

QUESTIONAMENTOS DE TEXTOS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA E DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS¹

Raquel Pereira Soares²

Resumo: A leitura de obras literárias não se acerca das crianças e da escola de forma espontânea, não se aprende o ato de ler o texto literário de forma natural, a leitura é uma atividade cultural e o que leva a criança a ler é o exemplo e o ensino, ou seja, a presença de leitores perto dela, o próprio ato de ler e uma metodologia de ensino adequada. Assim, para que os alunos sejam leitores de literatura a inserção desse tipo de texto precisa acontecer dentro de um projeto de ensino que faça sentido para a vida deles e que permita a conversa e o debate sobre a obra lida. Este trabalho é parte de uma investigação de doutorado, em andamento, que emergiu dos estudos e observações sobre as metodologias de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da cidade de Uberlândia. Tenciona-se como objetivo apresentar uma reflexão teórica sobre a prática pedagógica de ensino da leitura do texto literário, chamada questionamento de textos, tomando como base a proposta das autoras Josette Jolibert e Christine Sraïki. Para concretização de tal proposta optou-se pela pesquisa-intervenção porque é um caminho que investiga e intervém no meio em que o problema foi pensado e desencadeado. Devido ao fato de ser uma pesquisa em andamento, serão apresentados, neste texto, dados coletados em estudos bibliográficos sobre a didática de ensino da referida autora e sua pertinência para as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Leitura do texto literário; Questionamento de textos.

Resumen: La lectura de obras literarias no se aproxima de los niños y de la escuela de manera espontánea, no se aprende el acto de leer el texto literario de manera natural, la lectura es una actividad cultural y lo que lleva al niño a leer es el ejemplo y la enseñanza, es decir, la presencia de lectores cerca, el acto mismo de leer y una metodología de enseñanza adecuada. Por lo tanto, para que los estudiantes sean lectores de literatura, la inserción de este tipo de texto debe llevarse a cabo dentro de un proyecto de enseñanza que tenga sentido para sus vidas y permita la conversación y el debate sobre el texto leído. Este trabajo es parte de una investigación doctoral en curso que surgió de estudios y observaciones sobre las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la producción del texto en los primeros años de la educación primaria en una escuela en la ciudad de Uberlândia. Se pretende presentar una reflexión teórica sobre la práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura de textos literarios, llamados *cuestionamiento de textos*, basada en la propuesta de los autores Josette Jolibert y Christine Sraïki. Para la realización de esta propuesta, elegimos la investigación intervención porque es un camino que investiga e interviene en el entorno en el que se pensó y desencadenó el problema. Debido a que es una investigación en progreso, este texto presentará datos recopilados en estudios bibliográficos sobre la enseñanza didáctica de las autoras y su relevancia para las prácticas pedagógicas.

¹Apoio: CAPES processo 88881.188030/2018-01

²Professora nos anos iniciais da Educação Básica PMU/Doutoranda em Educação PPGED/FACED/UFU – raquel.psoares@yahoo.com.br

Palabras llave: escuela primaria; Lectura del texto literario; Cuestionamiento de textos.

1- Introdução

Este trabalho é parte de uma investigação de doutorado em andamento que emergiu dos estudos e observações sobre as metodologias de ensino e de aprendizagem da produção de textos no ensino fundamental de uma escola da cidade de Uberlândia. Essa pesquisa encontra-se na etapa de análise de dados e o problema consiste em compreender como os projetos de ensino interferem no processo de produção de contos de alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental.

O *projeto de ensino* é uma metodologia que objetiva o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de duas estratégias denominadas: *questionamento de texto* e *canteiro de escrita*. Para Jolibert e Sraïki (2015) esta metodologia permite que as crianças vivam situações diversas e complexas de aprendizagem e verdadeiras situações-problemas na leitura e na escrita de textos, pois acreditam que ler e escrever textos são uma proposta de resolução de problema.

Ao pensar em projeto de ensino baseado nos estudos das autoras (2015) é essencial entendermos que ele é inteiramente distinto da pedagogia de projetos por temas geradores, pois o primeiro tem como objetivo gerar nas crianças a necessidade de produzir textos com objetivos claros e reconhecidos pelo aluno, e, a segunda proposta, de trabalhar com temas que perpassam todas as áreas de ensino. Por isso que, pensar em um projeto de leitura e de escrita na escola é pensar em produzir: um bilhete aos pais para uma reunião ou uma apresentação, uma receita do cardápio do dia, um convite ou cartaz para a festa junina, uma coletânea de poemas para um sarau no final do ano, uma carta à câmara de vereadores pedindo mais segurança na saída da escola, um pedido de sinalização das ruas e avenidas do bairro e até mesmo escrever uma coletânea de contos para encerramento das atividades do ano letivo.

Optou-se pela pesquisa-intervenção como metodologia de investigação. Damiani (2012) indica essa metodologia na área educacional com o intuito de promover melhorias em práticas e atividades pedagógicas. A autora destaca ainda que este tipo de pesquisa promove intervenções no processo de ensino e de aprendizagem e tem um grande potencial de propor novas práticas pedagógicas e/ou aprimorar as práticas já existentes, além de produzir conhecimento acerca do assunto pesquisado.

Logo, partindo dos pressupostos apresentados pela autora, sugere-se o uso da pesquisa-intervenção no âmbito escolar, quando tenciona-se intervir nas práticas escolares dos professores ou na realidade dos alunos. No caso dessa pesquisa se propôs uma intervenção com a intenção de interferir na realidade dos alunos e principalmente na forma como liam e escreviam textos. Neste sentido, o objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão teórica sobre o uso do projeto das autoras Josette Jolibert e Sraïki (2015) no ensino da produção de texto no contexto escolar.

O trabalho investigativo foi realizado durante o ano letivo de 2017 com 31 crianças matriculadas no 4º ano do ensino fundamental de uma escola da zona oeste da cidade de Uberlândia. Os alunos da sala investigada se tornaram co-participantes da pesquisa e contribuíram de forma efetiva na construção dos dados que se deu a partir do desenvolvimento de um projeto de ensino que continha quinze atividades as quais permitiram a geração dos dados da pesquisa. Este projeto objetivou a escrita de contos e possibilitou a criação de uma *Coletânea de contos*.

Para este artigo não serão descritas todas as atividades desenvolvidas no projeto, como também não nos debruçaremos na análise dos textos produzidos, mas apresentaremos uma reflexão teórica sobre o procedimento didática *questionamento de textos* das autoras Josette Jolibert e Christine Sraïki (2015) para o ensino da leitura literária em contexto escolar. Para melhor compreender o processo, a exposição dos dados foi assim organizada: primeiramente, será apresentado um debate sobre a leitura literária na escola, em seguida a proposta de ensino *questionamento de textos* e suas contribuições para o ensino da leitura literária e por último as considerações finais.

2- A leitura literária no espaço escolar

Os debates em torno do ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental são recorrentes no espaço acadêmico e escolar devido ainda ao alto índice de crianças que saem da escola sem saber ler e escrever textos. A aprendizagem da linguagem escrita no âmbito escolar precisa ser ensinada como um processo cultural, relacionado com objetos ou situações que representem algum interesse para a criança, ou ainda, que tenha algum significado funcional para ela.

Segundo Bajard (2016), durante as recentes tentativas governamentais de renovar as práticas educacionais por meio das ações do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – observa-se que mantiveram como método de ensino a ênfase no aspecto fônico da língua, conseqüentemente, baseado nesta escolha, espera-se que os alunos ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental (5º ano) *saibam pronunciar palavras, frases e textos, mas não entendem o sentido, ou escrevem como escutam* e não sabem produzir e ler textos.

Contrário a essa posição de reforçar o ensino da língua como sistema alfabético, Bajard e Arena (2015, p. 254) propõem que na escola “os objetos a serem apropriados seriam os *atos* de ler e os *atos* de escrever, construídos historicamente, encontrados e realizados somente quando o homem tem a intenção de se manifestar, de estabelecer diálogos com os outros por meio de um instrumento específico: os enunciados escritos”. Os autores consideram *atos humanos* aqueles construídos nas relações entre os seres humanos que podem ser transferidos, ensinados e apropriados por futuras gerações. Sendo assim, os atos de ler e de escrever seriam aqueles que estariam presentes nos enunciados escritos como as cartas, os contos, os poemas, os cartazes, as mensagens de *e-mail* e entre outros que inseridos em um contexto social e histórico permitem o acesso ao pensamento do outro, e na “escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 260).

Portanto, não entendemos o ato humano de ler como sinônimo de decifrar as letras, as sílabas e as palavras para depois compreender o texto como um todo, reafirmando um ensino descontextualizado que exclui o uso social da leitura. Para Jolibert e Jacob (2006, p. 183) esse tipo de ensino é um grande equívoco, pois

ler NÃO consiste em identificar e combinar letras e sílabas [...] NÃO se trata primeiro de “fotografar” e memorizar formas (letras, sílabas) para depois combiná-las, e mais tarde, compreender o que está lendo. A única meta de todo ato de leitura é compreender o texto que se está lendo com o propósito de utilizá-lo de imediato para obter informação ou prazer (grifos da autora).

Acreditamos que ler é ter contato visual com o texto inteiro, é interagir com a linguagem escrita pela forma como foi materializada no texto. Ler é pegar o texto nas mãos, colocá-lo em contato com os olhos e no gesto de olhar, pensar e fazer combinações com o que já se sabe, e por fim, construir sentidos. Privar os alunos do contato com os textos literários ou da diversidade de gêneros porque eles ainda não adquiriram habilidades de leitores ou porque não conhecem o código escrito, é privá-los de ter contato com a língua escrita na sua forma social de uso.

Bajard (2012, p. 91) corrobora com essa discussão afirmando que a criança faz “o que foi ensinado (transformar letras em sons), mas fracassa na compreensão”, ou seja, ela decodifica e identifica as letras, as sílabas e as palavras, consegue oralizar o texto, porém fracassa na construção dos sentidos e se torna assim um analfabeto funcional.

Além da atividade de decodificação do código escrito, que não é leitura, outro exercício recorrente é o de interpretação de texto, que geralmente é organizado em torno de várias perguntas sistematizadas pelo professor ou pelo livro didático, com respostas previamente prontas ou desejadas. Neste tipo de proposta, os alunos não são instigados à construção dos sentidos dos textos; não é permitido que eles façam relações para além do explícito ou estabeleçam relações com outros escritos que já conhecem. Este tipo de exercício, presente no contexto de ensino, não caracteriza o ato humano e social de ler, pois não permite que a criança pense além do texto ou que faça interferências e conclusões próprias.

Pensando nesse contexto de ensino e de aprendizagem, Bajard e Arena (2015, p. 259) nos alerta que quando “a língua escrita é ensinada como uma entidade abstrata, apartada das relações humanas, como espelho da língua oral, regida por princípios fundamentalmente técnicos de construção” têm-se prejuízos que estão diretamente ligados à constituição do sujeito, pois as crianças não se apropriarão do discurso, mas escreverão e lerão apenas palavras fora dos atos da vida; não aprenderão a usar a escrita como um instrumento específico, acarretando com isso consequências indesejáveis como o fracasso na formação de alunos leitores e produtores de texto. Para que a criança em fase escolar se aproprie dos atos de ler e os utilize socialmente é preciso se desvincular dessa velha forma de ensinar e organizar o processo de ensino e de aprendizagem a partir de uma nova ótica.

Assim, não se trata de primeiro ensinar aos alunos a reconhecerem as letras e as palavras, ou de identificar o sujeito e o predicado, nem tão pouco de ler frases soltas para posteriormente iniciar a leitura de textos. Trata-se de apresentar aos alunos textos sociais contextualizados, e, eles diante do material escrito e dos seus conhecimentos prévios, constroem seus sentidos, pois é no contato visual com o texto que os estudantes estabelecem relações e realizam um trabalho sobre as normativas da língua escrita.

Jolibert e Jacob (2006, p. 183 – grifos da autora) também compreendem que “*ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento*”, portanto para que esse trabalho de leitura de texto seja eficaz é imprescindível que não se subestime a capacidade de abstração e de aprendizagem das crianças de ler diferentes tipos de textos com diferentes funções, e para que se efetive a construção desses sentidos, as autoras ainda destacam que a leitura precisa ser feita com textos autênticos, de diversos tipos, inclusive literários e não se restringir aos textos dos manuais escolares.

Neste contexto, é importante pensar que a leitura de obras literárias ou de qualquer outro gênero não se acerca das crianças e da escola de forma espontânea, não

se aprende o ato de ler o texto literário de forma inata, a leitura é uma atividade cultural e o que leva a criança a ler é o exemplo e o ensino, ou seja, a presença de leitores perto dela, o próprio ato de ler e uma metodologia de ensino adequada.

Arena (2010, p. 29) destaca ainda que ler literatura não é um vício que se instala na sociedade e nem mesmo uma atividade inata, e sim “uma prática cultural que se insere em projetos de vida” e a esperança de formar crianças leitoras em literatura nos espaços escolares é de que eles se tornem um leitor adulto de textos literários. Assim, para que os alunos sejam leitores de literatura a inserção desse tipo de texto precisa acontecer dentro de um projeto de ensino que faça sentido para a vida deles, porque a “formação do leitor literário, encontra-se na fusão entre dois projetos simultâneos: o da vida cotidiana, fora da escola, e o da vida cotidiana, no interior da escola.” (ARENA, 2010, p. 41), ou seja, para que a criança realmente desperte o interesse pela literatura, desde pequena os livros precisam ser apresentados a elas na inter-relação de vida cotidiana com a vida escolar para que a leitura desses livros se torne rotina.

Partindo destes pressupostos, esse trabalho defende que a educação literária nos espaços escolares deve ser mediada por dois pressupostos: primeiro a presença de um ambiente que favoreça a leitura de obras literárias e, segundo a adoção de uma metodologia que medeie a interação leitor - texto. Para Chambers (2007a, p. 13) o “ambiente da leitura” é constituído por componentes pessoais e sociais os quais podem favorecer ou não a leitura:

no es solo una cuestión de lugar, de circunstancia. También es una cuestión de tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos. Por no mencionar nuestra actitud general hacia la lectura (si es algo que en sí disfrutamos o no) y por qué estamos leyendo en ese momento en particular (por obligación o por placer).

Assim, ao pensar na escola e nos ambientes dedicados à educação literária deve-se levar em conta fatores que influenciam tanto os alunos como os professores; criar na rotina escolar momentos, organizados e planejados, dedicados à leitura do texto literário, para que as crianças e os professores tenham consciência do que estão fazendo. Para criar um ambiente de leitura é preciso pensar na organização do espaço físico, na disponibilidade de tempo, na oferta de livros e na utilização de uma metodologia adequada que viabilize a formação de leitores.

No que tange a disponibilidade das obras literárias uma das chaves primordiais é permitir que os livros de literatura fiquem acessíveis e expostos para que no tempo dedicado à leitura as crianças possam manejar, folhear e ler as obras. Calvino (1993, p. 13) menciona que

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentro os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Os alunos somente farão futuras escolhas de obras literárias se considerarmos que durante a vida escolar foi apresentado a eles uma diversidade de livros, de autores e de textos que os permitirão conhecer o universo literário, e assim pode-se esperar que futuramente tenham critérios para escolhas próprias. Segundo Machado (2002, p. 59) quando o aluno tem o contato desde pequeno com diferentes textos literários ele estará apto a fazer escolhas a partir de critérios pessoais e críticos.

La práctica de una lectura variada de obras literarias, esa insuperable creación de resistencia por medio de las palabras y los conceptos, desarrolla la capacidad crítica que impide que el lector se convierta en una víctima más de la cultura hegemónica y el pensamiento único. En la memoria, cada lector irá formando su repertorio personal, comparará una lectura con otra, las hará entrar en discusión, efectuará su propia síntesis, llegará a sus propias conclusiones.

A leitura de diferentes textos literários permite que os alunos não somente façam futuras escolhas, mas também que construam um pensamento crítico frente à sociedade que o cerca e se apropriem da cultura escrita e dos conhecimentos que estão inerentes ao texto literário, possibilitando assim nos termos de Machado (2002) não somente a formação de um leitor, mas também um sujeito mais crítico.

No que se refere à metodologia é preciso destacar que o processo de educação literária depende de uma prática regular com os livros, pois as obras de literatura “pueden no sólo tomar mucho tiempo, sino también demandar una atención muy concentrada (CHAMBERS, 2007a, p. 19). Os autores Bajard (2012), Chambers (2007b) e Jolibert e Sraïki (2015) propõem metodologias para promover a educação literária que se aproximam em um aspecto: a *conversa* ou o *debate* após a leitura do texto.

A conversa ou o debate proposto pelos autores com o grupo de alunos mediada pelo professor e por perguntas permite que os estudantes pensem sobre o texto lido e mobilize conhecimentos, hipóteses e argumentos que favoreçam respostas leitoras e conseqüentemente a construção de sentidos. Chambers (2007a, p. 22) destaca que “algunos tipos de conversación tienen el efecto de hacernos más conscientes de lo que nos está sucediendo, porque nos hacen pensar más cuidadosamente, más profundamente en lo que hemos leído” possibilitando que os alunos pensem e construam sentidos sobre o texto literário.

Colomer (2005, p. 32) também apresenta a conversação como uma possível proposta para a educação literária e afirma que “el texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que verbalizala configura um espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura”. Logo, ao propor metodologias que favoreçam a conversação literária permite-se que os alunos construam e reconstruam progressivamente os sentidos dos textos (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015) apropriando-se do conceito de leitura anteriormente apresentado.

Mediante esses pressupostos é possível afirmar que

en realidad, la literatura “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee”, pero sería muy impreciso decir que la literatura se “enseña”, se “aprende” o se “estudia”. Se llega a través de un proceso

de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su “aprendizaje/conocimiento”. (MENDONZA, 2001, p. 48-49)

Nesta perspectiva, a literatura é vivenciada e experimentada e não ensinada. No processo escolar se ensina os atos de ler e de escrever o texto literário para que o aluno se aproprie da linguagem escrita, porém a fruição estética presente nos textos literários somente pode ser vivenciada pelas crianças na leitura, no contato e no debate. Quando a criança e o adulto interrompem as atividades rotineiras da escola para um momento dedicado a ler, ouvir e conversar sobre literatura ocorre o que chamamos de educação literária.

As aulas dedicadas à leitura e conversação dos textos literários requerem esse tempo para parar, ouvir com atenção o outro, olhar as imagens do livro com cuidado, imaginar além do que está ouvindo ou vendo. É momento de retomar a lentidão, entendida aqui como ócio criativo, que nas escolas e na sociedade está cada vez mais escassa, onde tudo está voltado para cumprir as metas, o currículo e passar a matéria de forma cada vez mais veloz. No entanto, interromper o tempo escolar não significa fazer atividades sem objetivos ou sem organização, como apontado anteriormente, a educação literária conta com metodologias específicas e autores que apresentam formas de planejamento e de organização das atividades para esse fim, mas que respeitam o tempo e o espaço que a literatura necessita para ser experimentada como arte.

Contudo, é importante ressaltar que a experiência é singular para cada sujeito, ou seja, por mais que o planejamento das aulas, a leitura e a discussão dos textos sejam os mesmos para todas as crianças de uma mesma sala de aula, cada aluno vivenciará e construirá experiências de forma singular, porque a constituição social e histórica dela também é singular, ao chegar à escola ela traz conhecimentos e vivências diferentes oriundas do âmbito familiar ou do âmbito escolar anterior, e esses conhecimentos colaboram para que novas experiências literárias sejam acrescentadas ao sujeito e se tornem diferentes e únicas.

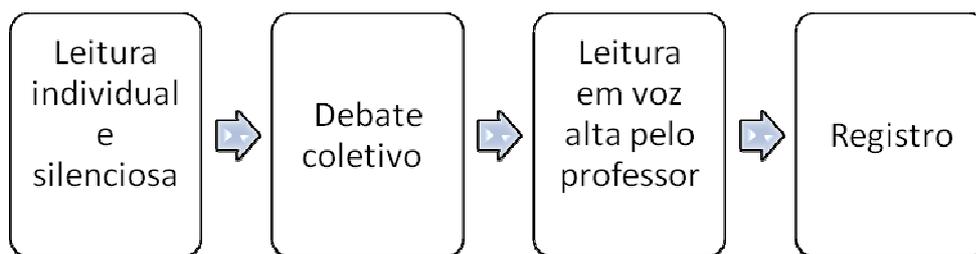
Dentre as metodologias para promover a educação literária por meio da *conversa* ou do *debate* após a leitura do texto apresentadas acima, optamos em trabalhar com os pressupostos das autoras Jolibert e Sraïki denominada “questionamento de texto”.

3- Os questionamentos de texto: pressupostos e planejamento

O questionamento de texto é uma estratégia de ensino da leitura com o foco na interpretação e na formação de leitores autônomos que pode ser utilizada tanto no contexto de um projeto como fora dele. Jolibert e Sraïki (2015, p. 82) definem o questionamento como “um procedimento sistematizado de resolução de problemas em leitura” que permite ao aluno dar sentidos ao texto. Esta proposta é desenvolvida por quatro atividades básicas: leitura silenciosa, debate mediado por perguntas que podem ser realizadas pelo professor ou pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e registro escrito para apontar os conhecimentos gerados.

A imagem 1 apresenta de forma visual a sequência das atividades que são realizadas na estratégia questionamento de texto.

Imagem 1: Sequência de atividades do questionamento de texto



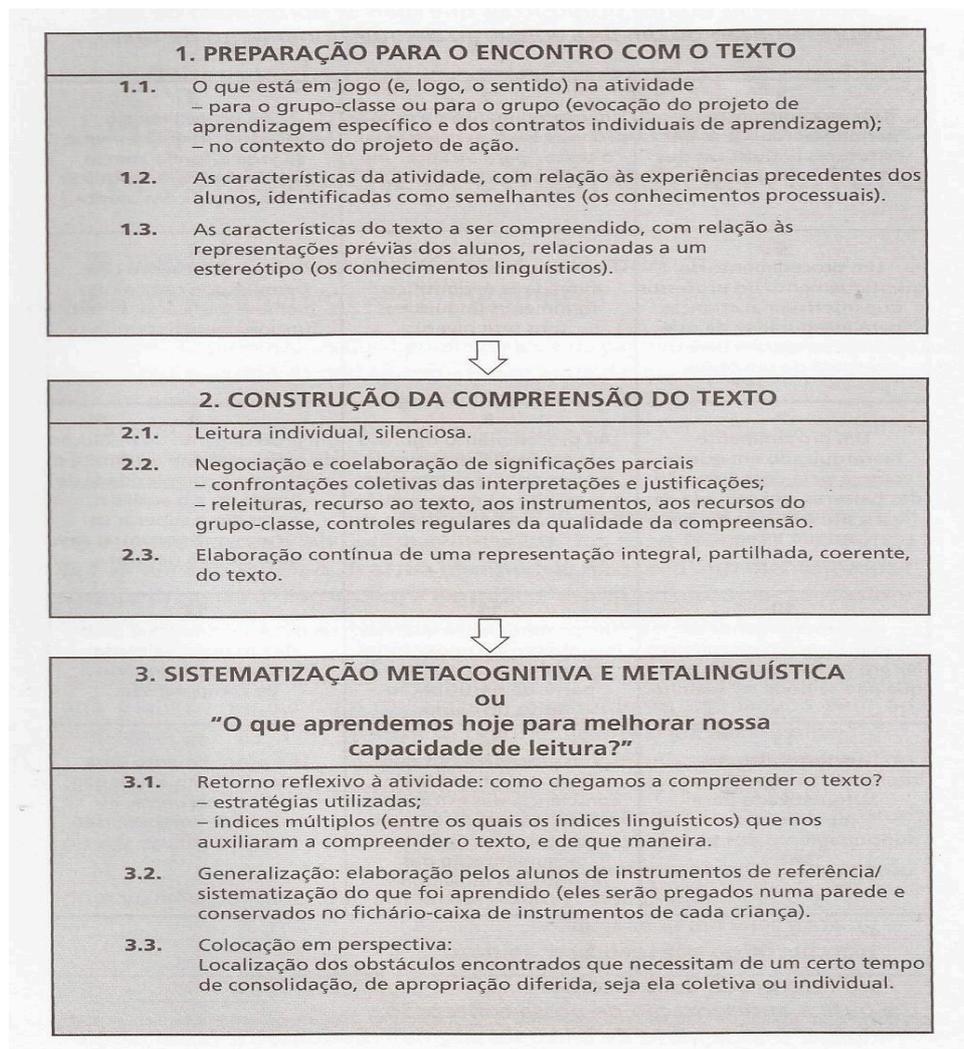
Fonte: a autora.

O questionamento de texto como estratégia de ensino da leitura permite que as crianças ao pesquisarem de forma coletiva e individual o texto reativem conhecimentos anteriores, porque a cada novo encontro com o texto “é ocasião de convocar e de revisitar os conhecimentos linguísticos para mobilizar as representações textuais e as características estruturais, enunciativas ou léxicas inerentes ao funcionamento do discurso” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 86), ou seja, trata-se de construir o sentido de um texto de forma natural, discursiva e em grupo onde cada aluno tem a oportunidade de participar e ativar seus conhecimentos.

Esta atividade se torna mais significativa aos alunos quando está inserida em um contexto de projeto de ensino, porque os textos que serão questionados estão correlacionados ao texto que a criança produzirá, logo ela poderá relacionar a leitura e a escrita de forma contextualizada e fazer interferências entre o texto já publicado e o texto que precisa ser produzido. Assim, o questionamento de texto possibilita que os alunos entrem em contato com os textos socialmente produzidos por escritores mais experientes e retirem deles seus “segredos” ou “modelos” para a produção.

Jolibert e Sraïki (2015) afirmam que a estratégia de questionamento de texto exige do professor o conhecimento profundo do texto que será questionando e um planejamento antecipado em três eixos 1) preparação para o encontro com o texto; 2) Construção da compreensão do texto; 3) Sistematização metacognitiva e metalinguística. A imagem 2 apresenta o modelo proposto pelas autoras de organização de uma sessão de questionamento de texto.

Imagem 2: Modelo de planejamento do questionamento de texto



Fonte: Jolibert; Sraïki (2015, p. 84).

O modelo de planejamento proposto pelas autoras é organizado em três etapas e deve ser orientado de modo a proporcionar tanto a leitura e compreensão do texto quanto à abordagem e o ensino de conhecimentos linguísticos que contribuam para a produção.

Nesta metodologia, Jolibert e Sraïki (2015, p. 86-87) propõem dentro do questionamento de texto quatro etapas para sua realização, são elas: leitura individual silenciosa, negociação e co-elaboração de significações parciais, leitura coletiva pelo professor e registro. A leitura silenciosa é a primeira a ser realizada e têm como característica ser silenciosa e individual porque é o momento em que os alunos entram em contato com o texto gráfico e iniciam um processo de construção dos sentidos e das hipóteses sobre o assunto, trata-se de um processo de compreender de maneira autônoma o texto. Se a leitura for realizada de maneira coletiva e em voz alta neste momento, poderá privar os alunos de uma “primeira aproximação pessoal, autônoma, ao significado global do texto; tornando-as dependentes das perguntas da professora e das interpretações de seus colegas” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 186).

Na leitura silenciosa é o momento em que os alunos estão “operando sobre uma matéria gráfica, o que não é o caso da escuta que opera sobre uma matéria sonora” (BAJARD, 2012, p. 92) e conhecendo também a composição linguística e a organização estrutural dos textos, portanto, este conhecimento somente é possível no contato visual

com o texto. Finalizada a primeira leitura, inicia-se o debate sobre o texto, mediado por perguntas. Chambers (2007b, p. 26-27) destaca que conversar sobre literatura é

compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos.

Neste momento, estabelece uma conversa com o objetivo de ouvir os alunos, compreender seus pensamentos e emoções que foram despertadas após a leitura e construir de forma dialogada e em conjunto os sentidos do texto. O professor ou o adulto coopera com o debate assumindo um papel de mediador entre o texto e os leitores. Para Terra (2014, p. 55) “o papel do professor deve ser o de um mediador de leitura, não se restringindo a apresentar uma interpretação já definida para os textos” e sim de promover um debate para que os sentidos do texto sejam construídos de forma coerente.

Bajard (2016) em sua teoria, denomina de *descoberta do texto* este procedimento de conversar sobre o texto, apesar de nomear de forma distinta, a metodologia do autor se aproxima das autoras Jolibert e Sraïki (2015) e por isso vamos utilizar das citações dele para analisar os dados. Bajard (2016, p. 220) destaca que um dos benefícios desta metodologia é “instaurar uma investigação que traz um prêmio imediato: o sentido, até então desconhecido, revela-se no decorrer da procura e atende à curiosidade que suscitou o ato de ler”.

Partindo do pressuposto de que a construção de sentidos em torno de um texto é uma atividade individual, que ocorre na interação do leitor com a matéria gráfica e com seu conhecimento prévio, é uma metodologia que incentiva os alunos falar o que conseguiram apreender daquela leitura para construir em conjunto novos sentidos,

como todo texto, a obra literária pressupõe a interação entre um produtor e um leitor ou ouvinte que constrói o sentido do texto e atribui a ele um valor. Como a leitura é um ato individual, o valor que a cada leitor/ouvinte atribui à obra é variável (TERRA, 2014, p. 30).

A passagem dos sentidos do individual para o coletivo por meio do diálogo que ocorre no questionamento do texto é necessária, porque quando se trata de leitores não experientes, em algumas situações os sentidos podem não ser atribuídos imediatamente ou ser apresentados de forma equivocada. Vários podem ser os motivos para que isso aconteça: desconhecimento do tema, de algumas palavras, das estruturas linguísticas ou ainda porque realmente não compreendeu a sequência dos fatos.

A sugestão de perguntas ou a colocação das ideias pelos alunos sobre o texto é a estratégia utilizada na ferramenta pedagógica do questionamento. Para Geraldi (1997, p. 170),

não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu. E é muito freqüente os alunos lerem primeiro as

perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão. Mais frequentemente ainda, como tais perguntas podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que livro didático e professor podem vir a fazer.

A necessidade de propor perguntas ou apresentar uma contribuição é comum nos questionamentos de texto justamente porque não existem perguntas prévias. Nesta estratégia de ensino, a extensa lista com indagações do tipo “*Quem é o personagem principal? Onde passa a história? Que cor é a casa da menina? Onde vive o personagem?*” que o aluno deve responder imediatamente após finalizar a leitura não existe. O que acontece é um debate, um diálogo em torno das dúvidas, das impressões e das inquietações que os alunos tiveram, pois leram o texto, e, portanto, as perguntas eram em torno daquilo que emergiu da interação leitor-texto.

Propostas que promovem o diálogo em torno do texto além de possibilitar que os alunos façam interferências, permite que eles proponham perguntas e conseqüentemente participem de forma ativa na construção dos sentidos sobre o texto. Assim, nesta metodologia as listas e as fichas são excluídas; a compreensão é feita na interação entre os leitores e o texto.

Em relação à negociação na construção dos sentidos, Chambers (2007b, p. 67) destaca que

No se llega al entendimiento del sentido de forma directa y de una sola vez. Se va descubriendo, negociando, construyendo y alcanzando orgánicamente a medida que se discuten preguntas más prácticas y específicas. [...] Desmenuzamos el problema, separando los pedacitos que podemos manejar y hablando sobre ellos. Luego, compartiendo los pedazos que cada uno de nosotros puede manejar, sumamos gradualmente un entendimiento que nos dice algo significativo sobre todo el texto.

A metodologia de questionamento de texto possibilita que os alunos apontem hipóteses, releiam os trechos do texto, separem em pedacinhos para chegar a um entendimento. Durante as sessões de questionamento de texto, os sentidos construídos pelas crianças não são descartados, mas sim utilizados para ajudá-las a refletir se aquela compreensão pode ser pensada a partir daquele texto ou se é relativa ao conteúdo extratextual.

Segundo Bajard (2016, p. 221) “a descoberta do texto coloca ao dispor do aprendiz uma matéria linguística a ser conquistada, possibilitando um ganho no domínio da escrita”. Assim com a inserção do questionamento de texto ensinar aos alunos a leitura e a construção dos sentidos do texto, mas, possibilita, quando for o caso, apropriar das formas gramaticais e linguísticas de produção de um gênero.

A apropriação da linguagem escrita utilizando a unidade *texto* como referência permite utilizá-lo como modelo e aprender as configurações textuais do gênero: a superestrutura, as marcas literárias e os aspectos linguísticos. Geraldi (1997, p. 181) entende que nenhum autor escreveu textos, literários ou não, imaginando a hipótese que eles seriam modelos a serem seguidos, no entanto,

existentes, estando no mundo, eles nos fornecem, é claro, o resultado de um trabalho de construção sobre o qual nos debruçamos, com os quais convivemos e dos quais nos apropriamos. Mas não é por serem “modelares” que se tornam modelos inspiradores: inspiram porque convivendo com eles vamos aprendendo, no e com o trabalho dos outros, formas de trabalharmos também. (grifos do autor).

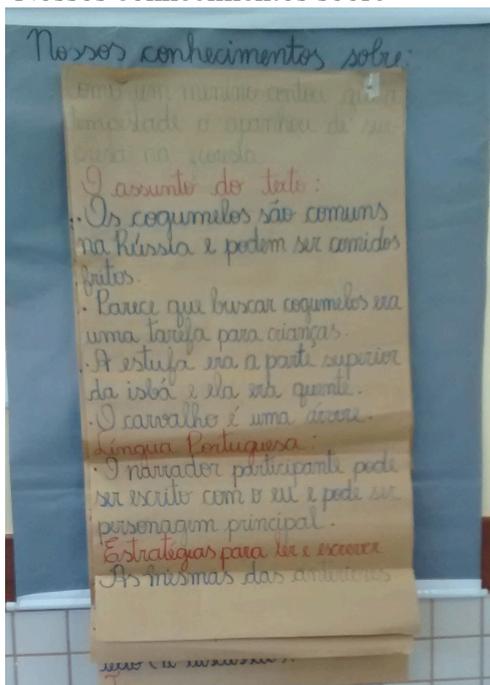
Nesta discussão ressaltamos também a estratégia de utilizar o texto como fonte recursiva para validar ou refutar as hipóteses sobre o enredo da história. Ao longo do projeto essa estratégia foi utilizada diversas vezes, tanto pelos alunos, quanto pela professora-pesquisadora.

Segundo Bajard (2016, p. 200-221),

a descoberta do texto se beneficia da colaboração dos colegas e do acompanhamento do professor. No entanto, o papel deste último não se reduz à facilitação do surgimento do significado. Mediante perguntas do tipo “Como você sabe?”, ele leva os alunos a explicitar as operações cognitivas utilizadas durante o processo.

As autoras Jolibert e Sraïki (2015) sugerem que o questionamento de texto seja finalizado com o registro em um instrumento que sistematize os conhecimentos instaurados durante o debate. Neste trabalho de intervenção o registro foi criado e nomeado “*Nossos conhecimentos sobre*”. O instrumento tinha três tópicos 1) *o assunto do texto*, local onde era registrado as descobertas sobre o tema, 2) *a língua portuguesa*, neste tópico anotava-se as conclusões sobre o funcionamento da língua, e 3) *estratégias para ler e escrever o texto*, eram as conclusões sobre quais estratégias utilizamos para a facilitar a leitura e a escrita do texto. A imagem 3 apresenta o instrumento *Nossos conhecimentos sobre*, fixado na parede de instrumentos da sala de aula campo.

Imagem 3: Instrumento “Nossos conhecimentos sobre”



Fonte: a autora.

No contexto dos projetos de ensino quando se objetiva a produção de texto, após as sínteses elaboradas durante o questionamento de texto passa-se ao estudo dos conhecimentos linguísticos para aplicar ao texto que será escrito. Quando se adota o questionamento de texto metodologia de ensino da leitura, pode-se utilizá-lo tanto para fruição e formação de leitores ou como para estudar as estratégias de produção que o autor empregou de elementos de coesão e coerência e explorar as regras gramaticais de forma contextualizada assim como propõe Antunes (2003; 2014).

Segundo Bajard (2016, p. 221), “a descoberta do texto coloca ao dispor do aprendiz uma matéria linguística a ser conquistada, possibilitando um ganho no domínio da escrita”. Por isso que com a inserção do questionamento de texto pode-se ensinar aos alunos a leitura e a construção dos sentidos dos textos, mas também a forma de produzir um gênero. Assim, após os questionamentos de texto, o uso do texto como fonte para o ensino permite que as aulas ocorram de forma contextualizada, significativa e interligada ao discurso escrito.

4- Considerações finais

Este artigo tinha o propósito de apresentar uma breve reflexão sobre as contribuições dos “questionamentos de textos” das autoras Jolibert e Sraïki (2015) sobre o ensino da leitura. As leituras e os debates em torno de textos dedicam especial atenção tanto à construção dos sentidos e a aquisição de estratégias de leitura; quanto às possibilidades que os alunos podem extrair e adquirir para produzir um texto.

A leitura do texto literário é um processo a ser construído pela criança, pois é um ato que envolve uma interação entre o objeto artístico, o texto e o leitor. A inserção da literatura, na infância e no período escolar, colabora de forma significativa na formação da criança em dois aspectos importantes: primeiro no caráter humanizador e segundo na inserção na cultura escrita de forma contextualizada.

Durante as sessões de questionamentos de texto os alunos relevam conhecimentos prévios e adquiridos a partir da leitura de outros textos que contribuem para a construção de sentidos e a partir disso vão compreendendo o novo texto. O debate, estratégia central da metodologia, permite que os alunos apresentem seus conhecimentos, expectativas, dúvidas e hipóteses sobre o texto literário e por meio desse movimento dialógico e de negociação os sentidos do texto são revelados.

O questionamento de texto é uma metodologia possível para os docentes que planejam inserir no contexto escolar a formação do leitor literário e ensiná-los a construir os sentidos implícitos e explícitos sobre texto. Além disso, é um caminho que também pode ser aliado à produção de textos e ao ensino das regras gramaticais possibilitando a formação de uma criança leitora e escritora de texto.

5- Referências

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’. São Paulo: Parábola, 2014.

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: **Ler e compreender**: estratégias de leitura. SOUZA, Renata Junqueira de [et. al] Campinas: Mercado das Letras, 2010.

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, CM., *et al.* (orgs.). **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276.

BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino em re-vista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016.

_____. **A descoberta da língua escrita**. Cortez: São Paulo, 2012.

CHAMBERS, Adain. **El ambiente de la lectura**. Traducción Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007a. Colección Espacios para la lectura.

CHAMBERS, Adain. **Dime**. Los niños, la lectura e la conversación. Traducción Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007b. Colección Espacios para la lectura.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COLOMER, Teresa. **Andar entre libros**. La lectura literaria en la escuela. México: FCE, 2005. Colección Espacios para la Lectura.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, XVI, 2012, Campinas. Disponível: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf> Acesso em: 05/jul./2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOLIBERT, Josette.; JACOB, Jeannette. (et. al.). **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre os alunos e comunidade. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Tradução de Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Lectura, escuela y creación literaria**. Madrid: Anaya, 2002.

MENDONZA, Antonio. **El intertexto lector**: el espacio del encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 2001. Colección Arcadia, n. 3.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014