

A INTERAÇÃO ORAL PROFESSOR/ALUNOS PELA ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A LEITURA

Maria Aila de Sousa Oliveira (UEMS)

ailinhasousa@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa sobre o trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula, com base na interação oral professor/alunos. Para buscar alternativas necessárias à promoção de mecanismos renovados para o trabalho da leitura a partir da interação oral entre professor e alunos, realizamos inicialmente um diagnóstico sobre o modo como a leitura é introduzida no ambiente didático. A pesquisa foi realizada junto ao sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada em Campo Grande – MS. A metodologia empregada consistiu em diagnosticar, sob a forma de questionários aplicados aos atores envolvidos no processo escolar – professores, alunos e pais –, a representação que estes possuem acerca da atividade de leitura: obrigação ou fruição? As respostas dos entrevistados confirmam a hipótese de que os alunos têm pouco contato com livros, apesar de haver estímulo por parte dos professores e dos pais. Com base nesse diagnóstico, foi possível detectar que a proposta pedagógica de promover o acesso à leitura a partir da ciranda de livros é viável, manifestando uma abertura interdisciplinar na construção da prática docente. Para os alunos, a ciranda de livros apresenta-se como uma proposta lúdica para abordar os textos de forma prazerosa e espontânea. Apresentamos, assim, em números estatísticos, os hábitos de leitura dos alunos, bem como a representação dos professores e dos pais sobre essa atividade.

Palavras-chave: Leitura. Interação oral. Ciranda de livros.

1. Introdução

Com a finalidade de estudar as representações da leitura de textos literários no âmbito do ensino e aprendizagem da língua materna, realizamos uma pesquisa junto à sexta série do ensino fundamental de uma escola municipal situada em Campo Grande – MS. Partimos de alguns pressupostos teóricos que consideram a leitura como um processo de interação entre leitor e obra, situação que pode/deve se reproduzir em sala de aula. A finalidade maior é contribuir para a busca de alternativas que despertem o hábito e o gosto pela leitura de textos literários em jovens leitores.

Para atingir tal objetivo, fizemos um levantamento de dados jun-

tos a atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: alunos, professores e pais. Este levantamento tinha por finalidade detectar os hábitos de leitura dos alunos, bem como sua relação com os textos lidos: obrigação ou fruição?

A pesquisa fazia parte do projeto de ensino “Leitura e Produção de Gêneros Textuais”, promovido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande. Esse projeto nasceu com o intuito de despertar entre os participantes, acadêmicos de letras da instituição, a reflexão sobre a interface teoria e prática. Seu objetivo maior é investigar as teorias e referenciais pedagógicos voltados para o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais, com vistas a oferecer pistas de reflexão e sugestões práticas para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita em textos de alunos do ensino formal (fundamental e médio).

Nesta pesquisa em particular, partimos de algumas hipóteses iniciais, que podem ser assim enumeradas:

- (1) Os alunos não desenvolvem o hábito de leitura no ambiente extraescolar por falta de familiarização com o mundo da literatura, isto é, por não terem contato com obras literárias diversas;
- (2) A prática de leitura ocorre com o intuito de atribuir nota avaliativa, o que desmotiva o aluno a realizar uma leitura prazerosa;
- (3) Uma hipótese levantada para tornar a leitura prazerosa e significativa é abordá-la por meio da interação oral professor/alunos, em que ocorreria a troca de relatos das obras lidas;
- (4) A ciranda de livros é uma solução viável para instaurar no ambiente didático o hábito e o gosto pela leitura.

Com base nessas hipóteses, procedemos a seguir à problematização do tema, tal como ele é tratado pelos especialistas.

2. O interacionismo sociodiscursivo e sua concepção de leitura

Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa esteve centrado na prática de exercícios estruturais de gramática, nas regras e definições de conceitos. Mas, desde o final dos anos 1980, com a publicação de obras de especialistas do texto e do discurso (GERALDI, 2011; ROJO, 2009; SCHENEUWLY & DOLZ, 2011), bem como a entrada em vigor dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998), observa-se um in-

teresse crescente por uma visão funcional da língua, a qual está relacionada aos fenômenos enunciativos, à análise tipológica dos textos e, em especial, aos gêneros textuais.

Atribui-se, em especial, aos escritos do filósofo russo Bakhtin sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), a entrada em cena de uma discussão consistente sobre o modo de funcionamento da linguagem, com base em gêneros textuais, e não simplesmente em frases que apresentam uma ordem estritamente gramatical. Destacam-se, nesse cenário, os estudiosos interessados em questões da transposição didática de conteúdos ensináveis, dentre eles os pesquisadores suíços Dolz e Schneuwly (2011).

Nesta perspectiva, chamada sociointeracionista da linguagem, o trabalho com os gêneros textuais está condicionado à capacidade de linguagem dos aprendizes. Os estudiosos suíços recomendam que esse trabalho seja feito com base na noção de “sequência didática” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), que constitui um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um ou mais gêneros textuais, tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre em um ou outro gênero textual, com característica mais ou menos estáveis.

Ainda segundo Schneuwly e Dolz (2011), o gênero é utilizado como “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 61). Dessa forma, instaura-se no ambiente didático uma reflexão sobre que textos trabalhar, e de que forma.

É importante salientar que essa é, inclusive, a concepção que orienta os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998), no sentido de se trabalhar os textos tomando-os como a materialização de um gênero textual. Segundo esse documento oficial,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das interações comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que o determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN, 1998, p. 21)

Sabemos que, tradicionalmente, o livro didático abordava prioritariamente textos literários, estes servindo de “modelo” para o trabalho da leitura e da produção escrita, e não raramente da gramática da língua ensinada. Isso explica em parte por que a tipologia textual de narração situ-

ava-se entre as mais exploradas nesse contexto. No entanto, a narração corresponde a um dos tipos textuais existentes, estando diretamente atrelada aos domínios discursivos que a desenvolvem, como é o caso da literatura.

Com efeito, podem ocorrer confusões relacionadas à distinção entre os gêneros textuais e os tipos de texto. Nesse sentido, torna-se necessário fazermos algumas definições que permitem entender essas diferenças de forma mais objetiva, tendo em vista que esse esclarecimento é algo de fundamental importância na produção e compreensão de textos.

Primeiramente, é preciso definir o que se entende por domínio discursivo. Segundo Marcuschi (2002), trata-se da “esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2002, p. 23). Eles estão relacionados, por exemplo, ao “discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.” (*Idem*, p. 24). Além disso, são eles que orientam e, por conseguinte, facilitam a identificação de vários gêneros textuais. A título de exemplo, o conto, a novela e o romance são gêneros tipificados no domínio discursivo da literatura.

Frisamos, ainda, a distinção importante entre os conceitos de “texto” e “discurso”. O texto é uma entidade concreta, material, que se manifesta em algum gênero textual. Já o discurso pode ser definido como aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Ou seja, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (MARCUSCHI, 2002).

Os gêneros textuais podem ser encontrados em nosso dia a dia nas mais diversas situações comunicativas, apresentando certos padrões, relacionados ao contexto sócio-histórico de sua produção, conforme dissemos. Eles se definem por seu conteúdo temático, suas propriedades funcionais ou pragmáticas, seu estilo linguístico e sua composição relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003).

Assim sendo, os gêneros se definem por um conjunto de traços, e ainda, como uma forma de emprego da língua em textos nas mais variadas situações de comunicação, tanto orais quanto escritas. São atualizados pelos falantes de uma língua em um determinado lugar e momento históricos, podendo-se citar alguns exemplos, como: romance literário,

carta pessoal, bilhete, reportagem jornalística, receita culinária, notícia, bula de remédio, cardápio de restaurante, romance, resenha, piada etc.

O conceito de “tipo textual” é empregado para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Segundo Marcuschi (2002), são exemplos de tipos textuais a narração, a descrição, a explicação, a argumentação, a injunção e o diálogo. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros textuais são práticas comunicativas incontáveis, carregadas de elementos que remetem ao contexto em que são empregados. Assim, Marcuschi (2002) explica que:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Percebe-se, pois, que não é possível haver comunicação verbal sem um conhecimento mínimo sobre os gêneros textuais, isto é, como práticas discursivas relacionadas a uma situação comunicativa real. Considerando essa linha de pensamento, torna-se necessário o trabalho com os gêneros textuais no contexto de ensino e aprendizagem da leitura, sobretudo porque, no ambiente extraescolar, os alunos já estão expostos a uma grande quantidade de gêneros, a exemplo do que ocorre com os gêneros surgidos com as novas tecnologias da informação.

Dessa forma, busca-se instituir a sala de aula como espaço de negociação de saberes, diminuindo a relação assimétrica entre professor e aluno, aquele sendo um “interlocutor presente” (GERALDI, 2011, p. 107), e este, um ator social, leitor e produtor único de seu texto. Geraldi (2011) afirma, então, que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (*Idem*, p. 91). O leitor não é, portanto, passivo, “mas agente que busca significações”. (*Idem*, p. 91)

A partir dessa breve passagem em revista dos pressupostos teóricos da abordagem sociointeracionista da linguagem, passamos a seguir aos resultados obtidos na fase de diagnóstico da pesquisa.

3. Representação dos entrevistados sobre a atividade de leitura

Para confirmar as hipóteses iniciais da pesquisa, anunciadas na introdução deste artigo, aplicamos questionários, no intuito de verificar a representação discursiva dos entrevistados – professores, alunos e pais – sobre os hábitos de leitura dos alunos.

Foram aplicados questionários junto aos atores sociais envolvidos, no contexto didático do sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Campo Grande – MS. De posse das respostas, realizamos uma tabulação dos dados coletados, à qual se seguem alguns comentários.

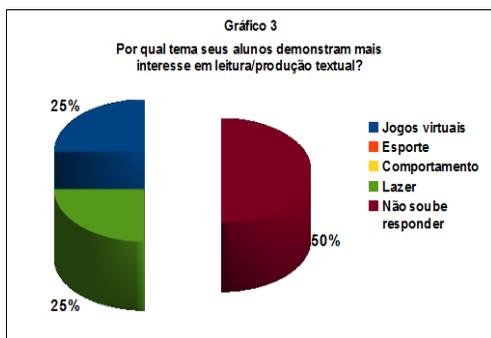
O primeiro questionário foi aplicado junto aos professores de uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal, situada em Campo Grande – MS. Quando questionados sobre com qual frequência desenvolvem atividades de leitura em sala de aula, 100 % dos professores responderam “sempre”.



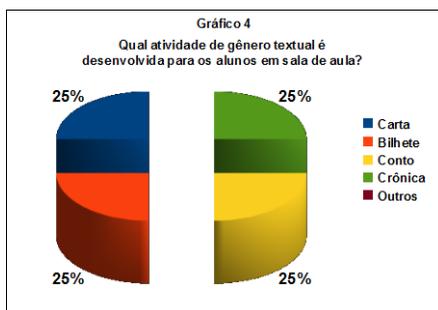
A respeito de que tipo de atividades eles realizam para despertar a leitura dos alunos, 25% dos professores responderam que promovem filmes, 25% contam histórias, 25% responderam que realizam a troca de livros, e 25% visitam a biblioteca.



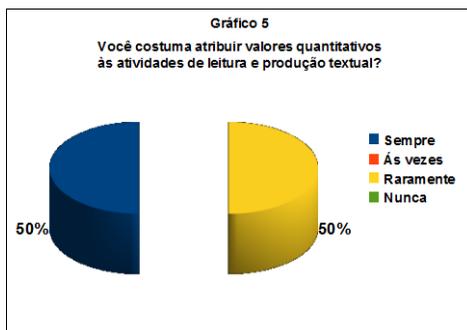
Quando perguntados sobre o tema de leitura e produção textual que desperta maior interesse entre seus alunos, 50% dos professores responderam “jogos virtuais” e “lazer”, e 50% não souberam responder e/ou deixaram em branco.



Quando questionados sobre qual atividade de gênero textual é desenvolvida com seus alunos, os professores mencionaram carta, bilhete, conto e crônica, num total de 25% para cada gênero.



Quando questionados sobre como costumam atribuir valores quantitativos às atividades de leitura e produção, 50% dos professores responderam que raramente atribuem qualquer tipo de valor, pois promovem a leitura pelo puro prazer de ler.

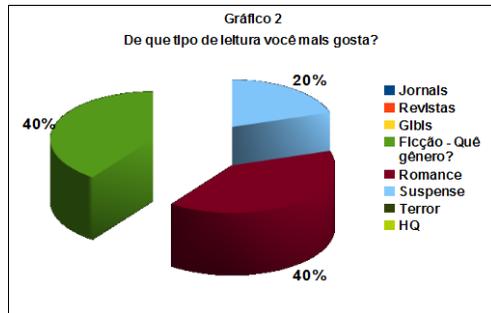


As respostas dos professores revelam um esforço manifesto em instituir a leitura como uma prática de sala de aula, e não como momentos esporádicos. Observa-se um trabalho prioritário com gêneros textuais em que predomina o tipo textual de narração (conto, bilhete, carta e crônica), o que está em conformidade com o currículo da série. Além disso, é evidente sua preocupação em abordar a leitura por seu caráter de fruição, e não de obrigação. Ao menos é o que suas respostas revelam.

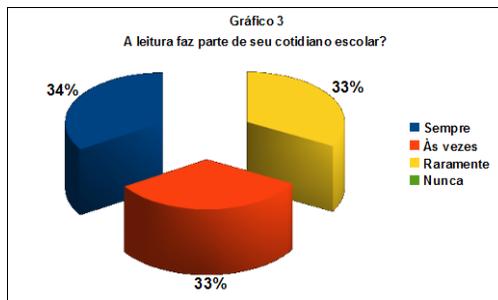
Em seguida, foram analisados os questionários aplicados junto aos alunos da série pesquisada, que foram unânimes em responder que sempre desenvolvem atividades de leitura.



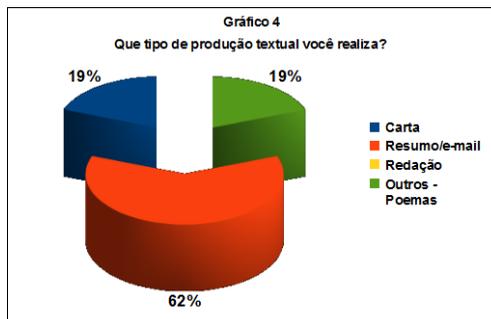
Quando questionados sobre que tipo de leitura gostam de realizar, 40% dos alunos responderam gostar de romance, 40% de ficção, e 20% gostam de suspense.



Quando perguntados se a leitura faz parte de seu cotidiano escolar, 34% responderam “sempre”, 33% disseram “às vezes”, e 33% responderam ler muito raramente.

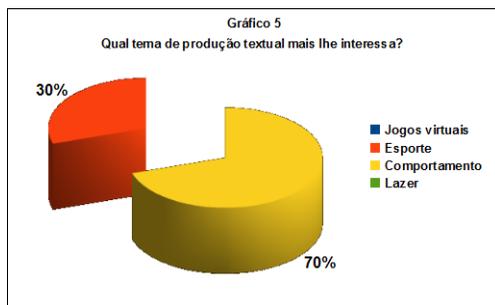


Sobre que tipo de produção textual costumam realizar, 62% dos alunos responderam que desenvolvem resumos, 19% disseram desenvolver cartas e/ou poemas.



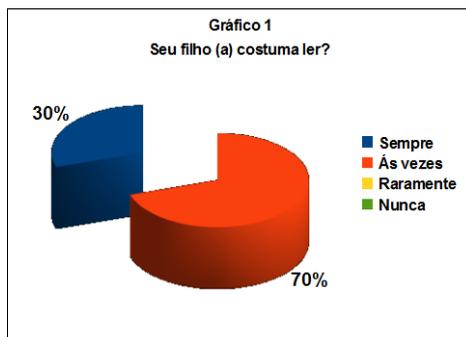
Quanto ao tema que mais lhes despertava interesse para a atividade de produção textual, 70% dos alunos afirmaram gostar de trabalhar

com temáticas que abordem comportamento, 30% disseram ter interesse por esporte.



Nas respostas dos alunos ao questionário proposto, destaca-se a preferência pela leitura de textos pertencentes a gêneros textuais que desenvolvem, predominantemente, a tipologia narrativa. Quanto à frequência com que leem, nota-se uma heterogeneidade, visto que 34% leem “sempre”, 33% “às vezes”, e 33% “muito raramente”.

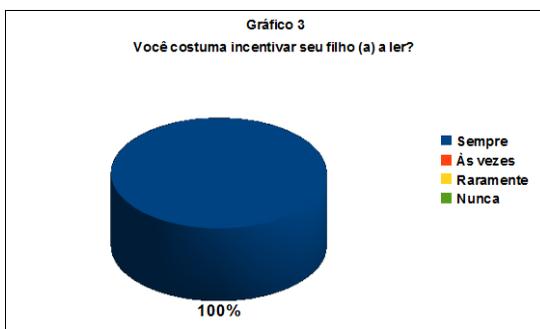
Nos questionários aplicados aos pais, quando estes foram arguidos quanto à frequência com que seus filhos realizam algum tipo de leitura no ambiente familiar, 70% responderam “às vezes”, e 30% responderam “sempre”.



Quando questionados sobre o tipo de leitura que seus filhos mais apreciam, 70% afirmaram que gostam de conto, e 30% de gibis.



Quando perguntados sobre o incentivo que proporcionam a seus filhos, 100% dos pais disseram que os incentivam a tal prática.

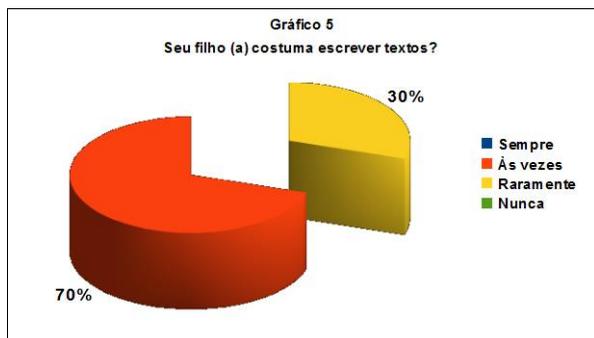


Quando perguntados se acompanham o tipo de leitura que seus filhos realizam, 70% dos pais responderam que sempre estão acompanhando, e 30% disseram que acompanham seus filhos “às vezes”.



Sobre o hábito dos filhos de escrever textos, 70% dos pais afirma-

ram que produzem textos “às vezes”, e 30% responderam que raramente seus filhos produzem textos.



Nas respostas dos pais, fica evidente a preocupação em incentivar e acompanhar a prática de leitura dos filhos. Também é significativo o percentual de pais que afirmam que seus filhos realizam leituras “às vezes” (70%), contra 30% que afirmam que seus filhos leem “sempre”.

Ainda que esses dados não sejam definitivos, uma vez que se trata de uma amostragem pouco representativa, eles revelam uma incoerência entre a prática de leitura realizada na escola e aquela realizada no ambiente familiar. Ao passo que, no ambiente escolar, os alunos leem com regularidade (100% dos professores e alunos entrevistados), o mesmo não ocorre no ambiente familiar (segundo os pais, apenas 30% dos filhos leem sempre), onde se suporia que os alunos lessem por fruição, e não para cumprir alguma tarefa escolar.

Essa incoerência pode indicar, sob nosso ponto de vista, que os alunos leem mais por obrigação do que por gosto. É nesse sentido que acreditamos ser proveitoso um estímulo à leitura baseado na troca de experiências, por meio da interação oral entre professor e alunos. É o que propomos a seguir.

4. Experiências didáticas com a ciranda de livros

Com base nos apontamentos teóricos e nos resultados obtidos pelos questionários, colocamo-nos o desafio de tentar vislumbrar soluções para, como diz Geraldi (2011), “coadunar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair no processo de simulação de leituras” (idem, p. 92). Em outras palavras, para evitar que a prática de leitura em

sala de aula seja artificial, de modo a desenvolver, neste ambiente, o hábito e o gosto pela leitura. A esse respeito, Geraldi explica:

Para ultrapassar tais simulações, é preciso que se entenda que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém (...). A leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura (conforme Orlandi, E., 1983). (GERALDI, 2011, p. 106)

Com base nessa concepção renovada de leitura, texto e leitor, uma das atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula com esse fim é a ciranda de livros¹⁹, que estimula a troca de livros entre os colegas e instaura uma prática construtiva de leitura compartilhada com os interlocutores da sala de aula (professor e colegas), o que resultaria em leitura prazerosa e não por obrigação.

Isso implica a realização de uma proposta envolvendo dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura: os textos curtos e os textos longos, correlacionando essas práticas com a produção de textos, através de uma seleção diversificada de obras literárias de diferentes títulos.

A transposição desta atividade tem por finalidade promover o desenvolvimento e o gosto pela leitura, e não apenas a capacidade de análise crítica da obra, como é comum nas abordagens tradicionais dos textos literários em contexto didático. Para Rojo (2009):

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009, p. 107)

A avaliação dessa atividade poderá ser concretizada ao final do ano letivo, quando os alunos terão lido várias obras, anotadas sequencialmente pelo professor, sem ter que aplicar teste, provas ou trabalhos, e principalmente deixando de rotular a leitura como algo obrigatório para o aluno. Desta forma, estaremos incentivando os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura, pelo prazer, e não em razão de cobranças escolares, como as avaliações pontuais.

No tocante à leitura de textos curtos, esta pode ser desenvolvida em grupos, buscando uma maior interação entre professores e alunos.

¹⁹ Essa proposta se inspira na perspectiva teórico-metodológica presente em Geraldi (2011).

Neste caso, também buscaríamos um trabalho mais aprofundado da leitura, como compreensão da realidade, e também como pretexto para a produção de textos orais e escritos. E não como mera atividade de verificação, a chamada interpretação de textos.

Outra problematização vivenciada no ambiente da sala de aula está relacionada à produção de textos. As atividades de redação nas escolas têm sido um sofrimento para a maioria dos alunos, em virtude da repetição dos temas e da falta de estímulos, fatos que se agravam ainda mais pela artificialidade de seu destino, na medida em que os textos são trabalhados para terem como único interlocutor o próprio professor, no máximo um colega ou alguém do ambiente imediato da escola.

Para fugir dessa situação, Geraldi (2011) propõe a valorização dos textos produzidos em sala de aula, através da publicação das histórias contadas pelos alunos, dando ênfase à produção de textos narrativos, à organização de antologias de textos, à elaboração de jornal mural e de jornal impresso, onde seriam expostos os melhores textos.

Para isso, é importante que o aluno ultrapasse as fronteiras locais, estabelecendo um vínculo com o mundo, sem perder de vista suas raízes, as quais poderão favorecer uma participação ativa em sua comunidade. Pois, parafraseando Bakhtin (2003):

Quando um indivíduo fala/ escreve ou ouve/ lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um todo acabado justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações de linguagem. (BAKHTIN, 2003, p. 267)

Cabe ao professor atuar nesta realidade, debatendo com seus alunos sobre o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma, do meio em que vive e do modo como interage e se organiza em sociedade.

Pode-se notar a eficiência do método proposto para a prática de leitura em sala de aula tendo em vista que, mesmo que nem todos os alunos sejam atingidos, os outros acabam sendo indiretamente influenciados. Desta forma, reiterando o que já foi dito, o aluno adquire o gosto pela leitura, ou seja, a leitura prazerosa, simplesmente por tornar isso um hábito. A esse respeito, Geraldi (2011) afirma que “a experiência tem demonstrado que alunos que inicialmente não queriam ler, começaram a ler quando notaram que seus colegas estavam lendo.” (GERALDI, 2011, p. 63).

Outra questão fundamental a ser trabalhada é a especificidade do texto literário. Este ocupa um papel fundamental na formação do jovem

estudante, já que sua compreensão envolve um conhecimento linguístico que está longe de ser estável, como explica Bakhtin nesta citação: “A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagens: o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente”. (BAKHTIN, 2003, p. 267)

Nesse sentido, o texto literário revela-se rico de possibilidades, não somente de interpretação, mas também de expressão, pelo estilo do autor, testemunhando a riqueza da linguagem, e não sua fixidez normativa, como muitas vezes este texto era vislumbrado nas abordagens tradicionais.

Esta riqueza do texto literário é posta em evidência nos PCN, como se pode notar por esta citação:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (...) enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (PCN, 1998, p. 26)

Deste modo, entende-se que o aluno, ao entrar em contato com os gêneros da literatura, está apto a realizar leituras interpretativas e produzir textos com mais naturalidade. Considerando esse fato, ratifica-se então a importância de se trabalhar os textos literários em sala de aula com frequência, até mesmo além das aulas de literatura.

A ciranda de livros pode ser uma alternativa para se (r)estabelecer o hábito e o gosto pela leitura, a partir do momento em que os alunos leem as obras que eles mesmos escolhem, e narram seu enredo aos seus interlocutores: professor e colegas.

Esse dinamismo é o que irá favorecer um ensino e aprendizagem significativo, estimulante, voltado para a busca do saber. Além disso, esta proposta didática visa a criar vínculos entre os interlocutores, instituindo a sala de aula como espaço de negociação de saberes, de interação permanente. E dessa troca de experiências adviria o gosto natural pela leitura, pois é muito provável que nossas escolhas, espontâneas, de leitura sejam fruto das indicações de outros, terceiros, como explica Geraldi (2011) nesta passagem:

... que livro estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de que me falou um amigo, que já o leu ou aquele de que lemos uma resenha etc. Isto é, lemos os

livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante. Parece-me que os livros fazem, fora da escola, um circuito que passa por relações de vários tipos que mantemos com diferentes pessoas. (...). Creio que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar esse mesmo circuito entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título etc. (...) Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de alunos, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar esse circuito. (GERALDI, 2011, p. 99)

4. Considerações finais

Considerando-se que, em pleno século XXI, alunos da sexta série do ensino fundamental ainda apresentam dificuldades na aquisição do hábito da leitura e da escrita, propusemo-nos a investigar as causas dessa dificuldade, e propor algumas alternativas práticas.

É sabido que as mudanças na educação acontecem de maneira lenta, o que se deve a fatores de ordem variada, desde políticos, sociais, econômicos, até culturais. Porém, na contemporaneidade, é possível articular novas perspectivas para a educação, tomando um currículo mais flexível, visando a ampliar novos horizontes.

Para atingir tal objetivo, no entanto, é necessário convocar a comunidade escolar para essa construção cidadã, daí a responsabilidade do fazer pedagógico nesse processo, no qual o professor se torna o grande articulador, a fim de sensibilizar o corpo discente a abraçar a ciranda de livros de maneira prazerosa e significativa na construção do saber, provocando o gosto natural pela leitura de obras literárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêne-*

ros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Ática, 2009.