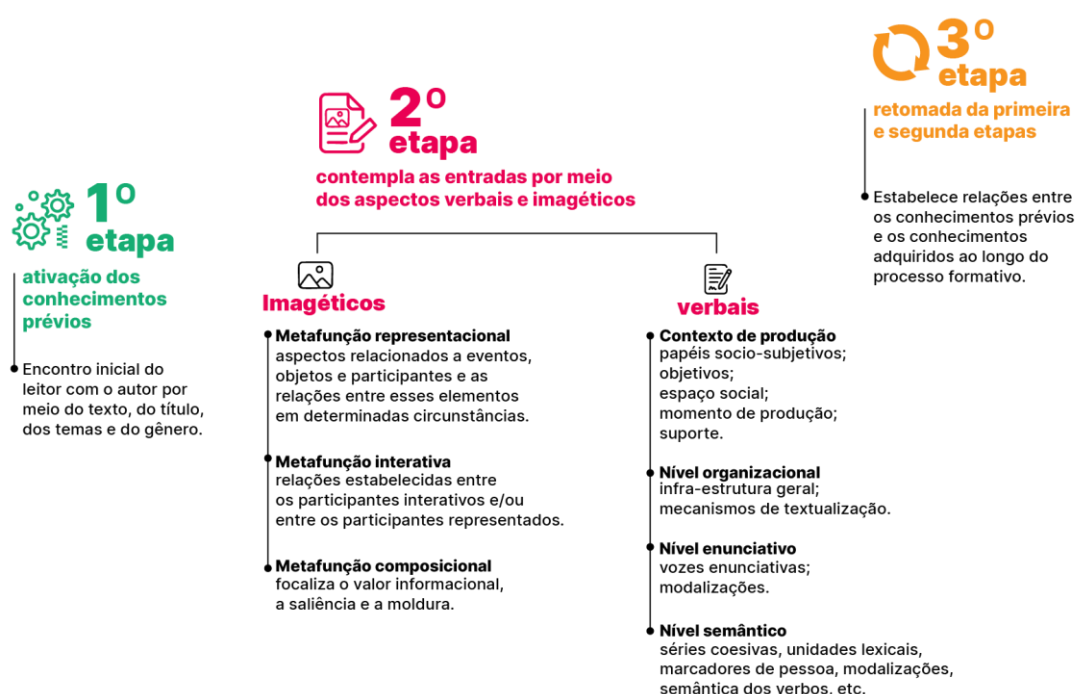
A sexta entrada no texto se refere ao uso do dispositivo na aula de leitura, conforme imagem 01, e, de forma específica, em situação de formação de professores ou

de pesquisas sobre a sala de aula, quando são estudados os gêneros de texto do trabalho do professor, a fim de interpretar o seu agir. Neste caso, após a aula de leitura, são investigados textos provenientes de questionários, entrevistas ou de outro gênero de texto que trate dessa situação do trabalho docente. Nesse âmbito, espera-se que sejam mobilizadas as figuras de ação (Bulea, 2010).

Durante a segunda etapa da aula de leitura, é mobilizada a concepção interacionista de leitura (Braggio, 1992). Ler é construir sentidos a partir dos conhecimentos trazidos no texto e dos conhecimentos estocados nas memórias, no repertório do leitor. Nesta visão, o leitor é visto como um sujeito social, com papéis sociais assumidos.

A última etapa da aula interacionista de leitura mobiliza a concepção sociopsicolinguística de leitura (Braggio, 1992). Nesta etapa, o professor assume o papel de mediador e trabalha na construção coletiva dos significados do texto. A compreensão é ressignificada durante a interação didática. Na sequência, apresentamos nossa proposta de dispositivo tridimensional:

Imagem 01 - Percurso atualizado da aula interacionista de leitura



Fonte: Elaboração das autoras

A aula interacionista de leitura é uma proposta robusta e tenta contemplar todos os níveis pensados. Mas, é importante entender que isso não significa dizer que em cada aula devemos contemplar todos eles. A definição depende dos objetivos do professor, o qual dependerá da necessidade da aprendizagem. O importante é entender que ela tem base, especialmente, na proposta de análise do ISD e que, por isso, segue os níveis de um texto, mas que ela poderá ser utilizada tendo como foco qualquer outro quadro teórico, desde que siga as etapas previstas.

#### **4. Considerações finais**

Para apresentar nossa proposta de dispositivo para a aula interacionista de leitura, primeiramente apresentamos resultados de uma pesquisa realizada, cujo foco era os dispositivos utilizados nas pesquisas do PROFLETRAS direcionados para a aula de leitura. Apresentamos os resultados e mostramos os limites dos principais dispositivos. Na sequência, detalhamos a nossa proposta de aula interacionista de leitura, mostrando suas referências teóricas de sustentação.

Para dar conta de nossas reflexões no percurso do texto, respondemos às perguntas que fizemos inicialmente. Constatamos que a aula de leitura é planejada de acordo com o dispositivo adotado pelo autor da pesquisa, por isso há uma variedade de modelos de aula de leitura. Vimos que há vários tipos de dispositivos, mas nem sempre, em sua origem, o dispositivo teve o objetivo de ser utilizado na aula de leitura. Não há registro deles como instrumentos de geração de dados, embora em todas as situações o professor-pesquisador encontra-se em uma investigação. Sobre o agir professoral na sala de aula de leitura, vimos que ele muda a depender de seus objetivos, do dispositivo utilizado e do gênero de texto utilizado na aula.

A aula interacionista de leitura foi reconfigurada para dar conta das novas formas de interação na contemporaneidade, nas novas formas de ler a sociedade, de ler o mundo. Essas mudanças precisam chegar à sala de aula e manter relações com a necessidade de interagir dos professores-pesquisadores, porque ainda é essa a forma de chegar à sala de aula da Educação Básica, pelo viés deles, e assim, quem sabe, poder melhorar as condições de vida do estudante através dos estudos.

#### **Referências**

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. In: Como será o amanhã? (re)descobrir, juntos, os caminhos possíveis. *Na Ponta do Lápis*, v. XVI, n. 36, 2020. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/106/itinerarios-didaticos-um-novocaminho-para-sequenciar-atividades-de-leitura-e-producao-a-partir-de-generos-textuais>. Acesso em: 27 setembro 2025.

BEZERRA, Renata Uchoa. *A compreensão leitora de fábulas na perspectiva do ISD*. 2020. 213f. Dissertação ( Mestrado) - Universidade federal do Ceará, Programa de Pós - Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 23 mai. 2025.

BRASIL. Mestrado Profissional em Letras. Resolução. *Resolução nº 002/2025*. Natal, 2025. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documento/resolucao-no-002-2025-de-17-de-julho-de-2025-tornar-sem-efeito-as-resolucoes-003-2021-e-002-2022-da-coordenacao-nacional-do-profletras-e-definir-a-natureza-do-trabalho-de-conclusao/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ., 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. The language system at the heart of the systems make up the human being. In: Gouveia, Carlos; Alexandre, Marta Filipe. *Languages, metalanguages, modalities, cultures: functional and socio-discursive perspectives*. Lisboa: BonD & ILTEC. p. 65-84, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ., 2023.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langue étrangère*. (Collection F Autoformation.) Paris:Hachette, 1991.

CICUREL, Francine. *Les interactions dans l'enseignement de langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris. Didier, 2011.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim., NOVERRAZ, Michele, SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista Delta*, 2016, 32(1):237-260. <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire/obras-de-paulo-freire>

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B (Org.) *Savoirs en (trans)formation*. Au cœur de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 2009, p. 7-40.

JACÓ, Ana Carolina. *A coerência interativa em cena na análise de textos multissemióticos: uma perspectiva para a sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras) .Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Second Edition. Oxon: Routledge, 2006.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Contrato de Comunicação e Concepções de Leitura na Prática Pedagógica de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Educação). Natal: PPGED-UFRN, 2001;

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O relatório como um viés de acesso para o ensino e aprendizagem de língua materna. In: Marlene Gonçalves Mattes e Pedro Theobald. (Org.). *Ensino de línguas: questões práticas e teóricas*. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2008, v. 2, p. 57-80.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Revista Eutomia*, 14 (1): 167-186, Dez. 2014.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. SILVA, Gabriela. Belo & SILVA, Meire Celedonio. Por uma aula interacionista de leitura: uma proposta de formação de professor. In: B. A. R. Hernández, A. C. Ruiz & E.V.L.F. Leurquin (eds.), *Formación docente en México, Brasil y Argentina: investigaciones y reflexiones teórica*, 2024, P.P. 216-244. Veracruz.

PEREIRA, Antônio Marcos Rodrigues. *A aula de leitura e o gênero resenha em turmas de 9.º ano do ensino fundamental: análise de uma experiência didática e proposta de sequência didática aplicada à leitura*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. DOI:

<https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152>

SILVA, Meire Celedonio. *Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de português língua adicional*. 2020. 340 f. Teses (Doutorado em Linguística) – Programa de Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, Meire Celedonio; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. The writing process of the oral communication abstract genre in teaching and learning Portuguese as an additional language. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2025 2(3), 97-118. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.06>.

SOUSA, Fabiano Mesquita de. *O agir argumentativo no gênero Multimodal Vlog*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

---

<sup>i</sup> Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) - Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFC).

E-mail: [eulalia@ufc.br](mailto:eulalia@ufc.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

<sup>ii</sup> Professora do curso de Letras - Português e Francês, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí e do PROFLETRAS da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: [larissafereirarodrigues@ufpi.edu.br](mailto:larissafereirarodrigues@ufpi.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4256-2023>

<sup>iii</sup> Professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE) do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFC/IFCE).

E-mail: [meire.celedonio@ifce.edu.br](mailto:meire.celedonio@ifce.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>

*Recebido em 28/09/25*

*Aprovado em 20/05/26*



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).