

O LUGAR DA LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: CAMINHOS DE ENCONTRO ENTRE LEITURA E SIGNIFICADO

Dulcineide da Silva Gomes

Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela linha Educação: Práticas Pedagógicas e Currículos - UFRN. Professora na SEEC/RN (Secretaria Estadual de Educação/RN) e SME (Secretaria Municipal de Educação – Natal/RN) – dulcigomes2015@gmail.com.

Resumo: O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada em uma Escola Pública do bairro de Felipe Camarão, Natal/RN. Tem como objetivos principais democratizar o acesso do acervo literário infantil da biblioteca escolar, contribuir na formação de crianças leitoras e verificar as repercussões da aprendizagem dos alunos a partir do uso das literaturas. Adota como pressupostos teóricos principais as pesquisas de AMARILHA (1997 e 2002), ABRAMOVICH (1998), KLEIMAN (1989 e 2001), ARAÚJO (1996), GRAVES E GRAVES (1995) apoiado em outros autores. Foi realizado um projeto para formação de leitores de literatura infantil em uma turma composta por 28 alunos de segundo ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Felipe Camarão, Natal/RN. O trabalho pedagógico foi organizado e desenvolvido por meio de oficinas ludopedagógicas e com a utilização da mala literária em sala de aula. Pode-se apontar, como resultados do processo experienciado, que os alunos aumentaram consideravelmente o interesse pela leitura e escritas textuais, a busca pelo acervo da biblioteca escolar, alunos mais despertos à participação na oralidade, e na construção de conhecimentos concernentes às demais disciplinas escolares.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Prazer em ler, Formação de Leitores, Espaço literário.

A formação de leitores no contexto da sala de aula

A formação de leitores de literatura na escola não é uma tarefa fácil, mas de relativa complexidade, exigindo um trabalho pedagógico planejado e organizado, de modo a proporcionar aos aprendizes as possibilidades de encontrar nas propostas das literaturas os significados e sentidos interessantes à vida e à continuidade formativa enquanto agentes sociais. Para isso, o formador deve compreender a “multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito”. (KLEIMAN, 1989, p.55)

Há mais de dois séculos a sociedade tem repensado e ampliado o conceito de criança e infância. Antes, a criança era compreendida e vista como um adulto em miniatura e a infância não era considerada em sua existência. Posteriormente, surgiram conceitos das especificidades das crianças como seres pensantes e a valorização delas em seu mundo infantil, imbricando na atribuição de atividades próprias e adequadas ao seu momento. A

literatura, por sua vez, acompanhou esse processo de mudança de tal forma que os contos, que antes eram para o ensino e educação para a vida adulta, foram ressignificados para as crianças. A esse respeito, Amarilha (2002, p. 127) escreveu que:

Estabelecer a relação entre criança e infância é reconhecer a inserção da criança no tecido social. No contexto desta reflexão, é incluí-las enquanto ser capaz de gerar mudanças na amplitude do conceito de literatura, sua produção, sua recepção e o seu ensino. [...] a presença da literatura na escola propicia a exploração de inúmeras possibilidades de educação linguística, ficcional e social.

Mesmo que não haja uma idade propícia para o ser humano se apropriar do “prazer em ler”, cabe ressaltar as relevâncias nos lócus educativos em promover o vínculo entre os aprendizes e as literaturas, se possível, desde a educação infantil, tendo como entendimento de que essa aproximação é algo construído desde a infância e que ao longo da vida escolar possa desenvolver melhor as habilidades de um bom leitor crítico. A saber, que “os livros e, em particular os de ficção, nos abrem as portas para outro espaço, para outra maneira de pertencer ao mundo” (PETIT, 2008, p. 79).

Ainda nesse quesito, Araújo (1996, p. 88) escreveu que “Educadores e estudiosos do assunto vêm ressaltando a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo humano e o seu papel para a sociedade”. Neste pensamento, busca-se a inserção do recurso de leitura de literaturas em sala de aula, em prol do fortalecimento dos vínculos do aluno com a leitura e potencializar a alfabetização. Por conta que a literatura “[...] é uma das possibilidades de exploração da língua, das palavras, para uma diversidade de fins, de propósitos”. (BRAIT, 2003, p. 19).

Entretanto, uma das competências para que o educador colabore com a formação de bons leitores é criada a partir de sua intimidade com a leitura, isto quer dizer que: se o professor não for dado à leitura, dificilmente ele será um bom formador de leitores, e, por conseguinte, não conseguirá ajudar aos alunos a encontrarem os sentidos e significados da leitura. Desse modo, atentam para que os aprendizes obtenham hábitos de ler por meio da leitura pré-estabelecidas ou apenas fragmentos de textos dos livros didáticos. “Observa-se, aí, que o conceito de literatura se confunde com o conceito de leitura de literatura” (AMARILHA, 1997, p.85).

A esse respeito, Villardi (1997, p. 5 e 6) diz que a intenção de muitos professores de literatura é de que os alunos criem o hábito pela leitura e se utilizam da interpretação textual

como meio de recuperação da leitura realizada, entretanto, essa metodologia não vem se apresentando viável para o desenvolvimento das habilidades plenas de leitura, pois a imposição de preenchimento de fichas de leitura e os exercícios de interpretação, cujas funções, não ultrapassam a transcrição de fragmentos e das falas dos textos lidos fazendo, muitas vezes, com que a tarefa de ler seja sentida e considerada como atividade monótona, enfadonha e sem significados para os aprendizes. Sobre esse assunto pontua Brasil/MEC (1997, p. 24):

Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças — simplificando-os —, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

Araújo (1996, p. 89-90), se contrapõe a ideia de que a leitura “com prazer” derive do hábito. Ela pesquisou que o sentido da palavra hábito vem da concepção do filósofo Aristóteles que o define como sendo formado pela repetição dos fatos ou eventos do indivíduo, sendo assim, quando este adquirir o hábito de fazer algum esforço ou trabalho, suas ações vão ocorrendo sem que os sujeitos sintam o que estão fazendo, isto é, pelo hábito as coisas não são feitas por serem prazerosas, mas por uma conveniência de aceitação criada devido ao ato mecânico do esforço ou do trabalho. O pensamento aristotélico, também influenciou precursores da psicologia associacionista tais quais, Hume (séc. XVII) o qual diz que todas as nossas ações derivam do hábito e Hegel (séc. XIX), que concebe que o hábito não é apenas uma disposição, mas algo que o indivíduo se apropria e passa a fazer parte do seu ser. E, é nessa linha de pensamento que o ensino tradicional, enfatizando aqui o da leitura, acontece. Entretanto, entende-se que:

[...] a leitura, efetivamente, só se faz no momento em que somos capazes de atribuir sentido ao que foi decodificado. Mas numa visão ainda mais ampla, ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1997, p. 4).

Amarilha (1997, p. 83-84), pontua dois eixos relevantes na promoção da leitura em sala de aula: o primeiro deles é o da comunicação e outro é o da ludicidade. A leitura lúdica como uma forma de jogos descobertos dentro do texto pode promover ao leitor prazer e conhecimento. Estes jogo, no caso da poesia, acontece por meio do jogo das palavras em relação a sonoridade, já na narrativa se dar por meio do jogo das máscaras, do faz-de-conta em forma de linguagem verbal, e é na aceitação por parte do leitor dessa proposta de jogo ficcional que emerge dos textos literários que se dá a comunicação, fazendo com que o lúdico e os sentidos ganhem realidade.

O leitor, ao vestir as máscaras dos personagens, passa a se assumir como participante da própria narrativa e começa a se aprofundar mais e mais na leitura. Nesse jogo ficcional o leitor passa a refletir em suas ações, sobre si mesmo e seu contexto social em comparação com o contexto do texto lido. Também passa a perceber os contextos e fatos históricos do passado em relação aos seus, a discutir e comparar seus valores com os que estão impregnados na leitura, assim como, passa a agregar valores culturais aos seus e a se relacionar melhor com o coletivo (AMARILHA, 1997, p.88). Enfim, o aprendiz passa a se reestruturar cognitivamente, tornando a leitura como algo significativo para si, portanto, prazeroso.

Nessa perspectiva, Araújo (1996, p. 91-92) escreveu que a leitura é um ato do pensamento, isto é, um processo de significação que se forma por via das funções psicológicas superiores. É por meio das emoções e afetividade que se constrói o processo de significação da leitura, posto que a linguagem, a imaginação, as emoções, ritmos e imagens vão contribuindo com o prazer de ler e com o jogo de significação como um ato cognitivo e afetivo, estas coisas leva o leitor às tentativas de compreensão do texto, retomando-o, tentando descobrir sua significação. E, é nesse processo que se desencadeia a adaptação dos significados na mente do leitor contribuindo com o seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, a leitura não é uma atividade mecânica, mas deve ser entendida como possibilidade de ampliação do repertório do leitor, por meio de processos cognitivos que não tem nada a ver com a ideia de treinamento, como no conceito de hábito.

Abrindo a mala aos futuros leitores.

Como proposta de trabalho pedagógico para a formação de leitores em sala de aula, buscou-se por meio de um projeto de educação e leitura intitulado “Espaço literário”,

destinado a aproximação dos alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental às literaturas disponíveis na escola, a fim de que por meio desse recurso, houvesse, para além, da formação de leitores, também as possibilidades de potencializar o processo de alfabetização e das demais disciplinas escolares. Posto que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL/MEC, 1997, p. 29).

Nesse ínterim, o trabalho foi realizado na Escola Estadual Professora Maria Luíza Alves Costa em uma turma de segundo ano, composta por 28 alunos com idade média de 8 anos. Estes são provenientes de cinco comunidades do bairro de Felipe Camarão, Natal/RN. Os aprendizes estão na faixa etária correspondente ao ano escolar em curso. A maioria apresenta frequência aceitável. Os alunos afirmaram gostar da escola e bastante interesse em aprender, sobretudo, interesse pela leitura literária.

Enquanto, a escola não se disponibilizava de uma sala de leitura, pois se encontrava em reformas estruturais de ampliação do prédio, as atividades de formação de leitores não se desenvolviam a contento. Devido a baixa frequência do desenvolvimento da respectiva atividade na escola, os educandos ficavam prejudicados em relação a aprendizagem das habilidades leitoras. Naquele momento, o que se podia fazer era promover a leitura em sala de aula mesmo, por meio da mala literária, mantida guardada na sala de multimídia.

Acerca da mala literária, era feita uma caixa de madeira atrelada a roldanas para sua locomoção. Era revestida de tecido e decorada com desenhos que lembra a cultura local. Neste caso, ela tinha adereços e gravuras do Boi de Reis. Também, preso em sua estrutura, havia um sino, que ao ser tocado, ao longo do percurso até a sala de aula, deixavam os alunos na expectativa de sua chegada. Esse era um dos primeiros aspectos lúdicos observados na experiência em processo.

Outro fato que chamou atenção foi de que os educandos, apesar de terem estudado o ano anterior na escola, não sabiam da existência da mala, nem ao menos conheciam seu conteúdo. E ao serem indagados sobre o que lá havia, colocavam diversas e variadas hipóteses, tais como: “Ah! É o Boi de Reis, disse um deles. Não!”.” É um leão”, refutou outro aluno. “Aí tem uma cobra”, afirmou outro educando. “Eu acho que é uma árvore”, opinou outra criança. E assim os alunos curiosos queriam saber de que se tratava aquela mala. De

certo modo, todos eles acertaram em suas hipóteses, pois nos conteúdos dos livros estavam presentes todas as coisas que falaram.

Ao revelar o conteúdo da mala, via-se nos rostinhos dos alunos o interesse em tocar no material. Da mala foi escolhida uma literatura infantil, previamente selecionada e estudada, porque “quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê [...] antes de ser lido para as crianças, o livro precisa ter sido lido antes pelo narrador (ABRAMOVICH, 1989, p. 18-20). Então, prosseguiu-se na contação da história para as crianças.

A intenção dessa primeira mediação era de que os alunos tivessem, mais do que uma simples aproximação das literaturas da escola, mas que eles se sentissem que aquele patrimônio lhes pertencia e merecia ser, além de preservado, “degustado” intelectualmente em forma de atividade agradável, lúdica, portanto, prazerosa. E o dia da mala, como ficou intitulado, passou a fazer parte da rotina deles.

Da mala ao espaço literário

Conforme Kleiman (2001, p.56), é de fundamental importância que o educador crie modelos e estratégias para as atividades de leitura a fim de que os alunos sejam conduzidos a um melhor relacionamento com os colegas e com o professor, e também, promover uma interação mais qualitativa dos educandos com os textos escritos. Isso desde a busca dos conhecimentos prévios dos leitores, isto é, das hipóteses levantadas na pré-leitura, até o momento em que eles estejam fazendo leituras com intenção, com consciência e reflexão.

Por esse motivo é que levar a mala à sala de aula e deixar os alunos a deriva com os livros, não era o bastante para formar leitores, posto que os alunos, nas primeiras aulas, pegavam o livro, folheava suas páginas, e o abandonava em busca de outro para repetir a mesma ação, sem ao menos ter feito alguma leitura. Então foi necessária a organização do trabalho, porque as intenções eram as de formar, a priori, crianças leitoras. Já que nas orientações de Brasil/MEC (1997, p. 30), dizem que é a partir do prazer da leitura aprendido pelos educandos que o educador atua na formação de leitores críticos.

Pensando na organização das atividades para formações das crianças como leitoras, surgiu a ideia do Projeto espaço literário. Que tinha por finalidade, possibilitar que a cada “dia da mala”, fossem desenvolvidas oficinas com dinâmicas diferenciadas ressaltando a contemplação dos aspectos lúdico-pedagógicos, assim como dar vez e voz para que as crianças se colocassem diante das variadas situações geradas para e pela leitura. No tocante ao

desenvolvimento das oficinas, estas aconteciam em, basicamente, três momentos: 1. mediação inicial (pré-leitura, leitura e pós-leitura – metodologia da andaimagem indicada por Graves e Graves (1995), a fim de orientar como o educador possa levar o aluno a tirar todas as vantagens possíveis de uma leitura), 2. o acesso a literatura em sala de aula, e 3. a apresentação dos trabalhos de leitura no espaço literário (espaço criado para os educandos interagirem uns com os outros, cujo assunto fosse de cunho literário).

Nos primeiros dias das atividades do projeto, sob as orientações de Kleiman, (2001, p. 16) foi relevante negociar com os alunos os procedimentos da aula de leitura, isto é, estabelecer um contrato didático, a fim de que se quebrem as barreiras de resistência do próprio aluno no processo.

No primeiro momento, a mediação começava sempre com uma leitura, seja ela apoiada em algum livro literário ou por outro recurso para contar a história, tais quais: o avental literário, ilustrações, a caracterização de um personagem dos contos etc, tudo previamente estudado e encenado, pois esse momento intencionava evocar o caráter lúdico inicial da atividade e o interesse da turma, posto que “é bom para quem está contando, crie todo um clima de envolvimento, de encanto... que saiba dar pausas, criar intervalos, respeitar o tempo para o imaginário da criança construir o seu cenário” (ABRAMOVICH, 1989, p. 21). E assim, criar possibilidades para que as atividades seguintes aconteçam a contento de todos.

Por vezes, a história ou o livro, era apresentado para os alunos a partir do título. E por meio de uma dinâmica, eles lançariam a hipótese sobre o que conheciam acerca da história que seria narrada ou mesmo de como ela terminaria. E ao findar a contação, procurava-se ver com a turma as confirmações das hipóteses levantadas. Outras vezes, se começava com a narrativa de uma história, e antes de finalizar, pedia-se aos ouvintes que desenhassem ou escrevessem o final da história, segundo sua opinião. E por outras vezes ao findar a história e confirmadas ou não as hipóteses, as crianças opinariam outro final para a narrativa, diferente do original. Desse modo, também, “a criança estará se formando como leitor [...] construindo seu próprio saber sobre o texto e a leitura.” (KLEIMAN, 2001, p. 9).

Apesar dos avanços na política de acesso a literatura infantil nas escolas públicas, por vias de vários projetos e programas via MEC –Ministério da Educação, o contato com a literatura infantil pelas crianças de classes populares ainda é quase inexistente ou quando ocorre é de modo insuficiente dentro da escola, uma vez que, em muitas Instituições escolares, mesmo tendo esse recurso de leitura, não disponibiliza o seu acesso aos educandos, tampouco possuem projetos para a promoção da leitura. E isso se constitui em uma dívida impagável aos que gozam do direito de terem uma educação pública e de qualidade. Sobre

isso, Aguiar (2004), diz que é importante, dentro de uma sociedade letrada, oportunizar o acesso a leitura para todos os segmentos da sociedade, pois ao conhecer a cultura letrada possibilitará a participação de todos na dinâmica sociocultural e econômica a qual o sujeito faz parte. Sendo assim as desigualdades sociais poderão ser minimizadas posto que abram portas de diálogos entre todos e conhecimentos de seus direitos, deveres e de seus papéis sociais.

De acordo com Amarilha (1997, p.93) o “prazer também se ensina”, não como uma tarefa mecânica, mas significativa. E isto implica dizer que, para adquirir o prazer em ler pode não ser algo espontâneo, mas algo ensinado-aprendido com sentidos e significados. Por esse ponto de vista, faz-se necessário, primeiramente, promover o encontro do aluno com conhecimento da leitura, por via dos materiais literários ou de leitura. E essa promoção está atrelada a organização do trabalho do educador e na sua forma de mediar esse conhecimento. A saber, que como qualquer aprendizagem, o ato de ler com prazer na escola, deve ser construído, uma vez que possibilitará aos educandos “a oportunidade de despertar todo um sistema vital que estava resguardado no texto”. Pois, [...] “é o ato de ler que revitaliza e acorda o sistema da vida” (idem, 1997, p.89).

Vale salientar, que no ato de ler o aluno não está fazendo uma mera interpretação, ele também estará recriando sentidos, e reinventado a história lida, uma vez que, “ler é como uma aposta. Apostamos que seremos fiéis às sugestões de uma voz que não diz explicitamente o que está sugerindo” (ECO, 1994, p.53).

Nesse sentido, o segundo momento das atividades da Mala literária, seria o de acesso às literaturas pelos alunos. Estes deveriam escolher uma literatura da mala e fazer a leitura, seja ela apoiada nas imagens, caso ainda não soubessem o código escrito, ou mesmo nas imagens e textos, para os que já tinham adquirido a alfabetização. Entretanto, ao contrário do que acontecia nas primeiras aulas, os alunos escolhiam suas literaturas e teriam que se concentrar em uma só leitura, ao invés de folhear as páginas do livro e o abandonar sem o ter conhecido. Na maioria das aulas, a dinâmica de leitura foi trabalhada em duplas. Cada aluno seccionava sua literatura, lia, e podia fazer a troca com o seu companheiro de dupla. No final desse momento que devia durar de 30 a 40 minutos, eles deveriam elaborar, a seu modo, a forma de como iria apresentar sua leitura no espaço literário.

As atividades que se seguiriam ao espaço literário tinham orientações sob a mediação da professora. Se o aluno quisesse recriar a história que ele leu em quadrinhos para apresentar no final da aula, por exemplo, os materiais como papel e lápis de cor seriam fornecidos para eles fazerem o trabalho. A dupla geralmente elegia apenas um livro para recontar a história

para o grupo. Os componentes teriam que falar de que se tratava o livro, defender a ideia do livro e indicar aos demais colegas, para em outra ocasião, acessarem a sua leitura.

Uma das intenções pedagógicas nessa atividade era a de promover o diálogo entre os alunos e trocas de experiências, uma vez que a interação das relações dialógicas entre os indivíduos provoca a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. A respeito disso, Vygotsky (2003) pesquisou que a aprendizagem decorre de vários processos internos de desenvolvimento da mente. Esses processos são mediados pelas relações reais mantidas pelos sujeitos mediante o ambiente físico e sociocultural, pelos objetos de aprendizagens, pela linguagem e pelo outro. Todas essas relações mantidas em cooperação deflagram em diversos processos que partem de uma dimensão interpessoal (da relação do sujeito com os outros e seu meio), para depois seguir numa reestruturação na dimensão intrapessoal (dentro do próprio sujeito). Não em uma situação Unívoca, mas Biunívoca, no qual as relações entre sujeito, meio, sujeito e objeto de aprendizagem ocorrem em via de mão dupla, isto é de forma dialética, no qual um colabora na transformação do outro e do meio e na atribuição de sentidos e significados aos objetos de aprendizagem.

Nesse sentido, as crianças ao terminar a leitura, também buscavam produzir sua releitura das obras para socializar no espaço literário. Às vezes com finais divergentes da ideia do autor. Visto que, o aluno, em um texto plurissignificativo, como é característico nas obras literárias, na busca de seu sentido “não mais interpreta-o, mas, o recria” (ECO, 1994, p.118). E essa atividade passou a potencializar bastante o processo de aprendizagem das habilidades da escrita e da leitura, isso acontece, segundo Ricoeur (1997, p. 53), por que nesse exercício o texto “não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer” e deve “descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler”.

Após, os alunos já terem lido e definido as suas dinâmicas de apresentação, utilizam o espaço literário para expor para o grupo suas produções e suas leituras ou releituras, trocar ideias de suas leituras, dos textos criados etc. Era um espaço para que pudessem desenvolver sua autonomia e criatividade, enfim, serem aquilo que eles queriam ser, atores ativos no seu processo de aprendizagem, enfim, eles mesmos.

Algumas considerações e resultados

Esta pesquisa teve como discussão principal a utilização da literatura em sala de aula como um recurso que contribui para a formação de leitores e na potencialização do processo de aprendizagem dos alunos. Então, no sentido de verificar até que ponto a democratização da

literatura em sala repercutiu na formação do aluno como leitores e nas suas aprendizagens, foi desenvolvida uma experiência com alunos de Escola Pública, localizada em um bairro popular, onde o acesso a leitura é bastante escasso devido as condições socioeconômicas que as crianças pertenciam.

Entretanto, a partir da compreensão de que as crianças devem ser inseridas no tecido social (Amarilha, 2002), já que os livros literários também abrem as possibilidades de que os alunos percebam espaços e modo de como viver no mundo (PETIT, 2008, p. 79), pode-se considerar que a inclusão dos alunos participantes da pesquisa nas atividades de leitura foi apercebida como produtivas, visto por meio de suas expressões reflexivas a partir da leitura e interpretações que faziam, colaborou com a construção do seu protagonismo em sala de aula e a refletir em sua própria vida.

Quanto à criação de projetos de leitura em sala de aula, pode-se considerar suas relevâncias para a educação escolar, melhoramento do perfil do aluno em sala de aula e, por conseguinte na sociedade, já que foi percebido que, além dos alunos terem apresentado um desenvolvimento significativo nas habilidades de leitura, de escrita, da oralidade e da postura em sala de aula, também, aumentou consideravelmente, a procura por empréstimos de obras literárias a partir da biblioteca escolar. Considerando que, o educador terá ao seu favor, um recurso facilitador de aprendizagem e que o ajudará no processo também de ensino.

É bem verdade que não é fácil educar alunos ao prazer pela leitura, já que houveram momentos, ao longo da desenvoltura do projeto, em que em que até se pensou acabar com o trabalho pedagógico em desenvolvimento, por causa de algum grupo de alunos que não aceitavam bem a atividade, entretanto, em respeito aos demais alunos da turma, o trabalho foi enfrentado de modo consciente, uma vez que “educar é um trabalho complexo e laborioso” (VEIGA, 2006, p. 39). E como quaisquer habilidades que o educador deva mediar, tais quais, as da leitura, as da escrita, as dos conceitos matemático etc., também, o prazer em ler deve ser tratado como uma das habilidades que os educandos precisam aprender e que o educador deva mediar. E assim, pontua Kleiman, (2001, p.16) “Ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”.

Então, conclui-se essa pesquisa concordando com a ideia de Antonio (2002) que diz: é necessário que se construa uma pedagogia viva, a fim de despertar e desenvolver capacidades, e de educar sensibilidades e inteligências. Assim como a poesia é plurissignificativa, também assim, deve ser o papel de educar, isto é, abrir possibilidades para o educando perceber sentidos na educação que está posta, a qual deve implicar na sua vida social e política.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Como contar história. In: ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989. p, 18-24.

AGUIAR, Vera Teixeira. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, João Luís C.T.; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR, Juvenal(Org.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

AMARILHA, Marly. A criança e a ficção In: AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997 – Natal: EDUFRN. p. 83-93.

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. In: AMARILHA, Marly. **Educação em questão**. Natal: EDUFRN, V. 10/11, p. 127-137, 2002.

ANTONIO, Severino. A utopia da palavra In: ANTONIO, Severino, **linguagem, poesia e educação: algumas travessias**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ARAÚJO, M. D. Do hábito de ler à leitura como significado: qual a diferença? In: AMARILHA, Marly (Org.). **Anais do 1º Seminário de Educação e Leitura**. Natal/UFRN, 1996. p. 88-95.

BRAIT, B. Estudos linguísticos e literários: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. et al. (Orgs.). **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC. São Paulo, 1997.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get most out of text. In: **Reading**. Abril, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 54-69.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologia**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

VEIGA, Ilma passos Alencastro (org); Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma passos Alencastro, **Lições de didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 13-34.

VYGOTSKY, L.S . **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.