

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

DANIELE OLIVEIRA DINIZ

**NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA: AVALIAÇÃO
DE UMA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO
DO GOSTO PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ALFENAS/MG

2023

DANIELE OLIVEIRA DINIZ

**NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA: AVALIAÇÃO
DE UMA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO
DO GOSTO PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação pela
Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração:
Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.
Orientador: Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior

ALFENAS/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Diniz, Daniele Oliveira.

Nos Giros do Carrossel de Leitura : avaliação de uma metodologia de desenvolvimento do gosto pela leitura na Educação Básica / Daniele Oliveira Diniz. - Alfenas, MG, 2023.

190 f. : il. -

Orientador(a): Celso Ferrarezi Junior.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Leitura. 2. Carrossel de Leitura. 3. Formação do gosto pela leitura. 4. Pesquisa-ação. I. Ferrarezi Junior, Celso, orient. II. Título.

DANIELE OLIVEIRA DINIZ

NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA: AVALIAÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 08 de março de 2023

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Rosângela Rodrigues Borges
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco UFPE-PE

Profa. Dra. Flávia Daniele Sordi Silva Miranda
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Celso Ferrarezi Júnior, Professor do Magistério Superior**, em 08/03/2023, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosângela Rodrigues Borges, Professor do Magistério Superior**, em 08/03/2023, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Usuário Externo**, em 08/03/2023, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0919585** e o código CRC **F22077A7**.

*Ao Prof. Ademar de Oliveira (in memoriam), meu pai,
que sempre foi norteado pelo senso de ética, justiça e
comprometimento enquanto educador.
Meu grande incentivador e parceiro de leituras.*

*Ao Prof. Dr. Robson Santos de Carvalho (in memoriam),
que esteve profundamente envolvido com as questões
de avaliação e ensino da leitura no Brasil. Professor
estimado e referência para tantos alunos e educadores,
cujo legado se perpetuará.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas graças recebidas, sendo o Mestrado uma delas.

Ao Professor Dr. Celso Ferrarezi Junior, meu caríssimo Orientador, por ser fonte de inspiração, por dedicar seu tempo, seus conhecimentos, seus conselhos, sempre com especial atenção, carinho, paciência, humanidade, comprometimento e na contribuição para minha formação pessoal e profissional.

Aos Professores componentes da banca examinadora: à Prof.^a Dr.^a Flávia Daniele Sordi Silva Miranda e à Prof.^a Dr.^a Rosângela Rodrigues Borges, que compuseram as bancas de qualificação e defesa, pela competência, atenção e pelas pertinentes e valiosas contribuições. Ao Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus e à Prof.^a Dr.^a Daniela Aparecida Eufrásio que gentilmente aceitaram compor a banca como professores suplentes. A todos meu respeito e admiração.

À Família D: ao meu esposo Dalzer, meu companheiro de vida, por dividir comigo todas as responsabilidades da nossa rotina de família-casa-trabalho-universidade desde os tempos da graduação e por encarar ao meu lado todos os desafios de uma caminhada muito além do Mestrado; pelo apoio constante e persistente, em palavras e ações. Ao meu filho Daniel, por entender minhas ausências e meus momentos de stress e cuja presença em minha vida é como uma mão que sempre me conduz para o melhor caminho. Essa conquista é um tanto de vocês também. Ao Dragon, meu pet-pastor, que esteve comigo nessa jornada acadêmica do ensino-remoto, com sua presença reconfortante, constante e atenta.

À minha mãe Candinha, por me encorajar sempre. Por acreditar em mim e crer que posso concluir todos os meus sonhos. Você é meu anjo da guarda e uma pessoa mais que especial em minha vida. Obrigada por me ensinar tanto.

Ao meu irmão Stenio, que sempre esteve presente nas dúvidas, nas construções e conquistas dessa longa caminhada. Você tornou minhas tarefas menos árduas com sua experiência, carinho e atenção.

Às minhas irmãs-cunhadas Priscila e Renata, pelas palavras de encorajamento que se transformavam em abraços e pelas orações que tanto me fortaleceram.

Aos meus familiares presentes em minha vida, mas aqui não nomeados, e tantas outras pessoas queridas que torceram por mim nessa trajetória.

Aos Professores das disciplinas cursadas durante o Mestrado, pelas quais manifesto minha profunda admiração, tanto pelo conhecimento acerca das disciplinas trabalhadas, quanto pelos exemplos de humildade, respeito e acolhimento.

Aos colegas do Mestrado, pelo convívio, trocas de experiências, com os quais compartilhei momentos de tantos aprendizados. Em especial Letícia Andrade, Tati Brazier e Flávia Bertozzi, companheiras nesta jornada com quem pude compartilhar as dúvidas e alegrias.

Aos discentes do Curso de Letras (Turma 2021), que juntos cursamos a maravilhosa Disciplina de Introdução à Leitura Infantil e com quem construí ao longo de um semestre, conhecimentos e reflexões, que foram fundamentais para a escrita dessa dissertação. Minha gratidão pelo acolhimento e pela torcida.

Às colegas Caroline Cândido e Flávia Bertozzi, que não mediram esforços para me auxiliarem na criação do acervo do Carrossel de Leitura, minha gratidão.

À Valdirene Chagas, secretária do PPGE - UNIFAL, que se mostrou sempre prestativa e solícita, mediante todos os meus questionamentos e solicitações.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alfenas, pela oportunidade do desenvolvimento de pesquisas e por formar pesquisadores na área da educação.

Aos meus professores da Universidade do Estado de Minas Gerais- Unidade de Poços de Caldas, em especial: à Profa. Dra. Ana Maria B. de Mendonça Chaves pela oportunidade das pesquisas realizadas durante a iniciação científica sobre a formação de professores iniciantes; à Profa. Dra. Renata Pamplim e ao Prof. Dr. Ernesto Canedo-Jr pelas vivências durante o PIBID e ao Prof. Dr. Carlos Alberto Casalinho, que fomentou o encantamento pela temática leitura durante a graduação.

À Direção e à Coordenação da Escola Municipal onde realizamos a pesquisa, que prontamente permitiram a realização do Projeto-piloto Carrossel de Leitura e seu processo de investigação. Obrigada pelo acolhimento durante todo semestre.

Em especial à Professora regente D. F., pela generosidade em partilhar sua sala de aula e por poder contar em todos os momentos com sua experiência e atenção ao longo do trimestre em que implementamos, desenvolvemos e vivenciamos o Carrossel de Leitura.

E principalmente aos estudantes participantes do Carrossel de Leitura, crianças inspiradoras de nossa pesquisa e do nosso aprendizado contínuo como professora e pesquisadora.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Com o intuito de compreender a importância da leitura e o desenvolvimento do gosto pela leitura, com a escola enquanto locus da ação, realizou-se uma pesquisa qualitativa a partir da implementação do projeto-piloto Carrossel de Leitura, com dezoito estudantes de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas- MG. Este estudo, aqui apresentado, pesquisou se as contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor da Educação Básica, a partir do Carrossel de Leitura, conseguiram romper com o padrão positivista e mnemônico da leitura escolar, mesmo que na pequena escala de um projeto-piloto. Ademais, realizou-se um diagnóstico inicial e final dos alunos participantes do projeto; compreendeu-se possíveis mudanças subjetivas nos estudantes participantes após o término do projeto-piloto, através das entrevistas semiestruturadas; identificou-se as principais dificuldades e elementos limitantes na implementação da metodologia proposta; analisou-se os possíveis pontos positivos e pontos para melhorias metodológicas do Carrossel de Leitura. A fundamentação teórica da pesquisa apoiou-se em uma abordagem multidisciplinar, a fim de permitir um olhar através de diferentes perspectivas da investigação. Metodologicamente, encontrou-se na pesquisa-ação uma importante possibilidade de efetivação, na tentativa de entender as práticas sociais, culturais e educacionais que permeiam a prática da leitura, oportunizando um maior envolvimento dos participantes durante o projeto. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e relatos da observação participante. Na análise e interpretação dos dados foram empregadas a Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (1979), utilizando como recurso o *software* IRAMUTEQ e posteriormente a Triangulação dos Dados. Os resultados obtidos revelaram ser possível contribuir para a formação do gosto pela leitura e estabelecer movimentos em favor da criação do hábito e incentivo pela leitura por meio da metodologia do Carrossel de Leitura.

Palavras-chave: leitura; Carrossel de Leitura; formação do gosto pela leitura; pesquisa-ação.

ABSTRACT

In order to understand the importance of reading and the development of a taste for reading, with the school as the locus of action, qualitative research was conducted from the implementation of the pilot project Reading Carousel, with eighteen students from a 4th grade class of Elementary School I, from a public school of the Municipal Education Network of Poços de Caldas-MG. This study, presented here, investigated whether the contributions to the formation of a taste for reading in the student-reader of Basic Education, from the Reading Carousel, managed to break with the positivist and mnemonic pattern of school reading, even if on the small scale of a pilot project. Furthermore, an initial and final diagnosis of the students participating in the project was made; possible subjective changes in the participating students after the end of the pilot project were understood through semi-structured interviews; the main difficulties and limiting elements in the implementation of the proposed methodology were identified; possible positive points and points for methodological improvements in the Reading Carousel were analyzed. The theoretical foundation of the research was based on a multidisciplinary approach, in order to allow a look through different perspectives of the investigation. Methodologically, we found in action research an important possibility of effectuation in an attempt to understand the social, cultural, and educational practices that permeate the practice of reading, providing an opportunity for greater involvement of the participants during the project. For data collection, questionnaires, semi-structured interviews and participant observation reports were used. In the analysis and interpretation of the data, the Content Analysis systematized by Bardin (1979) was employed, using the IRAMUTEQ software as a resource and subsequently the Triangulation of Data. The results obtained revealed that it is possible to contribute to the formation of a taste for reading and to establish movements in favor of creating a habit and encouraging reading through the Carousel of Reading methodology.

Keywords: reading; Carousel of Reading; formation of a taste for reading; action-research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Calendário inicial do Carrossel de Leitura.....	96
Figura 2 – Estrutura do Carrossel 1.....	98
Figura 3 – Estrutura do Carrossel 2.....	98
Figura 4 – Estrutura do Carrossel 3.....	99
Figura 5 – Alterações na operação do Carrossel de Leitura.....	110
Figura 6 – Dendrograma das classes.....	128
Figura 7 – Dendrograma com descrição das palavras principais.....	129
Figura 8 – Dendrograma nuvem de palavras.....	130
Figura 9 – Nuvem de Palavras.....	134
Figura 10 – Palavras em destaque.....	135
Figura 11 – Árvore de Similitude.....	136
Figura 12 – Carta-desenho III.....	141
Figura 13 – Carta-desenho IX.....	141
Figura 14 – Carta-desenho XII.....	142
Figura 15 – Carta-desenho XIV.....	143
Figura 16 – Carta-desenho VIII.....	143
Figura 17 – Slide inicial Oficina do Carrossel de Leitura.....	147
Figura 18 – Slide Oficina do Carrossel de Leitura- obra norteadora.....	147
Figura 19 – Slide Oficina do Carrossel de Leitura- fase do prazer.....	148

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Livros disponibilizados no primeiro giro do Carrossel.....	92
Fotografia 2 – Livros disponibilizados por grupo de Carrossel de Leitura.....	93
Fotografia 3 – Giro do Carrossel dentro da sala de aula.....	102
Fotografia 4 – Momentos deleite do Carrossel.....	103
Fotografia 5 – Grupo do Carrossel.....	104
Fotografia 6 – Parte II do Carrossel.....	112
Fotografia 7 – Momentos parte I.....	113
Fotografia 8 – Momentos parte II.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da produção acadêmica por Instituição de Ensino Superior.....	26
Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas.....	29
Quadro 3 – Acervo de livros do Carrossel 1.....	93
Quadro 4 – Acervo de livros do Carrossel 2.....	94
Quadro 5 – Acervo de livros do Carrossel 3.....	94
Quadro 6 – Acervo de livros reservas.....	95
Quadro 7 – Acervo de livros adicionados posteriormente ao Carrossel já iniciado.....	111
Quadro 8 – Codinomes dos participantes.....	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você acha que ler é importante?.....	116
Gráfico 2 – Você gosta de ler?.....	117
Gráfico 3 – Opção de leitura que mais gosta.....	118
Gráfico 4 – Você costuma ler no seu tempo livre?.....	119
Gráfico 5 – Você lê todos os dias?.....	120
Gráfico 6 – Você lê apenas os livros que a escola pede?.....	121
Gráfico 7 – Você lê um livro até o fim?.....	122
Gráfico 8 – Você lê mais de um livro durante o ano?.....	123
Gráfico 9 – Quantidade de livros lidos.....	124
Gráfico 10 – Frequenta a biblioteca da escola ou da cidade?.....	125
Gráfico 11 – Tipo de livro que gosta de ler.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COLE	Congresso Brasileiro de Leitura
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IES	Instituições de Ensino Superior
IPL	Instituto Pró-Livro
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
TAI	Termo de Anuência Institucional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.2	OS CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA LEITURA.....	17
1.3	DESCRIÇÃO DA PESQUISA.....	20
2	NOS GIROS DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	24
2.1	DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	24
2.2	A UTILIDADE E O PRAZER DA ARTE LITERÁRIA.....	33
2.2.1	Breve contextualização dos precários e escassos circuitos de leitura no Brasil.....	38
2.2.2	A Literatura Infantil: um itinerário de idas e vindas.....	42
2.3	A FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA: LER E GOSTAR DE LER ISSO É COISA QUE SE APRENDE.....	48
2.3.1	A Função Estética da Leitura.....	51
2.3.2	A Construção do Sujeito Leitor e seus atributos.....	53
2.3.3	A Escolarização da Leitura Literária: conflitos e discussões.....	57
2.4	UM SUCINTO PANORAMA DO ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ONDE ESTAMOS E AONDE QUEREMOS CHEGAR.....	59
2.5	O CARROSSEL DE LEITURA: FUNDAMENTAÇÃO, METODOLOGIA E SUA OBRA NORTEADORA “DE ALUNOS A LEITORES: O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA”	65
3	NOS GIROS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	69
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	70
3.2	CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	71
3.2.1	Lócus da Pesquisa-Ação.....	73
3.3	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	73
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	75
3.4.1	Instrumentos de Coleta de Informações.....	76
3.4.2	Procedimentos para a Coleta de Dados e suas Considerações Éticas.....	78
3.4.3	Critérios de Inclusão dos Participantes.....	80
3.4.4	Critérios de Exclusão dos Participantes.....	81
3.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	81
3.5.1	Análise dos Questionários.....	82

3.5.2	Análise das Entrevistas.....	82
3.5.3	Observação Participante: Diário de Campo e suas contribuições.....	85
3.5.4	Triangulação dos Dados.....	86
4	NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA.....	88
4.1	PONTO DE PARTIDA DO CARROSSEL DE LEITURA: OS PASSOS DA IMPLEMENTAÇÃO E SUAS NUANCES.....	89
4.2	OS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA.....	101
4.3	PARTICULARIDADES NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA.....	106
4.4	AH... GIRA, GIROU “ESSA GALERA”: RESULTADOS DAS ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	115
4.4.1	Questionários.....	115
4.4.2	Entrevistas Semiestruturadas.....	126
4.4.2.1	Análise de dados pelo IRAMUTEQ.....	127
4.4.2.1.1	<i>Análise de Classificação Hierárquica Descendente.....</i>	<i>127</i>
4.4.2.1.2	<i>Nuvem de Palavras.....</i>	<i>134</i>
4.4.2.1.3	<i>Árvore de Similitude.....</i>	<i>135</i>
4.4.3	Observação Participante – Caderno/Diário de Campo.....	137
4.5	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DO CARROSSEL DE LEITURA.....	138
4.6	ENCERRAMENTO DO CARROSSEL DE LEITURA.....	139
4.6.1	Manifestações dos participantes frente ao encerramento do Carrossel de Leitura.....	140
4.7	OFICINA DO CARROSSEL DE LEITURA.....	144
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICES.....	166
	ANEXOS.....	178

1 INTRODUÇÃO

Conforme Raul Seixas (1974): “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade [...]”. Os versos da música Prelúdio (1974), de Raul Seixas, escolhidos para abrir nossa pesquisa, inspirados no grande romancista espanhol Miguel de Cervantes¹ do século XVII, ressaltam a importância de um sonho que se sonha junto, que sai do plano individual para um plano coletivo, em um trabalho colaborativo, para que, assim, se torne realidade.

O poder transformador da leitura é sonho de muitos educadores. E assim, configurando uma pesquisa que pretende tecer reflexões e ações, também nos incluímos nesse sonho do poder transformador da leitura, pois os desdobramentos deste trabalho começaram muito antes de nossa escrita, com a leitura por prazer, como ato civilizador, libertadora, existencial.

Vivenciar a leitura, a partir de uma perspectiva estética, colidiu com tudo o que conhecíamos, ao começar pelo fato de que a atividade estética nunca pode ser considerada como meio. Ela é sempre um fim em si mesma. É fato que o prazer gratuito da experiência estética e lúdica foi banido das nossas escolas há muito tempo. Nesse sentido, são diversos, e por vezes polarizados, os caminhos pelos quais transitam as discussões sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar a leitura literária² na escola. A visão da leitura como uma atividade fértil, mas também paradoxal, especialmente as que se dão em sala de aula, oscilam entre concepções teóricas, didáticas e metodológicas que se confrontam e se complementam.

Todavia, o livro didático não basta para formar o leitor literário: é preciso fomentar o encantamento pela leitura e acreditamos que isto pode acontecer por meio do projeto-piloto denominado Carrossel de Leitura, que visa a estimular o desenvolvimento do gosto e o hábito da leitura, mediante a exposição permanente do aluno a um bom material literário, além de possibilitar a criação de um espaço para que o aluno vivencie uma experiência pessoal de leitura, essencial quando se pensa na formação de um leitor. A dimensão social e cultural da

¹ Prelúdio (1974) inspira-se na frase do célebre livro de Miguel de Cervantes - Dom Quixote de La Mancha (1605): “Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha junto é o começo da realidade”.

² Conforme Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Fonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FAE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

leitura, nos enveredou então por esse caminho: acreditar estar promovendo um trabalho que ultrapassará os muros da Universidade.

Nossa pesquisa orientou-se, portanto, a partir de dois movimentos: por um lado, no aprofundamento dos estudos sobre o desenvolvimento para a formação do gosto pela leitura nos alunos, em especial a leitura literária, a fim de construir um campo sólido sobre o qual nossas reflexões pudessem se apoiar e, por outro, nas considerações dos aspectos mais singulares da experiência da pesquisa-ação vivida no ambiente escolar.

Durante todo o processo de estudo e de escrita desta pesquisa, tentamos fazer com que nosso trabalho (próprio e necessário à essa pesquisa acadêmica) não resultasse em uma desconexão com nossa prática pedagógica e suas individualidades, descrevendo cuidadosamente as práticas observadas e buscando ressaltar possibilidades de um trabalho com leitura literária significativo com os alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

1.2 OS CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA LEITURA

Pensar e se propor a escrever sobre leitura implica em reconhecer a complexidade e relevância do ato de ensinar e aprender. Em nossa sociedade contemporânea, o ensinar e o aprender a ler e a escrever constituem-se como pilares nos quais a escola se ergueu e que ainda se mantém. Concomitante a isso, a aprendizagem da decodificação mecânica de signos linguísticos é um dos pontos de partida mais representativos e emblemáticos para o ensino da leitura, ao carregar toda uma ideologia pedagógica ancorada na alfabetização, proveniente de cada instituição escolar. Isso nos leva à questão apontada por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), ao ressaltarem que quando a escola se preocupa em demasia com a alfabetização, os alunos seguem avançando nas séries escolares, porém sem desenvolver a competência leitora como um todo, apresentando, assim, dificuldades para realizar a leitura dos textos e para fazer a leitura de mundo e, principalmente, para fazer uma relação inteligente entre o mundo e os textos.

De acordo com a legislação brasileira atual, especialmente a Constituição da República de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal nº 9394/96, em nossa sociedade, família e escola são as duas instituições principais responsáveis pelo processo de formação das crianças, mas com funções e objetivos distintos. Por conseguinte, compartilham das responsabilidades na formação de crianças leitoras, haja vista ser a competência leitora uma das principais elencadas entre as de formação básica do cidadão.

Que a leitura deve se fazer presente nas escolas é um valor já consolidado em nossa sociedade. Porém, há de se perceber quão diferentes são as perspectivas para formação de alunos leitores e as metodologias empregadas para a consecução desse objetivo. Ao falarmos da sua importância, da construção do sujeito leitor e em como a escola deve promover essa formação, não eximimos a família desse percurso. Tais perspectivas na formação de leitores são permeadas por desafios e dificuldades e sinalizam para um cenário escolar que ainda vivencia um antigo paradigma de contínua “crise de leitura”, ou melhor, de faltas quantitativa e qualitativa na leitura por parte dos cidadãos de nosso país. O fato é que, para muitos alunos, às vezes, a escola é a única oportunidade de contato com um material literário de boa qualidade, tornando-se um espaço social privilegiado no qual a leitura deveria estar sempre acessível.

Balizados por esse cenário, entendemos que a leitura literária deve se fazer presente desde a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, mas pautada em objetivos claros, visto que a sala de aula pode transformar-se em espaço especialmente adequado para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para o desenvolvimento de uma cultura literária.

Consequentemente, a leitura, sendo vista não apenas como uma atividade ou um objeto que apresenta uma visão de mundo acabada, mas sim como um “espaço” que pode contribuir na formação do aluno-leitor; que não se transforma em mera atividade que visa apenas à vida escolar, mas também toda a vida do indivíduo fora da escola. Enquanto uma prática social viva, liga-se ao processo de formação global do indivíduo, à capacitação para o convívio e atuações social, político, econômica e cultural.

A Literatura Infantil apresenta, no Brasil, um campo de trabalho vasto e desconhecido, envolvido por um invólucro de enganos e preconceitos. Ainda hoje, a Literatura Infantil permanece ligada à raiz da Pedagogia e fomenta as relações delicadas entre a Literatura e a Educação, segundo Zilberman (1982).

É fato que a leitura e a escolarização têm uma conexão inevitável e a tríade criança–livro–escola não é fortuita; porém nossa crítica reverbera frente à necessidade de o sistema escolar controlar sua aprendizagem, transformando assim a leitura em um objeto a ser avaliado. Daí por diante, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela acaba funcionando como um fio condutor para a alfabetização, com a utilização de sequências didáticas idealizadas e respaldadas pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, desse modo, as leituras mediadas pela escola, acabam não vislumbrando a potencialidade da leitura literária, que trabalha com alegorias do real e do imaginário, com certos e errados, luzes e sombras.

Apesar do desenvolvimento, por parte de alguns professores, de uma mediação e um trabalho lúdico com a leitura, ainda há uma privação da fruição estética dos textos literários em função de objetivos de ordem mais “prática”, como o enfoque na gramática. A esse cenário somam-se também as políticas de silenciamento no que diz respeito à promoção da leitura, à construção de bibliotecas, à manutenção do acervo de livros, à ausência de cursos de formação de professores que abordem a leitura literária enquanto prática social e ao fato de muitos professores não serem leitores.

Desse modo, enxerga-se muitas vezes, apenas uma função educacional positivista para a leitura, mas destacamos que não se pode abrir mão de sua função humanizadora (CANDIDO, 2017).

Ao concebermos uma formação leitora, com um caminhar progressivo, com gradativa conscientização sobre a arte literária e sua constituição, para a construção estética intencional, ou seja, por um sujeito e para um sujeito-leitor (afinal não pode haver literatura sem sujeito), torna-se vital ler para descobrir a leitura, visando a desenvolver uma relação harmônica e progressiva, para que, assim, se permita vivenciar as fases de construção do sujeito leitor: fase do prazer, a fase da intuição e posteriormente a fase do formalismo, conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

A leitura literária permite, desse modo, a construção de sentidos sobre o mundo, a interpretação de um universo em determinado contexto, resultando até mesmo diferentes leituras para cada leitor.

A experiência da leitura literária tem sido defendida com ênfase por diversos especialistas e pesquisadores das áreas da Educação, da Literatura, da Cultura, num movimento em que cresce o incômodo diante da visível negligência com a formação e a construção estética do leitor, que perpassa os processos de ensino-aprendizagem que se iniciam desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Nesse sentido, são relevantes as reiteradas discussões sobre a importância da leitura, em especial a literária, que parecem sinalizar algo auspicioso, em busca constante para o processo de formação de leitores, assim como as implicações para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ponto de partida para o desenvolvimento estético da criança com a leitura, na promoção de vivências menos racionalizantes e mais estéticas, despertando assim o senso de beleza, de apreciação e de fruição da leitura literária e promovendo importante constructo para que as crianças encontrem seus próprios motivos para gostar de livros, para estar entre livros, ou simplesmente ler.

1.3 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa³, vinculou-se à linha de pesquisas “Culturas, Práticas e Processos na Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas e faz parte do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas da UNIFAL, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

Nesse cenário de pensamentos dissonantes sobre leitura, esta dissertação se propôs mesmo que na pequena dimensão de um projeto-piloto, investigar se é possível romper com o estigma de atividade positivista e mnemônica avaliativa que permeia hoje a leitura escolar inicial no Brasil, ao pesquisar as contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor a partir de uma metodologia⁴ como o Carrossel de Leitura.

A presente pesquisa justifica-se a partir do desenvolvimento do projeto-piloto denominado Carrossel de Leitura, que visa a estimular o desenvolvimento do gosto pelo hábito da leitura e isso mediante a exposição permanente do aluno a um bom material literário, além de possibilitar a criação de um espaço para que o aluno vivencie uma experiência pessoal de leitura, essencial quando se pensa na formação de um leitor. O Carrossel de Leitura constitui-se como uma atividade produtiva de desenvolvimento do gosto pela leitura, que trata de como crianças e adolescentes podem tornar-se leitores, sobre o contato estético espontâneo e intencional com a leitura e não sobre como treiná-los para tirar notas nas provas do governo, visando a medir seu pretenso grau de proficiência em leitura. Dessa maneira, investigar sobre a leitura e a formação do leitor literário, reveste-se de importância, sem a pretensão de apresentar receitas ou soluções definitivas, mas considerando que essa pesquisa visa a contribuir com os estudos em educação sobre leitura, oportunizando assim possibilidades de

³ O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas sob o registro CAAE: 52807421.3.0000.5142 e posteriormente contou com o apoio da FAPEMIG (abril/2022 - março/2023).

⁴ Sabemos que a forma pela qual determinado conteúdo é ensinado é conhecida como “Metodologia de Ensino”. O termo “Metodologia do Carrossel de Leitura” foi utilizado como forma de sistematizar a construção da aplicabilidade contínua da leitura em determinado espaço social e para determinado grupo. Assim, o Carrossel de Leitura constitui-se como uma atividade produtiva de desenvolvimento do gosto pela leitura. Logo, também se configura como uma metodologia de ensino, mas pode ser aplicado não apenas em espaços formais da Educação, como também em espaços não formais e informais como Associações de Bairro, ONG, igrejas ou outras formas de agrupamentos sociais. Nesse sentido, acreditamos que utilizar o termo “Metodologia do Carrossel de Leitura”, não o vinculando apenas ao processo de ensino-aprendizagem e não o restringindo a uma única prática docente, eleva tal atividade ao uso de estratégias mais amplas, para além do contexto escolar e promovendo o desenvolvimento do gosto e do hábito de leitura.

reflexão a respeito das práticas leitura, leitura literária, formação do leitor, a da própria prática docente e políticas públicas de incentivo à leitura.

Considerou-se como hipótese norteadora da pesquisa que, em uma sociedade letrada como a brasileira, a leitura é considerada como sendo parte fundamental de um processo sociocultural mais amplo de aprendizado - familiar e institucional - em que a maior parte das pessoas veem utilidade prática na construção subjetiva da própria identidade social e, conseqüentemente, relações com o *status quo*. Assim, como ocorre com os processos socioculturais de igual conformação simbólica (emprego, participação em grupos de prestígio, titulação acadêmica, entre outros), o gosto pela leitura e seu hábito precisam ser desenvolvidos sem que ela, a leitura, e o próprio método de ensino que pretende desenvolvê-la se voltem contra o futuro leitor, ocasionando penalidades e problemas diversos pelo seu esforço de iniciação. Essas penalidades e problemas, como é sobejamente conhecido, costumam gerar conseqüente aversão ao processo-alvo (cf. FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017)⁵. Logo, por meio de uma metodologia em que boa leitura esteja permanentemente disponível, seja vista como privilégio, seja associada a espaços sociais de prestígio e estimulada sem quaisquer “penalidades escolares” tradicionais, é mais provável que se aprenda a gostar de ler. Cumpre ressaltar que a presente pesquisa se deteve nos estudantes de uma única turma dos anos iniciais do nível fundamental da Educação Básica.

Metodologicamente encontrou-se na pesquisa-ação uma importante possibilidade de efetivação deste estudo, na tentativa de entender as práticas sociais e educacionais que permeiam a temática da leitura, oportunizando um maior envolvimento dos participantes durante a pesquisa. Para tal, a pesquisa foi realizada junto a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal, da cidade de Poços de Caldas- Minas Gerais. Optou-se pelo 4º ano por entendê-lo como uma classe intermediária ao ingresso e saída dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por considerar que os alunos, idealmente, já estariam alfabetizados e com maior autonomia para a leitura de obras literárias.

O presente estudo teve como objetivo geral pesquisar se as contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor da Educação Básica, a partir do Carrossel de Leitura, conseguiram romper com o padrão positivista e mnemônico da leitura escolar, mesmo que na pequena escala de um projeto-piloto.

⁵ cf. FERRAREZI JR; CARVALHO, *op cit*, 2017.

Assim, para alcançar nosso objetivo geral, este se desdobrou ainda em outros objetivos específicos, a saber:

- a) Implementar a metodologia “Carrossel de Leitura” em uma escola pública de Educação Básica de Poços de Caldas pelo período de um semestre letivo;
- b) Proceder a um diagnóstico inicial sobre os hábitos de leitura dos estudantes participantes do projeto e identificar se a leitura literária acontece para além da leitura escolar, tanto na escola quanto em suas casas;
- c) Proceder a um diagnóstico final dos alunos participantes do projeto na tentativa de identificar quais possíveis mudanças no comportamento leitor desses estudantes ocorreram ao longo do período, tendo como pontos norteadores o antes e o depois do Carrossel de Leitura;
- d) Compreender possíveis mudanças subjetivas nos alunos participantes do Carrossel de Leitura após o término do projeto-piloto, através de entrevistas semiestruturadas;
- e) Identificar as principais dificuldades e elementos limitantes na implementação da metodologia proposta no que tange às condições logísticas e humanas da escola;
- f) Analisar os possíveis pontos positivos e pontos para melhorias metodológicas do Carrossel de Leitura desde a implantação até o término do projeto-piloto, enquanto uma metodologia para o estímulo do gosto pela leitura.

Explicitamos a organização da estrutura textual desta dissertação em quatro capítulos:

A fundamentação teórica da pesquisa apoiou-se em uma abordagem multidisciplinar, que nos permitiu olhar através de diferentes perspectivas o nosso objeto de investigação e, a partir disso, delimitar nosso próprio recorte. Assim o primeiro capítulo, intitulado **“Nos giros dos Referenciais Teóricos”**, apresenta-se dividido em cinco subtítulos. Inicialmente apresentamos o estado da arte e as análises das produções acadêmicas selecionadas sobre a temática. Posteriormente, à luz do referencial teórico estudado, dissertamos sobre a utilidade e o prazer da Arte Literária, com desdobramentos em uma breve contextualização dos precários e escassos circuitos de leitura no Brasil e uma discussão sobre a Literatura Infantil. Em seguida, abordamos a formação do gosto pela leitura; a função estética da leitura; a construção do sujeito- leitor e seus atributos e a escolarização da leitura literária. Ainda nesse capítulo, descrevemos um sucinto panorama do ensino da leitura na Educação Básica a partir da análise da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (Instituto Pró-Livro, 2020); sobre a avaliação da

leitura com aporte em Carvalho (2018) e breves considerações que envolvem a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Finalizamos o primeiro capítulo retratando de forma detalhada o Carrossel de Leitura e sua fundamentação teórica, metodológica e sua obra norteadora: “De Alunos a Leitores: o ensino da leitura na Educação Básica” de autoria do Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

No segundo capítulo “**Nos Giros Metodológicos da Pesquisa-Ação**”, dissertamos sobre os aspectos metodológicos que constituíram esta pesquisa. Dividido em cinco subtítulos, o capítulo apresentou inicialmente a caracterização da pesquisa, enfatizando a escolha metodológica pela pesquisa-ação referenciada em Thiollent (2011, 2006) e Barbier (2002, 1985). Especificamos também os participantes, o lócus da nossa pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão, as considerações éticas e os instrumentos para a coleta de informações. Descrevemos como foi realizada a análise e interpretação dos dados coletados, ancorados na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1979) e na utilização do recurso do *software* IRAMUTEQ referenciado em Camargo e Justo (2018) para criação das categorias de análise explicitadas, a fim de suscitar o fio condutor das nossas reflexões e inferências.

No terceiro capítulo, por sua vez, denominado “**Nos giros do Carrossel de Leitura**”, descrevemos todas as etapas da pesquisa de campo, desde a inserção na escola com suas particularidades e seus percalços; a descrição detalhada dos giros do Carrossel de Leitura e o encerramento do Carrossel. Analisamos os dados coletados através da pesquisa-ação realizada a partir da observação participante, dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, à luz das categorias de análise e dos objetivos estabelecidos, relacionando os dados coletados com o objeto de investigação e utilizamos a Triangulação dos Dados pautados nas considerações de Minayo, *et al.* (2016).

No quarto capítulo, tecemos as **Considerações Finais**, destacando as interpretações e inferências, descrevendo minuciosamente o resultado do nosso processo investigativo, relacionando-o com a questão proposta de nossos objetivos iniciais.

2 NOS GIROS DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

“Ler é transcender, é possibilitar, é ir além do nosso por vezes cruel mundo imediato – tantas e tantas vezes nos abrigamos no confronto acolhedor da leitura quando estamos amuados ou pesarosos. Ler é abrir janelas, destramar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros, tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos.”

(GILBERTO GIL, 2006)

2.1 DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandznajder (2002), a revisão de literatura precisa estar em consonância com o problema de pesquisa, uma vez que os estudos que já foram realizados contribuem na contextualização do problema dentro da área de estudo, a fim de dotar o estudo de princípios para a comparação com resultados e conclusões da pesquisa em questão.

Assim, a partir de nossos estudos realizados na área específica de interesse: “Leitura” e “Formação de Leitores”, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica intensa, reunindo diferentes e relevantes perspectivas de autores acerca da leitura e da formação de leitores, da sala de leitura, da biblioteca escolar, então denominada como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Sabendo que os estudos e pesquisas correlatas ao tema aqui apresentado foram fundamentais como norte e para que pudéssemos contribuir de alguma forma ao que já se tem de conhecimento sobre o assunto, reconhecemos que tal pesquisa não nos permitiu apresentar um estado da arte totalizador no que já existe no Brasil sobre a temática.

Para Romanowski e Ens (2006), o estado da arte pode ser identificado, consequentemente, como uma possibilidade que concede a outros pesquisadores acompanhar “o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, os anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Para as autoras, é exequível ainda constatar qual referencial teórico que mais são utilizados nas pesquisas, quais tendências formaram para o campo de atuação da área de conhecimento em questão, bem como localizar as possíveis lacunas existentes nessa temática. Nesse sentido,

houve o desafio de mapear e discutir acerca de produções acadêmicas na temática que nos propusemos dos últimos cinco anos.

Ferreira (2002) corrobora com a importância dessa etapa:

[...] o pesquisador do ‘estado da arte’ tem dois momentos bastante distintos. Um primeiro momento, é aquele que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais e áreas de produção. [...] Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. (FERREIRA, 2002, p. 265).

Assim, optamos pela escolha no site do Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia - BDTD (<http://www.bdtb.ibict.br/>), pois atendeu as necessidades dessa pesquisadora, além de oferecer teses e dissertações de diferentes instituições. Empregou-se para realizar as buscas, além dos dois descritores principais “Leitura”, “Formação de Leitores”, um terceiro descritor “Leitura Literária” para delimitar ainda mais nossa pesquisa, indo ao encontro da proposta desta dissertação. Diante desse mote de debate sobre leitura, a título de curiosidade e pensando em confirmar a importância de pesquisas sobre a temática, ao utilizarmos na busca avançada apenas o descritor “Leitura” no campo resumo em português e delimitando-se a busca aos últimos cinco anos (2017 a 2021) foram 23.209 teses e dissertações encontradas. Essa busca inicial revelou que várias pesquisas sobre leitura têm sido realizadas em todos os cantos do nosso país, com diversas abordagens e perspectivas.

Em consonância ao assunto de interesse, utilizamos na busca avançada os descritores “Leitura” e “Formação de Leitores”, nos resumos em português, com a delimitação nos últimos cinco anos (2017 a 2021) e totalizaram 640 teses e dissertações. Contudo, foi necessário recorrer a mais um descritor, por isso acrescentamos “Leitura Literária” aos descritores iniciais, visto que nossa pesquisa teve como enfoque a utilização de obras literárias com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental I da Educação Básica. Continuamos delimitando os últimos cinco anos (2017 a 2021), e assim tivemos um resultado de 237 teses e dissertações.

Doravante, fizemos um levantamento quantitativo dessa seleção inicial para mapear as principais instituições onde tais pesquisas aconteceram, com base nos três descritores: “Leitura”, “Formação do Leitor”, “Leitura Literária”. Nesse aspecto, foi realizada a consulta a todos os repositórios das Universidades e Instituições de Ensino Superior das pesquisas pré-selecionadas. Ao buscar conhecer em quais Instituições de Ensino Superior as pesquisas pré-selecionadas foram desenvolvidas, identificamos 48 IES, conforme detalhado a seguir.

Quadro 1 - Distribuição da produção acadêmica por Instituição de Ensino Superior

UNIVERSIDADE	QUANTIDADE	UNIVERSIDADE	QUANTIDADE
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	17	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)	03
Universidade Estadual de Minas Gerais (UFMG)	17	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio)	03
Universidade Federal de Goiás (UFG)	13	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	03
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	12	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	03
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	10	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	03
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	10	Universidade de São Paulo (USP)	03
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	09	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	02
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	09	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	02
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	09	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	02
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas)	08	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	02
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC São Paulo)	08	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	02
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	08	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	02
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	07	Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS)	02
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	07	Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)	01
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	07	MACKENZIE	01
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	06	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	01
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	05	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	01
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	05	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	01
Universidade Federal do Pará (UFPA)	05	Universidade Federal Fluminense (UFF)	01
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	05	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	01
Universidade de Brasília (UNB)	05	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	01
Universidade Federal do Ceará (UFC)	04	Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	04	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	01
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	04	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	01
TOTAL DE PESQUISAS: 237			

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia - BDTD (<http://www.bdtb.ibict.br/>). Elaborado a partir das análises da autora/ junho 2022.

Com o total de 237 teses e dissertações disponíveis, foi necessário utilizar mais de um critério de exclusão, permitindo assim uma análise mais assertiva dessa produção acadêmica.

Nesse sentido, utilizamos como critérios de exclusão pesquisas que, na realização da leitura dos títulos e dos resumos, não condiziam com o objetivo de pesquisa desta dissertação. Assim foram excluídas:

- a) pesquisas que não continham escola, biblioteca escolar, sala de leitura como locus de pesquisa;
- b) pesquisas que não eram ligadas ao campo da Educação e do Ensino;
- c) pesquisas que contemplaram a Educação Infantil, o Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou Ensino Superior;
- d) pesquisas cujas abordagens focaram em uma única obra literária ou um único gênero literário;
- e) pesquisas que convergiam para a aquisição de competências de leitura, ou com o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão de textos.

Enfatizamos que os dois critérios de exclusão que permitiram maior seleção de teses e dissertações foram: (c) pesquisas que contemplavam o Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou Ensino Superior; (d) pesquisas cujas abordagens focaram em uma única obra literária, ou um único gênero literário.

Destacamos que o critério (c), acima já mencionado, nos chamou a atenção ao fato de um maior número de pesquisas realizadas com estudantes e professores do Ensino Fundamental II (6ºano ao 9ºano) e do Ensino Médio. Pressupomos, que apesar das contribuições e da evolução das pesquisas na área nas últimas décadas, há uma grande lacuna a ser preenchida, mesmo frente ao crescente interesse dos pesquisadores que escrevem essas teses e dissertações pelos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio como foco, evidenciando a formação de leitores. Para Garcia (1992, p. 15), ainda hoje “[...] se vê e se ouve, professores de outras matérias a desculpar-se pelo descuido seu e de seus alunos: ‘Ler e escrever é problema do professor de língua portuguesa’. Engano, doce engano [...]”. Ademais, conjectura-se que a relação de um maior número de pesquisas nessa etapa da Educação Básica, esteja diretamente ligada às frequentes queixas dos professores da disciplina de Literatura, de que seus alunos não leem livros literários, de que os adolescentes não gostam de ler literatura e principalmente nos aspectos que visam à formação de leitores críticos e autônomos, tão cobrados nos exames de vestibulares e do ENEM. Em tal contexto, tais pesquisas auxiliam nas reflexões tão necessárias para mudarmos o panorama crítico que assola o Brasil.

Em contrapartida, observamos um menor índice de pesquisas na Educação Infantil, o que cabe ser investigado em suas minúcias e particularidades.

Não obstante, devido a inúmeros condicionantes, como a preocupação maior visando à alfabetização, acaba-se trazendo a leitura a reboque e constitui um desafio trabalhar com a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, corroborando com um menor número de pesquisas conforme observado. (VILAS BOAS, 2017).

Um outro aspecto discutido, foi a indicação que a leitura literária e a Literatura Infantil são prerrogativas nos currículos dos Cursos de Letras, e assim apontam importante discussão para os currículos dos Cursos de Pedagogia, sinalizando uma menor instrumentalização e capacitação no que concerne ao literário versus o pedagógico.

Em vista da natureza singular da Literatura Infantil, conforme Zilberman (1982), é importante na formação inicial dos futuros professores: domínio de critérios de julgamento estético; conhecimento do conjunto literário destinados às crianças; conhecimento de autores atuais, nacionais e estrangeiros mais representativos; escolhas apropriadas ao leitor infantil; uso de metodologias eficazes que estimulem a leitura e o reconhecimento da leitura como uma atividade decisiva na vida dos alunos. Ou seja, o espaço da Literatura nos currículos de Pedagogia não está consolidado e assim a presença da leitura literária nesse percurso formativo não está assegurado.

Longe de ser um dedo acusatório, mas no sentido de ressaltar a necessidade de maiores discussões sobre a temática e o fomento a um maior número de pesquisas, referenciamos Freire (2019, p. 34) “[...] é preciso pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora”. Além disso, o objetivo é que ao longo do processo de formação, os professores possam apropriar-se de seus saberes e da sua prática pedagógica, para que assim, eles possam se constituir e se autorizar a ocupar o lugar de serem referências para os seus alunos. Essa lacuna não será nosso objeto de pesquisa, mas fica aqui registrada como uma constatação importante realizada durante a pesquisa bibliográfica.

À vista disso, o processo de exclusão permitiu chegar em um número de doze pesquisas exequíveis para a leitura analítica: duas teses e dez dissertações. Segundo Ferreira (2002), assegura-se que somente a leitura de resumos não consegue oferecer ao leitor a história completa por traz de cada produção acadêmica. Essas lacunas, aponta a autora, podem ser facilmente preenchidas por uma leitura mais minuciosa do corpus de cada trabalho acadêmico pré-selecionado nessa triagem. Frente a isso, o passo seguinte foi a realização de uma leitura

crítica das doze pesquisas selecionadas que foram efetivamente lidas e analisadas em sua totalidade, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas

NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO
Dissertação (D1)	Passos à Formação do Leitor Literário na Escola: proposições para experiências de Leitura Literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I	Carla Cristiane Saldanha Fant	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Programa de Pós-Graduação em Letras - Profletras	2021
Tese (T1)	Leitura de Literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura	Claudia de Oliveira Daibello	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Programa de Pós-Graduação em Educação	2020
Dissertação (D2)	Passos iniciais à formação do Leitor Literário: “Oficinas Literárias Temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental	Michele de Fátima Sant’ana	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Programa de Pós-Graduação em Letras - Profletras	2019
Tese (T2)	O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário	Ana Maria Morais Scheffer	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019
Dissertação (D3)	A leitura literária na escola: impasses e perspectivas	Christianne T. da Mata Godoy	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Programa de Mestrado Profissional em Letras	2019
Dissertação (D4)	A Formação do Sujeito Leitor no 5º ano do Ensino Fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica	Letícia Vidigal	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Programa de Mestrado em Educação	2019
Dissertação (D5)	Navegando na Leitura, entre o Mundo e a Palavra	Lucas Antônio de Carvalho Cyrino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Programa de Pós-Graduação em Letras	2018
Dissertação (D6)	A Vez e a Voz do Leitor Literário: Aplicação do Método Recepcional no Ensino Fundamental I	Daiana Lima Tarachuk	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Programa de Pós-Graduação em Educação	2018
Dissertação (D7)	É hora da História: Oficinas de Leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental	Suzane Cardoso da Silva Oliveira	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Programa de Pós-Graduação em Educação	2018
Dissertação (D8)	Para além do espaço de Leitura: Criação e Reflexão das Possibilidades de Ler Literatura em uma Escola Rural do Município de Monte Alegre	Raimundo Edivandro Alves de Vasconcelos	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Programa de Formação Profissional em Letras- Profletras	2018
Dissertação (D9)	A Mediação da Leitura Literária na Biblioteca Escolar: uma experiência com alunos de 5º ano do CEPAE/UFG	Rosemarilany Barbosa Guida	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica	2018
Dissertação (D10)	Práticas de Leitura Literária e Formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental	Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica	2018

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia - BDTD (<http://www.bdtb.ibtct.br/>). Elaborado a partir das análises da pesquisadora/ junho 2022.

A partir da leitura crítica e analítica de todas as pesquisas relacionadas no Quadro 2, optamos por selecionar e discutir, quatro das produções acadêmicas que mais se aproximaram de nossa investigação e assim assumiram uma maior relevância nesse momento para nossa pesquisa: Dissertação (D1) de Fant (2021); Tese (T1) de Daibello (2020); Tese (T2) de Scheffer (2019); Dissertação (D5) de Cyrino (2018).

A pesquisa (D1) desenvolvida por Fant (2021): *“Passos à Formação do Leitor Literário na Escola: Proposições para experiências de Leitura Literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I”*, buscou compreender, através de uma pesquisa bibliográfica, soluções para o problema observado em relação à dificuldade de desenvolver estratégias de leitura literária nos anos iniciais, sob o viés propositivo, no qual foram sugeridas soluções para o seguinte problema: como incentivar a formação de um leitor literário já nos anos iniciais de escolarização e quais estratégias de leitura são adequadas para isso? Para buscar respostas a esse questionamento, a autora estruturou uma proposta de práticas de leitura literária, organizada sob a forma de “Oficinas literárias temáticas”, que poderão ser desenvolvidas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I ou, com adequações, a qualquer ano desse segmento. Em sua análise, a autora destacou soluções explicitadas em um Projeto de Intervenção Pedagógica, que apresentou sugestões de práticas de leitura literária, a fim de estabelecer passos concretos à formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Por meio de uma Unidade Didática, apresentou um conjunto de encaminhamentos para que o leitor constitua conceitos básicos sobre elementos composicionais de obras narrativas ficcionais. A autora conclui que nesta pesquisa, procurou enfatizar a necessidade e importância da leitura literária em sala de aula, de modo que seja concebida como recurso valioso à formação do leitor desde os anos iniciais e, buscou, também, apresentar estratégias de leitura literária que estivessem alinhadas à problematização exposta desde o início do projeto. Nesse sentido, foi valiosa a análise dessa pesquisa principalmente em consonância com nosso referencial metodológico.

Já a tese (T1) de Daibello (2020), denominada *“Leitura de Literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura”*, vem ao encontro de nosso objeto de investigação. Nessa pesquisa, a autora teve como objetivo compreender como se realiza a leitura de literatura em uma escola pública de Ensino Fundamental e refletir sobre as condições necessárias a essa prática no contexto escolar de modo a favorecer a leitura como uma experiência pessoal, essencial na formação do leitor de literatura. Para produção dos dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas e conversas informais com professores e alunos de uma turma de segundo ano de uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo. Recorreu também à análise documental, buscando informações no Catálogo de Livros

da Sala de Leitura da mesma escola, na Rotina Semanal da professora e na Planilha de Empréstimos de livros, bem como a análise e a forma de organização do acervo da Sala de Leitura, buscando compreender as condições e os usos do acervo da escola. Daibello (2020), realizou ainda observações em campo nessa mesma turma, com o intuito de analisar as práticas de leitura literária realizadas no cotidiano escolar. Concluiu que a leitura de literatura na escola deve ser trabalhada com foco em promover experiências pessoais de leitura, o que considera essencial para a formação do leitor de literatura, e que um trabalho pedagógico sob tal perspectiva é tanto necessário como também possível na escola contemporânea.

Encontramos na tese (T2) defendida por Scheffer (2019), “*O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário*” relevantes contribuições do papel da sala de leitura na formação do leitor literário. O termo *cronotopo*, um conceito usado por Mikhail Bakhtin para tratar da relação espaço-tempo no âmbito literário, foi eixo norteador para Scheffer (2019) e mesmo que sua pesquisa transite em referencial teórico que não foi por nós utilizado, as contribuições foram significativas na construção do conhecimento que permearam nossa pesquisa bibliográfica. O outro aporte teórico utilizado, a partir de Vygotsky e o conceito de mediação, foi extremamente elucidativo indo ao encontro da nossa pesquisa. Scheffer (2019), ressaltou que foi possível compreender que o tempo-espaço da escola, por ser instantâneo, impacta as vivências dos alunos com a literatura, impedindo ou interrompendo a intensidade do cronotopo sala de leitura e muitas vezes não favorecendo a interação e a interlocução dos leitores e textos. A pesquisadora concluiu que a sala de leitura se apresenta como um espaço vulnerável na escola, e que as leituras literárias, apesar de presentes nas práticas de leitura, não são exploradas e vividas plenamente.

A pesquisa D5, desenvolvida por Cyrino (2018), da UFRGS por sua vez, cujo título “*Navegando na Leitura, entre o Mundo e a Palavra*” nos encantou e instigou primeiramente pelo título sugestivo; em um segundo plano nos chamou a atenção que a orientação da dissertação foi feita pela icônica Profa. Dra. Regina Zilberman, que representa um importante pano de fundo teórico na construção de nossa pesquisa. Assim, o autor propõe uma leitura a partir do comportamento do leitor e suas relações com o ato de ler, no sentido de reconhecer os efeitos que este provoca no desenvolvimento da sua consciência. Para tanto, estabeleceu uma analogia entre os elementos que integram o ato da leitura e instrumentos de navegação, partindo do pressuposto lúdico de que, quando lendo, o leitor empreende uma viagem que atraca diretamente na transformação de si e da sua percepção sobre o seu entorno. Discutiu e realizou um mapeamento do comportamento de leitores e leitoras no país, tendo como base os levantamentos da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2008, 2012, 2016); nesse sentido vai

ao encontro de nossa pesquisa pois realizamos uma discussão com base na quinta edição dos *Retratos da Leitura no Brasil* (2021). Posteriormente Cyrino (2018) expandiu o conceito de leitura a partir do pensamento de Paulo Freire (1983) envolvendo uma multivariada de sentidos e sensações; bem como analisou os efeitos que a leitura como ato comunicativo, especialmente a leitura da literatura, provocam à consciência do leitor, buscando amadurecê-la constantemente rumo à compreensão da sua existência, a partir do pensamento de Walter Benjamin (1992), Wolfgang Iser (1996a, 1996b, 1999), entre outros, também indo ao encontro do nosso interesse sobre a temática no que concerne à Estética da Recepção da leitura; e finalmente Cyrino (2018), observou de como se dá a relação do leitor com os diferentes suportes em que realiza a leitura (ou nos quais navega), da leitura do mundo. Nesse caminhar o autor sintetizou como a defesa de um processo que buscou ir além da formação de leitores, mas do desenvolvimento de suas consciências, pautado especialmente no reconhecimento de seu comportamento livre e autônomo na cartografia da leitura.

Face ao exposto, destacamos que as pesquisas mencionadas e analisadas aludiram em um breve panorama das atuais reflexões sobre a leitura no ambiente escolar e compõem o campo no qual se desenrola também o nosso estudo.

A análise dessas dissertações e teses nos permitiu compreender as condições gerais do trabalho com leitura literária em algumas escolas brasileiras, oferecendo um possível comparativo com o contexto observado em nossa pesquisa. Assim, percebemos, a partir dessa revisão bibliográfica, quão complexas são as circunstâncias que envolvem as práticas de leitura na escola e quão grande o desafio de, para além das críticas, pensar em possibilidades de um trabalho com leitura literária e que incentive a formação do leitor e o gosto pela leitura.

Verificamos entre as teses e dissertações, que muitos pesquisadores estão desenvolvendo com empenho importantes pesquisas nessa temática, ressaltando a importância e relevância da leitura. Consideramos assim, que essas pesquisas precisam sair dos muros das Universidades cada vez mais, para além da discussão acadêmica em congressos e eventos. É necessário chegar até os professores, bibliotecários e mediadores de leitura, os que atuam no chão da sala de aula, os que estão em busca de informações, mas que muitas vezes se veem assoberbados e redimensionados em um rol de cursos de formação ininteligíveis ou cumpridos por mera obrigatoriedade de um sistema educacional.

A formação de alunos leitores começa desde a Educação Infantil e para que tenhamos alunos críticos e autônomos ao final do Ensino Médio, precisamos olhar para essa trajetória escolar e discernir todas as caminhos e (des)caminhos para a potencialização de condições para que esses alunos se tornem leitores e gostem de ler.

2.2 A UTILIDADE E O PRAZER DA ARTE LITERÁRIA

É inegável a importância da arte na formação do homem. A arte é um construto existencial, que molda nossa visão de mundo, pois não é um elemento externo ao ser humano. Assim a arte, e em especial a literatura, cria uma ponte obrigatória com a leitura.

Para alguns, as concepções de arte são fragmentadas e exíguas, e por vezes a escola é a única porta de entrada para o contato com a arte e assim as poucas experiências são balizadas em uma existência conceitual pautadas em uma herança de colonização europeia: para começar, transitamos em noções, que relacionam-se com apropriações indébitas da arte, em vivências de língua abastardada, em uma vocação caudatária, consolidando em um relacionamento com a arte que acaba ficando corrompido, não nos permitindo conceber a arte como elemento existencial, conforme Ferrarezi Jr.(2000).

Na arte, em conformidade com Duarte Jr. (1981), são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar e assim é preciso que se verifique como a arte se constitui em um elemento educativo; como ela provê elementos para que o homem desenvolva sua atividade significadora, ampliando seu conhecimento a regiões que o simbolismo conceitual não alcança.

Para definir literatura, não há como responder de forma unívoca, assim recorreremos a um breve referencial teórico que não se esgota nessas páginas, pois seria impossível trazer todas as definições, apontadas por tantos outros autores, que constroem suas definições ao longo do tempo e espaço. Conforme Abreu (2006), temos sim que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.

Iniciamos essa peregrinação, para descortinar o que é literatura com o memorável Antonio Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2017, p. 176).

Por conseguinte, Candido (2017), ressalta que cada sociedade cria suas manifestações poéticas, ficcionais, dramáticas, levando em conta suas crenças, normas, sentimentos, impulsos, visando a fortalecer em cada um sua presença e atuação, sendo assim, em nossas sociedades a

literatura apresenta-se como um instrumento poderoso de instrução e educação, fazendo parte dos currículos com proposições que atendem como equipamento intelectual e afetivo.

Calvino (1990), chega a dizer que há coisas que só a literatura nos oferece e em sua obra *Seis propostas para o próximo Milênio*. Calvino (1990) ressalta características da literatura que são importantes para a nossa formação humana: a leveza, que o autor opõe ao peso da vida, a arte como possibilidade do salto, do voo; a visibilidade, que é justamente a possibilidade de imaginação a partir do texto lido; e a exatidão das palavras, que sintetizam, ordenam, organizam as experiências.

Segundo Jouve (2012), o valor específico do texto literário advém de sua origem no campo artístico: a literatura é a arte da linguagem. O autor ressalta alguns questionamentos importantes “A palavra ‘literatura’ designa uma realidade objetiva, ou se trata de um termo vago, de significações mutantes, por vezes contraditórias?” (JOUVE, 2012, p. 29).

Conforme Silva (2008, p. 25), a literatura se pauta “em um amálgama da linguagem literária, que é difícil de descrever, mas fácil de sentir quando concretamente vivido por um leitor”. O autor complementa sua definição:

Literatura: palavra em liberdade, de infinitos caminhos e direções, puxando o interlocutor para a prática da participação e do prazer. De caminhadas curtas ou longas, da penetração nas surpresas impactantes da ficção, resulta sempre um olhar diferente, talvez mais inteligente, mais sensível, mais humilde...Ler Literatura? Voar junto para outros lugares humanos, próximos do meu porque também meus, e hermenêuticamente retornar, agora muito mais conectado aos acontecimentos da vida. (SILVA, 2008, p. 25).

Para Zilberman (2008) a literatura educa. Conforme a autora:

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivências interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e incorporar novas experiências. (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

O mundo muda, e nós com ele e a literatura conosco! E na esteira da discussão de definir o que é a literatura, esse mote de debate remonta já décadas. De acordo com Lajolo (2018), para definir o que é literatura, percorremos caminhos de perguntas permanentes, no entanto, de respostas provisórias. E assim a literatura contígua aos textos literários, revela inúmeras faces. Conforme a autora:

Um texto literário não é como uma aranha que é aranha⁶ desde que nasce e para sempre, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua ser aranha nos cybercafés cariocas. Com um texto é diferente: pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo. (...) e discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, iniciar o tablet, olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a spray em muros e edifícios da cidade, e fazer a eles a pergunta: o *que é literatura?* (...) as respostas vêm devagarinho: alguns livros são muito conhecidos e estão em todas as livrarias, todos sabem o nome de quem os escreveu. Ooops! O *todos* da frase anterior é só um modo de dizer. Digamos, *quase todos*, ou, melhor ainda, *quase todos de uma tribo*. Pois não há mágica capaz de transformar em leitores. (LAJOLO, 2018, p. 19).

Em anuência ao pensamento de Duarte (2008), na perspectiva da arte, os textos literários aprimoram a sensibilidade e formam valores. Segundo a autora:

Os textos literários formam os valores estéticos e éticos e dão aos alunos a possibilidade de se virem a tornar cidadãos de pleno direito, com capacidade de ler por prazer e necessidade interior e assim conhecerem outros mundos e escaparem às contingências que são as suas. (DUARTE⁷, 2008, p. 14, *apud* MARTHA, 2016, p. 24).

Logo, é fundamental que o direito à literatura seja reconhecido, respeitado, valorizado, para que assim o leitor possa usufruir dessa potencialidade que a leitura literária oferece. A todos deveria ser ofertado a oportunidade de contato com as obras literárias, a possibilidade de explorar e manipular. Conforme Candido (2017) o direito à literatura, vista em sentido amplo como necessidade social inevitável e constituindo, em consequência, um bem que a todos deve ser proporcionado.

Em nossa sociedade brasileira, muitos alunos têm na escola a única oportunidade de conhecer e vivenciar produções artísticas e culturais, assim espaços como bibliotecas e salas de leituras assumem uma dimensão política, social, cultural e pedagógica. Conforme Aguiar e Bordini (1988), todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Visto que a literatura dá conta da totalidade do real pois, ao representar o particular, logra atingir uma significação mais ampla, atingindo assim um plano de significação universal. Para as autoras os textos literários permitem o estabelecimento de trocas comunicativas dentro dos grupos sociais.

⁶ Conforme Lajolo (2018, p. 19): “esta história da aranha foi inspirada em Terry Eagleton (Teoria Literária: uma introdução)”.

⁷ DUARTE, Isabel Margarida. Ensino de português: no cruzamento da literatura e da linguística. In: MARTINS, Cristina (org.). Os programas de português dos ensino básico e secundário. **Actas das jornadas científico-pedagógicas de português**. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

Alguns autores e pesquisadores sinalizam que a literatura anda em perigo. Nesse sentido, o perigo mencionado por Torodov (2009), está na forma como a literatura vem sendo oferecida desde a escola primária até a faculdade, tema esse tratado por tantos outros autores aqui já consultados. Assim, ela passa a ser muito mais uma matéria escolar a ser aprendida do que um agente de conhecimento sobre o mundo.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados com a alma: porém, revelação do mundo ela pode, também, em seu percurso, nos transformar em cada um de nós, a partir de dentro. (TORODOV, 2009, p. 76-77).

A partir da obra “Cultura Letrada: literatura e leitura”, Abreu (2006) ressalta aspectos valiosos que se somam ao referencial teórico já citado, aspectos esses que demandam análises importantes. Um deles é refletir sobre o significado de termos como “texto literário”, “literariedade”, “qualidade estética”. Assim, a Literatura, pensada sobre o prisma desses termos, assume mais uma faceta. A partir de uma narrativa provocativa e instigadora, a autora desvela que, ao sabermos que algo é tido como literário provoca certo tipo de leitura. Mas então como saber o que é literatura? Conforme Abreu (2006, p. 39):

Por trás da definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto de textos em circulação. Os critérios de seleção, segundo boa parte dos críticos, é a literariedade imanente aos textos, ou seja, afirma-se que os elementos que fazem de um texto qualquer uma obra literária são internos a ele e dele inseparáveis, não tendo qualquer relação com questões externas à obra escrita, tais como o prestígio do autor ou da editora que o publica, por exemplo. Entretanto, na maior parte das vezes, não são critérios lingüísticos, textuais ou estéticos que norteiam essa seleção de escritos e autores. Dois textos podem fazer um uso semelhante da linguagem, podem contar histórias parecidas e, mesmo assim, um pode ser considerado literário e o outro não.

Recorremos a uma situação hipotética criada pela autora para exemplificarmos a complexidade de assumir uma definição de literatura: em conformidade com Abreu (2006), em uma sala de aula do Ensino Fundamental II, um diálogo que ocorre entre professora e estudantes: a professora, responsável pela disciplina de literatura, coloca seu ponto de vista, ressaltando “*que as obras literárias são a melhor expressão do espírito humano, pois conservam a mais alta qualidade estética, pois fazem um uso especial da linguagem, pois têm sido lidas, ininterruptamente, ao longo do tempo*”. Porém um dos estudantes a confronta, ao expressar que esse tipo de leitura pode ser bom para o professor, pois para ele, o estudante, não é. Assim instaura-se um impasse e nesse jogo de palavras e de poder prevalece a fala da professora: “*é por isso que o estudante está na escola, pois é preciso que a escola desenvolva*

o gosto pela verdadeira literatura, pelos clássicos, pelos livros consagrados”. Isso nos mostra um aspecto fundante para definir literatura: de qual júri fazemos parte, pois não há consenso quando se trata de gosto e, especialmente, de gosto literário. Conforme Abreu (2006, p. 19): “Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social”. Ademais, a autora suscita importante reflexão: [...] A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.” (ABREU, 2006, p. 19). Concordamos com a autora, pois essa asserção evoca a necessidade de se discutir mais minuciosamente com os Professores da Educação Básica possíveis mudanças nesse panorama árido que precisam sair do plano reflexivo, afinal muitos estudantes não sabem, não podem e muitas vezes nem querem expressar o seu gosto pessoal pela leitura realizada.

Evidencia-se que Abreu (2006), traz para o certâmen dessa temática estudada, a adjetivação do substantivo literatura, bem como sua naturalização e aceitação do conceito de *Grande Literatura* (ou *Alta Literatura* ou de *Literatura Erudita*). Esse conceito de *Grande Literatura*, muitas vezes, se encontra distinto e desmembrado de outros textos, que também possuem características literárias. Esses outros textos são os que fazem alusão à uma literatura menor e são adjetivados com as expressões de *literatura popular*, *literatura infantil*, *literatura feminina*, *literatura marginal*. As ponderações de Abreu (2006) dialogam com a obra de Andruetto (2012), “Por uma literatura sem adjetivos”. Andruetto (2012) nos convida em sua escrita a nos envolvermos em uma busca de resistir aos preconceitos, principalmente quando a autora se refere à literatura infantil, que muitas vezes é usada como arma didática, ao preconcebido, ao imposto por outros interesses que não o estético. Na seara dessa discussão, a autora também realiza críticas de como o atual mercado editorial dita ao escritor o que ele deve e como escrever. Daí a importância de contextualizarmos as definições de literatura, para que possamos enquanto professores nos assumirmos como protagonistas de um processo contínuo, visando principalmente a formação de nossos alunos como leitores.

Dessa forma as ideias e formas de se enxergar a arte literária e definir literatura perpassam uma lista de vários autores e suas obras, que consideram a literatura enquanto valor existencial e seu certame no contexto educacional.

Para essa pesquisadora, definir literatura é como se envolver na construção de uma imensa “colcha de retalhos”, e assim, percebemos que a definição de literatura é um conceito aberto, de construções individuais, mas também de edificações conjuntas, de possibilidades plurais que potencializam nossa constituição humana que despertam nossa atenção, não só para

um objeto social, cultural, educacional, mas também afetivo. Olhar, pensar, analisar um conceito de literatura pode representar uma conversa sem fim, pois cada vez mais, teremos perguntas sem respostas definitivas e sempre seremos convidados a buscar uma compreensão a partir do contexto pessoal e profissional que vivenciamos. De uma forma muito singela, nos permitimos responder que a literatura é essencial para a formação humana e que nos convida a tornar-nos parte do texto, onde cada final pode ser um começo... com uma nova história contada, com a leitura de um novo ou do mesmo livro. A literatura permite experiências não apenas com a linguagem, mas com os sentidos. A literatura não é apenas um conceito a ser ensinado, ou seja, não é algo prescrito, mas sim algo a ser vivenciado.

Para além dessas breves considerações sobre a utilidade e o prazer da arte literária, e sobre as definições de literatura, encerramos esse tópico com o sentimento que essa discussão não se esgotará nessas páginas, e que reverbera por toda nossa pesquisa, visto que a arte literária, a literatura, cria uma ponte obrigatória com a leitura, nossa temática de pesquisa.

2.2.1 Breve contextualização dos precários e escassos circuitos de leitura no Brasil

Ao considerarmos a leitura em sua complexidade e com suas variadas facetas, buscamos também observar a etimologia da palavra leitura em seu mosaico de conceitos e significados.

De acordo com o Dicionário Universal da Língua Portuguesa, leitura vem do latim *lectum*, derivado de *legere*, substantivo feminino que significa o “ato ou efeito de ler; o que se lê; arte de ler”. (PRIBERAM, 2008: s/p). Para o Dicionário Aurélio On-line (2016) há uma ampliação da definição e explica que leitura é também “o que se lê, considerado em conjunto”, “arte ou modo de interpretar e fixar um texto de autor, segundo determinado critério”, ou mesmo, “o resultado de uma medição realizada com um instrumento.” (FERREIRA, 2016: 309). O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015) traz o seguinte significado, onde “leitura em seu sentido figurado é a maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato, ato de decifrar qualquer notação.” (HOUAISS, 2015: 451).

No tocante a esse rol de definições, Gadamer (2007), em sua obra “*Hermenêutica em retrospectiva: Heidegger em retrospectiva*”, nos remete ao campo epistemológico ao trazer em a relação etimológica e conceitual da palavra leitura, pautados nos preceitos de Heidegger⁸:

⁸ Martin Heidegger era um filósofo alemão, escritor, professor universitário. Foi um pensador seminal na tradição continental e hermenêutica filosófica e é amplamente reconhecido como um dos filósofos mais originais e importantes do século XX. A noção de ser no mundo foi desenvolvida sistematicamente pelo filósofo alemão no tratado *Ser e Tempo* (*Sein und Zeit*), de 1927.

[...] para o filósofo pensador Heidegger há uma relação etimológica direta entre os termos “colheita” (*lese*) e leitura (*lesen*), em alemão. Esta relação conceitual estabeleceria uma significação da origem que provém o verbo “*legein*” em grego (dizer, reunir) como numa alegoria recorrente à proximidade do fenômeno da linguagem com o movimento de reunir e selecionar frutos colhidos, após o intenso plantio. Deste modo, para Heidegger, a leitura seria a reunião da colheita de todos os frutos possíveis. O termo “*legein*” provém, por sua vez, do indo-europeu “*leg*” (colher, escolher), sendo que o termo “*leg*” originou ainda o termo “*legere*” em latim que também significa ler e, que se relaciona à mesma origem do termo *religare* (religião, religação) [...]. (GADAMER, 2007, p. 116).

Historicamente a sociedade se organizou com a ampliação das possibilidades de comunicação promovendo, assim, o relacionamento com outros homens através da leitura. A leitura esteve presente na história da civilização ao longo do tempo e atendeu às mais diversas necessidades humanas. Verificamos que a história da leitura não se desenvolveu em uma só direção ou extensão ao longo dos séculos. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, melhorar o comportamento, consertar suas máquinas ou simplesmente para se divertir. Afinal, a leitura não é simplesmente uma habilidade, constituída de fórmulas pré-estabelecidas para que o leitor siga. Pelo contrário, existe um significado que varia de acordo com o contexto histórico, social, cultural, político e econômico.

Posto isto, esta prática constituída por diferentes dimensões, pode ser discutida, a partir de seus aspectos históricos, culturais, sociais ou sob a ótica psicolinguística e do desenvolvimento cognitivo envolvidos no ato de leitura, ou sob o viés da psicologia comportamental, levando em conta a influência afetiva e emocional sobre ela; ou a partir da perspectiva da educação, em uma abordagem pedagógica, ou ainda sob a perspectiva da linguagem, como forma de comunicação e interação entre os sujeitos, dentre tantas outras.

A partir do registro da linguagem verbal, através de um código escrito, “[...] o livro converteu-se no documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo [...]”. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 9). E assim quando o leitor decifra o texto constrói-se elos com as manifestações socioculturais que lhes são distantes no tempo e no espaço.

Portanto, leitura e a formação de comportamentos leitores, aqui pensadas como um processo de construção e consideradas como elementos constitutivos de uma educação dimensionadora da formação humana, passam atualmente, por um efetivo processo de precarização, seja pela falta ou pelo silenciamento das políticas públicas. Doravante, acatam atividades escolásticas de leituras fragmentadas, meramente informativas, repletas de pretextos. O termo utilizado por Lajolo e Zilberman (1991), *leitura rarefeita*, nos convida a percorrer

esses precários e escassos circuitos da leitura e norteia-nos para entender que a história da leitura é construída a partir de múltiplos pontos de vistas, que muitas vezes se contrapõem.

Na esteira de tal discussão, a leitura tem que ser vista e vivenciada como uma prática social, sua efetivação é potência para todos, pois nos apresenta a diferentes mundos e realidades, torna-se espaço de compartilhamento, de troca, de construções. Conforme Lajolo e Zilberman (2019, p. 24-26):

Para a leitura se expandir a ponto de se transformar em prática social, foi também necessária outra mudança: deu-se uma até então inédita e a partir daí permanente valorização da família [...]. Como instituição, a família é imprescindível ao projeto burguês, por constituir ao mesmo tempo unidade e fragmento [...]. É no interior desse modelo moderno de família que se intensifica o gosto pela leitura, por consistir numa atividade adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica [...]. A leitura fortalece-se e institucionaliza no avesso das práticas associadas aos modos tradicionais de narrar, de tipo oral, fundados na experiência vivida.

A história de leitura no Brasil, que originalmente era habitado por povos que não usavam escrita nem leitura, recebeu a escrita trazida pelos portugueses e embora trazendo-a para cá, Portugal dificultou muito sua difusão. Segundo Lajolo (2005, p. 7), “[...] a colonização portuguesa era extremamente obscurantista: tipografias eram proibidas, havia poucas escolas e um controle severo dos livros que aqui entravam”. Assim por um longo período percorremos esses precários e escassos circuitos de leitura no Brasil. Nesse sentido, concordamos com Ferrarezi Jr. (2000) ao relatar alguns desses percursos históricos:

[...] por mais peculiaridades nacionalistas que possamos encontrar na arte literária brasileira até o Modernismo, sempre se tratou de uma arte caudatária. Nossas “vanguardas” foram caudatárias! A escola nacional fez o desfavor ao povo brasileiro de sistematizar, reproduzir e estigmatizar o pensamento de que nossa arte foi uma cópia constante da arte europeia. Isso ocorre porque os manuais e livros didáticos desprezam arte antes do descobrimento e somente registram a arte da classe intelectualmente dominante no Brasil desde então, que realmente era mais europeia do que brasileira. [...]. Mais do que isso e muito mais grave, como a arte literária brasileira não é, segundo tal concepção, em essência, realmente brasileira, não é para ser experimentada, mas para ser aprendida. O resultado disso são as intermináveis listas de acontecimentos históricos europeus que propiciaram a germinação dos ideários artísticos de cada escola literária. E, pelo fato de grande parte da intelectualidade brasileira apreciar o estatuto de “eterna colônia” e fazer grande questão de reproduzir esses fatores de modernidade no Brasil, surgem também as enormes listas de acontecimentos históricos nacionais que reproduziram os acontecimentos europeus e permitiram a reprodução daqueles ideários aqui. (FERRAREZI JR., 2000, p. 8-10).

A história oficial da leitura escolar brasileira foi também marcada pela censura, pautada por regulamentações e controles que se estendiam tanto para professores como para alunos. Em um país como o nosso, com uma sociedade injusta e desigual, temos escassas opções de espaços públicos de leitura e de acesso as obras literárias e nesse sentido muitos caminhos ainda

precisam ser desbravados para que a literatura e outros bens culturais tornem-se direitos de todos.

Os minguantes recursos e acessos visando a formação de leitores literários é um ato de responsabilidade que desafia a escola, os professores, gestores, bibliotecários, mediadores de leitura, pois a escola acaba tornando-se um espaço que legitima o valor do livro e da leitura.

Segundo Garcia (1992), a leitura entrou para a história da educação brasileira pela porta dos fundos, sem se discutir ou se considerar o caráter peculiar da linguagem literária. Um caminho que deveria estar aberto pela escola para o leitor, pautou-se em obrigatoriedades da leitura, imposições de textos a serem lidos, cobranças errôneas e de pouca leitura do professor. Ademais, ainda hoje nossos estudantes fazem um grande esforço mnemônico para decorar todas as listagens de autores e datas, em seus módulos de memória recente e de forma extremamente seletiva: até o término da prova.

Conforme já ressaltado, essas discussões ocorreram desde a década de 1980. Nesse aspecto, é válido relembramos o memorável discurso apresentado na abertura do COLE - Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981, onde Paulo Freire afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ao discorrer sobre a importância do ato de ler:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a ‘reler’ momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica do ato de ler se veio em mim constituindo. Ao ir escrevendo este texto, ia ‘tomando distância’ dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 2011, p. 19-20).

A leitura então no cenário escolar criou uma espécie de simbiose com o livro didático. Livros didáticos, escola, leituras se entrelaçam e o famigerado livro didático, como uma modalidade mais antiga de expressão escrita, foi e ainda é, uma das condições necessárias para o ensino da leitura. E interessa a uma história de leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. É o primo pobre da literatura, mas por outro lado, é o primo rico das editoras e sua vendabilidade é certa, seja com o apoio das redes de ensino privadas e pelas secretarias de Educação que representam as redes públicas. Em nossos dias, apenas os da literatura infantil o suplantam, mas também passam pelo crivo escolar, as

instituições do governo e seus intermediários, conforme Lajolo e Zilberman, (2019). Nesse sentido, muitos alunos ainda têm no livro didático o referencial de leitura literária.

2.2.2 A Literatura Infantil: um itinerário de idas e vindas

A Literatura Infantil, antes de tudo, é Literatura e, por isso mesmo, é Arte. Para alguns, enquanto criação literária, foi tratada como um gênero menor e muitas vezes desqualificada. Discutir que lugar ocupa hoje a Literatura Infantil, nesse limiar do século XXI, onde a imagem e a tecnologia sobrepujam o “antigo”, mas inigualável livro se faz necessário. Uma série de questionamentos perpassam pela temática e ecoam por essa pesquisa: quais as características da Literatura Infantil, quais seus desafios e comprometimentos? Que lugar ocupa nas escolhas de professores e estudantes e como escolher entre tantos livros desse gênero? Assim, a Literatura Infantil para essa pesquisa, deixa seu lugar à margem, para ser apreciada em suas potencialidades e particularidades. Hoje é quase um consenso sobre a importância de aproximar as crianças desde a tenra idade dos livros, o que gera o conflito é como deve acontecer essa aproximação.

A Literatura Infantil brasileira tem pouco mais de cem anos e, apesar das críticas e das exaltações que reverberam sobre sua importância, não se esgotam as discussões sobre sua escolarização e como tem sido consumida por nossas crianças. Afinal, hoje conquista muitos leitores e assim emociona, oferece a oportunidade de transitar por um universo lúdico e mágico, de resgatar o folclore nacional, de despertar o interesse pela poesia e outros gêneros literários, bem como de engendrar um espírito crítico desses pequenos leitores. Com a Literatura Infantil, procura-se realizar um pacto lúdico em que a diversão leva ao conhecimento conforme Zilberman (2014).

Ainda segundo Zilberman (2014), os primeiros livros brasileiros escritos para esse público apareceram no final do século XIX e hoje centenária a Literatura Infantil brasileira apresenta um acervo respeitável de boas obras.

Constrói-se também um entendimento do percurso histórico da literatura infanto-juvenil a partir da obra “Problemas da literatura infantil” (1951, 2016). Cecília Meireles, enquanto uma figura exponencial e paradigmática na área da educação, foi criadora de uma biblioteca infantil pioneira no país, educadora, escritora, jornalista, com publicações diversas de livros e crônicas. Meireles (2016), retratou questionamentos importantes sobre aspectos relevantes do livro infantil e das práticas que orbitam esse universo. A autora teve uma participação ativa no processo de constituição de uma nova identidade para a educação brasileira, propondo elevar e

respeitar a criança como sujeito social e sua produção literária possui ainda hoje um olhar atento para as infâncias. Um dos aspectos cruciais apontados por Meireles (2016), consiste na insistência régia sobre a importância da Literatura Infantil e das Bibliotecas Infantis. Revela-nos os dilemas e dificuldades em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. Segundo Meireles (2016, p. 15):

São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori.

Nesse sentido, muitas indagações surgem sobre qual o livro que a criança prefere. Conforme Meireles (2016), esse livro dito infantil, que é dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto, com seus pontos de vistas, linguagens e estilos, que o adulto crê adequados à compreensão e ao gosto desse público mirim. Logo, em vez de classificações e julgamentos sobre o livro infantil, importante será dar voz à criança, que é a pessoa diretamente interessada na leitura. O que significa que não podemos subestimar o interesse e o gosto da criança e respeitá-la enquanto sujeito de direitos, mas sobretudo compreender que a literatura não é um passatempo, mas uma nutrição para a formação humana.

Frente a isso, Colomer (2007), contribui para essa discussão a respeito da seleção de livros, com a ideia do que deveriam ler as crianças. “A primeira formulação consciente dessa pergunta surge praticamente com o primeiro livro infantil e com a primeira biblioteca, enquanto a escola se movia entre livros didáticos e antologias literárias.” (COLOMER, 2007, p. 128). Já segundo Cademartori (2010), há um aspecto importante que nos leva à reflexão:

[...] mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza que não cabe ao gênero o papel subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece aos pequenos, padrões de leitura do mundo. (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Segundo Colomer (2016), cabe à Literatura Infantil algumas funções: a de dar acesso às crianças ao “imaginário compartilhado” de uma cultura; a de facilitar a aprendizagem dos modelos narrativos e poéticos utilizados em cada cultura; a ampliação do diálogo entre a coletividade e as crianças, para que elas saibam como é ou como se espera que seja o mundo.

Assim, é fundamental que, ao falarmos de Literatura Infantil, falemos de crianças, do imaginário e das descobertas. Escrever para o público infantil constitui um grande desafio, e

não apenas para quem escreve, bem como para o ilustrador e para quem apresenta o livro para este público tão extraordinário. Pois muitas vezes para conquistá-lo são necessários recursos e estratégias que não funcionam para todas as crianças: eis, então, que se instala uma grande “peleja”.

Aliás, para muitos, pensar em Literatura Infantil é entrar em um universo repleto de livros coloridos que se destinam à distração e ao prazer. Aqui cabe um breve adendo: somos do “time” que vê distração e prazer como algo vital e não desmerecedor, ou que desqualifique o gênero literário em questão. Seria importante que esse time fosse expandido, pois a fase do prazer é a primeira fase da construção do sujeito leitor⁹. Conforme Ferrarezi Jr. (2000), a escola brasileira pula essa fase do prazer e dificilmente vemos nos programas didáticos tradicionais a criança ter contato espontâneo com a arte e vivenciar a leitura pelo viés do prazer. Segundo o autor:

Entretanto, é mister que essa prática seja alterada. Se estamos lidando com um texto artístico, o aluno tem, mais do que um direito, a necessidade existencial de tornar-se o sujeito daquele texto, de recriar seu sentido e de dar-lhe o valor artístico que bem entender. Somente isso poderá trazer-lhe prazer estético. O jogo de relações de sentido desenvolvido nesse processo é o responsável maior pelo desenvolvimento do prazer com a arte. E nem sempre – aliás, muito poucas vezes – esse jogo de relações é logicamente exprimível. (FERRAREZI JR. 2000, p. 15).

A Literatura Infantil, expressa toda uma experiência humana e em cada época essa literatura destinada às crianças teve seus ideais, valores nos quais cada sociedade fundamenta-se, conforme Coelho (2000). Ainda segundo a autora, para que o convívio do leitor com a literatura resulte efetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes, conforme Coelho (2000), está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento da criança. Ou seja, é necessário respeitar a biologia das crianças, dos adolescentes e dos jovens e, nesse sentido, a metodologia proposta pelo Carrossel de Leitura, em Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), vai ao encontro da existência, reconhecimento e respeito aos pilares biopsicossociais das crianças, adolescentes e jovens.

No tocante a isso, para Coelho (2000), apesar das possíveis divergências da evolução biopsíquica de crianças e adolescentes, a inclusão do leitor em determinada categoria não é tão simples e sofre variável que se inter-relacionam, levando em conta a idade cronológica, o nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual, o nível de conhecimento/domínio do

⁹ Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 29-31), na construção do sujeito leitor temos três fases inter-relacionadas, conhecidas como “Fases de Construção do Sujeito Leitor”, e que, didaticamente, são distintas e precisam ser respeitadas: 1. fase do prazer; 2. fase da intuição e 3. fase do formalismo.

mecanismo da leitura. Assim, essa faixa etária é trabalhada em um sentido de aproximação e não como uma determinação.

De acordo com a autora, didaticamente, temos as seguintes categorias:

- a) o pré-leitor que abrange a fase da primeira infância (até os três anos de idade) e da segunda infância (a partir dos dois/três);
- b) o leitor iniciante (a partir dos seis/sete anos);
- c) o leitor em processo (a partir dos oito/nove anos);
- d) o leitor fluente (a partir dos dez/onze anos);
- e) o leitor crítico (a partir dos doze/treze anos).

Na concepção de Bamberger ¹⁰(1977, *apud* Aguiar e Bordini, 1988), evidencia-se que os interesses de leitura e seleção de textos sofrem influência de acordo com a idade do leitor, também relacionando ao amadurecimento do indivíduo. Conforme Bamberger (1977), há cinco fases que se iniciam na infância e vão até a adolescência:

- a) a 1ª fase dos dois aos cinco/seis anos – idade de gravuras e versos infantis;
- b) a 2ª fase dos cinco anos aos oito/nove anos- a idade dos contos de fadas;
- c) a 3ª fase dos nove aos doze anos- idade da história ambiental e da leitura factual;
- d) a 4ª fase dos doze aos quatorze anos- idade das histórias de aventuras ou fase da leitura psicológica;
- e) a 5ª fase dos quatorze aos dezessete anos- idade da esfera lítero-estética de leitura.

Para além da discussão que então se estabelece sobre as idades, constatamos que vários autores possuem critérios distintos para trabalhar a classificação de faixa etária. O que cabe aqui destacar, é a importância ao respeito da biologia dessa criança. Não podemos é desrespeitar a cognição das crianças, mas, em sua maioria, as escolas criam currículos que desrespeitam abertamente a gênese das crianças, cobrando a racionalização em uma época em que estão ainda na fase das operações cognitivas concretas, conforme ressaltam os autores Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

Voltando ao início dessa discussão, retomamos o pensamento de Meireles (2016), que de forma maestral, desde a década de cinquenta do século passado, já ressaltava que em vez de classificações e julgamentos sobre o livro infantil, deveríamos olhar para as crianças. Indo ao encontro desse pensamento inicial, destacamos que as obras infantis que respeitam seu público

¹⁰ BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Cultrix, 1977.

são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuições de sentido àquilo que lê, conforme Cademartori (2017).

Concordamos com Zilberman (2014), visto que a autora ressalta “que livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar.” (ZILBERMAN, 2014, p. 9) Mas, cabe então a afirmação de que, para regressar ou resgatar essa memória afetiva, a criança precisa ter vivenciado a leitura. Convém ressaltar que é um constructo importante para a formação literária das crianças e adolescentes, o contato direto com a literatura destinada a essa faixa etária.

Cumpramos notar que a temática Literatura Infantil também é difícil de se esgotar. O crescimento da oferta de títulos desse gênero, aumenta a cada ano, mas os livros de Literatura Infantil, para além dos cânones literários que os adultos considerem, possuem algumas características importantes: o uso da linguagem em sua possibilidade lúdica e estética.

Assim, retomamos alguns dos questionamentos realizados no início desse tópico: que lugar ocupa a Literatura Infantil nas escolhas de professores e estudantes e como escolher entre tantos livros desse gênero? Ademais, como definir o que são “bons”¹¹ livros de Literatura Infantil? Existem livros “ruins” de Literatura Infantil? São algumas dessas questões que permeiam a prática docente de muitos pedagogos que atuam tanto na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Ao referenciarmos o termo “bons” livros de Literatura Infantil, isso está longe de ser uma questão astuciosa. Observamos que na prática, não é fácil separar a arte literária da questão de gosto e valor, ademais, em cada época essa literatura destinada às crianças teve seus ideais, valores nos quais cada sociedade fundamenta-se. Consideramos também que muitas questões giram em torno do cânone literário, inclusive quando se trata de Literatura Infantil; questões estas que corroboram com nossa indagação inicial. Segundo Andruetto (2012), a ideia de cânone literário como norma, preceito ou protótipo não agrada a muitos autores que se debruçam pela temática.

Logo, seria possível considerar que cada um de nós construímos nossos próprios cânones, para além do que designa a Academia, a escola ou o mercado de livros? Para Andruetto (2012), essa discussão alude refletir sobre que lugar ocupa o cânone.

¹¹ Utilizamos aspas na adjetivação de bons livros (assim como ruins), como indicativo de destaque para essa discussão.

[...] Prefiro muito mais que a literatura seja um redemoinho, sempre se desacomodando... porque – como disse Lotman¹² - é sempre dialética a relação entre canonizado e o não canonizado numa cultura, e esse movimento permanente faz que os que estão fora tendam a ocupar o centro e batalhem por inserir seus modelos, deslocando outros que estão dentro, porque não existe centro sem periferia, e o “literário”, em cada caso, tempo e lugar, precisa do “não literário” para se definir. De modo que todo cânone necessita da ameaça externa- a ameaça do não canônico- e é desse exterior não canonizado que se originam as reservas da literatura que virá. (ANDRUETTO, 2012, p. 33).

Cademartori (2010), amplia essa discussão ao levar em conta o quanto a literatura infantil sofreu mudanças, desde o final do século XX, com a chamada internacionalização do gênero, resultado da globalização dos mercados. Segundo a autora:

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto”, a nova face do interesse pedagógico que quer se sobrepor ao literário. (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

Nesta pesquisa, respaldados pelo aporte teórico dos autores consultados, adotamos uma diretriz que nos norteou desde o início deste trabalho: o desenvolvimento do gosto pela leitura. Ademais, os critérios adotados para a escolha dos livros não devem ser perpetuados como receitas definitivas, levando em conta os participantes envolvidos e o contexto.

Conforme Bajour (2012, p. 52):

[...] A ideia de “critério” muitas vezes se confunde com a ideia de “receita”, como se houvesse um conjunto fechado e único de conceitos ou motivos a se levar em conta na hora de escolher textos literários. Diversas experiências demonstram que a busca de critérios de seleção costuma obter como resposta um esquema ou quadro com diversas variáveis a partir das quais considerar e escolher os textos. Esses pontos de partida muitas vezes desconsideram o valor do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano [...].

Assim elegemos o que seriam “bons” livros: primeiramente os que despertassem o prazer e o gosto pela leitura, vinculado à função estética que tais livros possam motivar; livros estes que estariam ligados à dimensão da leitura literária e não apenas aos livros informativos ou para realização de ações pontuais; também não estariam relacionados aos livros didáticos, com os textos fragmentados e seus pretextos escolares. Ademais, “bons” livros, para além do desenvolvimento competência leitora e do letramento literário, estão ligados a princípios

¹² Yuri Lotman (1922-1993), semioticista soviético, foi um dos precursores do estruturalismo e fundador da Escola Tartu de semiótica cultural, *apud* Andruetto (2012, p. 33).

básicos da diversidade literária, da continuidade, da simultaneidade; da assiduidade com que trabalhamos as obras e o da progressão, conforme Baldi (2009). Concluimos que seriam livros que venham até mesmo a ultrapassar o contexto escolar e que possam fazer parte da vida das crianças. Livros que valorizem a expressão, a subjetividade, a fruição, que sejam desafiadores, que provoquem silêncios, perguntas, gestos, rejeições, atrações. Afinal, ler Literatura Infantil é valorizar a infância.

2.3 A FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA: LER E GOSTAR DE LER ISSO É COISA QUE SE APRENDE

Cumpramos notar que o título da obra “*Ler e Gostar de Ler: isso é coisa que se aprende*”,¹³ de Ferrarezi Jr. e Jesus (2016), abre nossa discussão nesse tópico, para tratarmos sobre a formação do gosto pela leitura. Essa asserção nos mostra que a formação do gosto pela leitura e seu hábito são socialmente construídos, aprendidos, desenvolvidos.

O ato da leitura e a formação do gosto não são inatos no ser humano, não são imutáveis e acabados. Assim a formação do gosto pela leitura poderá ser estimulada, exercitada e principalmente vivenciada. Dessa maneira, não há possibilidades de compartilhamento de “receitas” ou “fórmulas milagrosas”, mas sim das vivências e reflexões de autores que comprovaram que o gosto poderá ser desenvolvido e gostar de ler é algo que pode ser aprendido.

O que significa e o que almejamos, de fato, quando falamos em “formar o gosto” pela leitura? Ao buscarmos o significado do termo “formação”, as respostas empiricamente constituídas relacionam-se à uma ideia de fabricação ou criação de alguma coisa, mas a formação do gosto vai além, ao promover rupturas presentes em livros didáticos ou programas curriculares. Conforme Martha (2016, p. 27):

O “gosto”, entendido como prazer estético, e não algo que possa ser transmitido por contágio, como uma virose, é prazer que pode ser conquistado, de fato, a partir do momento que os leitores compreendem o que leem como prática experimentada, ato que envolve participação e aproximação. “Gosto” é particularidade de cada indivíduo e, no caso da leitura, não pode ser transmitido, só pode ser estimulado pelo ato de ler, responsável pela formação e enriquecimento do repertório dos leitores, uma espécie de biblioteca interior de cada um [...]. O prazer do leitor – “o gosto” – decorre do contato com o objeto no momento da leitura, uma vez que frente ao texto, exerce sua atividade criativa, instigada pela recepção da vivência alheia.

¹³ FERRAREZI JR., Celso; JESUS, Sérgio Nunes de. **Ler e Gostar de Ler: isso é coisa que se aprende**. CRV, 2016.

Para Lajolo (2005), ao longo das últimas décadas e isso nos remete desde os finais dos anos noventa do século passado, várias campanhas voltaram-se para o incremento da leitura frisando aspectos prazerosos da leitura literária: como, por exemplo: “*ler é uma gostosa brincadeira*” ou que “*a leitura é uma viagem*”. A autora afirma que ler é mesmo uma delícia, um grande prazer, mas adverte que essa gostosura/ prazer é só para quem sabe, pois o prazer da leitura é um prazer aprendido. Logramos então relacionar a formação do gosto com toda a trajetória vivenciada desde a Educação Infantil e nos longos anos frutíferos do Ensino Fundamental I, que deveriam visar a formação e o desenvolvimento do gosto pela leitura e valorizar as conquistas desse aluno-leitor.

Nesse momento, cumpre destacar duas valiosas premissas:

- a) em um primeiro aspecto, vamos nos ater ao desenvolvimento do gosto pela leitura, com a perspectiva de sua formação, pelo viés da escola. Todavia, essa responsabilidade pela transformação das crianças em leitoras e o prazer pela leitura, não pode ser depositada de forma exclusiva nos ombros das escolas da Educação Básica e de seus professores. Cabe salientar a necessidade eminente de Políticas Públicas consistentes para a leitura, que incentivem e sejam adjutórias;
- b) em uma segunda instância e representando uma premissa vital, é o papel da Família, enquanto um construto basilar na formação do gosto pela leitura. Conforme Ferrarezi Jr. (2016), a participação da família no desenvolvimento sistemático do aprendizado e do gosto pela leitura infanto-juvenil é primordial. Concordamos com o autor, que defende o quanto família tem de responsabilidade no processo de formação de crianças leitoras e destaca a importância do exemplo, da biblioteca familiar, das experiências multimodais e de como essa experiência familiar transporta-se posteriormente de casa para escola, segundo Ferrarezi Jr. (2016). A importância do exemplo nos anos iniciais da vida da criança, aprendendo a importância da leitura como parte existencial da vida é fundamental. O autor ressalta:

[...] a prática tem mostrado que, se por um lado, a escola sozinha só consegue muito raramente desenvolver o gosto pela leitura e transformar a criança em um leitor, por outro lado, não tem o poder de desfazer o gosto pela leitura já arraigado em uma criança desde os anos iniciais de vida [...]. (FERRAREZI JR., 2016, p. 180).

Assim, retomamos a perspectiva da formação do gosto pela leitura e do ler e gostar de ler e sua aprendizagem, tendo a escola como *lócus* dessa importante relação a ser construída.

Segundo Magnani (1992), a leitura e a formação do gosto poderiam ser pensadas a partir de uma *Pedagogia do Desafio do Desejo*:

As expectativas e preferências desses estudantes leitores refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação como leitor, mesmo fora do circuito escolar, assim o gosto traz marcas do aprendizado de leitura, a partir da exposição, desde muito cedo, aos produtos da indústria cultural e ao contexto social em que vive. Num movimento de mão dupla, suas expectativas, já trabalhadas "fora da escola", são sondadas por e realimentadas na escola, sob a máscara de uma suposta adequação ao gosto para que alunos gostem de ler. E, sob a aparência de divulgação e democratização da cultura e das oportunidades educacionais, justificam-se a oficialização e sistematização da trivialidade e do conformismo. (MAGNANI, 1992, p. 102).

Concordamos com a autora, pois a formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica. Existe todo um trabalho com a leitura literária a ser desenvolvido em sala de aula e significa também que é preciso propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência da moda e do aspecto social da leitura e do gosto, para a argumentação fundamentada e para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do sujeito leitor. “Com a escola – em que pesem as restrições de sua incompetência competente – concorrem todos os outros estímulos e desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia.” (MAGNANI, 1992, p. 104).

Precisamos sempre nos lembrar que vivemos rodeados de beleza, que isso aflora os sentimentos, pois se olharmos a nossa volta, perceberemos o quanto a natureza oferece de beleza nas cores, nas formas, nas texturas, nos cheiros, nos sons e nesse sentido muitos professores da Educação Infantil já o fazem, mesmo não estando conscientes da instrumentalização teórica. “A beleza ou o sentimento origina-se no domínio do sensível, este vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós seres humanos.” (DUARTE JR., 1981, p. 163). Para o autor, a beleza faz morada na relação existente entre sujeito e objeto. No entanto, na ausência de um saber sensível e de uma formação estética, pode vir a tornar-se limitada a percepção que o sujeito terá diante das coisas a sua volta.

Metaforicamente, Gregório Filho (2022) nos mostra o quanto o prazer estético está no nosso cotidiano e pode ser explorado desde a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até mesmo antes que façamos a leitura de livros, mas a leitura de mundo:

Minha mãe distribuía limão para nós. Um limão para cada um. Vamos rolar o limão em nossas mãos, mandava ela: observem a pele do limão, sintam a textura, passeiem com os dedos em volta do limão, pousem a vista sobre o limão, olhem os verdes, os amarelos, vejam as cores, o formato, as formas, a pontinha aguda; agora cocem o limão com as unhas, façam cafuné no limão e cheirem, que perfume! Que aroma! Que cheiro! Cortava nossos limões e os espremia em nossas línguas. Chamava a atenção

para as nossas bocas cheias d'água e dizia que tínhamos virado fontes, vertentes, brotávamos água pela boca. (GREGÓRIO FILHO, 2022, p. 76)¹⁴.

Tendo em vista que literatura é arte, é imprescindível que observemos o texto literário por meio de uma função estética a fim de que consigamos formar o gosto, ensinar e apreciar o que faz a beleza das obras literárias.

A criança deve aprender a ler simplesmente pelo prazer de gostar de ler. O desenvolvimento do gosto pela leitura percorre o caminho do Prazer, da Intuição, do Formalismo, conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017); fases essas que não se sobrepõem e precisam ser respeitadas. Discutiremos essas fases no subtítulo a Construção do Sujeito Leitor e seus atributos.

A formação do gosto e o prazer estético com a leitura literária ainda é algo pouco discutido em cursos de formação e muitos professores, principalmente os das séries iniciais do Ensino Fundamental não tiveram em sua formação instrumentalização e fundamentação teórica sobre a formação do gosto e do prazer estético. Com isso, sentem-se inseguros em sua prática docente nesse quesito. Para apreciar e fruir a leitura, como se espera da etapa final do aluno que está no Ensino Médio, é necessário que o aluno tenha vivenciado a fase do prazer e a fase do formalismo, para que assim a “formação do gosto” não se revele apenas como um mero jargão. Porém, devemos levar em conta que, muitas vezes, o professor, não tendo sido ele próprio ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no seu curso superior.

Conforme Rezende (2012), questões referentes à inadequação do ensino de literatura no nível básico de ensino, ainda que anunciadas em textos críticos, em especial nos acadêmicos, não têm ecoado na formação de professores.

2.3.1 A Função Estética da Leitura

Retomamos essa discussão definindo estética e de acordo com o Dicionário Aurélio “estética” é um termo originado da língua grega, mais especificamente da palavra *aisthesis* e tem como significado *o ato de perceber, de notar*.

¹⁴ Dito por Francisco Gregório Filho – in Verter – livro “Festival Baiano Literário de Contação de Histórias” – organizadoras: Patrícia de Carvalho Melo Silva, Marcilene Dias, Claudete Terezinha da Mata, Alzira de Castro Gomes- publicado pela Editora Supimpa, 1. ed. São Paulo, 2022.

O princípio da vivência estética pauta-se em promover o singelo encontro entre o leitor e as obras literárias de qualidade, para diferentes interpretações e buscando estimular o desenvolvimento por diferentes gêneros literários.

Para Jouve (2012), a leitura possui um valor estético, um valor artístico e um valor literário. Conforme o autor (2012, p. 113): “[...] julgar a obra no plano estético é – em linguagem corrente – perguntar se ela suscita o sentimento do belo [...]”. Logo, isso remete a um sentimento subjetivo, e conseqüentemente não pode haver regra que designa o gosto, que determine mediante um conceito, o que é belo. Assim, o entendimento pelo estético remete ao sentimento do belo e o papel de suscitar prazer está relacionado ao bônus da sedução. O autor destaca:

É claro que podemos extrair prazer de uma obra por causa de seu conteúdo; mas o conteúdo só se desvela pouco a pouco, ao passo que o confronto com a escrita é imediato. Se a leitura não gerar imediatamente prazer, frequentemente rejeitaremos o livro antes de ter uma visão mais precisa do que ele tem a dizer. (JOUVE, 2012, p. 45).

Conforme Duarte Jr. (1981), ao olharmos para o despertar de uma consciência estética desde a Educação Infantil, somos assim capazes de fomentar o processo de conscientização da criança pelo seu próprio eu e pelo meio. A questão então é pensar a educação também na perspectiva estética. Ainda segundo o autor:

[...] A consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal criado a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica, para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial [...]. (DUARTE JR., 1981, p. 105).

Ressaltamos a importância da função estética da leitura, visto que a intermediação estética é a porta de entrada para a construção de novos leitores. A relação que as crianças desenvolvem com seus primeiros livros é essencialmente estética e cabe a nós, enquanto educadores entender esse conceito, para que assim possamos estimular essa relação estética durante toda a trajetória escolar da criança, conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

Segundo Rubem Alves, na obra prefaciada para João-Francisco Duarte Jr. (1981, p. 9-10)¹⁵:

[...] seria compreensível e mesmo defensável um apelo para que os valores estéticos fossem incluídos em nossos currículos. Ninguém negaria que a beleza tenha sido deles banida de forma espantosamente radical. Por boas razões, é claro. Afinal de contas a

¹⁵ DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 1981. Prefácio de Rubem Alves- A Utilidade e o Prazer: um conflito educacional

sensibilidade artística parece não oferecer contribuição alguma, seja ao desenvolvimento, seja a segurança do país... Bem diz o ditado popular que “beleza não põe mesa”. Claro que coisas úteis são mais importantes que coisas belas. Por bem ou por mal o fato é que vivemos numa civilização que cultivou e cultiva a apreciação de valores estéticos, não sendo possível ignorar que a arte é bom assunto para conversações à mesa, boa idéia para presentes, quando não se constitui em diversão terapêutica [...] a questão não é incluir a arte na educação. A questão é repensar a educação sob a perspectiva da arte. Educação como atividade estética.

A leitura literária, enquanto atividade estética, é de suma importância para todos nós e envolve aspectos cognitivos como afetivos. Nesse sentido é importante também para o desenvolvimento da sensibilidade artística e, por conseguinte para o desenvolvimento do gosto estético. A leitura literária está relacionada à formação estética do ser humano. De acordo com Ferrarezi Jr. (2016), precisamos ir além da preocupação estética que define a literatura, mas olhar para a construção estética intencional, ou seja, por um sujeito (para um *sujeito-leitor*, grifo nosso). Não pode haver literatura sem sujeito. Ler para descobrir a leitura, desenvolver uma relação harmônica e progressiva visando a permitir uma construção para que o sujeito leitor vivencie a fase do prazer, a fase da intuição e, apenas posteriormente, a fase do formalismo.

Se pretendemos ampliar as possibilidades para que mais leitores alcancem o prazer estético na leitura, devemos voltar nosso olhar para o modo como as crianças e os jovens leem nas escolas. Para muitos professores é difícil conceber a leitura a partir dessa perspectiva, afinal o que fazemos em sala de aula, tem muito a ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos. Afinal, conforme Amaral (2016, p. 87): “A leitura, como se pode observar, presente na vida do professor, o transforma em um professor leitor e só assim ele conseguirá formar leitores”.

Para o bem e para o mal, a história de leitura de cada um de nós, se faz presente nas atividades que desenvolvemos em nossas salas de aula. Segundo Reina e Sangion (2019, p. 1), “entender como a nossa história de aprendiz influencia nas escolhas que fazemos como ensinante é entender que atuamos no mundo por meio de lentes e tantas vozes que nos constituíram”. Significar e qualificar essas influências em nossa prática docente, enquanto formadores de leitores, é um processo contínuo.

2.3.2 A Construção do Sujeito Leitor e seus atributos

Observamos que as primeiras relações da criança com o texto são existencialmente intermediadas por questões estéticas e não pautadas em quesitos cartesianos. A criança sente prazer ao se ver envolvida com seu primeiro texto, com seu primeiro livro, com sua primeira leitura, construindo assim uma relação prazerosa com a leitura e assumindo-se como sujeito-

leitor (mesmo que ainda não esteja alfabetizada). As ações tradicionais de ensino mnemônico e lógico-formalista, não contemplam uma intervenção direta do sujeito leitor e a experiência puramente lógica oculta os sujeitos; já a experiência estética os revela.

A leitura literária pode provocar, seduzir, fascinar, encantar, despertar a curiosidade. Para formar um leitor, é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto lido, aconteça uma espécie de ligação baseada no prazer ou desprazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação, relação iniciada a partir da comunhão que o professor faz com o texto apresentado ao aluno.

Segundo Rouxel e Langlade (2012), as teorias de recepção evidenciam o papel essencial do leitor na produção de sentido das obras literárias. Esse leitor subjetivo está presente nos bastidores das teorias da recepção, com a subjetividade e singularidade de sua maneira de ler. Vários teóricos da literatura e da recepção literária discutem a instância desse leitor:

As teorias da recepção que se desenvolveram na França a partir dos últimos anos 1970 evidenciaram o papel essencial do leitor na produção do sentido, em termos que remetem a uma abordagem fenomenológica, semiótica ou pragmática da leitura das obras literárias: “O texto só existe pelo ato de constituição de uma consciência que o recebe”, escreve Wolfgang Iser, que sublinha a parte igual do autor e do leitor no jogo de imaginação, enquanto Umberto Eco, em *Lector in fabula*, concebe o ato de leitura como “cooperação interpretativa” e “interpretação crítica”. Quanto a Hans Robert Jauss, mais perto do leitor real, mesmo quando privilegia a historicidade do leitor, busca definir a noção de horizonte de expectativa e teorizar sobre a obra, considerando-a um conjunto em contínua expansão. (ROUXEL; LANGLADE, 2012, p. 19).

Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), na construção do sujeito leitor temos três fases inter-relacionadas, conhecidas como “Fases de Construção do Sujeito Leitor”, e que, didaticamente, são distintas e precisam ser respeitadas: 1. Fase do Prazer; 2. Fase da Intuição; e 3. Fase do Formalismo, que abordaremos a seguir de forma sucinta.

A Fase do Prazer é a fase que norteia as leituras que aconteceram no Carrossel de Leitura, cuja descrição se pode ler no Capítulo 3 desta dissertação. É a primeira fase da construção do sujeito leitor e, nessa etapa, as leituras não são racionalizadas e, nesse sentido, as crianças não são submetidas a avaliações ou qualquer coisa do gênero. O aspecto principal dessa fase é a exposição a uma grande quantidade de opções de leitura, com opções de escolha, e dentre as melhores obras que são disponibilizadas, que a escolha se paute naquela que agrada à criança. Algumas ações são importantes nessa fase específica:

- a) dispor de livros e de várias fontes de leitura em vários ambientes da escola;
- b) ensinar que ler é um privilégio. A leitura deverá ser apresentada, repetidamente, como um grande privilégio;

- c) a leitura nunca deverá ser associada a qualquer forma de castigo escolar ou punição por baixo rendimento escolar;
- d) sistematizar aulas semanais de leitura explorando os resultados espontâneos de suas vivências de leitura, sem notas, punições, cerceamentos racionalizantes ou teorizantes. Não há necessidade de se provar nada;
- e) manter visitas sistemáticas a bibliotecas (da escola ou de outras instituições);
- f) outras atividades que estejam integradas à leitura deverão manter a relação estética com a criança (desenho, pintura, teatro, contação de história).

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 45): “esse padrão de leitura perdura até por volta dos dez ou onze anos da criança, o que coincide com sua saída do Ensino Fundamental I, onde ocorre a transição do 5ºano para o 6ºano”. Assim, espera-se que durante essa etapa da Educação Básica a criança tenha desenvolvido uma vivência prazerosa com a leitura e, nesse sentido, seja capaz de enxergá-la como algo existencial. Para além dessas vivências, também tenha desenvolvido as habilidades necessárias vinculadas ao ato de ler e ouvir histórias, para que, assim, assume seu lugar como sujeito leitor e posicione-se diante de suas leituras. A partir de então, é possível avançar de fase, visto que os hábitos e valores que foram adquiridos durante sua trajetória inicial foram vivenciados.

A Fase da Intuição é caracterizada por descobertas e, nesse sentido, o estudante já está preparado para focalizar as questões de conteúdo do livro ou de um texto. O valor intuitivo é acrescido nessa fase e a leitura começa a ganhar razões existenciais que vão além da fruição. Nesse aspecto, cabe ao professor as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades intrínsecas ao ato de ler, guiando os alunos na leitura dos mais variados textos, de acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

De acordo com os referidos autores, a Fase do Formalismo é a última fase e a mais abstrata das fases da leitura. Nesta etapa, a tipologia dos textos e as formalidades da escrita ganham espaço, permitindo a racionalização e a teorização.

Para compor a fundamentação teórica sobre a construção do sujeito leitor, trazemos o aporte de Baldi (2009), que nos diz o quão é necessário ampliarmos a nossa visão para além da competência leitora e escritora e do próprio processo de letramento. Ainda segundo a autora, o trabalho com a leitura literária se pauta em alguns princípios básicos: o da diversidade; o da continuidade; o da simultaneidade; o da assiduidade e o da progressão.

Nesse sentido, observa-se que essa imersão no universo literário exige um planejamento por parte do professor. A leitura literária está ancorada, conforme a autora, em algumas modalidades que possuem diferentes focos e que podem acontecer simultaneamente, sendo sua

construção e planejamento uma ação subjetiva de cada professor e indo ao encontro dos anseios dos alunos. Dentre as diferentes modalidades de leitura:

- a) **biblioteca todos os dias** que se estende o ano todo, estimulando a visita dos alunos à biblioteca da escola, a exploração do espaço e suas singularidades;
- b) **leitura socializada** que se caracteriza por uma leitura feita pela professora aos alunos na sala de aula de um texto literário escolhido previamente pela equipe pedagógica, para ser lido em partes ou capítulos, em um nível um pouco mais avançado de leitura, para que assim possibilite mobilizações de discussões;
- c) **leitura mediada** que é realizada em sala de aula com foco em um determinado autor, gênero textual ou temática;
- d) **leitura individualizada** que trata da leitura em casa pelos alunos, individualmente. Ao final da leitura pode ocorrer um seminário do livro lido e cada aluno se expressa a partir do texto lido trazendo suas impressões.

A Leitura Individualizada proposta por Baldi (2009), vai ao encontro do Carrossel de Leitura, objetivando a leitura individual e buscando a formação do gosto da leitura. A leitura de obras literárias não apresenta apenas a possibilidade da obtenção do prazer, mas também abre espaço para sentimentos de angústia, incômodo, visto que a leitura literária propicia uma vivência que muitas vezes exige desse leitor comprometimento, entrega e esforço intelectual. Compartilhar leituras desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e oferecer experiências de fruição aos nossos alunos é uma forma de propiciar a descoberta dos encantos da leitura literária aflorando a sensibilidade, a criatividade e a criticidade.

A exposição ao material de leitura é um fator primordial para a construção do sujeito leitor indo ao encontro do aporte teórico de Baldi (2009). Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) a criança só pode desenvolver o gosto pela leitura se estiver permanentemente exposta a um bom material de leitura. Logo, se nem minimamente esse acesso não ocorre em casa, precisa estar disponível nas escolas.

Isso abre espaço para outra discussão, pois a escola precisa disponibilizar esse contato através de uma biblioteca escolar (que, na maioria das vezes, não existe). Essa temática das bibliotecas escolares e salas de leitura não serão abordadas nesta pesquisa, pois tal temática exigiria adotar outro aporte teórico, porém fica aqui registrado nossa latente preocupação com esses espaços de fomento à leitura.

Já Colomer (2007), aborda que há uma construção complexa entre escolas, leitores e livros, por conseguinte, sobre a formação do leitor literário competente em nossa sociedade, ressaltando que se estabelecem algumas confusões sobre leitura literária, justamente devido à

falta de clareza de políticas públicas, levando assim professores a não estabelecerem objetivos concretos no desenvolvimento da leitura literária.

Ainda conforme a autora, ao ressaltar que a escola precisa ter espaço para a leitura autônoma e pessoal, Colomer (2007), nos levou a considerar essa asserção com uma aproximação da proposta do Carrossel de Leitura, que visa à criação de um espaço de leitura individualizado e subjetivo, embora com possibilidades de compartilhamento social sem penalidades. É a necessidade de se criar uma esfera individual, oportunizando o momento da leitura livre e de experimentação que traz sentido para formação de leitores literários.

2.3.3 A escolarização da leitura literária: conflitos e discussões

A literatura usada como imposição para as crianças, como mero recurso didático ou instrumento para o “*pedagoge*”, é alvo de críticas e discussões. Para além de um mero discurso prolixo, a escolarização da leitura literária também não se esgota nessa escrita, mas precisa ser aqui retratada. Essa temática nos instigou em uma imersão teórica que foi construída a partir de múltiplos pontos de vistas, que muitas vezes se contrapõem.

Concordamos com Lajolo (2001) ao destacar que o ser humano não nasce sabendo ler e aprende a ler à medida que vive; a leitura pode até começar na escola, mas não deve encerrar-se nela. Se aprender a ler livros acontece na escola, outras leituras aprendem-se observando o mundo, na vivência da “escola da vida”, na interação diária do mundo das coisas e dos homens. Para Lerner (2002, p. 76) “a leitura parece desgarrada dos propósitos que dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem”. Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 50) “a escola não é local de algumas leituras: é o local de todas elas”.

Para aumentar esse mote de debate, em sua obra atemporal, “*A Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura*”, de Silva (1986), nos apresenta um trabalho crítico, irônico e envolvente, fruto de sua tese de doutorado. Longe de ser uma obra anacrônica, mas resguardando-se as transformações históricas e sociais que aconteceram na Educação nesses mais de trinta anos, a autora debate a questão da ideia distorcida e polêmica de que para ser leitor, remete-se à condição de ser alfabetizado, que por sua vez recupera a situação do escolarizado. Silva (1986), aponta o peso da escola na constituição da leitura e dos leitores e retrata a fala de estudantes que só leem o que o professor manda. Paradoxalmente, essas leituras são conferidas à escola e ao professor, ou seja, se leram muito ou pouco, foi por conta da escola. Silva (1986), ainda faz uma crítica feroz às bibliotecas, tanto no quesito do capital físico e

humano, bem como da falta de recursos que as escolas públicas da época não possuem minimamente livros; ressalta as falas de alunos reveladoras: ou a gente lê ou aprende a matéria, assim caracterizava-se uma escola que não tinha tempo para leitura; expõe a preocupação com a gramática, que fazendo parte da área de Comunicação e Expressão à época, silenciava a expressão dos alunos; e ainda levantou questões de que lugar ocupava a leitura em salas de aula. "[...] à falta de condições gerais para a leitura na escola soma-se uma orientação específica para esse trabalho. Na dinâmica entre elas produz-se uma determinada leitura que a escola institui e legitima. Que leitura é essa?" (SILVA, 1986, p. 38).

Conforme Silva (1986), a exposição às famigeradas fichas de leitura, revelam que a leitura, à época, visava a ler para saber bem o português, para falar bem, para aumentar o vocabulário, desenvolver o raciocínio, ensinar a escrever. Com a leitura dessa obra nos dias de hoje, fica difícil saber se é um relato da década de oitenta ou se é um relato atual de nossas salas de aula. Caminhamos, evoluímos em tantos quesitos, mas estancamos em aspectos básicos da leitura com nossos estudantes.

Já dizia Lajolo (1982) à época, o texto não é pretexto para nada. Conforme a autora:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos o que escreve e o que lê, escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura. (LAJOLO, 1982, p. 52).

Na perspectiva de Soares (2011), a terminologia ***escolarização da literatura infantil*** (grifo da autora) vem a ser a apropriação dessa literatura pela escola, para atender a seus fins formadores e educativos. A autora defende que a escolarização é inevitável, visto ser essência da escola institucionalizar os saberes escolares. Porém, faz a ressalva de que existe a escolarização adequada e a escolarização inadequada da literatura. Para Soares (2011), no tocante aos objetivos da leitura de textos da literatura infantil, ressaltamos um fato que é balizador na nossa pesquisa, que é o de a proposição de textos para leitura nos livros didáticos distanciar, distorcer, desvirtuar a vivência da experiência literária, e isso devido a sua fragmentação. Conforme a autora, quando um fragmento do livro de literatura é transferido para o livro didático, o texto literário torna-se apenas um texto para ser estudado e assim deixa de divertir, emocionar, proporcionar prazer, focando, em grande parte, na centralidade da veiculação de conteúdo (SOARES, 2011).

São recorrentes tais tipos de exercícios, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme Soares (2011, p. 46): “copiar o título do texto; o nome do autor; (...) copiar a fala de determinado personagem do texto; escrever o nome dos personagens; entre

outros. São atividades que remontam a exercícios mecanizados”. Fora os exercícios que pedem ao aluno para expressar a opinião que, muitas vezes, contradiz o manual do professor e, por isso mesmo, é tomada como “errada”.

Para além do slogan escolar “*quem lê, sabe escrever*” nos contrapomos veementemente. Aprende-se escrever, escrevendo e aprender ler, lendo. As quatro competências básicas da comunicação na sala de aula, se revelam pelo Ouvir, Falar, Ler, Escrever, constituindo assim pilares basilares para formação do “*homo communicans*”, conforme Ferrarezi Jr. (2014). O autor ressalta a importância da integração dessas quatro competências e revela, também, as singularidades de cada uma delas, mostrando como é deficiente em vários aspectos (macros e micros) o desenvolvimento de tais potencialidades em nossas escolas. Para o autor a competência do ler tem a necessidade de mudança, “[...] a leitura, é provavelmente, o mais eficiente meio de extirpar o silêncio da mente, de fazer soar um milhão de vozes dentro de nós até que, em meio a essas vozes todas, sejamos capazes de encontrar nossa própria voz.” (FERRAREZI JR., 2014, p. 82)

Conforme Coelho (2000), a Literatura Infantil tem seus caminhos e isso pode representar a abertura para a formação de uma nova mentalidade. Assim, a Literatura Infantil cumpre uma tarefa fundamental que é de servir como agente de formação, seja na convivência leitor/livro seja no diálogo leitor/texto. Para a autora, a escola pode ser espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro e a concepção de literatura defendido é a de um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural.

2.4 UM SUCINTO PANORAMA DO ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ONDE ESTAMOS E AONDE QUEREMOS CHEGAR

Segundo Martins (1994, p. 14), “[...] dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler, lendo. Eu diria vivendo”. Assim, vivenciar a leitura é algo que nos permite olhar novos paradigmas a serem transpostos com a leitura em sala de aula na Educação Básica.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” produzida pelo Instituto Pró-Livro (IPL) em sua 5ª edição é considerada como o mais amplo levantamento realizado até hoje no Brasil sobre os hábitos, práticas e opiniões sobre leitura. A Retratos da Leitura no Brasil passou a ser realizada pelo IPL a partir da segunda edição, em 2007, e chega à sua 5ª edição em 2019 (lançada em 2020 e disponibilizada em 2021 em sua versão em e-book). É a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro.

O panorama do ensino da leitura na Educação Básica, converge em discussões essenciais nesse tópico, pautando-se em uma breve análise da realidade macro. Em nosso país, vivenciamos um cenário em que o brasileiro está destituído do hábito de ler e de ouvir lendo, segundo pesquisas do Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2021).

Logo, a 5ª edição da pesquisa trouxe à luz da discussão, a investigação do leitor de literatura, dados novos em relação às quatro edições anteriores. Assim, foi possível, conforme Jover-Faleiros (2021, p. 66):

[...] desenhar com maior nitidez, os contornos da imagem dos leitores e das relações que estabelecem com as manifestações literárias, permitindo-nos avaliar quem são eles, por que, o que, onde e como leem, e relacionar esses números à escolarização e às faixas etárias, circunscrevendo os dados obtidos, dessa forma, à esfera da escola com o intuito de responder à pergunta inicial: As escolas formam leitores de literatura?

O Carrossel de Leitura tem o intuito de criar um tempo real para ler e para todos, indistintamente. Nesse aspecto, os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da Educação Básica. Isso significaria devolver à leitura e a seu desenvolvimento o status de “conteúdo curricular” com a garantia de que possa ocupar espaço efetivo no tempo de sala de aula. Ou os currículos mudam e a leitura volta a ser uma atividade importante e sistemática da sala de aula, ou não será possível criar alunos leitores na plenitude do que é ser um leitor, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

Não será fácil e não será rápido, mas a escola necessita de transformações no que tange ao aprendizado da leitura e isso desdobra-se na formação de professores. Segundo os resultados da última pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2021), perdemos leitores, dados esses que nos mostram um parcial diagnóstico da realidade da leitura em nosso país. Além disso, tais pesquisas são norteadoras sobre a importância de se constituir e ser um professor-leitor, para formar novos leitores e/ou estimular o hábito de leitura.

Conforme Lerner (2002), a leitura é um objeto de ensino e para que se transforme em objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno. Tais mudanças, possivelmente, só serão alcançadas através da compreensão dos problemas e necessidades que permeiam a formação de professores.

Nesse sentido, Lajolo (2001) realiza uma crítica e reforça a figura do professor no seu papel de orientação da Leitura, em que muitas vezes se dá de forma técnica, minimizando o elemento mediador entre leitor e autor. Segundo a autora:

O que há, então, para o professor, é um script de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: Leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas

ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo, que ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados. (LAJOLO, 2001, p. 14).

A leitura e a formação do leitor literário perpassam realidades, necessidades e possibilidades. Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), o caminho ideal se constrói através de políticas públicas fortes que incentivem a leitura e não está apenas nas mãos de professores idealistas ou de poucas pessoas da comunidade escolar. Podemos, sim, lutar e reivindicar ações que garantam tais conquistas nos médios e nos longos prazos. Mas, por outro lado, não podemos perder de vista que temos o caminho “já possível hoje”, que se constrói com a ajuda de agentes educacionais e famílias que acreditam no potencial da leitura, que compartilham do ideal de transformar vidas com a leitura, que buscam gerar mudanças em seus locais de trabalho e engajar a comunidade em projetos contínuos de leitura.

Nesse aspecto, a abordagem proposta pelo discurso das habilidades de leitura, proposições feitas pelas esferas governamentais, mensuram o desempenho dos alunos desta ou daquela habilidade de leitura, objetivamente enfocada nos exercícios ou questões propostas em relação a textos escolhidos para esse fim. Com essa perspectiva, parece que a importância do ato de ler resume-se ao conjunto de procedimentos estratégicos, dispositivos táticos e processos.

É fato que muitas das atividades de ensino e avaliação que contemplam o Eixo da Leitura, pouco têm colaborado com a formação de alunos-leitores, quiçá de alunos leitores competentes.

Não tratamos como foco de nossa discussão, nesta dissertação, as habilidades de leitura, porém é inevitável, não abordarmos sobre o processo de avaliação. Afinal, avaliar faz parte do processo educativo. Conforme Carvalho (2018), aprender a avaliar corretamente, desloca nossa visão do resultado final, para o processo em si e com isso todos ganham: alunos, professores, escola e a sociedade como um todo.

O Carrossel de Leitura a rigor, não se “avalia” quantitativamente, de forma “escolar”, mas é uma importante metodologia que contribui na construção da competência leitora, por extensão, cabe então abordarmos a partir de uma perspectiva que traz um referencial teórico e prático e que coloca a leitura e a avaliação sob a seguinte perspectiva: enxergar a avaliação diagnóstica das habilidades de leitura como um construto importante para ensinar a ler e aprender a avaliar.

Carvalho (2018, p. 14), reforça “a hipótese que algumas habilidades de leitura são subexploradas pelos professores da educação básica”. Conforme o autor:

A sala de aula convive hoje com duas forças distintas que ora “puxam” o aluno para um lado, ora para outro. De um lado, as avaliações externas sistêmicas pautadas pela verificação das habilidades de leitura que o aluno esteja adquirindo, desenvolvendo e consolidando no cotidiano da sala de aula, por meio das aulas de leitura ministradas pelo seu professor de português. De outro lado, a força dos materiais didáticos que não parecem partilhar dos mesmos arcabouços teóricos que sustentam as avaliações externas e parecem condicionar professores e alunos a um mesmo tipo de atuação sobre o texto, criando a falsa impressão de que compreender um texto significa ser capaz de localizar uma série de informações visíveis em sua superfície e em realizar algumas inferências. (CARVALHO, 2018, p. 36).

No que concerne a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996), em doze de julho de 2022, depois de um hiato de silenciamento das Políticas Públicas voltadas para o estímulo da leitura, ocorreu uma alteração na LDB para estabelecer o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura a partir da Lei 14.407, de 12 de julho de 2022. Assim foi acrescido, no Art. 4, “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:” que passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XI:

XI- Alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei 14.407 de 2022).

No Art. 22, A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores. Foi acrescentado:

Parágrafo único. *São objetivos precípuos da Educação Básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo. (Incluído pela Lei 14.407 de 2022).*

A análise inicial demonstra a incoerência entre o dispositivo legal e o que se pratica pelos governos no país, pois a mudança da lei não muda a prática nas escolas; muda-se no papel, na lei maior da Educação, mas não houve a criação de Políticas Públicas estruturadas e efetivas que incentivem a formação do leitor, bem como a formação do professor para ter parâmetros mínimos que lhe permitam transitar com segurança na formação de leitores.

Afinal, como já dizia Eça de Queiroz, renomado escritor português: “Para ensinar, há uma *formalidadezinha* a cumprir - saber”.

Agora nos determos em uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

Verificamos que no texto introdutório à seção do componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, menciona a relação existente entre prática social e diferentes linguagens. Além disso verifica-se perspectivas enunciativo-discursivas do componente da Língua Portuguesa ressaltando a importância de se ampliar experiências significativas de letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais relacionadas com a oralidade, a escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018. p.68). Sendo a BNCC bastante extensa e não se tratando aqui de discorrer sobre esse documento normativo, mas sim suscitar uma breve discussão sobre recorte específico sobre a leitura, nos atemos alguns pontos desse documento, conforme a seguir.

Observa-se, que o Eixo Leitura apresenta uma diversidade de textos “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BRASIL, 2018. p. 71). Em contrapartida o documento traz com destaque que o foco para os anos iniciais será a alfabetização. O documento evidencia que os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais (BRASIL, 2018).

Ainda conforme a BNCC (2018), a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

A relação com a leitura deveria provocar no estudante a curiosidade de levá-lo a compreender, analisar e questionar seu lugar na sociedade. Mas no cotidiano da sala de aula isto ainda não está presente. É fundamental transportar o aluno para um imaginário que transcenda a decodificação, a memorização e alfabetização. “[...] a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, precedida segundo a imaginação e a experiência individual.” (ZILBERMAN, 2008 p. 36).

Contribuindo para essa discussão, o título da obra de Apple¹⁶ (2013, p. 71): *A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*, leva-nos a questionar a BNCC e encoraja-nos a analisar seus aspectos em relação ao Eixo leitura para além dessa

¹⁶APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 71- 106. Obra lida na Disciplina de Estudos Curriculares do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL.

pesquisa. O pensamento de Soares (2004), reforça que a leitura não está tão acessível para todos, como a base propõe:

O ato de se ler tem sido ao longo da história uma prerrogativa das camadas dominadoras, sua assimilação pela camada de base popular denota a vitória de um elemento indispensável não somente à preparação cultural, como ainda à modificação de suas categorias sociais. (SOARES, 2004, p. 48).

Assim, à luz de uma perspectiva crítica, buscamos desvelar um pouco mais sobre a ideologia implícita da BNCC, que define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil. Temos ciência que a BNCC não é o currículo, porém ela se constitui como o principal parâmetro, afinal os currículos de todas as redes públicas e particulares devem ter a BNCC como referencial.

Posto isto, entendemos que o currículo não é uma questão meramente educacional, mas uma questão política e ideológica. Logo, aponta-se como o ambiente escolar pode servir como espaço de reprodução de valores hegemônicos na sociedade através do currículo e como este é permeado por questões ideológicas e de manifestações mercadológicas, o que caracteriza muito a BNCC.

Conforme já discutido anteriormente nesta dissertação, a formação do gosto pela leitura nos conduziu à importantes reflexões que perpassaram os documentos norteadores acima discutidos. E assim, procuramos lograr êxito de construir minimamente, um panorama do ensino da leitura na educação básica: onde estamos e aonde queremos chegar.

Verificamos assim, que a escola possui papel preponderante na construção da relação dos estudantes com os livros, englobando toda a intensidade, forma, limitações, motivações e representações concernentes à leitura.

Ademais, frente a todos posicionamentos e questionamentos elencados acima, há uma faceta institucional marcada por políticas educacionais, orientações curriculares, práticas metodológicas, que fomentam a leitura apenas em uma abordagem teórica, mas que não se sustenta na prática diária, contribuindo assim para a triste realidade em não formar uma sociedade de leitores de literatura.

Lembremos que ao longo da história letrada da humanidade, a leitura representou e ainda representa um meio de doutrinação e subordinação e/ou de subversão e libertação. E leitura alguma sobrevive bem como prática social e cultural, quando censurada ou reprimida por autoridades, família, escola, ou pelo conhecimento dos poderosos.

Reiteramos assim, a frase de Mario Vargas Llosa: “Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.” (LLOSA, 2019)¹⁷.

2.5 O CARROSSEL DE LEITURA: FUNDAMENTAÇÃO, METODOLOGIA E SUA OBRA NORTEADORA - “DE ALUNOS A LEITORES: O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA”

O Carrossel de Leitura é fundamentado na obra “De Alunos a Leitores: o ensino da leitura na Educação Básica”, tendo como autores Celso Ferrarezi Junior e Robson Santos de Carvalho, publicado no ano de 2017 pela editora Parábola. Um livro dedicado às professoras e professores da Educação Básica brasileira, que com todas as dificuldades e vicissitudes que os cercam, não abaixam a cabeça e nem “deixam a peteca cair”.

O livro é composto por quatro capítulos cujas temáticas se dividem a seguir: a Leitura na Escola; Exposição ao Material de Leitura; Texto não é Pretexto; Como Ler Mais, além das Considerações Finais.

A temática do Carrossel de Leitura compõe o Capítulo 2, (p. 65-71). Nesse sentido, esta pesquisa acadêmica realizou todas as etapas da assim denominada Metodologia do Carrossel de Leitura, respaldando-se na cientificidade do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Alfenas, pertencente a linha de Pesquisa Culturas, Práticas e Processos na Educação.

O Carrossel de Leitura tem como objetivo principal se constituir como uma metodologia de leitura de aplicação contínua. Já foi testado em várias escolas brasileiras desde 1986 e está pronto para ser utilizado em qualquer escola em cujo âmbito os pressupostos biopsicossociais do projeto sejam aceitos e alimentados.

Para além de um método de desenvolvimento do hábito de leitura, o Carrossel de Leitura apresenta alguns caminhos possíveis para ampliar as possibilidades de se ler mais e assim contribuir para reverter o quadro negativo que hoje existe no Brasil. Afinal, se crê que, se uma escola tem a preocupação e o trabalho de implantar o Carrossel de Leitura (ou outro projeto correlato de incentivo à leitura), este, por si só, já se constitui como um passo de comprometimento, boa-vontade e efetiva atuação dado para melhorar o panorama.

¹⁷ LLOSA, Mario Vargas. Llosa é jornalista, dramaturgo, ensaísta e crítico literário, reconhecido como um dos mais importantes escritores da atualidade. Fonte: <https://www.pensador.com/frase/NjIxMzIy/>

Registramos aqui que o passo-a-passo de implantação, desenvolvimento e finalização do Carrossel de Leitura, que também constaram no Apêndice A desta pesquisa.

A apresentação inicial do Carrossel de Leitura deve ser pautada na concepção de que ler se constitui, em qualquer sociedade letrada, como um direito sim, mas como um ato de responsabilidade e um privilégio no que tange ao desenvolvimento pessoal. Com isso estabelecido, os passos para a criação de um Carrossel de Leitura são os seguintes:

Passo 1: Acervo

- Arrumar um acervo em número correspondente ao de uma unidade para cada estudante, porque cada um tem que ter um material de leitura diferente do outro. Esse acervo pode ser composto de livros infantis, livros infanto-juvenis, gibis, outras revistas adequadas aos alunos.
- Vale a pena ressaltar que muitos temas são de interesse dos estudantes e isso deverá ser previamente investigado pelo professor/ mediador.
- O acervo usado pode ser da própria escola ou adquirido por doações e campanhas, financiado por instituições externas à escola, editoras de livros e até mesmo com recursos próprios.

Passo 2: Tempo

- Precisa-se definir o tempo disponível total para girar o Carrossel de Leitura. Por exemplo: será por trimestre, por semestre, durante o ano todo?
- É fundamental que o Carrossel de Leitura tenha seus giros o mais curtos possível (o que se mede pelo nível de desenvolvimento dos alunos e tamanho das obras disponíveis), de forma a proporcionar dinamicidade ao processo. Sugerimos girar o Carrossel toda semana ou a cada duas semanas (sempre no mesmo dia, para criar o hábito).
- A sala de aula deverá ter um cartaz com o calendário das datas do Giro do Carrossel.
- É preciso que o professor/mediador avise sempre previamente o dia de giro, para lembrar a data de troca dos livros pelos alunos do Carrossel.

Passo 3: Formação dos Grupos

- Os estudantes serão distribuídos em sequência “circular” que forma um carrossel. Na data pré-estabelecida, o estudante “A” sempre vai repassar o livro para o “B”, que vai passar para o “C” e assim sucessivamente. Assim se dá o “giro” do Carrossel de Leitura.

Passo 4: Regras e Combinados do Carrossel

- “Cuidado com o livro!” O livro não pertence ao estudante, é bem comum de todos, portanto todos deverão zelar pelo livro (não perder, não amassar, não rabiscar, não emprestar para pessoas de fora que possam perder o livro).
- Atenção para a data do Giro do Carrossel de Leitura: O estudante deverá trazer o livro no dia do giro do Carrossel de Leitura para repassá-lo ao colega subsequente em seu grupo.
- Todo aluno deverá ser levado a compreender que é um privilégio participar do Carrossel de Leitura.
- O estudante que não trouxer o livro, que “furar” o carrossel, que desprezar o privilégio de participar, se insistir nessa situação depois de devidamente orientado, será convidado a se retirar do Carrossel de Leitura para não atrapalhar o andamento da atividade.
- Logo, é fundamental trabalhar os conceitos de responsabilidade, civilidade, preocupação com os demais.

Passo 5: Roda de Conversa e o Giro do Carrossel

- Constitui a parte dinâmica e subjetiva do Carrossel de Leitura.
- É a ocasião de dividir relatos de experiências espontâneos dos alunos que desejarem participar da roda de conversa.
- Etapa que constitui o momento de escuta ativa por parte do mediador do Carrossel de Leitura ou do Professor(a) regente.
- Efetiva-se nesse passo o “giro” do Carrossel e a troca de livros.

Passo 6: Avaliação do Carrossel de Leitura

A rigor, não se “avalia” quantitativamente, de forma “escolar”, o Carrossel de Leitura em hipótese alguma: não há notas, nem resumos, nem fichamentos, nem constrangimentos por não querer falar ou não ter lido o livro daquele giro. Ninguém é obrigado a nada além das obrigações combinadas de cuidar dos livros e trazê-los, sem falta, à escola na data do giro do Carrossel.

Findados a explicação dos passos de um Carrossel de Leitura podemos levantar o seguinte questionamento: Por que essa metodologia é tão eficiente? Assim, vamos imaginar que uma sala de 30 alunos, vá fazer um Carrossel anual e, assim, fazer 30 giros de uma semana. Isso permitirá que:

- a) em havendo tão-somente um livro/gibi/revista diferente para cada aluno, ainda assim, cada um tenha a oportunidade de ler 30 títulos diferentes;

- b) todo aluno tenha material selecionado de leitura o ano todo em mãos. Isso, por si só, respeita os tempos disponíveis para leitura de cada um. Ademais, a exposição constante ao material de leitura acaba despertando a curiosidade do aluno que, em determinado momento, mesmo não tendo o mínimo hábito de ler, acaba lendo algo;
- c) os alunos mais extrovertidos contam suas experiências de leitura nas rodas de conversa e, assim acabam por motivar os menos motivados a ler os livros que encantaram os demais;
- d) os livros sejam levados para casa de forma que a família também tenha acesso a eles. Além disso, levar o livro e ter que trazê-lo de volta, simplesmente confiando-se na pessoa, acaba por desenvolver o senso de responsabilidade pessoal e de corresponsabilidade pelo bem coletivo;
- e) os alunos que tiverem seu gosto pela leitura devidamente despertado nesse período não corram o risco de ficar sem material de leitura de qualidade disponível, mesmo que a escola não tenha biblioteca.

Aliás, a metodologia é tão simples e tão barata, que pode ser implementada em Associações de Bairro, condomínios, igrejas, ONG e outras formas de agrupamentos sociais.

3 NOS GIROS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO

(...) quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.
(ÍTALO CALVINO, 1990, p. 138)

Neste capítulo, abordamos a metodologia norteadora para o processo investigativo da nossa pesquisa, tendo como escolha a pesquisa-ação. Além disso discutiremos:

- a) os detalhes do *locus* da pesquisa;
- b) a escolha dos participantes da pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão;
- c) as considerações éticas dos procedimentos para a coleta de dados;
- c) os instrumentos para a coleta de dados;
- d) procedimentos para a análise dos dados coletados;
- e) a triangulação dos dados.

Ressaltamos a importância da metodologia científica adotada no decorrer dessa jornada de pesquisa, pois de acordo com Minayo (2016, p. 26):

A pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

Concordamos com Minayo (2016), pois essa pesquisa foi uma tarefa árdua que exigiu tempo, dedicação, leituras, proposições, métodos e técnicas construídas em um ritmo individual. Esse processo de investigativo exigiu uma postura ética e consistente, pautada em um referencial teórico inquestionável; do contrário, correria o risco de a pesquisa se tornar rasa, redundante ou até mesmo duvidosa.

A pesquisa proposta inseriu-se no universo das investigações de caráter qualitativo e conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula [...] é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos, que por serem rotineiros, tornam-se invisíveis”.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Entendemos que a busca por uma prática docente crítica e reflexiva, traz consigo a necessidade de pesquisas que assumam como possibilidade uma intervenção na realidade social, e nesse sentido, essa busca encontra na pesquisa-ação uma importante possibilidade de efetivação, na tentativa de entender as práticas sociais e educacionais que a temática leitura se propõe, possibilitando um maior envolvimento dos participantes durante o projeto. Segundo Freire (2011, p. 37), “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”.

Nesse sentido também reafirmamos o compromisso social e científico da pesquisa-ação. Conforme afirma Chizzotti (2001, p. 83), “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

Assim, a pesquisa-ação, a partir de seus fundamentos, sua estrutura e sua aplicabilidade no campo social, é uma estratégia de investigação, interpretação, participação e transformação da realidade no âmbito da abordagem qualitativa. Tomando Thiollent (2011, 2006) e Barbier (2002, 1985) como referências centrais, reconhece-se a pesquisa-ação como estratégia necessária à área educacional, visto a sua dimensão e possibilidade de interlocução com os participantes da pesquisa.

Segundo Thiollent (2011), “pesquisa-ação” e “pesquisa participante” são frequentemente dadas como sinônimos, mas não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. A pesquisa-ação se caracteriza pelo e no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo de conhecimento e o objetivo prático. O objetivo de conhecimento é a obtenção de informações e a ampliação de conhecimento no campo da ciência. O objetivo prático é voltado para o levantamento de soluções e possibilidades de ações relacionadas ao objeto de estudo, conforme Thiollent (2011).

Na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados e no tocante à autonomia do pesquisador e singularidade da pesquisa-ação, Barbier afirma:

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso. (BARBIER, 2002, p. 19).

Ademais, a escolha da pesquisa-ação dialoga e viabiliza possibilidades investigativas e formativas. Conforme Franco e Lisita (2008), há um potencial pedagógico da pesquisa-ação na formação docente, fundamentando essa formação do professor como intelectual crítico, capaz de produzir e recriar saberes e que busca autonomia na busca do conhecimento visando inovar e renovar sua prática pedagógica.

Segundo Franco (2008), a discussão sobre a pesquisa-ação se amplia devido aos múltiplos conceitos atribuídos e atrelados à pesquisa-ação. Conforme a autora:

Quero realçar que dizer apenas pesquisa-ação não define a perspectiva metodológica, apesar de haver alguns princípios essenciais que a distinguem de pesquisa e de ação, de pesquisadores e de práticos, com a finalidade de transformação social. (FRANCO, 2008, p. 106).

Para Thiollent (2006), não basta reconhecer a dimensão participativa dos processos de pesquisa-ação, bem como a utilidade de uma metodologia participativa construída na base da sistematização das práticas interativas. Precisamos que essa metodologia se amplie a partir de dimensões críticas, reflexivas e emancipatórias. Tais termos podem até gerar um certo ceticismo por conta de seu, já e infelizmente, costumeiro uso retórico, mas estas dimensões são fundamentais para a pesquisa-ação e são seriamente consideradas e respeitadas em nosso projeto.

3.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa teve como lócus de investigação uma escola da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas - MG e, considerando as questões éticas da pesquisa, a escola não foi identificada.

Alguns critérios de escolha foram observados para a seleção de uma Escola da Rede Pública de Ensino de Poços de Caldas-MG fundamentados em três pilares:

- a) o primeiro em reafirmar nossa defesa por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, proporcionando assim um maior protagonismo da escola pública;
- b) o segundo em buscar uma maior aproximação entre a Universidade (UNIFAL) e a Escola Pública, proporcionando reflexões que poderiam resultar em intervenções na busca de uma melhor prática docente e da partilha de saberes e conhecimentos entre as duas instituições;
- c) o terceiro e não menos importante, em decorrência da oportunidade de termos cursado a Graduação em uma Universidade Estadual e a atual Pós-Graduação

em uma Universidade Federal, tornou-se imperativo devolver à comunidade, como forma de agradecimento e através do conhecimento acadêmico e experiencial construído durante essa trajetória, ações de melhoria educacional, como a que se desenvolve por meio de projetos como este a que nos propusemos.

Já os critérios da escolha da referida escola da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas- MG para o projeto de pesquisa “Carrossel de Leitura” foram os seguintes:

- a) a escola nunca recebeu o projeto do Carrossel de Leitura;
- b) nunca houve vínculo de trabalho da pesquisadora em questão com a escola;
- c) a escola preza por uma gestão democrática e participativa;
- d) a escola sempre acolheu com respeito os estagiários dos Cursos de Pedagogia e do Magistério, para a realização de seus estágios obrigatórios;
- e) a escola permite a realização de Projetos Acadêmicos, desde que seguindo as normas e regulamentações vigentes;
- f) a escola busca criação de melhores condições visando a garantir a qualidade no ensino e aprendizagem dos estudantes;
- g) a escola tem se demonstrado historicamente aberta para a comunidade.

Para realizarmos a efetivação da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, foi necessário o encaminhamento de um ofício, em outubro de 2021, solicitando junto à direção do estabelecimento, a permissão para que desenvolvêssemos a investigação e a assinatura do Termo de Anuência Institucional, conforme Anexo A.

Para nossa entrada em campo, aguardamos a liberação do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa¹⁸. O projeto Carrossel de Leitura tinha a data estimada para iniciar em sala de aula na segunda semana de março, mais exatamente, no dia 11 de março de 2022, e a finalização do projeto para a data de 01 de julho de 2022. Em virtude do contexto pandêmico e do grande índice de casos decorrentes da variante Ômicron¹⁹, foi solicitado que adiássemos

¹⁸ Número do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa: 5.150.007, expedido no dia 07 de dezembro de 2021.

¹⁹ A variante ômicron do vírus SARS-CoV-2 (B.1.1.529) foi considerada uma variante de preocupação pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 26/11/2021. Desde então, se espalhou pelo mundo: em meados de janeiro, já era a cepa predominante no planeta, tendo provocado um aumento no número de casos de Covid-19 por onde passou. No Brasil, ela causou um recrudescimento na pandemia, interrompendo um movimento de queda no número de casos e mortes causadas pelo SARS-CoV-2. De acordo com a Rede de Alerta das Variantes do SARS-CoV-2, na 3ª semana epidemiológica de 2022 (16 a 22/1) a ômicron já respondia por 99,7% das amostras positivas sequenciadas. Fonte: <https://butantan.gov.br/noticias/seis-fatos-sobre-a-omicron-a-variante-mais-transmissivel-da-covid-19>

nossa entrada na escola para o final de março de 2022. Dali por diante, foi necessário realizar um ajuste nos números de giros do Carrossel de Leitura, que corresponderiam também à quantidade de livros que seriam disponibilizados para a leitura.

É importante salientar que o encerramento da nossa pesquisa também foi alterado em virtude do recesso escolar no mês de julho. Assim, nossa pesquisa, que inicialmente seria prorrogada por mais uma semana, com data final para o dia 07 de julho, foi finalizada no dia 30 de junho, atendendo às demandas da professora regente e da gestão da escola.

3.2.1 Lócus da Pesquisa-Ação

A escola pertence a rede pública de ensino municipal de Poços de Caldas. Situa-se na cidade de Poços de Caldas-MG e foi fundada em 1963. Após um período de inatividade reiniciou as atividades em 1980. Possui uma localização urbana e oferece o Ensino Regular.

Atende alunos de toda uma região periférica da cidade, em especial e majoritariamente, três bairros. São 904 alunos distribuídos em 39 turmas de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental I e II da Educação Básica.

A escola possui 20 salas de aula, pátio amplo, refeitório, quadra poliesportiva coberta, sala de recursos multifuncionais, sala de jogos, sala de multimídia, sala de informática, sala de leitura, biblioteca, secretaria, supervisão, direção, banheiros amplos para alunos, banheiros de servidores, cozinha e salas de atividades complementares. Estava em andamento a revitalização de uma casa anexa à escola, que será uma casa de arte/centro cultural, com licitação em andamento.

Possui um efetivo de 78 servidores, entre professores, serviços gerais, auxiliares de educação inclusiva, auxiliares administrativos e instrutor de banda, em dois turnos de funcionamento (manhã e tarde). Conta com 60 professores e 4 supervisoras pedagógicas. As cinco salas de 4ºano no ano de 2022 possuíam em média de 20 a 25 alunos à época da pesquisa.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa teve como participantes, uma única turma de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I da Educação Básica. A escolha da turma selecionada se deu a partir do seguinte processo: primeiramente houve um encontro da pesquisadora com o Diretor da escola e uma das Supervisoras do Ensino Fundamental I para a apresentação da pesquisa no dia 11 de março de 2022. Foi definido que seria realizada uma reunião com as professoras do 4º ano para a

sondagem de interesse em participar da pesquisa. Posteriormente, das cinco turmas, quatro professoras tiveram interesse em participar do projeto e assim foi realizado um sorteio que selecionou uma única turma de 4º ano ao final do mês de março, de forma que apenas uma turma, ao final, participou do Carrossel de Leitura.

Um dos primeiros passos em direção ao objetivo principal de nossa pesquisa foi conhecer os participantes que seriam os protagonistas de nossa pesquisa. Pelo fato de serem estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I, cujas idades compreendiam entre 9 e 10 anos, consideramos que estariam alfabetizados e com maior autonomia para a leitura.

Nesse sentido, a turma composta por 20 estudantes possuía características singulares que serão aqui descritas e que são validadas para contextualizar a pesquisa em questão: ressaltamos que essa turma teve um período de quase 18 meses de ensino remoto. Portanto, alguns desses alunos entraram para alarmante estatística de pouca participação e de motivação com as aulas remotas, da dificuldade do acesso à Internet e a falta de aparelhos tecnológicos, dificuldade de aprendizagem, da evasão e do alarmante número de faltas e da dificuldade financeira dos pais ou responsáveis legais no contexto da pandemia.

No início da pandemia, esses estudantes estavam no princípio do 2º ano do Ensino Fundamental I, em processo final de alfabetização. Com o retorno das aulas presenciais, ao final do mês de setembro de 2021, os estudantes tiveram menos de noventa dias no ambiente escolar e na interação enquanto turma de 3º ano e com um processo de alfabetização²⁰ e até mesmo do letramento comprometido.

No início de março de 2022, conforme relato da professora regente do 4º ano, a turma apresentava uma grande dificuldade na escrita, na leitura e interpretação de textos, o que indicava uma possível defasagem no processo de alfabetização, bem como de letramento, conforme resultados preliminares da avaliação diagnóstica²¹ aplicada no início do semestre,

²⁰ Sabemos que para o desenvolvimento da habilidade de leitura, é preciso, simultaneamente, apropriar-se de conhecimentos do sistema alfabético e das convenções da norma culta. Alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever, ação essa que se tornou mais ampla e complexa, com a inserção do conceito de letramento na década de 1990. Em conformidade com estas indicações, alfabetização e letramento estão interligados e, nesse sentido, Soares (2003, p. 47) analisa as diferenças básicas: a alfabetização é a ação de ensinar/ aprender a ler e escrever e o letramento é “[...] o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES 2003, p. 47).

²¹ O acesso aos dados da avaliação diagnóstica referente às habilidades de escrita e leitura não acessados sem autorização prévia e expressa, vinculada à documentação e termos oficiais solicitando tal acesso. Para o uso dos dados em questão, seria necessário que essa pesquisa contemplasse, desde a submissão do projeto na Plataforma Brasil, um documento denominado Termo de Compromisso de Utilização de Dados. Optamos, desde o início dessa pesquisa, em não utilizar dados dos alunos, levando em consideração o contexto pandêmico, o adiamento da autorização de nossa entrada na escola e concomitantemente a escassez de tempo.

segundo a fala da professora regente em nosso primeiro encontro. Importante destacar que não tivemos acesso a esses resultados e que os mesmos não contemplaram nossa pesquisa.

O acesso à leitura, para esse grupo de estudantes, foi difícil, visto que para muitos a escola representava o único espaço de acesso aos livros. Concluimos assim que seria necessário tempo para estabelecerem aos poucos uma relação subjetiva com a leitura.

Conforme informações repassadas para nosso conhecimento: dos vinte estudantes, dezesseis estavam alfabetizados, mas apresentaram muita insegurança e pouca autonomia; quatro desses estudantes não estavam alfabetizados e apresentavam grau de dificuldade tanto na leitura como na escrita.

Cabe destacar que, dos vinte estudantes, dezoito deles participaram da pesquisa e dois alunos não puderam participar devido ao não cumprimento dos critérios de inclusão.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO

Os procedimentos metodológicos se basearam na revisão bibliográfica, na seleção e escrita do referencial teórico sobre a temática leitura e formação do gosto pela leitura e sobre o leitor literário, bem como na seleção do referencial teórico-metodológico.

Conforme Minayo (2016, p. 20), “todo bom pesquisador prepara antes e muito bem seus instrumentos teóricos para compreender e interpretar a realidade. Essa preparação é imprescindível a qualquer trabalho científico de qualquer campo”.

A pesquisa-ação a partir de seus fundamentos, sua estrutura e sua aplicabilidade no campo social, foi uma estratégia de investigação, interpretação, participação e transformação da realidade no âmbito da abordagem qualitativa, nesse sentido os instrumentos de coleta de dados/informações e a interpretação e análise dos dados serão descritos com detalhes na sequência.

Todos os estudantes foram convidados a responder aos questionários, a participar das entrevistas, conforme as normas e protocolos de ética da pesquisa e protocolos para a pesquisa em campo presencial, no período da pandemia do coronavírus (Covid-19).

Também levamos em conta, a possibilidade de estudantes que não quiseram participar da coleta de dados inicial, o que não os impediria de participarem do Carrossel de Leitura.

Descartamos o uso dos meios virtuais para a coleta de dados usando a Internet (e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas), telefone celular (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

A utilização do aplicativo de *WhatsApp* foi considerada apenas para contato com o diretor da escola e coordenadores, além da professora responsável pela turma, no sentido da troca de informações pontuais, para lembretes de horários ou emergências.

3.4.1 Instrumentos de Coleta de Informações

Ressaltamos que devido à participação de seres humanos na coleta de informações e dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, que tem a finalidade maior de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos e que, por isso, somente foi realizada após a aprovação por esse Comitê.

A escolha dos instrumentos de coleta de dados utilizados foi definida após estudos sobre as características e especificidades para a pesquisa-ação e que puderam colaborar para o sucesso do trabalho. Para esta escolha, levamos em conta o número de estudantes envolvidos e as características metodológicas do Carrossel de Leitura. Destacamos que só foram aplicados os instrumentos com os estudantes de posse dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável Legal e do Termo de Assentimento Esclarecido para menores alfabetizados devidamente assinados. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

Questionário:

Esse instrumento justificou-se pela necessidade de se conhecer melhor a turma integrante da pesquisa, de forma a se realizar um mapeamento de hábitos, crenças, práticas sociais e motivações dos alunos sobre a leitura.

Conforme Gil (2002, p. 116), em um questionário, “as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; o número de perguntas deve ser limitado”. Assim nos pautamos na elaboração de questionário simples com dez questões, com perguntas objetivas, aplicado no primeiro dia que antecede a implantação do Carrossel de Leitura e no último dia do Carrossel de Leitura, visando a obter as informações sobre o perfil de contato e convivência com o mundo literário dos estudantes antes e depois do projeto. O tempo de duração para a aplicação e realização do questionário foi estimado entre 15 e 20 minutos.

Os questionários foram aplicados no primeiro dia do giro do Carrossel de Leitura, cuja data foi a de 07 de abril de 2022 e no último giro do Carrossel de Leitura que aconteceu no dia 30 de junho de 2022. O modelo do questionário encontra-se no Apêndice B.

Sua aplicação teve como objetivos proceder a um diagnóstico inicial e final sobre os hábitos de leitura dos estudantes participantes do projeto e identificar se a leitura literária aconteceria para além da leitura escolar, tanto na escola quanto em suas casas.

Entrevistas semiestruturadas:

Segundo Minayo (2016, p. 58), “a entrevista, tomada no sentido mais amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. Na entrevista, esta aproximação foi realizada pessoalmente, após vários encontros e giros do Carrossel de Leitura. As entrevistas aconteceram durante o desenvolvimento do Carrossel de Leitura no seu penúltimo giro no dia 23 de junho de 2022.

As entrevistas ocorreram no interior da escola, em local que garantiu a privacidade do pesquisador e dos participantes da pesquisa e que atendia às normas do Termo de Compromisso para desenvolvimento de protocolos de Pesquisa no período da Pandemia do Coronavírus (Covid-19).

O tempo de duração para a realização das entrevistas foi estimado entre 10 e 20 minutos. O roteiro para a entrevista encontra-se no Apêndice C.

Observação Participante:

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante [...], baseia-se em notas de campo bem detalhadas, precisas e extensivas [...]”. A observação participante aconteceu nos dias do giro do Carrossel de Leitura (quinzenais inicialmente e semanais posteriormente) com a roda de conversas.

O principal instrumento de trabalho foi o Diário de Campo, que seguiu regras básicas de elaboração: “[...] escreva as ideias nas margens de suas notas de campo. Circunde palavras-chaves e frases que os sujeitos utilizam. Sublinhe as secções que lhe parecem particularmente importantes. Os dados devem ter um ar de usados, repletos de linhas, anotações.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 219).

O tempo de duração da observação participante, que aconteceu durante as rodas de conversa nos dias do giro do Carrossel de Leitura, foi estimado em torno 20 a 30 minutos por dia de pesquisa.

Consideramos que a observação participante foi fundamental no processo de desenvolvimento do Carrossel de Leitura na identificação das mudanças no comportamento leitor ao longo da pesquisa, bem como as mudanças subjetivas que aconteceram.

3.4.2 Procedimentos para a Coleta de Dados e suas Considerações Éticas

A pesquisa priorizou uma abordagem humanizada, que tornou o momento da coleta de dados tranquilo e aconchegante, visando à garantia do acesso a um ambiente que proporcionasse privacidade durante a coleta. Com uma abordagem para obtenção de informações, apenas no que era necessário àquelas necessárias para a pesquisa, garantiu-se a não identificação nominal no formulário, nem uso de banco de dados, a fim de garantir o anonimato. O esclarecimento e a informação a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejasse, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio, orientação aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada iria alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem, garantia que não haveria interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante. Para que esta etapa pudesse ser realizada, preservou-se a integridade dos participantes e seguimos os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAL, em consonância com Resolução 466/2012 do CNS/MS, com a Resolução 510/2016 do CNS/MS, com a Norma Operacional 001/2013 CNS/MS, com o Comunicado CONEP de 09/05/2020 (relativo ao Termo de Compromisso para Desenvolvimento de Protocolos de Pesquisa no período da Pandemia do Coronavírus COVID-19)²², com a Lei 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais –LGPD) foram disponibilizados os seguintes documentos:

²² Protocolos para a Pesquisa em Campo presencial no Período da Pandemia do Coronavírus (Covid-19): Foi devidamente assinado o termo de compromisso para desenvolvimento de Protocolos de Pesquisa no período da pandemia do coronavírus (covid-19), constando os dados do pesquisador. Cientes enquanto à necessidade do cuidado à integridade física e emocional da pesquisadora e dos participantes da pesquisa, conforme diretrizes vigentes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e da própria CONEP, como descrito no Comunicado CONEP de 09/05/2020, assim dessa forma, para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados no período de 11/03/2022 a 30/06/2022, foram adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa: utilização de EPI (máscara e outros, se necessário, como *face shield*), distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participantes em sala de aula, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento. Para as entrevistas agendadas foram escolhidos locais ventilados, com o uso de máscaras, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada entrevista. Os livros que fizeram parte do acervo do Carrossel de Leitura foram devidamente encapados com plástico possibilitando assim a desinfecção com álcool antes do giro do Carrossel de Leitura. Nesse sentido, não foi necessária a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas.

- a) o Termo de Anuência da Instituição (TAI) destinado ao diretor da escola selecionada para a pesquisa;
- b) o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis legais;
- c) o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a Professora Regente;
- d) o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os estudantes menores de idade alfabetizados que vão participar da pesquisa.

Também foi apresentado à escola, à professora regente e ao grupo de estudantes participantes do projeto o planejamento acerca da investigação, bem como os objetivos propostos para a pesquisa em campo. Todos esses documentos encontram-se disponíveis no anexo desta dissertação.

Em virtude do contexto pandêmico, para a assinatura do TCLE, foi enviado através dos estudantes um comunicado a respeito da realização do projeto com as explicações referentes a todas as etapas do Carrossel de Leitura e encaminhado em duas vias para a assinatura o TCLE, no dia 31 de março de 2022 e com prazo para retornar assinado até o dia 07 de abril de 2022. Disponibilizamos duas datas para a realização de uma reunião, apoiados em um convite conjunto da pesquisadora e da Direção da escola, para a explicação e leitura do TCLE e a coleta das assinaturas, aos responsáveis legais que quisessem, porém, nenhum responsável legal optou por esse encontro. Para a assinatura do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a Professora Regente, realizamos a assinatura na escola com anuência da gestão e da professora, na data do dia 31 de março de 2022. A assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os estudantes menores de idade alfabetizados que participariam da pesquisa, também ocorreu no dia 31 de março de 2022, pelos 20 estudantes, após a explicação e leitura do referido documento.

Os documentos foram assinados e arquivados pela pesquisadora de antemão à investigação. Declaramos que todos os dados coletados foram utilizados para fins estritamente científicos e a análise foi de inteira responsabilidade da pesquisadora. A pesquisadora, após a conclusão da coleta de dados, realizou o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico específico. Nesse sentido, informamos que foi utilizado um HD externo exclusivo para o armazenamento dos dados da pesquisa para a realização de download das entrevistas, gravações e vídeos da pesquisa, no qual não constaram os dados pessoais dos participantes. Foi apagado todo e qualquer rastro de informações na plataforma utilizada, seja registro de celular, gravador ou “nuvem”, conforme Resolução 466/2012. Com esses procedimentos, garantimos

o zelo pelo sigilo dos dados coletados através dos instrumentos utilizados (questionário, entrevista, observação participante) e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permitisse sua identificação individual.

De acordo com a resolução CNS 510/2016, os dados serão armazenados por um período de cinco anos. Assim declaramos que os termos assinados (TCLE, TALE) e os questionários (instrumentos de coleta de dados), foram arquivados em uma pasta de documentos específica por um período que será de cinco anos. Os documentos digitais, como já informado, (TAI, gravações das entrevistas e fotos) foram arquivados em um HD externo destinado única e exclusivamente para essa finalidade) e ficarão disponíveis por um período de cinco anos.

Quanto ao Custo/Reembolso para o participante ficou evidenciado e esclarecido que não haveria nenhum custo ou investimento financeiro por parte dos participantes e não seria ofertado qualquer tipo de reembolso, consistindo em uma participação voluntária. Com esta estrutura proposta, entendemos que os participantes envolvidos com a pesquisa foram resguardados no que diz respeito às normas presentes na Resolução Nº 510/2016/CNS/MS.

3.4.3 Critérios de Inclusão dos Participantes

Como critérios de inclusão dos participantes, foi sorteada uma única turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. A escolha da turma foi realizada de forma aleatória (por um sorteio), embora baseada em critérios prévios que permitiram selecionar quatro turmas iniciais. Isso garantiu o fato de que não se escolheu uma turma de melhor rendimento ou previamente preparada para a aplicação do projeto, o que é fundamental para se compreender a significância dos resultados obtidos.

A decisão por observar apenas uma turma foi em razão ao espaço de tempo da pesquisa, consecução do material de leitura necessário ao projeto e por acreditarmos que uma única turma seria suficiente para nos fornecer dados válidos para respondermos aos objetivos e ao problema de pesquisa que nortearam este trabalho.

Para a inclusão dos participantes foi levado em conta:

- a) o direito do estudante em querer ou não querer participar do Carrossel de Leitura (o estudante que optasse por não participar teria o direito de entrar no Carrossel de Leitura a qualquer momento);
- b) não haver nenhum tipo de discriminação e não serem consideradas questões de gênero, etnia, opção religiosa ou condições socioeconômicas;

- c) a autonomia na leitura, a partir do pressuposto de que, na faixa etária dos nove aos dez anos, os alunos estariam na etapa final da alfabetização/letramento ou já totalmente alfabetizadas. Vale ressaltar que, dentre os alunos dessa referida faixa etária, que tiveram dificuldade na leitura, isso não constituiu motivo para invalidar sua participação, implicando ainda em maior estímulo às leituras e incentivo a sua autonomia, o que, cremos, contribuiria para sua própria construção de sujeito-leitor.

Os dados da pesquisa foram todos gerados pela pesquisadora. Por esta razão, o Termo de Compromisso de Utilização de Dados-TCUD ou outra forma de utilização de banco de dados da escola não se aplicou para esta pesquisa. Em nenhum momento de nossa pesquisa foram utilizados dados dos alunos. Todos os dados foram gerados a partir do questionário, entrevista e observação participante na roda de conversas.

3.4.4 Critérios de Exclusão dos Participantes

Os participantes excluídos desta pesquisa foram aqueles que não aceitaram participar, os que não foram autorizados a participar por seus responsáveis e os que não entregaram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável Legal e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças alfabetizadas. Desta forma, tivemos a exclusão de dois estudantes da turma em nossa pesquisa, mas sempre em virtude do não consentimento de seus responsáveis, uma vez que os próprios estudantes queriam participar. Observa-se que, em uma sala de aula normal e com a regência do professor, sem a necessidade de assinatura dos termos legais, essa exclusão não teria ocorrido.

Os participantes que, ao longo do percurso e por quaisquer que fossem os motivos, resolvessem não mais participar, estariam livres para se retirar da pesquisa a qualquer momento, assim como também recusar a sua participação em alguma atividade ou a proibição do uso da voz e imagem, ainda que tenham assinado o termo de aceite. Porém, não houve nenhuma desistência por parte dos estudantes durante a pesquisa.

3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados configurou-se como uma etapa de grande importância para a pesquisa. Assim, dada a relevância dessa etapa, para nos instrumentalizar,

destacamos que foram utilizadas a Análise de Conteúdos sistematizada por Bardin (1979), tendo como aportes a utilização dos recursos do *software* IRAMUTEQ e posteriormente a realização da Triangulação dos Dados.

3.5.1 Análise dos Questionários

Os dados obtidos pelos questionários foram trabalhados no programa do *Google Forms*, que é um serviço gratuito para criação de formulários online. Nesse sentido todas as informações dos questionários foram transcritas visando à criação desse formulário, permitindo assim a produção de gráficos das mais variadas formas. Após a tabulação dos dados quantitativos, realizou-se a análise pautada nas inferências da pesquisadora e no referencial teórico adotado.

3.5.2 Análise das Entrevistas

A Análise de Conteúdo, surgiu no início do século XX e se encontra muito bem sistematizada por Bardin (1979). Segundo a autora, análise de conteúdo é definida como um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42).

Conforme Klamt e Santos (2021), para Bardin (1979) o objeto da análise de conteúdo é a palavra, em seu aspecto individual e em seu ato de linguagem; a análise de conteúdo trabalha com a palavra, ou seja, o uso da língua por emissores identificáveis, buscando compreender os fatos em um dado momento pelas observações das partes, considerando os seus significados (conteúdos). Ainda, para Bardin (1979) a análise de conteúdo busca encontrar o que está oculto nas palavras, nas “entrelinhas”, busca compreender diferentes realidades por meio das mensagens. Assim, com a Semântica e seu material central, a análise de conteúdo estuda o sentido das palavras e seus significados; e com a Sociolinguística, estabelece sistematicamente correlações entre estruturas linguísticas e sociais, o que pode ajudar a descrever características do linguajar e seus grupos sociais. Já através da Lexicologia e da Estatística Lexical, se permitem a análise de conteúdo, as classificações e a contabilização minuciosas de frequências de palavras em um texto.

De acordo com Bardin (1979), a Análise de Conteúdo divide-se em quatro etapas:

- a) a primeira é a pré-análise que corresponde a uma espécie de análise exploratória dos dados, é composta por uma leitura flutuante, referência dos índices e elaboração de indicadores e a organização do material como a escolha dos documentos e objetivos;
- b) na segunda etapa, denominada codificação, ocorre a exploração do material, trata-se da mais longa e complexa, nela os dados brutos são transformados em representações do conteúdo presente no corpus;
- c) a terceira etapa há o inventário e a classificação dos dados;
- d) a quarta etapa, constitui a finalização, onde ocorre a análise dos resultados por meio da inferência e interpretação lógica dos conteúdos encontrados nos textos.

Visto que a análise de conteúdo é um instrumento metodológico, que está em constante aperfeiçoamento e, pode ser usado para analisar conteúdos verbais ou não-verbais, optamos pela utilização do *software* livre IRAMUTEQ, para organizar dados que foram utilizados no método de análise de conteúdo. Para validar nossa escolha, os autores Klamt e Santos (2021, p. 2), apontam que “a organização de dados a serem contemplados pela análise de conteúdo, quando feita manualmente é bastante trabalhosa e onerosa quanto ao tempo utilizado, pois se vale do conjunto de palavras e suas formas a serem analisadas”. Ademais, na análise inicial dos dados qualitativos foi utilizado o *software* IRAMUTEQ, desenvolvido na linguagem *Python*, que utiliza funcionalidades providas pelo *software* estatístico R, conforme Camargo e Justo (2018). Trata-se de um software livre que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente de segmentos de texto, análise de correspondências e análises de similitude, segundo Camargo e Justo (2018).

Esse recurso começou a ser utilizado no Brasil a partir de 2013, em pesquisas de representações sociais. Entretanto, outras áreas também se apropriaram do seu uso e, nesse sentido, contribuem para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que se permitem diferentes formas de análises estatísticas de textos produzidos a partir de entrevistas, documentos, entre outros formatos de obtenção.

Corroborando para o uso do IRAMUTEQ, de acordo com Creswell (2007), entre as vantagens no processo de análise dos dados através de *softwares*, destacam-se o auxílio na organização e separação de informações, o aumento na eficiência do processo e a facilidade na

localização dos segmentos de texto, além da agilidade no processo de codificação, principalmente se comparado ao realizado manualmente.

No caso desta pesquisa, os dezessete *corpora* textuais, representados pelas entrevistas, após transcritas, foram inseridos no IRAMUTEQ e por ele tratados lexicalmente. Foi usada a Classificação Hierárquica Descendente, por meio da qual se verificou quais os agrupamentos que o software identificou de acordo com as falas dos estudantes entrevistados (*corpora* textuais). A partir do agrupamento em classes de palavras feito pelo *software*, foi realizada a análise dos excertos de fala dos entrevistados que compõem cada uma das classes, a fim de compreender quais temáticas estão presentes em cada uma delas.

O segundo processamento realizado no IRAMUTEQ, foi o denominado de Nuvem de Palavras. Segundo Klamt e Santos (2021) trata-se do agrupamento e organização gráfica das palavras em função da frequência que aparecem nos textos. Esse método é visto como uma análise lexical simples e, assim, considera-se que as palavras que aparecem no gráfico final com fontes maiores tornam-se as mais relevantes porque foram utilizadas mais vezes em cada *corpus*.

A Análise de Similitude, outra forma utilizada para analisar os dados, foi representada através de indicadores estatísticos das ligações existentes entre as palavras em um *corpus*. A análise de similitude, ou de semelhanças, tem suas bases na teoria dos grafos, parte da matemática que trata das relações que ocorrem entre os objetos em um conjunto. Ela possibilita identificar as ocorrências entre palavras segundo Salviati²³(2017, *apud* Klamt e Santos, 2021). Na análise de similitude, é possível observar a conexidade existente entre as palavras presentes nos textos, sendo que é importante observar, na figura resultante, o tamanho da fonte, a espessura das linhas que ligam as palavras e o polígono ao qual pertencem e, assim, verificam-se as principais ocorrências entre as palavras e a conexidade entre os termos presentes nos textos dos *corpus* textuais.

Assim, a técnica de Análise de Conteúdo vai além da organização e demonstração dos dados, ela se apresenta em etapas, conforme Bardin (1979), como vimos anteriormente. Por todas as razões aqui apresentadas, o *software* IRAMUTEQ é um grande aliado para a realização da etapa dois, que é bastante trabalhosa e, por isso, demanda muito tempo, se feita manualmente. Já na etapa final, quando os resultados demonstrados na etapa dois são discutidos e interpretados, é primordial o protagonismo do pesquisador. É ele que deverá, à luz de seus

²³ SALVIATI, M. E. **Manual do aplicativo Iramuteq**. Planaltina, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-mariaelisabeth-salviati>

conhecimentos, inferir, discutir e interpretar os dados organizados e demonstrados pelas diversas análises resultantes da submissão dos dados ao IRAMUTEQ.

Portanto, sua utilização é de grande valor para o desenvolvimento de uma pesquisa que se utilize da análise de conteúdo, mas ele por si só, não realiza a tarefa de discutir e interpretar os resultados obtidos: esta é função prevalente do pesquisador. Assim, pautado nos discursos das entrevistas realizamos as considerações que acreditamos ser pertinentes, dialogando com o referencial teórico adotado e as interpretações dos dados provenientes das entrevistas.

3.5.3 Observação Participante: Diário de Campo e suas contribuições

A fim de encontrar relação com a revisão de literatura realizada e com os demais instrumentos utilizados nesta pesquisa, a observação participante implicou em saber ouvir, ver, fazer uso de todos os sentidos. Foi preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, sempre tendo em mente que “[...] mediante notas e manutenção do diário/caderno de campo, o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente. Sua presença constante contribui, por sua vez, para gerar confiança na população estudada.” (VALLADARES, 2007, p. 153).

Nesse sentido, as contribuições do diário/caderno de campo constituíram parte essencial do trabalho de campo nessa pesquisa qualitativa. Conforme Minayo (2016), o principal instrumento de trabalho da observação é o chamado diário de campo, no qual se escrevem todas as informações que não fazem parte do material de entrevistas. As informações do diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer a análise qualitativa.

Por essa razão, foi valorizado, nesta pesquisa, o processo de observação direta e seu instrumento principal, distinguindo-o de outros momentos de nossa pesquisa de campo, o que é ratificado por Malinowski²⁴ (1984, *apud* Minayo, 2016), que ressalta a importância desse aspecto da pesquisa, com valorização da observação direta, distinta dos outros momentos do trabalho de campo, como as entrevistas e a interpretação do pesquisador. O autor diz: “Toda a estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano.” (MALINOWSKI, 1984, p. 40, *apud* MINAYO, 2016, p. 65).

²⁴ MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 1984. Clássica obra antropológica sobre trabalho de campo escrita em 1922. A rica experiência por ele lançadas ainda continuam atuais e legítimas.

3.5.4 Triangulação dos Dados

A partir da análise e interpretação de dados, pautados nos resultados das entrevistas e dos questionários, bem como a partir das observações participantes, realizou-se a análise da relação existente entre cada uma das temáticas apresentadas, procurando triangulá-las, inclusive, com o referencial teórico estudado.

A Triangulação dos Dados, conhecida principalmente pela capacidade de combinar diferentes métodos de coleta de dados, consolidou-se como ferramenta eficaz tanto para análises textuais, como para análises de dados empíricos, agrupados em seus distintos universos.

Assim a triangulação, enquanto procedimento analítico para interpretação de dados qualitativos, pode ser utilizada em três dimensões diferenciadas. Conforme Minayo, *et al.* (2010):

- a) em uma primeira dimensão, a triangulação, é utilizada para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas, entre outros. No processo avaliativo, sua conceituação torna-se abrangente e complexa, abarcando diferentes variáveis, entre elas, a necessidade de se ter presente avaliadores externos, além dos internos, e que, preferencialmente, sejam de formações distintas, possibilitando “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista”, segundo Minayo (2010, p. 29);
- b) em uma segunda dimensão, relativa à coleta de dados, a triangulação permite que o pesquisador possa fazer uso de três técnicas ou mais, com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, entre outros, conforme Nunes, *et al.*, (2020);
- c) em uma terceira dimensão, tem-se o emprego da triangulação para análise das informações coletadas e nesse sentido, a técnica prevê dois momentos distintos: validação e confronto. Estes momentos se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo e, por fim, conferir segurança às informações coletadas, analisando e excluindo os fatores externos que possam ter interferido durante o processo de coleta de dados.

Este recurso foi utilizado como instrumento viável para a validação e confronto de dados coletados em nossos estudos de campo.

4 NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA

*Ah! tu, livro despretenso, que na sombra de uma prateleira,
uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou,
e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas,
os companheiros, a merenda...
Tu sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal [...]”.*
(CECÍLIA MEIRELES, 2016, p. 19)

Como citado anteriormente, o Carrossel de Leitura foi iniciado no dia trinta e um de março de 2022 e estruturado dentro de um trimestre letivo com a data de término no dia trinta de junho de 2022²⁵.

O maior benefício direto aos estudantes, foi oportunizar o contato contínuo com os livros e incentivar o hábito da leitura a fim de promover o gosto pela leitura, visto que o Carrossel de Leitura é fundamentado sobre pilares biopsicossociais que explicam como crianças, adolescentes e jovens podem tornar-se leitores habituais pelo contato estético espontâneo com a leitura e apresentado como um processo de responsabilidade e privilégio para seus participantes.

Procuramos enfatizar desde o primeiro dia do projeto²⁶, através dos diálogos estabelecidos com a turma, que a leitura não deveria ser uma atividade escolar mecânica e descontextualizada, mas uma atividade vital e com significação, conforme aponta Abramovich (1997). Nesse sentido, foi ressaltado aos estudantes que o projeto permitiria a leitura de vários livros, sem se ter que, ao final, fazer provas ou exercícios após as leituras. Além disso, consistiria principalmente no fato, de que a participação seria apenas para ler, se divertir e aprender. A leitura não seria obrigatória e, caso eles não gostassem do livro, poderiam interrompê-la a qualquer momento. Nosso objetivo consistiu em investigar se as contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor da Educação Básica (nesse caso em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I) a partir do Carrossel de Leitura, conseguiria romper com o padrão positivista e mnemônico da leitura escolar, mesmo na pequena escala de um

²⁵ Importante salientar que o tempo do Carrossel de Leitura pode ser estruturado de acordo com as necessidades e demandas da escola, com a duração previamente definida de um bimestre, um trimestre, um semestre ou até mesmo durante todo o ano letivo. Porém em virtude do contexto da Pandemia do Covid-19 foi necessário diminuir nossa permanência em campo o que resultou em um projeto que teve a duração de um trimestre.

²⁶ Em alguns momentos nos referimos ao Carrossel de Leitura como um Projeto de Leitura, pois foi a forma rotineira que nós e os estudantes nos referíamos ao Carrossel de Leitura.

projeto-piloto. Assim, nosso objetivo foi ao encontro da crítica de Ferrarezi Jr. (2016), sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras e do silenciamento das políticas públicas concernentes à temática, nas quais o autor ressalta que o prazer vivencial para com a leitura não se aprende na escola como feito atualmente, pois nessa escola, a leitura é ‘tarefa’ e, com isso, há um conjunto de obrigações posteriores que transformam esse momento que seria de algo pleno e prazeroso em pretexto e entre meio para tarefas consideradas pelo sistema como “mais importantes” e que, normalmente, são avaliadas para que se “dê nota”.

4.1 PONTO DE PARTIDA DO CARROSSEL DE LEITURA: OS PASSOS DA IMPLEMENTAÇÃO E SUAS NUANCES

Didaticamente, o Carrossel de Leitura foi estruturado em passos, que já foram descritos nesta dissertação. As etapas assim denominadas de: Passo 1- Acervo; Passo 2 - Tempo; Passo 3 - Criação dos Grupos; Passo 4 - Regras e Combinados do Carrossel constituíram momentos prévios e determinantes da ação de nossa pesquisa e foram realizadas antes dos giros do Carrossel de Leitura iniciarem.

Tais passos, descritos em sua integralidade, a fim de subsidiar a pesquisadora na construção desta pesquisa-ação, demandaram um conhecimento prévio a respeito da quantidade de participantes, da professora regente, do lócus da pesquisa, das datas e horários em que os encontros seriam realizados entre outros detalhes. Nesse aspecto, a inserção na escola foi realizada a partir do dia onze de março de 2022, para realização de todas as coletas de informações, que foram fundamentais para o primeiro dia do Carrossel em sala de aula, e que aconteceram em dias agendados com a gestão da escola.

As etapas denominadas de Passo 5- Roda de Conversa e Giro do Carrossel e Passo 6- Avaliação do Carrossel de Leitura, aconteceram durante um trimestre (abril/2022 a junho/2022) e foram descritas com todas as particularidades concernentes desta metodologia, em conversas ocorridas com a turma-alvo de 4ºano, com a professora regente e a pesquisadora (esta que também foi a mediadora do Carrossel de Leitura).

É válido destacar que, considerando a natureza qualitativa da pesquisa-ação, foram focalizadas as características das realidades, necessidades e possibilidades a serem trabalhadas com essa turma de 4ºano, sob a ótica de uma pesquisadora que é Pedagoga e que atua em sala de aula, mas não é a professora regente da turma participante da pesquisa em questão. O fato de a pesquisadora não ser a professora regente da turma, mas a sim a mediadora do Carrossel

de Leitura, reverberou em pequenas nuances cotidianas e próprias de um contexto escolar e que poderiam ter sido contornadas nos dias de giros do Carrossel, tais como: os dias de maior número de faltas dos alunos e os recessos e feriados do trimestre letivo, entre outras.

Já nas situações mais subjetivas, que contemplaram as escutas e as falas, a observação participante foi fundamental para dimensionar e analisar as reações e vivências durante o período em que os estudantes estavam com os livros, nos momentos de giro e nas rodas de conversas. A pesquisadora enquanto mediadora do Carrossel de Leitura, assumiu assim a responsabilidade desse processo emancipador que se constitui pela leitura e apropriou-se da leitura como uma efetiva leitora, assídua usuária de seu objeto de trabalho, para conseguir alcançar esses estudantes de forma significativa.

Significar e qualificar a influência enquanto formadora de leitores é um processo contínuo. Os professores são marcados pelas histórias construídas com seus alunos e concordamos quando se afirma, sobre as relações estabelecidas, que “[...] as marcas das relações com a leitura deixadas no corpo do educador são reveladas durante a sua prática, no processo de escolha das estratégias didáticas usadas e nas interações propostas com o texto [...]” (REINA; SANGION, 2019, p. 2).

A partir desse momento, descrevemos o que aconteceu em cada passo da implementação do Carrossel de Leitura, respaldados em nosso diário de campo, nos instrumentos de pesquisas utilizados e no referencial teórico adotado.

O **Passo 1** do Carrossel de Leitura foi a criação do acervo²⁷ e a posterior apresentação aos estudantes, que serão identificados a partir desse momento com os codinomes por eles escolhidos (a relação de codinomes encontra-se no Apêndice D desta pesquisa).

O acervo foi composto por dezoito livros e tivemos a precaução de criar um acervo reserva com seis livros para os possíveis contratempos nos giros do Carrossel de Leitura.

Conforme Colomer (2007, p. 128), “[...] selecionar quais livros mereçam ocupar o tempo das crianças e um espaço na lista selecionada constitui uma das principais preocupações dos adultos responsáveis por colocar os livros nas mãos infantis”. Assim, a pesquisadora realizou a leitura de todos os livros que fizeram parte do Carrossel de Leitura, para se assegurar de que as obras literárias estavam compatíveis com a faixa etária dos estudantes e que minimamente despertariam o interesse estético das crianças. Além disso, nenhum dos livros do Carrossel trouxe conteúdo sexual, de violência, de política partidária ou qualquer elemento de

²⁷ A criação desse acervo foi realizada pela pesquisadora que inicialmente pediu doações aos colegas e conhecidos. Posteriormente a pesquisadora também selecionou alguns livros de sua coleção pessoal para ser disponibilizado para o Projeto do Carrossel de Leitura.

caráter ofensivo. Os livros foram escolhidos, mediante o acervo disponível da pesquisadora e de acordo com as recomendações gerais do Ministério da Educação para a faixa etária das crianças participantes, conforme os programas oficiais do Governo Federal.

A questão se tais livros agradariam às crianças traz à tona a discussão de Meireles (2016), pois nesse sentido, muitas indagações surgem sobre qual o livro a criança prefere. Conforme a autora, esse livro dito infantil, que é dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto, com seus pontos de vista, linguagens e estilos que o adulto crê adequados à compreensão e ao gosto desse público mirim.

Logo, em vez de classificações e julgamentos sobre o livro infantil, importante será dar voz à criança, que é a pessoa diretamente interessada na leitura. E isso significa, que não podemos subestimar o interesse e o gosto da criança e respeitá-la enquanto sujeito de direitos, mas sobretudo compreender que a literatura não é um passatempo, mas uma nutrição para a formação humana.

Concordamos também com Colomer (2007, p. 147) que ressalta: “[...] gosto e juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura tão logo esta se inicia na infância e ocorrem sempre em relação a algum parâmetro comparativo [...]”. Assim foi necessário considerar que tais obras literárias, para muitos destes estudantes, serviriam de parâmetro para leituras posteriores, porém para alguns seriam, verdadeiramente, seu primeiro constructo perceptivo em relação a livros literários.

Outro aspecto importante a ser considerado sobre o acervo de livros foi o contato com a materialidade do livro, que é um fator importante na construção do leitor literário.

Conforme Manguel (2021, p. 87):

[...] O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

Esse movimento ressaltado por Manguel (2021), foi testemunhado durante as observações participantes, quando os estudantes puderam explorar o acervo de livros do Carrossel de Leitura.

A manipulação dos livros foi um fator essencial, para que os estudantes pudessem se constituir como protagonistas do processo. Afinal, estimular o interesse por livros foi uma forma de cuidado, atenção e carinho para com o grupo de estudantes participantes, a fim de que pudéssemos fomentar o interesse por esse objeto tão pouco explorado até então.

Já Andruetto (2012), nos traz a magnitude e a emoção da exploração de um livro:

[...] Porque um livro é uma viagem feita a partir de camadas e camadas de escrita, de sucessivas obediências à forma, para conseguir um tom, para encontrar um ritmo, para que soe bem, para o que era estranho se torne familiar, para que o que era familiar se torne estranho, procurando que o conhecido seja rompido, seja polido, estale, buscando, enfim, uma ruptura que deixe ver por baixo algum resplendor disso que chamamos vida. (ANDRUETTO, 2012, p. 21).

Fotografia 1 - Livros disponibilizados no primeiro giro do Carrossel



Fonte: Dados da autora/ abril 2022.

No primeiro giro do Carrossel de Leitura, nos preocupamos com esse primeiro contato espontâneo dos participantes com os livros. Todos os livros foram devidamente encapados, identificados como parte do projeto. Essa apresentação dos livros vai ao encontro com o pensamento de Manguel (2020) e Andruetto (2012), permitindo uma maior aproximação desse objeto até então desconhecido e até mesmo misterioso para os participantes do Carrossel de Leitura. Afinal muitos desses livros eram exclusivos do espaço da biblioteca escolar, podendo circular apenas na escola. Crianças e livros representam na maioria das vezes um encontro de potências.

Foi disponibilizado um marcador de livro e também um “mimo” da pesquisadora com os seguintes dizeres: “*Que você tenha um BIS de leitura*”, conforme Fotografia 1 acima.

Fotografia 2 - Livros disponibilizados por grupo de Carrossel de Leitura



Fonte: Dados da autora/ abril 2022.

No Apêndice D, está disponível a relação do acervo completo de livros do Carrossel de Leitura, com todas as obras literárias disponibilizadas durante o trimestre. Abaixo a relação do acervo, conforme quadros 3, 4 e 5, detalhados e destinados para os grupos de alunos que formaram os seguintes grupos: o Carrossel 1, o Carrossel 2 e o Carrossel 3. Procuramos relacionar diferentes obras literárias, bem como oferecer livros com diferentes números de páginas, buscando distintas experiências no percurso formativo.

Quadro 3 - Acervo de livros do Carrossel 1

TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	EDITORA	EDIÇÃO	Nº DE PÁGINAS
A Mina de Ouro	Maria José Dupré	Cris & Jean	Ática	28ª ed. 2002	136
Um Homem no Sótão	Ricardo Azevedo	Ricardo Azevedo	Melhoramentos	1ª ed. 1982	30
Alberto: Do sonho ao voo	José Roberto Luchetti	Angelo Abu	Scipione	1ª ed. 2005	47
O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	_____	Harper Collins	1ª ed. 2018	93
Janaína, a bailarina	Rosângela Vieira Rocha	Walter Lara	Franco Editora	1ª ed. 2012	16
Cara a Cara com Gladiadores	Marc Cantin e Isabel	_____	Pá de Palavra	1ª ed. 2015	88
Danny Baker quebrador de recordes	Steve Hartley	Kate Pankhurst	Farol Literário	1ª ed. 2013	134

Fonte: Dados da autora / março 2022.

Quadro 4 - Acervo de livros do Carrossel 2

TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	EDITORA	EDIÇÃO	Nº DE PÁGINAS
O Cachorrinho Samba na Fazenda	Maria José Dupré	Cris & Jean	Ática	12ª ed. 2002	95
Cara a Cara com Gladiadores	Marc Cantin e Isabel	_____	Pá de Palavra	1ª ed. 2015	88
O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	_____	L&PM Pocket	1ª ed. 2019	96
Traíra!	Hubert Bem Kemoun	Régis Faller	Pá de Palavra	1ª ed. 2014	29
O Dragão do meu Pai	Ruth Stiles Gannett	Ruth Chrisman Gannett	Salamandra	1ª ed. 2004	87
O Metrônomo Mágico	Christian Grenier	Monica Stahel	Scipione	1ª ed. 2002	48
Conversa de Gatos	Marcos Bagno	Miguel Bezerra	Pá de Palavra	1ª ed. 2014	48

Fonte: Dados da autora / março 2022.

Quadro 5 - Acervo de livros do Carrossel 3

TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	EDITORA	EDIÇÃO	Nº DE PÁGINAS
O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	_____	Agir	2ª ed. 2015	96
O Menino do Dedo Verde	Maurice Druon	_____	José Olympio	112ª ed. 2018	126
A Montanha Encantada	Maria José Dupré	Cris & Jean	Ática	29ª ed. 2000	128
Danny Baker quebrador de recordes: A maior cera de ouvido do Mundo	Steve Hartley	Kate Pankhurst	Farol Literário	1ª ed. 2013	134
É Proibido Miar	Pedro Bandeira	Avelino Guedes	Moderna	4ª ed. 2009	48
Os Músicos de Bremen	Júlio Emílio Braz	Salmo Dansa	Scipione	1ª ed. 2005	23
Serafina e o casamento do seu Nonô	Cristina Porto	Michele	Ática	1ª ed. 2000	40

Fonte: Dados da autora / março 2022.

Quadro 6 - Acervo de livros reservas

TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	EDITORA	EDIÇÃO	Nº DE PÁGINAS
Traíra!	Hubert Bem Kemoun	Régis Faller	Pá de Palavra	1ª ed. 2014	29
Hamlet	William Shakespeare	Laurabeatriz	Scipione	1ª ed. 2002	47
O Julgamento do Chocolate	Alexandre de Castro Gomes	Conceição Bicalho	RHJ	1ª ed. 2008	27
A Pior Hora do Dia	Yolanda Reyes	Olga Cuéllar	FTD	3ª ed. 1999	29
Menina Nina: Duas razões para não chorar	Ziraldo	Ziraldo	Melhoramentos	1ª ed. 2002	37
História de dois irmãos (Conto Russo)	Tatiana Belink (recontado)	Edu	FTD.	1ª ed. 2001	23

Fonte: Dados da autora / março 2022.

Importante evidenciar que a escolha do acervo, pautada no referencial teórico de Coelho (2000), destaca que as indicações de livros para determinadas faixas etárias sejam aproximativas, visto que a inclusão de leitores em determinada categoria de leitura não depende apenas da idade cronológica, mas também do amadurecimento biopsíquico social-afetivo-intelectual e do nível de conhecimento-domínio do mecanismo da leitura.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que não houve tempo hábil para conhecer a turma previamente nesse nível de informação e, assim, consideramos tais participantes leitores em formação, que, para Coelho (2000) é o **leitor-em-processo** (a partir dos oito/nove anos) e para Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) é o **leitor na fase do prazer**.

O **Passo 2** foi a definição do tempo disponível para girar o Carrossel de Leitura. Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), é fundamental que o Carrossel gire o mais rapidamente possível, sendo a sugestão dos autores a cada semana ou quinzenalmente.

Portanto o planejamento inicial foi composto de sete giros do Carrossel de Leitura que aconteceram às quintas feiras, a cada quinze dias. Os encontros quinzenais, bem como o dia da semana foram previamente combinados, a pedido da gestão da escola, com a Professora Regente. Assim, foi solicitado que os encontros se mantivessem quinzenalmente a fim de que não interferissem na rotina pedagógica e nas demandas a serem cumpridas com os estudantes. Entretanto, devido aos feriados nacionais e recessos do calendário escolar, houve a necessidade

de ajustar as datas conforme observado na figura abaixo. Foi afixado um calendário na sala de aula com as datas de todos os giros, permitindo aos estudantes se situarem quanto à data de entrega do livro e o tempo disponível para a leitura entre cada giro, conforme Figura 1.

Figura 1 - Calendário inicial do Carrossel de Leitura



<u>DATAS DO GIRO DO CARROSSEL</u>	
GIRO 1-	07/04 – quinta-feira
GIRO 2-	28/04 – quinta-feira
GIRO 3-	12/05 – quinta-feira
GIRO 4-	26/05 – quinta-feira
GIRO 5-	09/06 – quinta-feira
GIRO 6-	23/06 – quinta-feira
GIRO 7-	07/07 – quinta-feira



Fonte: Dados da autora / abril 2022.

Importante salientar que a metodologia do Carrossel de Leitura não é fechada nem engessada, o que nos permitiu esses ajustes de datas, bem como a definição do tempo disponível para tais leituras.

A nossa preocupação em relação ao tempo das leituras se fez pertinente em virtude de nossa observação participante. Conforme anotações realizadas no caderno de campo no dia vinte oito de abril de 2022, ainda durante o recreio, duas estudantes nos abordaram e iniciaram um diálogo espontâneo:

Moranguinho: “Professora, eu não tive tempo de ler todo o livro...”

Pesquisadora: “O que aconteceu? Quer me contar mais sobre isso, Moranguinho?”

Moranguinho: “Ahh... sabe o que aconteceu, é que tá tendo muito dever e eu não tive tempo.”

Reforçamos que o hábito de leitura era construído ao longo do tempo, longe de reprimir qualquer atitude e fala da estudante. Ainda nesse encontro, um outro diálogo foi estabelecido:

Cup Cake: “Tia eu li até a página 27, mas o livro era muito grande e faltou tempo”.

Pesquisadora: “Quer me contar mais sobre isso, Cup Cake?”

Cup Cake: “Foi falta de tempo mesmo e eu não tô acostumada a ler...”

Assim, um sinal de alerta já se fez presente, pois havíamos tido um hiato de três semanas para esse encontro, constituindo um tempo, em teoria, suficiente para as leituras. Nesse sentido, o Carrossel de Leitura tem o intuito de criar um tempo real para as leituras para todos indistintamente. Evidenciamos que o tempo é um constructo cultural simbólico presente em diversas culturas. O tempo na escola é de fundamental importância para a organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, do currículo e, por isso, o calendário assume um importante e angustiante papel a ser cumprido como meta para muitos professores e estudantes.

Daquele momento para a frente, observamos que, muitas vezes, não havia um espaço de tempo real para essa leitura livre e, conforme Oliveira (2020), o tempo é capaz de ser um amalgama das configurações sociais e estabelecer interdependências entre os indivíduos, visando a demonstrar as relações entre estes de maneira diferenciada para com o próprio tempo, seja ela contínua ou cíclica, apresentando maior ou menor grau de dependência, resguardando-se as peculiaridades da sociedade da qual fazem parte, bem como destacando a maneira como cada estruturação social concebe e utiliza a categoria *tempo*. Ainda, segundo a autora:

[...] ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, senão impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. (ELIAS, 1998, p. 14 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 238)²⁸.

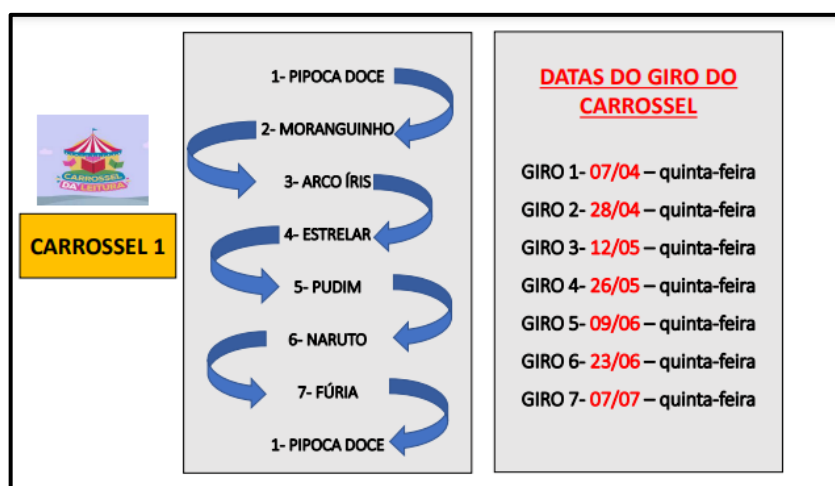
Assim, a questão denominada “falta de tempo” foi um discurso recorrente em três de nossos encontros. As falas e as reações subjetivas foram observadas tanto nas rodas de conversas, como em momentos da observação participante da pesquisadora, que chegava à escola antes do recreio para observar e interagir com o grupo. Posteriormente, ao final do recreio, em torno das 15h:45m, era o horário do giro do Carrossel e da roda de conversa.

O **Passo 3** caracterizou-se pela formação dos grupos. Os estudantes foram distribuídos em sequência “circular” que forma um carrossel imaginário. Assim, um estudante “A” sempre vai repassar o livro para o “B”, que vai passar para o “C” e assim sucessivamente, configurando o “giro” do Carrossel de Leitura.

²⁸ ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

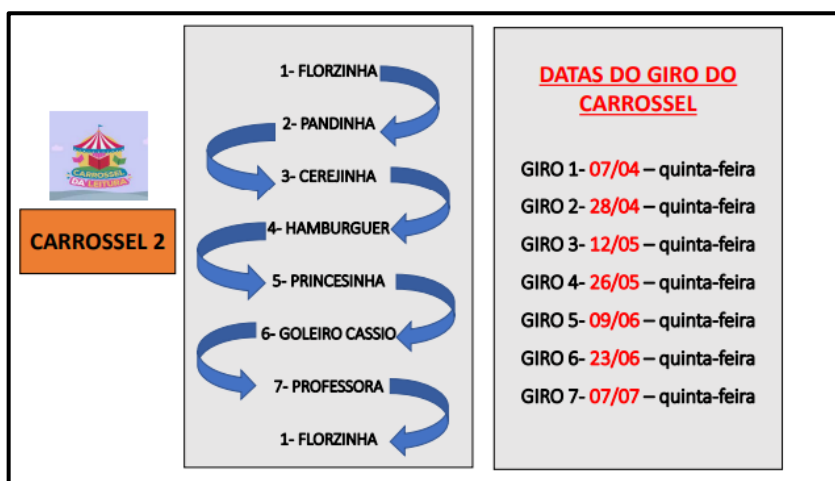
Baseados no tempo disponível e no número de participantes criamos três grupos, assim denominados de Carrossel 1, Carrossel 2 e Carrossel 3. Cada grupo teve, em sua composição, sete participantes e, portanto, cada aluno-leitor de cada grupo disporia de sete oportunidades diferentes de leitura. A criação dos grupos foi de maneira aleatória, dissipando possíveis “grupinhos de amizade”. Conforme a Figura 2 abaixo, cada componente do grupo repassaria o livro para o colega seguinte. Em todos os livros de cada um dos grupos, foram afixados um papel com essa estrutura e as datas dos giros.

Figura 2 - Estrutura do Carrossel 1



Fonte: Dados da autora / abril 2022.

Figura 3 - Estrutura do Carrossel 2



Fonte: Dados da autora / abril 2022.

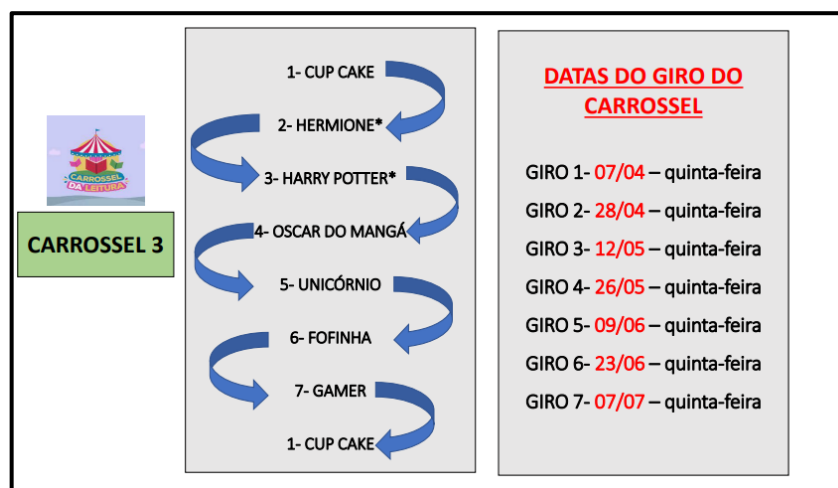
Na estrutura do Carrossel 2, tivemos a participação voluntária da Professora Regente, conforme Figura 3. E é muito importante salientar a participação ativa, colaborativa e voluntária da Professora Regente em todos os momentos do Carrossel de Leitura. Ela fez parte dos giros

do Carrossel e compartilhava sua opinião enquanto leitora das obras disponíveis, contribuindo para gerar o interesse genuíno por parte de seus estudantes. Mesmo não sendo sujeito da pesquisa, seu discurso contribuiu para entender melhor a dinâmica instalada, inclusive nos momentos em que a pesquisadora não esteve presente. A essa profissional, fica aqui nosso registro de gratidão e consideração pela preocupação com os alunos e aderência ao projeto.

Como já vimos, a leitura, precisa entusiasmar, começando pelo professor; ele deve se apropriar da leitura como um efetivo leitor, ser um assíduo usuário de seu objeto de trabalho, para conseguir alcançar seus estudantes de forma significativa.

A partir do momento em que o professor se coloca como um entusiasta da leitura, há uma grande chance de essa afetividade tocar o estudante pelas vias da curiosidade e/ou da empatia. Ou seja, “Ele deve ter a chave concreta de onde estão os livros disponíveis pelo acervo recebido pela escola além da chave metafórica para conduzir a criança pelo portal do imaginário.” (MACIEL, 2010, p. 12). Nesse sentido, a Professora Regente, contribuiu de maneira excepcional para o andamento do projeto e o seu compromisso com o Carrossel de Leitura foi importante e, não menos importante, para a própria Professora que, a partir de seus saberes, também pôde construir, de forma autoral, sua participação no Carrossel de Leitura.

Figura 4 - Estrutura do Carrossel 3



Fonte: Dados da autora /abril 2022

Em virtude da exclusão de dois estudantes (Hermione e Harry Potter, conforme a Figura 4), na participação do Carrossel de Leitura, devido ao não cumprimento dos critérios de inclusão, o que se deu pela não autorização por parte dos responsáveis legais, esses dois estudantes não participaram do projeto e, inicialmente, não quiseram nem pegar os livros do projeto para ver. Vale ressaltar que a Professora Regente encaminhou um novo bilhete a pedido

da pesquisadora, mas permanecemos com a negativa dos responsáveis legais. Durante o projeto foram informados que poderiam participar se assim quisessem, porém era necessário a apresentação do TCLE.

Diante dessa situação, esse grupo que, inicialmente, havia sido estruturado com sete estudantes, sofreu alterações e a pesquisadora assumiu o lugar desses estudantes excluídos para que o giro do Carrossel de Leitura acontecesse conforme preconizado por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

Daquele momento por diante, a presença da pesquisadora no Carrossel de Leitura também foi um fator motivador para os outros estudantes do projeto, corroborando com Barbosa (2013), pois quando uma criança não se interessa pela leitura, cabe ao professor criar situações mais envolventes, nos quais se destaca que o próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura torna-se um modelo. “Afiml ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura.” (BARBOSA, 2013, p. 174).

O **Passo 4** da implementação do Carrossel de Leitura foi sobre “Regras e Combinados do Carrossel” e focavam no cuidado com o livro e no comprometimento da participação nos giros do Carrossel. Primeiramente demandou uma análise de grau de maturidade das crianças e na forma como explicitaríamos as regras e combinados. Posteriormente, enfatizamos que os livros não pertenciam ao estudante, e que eram um bem comum de todos, portanto todos deveriam zelar pelo livro (não perder, não amassar, não rabiscar).

Outro aspecto importante foi sobre a atenção para com a data do Giro do Carrossel de Leitura. Esse combinado/regra foi construído através de momentos dialógicos com a turma e caracterizou-se por um grau de comprometimento dos participantes, cujo controle estava alheio à vontade da pesquisadora, pois o estudante deveria sempre trazer o livro no dia do giro do Carrossel de Leitura, independente do término ou não da leitura.

Em casos que o estudante não trouxesse o livro, que “furasse” o Carrossel, que desprezasse o privilégio de participar, e na insistência nessa situação (depois de devidamente orientado), este seria convidado a se retirar do Carrossel de Leitura para não atrapalhar o andamento da atividade. Assim trabalhamos os conceitos de responsabilidade, civilidade e preocupação com os demais.

Conforme anotações em nosso caderno de campo, no dia doze de maio de 2022, ocorreram situações dignas de nota:

Pesquisadora: “Hoje tivemos o terceiro giro do Carrossel e, infelizmente, alguns problemas estão aparecendo. Ao chegar na escola, fui acolhida pela turma logo no recreio. Nesse dia, Hambúrguer me falou que tinha começado a ler o Pequeno Príncipe, mas tinha esquecido o livro em casa.

Demonstrava um pouco de ansiedade e eu o acalmei. Já habituada a aguardá-los na fila para subirmos para sala de aula, estranhei a ausência de muitos dos estudantes e me assustei quando a professora regente me comunicou que oito dos alunos tinham faltado. Os combinados do Carrossel estão sendo quebrados com uma constância maior do que eu esperava. Hoje, rodar o Carrossel foi muito difícil e angustiante. Os faltantes associados aos dois estudantes que tinham esquecido o livro impactaram para rodar o Carrossel. Me senti em xeque-mate hoje. Preciso conversar com meu Orientador e relatar que estão acontecendo problemas muito pontuais que estão impactando nos giros do Carrossel...”

A importância das anotações realizadas no diário de campo, constituiu aspectos valiosos na construção da escrita acadêmica de nossa pesquisa. Como grande parte das pesquisas de campo, o fator surpresa aconteceu. Foi natural que situações imprevisíveis acontecessem ao longo de nossa inserção na escola e foi necessário estar aberto para o novo, para diferentes perguntas, para um olhar de compreensão não só para com os participantes, mas com o Carrossel de Leitura e para conosco próprio a fim de realizar uma visão dialética do processo vivenciado.

Para que essas anotações no diário de campo ficassem mais claras e inteligíveis, ressaltamos que fomos confrontados, a todo momento, com um verdadeiro desvelamento de processos rotineiros, que aconteciam em sala de aula e para além dela durante o Carrossel de Leitura. Conforme Bogdan e Biklen (1994), o papel do investigador não consiste em modificar pontos de vista, mas compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões por eles assumidas. Consideramos que um dos aspectos mais relevantes da pesquisa científica qualitativa no campo social, é justamente essa interação com pessoas. Assim, relendo nossas anotações do diário de campo, percebemos o quanto nossas indagações foram mudando ou sendo reafirmadas ao longo do processo, que sempre foi norteado por questões ética e de estudo.

4.2 OS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA

Os giros do Carrossel de Leitura aconteceram tanto dentro da sala de aula como fora desse espaço. Nos giros que aconteceram em sala de aula, houve oportunidade de vivências que permitiram variadas interações, principalmente entre as crianças e a pesquisadora. Mas os momentos fora da sala de aula se tornaram mais atrativos para a escolha dos livros e o contato que se estabelecia entre o livro e o seu futuro leitor.

Para muitos estudantes, os giros do Carrossel de Leitura em sala de aula se aproximavam das atividades rotineiras e dos propósitos imediatos como o cumprimento de tarefas dos livros didáticos e avaliações. Os giros em sala de aula, perdiam o encantamento e assim trouxeram

implicações subjetivas, que foram percebidas pela pesquisadora, afetando o modo de vivenciar esse momento do projeto. Apropriando-se do título da obra de Bajour (2012), foi necessário “ouvir nas entrelinhas” para valorizar a escuta nas práticas de leitura.

Fotografia 3 - Giro do Carrossel dentro da sala de aula



Fonte: Dados da autora / abril 2022.

Os espaços fora da sala de aula tornaram-se mais atrativos para a leitura literária com essa turma; eles pediam para sair da sala de aula e isso implicou na maneira como os estudantes se relacionaram com a leitura e as considerações sobre o Carrossel de Leitura em nossa roda de conversa. Em encontros, em que foi possível sairmos da sala de aula, conseguimos observar que os estudantes apreciavam esse contato com o livro e, assim, muitos experimentaram a leitura sob perspectiva do prazer, do deleite, da descoberta.

Conforme Amaral (2016, p. 89) “sem os materiais adequados, que não estejam de acordo com a realidade dos estudantes, a leitura se transforma numa mera artificialidade sem sentido”. A busca do sentido para esses estudantes nos levou a procurar novos espaços dentro da escola para os giros do Carrossel de Leitura, o que muitas vezes não foi possível devido a dinâmica da escola nos dias de nossos encontros. Essa constatação foi importante visando melhorias para um próximo Carrossel de Leitura.

Fotografia 4 - Momentos deleite do Carrossel



Fonte: Dados da autora/ abril 2022

Os três primeiros giros do Carrossel de Leitura, ocorridos nos dias 07/04, 28/04 e 12/05 foram marcados por três conjunturas:

- a) a falta dos estudantes no dia do giro do Carrossel de Leitura. A frequência de faltas era algo além da nossa expectativa inicial. Não havia possibilidades para troca de datas e isso foi um aspecto contraproducente para o Carrossel de Leitura, pois os giros do Carrossel ficaram deficientes e geravam desconforto tanto nos estudantes, como na Professora Regente e na pesquisadora;
- b) esquecimento dos livros no dia do projeto. Isso impactou no desenvolvimento do Carrossel, pois os giros foram insatisfatórios e geravam desconforto tanto nos estudantes, como na professora regente. O esquecimento dos livros no dia era suprido pela pesquisadora com seu acervo reserva, mas isso impactava no livro que o estudante inicialmente pegaria. Certamente, isso se deveu à falta de costume dos alunos em assumir responsabilidades como a que o Carrossel de Leitura exige. Com o tempo, era de se esperar que se acostumassem ao projeto;
- c) as leituras propriamente ditas. Dos dezoito participantes no primeiro giro do Carrossel, tivemos apenas dois estudantes que leram os livros até o fim. Doze desses participantes não leram o livro todos e alegaram alguns aspectos: falta de tempo para ler (em geral), falta de tempo para completar a leitura e não ter gostado do livro. Três desses estudantes disseram não ter lido nenhuma página por não gostarem do livro que tinham recebido no giro do Carrossel. Nos dois giros seguintes esse

percentual não sofreu grandes alterações: permanecia um discurso de falta de tempo, de não ter gostado do livro. Vale ressaltar, nesse aspecto, que isso é previsto plenamente na metodologia. O desenvolvimento do hábito da leitura nem em crianças se dá em um trimestre: é necessário tempo, é necessário cativar as crianças, atraí-las para o “novo”, que, nesse caso, é o livro. Assim, essas alegações estavam de acordo com o esperado e, em caso de continuidade do projeto por longo prazo, elas tendem a desaparecer.

Um exemplo de esquecimento de livros e falta de estudantes se deu, de forma mais evidente, no dia foi no dia doze de maio de 2022.

Neste dia, especificamente para o giro do Carrossel 1, o grupo tinha apenas três estudantes dos sete componentes, conforme Fotografia 5 abaixo.

Fotografia 5 - Grupo do Carrossel



Fonte: Dados da autora/ maio 2022

Essa experiência inicial nos mostrou que o pesquisador (e, no caso de um professor que inicia o processo de implantação do Carrossel de Leitura em sua sala) não deve recuar em face de um cotidiano que, muitas vezes, pode se mostrar difícil.

Segundo Valladares (2007, p. 154) “aprende-se com os erros que são cometidos durante o trabalho de campo e deve-se tirar proveito deles, à medida em que as atividades decorrem, sabendo-se que os passos em falso fazem parte do aprendizado e da pesquisa”. Deve-se, assim, refletir sobre o porquê de uma recusa, o porquê de um desacerto, o porquê de um silêncio.

Já nas rodas de conversas, estes espaços se constituíram como um momento de expressão dos participantes e não existiu um discurso norteador pronto por parte da pesquisadora, mas um que foi construído de acordo com os giros do Carrossel.

Assim, relatamos que inicialmente, dos dezoito participantes, no momento da roda de conversa, poucos falavam que tinham realizado a leitura do livro todo. Entre os discursos que mais apareceram inicialmente, citamos o discurso escolarizado de praxe para dar desculpas quanto a não fazer as leituras: “*o livro era muito grande e não deu tempo*”; “*a história era chata e eu parei de ler*”; “*o livro não tinha muitas figuras*”; “*não deu tempo de ler*”.

Conforme Bajour (2012, p. 20), “a fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios”. Assim ouvir esses discursos e ouvir até mesmo os silêncios que se instalavam na roda de conversa foi essencial para analisarmos e refletirmos sobre a condução do Carrossel de Leitura.

Em virtude desses discursos, percebemos que haveria a necessidade de ajustes nos giros do Carrossel de Leitura.

Porém, é importante ressaltar, que também apareceram alguns discursos que já indicavam o início da construção do gosto pela leitura: “*eu gostei muito do Pequeno Príncipe, eu amei*”; “*eu adorei a história do Gladiador, mesmo sendo grande deu tempo de ler*”; “*eu adorei ler o livro da Serafina, porque a gente tinha visto no livro da escola um pedaço desse livro e foi muito legal ver a história toda*”. Para Bajour (2012), o regresso aos textos (no nosso caso aos livros), por meio da conversa sempre traz algo novo.

[...] Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. (BAJOUR, 2012, p. 23-24).

Esses ajustes serão descritos a seguir e foram tratados como idiossincrasias nos giros desse Carrossel de Leitura, pois constituíram uma especificidade desses participantes, que apresentaram dificuldade na leitura dos livros com mais de trinta páginas e desinteresse aparente nos títulos que fizeram a composição do acervo.

Enquanto pesquisadora e responsável por uma investigação envolvendo as crianças, nos pautamos em relações de afeto e dialógicas, para continuarmos nossa pesquisa de campo de forma atenta, ética e comprometida.

4.3 PARTICULARIDADES NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA

Como visto, houve necessidade de mudanças. E, no campo da pesquisa-ação, a ocorrência de acontecimentos fortuitos possibilitam uma maior compreensão das vivências e das narrativas. Logo, conforme Thiollent (2011, p. 21):

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ‘ação planejada’ por parte das pessoas ou grupos implicados nos problemas sob observação e que seja uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

Nesse sentido, nossa problemática de romper com o padrão positivista e mnemônico da leitura escolar, ao investigarmos os comportamentos e hábitos encontrados a partir da implementação do Carrossel de Leitura, visando às contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor, foram ao encontro das configurações de uma pesquisa-ação, pois foi uma pesquisa que não se limitou apenas a uma forma de ação (risco de ativismo), mas na edificação do conhecimento enquanto professora-pesquisadora e do conhecimento ou conscientização dos participantes considerados na pesquisa.

Ademais, conforme Minayo (2016), a importância de um balizamento dialético constitui-se sempre no exercício de um olhar atento e dinâmico que passou da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice-versa. Levando em conta que nossa pesquisa trabalhou com seres humanos, mais especificamente com crianças e suas realizações, compreendemos que esses participantes da ação (atores sociais) fizeram parte de uma relação de intersubjetividade e de interação social com a pesquisadora, fato esse essencial para a validação de nosso problema de pesquisa.

Assim, esse trabalho interacional foi caracterizado por suas particularidades que só reforçam a importância da pesquisa no campo social e corroboram a asserção de Minayo (2016, p. 58): “porque o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra”.

Tais particularidades constituem elementos importantes deste estudo e baseados na importância da pesquisa-ação, nos permitiram melhores reflexões sobre a experiência prática do Carrossel de Leitura, frente a todo referencial teórico adotado e do percurso metodológico seguido.

Iniciamos o relato destes acontecimentos do Carrossel de Leitura, reafirmando a importância de se dar vez e voz às crianças envolvidas na pesquisa. Conforme Redin e Fochi (2014, p. 16):

É fundamental saber olhar, ouvir, acompanhar o caminho que elas percorrem. Tentar apreciar as aquisições individuais das crianças, assim como seus processos de descoberta e de desenvolvimento, é uma atitude que demonstra que o educador as conhece e as respeita; dar visibilidade às suas descobertas amplia o repertório e as leva a novas perguntas ou percursos.

Concordamos com os autores, que destacam o grande pedagogo italiano Malaguzzi, que ressaltava a necessidade de não reduzirmos os conceitos e as possibilidades da infância e nos trazia as cem linguagens das crianças, exaltando a complexidade do que é ser criança, já que elas estão imersas em um universo de descobertas, de espantos, de curiosidades, de fantasias, enfim, de relações e experiências com a vida, conforme Redin e Fochi (2014). Trazemos, então, para nossa reflexão, a poesia atemporal de Malaguzzi (1999)²⁹, da metáfora das cem linguagens, cem formas de pensar as experiências das crianças, a fim de subsidiarmos as peculiaridades de nossa pesquisa nos giros do Carrossel de Leitura.

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1999).

A presente pesquisa não incidiu em analisar os processos de alfabetização e de letramento³⁰, mas na medida em que se propôs a registrar minimamente as vivências e experiências desses processos que estão ligados à leitura, consideramos que toda criança pode e deve aprender a ler e escrever. Soares (2021), em sua obra icônica “Alfaletrar”, propõem alfabetizar e letrar; daí nosso entendimento, enquanto pedagoga, em trazer lado a lado os termos

²⁹ A poesia de Loris Malaguzzi “As cem linguagens”. Com seu poema, “As cem linguagens”, deu nome a uma exposição que girou o mundo, compartilhando documentações sobre as crianças de Reggio Emilia. Seu poema, além de reivindicar que as crianças são “feitas de cem”, alerta sobre o papel da escola e da sociedade.

³⁰ As considerações e diferenças no que concernem aos termos alfabetização e letramento foram tratadas no início da dissertação, no subtítulo 3.3 da Caracterização dos Participantes.

alfabetização e letramento, mas resguardando todas as suas diferenças técnicas. Ademais, a escola em que esta pesquisa aconteceu, traz em seu Projeto Pedagógico essa prática pedagógica de alfalettrar, ao adotar uma proposta educacional que enfoca a aprendizagem simultânea do sistema alfabético de escrita, de seus usos sociais para a leitura e a produção de textos.

Acreditamos que a alfabetização e o letramento, no ensino remoto, representaram um desafio para todos nós professores alfabetizadores e partimos do pressuposto importante de que a maioria dos alunos aprende no seu devido tempo, mas também que é função da escola propiciar meios diversificados para auxiliar todos neste caminho – e, nesse sentido, a pandemia impactou negativamente esse processo. Desse modo, muitas desses estudantes, embora já imersos em uma cultura letrada, ao retornarem ao estudo presencial, ainda assim apresentaram dificuldades e precisaram de uma grande dose de esforço para realizarem as atividades voltadas para a escrita e a leitura. Se antes do contexto pandêmico, pesquisas indicavam que sobretudo nas escolas públicas as crianças não estavam aprendendo a ler e escrever, durante a pandemia esse horizonte tornou-se ainda mais preocupante por diversos fatores tais como sanitários, sociais, econômicos, físicos, emocionais, comprometendo não apenas o rendimento e aprendizagem escolar, mas afetando os pilares biopsicossociais e afetivos desses estudantes.

À vista disso, uma vez abordadas tais considerações, ressalta-se que todo esse processo de construção de conhecimento reverberou no processo da leitura propriamente dito, acontecido no decorrer do nosso projeto.

Conforme diálogo entre a pesquisadora e a Professora regente, postulou-se algumas considerações pedagógicas: que alfabetizar e letrar as crianças no 4º ano que, em sua maioria, trouxeram uma bagagem de conhecimento e habilidades que não permitia iniciar de imediato uma nova tarefa de aprendizagem, demandou mais tempo e atividades pedagógicas específicas com o objetivo de sanar tais deficiências para, assim, permitir que os estudantes avançassem com êxito no processo ensino-aprendizagem.

Valendo -se que, a autonomia para a leitura que se esperava haver, considerando-se que, na faixa etária dos nove aos dez anos, referente ao 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental I, os alunos estariam na etapa final da alfabetização ou já alfabetizadas, foi algo que não foi colocado como entrave definitivo contra o Carrossel, mas foi necessário um olhar particularizado em nossa observação participante. Contudo, enfatiza-se que, entre os alunos dessa referida faixa etária que tiveram dificuldade na leitura, isso não foi motivo para invalidar sua participação, implicando ainda em maior estímulo às leituras e incentivo a sua autonomia, o que, cremos, contribuiria para sua própria construção de sujeito-leitor. Tomando como aporte teórico Barbosa (2013, p. 111), “[...] mas o mundo mudou, desfazendo aquelas identificações: ler não

é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado”. O autor também coloca a aprendizagem e a leitura à luz da seguinte discussão:

A partir do momento que a criança é colocada numa situação de leitura, ela inicia o desenvolvimento dessa aprendizagem. Antes de traçar um corte entre letrados e iletrados, a presença da escrita através de suas várias formas e usos permite considerar uma diversidade de condição de leitor. O leitor vai sendo transformado, refinado e vai aperfeiçoando suas estratégias, conforme as solicitações externas. Assim, parece possível uma mudança de orientação do ensino escolar da leitura, de modo a eliminar exigências específicas que reproduzem diferenças socioculturais entre as crianças, desde que a concepção de leitura subjacente a essas exigências seja colocada em questão. Trata-se de abandonar uma crença milenar: a base alfabética na formação do leitor. As recentes investigações parecem indicar uma certa semelhança entre o processo de aprendizagem da fala e a aprendizagem da leitura; se é falando que se aprende a falar, é bem provável que lendo, a criança aprenda a ler. Um claro enigma. (BARBOSA, 2013, p. 159).

Salientamos que tivemos, no grupo de participantes, especificamente três estudantes com elevado grau de dificuldade para a leitura, e estes ressaltaram, ao final do projeto e durante as entrevistas, como vivenciaram o Carrossel de Leitura frente a essas dificuldades bem como a importância, para eles, de participarem do Carrossel.

Os relatos da Professora Regente também foram levados em consideração e constituíram importante ferramenta para nossa reflexão diante das dificuldades apresentadas no processo de leitura pelos estudantes. Segundo relato informal da Professora Regente com a Pesquisadora, no dia vinte oito de abril de 2022, como descrito no caderno de campo:

Pesquisadora: Poderia me falar um pouco mais sobre essa turma, para que eu possa entender os hábitos de leitura e os conhecimentos prévios, possíveis deficiências nesse processo de leitura?

Professora Regente: Quando chegaram para mim em fevereiro (de 2022) eles não estavam em um nível de 4º ano e ainda não estão. Os alunos não têm interesse nenhum por leitura, ainda mais levando em conta que não há estímulo e ficaram ainda mais defasados em relação à pandemia.

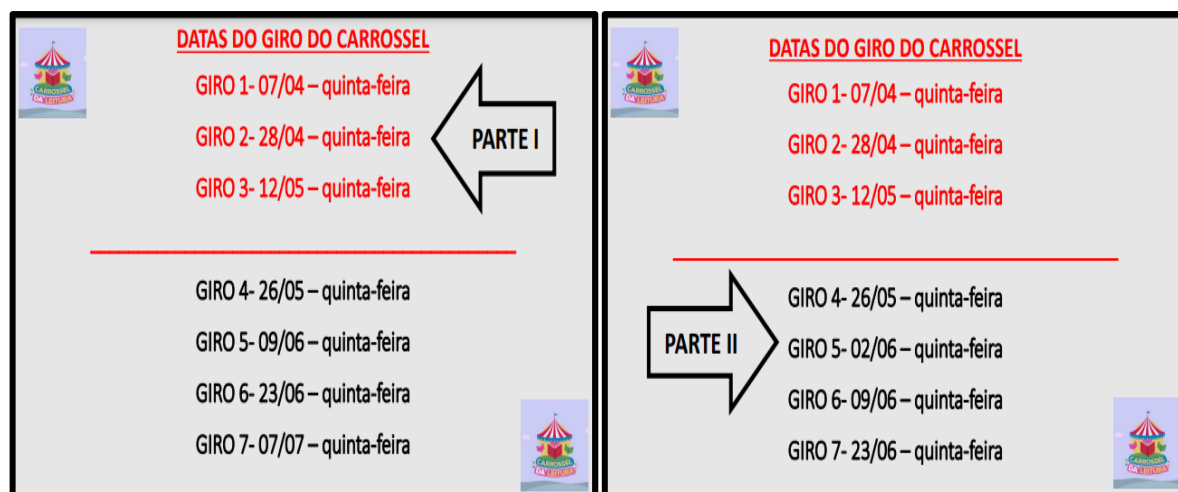
Conforme conversa informal da Professora Regente com a Pesquisadora, no dia doze de maio de 2022, conforme registrado no caderno de campo:

Professora Regente: Muitos alunos não estão chegando a ler nenhuma página. Eu sei que o livro é para a faixa etária deles, mas eles estão “fora da curva”, justamente por contextos sociais, epidêmicos e econômicos. Se esse projeto estivesse acontecendo em uma escola particular, acredito que a leitura estaria fluindo. Os livros grandes não estão despertando o interesse.

Mais uma vez, mudar foi necessário e, a partir do 4º giro, no dia vinte seis de maio de 2022, optamos uma adaptação no planejamento inicial que tínhamos realizado para esse Carrossel de Leitura, a saber:

- a) criação de um único grupo de Carrossel de Leitura, composto então por todos os 18 estudantes;
- b) giros do Carrossel de Leitura semanalmente até o fim do projeto, conforme figura 5 abaixo;
- c) mudança do acervo dos livros. A pesquisadora trouxe mais 13 livros para compor o Carrossel de Leitura, porém os antigos livros permaneceram disponíveis.

Figura 5 - Alterações na operação do Carrossel de Leitura



Fonte: Dados da autora/ maio 2022

É importante destacar que as mudanças nos aspectos operacionais do Carrossel de Leitura, visaram a proporcionar ajustes para atender às necessidades explícitas e implícitas para esse grupo de estudantes, de forma a estabelecer uma maior relação com a leitura e contribuir para a formação de alunos-leitores. Ao permitir vivências mais significativas com os livros, possibilitou-se um maior vínculo afetivo com o Carrossel de Leitura. É preciso trabalhar com as crianças tendo um olhar para sua afetividade, suas expressões, seus sentidos, percepções, críticas e criatividade.

A partir da premissa de que, quanto mais acesso ao livro os estudantes tiverem, maiores seriam as possibilidades de ampliar esse repertório e, assim, possibilitar a participação desse universo próprio da literatura, vimos que as mudanças foram benéficas para o andamento do Carrossel de Leitura.

Passamos então a ter um momento de escolha dos livros por parte dos estudantes, que passaram a girar o Carrossel de Leitura de forma mais lúdica com a promoção de vivências que motivaram um maior número de leituras.

Quadro 7 - Acervo de livros adicionados posteriormente ao Carrossel já iniciado

TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	EDITORA	EDIÇÃO	Nº DE PÁGINAS
A Pior Princesa do Mundo	Anna Kemp	Sara Ogilvie	Editora Paz e Terra	5ª ed. 2018	28
Lar é onde mora o meu coração	Heidi Howarth	Daniel Howarth	Happy Books	1ª ed. 2018	28
Cachorros não dançam Balé	Anna Kemp	Sara Ogilvie	Editora Paz e Terra	5ª ed. 2018	28
A Menina da Cabeça Quadrada	Emília Nuñez	Bruna Assis Brasil	Tibi Livros	2ª ed. 2017	32
A Visita	Antje Damm	Antje Damm	Claro Enigma	1ª ed. 2018	32
Abre a boca e Fecha os olhos	Ricardo Azevedo	Graça Lima	Companhia das Letrinhas	1ª ed. 2005	34
Meu Livro de Histórias Assustadoras	Joff Brown	Leo Brown	Ciranda Cultural	1ª ed. 2010	160
A Casa Sonolenta	Audrey Wood	Don Wood	Ática	3ª ed. 2018	32
Uma Ideia Amalucada	Renata Fernandes	Heitor Neto	Letra A	1ª ed. 2017	28
Bruxa Cremilda e a gigantesca coleção de chapéus	Jonas Ribeiro	Biry	Franco Editora -	1ª ed. 2003	16
Os Três Porquinhos Pobres	Érico Verissimo	Eva Furnari	Companhia das Letrinhas	1ª ed. 2003	46
Contos de enrolar	Rosane Pamplona	Nilton Bueno	Elementar	1ª ed. 2009	46
Cavaleiro Edgar Blum e o Colecionador	Davi Daniel e Pamela Mira	Davi Daniel e Pamela Mira	Sul Minas	2ª ed. 2014.	14

Fonte: Dados da autora/maio 2022.

O destaque para esse aspecto é que o fator da “**possibilidade de escolha**” (grifo nosso), foi um grande influenciador para esse grupo de crianças absolutamente desacostumado ao hábito da leitura, mesmo que tenhamos constatado que muitos estudantes continuaram escolhendo os livros do primeiro acervo.

Com isso, em nossa reflexão sobre esse fato, percebemos que foi muito importante não castigar, contrariar, obrigar o desenvolvimento do sujeito leitor em sua fase primordial, que é a fase do prazer. Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 43): “[...] é essencial que, nessa fase, a criança esteja exposta a **uma grande quantidade de opções de leitura**, entre as melhores obras disponíveis, **aquela que lhe agrada, seja lá por quais razões for**” (grifo

nosso). Colocamos em destaque a asserção dos autores para registrar esses aspectos importantes: as opções de livros foram ampliadas e os estudantes exerceram seu poder de escolha. E foi no exercício dessas escolhas, pautadas em uma experiência estética desses estudantes com os livros, que assistimos ao Carrossel de Leitura girar e ganhar força. Foi a partir desses novos giros que verificamos o surgimento do gosto pela leitura.

Ainda conforme os autores, “[...] **isso não nos cabe definir** como professores e, muitas vezes, **nos assustamos com as opções que as crianças fazem** [...]” (grifo nosso). Para além do alarme inicial desta pesquisadora, no sentido literal e prático de colocar em ação a teoria consultada e estudada, e acreditar que a metodologia do Carrossel de Leitura era possível, viável e fundamental em desenvolver o hábito e o gosto pela leitura em estudantes, foi necessário acreditar e confiar nesse processo de transformação: tanto dos estudantes, como desta pesquisadora enquanto professora da Educação Básica.

A leitura literária desses livros contribuiu para construção de sentidos durante as semanas seguintes e, assim, esses leitores tiveram uma relação diferenciada com a Literatura.

Fotografia 6 - Parte II do Carrossel



Fonte: Dados da autora/ maio 2022.

Quando analisamos o processo de escolha dos livros, alguns autores apontam que a leitura abre um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra no seu conjunto povoado de diferentes vozes: das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico,

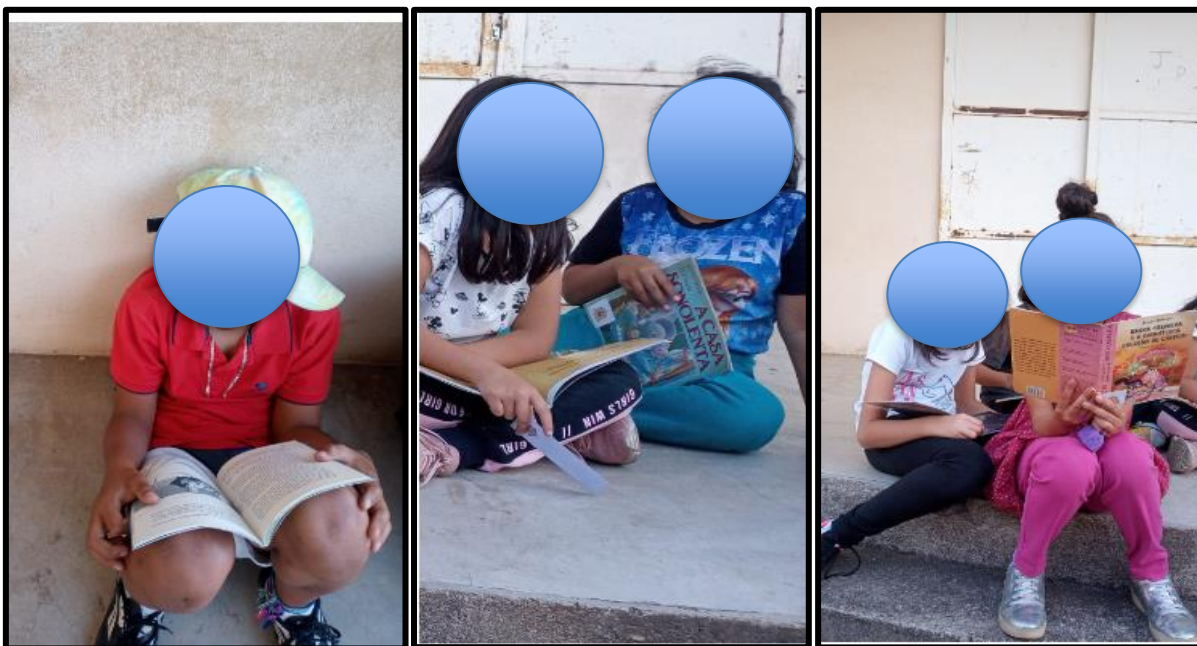
das ideologias. Logo, pelo que pudemos notar, a capa do livro exerceu grande influência. Por isso, em um livro ilustrado, não só as palavras provocam efeitos de sentido, mas também o texto visual, que permite entradas não lineares. As imagens também dizem, e as relações entre visual e verbal ampliam as possibilidades de diálogo.

Conforme Carvalho e Baroukh (2018, p. 73):

Alguns aspectos podem ser considerados quando analisamos a qualidade de uma ilustração. Muitas vezes, ela é apenas um traço, um elemento que revela o diálogo que o ilustrador recebeu com o texto, sua visão da história, outros elementos que agregou, o que escolheu ressaltar, a técnica que elegeu utilizar: desenho, pintura, recorte e colagem, fotografia de personagens feitos de massinha, entre outras. Mas uma coisa é certa: as ilustrações têm autoria. Trazem o olhar de um artista para a história, revelam a forma como se aproximou daquela narrativa; sugerem emoção ao leitor, oferecem novas aproximações e apreciações sobre o livro.

Assim, as ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores sem ainda dominar o processo de leitura do texto escrito de forma competente. As imagens, muitas vezes, funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro, conforme Fotografia 7 e Fotografia 8.

Fotografia 7 - Momentos parte I



Fonte: Fotografia da pesquisadora/junho 2022.

Fotografia 8 - Momentos parte II



Fonte: Fotografia da pesquisadora /junho 2022.

Ao fim do projeto, foi importante receber um retorno da Professora Regente, que se deu no dia trinta de junho de 2022, conforme registro no caderno de campo:

Professora Regente: “Quando houve a mudança por livros infantis e não mais infanto-juvenil eles animaram. Tanto que a grande maioria chegou a ler, empolgaram e eu também usava os seus livros para eles lerem em outras turmas dentro do projeto da escola³¹.

E na faixa etária deles já era para ser os livros escolhidos no primeiro momento (primeiro acervo do *Carrossel de Leitura*, grifo da pesquisadora). Porém, para eles, o que chamou atenção e criou o vínculo com a leitura foram os livros menores e com imagem, para pegar o gosto de ler. Antes, eles pegavam os livros, eles tinham o preconceito de ser muito grandes. Tanto que eles pediam para ficar com os menores, justamente por não ter o hábito de leitura. Muitos nem acesso ao livro tem. Depois o projeto fluiu. Eles estavam lendo. Comentavam entre eles e ficavam ansiosos para pegar o livro da semana seguinte. Acredito que foi valioso para eles, semeou o interesse e o prazer da leitura. Óbvio que não para todos, mas para alguns criou-se leitores”

Diante dos acontecimentos aqui expostos, percebemos que a natureza tem seu ritmo e não conseguimos “acelerar a colheita”. Com o desenvolvimento cognitivo e estético de nossos estudantes também ocorre o mesmo: a formação do gosto pela leitura é um processo. Não há como marcar no calendário o dia em que nossos estudantes “se tornarão leitores”. Mas, precisamos confiar no processo, nos momentos de ensinamento, de espera, de contato, de aprendizado; é preciso ter resiliência, persistência. Mas, acima de tudo, precisamos permitir a

³¹ Esse projeto da escola é uma forma de mediação de leitura entre as salas. Os alunos de determinada série vão às outras salas e realizam a leitura do livro com o intuito de despertar o interesse pela história. Nessa parte II do Carrossel, o livro “Cachorros não dançam Ballet” foi o escolhido para ser lido.

exposição constante das crianças aos livros, para que essa construção estética intencional seja a porta de entrada para a construção de novos leitores. Assim, mantivemos os giros do Carrossel de Leitura até seu final, confiantes nessa metodologia.

4.4 AH... GIRA, GIROU “ESSA GALERA”: RESULTADOS DAS ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta parte de nossa pesquisa será apresentada considerando os dados advindos da observação participante, dos questionários e das entrevistas semiestruturadas de maneira distinta, a fim de se considerar as especificidades de cada instrumento.

É relevante destacar que a descrição de dados desta pesquisa qualitativa se deu pela descrição das falas (discursos) dos participantes, conforme Wolcott (1994, *apud* Gomes, *et al.*, 2016, p. 73)³²: “da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios.”

A análise dos dados teve o propósito de ir além do descrito, buscando assim a interpelação desses dados, analisando sentidos das falas e das ações a fim de se chegar a uma compreensão ou explicação. A interpretação, conforme Gomes (2016, p. 73), “assume um foco central, uma vez que ‘é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)’”.

4.4.1 Questionários

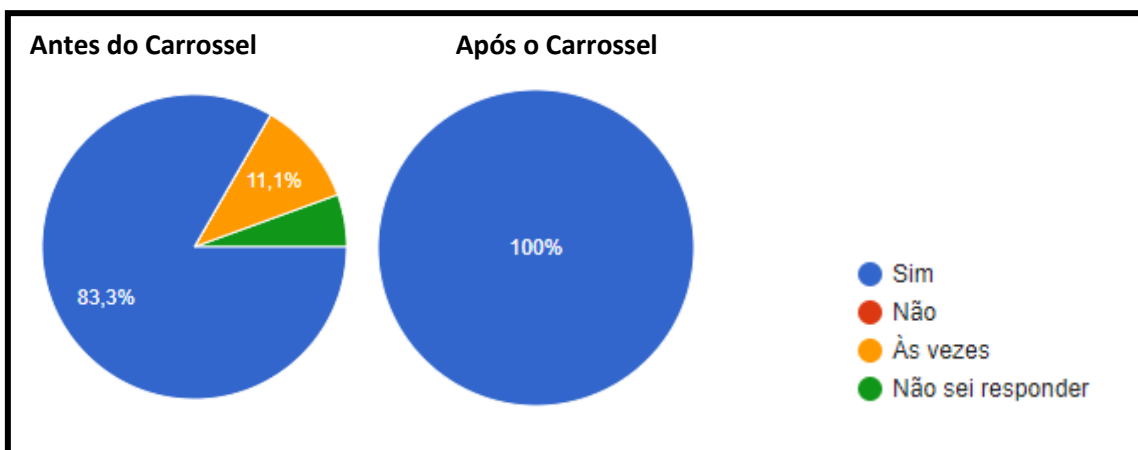
Os questionários foram constituídos por dez perguntas objetivas, foram respondidos anonimamente e se encontram no Apêndice B desta pesquisa.

Como apresentado nos subtítulos concernentes à metodologia da pesquisa, foram dois momentos distintos em que ocorreram a aplicação dos questionários. Em um primeiro momento, aplicamos o questionário no primeiro dia do Giro do Carrossel, que ocorreu no dia sete de abril de 2022, para os dezoito participantes do projeto. O objetivo foi buscar saber um pouco mais sobre os hábitos e gostos de leitura, dentro e fora da escola, antes de o Carrossel de Leitura iniciar. O segundo questionário foi aplicado no último dia do Carrossel de Leitura, que ocorreu no dia trinta de junho de 2022. Nosso objetivo foi pesquisar sobre os hábitos e gostos de leitura, dentro e fora da escola, depois de o piloto do Carrossel de Leitura se encerrar. Para o questionário final tivemos a participação de dezessete estudantes.

³² WOLCOTT, H. **Transforming qualitative data**: description, analysis, and interpretation. London: Sage Publication, 1994.

Didaticamente os gráficos foram estruturados em: **Antes do Carrossel** e **Após o Carrossel**.

Gráfico 1 - Você acha que ler é importante?

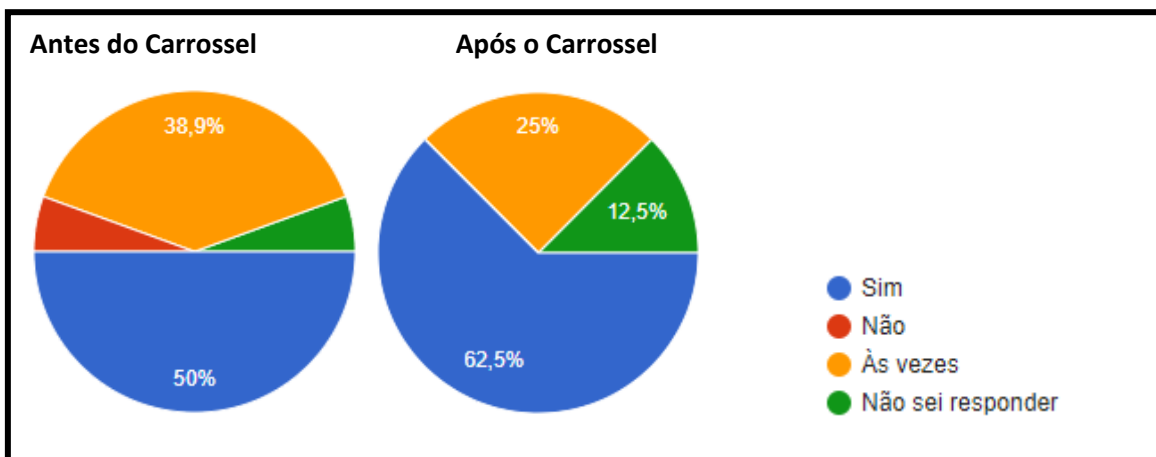


Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022.

A **questão 1 “Você acha que ler é importante?”** representa a visão dos alunos sobre a prática da leitura ser ou não importante. Conforme Martins (1994), em uma pedagogia do sacrifício, pautada no aprender por aprender, sem colocar o *porquê*, o *como* e o *para quê*, impossibilita-se o estudante de compreender a função da leitura e o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. Nesse sentido, observamos que, antes do Carrossel de Leitura, a grande maioria dos estudantes achava que ler era importante, mesmo que não soubessem falar o *porquê* dessa importância.

Já segundo Cademartori (2010), temos um público que cresce diante da televisão, brinca desde cedo com jogos eletrônicos e encontra pela internet, instantaneamente as informações de que precisa, em tempo real. Certamente, o livro não pode concorrer com isso como meio de entretenimento raso e superficial, embora ela concorra sim em outros níveis e se apresentada de forma correta às crianças. Mas, a Literatura Infantil, resguardadas as devidas proporções, mesmo assim é valorizada tanto pelas crianças, como por suas famílias, mesmo quando essa família não têm livros em casa. Assim, depois do Carrossel de Leitura, vemos um excelente resultado em que 100% dos participantes da pesquisa responderam que ler é importante.

Gráfico 2 - Você gosta de ler?



Fonte: Dados da pesquisa/ julho 2022.

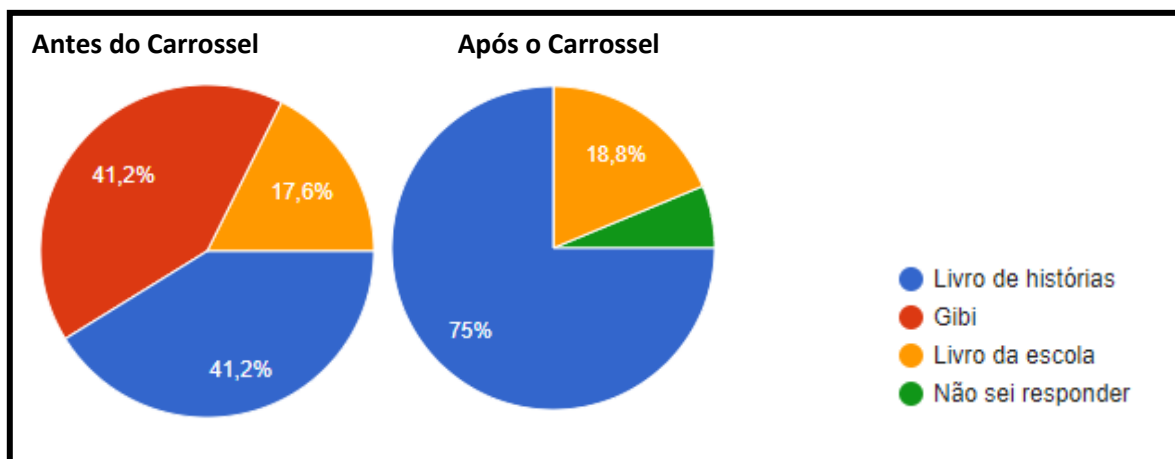
A **segunda questão “Você gosta de ler?”** é representativa e de certa forma confronta o estudante a responder baseado no seu repertório de leituras. No discurso dos estudantes antes do Carrossel, 50 % dos estudantes responderam que gostavam de ler. Por sua vez, 5,55% não gostam de ler e o mesmo percentual foi o de alunos que não souberam responder.

Para superar o discurso que “o aluno não lê” é necessário oferecer oportunidades de leitura. A história de leitura de cada um de nós é constituída de momentos individuais que a tornam única. Conforme Lajolo (2005), são, com certeza, bastante pessoais as maneiras pelas quais cada um de nós se aproximou da leitura e essa aproximação da leitura, que marca o início da história de leitura de cada um, às vezes, começa nas ruas, outras vezes na escola, outras em casa. Então, o fato desse aumento percentual de 50% para 62,5% - e em tão pouco tempo! - articula-se com o início da construção de uma história com a leitura por parte desses estudantes. Afinal, conforme Pennac (2008), ler não suporta o imperativo. Sabemos que o gosto pela leitura que a formação do gosto pela leitura e seu hábito são socialmente construídos, aprendidos, desenvolvidos. Conforme mencionado anteriormente, a formação do pela leitura deverá ser estimulada, exercitada e principalmente vivenciada.

Nossa história de leitura não tem ponto-final, ela tem a nossa idade e continua se fazendo a cada dia. Se reescrevendo, muitas vezes, conforme descreve Lajolo (2005). Assim, a ausência de percentual de resposta “NÃO”, para a pergunta em questão, também é muito promissora. Certamente o Carrossel de Leitura foi vivenciado de maneiras diferentes entre os 18 participantes, e cada um deles estabeleceu uma relação pessoal e singular com o projeto em questão. Assim para esses estudantes que representam os 12,5%, que ainda não souberam responder se gostam de ler, acreditamos que a exposição contínua aos livros possa construir possibilidades de uma maior aproximação com a literatura (daí a importância da existência e da

constância dos livros na vida dessas crianças). Mas certamente esses estudantes já foram modificados pelo Carrossel de Leitura.

Gráfico 3 - Opção de leitura que mais gosta



Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022.

As expectativas e preferências desses estudantes refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação como leitores, mesmo fora do circuito escolar. Logo, o gosto traz marcas do aprendizado de leitura, a partir da exposição, desde muito cedo, aos produtos da indústria cultural e ao contexto social em que vivem. Para responder a essa questão, conforme Zilberman (2014), os leitores precisam se reconhecer nas personagens, há limites para mexer com a temporalidade e a ação precisa ter um mínimo de coerência. Isso é assim, pois cada leitor traz algum tipo de experiência prévia que deve ser respeitada.

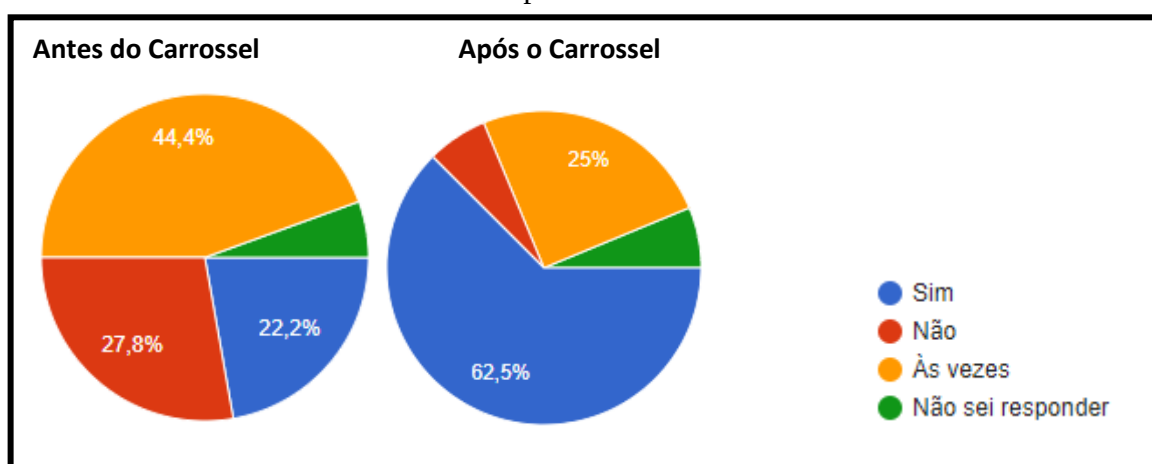
Interessante ressaltar, que antes do Carrossel o “GIBI” possuía uma alta representatividade para esses estudantes (41,2%). Acreditamos que tanto no acesso, mas principalmente pela fácil leitura e pela diagramação desse material com muitas ilustrações. Liros e gibis são portadores de textos diferentes e que devem estar presentes no cotidiano das leituras. A ausência da resposta gibi nos permite inferir que a presença de livros literários era algo incomum no cotidiano desses estudantes, muitas vezes ausentes no ambiente familiar ou de difícil acesso no ambiente escolar. Assim, após o Carrossel o gibi nem foi citado e os livros literários assumiram 75% da preferência.

Os livros didáticos, que têm caráter pedagógico, ainda ocupam um grande espaço nas escolas e para muitos estudantes é um orgulho ter o “livro da escola”, porém sabemos que o livro “da escola” e os livros literários, com seus propósitos distintos, ainda não chegam às mãos de uma grande parte dos estudantes em nosso país. Doravante, para muitos de nossos participantes a leitura do livro da escola é algo muito representativo.

Conforme Colomer (2017, p.37) “os melhores livros são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem entender sozinhas e o que podem compreender por meio de um esforço da imaginação que seja suficientemente compensado”. Ou seja, as crianças precisam também de um tipo de literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades de percepção para além dos limites atuais.

Concluimos que a exposição ao livro literário foi o fator preponderante para mudar essa estatística, conforme Gráfico 3.

Gráfico 4 - Você costuma ler no seu tempo livre?



Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022.

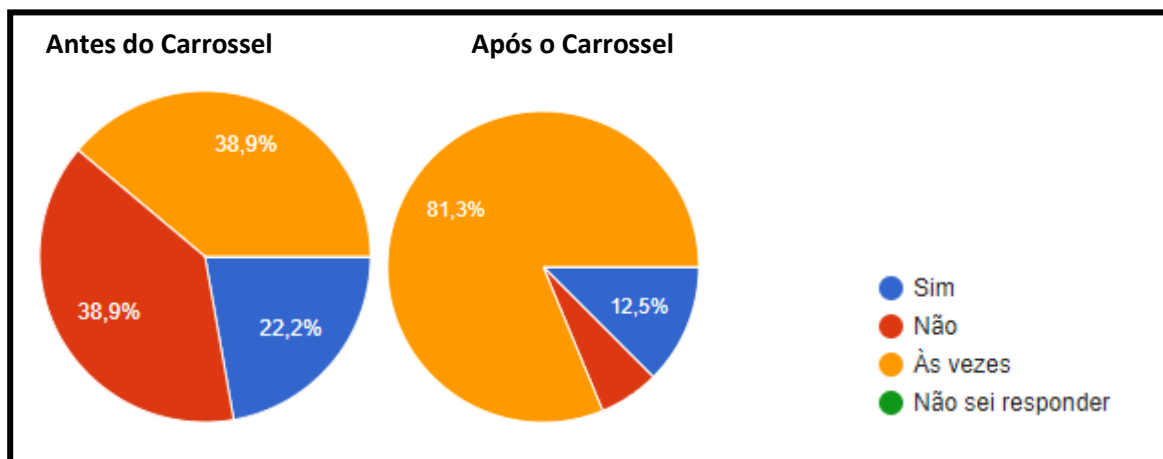
Aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal e social. A obra de Pennac (2008), auxilia-nos em uma viagem de encontros e reencontros com o mundo da leitura e nos permite refletir sobre o atual contexto vivenciado do ensino de leitura em nosso país. Ao apresentar os direitos inalienáveis do leitor e a magia da leitura, ressaltamos que esses elementos se perdem quando o livro deixa de ser “vivo” para a criança, uma parte integrante de sua existência cotidiana. Mas, e quando essa criança nem foi apresentada ao mundo da leitura? Segundo Ferrarezi Jr. (2016), quando as leituras que deveriam acontecer nas noites de infância passam a ser leituras obrigatórias do currículo escolar, com a confecção de fichas de leitura, resumos ou provas, ocorre o conflito que impossibilita o diálogo com a leitura prazerosa, que deveria ser um motor de transformação desse leitor.

De toda forma, a alteração no quadro geral de ocupação do tempo livre das crianças do período que antecede o Carrossel realizado na escola ao momento de seu término é incrivelmente relevante e capaz de nos trazer grande esperança quanto à possibilidade de o Carrossel se tornar um projeto permanente nas escolas. O fato de o tempo livre utilizado para leitura ter quase triplicado em tão pouco tempo de exposição aos livros, por si só, já responde

pela eficiência geral da metodologia. Ademais, apenas 6,25% dos estudantes responderam que não costumam ler em seu tempo livre.

A mesma conclusão se toma a partir dos gráficos relativos à próxima pergunta, em que a leitura diária ou ocasional quase elimina a ocorrência de não-leitura pelos alunos.

Gráfico 5 - Você lê todos os dias?



Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022.

Nesse aspecto, é relevante observar no Gráfico 5, que houve um aumento significativo na resposta às vezes para o questionamento se você lê todos os dias, de 38,9% para 81,3%. Na verdade, para muitos desses estudantes ler ocasionalmente já representou um grande avanço. Especificamente nessa questão, acreditamos que os estudantes responderam ao segundo questionário de forma mais natural e não tiveram receios de julgamentos.

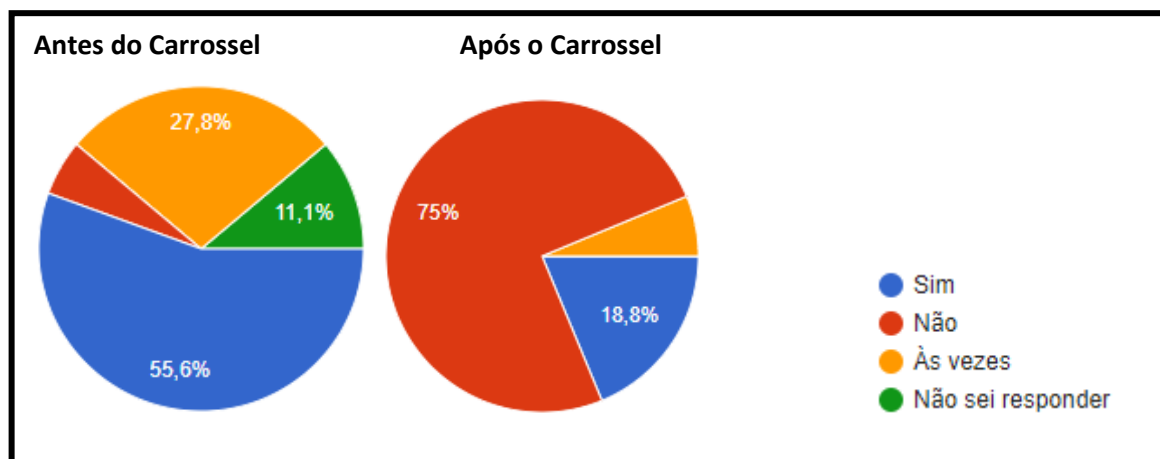
A leitura diária é algo que se constrói ao longo do tempo e não deve ser imposta como castigo ou dever. Segundo Pennac (2008, p. 20-23):

Se, como se costuma dizer, meu filho, minha filha, os jovens não gostam de ler, ou melhor, não amam a leitura – e o verbo é justo porque se trata bem de uma leitura de *amor* -, não é preciso incriminar nem a televisão, nem a modernidade, nem a escola. Ou incriminamos tudo isso, se quisermos, mas somente depois de nos termos colocado esta primeira questão: o que foi que fizemos daquele leitor *ideal* que ele era, naquele tempo que representávamos, de uma só vez, o papel do contador e do livro? A enormidade dessa traição! [...] Ora, este prazer está bem próximo. Fácil de reencontrar. Basta não deixar os anos passarem. Basta esperar o cair da noite, abrir de novo a porta do seu quarto, nos sentarmos à sua cabeceira e retomarmos nossa leitura em comum [...].

Assim, a importância do exemplo nos anos iniciais da vida da criança, aprendendo a importância da leitura como parte existencial da vida é fundamental, para transformar-se em leitura por prazer e realizada habitualmente. Porém conforme já mencionado anteriormente

nessa Dissertação, nos atemos ao desenvolvimento do gosto pela leitura, com a perspectiva de sua formação, pelo viés da escola. No entanto, enfocamos o papel da Família, enquanto um construto basilar na formação do gosto pela leitura.

Gráfico 6 - Você lê apenas os livros que a escola pede?



Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022.

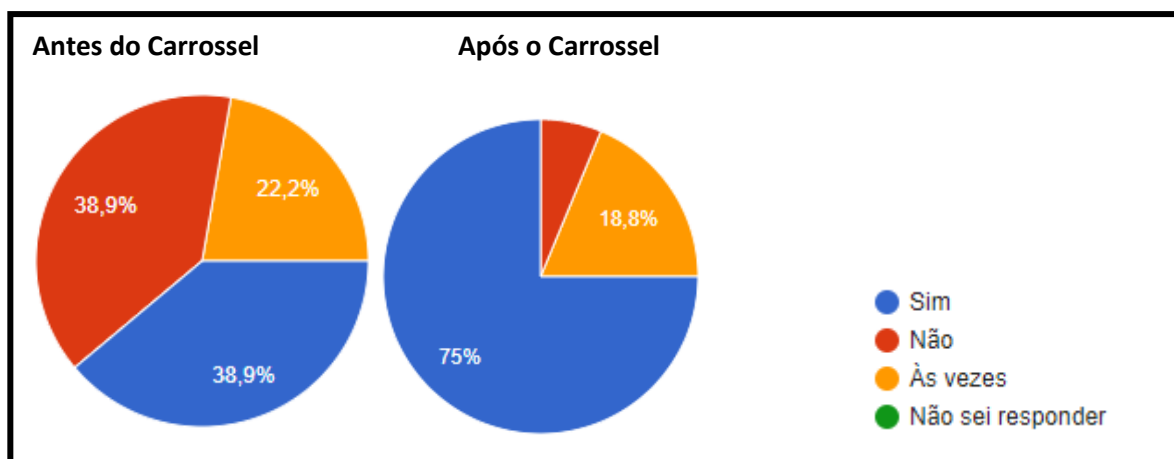
Conforme Colomer (2007, p. 150) “os livros para compartilhar podem estabelecer laços entre a escola e as famílias. Os livros que vão e vêm da escola para a casa, através do empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada (...)”. Nesse sentido, percebemos um caminho às avessas da forma tradicional, uma vez que o estudante levou o livro para casa e acabou contribuindo no interesse e na possível formação de outros leitores que com ele convivem.

Como se pode ver claramente, houve uma ampliação de 5% para 75% dos alunos que ampliaram suas leituras para além da relação dos livros didáticos e paradidáticos (ou metaforicamente falando “os livros que a escola pede”), o que implica dizer que grande parte dos alunos que participaram do Carrossel declarou ter começado uma trajetória autônoma de descoberta de material de leitura.

O fato que chama a atenção neste gráfico em específico, é que anteriormente estes estudantes não eram protagonistas do processo, e a leitura era vinculada ao que a instituição escolar determinava. Assim, para muitos estudantes a escola estabelecia quais leituras seriam realizadas, conforme observamos no percentual de 55,6%. Com o Carrossel de Leitura, os livros lidos não foram exigência da escola, mas parte de algo maior que estimulava a leitura para além do contexto escolar.

Isso é transformação de hábitos, algo que precisa ser considerado com carinho, ainda mais se pensarmos no pequeno período de funcionamento do projeto-piloto.

Gráfico 7 - Você lê um livro até o fim?



Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022

Na mesma direção das respostas obtidas para a pergunta anterior, desta vez vemos que o número de alunos que lia os livros apenas parcialmente caiu de quase 40% para apenas 5% e o que começou a descobrir o prazer de terminar um livro aumentou de quase 40% para 75%. É uma mudança muito significativa em relação ao contato do aluno com o livro.

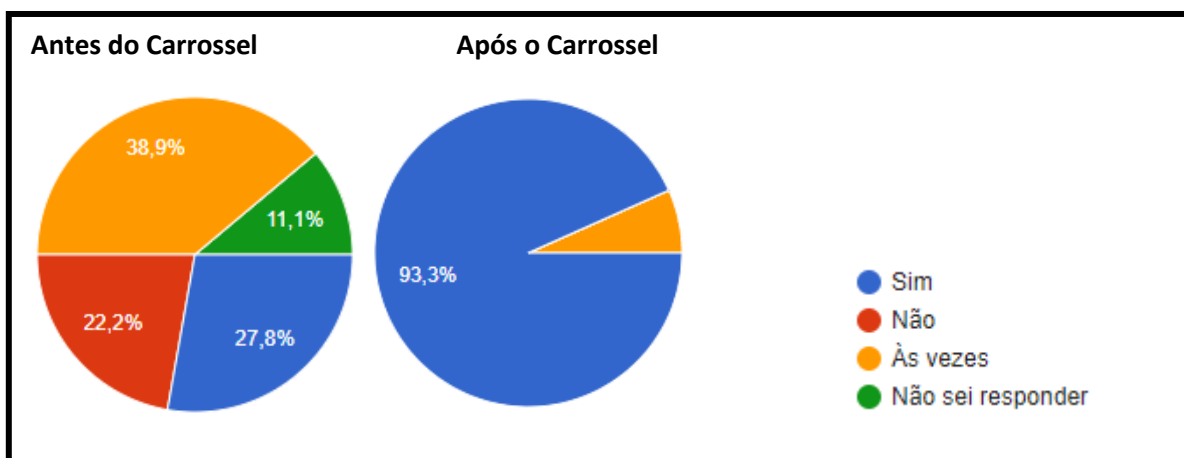
A pequena experiência leitora desses alunos, muitas vezes expressa na forma de suas afirmações sobre “falta de tempo” e “histórias chatas” que os motivavam a cessar a leitura, agora é substituída pelo prazer de “vencer o livro”, de absorvê-lo todo, de concluir a tarefa.

Assim, evocamos Pennac (2008), que em sua célebre obra “Como um Romance” (2008), declara que o leitor, em uma viagem ao mundo da leitura tem direitos. E tem o direito de não terminar um livro:

[...] Existem trinta e seis mil razões para se abandonar um livro antes do fim: o sentimento do já lido, uma história que não nos prende, nossa desaprovação total pelas teses do autor, um estilo que nos deixa de cabelo em pé, ou ao contrário, uma ausência de narrativa que não compensa ir mais longe. (PENNAC, 2008, p. 135).

Porém, uma vez continuado o projeto, uma vez que os alunos tivessem acesso a mais e mais livros por mais e mais tempo, certamente isso se propagaria para livros maiores e as ilustrações passariam a ser um aspecto mais secundarizado em relação à história em si. E muitos deles se envolveriam nessa viagem ao mundo da leitura, exercendo seus direitos de leitor. Mais uma vez, o que vemos é o início da construção do hábito leitor.

Gráfico 8 - Você lê mais de um livro durante o ano?



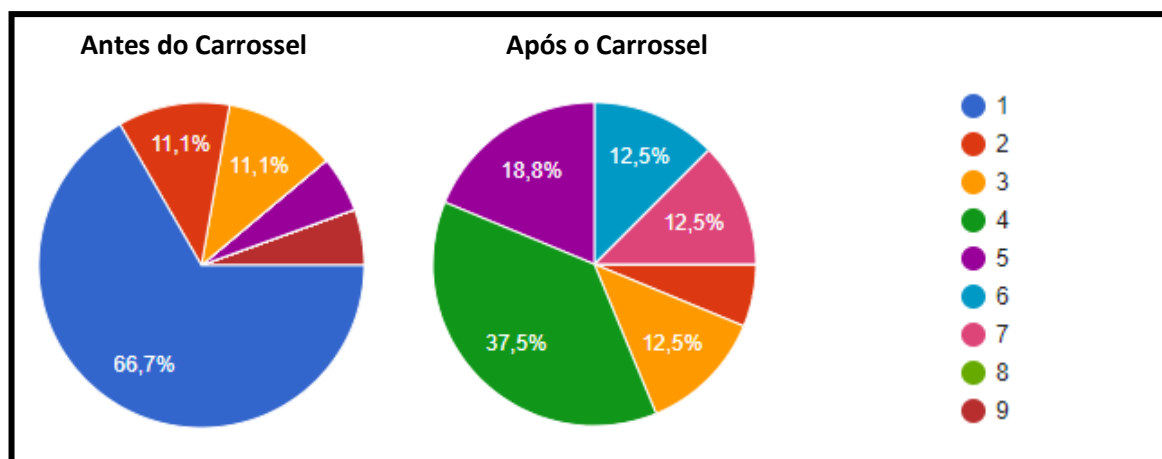
Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022

Boas histórias atraem as pessoas através dos tempos e as histórias da Bíblia ou Contos de Fadas ainda continuam sendo apontadas como primeiras opções de leitura. Conforme Abramovich (2008), a autora não acredita que apenas as crianças leem menos, quando relacionamos os dados ao contexto histórico das décadas de setenta e oitenta. No sistema escolar, quem está lendo menos são os educadores e sabemos que são os grandes influenciadores da leitura. Ainda segundo a autora, hoje, criam-se salas especiais de leitura, com professores especializados, cursos de mediação de leitura e mais uma série de recursos, porém aquilo que era uma "simples gostosura", sentar no chão e contar histórias - acaba se perdendo no meio de fichas e notas que transformam o prazer de ler em obrigação escolar, conforme Abramovich (2008).

Disso tudo, o fato decorrente de que se lê menos e, no caso específico da pergunta em análise um quarto das crianças não liam nada antes do Carrossel. Mas, depois do Carrossel, todos tinham, orgulhosamente, uma nova história a contar: todos tinham lido mais de um livro no ano! E, quantos livros foram esses? Observamos um percentual de 93,3% versus os 27,8% antes do Carrossel de Leitura. Números esses que extrapolam o quantitativo e nos permitem ter uma visão dessa metodologia.

Vejamos nos gráficos a seguir a representatividade de livros lidos pelos participantes do Carrossel de Leitura. Assim, conforme Gráfico 9 abaixo, temos um retrato detalhado das quantidades realizadas que resultaram em um número específico de leituras para cada um dos participantes.

Gráfico 9 - Quantidade de livros lidos

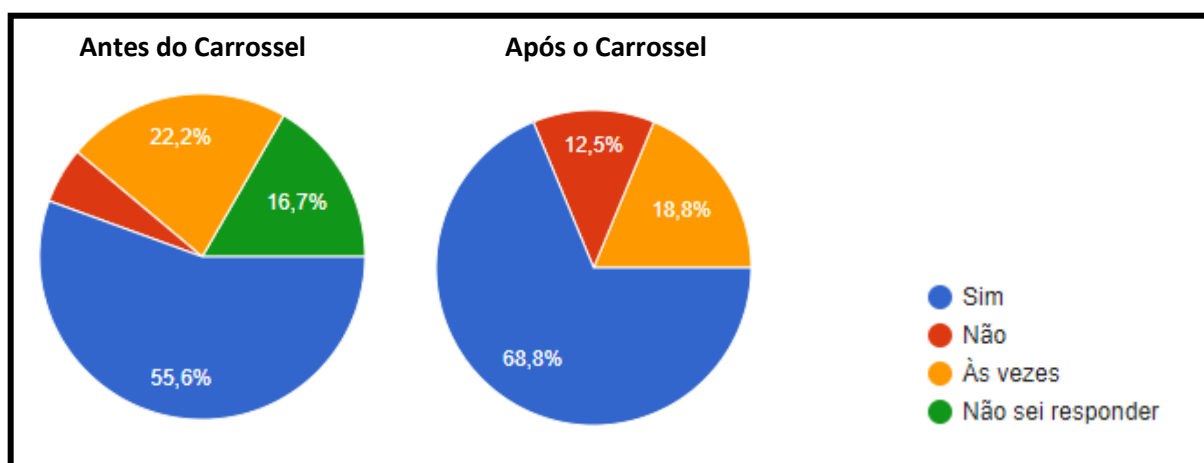


Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022.

Para quem tinha lido um ou nenhum livro no ano todo, que tal poder dizer agora que se leu 7, 8 ou 9 livros em três meses? Nada mal, não é mesmo? Não se trata, portanto, de apenas de iniciar um novo hábito, mas de reconstruir-se da condição de não-leitor para a orgulhosa condição de leitor de vários livros. Posto isso, corrobora com essa discussão Amaral (2016, p. 88) “[...] vamos percebendo, então, que a leitura é uma experiência para ser vivida sem cobranças, livre de preconceitos e proibições. A experiência que ganhamos enquanto leitores é que garantirá a qualidade das leituras e o crescimento enquanto leitor”.

O que isso significa na vida de uma criança dessa idade? Ser considerada uma leitora ou um leitor? Provavelmente, algo que as palavras não conseguem mensurar aqui.

Gráfico 10 - Frequenta a biblioteca da escola ou da cidade

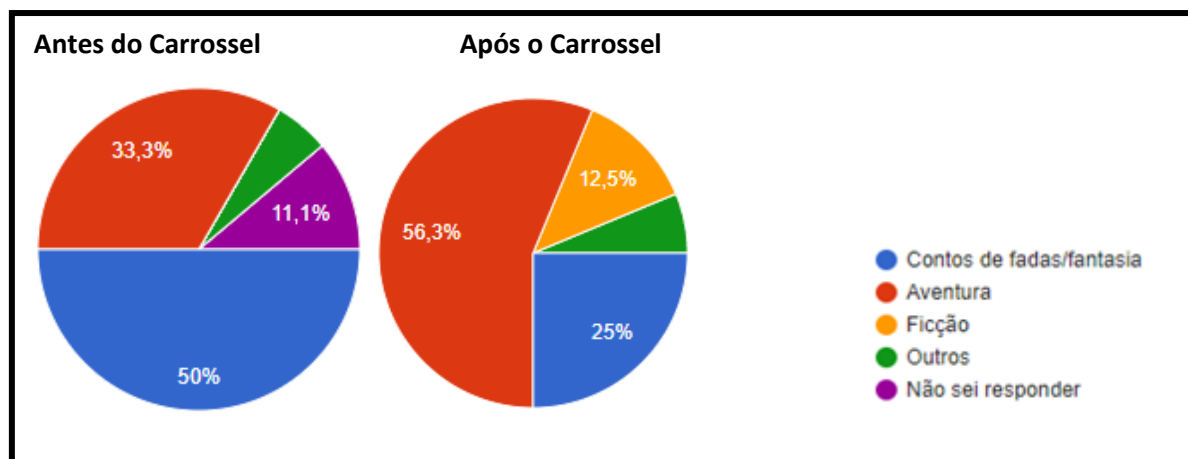


Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022.

Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), a mais eficiente forma de desenvolvimento do gosto pela leitura é a exposição constante da criança a bom material de leitura. Ter o que ler sempre à mão, com boa qualidade e variedade é a forma mais eficiente conhecida de desenvolver o hábito de ler nas crianças. E assim a biblioteca se constitui no “paraíso terrestre”, por excelência, de qualquer leitor.

Como se vê pelos gráficos, a biblioteca escolar existente nessa unidade educacional, de alguma forma, já atraía boa quantidade de alunos, o que melhorou cerca de 13% nesse grupo de alunos depois do Carrossel. Mas, não é apenas a frequência à biblioteca que tem que ser considerada. Esse dado só faz sentido real se comparado às duas perguntas respondidas nos gráficos anteriores: se havia uma frequência de 55,6% desses alunos à biblioteca da escola, porque a leitura era menor do que um livro por ano? Simples: a biblioteca era vista como parte das enfadonhas atividades escolares e, por si só, não gerava interesse na leitura. Depois do Carrossel, uma vez iniciado o processo de descoberta do prazer de ler, a biblioteca passa a ser explorada não mais como uma “dependência escolar” simplesmente, mas passa a ser vista como um lugar em que se acham coisas legais para ver e fazer. E isso muda muita coisa!

Gráfico 11 - Tipo de livro que gosta de ler



Fonte: Dados de pesquisa / julho 2022

Por que nessa idade histórias de aventura e terror fazem tanto sucesso? O que exatamente mobiliza o interesse delas por esse tema? Abramovich (1997), considera que não sejam apenas histórias de aventura e terror que interessam às crianças nessa faixa etária. Elas gostam de ler histórias engraçadas, tristes, de suspense, de comédia... O que realmente as prende é a emoção.

A ficção para as crianças eleva o imaginário a um terreno fértil da literatura para as crianças. Conforme Held (1980, p. 22-23), resguardadas as diferenças entre o fantástico e o maravilhoso, “[...] pode existir um fantástico próprio para a infância, entendo por isso não um fantástico artificialmente pré-fabricado para a infância, mas qualquer espécie de fantástico em que a criança encontra seu bem”. Segundo Held (1980), há um amplo painel de tendências da literatura infantil moderna, apoiado em uma multiplicidade de textos, relacionando diversos autores, inclusive os brasileiros. A autora, associa os mais variados aspectos da literatura infantil, inclusive o humor e a ficção científica concernente à evolução psicológica e intelectual da criança. Para Colomer (2003), uma parte muito importante da formação literária das crianças e adolescentes de nossa sociedade é através da leitura de textos de ficção e é vital conhecermos esta literatura para entender o itinerário formativo das crianças.

Nesse quadro geral de buscar emoções, o aspecto mais significativo das respostas obtidas nessa pergunta está em um pequeno percentual: os 11,1% de crianças que simplesmente não sabiam de que livros gostavam, desapareceram depois do Carrossel. Agora todas sabiam do que gostavam porque todas tinham experimentado a leitura e todas gostavam de algo. Se isso representasse apenas uma criança, a pesquisa já teria valido a pena.

Afinal, quanto vale para a sociedade que uma pessoa se torne uma leitora assídua? Talvez, muito mais do que somos capazes de imaginar num primeiro momento...

Vistas e comentadas, portanto, as perguntas do questionário antes e depois da implementação do Carrossel de Leitura, passemos à análise das respostas às entrevistas semiestruturadas.

4.4.2 Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas são consideradas técnica privilegiada de comunicação e ocorreram ao final do Carrossel de Leitura, no dia vinte três de junho de 2022. Ao todo foram dezessete entrevistas realizadas.

Na perspectiva da Análise do Conteúdo, sistematizada por Bardin (1979), associado ao uso do programa IRAMUTEQ, temos representações que revelam estética e impactantemente o pensamento das crianças em relação à experiência que tiveram por meio da metodologia do Carrossel de Leitura.

A seguir a análise de dados pelo *software* IRAMUTEQ e as análises na perspectiva da Classificação Hierárquica Descendente, a Nuvem de Palavras e a Análise de Similitude.

4.4.2.1 Análise de dados pelo IRAMUTEQ

De acordo com Camargo e Justo (2018), o programa IRAMUTEQ disponibiliza diferentes tipos de análises textuais como a lexicografia, a lematização, o cálculo de frequência de palavras, as análises multivariadas como a classificação hierárquica descendente, a análise pós-fatorial de correspondências e as análises de similitude.

No IRAMUTEQ essas análises podem ser realizadas tanto a partir de um grupo de textos a respeito de uma determinada temática (*corpus* textual) reunidos em um único arquivo de texto; como a partir de matrizes com indivíduos em linha e palavras em coluna, organizadas em planilhas, como é o caso dos bancos de dados construídos a partir de testes de evocações livres. (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 4).

Para apoio na análise das entrevistas realizadas neste estudo, o programa IRAMUTEQ foi utilizado com a preparação de 17 textos após a realização das entrevistas semiestruturadas com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Essas entrevistas, como já citamos, foram realizadas ao final do projeto Carrossel da Leitura, a fim de verificar a compreensão dos estudantes em relação a suas condições pessoais como leitores, mas isso apenas após a imersão no mundo da leitura.

Após a análise realizada pelo IRAMUTEQ, foram produzidos os seguintes dados estatísticos para o estudo realizado:

- a) número de textos: 17;
- b) segmentos de texto: 103;
- c) número de ocorrências: 3668;
- d) número de Classes: 5;
- e) número de segmentos de textos aproveitados do total de 103: 77 desses segmentos de texto representando (74,73%).

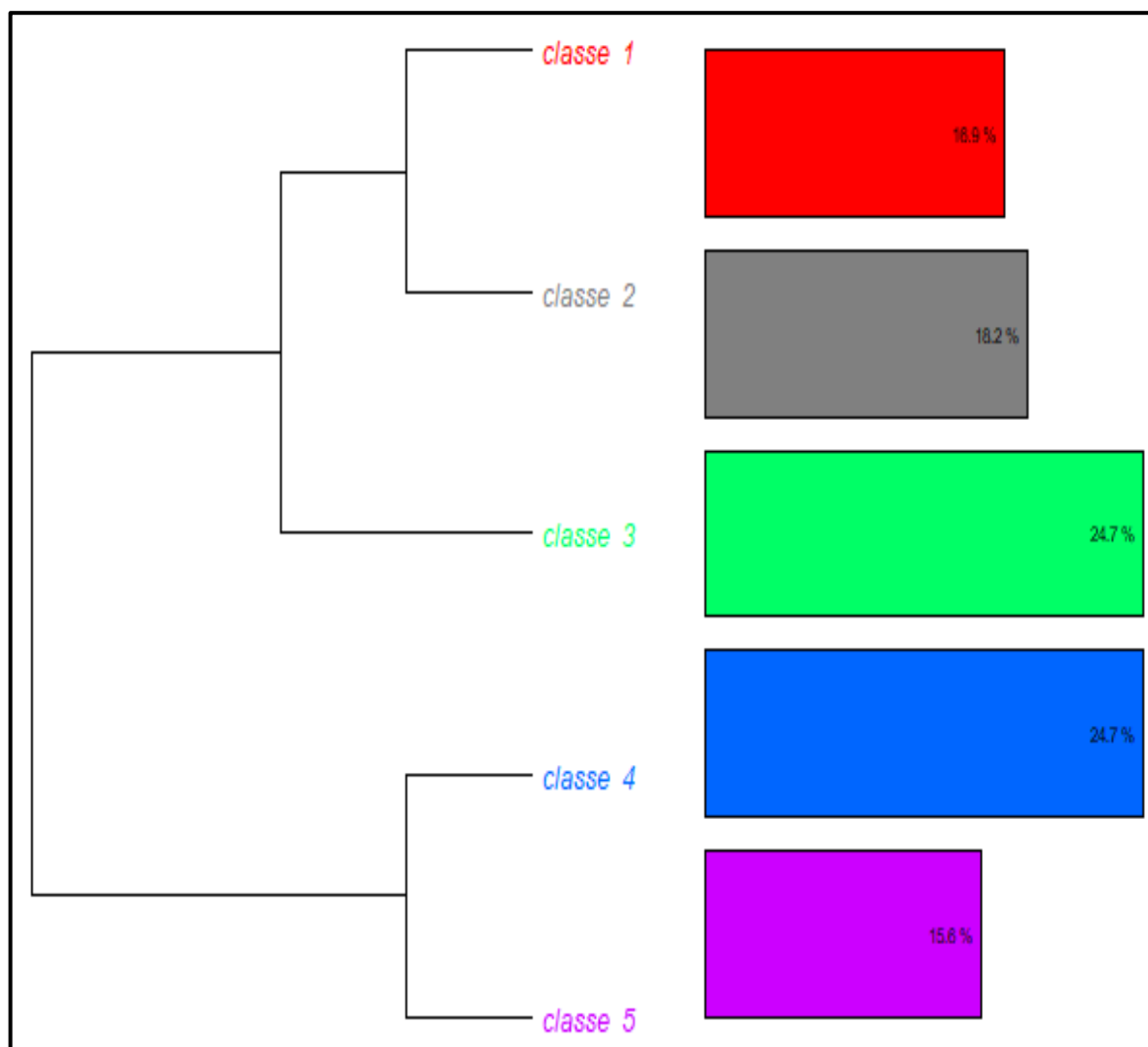
Como ferramentas de análise deste programa, foram realizadas as análises da Classificação Hierárquica Descendente, a Nuvem de Palavras das entrevistas semiestruturadas e a Análise de Similitude. Passaremos a analisar uma a uma a seguir:

4.4.2.1.1 Análise de Classificação Hierárquica Descendente

A análise apresentou cinco classes com dois blocos separados, como mostra a Figura 6. Veremos a seguir o significado de cada classe:

Um primeiro conjunto com as duas primeiras **Classes 1 e 2** mantendo maior relação com a **Classe 3** e as **Classes 4 e 5** mais próximas no contexto dos discursos em um segundo grupo de classes. As **Classes 3 e 4** apresentaram um maior percentual de segmentos de textos apresentados para compor a análise do programa.

Figura 6 - Dendrograma das Classes

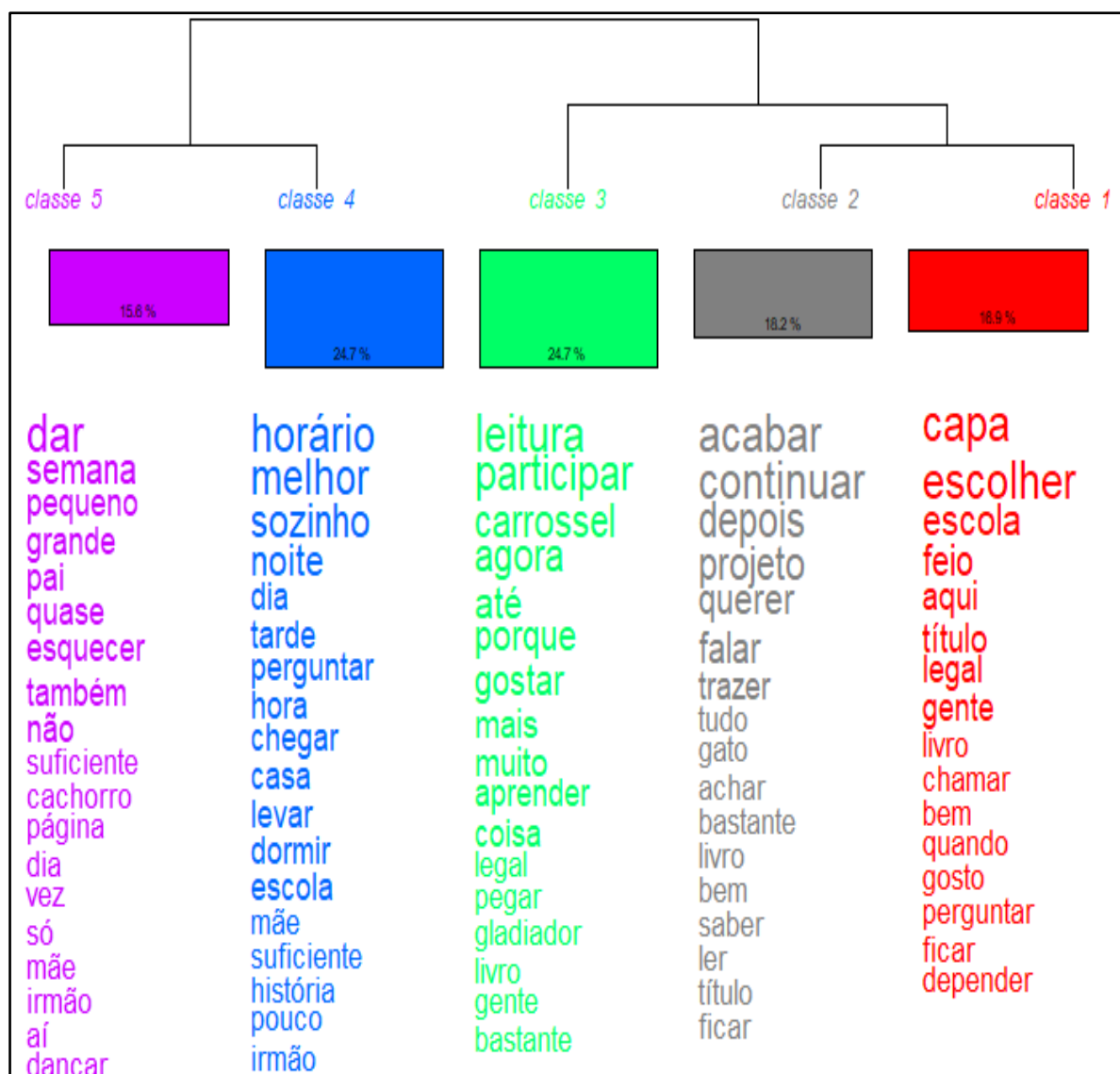


Fonte: Figura gerada Programa IRAMUTEQ.

Em uma segunda análise, o dendrograma apresentado na Figura 7, é uma forma diferente de visualização das informações geradas.

Foram apresentadas as principais palavras citadas por cada uma das classes de acordo com sua repetição no discurso dos alunos.

Figura 7 - Dendrograma com descrição das palavras principais



Fonte: figura gerada Programa IRAMUTEQ.

O agrupamento de cada uma das classes permite compreender o teor relevante revelado pelo programa e que o pesquisador deverá compreender e relacionar à pesquisa desenvolvida.

A **Classe 1**, aqui nomeada de **Estímulo para a leitura**, apresenta em sua composição palavras voltadas ao motivo da escolha do livro e o local de leitura dos estudantes.

As palavras em destaque da classe por ordem de importância são: **capa, escolher, escola, feio, aqui, título, legal, gente**.

Percebe-se, de acordo com os discursos dos alunos entrevistados, que parte estímulo à leitura está relacionado à capa e ao título do livro, conforme podemos observar nas entrevistas 14 e 15:

[...] mas, ia ser legal ler na escola. Eu **escolhia** o livro pela capa e pelo título dos livros que você trouxe. Eu não consegui ler “A Casa Sonolenta”. Depois que acabar o

projeto, eu vou continuar lendo livro. Eu quero falar que eu gostei muito dos livros e de você. **(Entrevistado 14)**

[...] eu **escolhia** o livro pela capa. Eu peguei todos os livros que eu quis. Não teve nenhum a mais que eu fiquei com vontade. Sabe, depois que acabar o projeto, eu vou continuar lendo livros. **(Entrevistado 15)**

Outro aspecto relevante verificado foi a leitura sendo realizada para familiares ou de maneira criativa pela criança. Relatos podem ser apontados pelos entrevistados 4, 7 e 10:

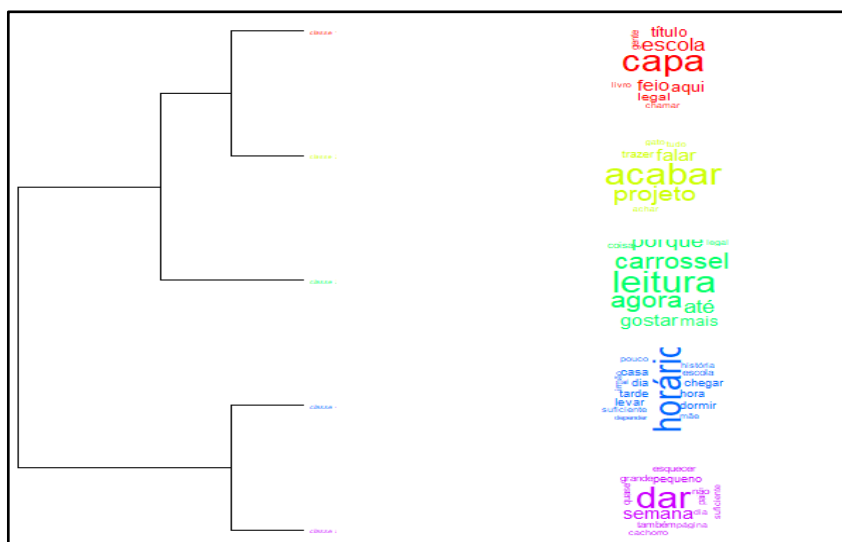
[...] e a minha irmã é pequenininha e gostava quando eu lia para ela. Eu gosto de ler na **escola**: é legal. Eu escolhia o livro pela capa. Se tivesse um livro de capa bem feia, talvez eu não ia pegar ele. **(Entrevistado 4)**

[...] eu lia com o meu irmão. Na verdade, eu lia para ele. Ninguém de casa perguntou do livro. Aqui na **escola**, eu não leio... Eu acho mais legal ler os livros do projeto, sabe? **(Entrevistado 7)**

[...] eu lia todo dia antes de dormir para as minhas bonecas. O melhor horário que eu tinha para ler era a noite. Eu lia sozinha. Eu colocava os pijamas nas minhas bonecas e contava as historinhas. **(Entrevistado 10)**

Mais uma vez, se vê como o Carrossel de Leitura tem um alcance maior do que apenas a criança na escola. A permissão de levar o livro para casa e a confiança de que a criança saberá cuidar dele (mesmo que isso não aconteça em cem por cento dos casos) acaba permitindo que outras pessoas da família – e até mesmo as bonecas... (será quem uma nova professora nasce daí?) – sejam privilegiadas pelo ato de ler. Na Figura 8, pode-se notar a distribuição das classes com as palavras principais formando o grupo de palavras com maiores citações pelas entrevistas.

Figura 8 - Dendrograma nuvem de palavras



Fonte: figura gerada Programa IRAMUTEQ

A **Classe 2** foi nomeada **Criação do hábito de leitura**. Essa classe apresenta um conjunto de palavras que está voltada ao hábito de leitura do estudante após o encerramento do projeto. As palavras principais da classe são: **acabar, continuar, depois, projeto, querer, falar, trazer**. Em sua grande maioria, são verbos voltados para as ações dos discentes em relação ao Carrossel de Leitura.

As palavras de destaque na classe são **ACABAR** e **CONTINUAR**. Ambas as palavras demonstram a intensão das crianças ao final do Carrossel de Leitura. Por isso mesmo, a segunda palavra de maior incidência é a palavra **CONTINUAR**. Verifica-se que está muito relacionada à ação de continuar lendo os livros, mesmo após o término do projeto (ou seja, quando o projeto **ACABAR**, eu vou **CONTINUAR**). Os alunos demonstraram seus desejos conforme as entrevistas 7 e 8:

[...] depois que **acabar** o projeto, eu vou tentar falar para minha mãe comprar uns livros para mim e eu vou **continuar** lendo. (**Entrevistado 7**)

[...] dos livros que você trouxe para o projeto, foi tudo bem. Depois que **acabar** o projeto, eu, com certeza, vou **continuar** lendo. Eu quero falar que eu gostei bastante dessas semanas e que eu queria que **continuasse** para sempre. (**Entrevistado 8**)

Nesta classe, também é perceptível o interesse dos alunos em relação aos livros que foram inseridos no projeto. Existe uma reflexão e uma maior interação para com a leitura que desejam realizar. As palavras relacionadas ao verbo **TRAZER** são citadas nos discursos 6 e 12:

[...] dos livros que você **trouxe** para o projeto, eu queria pegar as histórias assustadoras. Depois que acabar o projeto, eu vou continuar lendo. (**Entrevistado 6**)

[...] eu quero falar que você tem que começar a **trazer** livros bem grandes, porque é muito legal! Também, tem mais histórias para conhecer... e só isso. (**Entrevistado 12**)

A **Classe 3** tem como foco central o **Projeto Carrossel de Leitura**.

A Classe 3 de palavras está intrinsecamente relacionada à percepção sobre o Carrossel de Leitura desenvolvido. Palavras como “gostar” e “aprender” aparecem com destaque, demonstrando a percepção positiva dos alunos sobre a participação no projeto.

As principais palavras da classe são: **leitura, participar, carrossel, agora, até, porque, gostar**.

Uma das palavras mais destacadas na classe foi a palavra **PARTICIPAR**. De acordo com as entrevistas 2 e 15, a participação no Carrossel de leitura expôs uma nova percepção de leitura aos alunos:

[...] eu estou gostando muito de **participar** do Carrossel de Leitura porque eu não gostava muito de ler. Mas, aí, quando eu comecei a ler, eu comecei a gostar mais porque eu vi que tinha história diferente, algumas com personalidades fortes, algumas eu até me comparava assim. (**Entrevistado 2**)

[...] eu estou gostando muito de **participar** do Carrossel de Leitura porque é muito legal fazer leitura. Eu li uns sete livros durante o Carrossel. (**Entrevistado 15**)

As palavras **LEITURA** e **CARROSSEL** são muito destacadas pois as perguntas são voltadas para respostas relacionadas ao próprio desenvolvimento do Carrossel. A totalidade dos alunos entrevistados demonstrou que gostou de participar do Carrossel de Leitura, mesmo com as dificuldades apresentadas e como exposto pelas entrevistas 1, 16 e 17:

[...] eu estou gostando de participar do Carrossel de **Leitura!** Eu li só um livro no Carrossel porque eu tenho muita dificuldade para ler ainda... (**Entrevistado 1**)

[...] eu estou gostando de participar do Carrossel de **Leitura**, porque quando eu não conhecia esse **Carrossel** eu não estava lendo muito. E quando eu comecei a participar do **Carrossel**, então eu comecei a ler mais e eu gostei cada vez mais de ler (...). Eu quero falar que eu gostei muito do projeto e o projeto me ajudou a ler muito mais e que antes eu não lia muito, eu ficava só assim ...falando... para a tia ler para mim aqui. Só que agora eu sei mais do que antes. (**Entrevistado 16**)

[...] eu estou gostando de participar do Carrossel de **Leitura** porque eu vou aprender a ler! Eu não consigo ler: eu só fico vendo as imagens... Eu li cinco livros do **Carrossel**. Eu gostei mais do livro Os Gladiadores. (**Entrevistado 17**)

O que dizer desses dois depoimentos acima, além do fato de que são emocionantes para qualquer professor/pesquisador da área de leitura. Essas crianças viram no Carrossel uma forma de remissão do tempo perdido até então na escola, uma porta para o desenvolvimento da competência leitora para além de sua falha alfabetização, uma maneira de igualar-se aos demais, de desvencilhar-se da pecha de “maus aprendizes”, uma esperança de reconstrução de si mesmos e da própria história com a leitura. Por si só, isso não seria suficiente para validar a metodologia?

Já a **Classe 4** foi nomeada de **Rotina de leitura**. As palavras apresentadas na classe referem-se ao discurso dos estudantes quanto aos horários de leitura, principais livros lidos e o tempo para a realização da leitura no Carrossel. As palavras em destaque foram: **horário, melhor, sozinho, noite, dia e tarde**.

A palavra **HORÁRIO** foi a mais citada na classe e demonstra o melhor horário para a realização da leitura pelos discentes. Os horários mais citados são na parte da noite e após a escola como se percebe nas entrevistas 16 e 14:

[...] o melhor **horário** que eu tinha para ler era na hora de dormir. Eu tinha muita dificuldade para ler, então eu lia com a minha mãe. Só que o livro “Cachorros não Dançam Ballet”, esse eu li sozinha! (**Entrevistado 16**)

[...] eu lia um dia sim e um dia não. O melhor **horário** que eu tinha para ler era quando eu chegava da escola. (**Entrevistado 14**)

A **Classe 5** é voltada para as questões envolvendo **Tempo para leitura. Dar, semana, pequeno, grande, pai, quase e esquecer** foram as palavras mais ressaltadas no discurso dos alunos. Os discursos estão relacionados ao tempo para o desenvolvimento da leitura do livro no período estipulado de duas semanas.

A palavra “**semana**” foi citada pelos alunos explicando suas percepções quanto ao tempo para realizar os rodízios do Carrossel. Não houve um consenso no tempo de realização dos ciclos, pois houve crianças que sentiram dificuldade quando os rodízios diminuíram de duas para apenas uma semana, especialmente por seu nível de alfabetização abaixo do esperado inicialmente, conforme a entrevista 14:

[...] o tempo foi suficiente para ler. Mas, com duas **semanas**, eu conseguia ler quase todo o livro e, no de uma **semana**, eu não conseguia ler... (**Entrevistado 14**)

Pode-se notar que as cinco Classes apresentam forte aproximação pois estão todas relacionadas a uma visão positiva das crianças em relação ao projeto Carrossel de Leitura. As duas primeiras classes, **Estímulo para a leitura (Classe 1) e Criação do hábito de leitura (Classe 2)**, apresentaram discursos relacionados ao desenvolvimento da leitura, bastante limitado inicialmente.

Já as demais classes, **Projeto Carrossel de Leitura (Classe 3), Rotina de leitura (Classe 4) e Tempo para leitura (Classe 5)** apresentaram aspectos relacionados ao projeto desenvolvido.

De maneira geral, as classes destacam que as atividades desenvolvidas no projeto foram estimulantes para as crianças. Por elas, se pode perceber que a leitura pode ser estimulada através de hábitos rotineiros.

Mesmo com as dificuldades de baixo nível de alfabetização, pouco tempo, local de leitura e disponibilidade de livros adequados para seu nível leitor, os alunos demonstraram gosto pelo projeto e mudanças significativas no interesse pelos livros ao longo das semanas.

4.4.2.1.2 Nuvem de Palavras

A Nuvem de Palavras apresenta os vocábulos que mais apareceram nas entrevistas realizadas. As maiores palavras são as que mais foram citadas pelos alunos ao longo das perguntas realizadas.

Conforme observado na Figura 9, **LER** e **LIVRO** foram predominantes. Assim, cada palavra teve seu tamanho regido pela relevância do corpus das entrevistas. Ler foi uma palavra citada 208 vezes e livro foi citado 167 vezes.

Figura 9 - Nuvem de Palavras



Fonte: figura gerada Programa IRAMUTEQ

As palavras mais citadas, pelo número de aparições nas entrevistas realizadas são: **ler**, **livro**, **não**, **gostar** e **escola**.

Figura 10 - Palavras em destaque

ler	208
livro	167
não	88
gostar	73
escola	43
carrossel	38
projeto	37
legal	37
porque	37
muito	36
mais	35
querer	27
falar	26
dia	25
depois	24
aqui	24
quando	22
capa	22
participar	21
leitura	21
acabar	20

Fonte: figura gerada Programa IRAMUTEQ

A palavra **LER** é destacada, pois a maioria das perguntas da entrevista está relacionada às questões de leitura do Carrossel de Leitura. Da mesma maneira, a palavra **LIVRO** é destacada, pois aparece nas citações dos livros lidos pelos alunos nos rodízios. A palavra **NÃO** aparece para justificar a falta de tempo ou a sinalização da aceitação ou negação sobre o gosto pelo livro lido. Palavras como **GOSTAR** e **LEGAL** também têm destaque, demonstrando as percepções principais dos discente em relação ao projeto. A palavra gostar foi citada 73 vezes e a palavra legal citada 37 vezes.

Quando esses estudantes foram perguntados se tinham gostado de participar do Carrossel de Leitura durante o processo da entrevista, foi unânime a resposta que tinham gostado.

Assim, a relevância desses vocábulos, nos dá uma dimensão da vivência desses estudantes com a leitura a partir do Carrossel de Leitura.

4.4.2.1.3 Árvore de Similitude

A análise de similitude permite a relação das palavras entre si, demonstrando a aproximação sobre assuntos e citações apresentadas nas entrevistas.

As cores iguais, conforme figura 11, mostram a proximidade das palavras dos discursos realizados.

No outro bloco, aparece o livro como objeto de desejo, um mundo em si que começa pela capa como o doce na vitrine da padaria da esquina, e que acaba com um “lambuzado de prazeres” que só pode ser descrito mesmo por quem o experimentou.

Então, a pergunta que nos resta é: como este país tem conseguido manter as nossas crianças longe dos livros por tanto tempo? Parece que temos feito muitas coisas ao contrário do que a Ciência orienta. As políticas educacionais brasileiras, sempre priorizando notas e avaliações quantitativas institucionais e institucionalizadas, não estaria esquecendo de algo fundamental em todo o processo: das crianças?

Concluimos que a aplicação do *software* IRAMUTEQ possibilitou realizar vários tipos de análises, dentre elas as do tipo Lexográfica, Especificidades, Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise fatorial de correspondência (AFC, Análise de Similitude e Nuvem de Palavras). Os resultados das análises dos dados selecionados, *corpus* das dezessete entrevistas e juntamente com as referências teóricas, realizadas com aplicação do *software* demonstram que os discursos das 17 crianças guardam muita similitude entre si. Por um lado, o desejo incessante de aprender e de sentir prazer nas ações escolares; do outro, a realidade das dificuldades e dos impedimentos que vão desde a falta de ser bem alfabetizado até a falta simples e pura do acesso ao livro. Uma amostragem realmente significativa.

O *software* livre IRAMUTEQ mostrou-se bastante eficiente em organizar os dados coletados e em demonstrar os resultados conforme o objetivo de cada análise, de onde podemos concluir que o programa realmente auxilia na demonstração estética e impactante dos resultados obtidos em entrevistas desse tipo.

4.4.3 Observação Participante – Caderno/Dário de Campo

Recorremos às anotações do diário de campo, que compôs a análise dos demais instrumentos, conforme já destacado anteriormente nessa dissertação. As anotações do diário de campo, contemplaram uma parte imprescindível durante toda nossa pesquisa, pois nos possibilitou escutar e enxergar os estudantes, fator indispensável para o trabalho de pesquisadora enquanto mediadora do Carrossel de Leitura.

Validado assim por diversos autores, pela importância de ser contemplado como um dos instrumentos principais do trabalho de observação participante, foi utilizado para constituir parte essencial do trabalho de campo de nossa pesquisa qualitativa.

A observação participante e seus desdobramentos foi contemplada em toda a etapa da nossa pesquisa e corroborou nas inferências e análises dos demais instrumentos de pesquisa.

4.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DO CARROSSEL DE LEITURA

A triangulação dos dados nos permitiu uma visão detalhada do fenômeno social em observação e participação, tal como ele foi vivenciado no cotidiano pelos estudantes participantes do Carrossel de Leitura e pela pesquisadora. O uso dos instrumentos de pesquisa gerou dados que foram analisados e interpretados considerando o protagonismo dos estudantes, a participação da professora regente e a reflexão da pesquisadora sobre sua prática docente.

Durante os meses que estivemos imersos no cotidiano da escola e da sala de aula deste 4º ano, lançamos mão de diferentes instrumentos na construção dos dados: observação participante, registros no diário de campo, questionários no primeiro dia e no último dia da pesquisa, entrevistas, fotografias, rodas de conversas, conversas informais, entre outros. Essa convergência de instrumentos fez a diferença na compreensão sobre as contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor da Educação Básica a partir do Carrossel de Leitura e se possibilitou verificar se os alunos conseguiriam romper o padrão positivista e mnemônico da leitura escola, mesmo na dimensão de um projeto-piloto.

As entrevistas constituíram um momento importante para validar os resultados, pois trouxeram uma oportunidade ímpar para que os participantes tivessem a possibilidade de discorrer sobre o Carrossel de Leitura anonimamente e expressar suas emoções, frustrações, desejos, sem se prenderem à indagação formulada pela pesquisadora. Posteriormente, os resultados das análises dos *corpora* textuais das dezessete entrevistas realizadas, com aplicação do *software* IRAMUTEQ demonstram que os discursos das dezessete crianças guardaram muita similitude entre si. Por um lado, o desejo incessante de aprender e de sentir prazer nas leituras; do outro, a realidade das dificuldades e dos impedimentos que vão desde a falta de ser bem alfabetizado até a falta simples e pura do acesso ao livro, o que nos permitiu uma amostragem realmente significativa.

A pesquisa apontou, pelos resultados dos questionários, das entrevistas e da observação participante, que a escola precisa ter/ser espaço para a leitura autônoma e pessoal, o que se atingiu com a metodologia proposta do Carrossel de Leitura, que visou a criação de um espaço de leitura individualizado e subjetivo. Foi necessário se criar uma esfera individual, oportunizando o momento da leitura livre e de experimentação, que trouxe sentido para formação inicial de leitores literários. A literatura aqui não foi usada como imposição para as crianças, ou como mero recurso didático ou instrumento para o “*pedagomez*”. O Carrossel de Leitura teve o intuito de criar um tempo real para ler e para todos, indistintamente.

Ademais foi necessário respeitar o tempo das crianças, suas dúvidas e incertezas em uma prática social e cultural pouco usual em suas rotinas: a leitura por prazer e a criação do gosto por leituras. Vale ressaltar que, dentre os estudantes participantes, que tiveram dificuldade na leitura, isso não constituiu motivo para invalidar sua participação, implicando ainda em maior estímulo às leituras e incentivo à sua autonomia, o que, cremos, contribuiu para sua própria construção de sujeito-leitor.

Os resultados também apontaram que a história de leitura de cada um de nós é, ao mesmo tempo, coletiva e individual, conforme Lajolo (2005). E assim como parte de uma história coletiva, subsidiada pela escolha da pesquisa-ação, nossa história de professora-leitora se articulou com várias outras histórias dos participantes observados durante o Carrossel de Leitura.

Nesse aspecto, os resultados também sinalizaram que os currículos escolares precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da Educação Básica. Isso significaria devolver à leitura e a seu desenvolvimento o status de “conteúdo curricular” com a garantia de que possa ocupar espaço efetivo no tempo de sala de aula.

Verificamos assim, que a escola e principalmente o professor possui papel preponderante na construção da relação dos estudantes com os livros, englobando toda a intensidade, forma, limitações, motivações e representações concernentes à leitura e dessa forma, a importância da leitura para os estudantes e com nossos estudantes será ampliada, permitindo a construção, mesmo que modesta, de um repertório de leituras concebidas como uma experiência prazerosa e significativa.

4.6 ENCERRAMENTO DO CARROSSEL DE LEITURA

O encerramento do Carrossel de Leitura ocorreu no dia 30 de junho de 2022. Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que esse momento de despedida e que constituiu a saída “do campo”, representou não apenas a consolidação de um “Projeto de Desenvolvimento do Gosto pela Leitura”, mas constituiu a elaboração de elementos importantes deste estudo, baseados na importância da pesquisa-ação, e nos permitiu valorosas reflexões sobre a experiência prática do Carrossel de Leitura, frente a todo referencial teórico adotado e do percurso metodológico seguido.

O Carrossel de Leitura durante o trimestre de duração, permitiu que grande parte dos estudantes construíssem sentidos em suas leituras e iniciassem um processo de aprendizagem significativa. Como mediadora do processo, refletimos e avaliamos, de forma mais precisa, nossa própria atuação em nossa prática pedagógica.

No encerramento do Carrossel de Leitura, fomos todos afetados, pois a leitura ofereceu novos horizontes: espaços, olhares, vivências, aprendizagens, escolhas. Em nosso último encontro, não houve um “giro do carrossel” e percebemos o quanto “nossas quintas-feiras” foram sendo constituídas e permeadas de memórias afetivas que tiveram como pedra basilar os livros e as leituras. Segundo Petit (2019, p. 50), “pois o tempo da leitura não se reduz àquele em que viramos as páginas ou àquele em que ouvimos alguém ler em voz alta. O devaneio e as lembranças de uma leitura fazem parte dela”.

Conforme explicitado no início dessa pesquisa, é inegável a importância da arte na formação do homem, pois a arte é um construto existencial, que molda nossa visão de mundo, pois não é um elemento externo ao ser humano, assim a arte, e em especial a literatura, cria uma ponte obrigatória com a leitura. Logo, as leituras a partir do Carrossel de Leitura, foi apreciada em suas potencialidades e particularidades, e inferimos que esses participantes se desacomodaram, se incomodaram, se informaram, se emocionaram, se divertiram, se encantaram, se humanizaram, se transformaram.

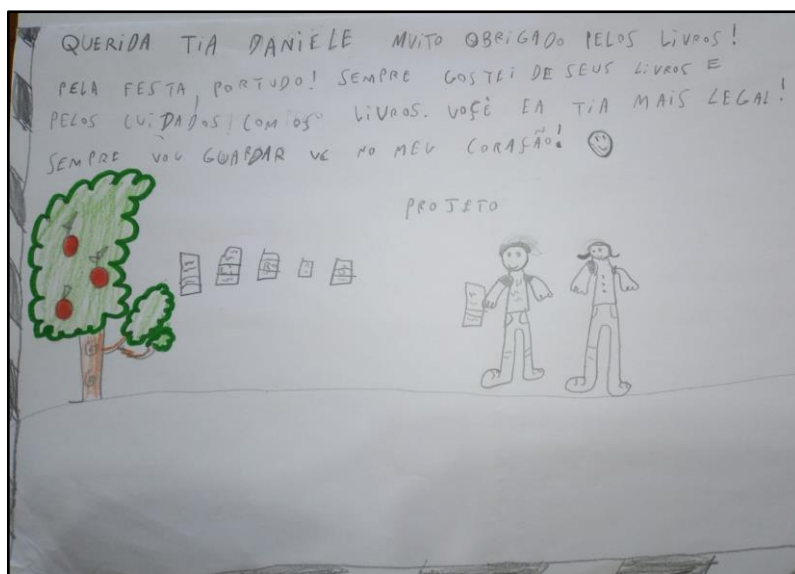
Desse modo, fomos surpreendidos pela manifestação espontânea dos participantes do Carrossel de Leitura e coube à essa pesquisa compartilhar “a voz” dessas narrativas e o ponto de vista que foram constituídos por dezessete cartas-desenhos para a pesquisadora.

Nosso intuito ao compartilhar esse material, que não foi tratado como instrumento de pesquisa, foi o de consolidar a manifestação espontânea dos participantes frente a importância do Carrossel de Leitura em suas trajetórias pessoais.

4.6.1 Manifestações dos participantes frente ao encerramento do Carrossel de Leitura

Para a pesquisadora, coube a escolha, dentre as dezessete cartas-desenhos, para compor esse subtítulo. Nesse sentido, algumas foram bastantes representativas e dialogaram com todo o processo vivenciado durante todo Carrossel de Leitura. Assim, não haverá análises sobre a representação gráfica e dos desenhos, mas sim o compartilhamento da riqueza metafórica e simbólica desse material.

Figura 12 - Carta-desenho XIII

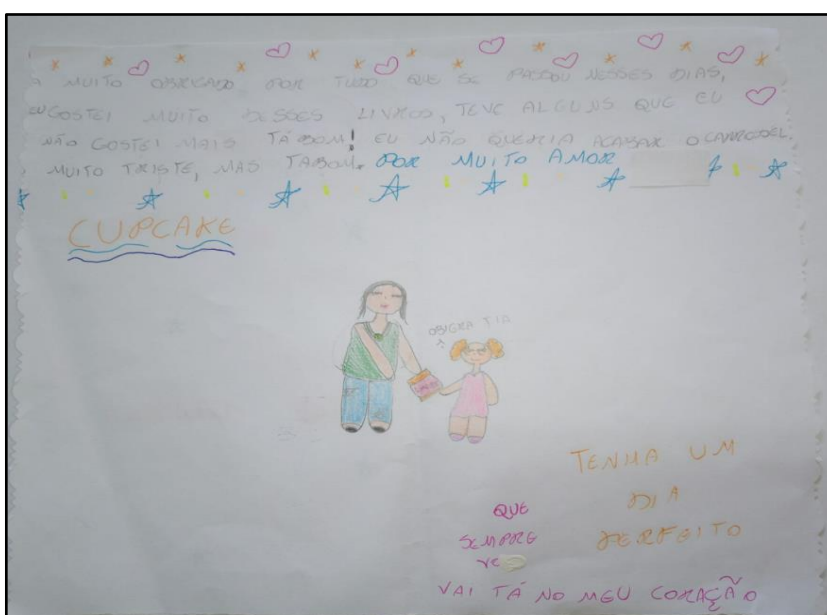


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Junho/2022.

Transcrição: Querida Tia Daniele muito obrigado pelos livros! Pela festa, por tudo! Sempre gostei dos seus livros e pelos cuidados com os livros. Você é a tia mais legal! Sempre vou guardar vc no meu coração! Projeto (desenho do Projeto)

Esse participante, cujo codinome adotado foi “Oscar do Mangá” já tinha uma história de leitura com gibis e mangás. Sempre muito tímido, não conversava muito nas rodas de conversa, mas leu vários livros durante o Carrossel de Leitura.

Figura 13 - Carta-desenho IX



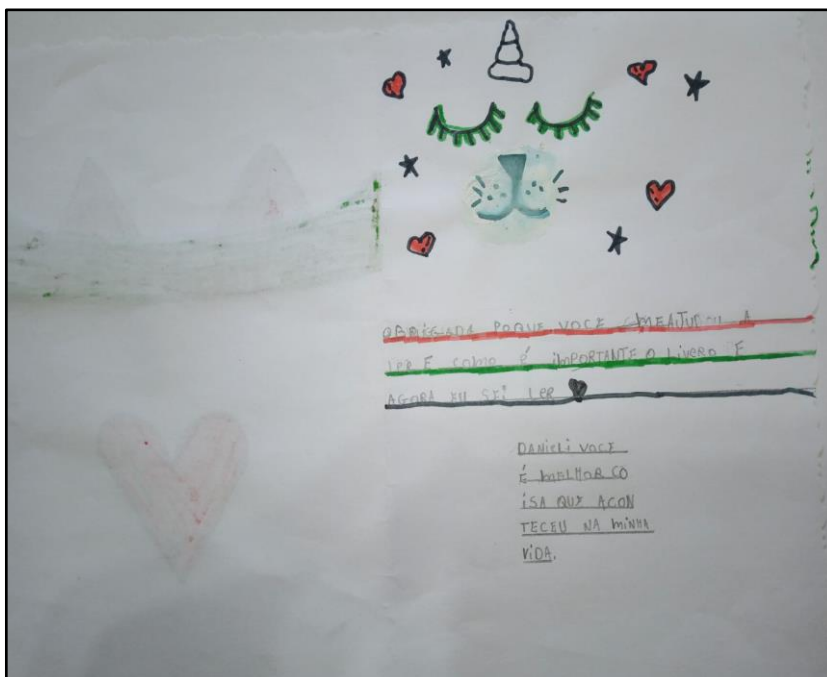
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Junho/2022.

Transcrição: Muito obrigada por tudo que se passou nesses dias, eu gostei muito desses livros, teve alguns que eu não gostei mais tá bom! Eu não queria acabar o carrossel. Muito triste, mas tá bom. Por muito amor Cup Cake. Tenha um dia perfeito. Que sempre vc vai tá no meu coração. (desenho do projeto).

A estudante, de codinome adotado “Cup Cake”, sempre foi espontânea em relação ao *feed back* de suas leituras e muitas vezes vinha ao meu encontro antes das rodas de conversa. Quando o livro não a agradava ela exercia seu direito de interromper a leitura.

Ao final do Carrossel de Leitura ela desenvolveu o gosto inicial pela leitura.

Figura 14 - Carta-desenho XII



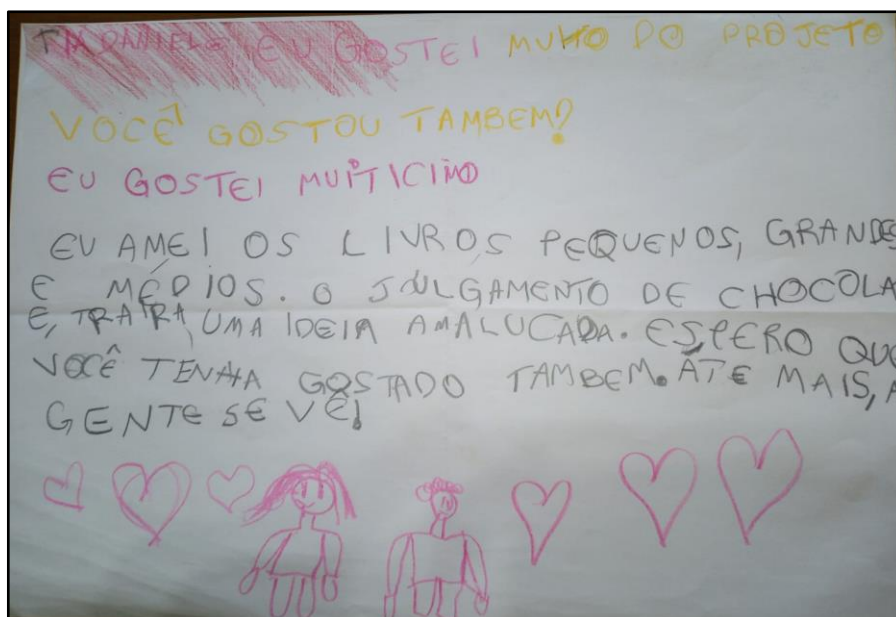
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Junho/2022.

Transcrição: Obrigada porque você me ajudou a ler e como é importante o livro e agora eu sei ler. Danieli você é a melhor coisa que aconteceu na minha vida.

A estudante, de codinome adotado “Unicórnio”, vem de um contexto de grandes mudanças em sua vida pessoal como a mudança de país, de língua, de cultura.

Foi um grande desafio e uma grande honra contribuir na formação do gosto pela leitura e observar seu desenvolvimento ao longo do Carrossel de Leitura.

Figura 15 - Carta-desenho XIV

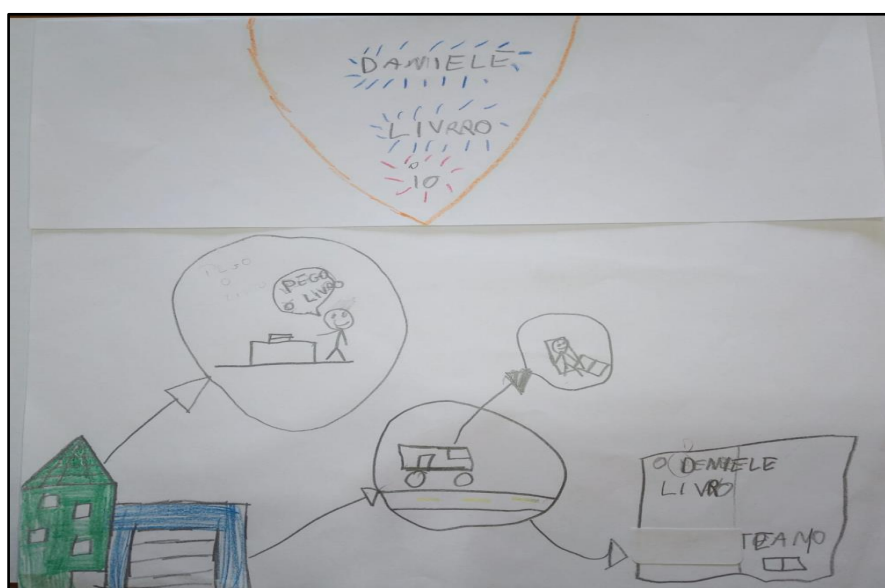


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Junho/2022.

Transcrição: Tia Daniele eu gostei muito do Projeto. Você gostou também? Eu gostei muiticimo. Eu amei os livros pequenos, grandes e médios. O Julgamento do Chocolate, Traíra, Uma Ideia Amalucada. Espero que você tenha gostado também. Até mais, a gente se vê!

O estudante, de codinome adotado “Hamburger”, sempre foi muito participativo. Nos primeiros giros ele leu apenas algumas páginas dos livros. Quando passou a escolher os livros do Carrossel de Leitura ele se envolveu muito e gostava de compartilhar com os colegas.

Figura 16 - Carta-desenho VIII



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Junho/2022.

Transcrição: Daniele. Livro. 10. Pego o livro. Daniele o livro.

O estudante, de codinome adotado “Naruto”, sempre foi muito tímido e retraído e foi o único dos participantes que quase desistiu de participar do Carrossel de Leitura.

No primeiro giro do Carrossel fomos confrontados com a fala que os livros tinham poucas figuras e assim como ele ia realizar a leitura? Não desistimos, nem ele e muito menos a pesquisadora. Isso não foi motivo para invalidar sua participação, implicando ainda em maior estímulo às leituras e incentivo a sua autonomia, o que, cremos, contribuiria para sua própria construção de sujeito-leitor.

Foi o desenho mais emocionante para essa pesquisadora e mostrou que o Carrossel de Leitura construiu uma nova forma de se relacionar com os livros.

4.7 OFICINA DO CARROSSEL DE LEITURA

A Oficina do Carrossel de Leitura surgiu, não como um trabalho final a ser apresentado na conclusão desta dissertação, mas como uma atividade pautada na construção de saberes decorrentes da trajetória do mestrado e de todas as experiências vivenciadas durante a pesquisa com a temática de desenvolvimento do gosto pela leitura e a construção do sujeito leitor. Além disso, representou um compromisso inicial firmado entre a pesquisadora e a gestão da escola em divulgar o andamento da pesquisa e os resultados.

Assim, a Oficina do Carrossel de Leitura, aconteceu no dia 13 de setembro de 2022, nas dependências da escola em que realizamos nossa pesquisa. Foi ministrada durante o Módulo de Estudo obrigatório, que contempla a formação continuada dos professores da rede pública municipal da Educação Básica de Poços de Caldas. Participaram na ocasião cerca de 20 professoras do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, com a presença da supervisora Pedagógica e da Professora responsável pela Sala de leitura.

A Oficina do Carrossel de Leitura se pautou em abordar temáticas pouco discutidas entre os pedagogos: formação do gosto pela leitura, a construção do sujeito leitor, leitura literária, bem como a apresentação do que vinha a ser um Carrossel de Leitura e todos os seus passos de implementação, execução e encerramento.

Desse modo, a primeira parte desta oficina, tratou de suscitar temáticas pouco discutidas, e conduziu a um diálogo sobre a formação inicial dos pedagogos. A discussão trouxe à tona os currículos dos Cursos de Pedagogia, que ainda sinalizam uma menor instrumentalização sobre a capacitação dos pedagogos, no que concerne ao literário versus o pedagógico. Afinal a leitura literária e a Literatura Infantil são conteúdos centrais nos currículos dos Cursos de Letras e não dos Cursos de Pedagogia. Assim, apontamos a necessidade dessa

importante discussão para a formação continuada de Professores, principalmente dos pedagogos, que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, pois o objetivo é que ao longo do processo de formação, os professores possam apropriar-se de seus saberes e da sua prática pedagógica, para que assim, possam se constituir e se autorizar a ocupar o lugar de serem referências para os seus alunos quando se trata de leitura literária.

Um aspecto apontado por Paiva, Paulino e Passos, (2006), que corroborou a discussão apresentada, foi a de que:

[...] no campo da educação, existe um senso comum, segundo o qual não é necessário formar professores para lidar com literatura infantil, pois o pressuposto é o de que se eles gostam de crianças, devem gostar e saber trabalhar com as produções dirigidas a elas. (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 8).

Isso demonstra uma visão distorcida não apenas sobre a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como sobre nossa função enquanto educadores e não como meros cuidadores.

Respaldados em Amaral (2016), reforçamos a importância da leitura na formação do ser humano, especialmente nas series iniciais e que a formação de leitores está diretamente ligada ao professor: afinal quando a professora coloca a leitura em primeiro plano em sala de aula os alunos se sentirão estimulados nessa construção individual de sua bagagem literária.

Ressaltamos também os tipos de leitura que podem acontecer tanto em sala como fora da sala de aula, com destaque para a leitura individualizada proposta por Baldi (2009), que vai ao encontro do Carrossel de Leitura, objetivando além da leitura individual, a busca da formação do gosto da leitura. A leitura de obras literárias não apresenta apenas a possibilidade da obtenção do prazer, mas também abrem espaço para sentimentos de angústia, incômodo, visto que a leitura literária propicia uma vivência que muitas vezes exige desse leitor comprometimento entrega e esforço intelectual. Compartilhar leituras desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e oferecer experiências de fruição aos nossos alunos é uma forma de propiciar a descoberta dos encantos da leitura literária afluindo a sensibilidade, a criatividade e a criticidade.

Reverberamos a fala de Teresa Colomer (2016), que ressalta a importância da criação de um ambiente povoado de livros.

Frequentemente, basta entrar em uma escola ou em uma sala de atividades para saber se existe uma preocupação especial com a formação leitora das crianças. O trabalho de relação constante entre crianças e livros se revela com a presença de um espaço de leitura confortável para as crianças, com estantes ou cestas para colocar os livros novos, os preferidos, ou de determinado autor ou gênero, etc. (COLOMER, 2016, p. 109).

Nesse sentido, a escola em questão, onde aconteceu a oficina, proporciona várias opções de espaços de leitura, o que deve ser estimulado é a frequência de seu uso pelos estudantes e professores.

Ademais, contextualizamos a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996), estabelecendo o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura a partir da Lei 14.407, de 12 de julho de 2022. Discutimos que tais leis precisam sair do papel, pois, há uma faceta institucional marcada por políticas educacionais, orientações curriculares, práticas metodológicas, que fomentam a leitura apenas em uma abordagem teórica, mas que não se sustenta na prática diária, contribuindo assim para a triste realidade em não formar uma sociedade de leitores de literatura.

Posteriormente, apresentamos o que é um Carrossel de Leitura e todos os seus passos de implementação, execução e encerramento; demonstramos sua importância como uma metodologia fundamentada em estimular o hábito da leitura a partir da exposição constante a um bom material literário e estímulos diversos que desvinculam a leitura na escola da atribuição de notas e possível reprovação.

A apresentação inicial do Carrossel de Leitura foi pautada na concepção de que ler se constitui, em qualquer sociedade letrada, como um direito sim, mas como um ato de responsabilidade e um privilégio no que tange ao desenvolvimento pessoal.

Enfatizamos que não houve imposições ou racionalizações de atividades posteriores para fins de avaliação quantitativa, transformando-se o ato de ler em um privilégio, ao invés de uma obrigação escolar, como tradicionalmente visto.

Assim, caso outros professores tenham interesse em realizar o Carrossel de Leitura, nos colocamos à disposição para auxiliar no processo, além do corpo técnico da escola (como a professora responsável pela sala de leitura e da biblioteca).

Finalizamos com um diálogo sobre a pesquisa realizada com a turma do 4º ano e apresentamos os dados parciais.

Utilizamos como recurso tecnológico para realização da Oficina do Carrossel de Leitura, a apresentação de slides do *Power Point*, produzidos pela pesquisadora e que constam no Apêndice F desta pesquisa.

Figura 17 - Slide inicial da Oficina do Carrossel de Leitura



MÓDULO DE ESTUDO

OFICINA DO CARROSSEL DE LEITURA:

Formação do gosto da leitura
Construção do sujeito-leitor
Metodologia do Carrossel de Leitura

Profa. Daniele Oliveira Diniz

Pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Alfenas

Setembro/2022

Fonte: material (slide) feito pela pesquisadora/setembro 2022.

Figura 18 - Slide da Oficina do Carrossel de Leitura – obra norteadora



O CARROSSEL DE LEITURA

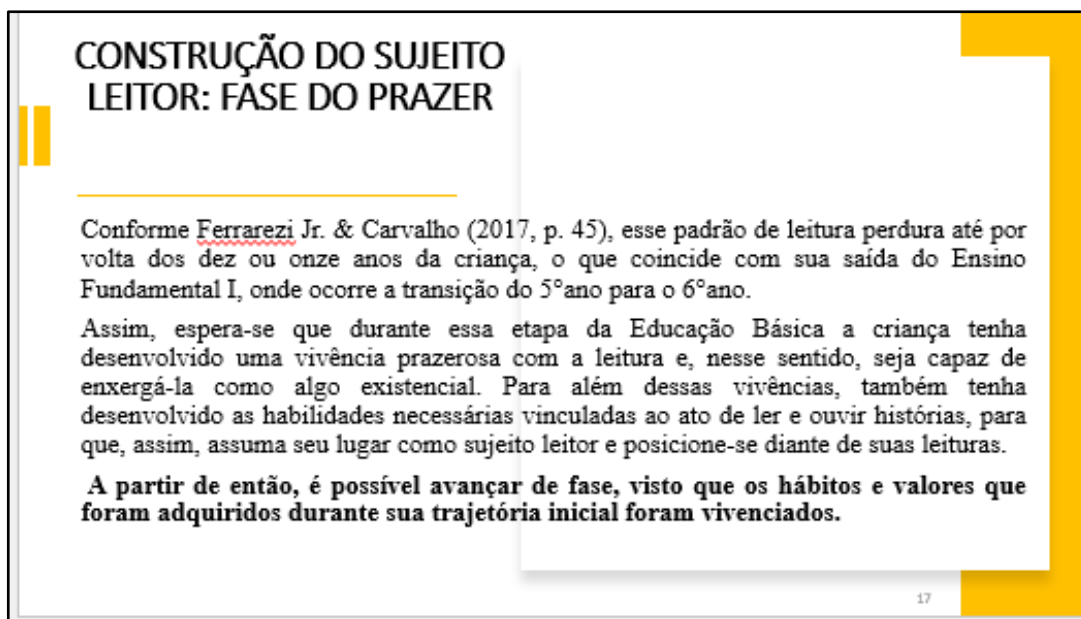
OBRA NORTEADORA DO CARROSSEL DE LEITURA

De Alunos a Leitores: o ensino da leitura na Educação Básica
Autores: Celso Ferraz Jr e Robson S. Carvalho

DE ALUNOS A LEITORES
o ensino da leitura na EDUCAÇÃO BÁSICA

Fonte: material (slide) feito pela pesquisadora/ setembro 2022.

Figura 19 - Slide da Oficina do Carrossel de Leitura – fase do prazer



CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR: FASE DO PRAZER

Conforme Ferrarezi Jr. & Carvalho (2017, p. 45), esse padrão de leitura perdura até por volta dos dez ou onze anos da criança, o que coincide com sua saída do Ensino Fundamental I, onde ocorre a transição do 5º ano para o 6º ano.

Assim, espera-se que durante essa etapa da Educação Básica a criança tenha desenvolvido uma vivência prazerosa com a leitura e, nesse sentido, seja capaz de enxergá-la como algo existencial. Para além dessas vivências, também tenha desenvolvido as habilidades necessárias vinculadas ao ato de ler e ouvir histórias, para que, assim, assuma seu lugar como sujeito leitor e posicione-se diante de suas leituras.

A partir de então, é possível avançar de fase, visto que os hábitos e valores que foram adquiridos durante sua trajetória inicial foram vivenciados.

17

Fonte: material (slide) feito pela pesquisadora/ setembro 2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O senhor... Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão”.
(JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1956)

Esta dissertação, partiu de sua hipótese norteadora, de que, em uma sociedade letrada como a brasileira, a leitura é considerada como sendo parte fundamental de um processo sociocultural mais amplo de aprendizado - familiar e institucional - em que a maior parte das pessoas veem utilidade prática na construção subjetiva da própria identidade social e, conseqüentemente, relações com o *status quo*. E assim, como ocorre com os processos socioculturais de igual conformação simbólica (emprego, participação em grupos de prestígio, titulação acadêmica, entre outros), o gosto pela leitura e seu hábito precisam ser desenvolvidos sem que ela, a leitura, e o próprio método de ensino que pretende desenvolvê-la *se voltem contra o futuro leitor*, ocasionando penalidades e problemas diversos pelo seu esforço de iniciação.

Essas penalidades e problemas, como é sobejamente conhecido, costumam gerar conseqüente aversão ao processo-alvo (cf. CARVALHO; FERRAREZI JR., 2017)³³. Assim, o piloto do Carrossel de Leitura buscou, inicialmente, responder ao problema de pesquisa proposto: em um cenário de pensamentos dissonantes sobre leitura, mesmo que na pequena dimensão de um projeto-piloto, é possível romper com o estigma de atividade positivista e mnemônica avaliativa que permeia hoje a leitura escolar inicial no Brasil, ao pesquisar as contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor a partir de uma metodologia como o Carrossel de Leitura? E a resposta que encontramos foi: sim, é possível!

Nossa pesquisa orientou-se e consolidou-se, portanto, a partir de dois movimentos já anteriormente mencionados nessa dissertação:

Em um primeiro movimento, no aprofundamento dos estudos sobre o desenvolvimento para a formação do gosto pela leitura nos alunos, em especial a leitura literária, construindo assim um campo sólido sobre o qual nossas reflexões e ações se apoiaram. A fundamentação teórica da pesquisa pautou-se em uma abordagem multidisciplinar que nos permitiu olhar através de diferentes perspectivas do problema.

³³ cf, FERRAREZI JR.; CARVALHO, *op cit*, 2017.

Já o segundo movimento se fundou nas considerações dos aspectos mais singulares da experiência da pesquisa-ação vivida no ambiente escolar, respaldados no referencial teórico metodológico de Thiollent (2011, 2006) e Barbier (2002, 1985). Assim, fomos além da dimensão participativa dos processos de pesquisa-ação, propostos por Thiollent (2006) e ampliamos a utilidade de uma metodologia participativa, como o Carrossel de Leitura, consolidando a construção de dimensões críticas, reflexivas e emancipatórias para todos os envolvidos no processo.

Na busca de cumprir nosso objetivo geral, de pesquisar se as contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor da Educação Básica, a partir do Carrossel de Leitura, conseguiriam romper com o padrão positivista e mnemônico da leitura escolar, mesmo que na pequena escala de um projeto-piloto implementamos a metodologia “Carrossel de Leitura” em uma escola pública de Educação Básica. Dessa forma, esta pesquisa acadêmica realizou todas as etapas da assim denominada Metodologia do Carrossel de Leitura, uma metodologia de leitura que, idealmente, se presta a uma aplicação contínua.

Procedemos a um diagnóstico inicial sobre os hábitos de leitura dos estudantes participantes do projeto e foi possível observar, através das respostas anônimas, qual a percepção inicial desses estudantes sobre a importância da leitura, se gostavam de ler, sobre a opção de leitura preferida, se liam em seu tempo livre, se liam diariamente, se liam apenas os livros que a escola solicitava, se liam um livro até o final, se tinham lido ao menos um livro durante o ano de 2022, se frequentavam a biblioteca da escola ou da cidade, e o tipo de livro que mais gostavam de ler. O que confirmamos - e que era uma percepção prévia pautada em nossa experiência docente, mas que, agora se tornava dado científico - foi que a leitura literária acontecia minimamente para além da leitura escolar, tanto na escola quanto em suas casas.

Procedemos posteriormente, a um diagnóstico final dos alunos participantes do projeto, na tentativa de identificar quais possíveis mudanças no comportamento leitor desses estudantes ocorridos ao longo do período, tendo como pontos norteadores o antes e o depois do Carrossel de Leitura, a partir do questionário aplicado no dia 30 de junho de 2022. Ao responderem as mesmas perguntas do questionário anonimamente, os resultados apresentados explicitaram uma significativa mudança no perfil desses participantes. Para além de um instrumento utilizado na análise quantitativa voltado para pesquisas qualitativas, os gráficos gerados a partir dos dados tratados dos questionários, refletiram para além de aspectos numéricos, e nos mostraram um panorama que nos permitiu vislumbrar as mudanças nos comportamentos dos estudantes, posteriormente validadas pelo processo de triangulação dos dados realizado. Vejamos alguns resultados:

- a) depois do Carrossel de Leitura, vimos um resultado em que 100% dos participantes da pesquisa responderam que ler é importante;
- b) houve um aumento percentual de 50% para 62,5% dos estudantes que passaram a gostar de ler, em tão pouco tempo de Carrossel, articulando-se com o início da construção de uma história com a leitura por parte deles;
- c) ademais os livros literários assumiram 75% da preferência em relação as outras opções disponíveis;
- d) ainda, destacamos o fato de o tempo livre utilizado para leitura ter quase triplicado em tão pouco tempo de exposição aos livros, o que por si só, já respondeu pela eficiência geral da metodologia;
- e) houve um aumento significativo na resposta “às vezes” para o questionamento “você lê todos os dias”, pois afinal, para muitos desses estudantes, ler ocasionalmente já representaria um grande avanço;
- f) houve um incremento de 5% para 75% dos estudantes que ampliaram suas leituras em relação aos livros didáticos e paradidáticos (“os livros que a escola pede”), o que implica dizer que grande parte dos estudantes que participaram do Carrossel declararam ter começado uma trajetória autônoma de descoberta de material de leitura, ou seja, houve uma transformação de hábitos, algo que precisa ser considerado com carinho, ainda mais se pensarmos no pequeno período de funcionamento do projeto-piloto;
- g) também ressaltamos que houve a descoberta do prazer de terminar um livro, que aumentou de quase 40% para 75%, constituindo uma mudança muito significativa em relação ao contato do aluno com o livro;
- h) no caso específico da pergunta “se liam mais de um livro durante o ano”, vimos um quarto das crianças não liam nada antes do Carrossel, mas, depois do Carrossel, todos tinham, orgulhosamente, uma nova história a contar: todos tinham lido mais de um livro no ano;
- i) e, finalmente, depois do Carrossel, uma vez iniciado o processo de descoberta do prazer de ler, a biblioteca passou a ser explorada não mais como uma “dependência escolar” simplesmente, mas a ser vista como um lugar em que se acham coisas legais para ver e fazer.

A partir das entrevistas semiestruturadas, identificamos mudanças subjetivas nos alunos participantes do Carrossel de Leitura e, a partir da Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (1979) e da utilização dos recursos do *software* IRAMUTEQ, verificamos que, no caso

desta pesquisa, nos dezessete *corpora* textuais, representados pelas entrevistas, após transcritas, identificamos importantes representações que revelaram que os discursos das dezessete crianças, ao final do projeto, guardaram muita similitude entre si.

Através da Classificação Hierárquica Descendente, apresentamos as cinco classes, expressas no Dendrograma das Classes e foram apontadas as principais palavras citadas por cada uma das classes de acordo com sua repetição no discurso dos alunos. O segundo processamento foi o de Nuvem de Palavras, que apresentou os vocábulos que mais apareceram nas entrevistas realizadas, e assim as maiores palavras da nuvem, foram as que mais foram citadas pelos alunos: as palavras “ler e livro”, foram predominantes, regidas pela relevância do corpus das entrevistas. E finalmente a Análise de Similitude, aparecem dois grandes blocos de palavras que se relacionaram, de um lado a palavra “livro” e palavras relacionadas ao seu uso no discurso das entrevistas e um outro bloco, tendo como a palavra central “ler”. O *software* livre IRAMUTEQ mostrou-se bastante eficiente em organizar os dados coletados e em demonstrar os resultados conforme o objetivo de cada análise, de onde podemos concluir que o programa realmente auxiliou na demonstração dos resultados obtidos para o Carrossel de Leitura.

Elencamos a seguir as principais dificuldades e elementos limitantes na implementação da metodologia proposta no que tangeu às condições logísticas e humanas da escola: a falta dos estudantes no dia do giro do Carrossel de Leitura; o esquecimento dos livros no dia do projeto; as leituras propriamente ditas, no que concerne à não leitura do livro e a alegação de alguns aspectos tais como: falta de tempo para ler (em geral), falta de tempo para completar a leitura e não ter gostado do livro. No entanto, tais alegações estavam de acordo com o esperado para o início do projeto e, os resultados nos permitiram desenvolver a convicção de que, em caso de continuidade do projeto por longo prazo, elas tendiam a desaparecer. Ademais, o fato de a pesquisadora não ser a professora regente da turma, mas a mediadora do Carrossel de Leitura, reverberou em pequenas nuances cotidianas e próprias de um contexto escolar e que poderiam ter sido contornadas nos dias de giros do Carrossel, tais como: os dias de maior número de faltas dos alunos e os recessos e feriados do trimestre letivo, que alteraram as datas dos giros. A exclusão de estudantes em decorrência ao não cumprimento dos critérios de inclusão, por exemplo, só aconteceu em virtude do caráter científico e acadêmico, porém em uma situação cotidiana em sala de aula, não aconteceria e todos os estudantes poderiam participar.

Nossa análise dos possíveis pontos positivos e pontos para melhorias metodológicas do Carrossel de Leitura desde a implantação até o término do projeto-piloto, enquanto uma metodologia para o estímulo do gosto pela leitura, se pauta inicialmente na importância em

destacar que o Carrossel de Leitura não é uma metodologia engessada e nesse sentido, devemos ter um olhar individualizado para os grupos participantes, levando em conta suas especificidades.

É relevante enfatizar que as mudanças nos aspectos operacionais do Carrossel de Leitura visaram a proporcionar ajustes para atender às necessidades explícitas e implícitas para o grupo de estudantes pesquisado, de forma a estabelecer uma maior relação com a leitura e contribuir para a formação de alunos-leitores. Também, verificamos que a oferta de diferentes obras literárias, com diferentes números de páginas, fomentou distintas experiências no percurso formativo, destacando que a inclusão de leitores em determinada categoria de leitura não depende apenas da idade cronológica, mas também do amadurecimento biopsíquico-social-afetivo-intelectual e do nível de conhecimento-domínio do mecanismo da leitura. Outro ponto positivo foi a participação voluntária da professora regente que, mesmo não sendo sujeito da pesquisa, contribuiu com seu discurso para entender melhor a dinâmica instalada, inclusive nos momentos em que a pesquisadora não esteve presente.

Em relação aos pontos para melhoria, destacamos que o Carrossel de Leitura tem o intuito de criar um tempo real para as leituras para todos indistintamente e, nesse sentido, um tempo maior com a turma, tanto nos momentos da roda de conversa e na duração do Carrossel de Leitura, seria benéfico para os participantes. Os espaços fora da sala de aula tornaram-se mais atrativos para a leitura literária com essa turma e para a escolha dos livros, implicando na maneira como os estudantes se relacionaram com a leitura literária. Logo, explorar outros espaços fora da sala de aula se constitui como ponto significativo a se considerar.

Assim, explicitados os objetivos específicos dessa pesquisa, cremos que cumprimos nosso objetivo geral, que contribuiu para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor da Educação Básica (nesse caso em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, com 18 estudantes) a partir do Carrossel de Leitura, e conseguimos romper com o padrão positivista e mnemônico da leitura escolar com mesmo na pequena escala de um projeto-piloto. Isso nos deu a dimensão do que foi trabalhar com a leitura literária na escola, a partir da metodologia proposta por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017). Foi possível significar e evidenciar a influência enquanto formadora de leitores e realizar um processo contínuo da leitura literária por prazer, como ato civilizador, libertador e existencial.

A fim de suscitar o fio condutor das nossas reflexões e inferências desta pesquisa, quando falamos de livros, leituras e do Carrossel de Leitura, falamos, portanto, de expansões e de potencialidades. Assim, fez-se jus abordar alguns aspectos importantes vivenciados no

decorrer da nossa pesquisa de campo, ao realizarmos a leitura do contexto que estávamos inseridos e dos participantes envolvidos. Três importantes aspectos serão aqui retratados:

Ressaltamos primeiramente, que nossa pesquisa não contemplou a avaliação do processo de alfabetização e do letramento desses estudantes, nem as habilidades de leitura. Elegemos alguns aspectos que nos balizaram nessa tomada de decisão: para que tivéssemos acesso aos dados referentes as avaliações diagnósticas que contemplavam as habilidades de escrita e leitura dos referidos estudantes, seria necessário solicitar tal acesso, a partir de um documento denominado Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) e ter a aprovação da Plataforma Brasil, bem como a anuência da direção da escola e dos responsáveis legais. Optamos por não utilizar dados que envolvessem documentos de estudantes e notas, não apenas em virtude do contexto pandêmico e da escassez de tempo, mas sobretudo visto que tal enfoque exigiria um outro caminho metodológico de pesquisa e muito mais tempo da pesquisa de campo.

Nesse sentido, não desconsideramos o impacto do contexto pandêmico, tanto no ensino remoto, como no retorno do ensino presencial e o quanto o mesmo representou na construção (ou não) dos conhecimentos que envolveram a alfabetização e o letramento (alfaletrar³⁴) e as habilidades de leitura. Assim, seriam inconclusivas nossas ponderações a respeito dessa jornada, a partir da metodologia escolhida e dos instrumentos de pesquisa pelo qual optamos.

Doravante a essas colocações expostas, não descartamos uma futura pesquisa à luz das dificuldades de leitura no contexto pandêmico, envolvendo o percurso de alfabetização e letramento, bem como das dificuldades de leitura, gerando assim novas hipóteses, novo problema de pesquisa e novos objetivos a serem investigados.

Outro aspecto importante foi a realização da Oficina do Carrossel de Leitura, que surgiu a partir de um ideal: que essa pesquisa ultrapassasse os muros da Universidade. Nossa busca pautou-se em uma tentativa de maior aproximação entre a Universidade (UNIFAL) e a Escola Pública, proporcionando reflexões que poderiam resultar em intervenções na busca de uma melhor prática docente e da partilha de saberes e conhecimentos entre as duas instituições.

A Oficina do Carrossel de Leitura, nos permitiu iniciar um diálogo com as professoras da escola onde a pesquisa aconteceu. Contemplamos a apresentação da Oficina do Carrossel de Leitura em partes distintas: uma parte teórica tratando da temática estudada e sobre o Carrossel de Leitura.

³⁴ Termo criado por Magda Soares para se referir ao processo de alfabetização e letramento integrados.

Iniciamos a Oficina, trazendo à tona construções teóricas importantes, respaldadas nos referenciais teóricos dessa dissertação, contemplando a leitura literária, a formação do gosto pela leitura e a construção do sujeito leitor. Consideramos que tais temáticas são pouco discutidas em cursos de formação inicial da Pedagogia e muitos professores, principalmente os das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, não tiveram em sua formação instrumentalização e fundamentação teórica sobre a formação do gosto e do prazer estético, construção do sujeito leitor e com isso, surge uma insegurança na prática docente. Afinal, para apreciar e fruir a leitura, como se espera da etapa final do aluno que está no Ensino Médio, é necessário que o aluno tenha vivenciado durante sua trajetória escolar a fase do prazer (fase essa que acontece já na Educação Infantil e durante o Ensino Fundamental I), a fase da intuição, e posteriormente a fase do formalismo, para que assim a “formação do gosto” não se revele apenas como um mero jargão. Porém, devemos levar em conta que, muitas vezes, o professor, não tendo sido ele próprio ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no seu curso superior.

Atualmente há uma grande produção literária para crianças no Brasil, marcada pela diversidade e qualidade. Porém nem sempre são objetos de discussão e análise qualificada nas escolas pelos professores envolvidos com a formação dos alunos das séries iniciais, cujo motivo já foi mencionado nessa dissertação. Explicitamos assim, a necessidade dessa importante interlocução para a formação continuada de Professores, principalmente os Pedagogos, que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Iniciamos uma argumentação a respeito dos currículos dos Cursos de Pedagogia, que sinalizam uma menor instrumentalização e capacitação no que concerne ao literário versus o pedagógico, visto que a leitura literária e a Literatura Infantil são prerrogativas nos currículos dos Cursos de Letras.

Ademais, contextualizamos a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996), estabelecendo o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura a partir da Lei 14.407, de 12 de julho de 2022.

Posteriormente, apresentamos o que é um Carrossel de Leitura e todos os seus passos de implementação, execução e encerramento; demonstramos sua importância como uma metodologia que se pautou em estimular o hábito da leitura a partir da exposição constante a um bom material literário e estímulos diversos que desvinculam a leitura na escola da atribuição de notas e possível reprovação. Enfatizamos que não houve imposições ou racionalizações de atividades posteriores para fins de avaliação quantitativa, transformando-se o ato de ler em um privilégio, ao invés de uma obrigação escolar, como tradicionalmente visto. Assim, caso outros

professores tenham interesse em realizar o Carrossel de Leitura, nos colocamos à disposição para auxiliar no processo.

Nosso intuito final, ao dialogar com nossos pares durante a oficina, respaldados em um referencial teórico sobre a metodologia do Carrossel de Leitura, foi justamente a de ressaltar que um dos aspectos mais relevantes do Carrossel de Leitura consiste no fato de ser pautado em uma metodologia simples, cientificamente fundamentada, de custo baixo e que pode ser implementada, em tese, em qualquer escola ou comunidade social.

O último aspecto a ser evidenciado, foi a escolha da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e das articulações que ocorreram com nossa prática docente. Entre tantos desafios da profissão docente, a construção de uma identidade que contemple ser um professor e pesquisador se inseriu no nosso universo formativo. Longe de ser apenas uma utopia, ao assumirmos essa identidade, encontramos muitos aliados, mas também encontramos resistência. Afinal, ainda hoje perpetua-se um famigerado discurso de que o que se aprende na Universidade não condiz com o que acontece no “*chão da sala de aula*”.

Conclui-se que o Carrossel de Leitura ofereceu, como maior benefício direto aos estudantes, a oportunidade do contato contínuo com os livros e incentivo do hábito da leitura a fim de promover o gosto por essa prática, visto que o Carrossel de Leitura é fundamentado sobre pilares biopsicossociais que explicam como crianças, adolescentes e jovens podem tornar-se leitores habituais pelo contato estético espontâneo com a leitura, quando esse contato é apresentado como um processo de responsabilidade pessoal e de privilégio para seus participantes, resguardando todas as particularidades de cada turma de futuros leitores. Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), a intermediação estética é a porta de entrada para a construção de novos leitores. E, assim, ao permitirmos vivências mais significativas com os livros, o Carrossel de Leitura foi ponto de partida para o desenvolvimento estético da criança com a leitura, na promoção de vivências menos racionalizantes, despertando nelas, por isso mesmo, o senso de beleza, de apreciação e de fruição da leitura literária e promovendo importante constructo para que as crianças encontrem seus próprios motivos para gostar de livros, para estar entre livros, ou simplesmente ler.

Frutos do estudo e pesquisas realizadas nesta dissertação, pretende-se realizar a produção de um artigo e de um livro voltado para professores, gestores, educadores e mediadores de leitura e para todos os que se interessam e se preocupam com a temática leitura. Em um projeto mais complexo, concernente aos dados e resultados obtidos, pretende-se, futuramente, realizar um trabalho mais específico e desenvolver um curso de formação de professores/mediadores de leitura para o município de Poços de Caldas-MG, no intuito de

permitir a exposição constante das crianças aos livros, através do Carrossel de Leitura, para que essa construção estética intencional seja a porta de entrada para a construção de novos leitores.

Desse modo, confirma-se o interesse em ampliar a utilidade de uma metodologia participativa como o Carrossel de Leitura visando a consolidar a construção de dimensões críticas, reflexivas e emancipatórias para todos os envolvidos no processo, elevando o Carrossel de Leitura a uma perspectiva que dialoga com a formação do leitor e como uma forma eficiente de estímulo à leitura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Livro precisa ser um vício**. Entrevistado: Fanny Abramovich. *Nova Escola,* São Paulo, ano 2008, ed.18. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/956/para-a-autora-fanny-abramovich-o-livro-precisa-ser-um-vicio-para-a-crianca>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (Coleção Paradidáticos/ Série Cultura).
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas 27).
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2002.
- AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. Leitura e Formação de Leitores: o eco que se espera na formação docente. In: FERRAREZI JR., Celso; JESUS, Sérgio Nunes de (org.). **Ler e gostar de ler**: isso é coisa que se aprende. Curitiba: CRV, 2016. Cap. III, p. 85- 105.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para a formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.407-de-12-de-julho-de-2022>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos 163).

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria (org.). **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.laccos.com.br>. Acesso em: 01 out. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler Antes de Saber Ler: Oito Mitos Escolares sobre a Leitura Literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a Ler, Aprender a Avaliar: Avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil. Caderno 5). Disponível em: <https://livrandante.com.br/livros/ministerio-da-educacao-criancas-como-leitoras-e-autoras/>. Acesso em: 15 jul.2022.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual**. 1 ed. São Paulo: Global, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CYRINO, Lucas Antônio de Carvalho. **Navegando na Leitura, entre o Mundo e a Palavra**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras – UFRS). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/81/browse?type=author&value=Cyrino%2C+Lucas+Ant%C3%B4nio+de+Carvalho>. Acesso em: 20 mai. 2022.

DAIBELLO, Claudia de Oliveira. **Leitura de Literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura**. 2020. Tese (Doutorado em Educação-UNICAMP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1157441>. Acesso em: 20 mai. 2022.

DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade de Uberlândia, 1981. (Coleção Educação Contemporânea).

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à Formação do Leitor Literário na Escola: proposições para experiências de Leitura Literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras– Profletras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Paraná. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5418/5/Carla_Fant2021.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o Ensino da Leitura na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRAREZI Jr., Celso. A participação da família no desenvolvimento sistemático do aprendizado e do gosto pela leitura na fase infanto-juvenil. In: FERRAREZI Jr., Celso; JESUS, Sérgio Nunes de (org.). **Ler e gostar de ler: isso é coisa que se aprende**. Curitiba: CRV, 2016. cap. V, p. 149- 186.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI Jr., Celso. Considerações sobre a Arte no Brasil. In: **Livres Pensares**. Porto Velho: EDUFRO, 2003.

FERRAREZI Jr., Celso. Leitura e Escrita: Princípios Naturais do Gosto e do Desgosto. In: **Discutindo Linguagem com Professores de Português**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade, ano XXIII**. n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio On-Line**. Editora Positivo, 2016. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs). **Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. vol. 1, p. 103- 138.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Souza. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria

Amélia Santoro (orgs). **Pesquisa em Educação:** Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. vol. 2, p. 41- 70.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia, Não:** Cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva:** Heidegger em retrospectiva. v.1. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

GARCIA, Edson Gabriel. **A Leitura na escola de 1º grau:** por uma outra leitura da leitura. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992. (Série Práticas Pedagógicas; v. 1).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Gilberto. Ler é abrir janelas. **Blog tudo sobre leitura**, 2006. Disponível em: <https://tudosobreleitura.blogspot.com/2010/10/ler-e-abrir-janelas.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos). p. 72- 95.

GOMES, Romeu *et al*. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos:** Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 179-220.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HELD, Jacqueline. **O Imaginário no Poder:** as crianças e a literatura fantástica. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1980. (Novas buscas em educação; v. 7).

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia (Org.). Direção de Antônio Housaiss et al. São Paulo: Moderna, 2015.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** 5. ed. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, Rita. Leitores que perdemos no caminho- Os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor. In: **Retratos da Leitura no Brasil.** 5. ed. São Paulo, 2021. cap. 3, p. 66-77. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

KLAMT, Luciana Maria; SANTOS, Vanderley Severino dos. O uso do *software* IRAMUTEQ na análise de conteúdo - estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021. p. 1-15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13786>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa. Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço? **Linguagem e Letramento em foco: Linguagem nas séries iniciais**. CEFIEL - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL- Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura Do Mundo**. São Paulo: Ática, 2001. (Série Educação em Ação).

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura Rarefeita: livro e literatura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Educação, Leitura e literatura: diálogos possíveis. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Org.). **Literatura: ensino fundamental**. 1.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010, v. 20, p. 09-22.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura e Formação do Gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). **Idéias (FDE/SEE/SP)**, n. 13, p. 101-106, 1992.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

MARTHA. Alice Áurea Penteado. Educação Literária: suportes teóricos e metodológicos. In: FERRAREZI JR., Celso; JESUS, Sérgio Nunes de (orgs). **Ler e gostar de ler: isso é coisa que se aprende**. Curitiba: CRV, 2016. cap. I, p. 21- 40.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos 74).

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

NUNES, Andréa Karla Ferreira et al. O Recurso da Triangulação como Ferramenta para a Validação de Dados nas Pesquisas Qualitativas em Educação. **Fronteiras**: Journal of Social, Technological and Environmental Science. v. 9, n. 3, set.-dez. 2020. p. 441-456. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/fronteiras/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Juliana Barros de. Do tempo aos tempos escolares: refletindo sobre tempo e escola numa perspectiva eliasiana. In: VIEIRA, Ana Flávia Braun, FREITAS JÚNIOR, Miguel Archanjo de (Org.). **Norbert Elias em debate**: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020 (Coleção Singularis, v. 6, p. 236-257).

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008. (Coleção L&PM Pocket, 722).

PETIT, Michèle. **Ler o Mundo**: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PRELÚDIO. Raul Seixas. In: Álbum Gita. Direção de Produção Mazola. Stereo Philips: Polygram do Brasil. Disco Lado 2, 1976.

PRIBERAM. **Dicionário Universal da Língua Portuguesa**. 2008. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso: 15 abr. 2022.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e Educação Infantil II**: Linguagens. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014. (EAD). Disponível em : (PDF) A CRIANÇA É FEITA DE CEM: AS LINGUAGENS EM MALAGUZZI (researchgate.net). Acesso em: mai. 2022.

REINA, Leticia; SANGION, Helen. As marcas da Leitura. In: **Árvore EAD. Módulo 1**: Para começar a pensar no assunto, 2019.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao Leitor Brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 7- 18.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educação**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos Coordenadores Franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 7- 18.

SCHEFFER, Ana Maria Morais. **O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10076>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: Reflexão com Relances de Depoimento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Literatura e Pedagogia: Ponto & Contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 17- 26.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A Escolarização do Leitor: A Didática da Destruição da Leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda Becker. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Araci Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 151- 166.

TORODOV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VALLADARES, Licia. Os Dez Mandamentos da Observação Participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/H6CDbCRcfpPK3YmWcrrpw4K/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. **A Constituição do Professor Leitor: Histórias de leitura na Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa**. 2017. Tese (Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia). Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24869>. Acessado em: 20 jun. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Literatura e Pedagogia: Ponto & Contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 17- 26.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1982. (Teses;1)

APÊNDICE A - Resumo do passo-a-passo do Carrossel de Leitura

PASSO-A-PASSO DE IMPLANTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E FINALIZAÇÃO DO CARROSSEL DE LEITURA

APRESENTAÇÃO DO CARROSSEL DE LEITURA: ATO DE RESPONSABILIDADE E UM ATO DE PRIVILÉGIO

PASSO 1: ACERVO

- Arrumar um acervo em número correspondente ao de uma unidade para cada estudante, porque cada um tem que ter um material de leitura diferente do outro. Esse acervo pode ser composto de livros infantis, livros infanto-juvenis, gibis, outras revistas adequadas aos alunos.
- Vale a pena ressaltar que muitos temas são de interesse dos estudantes e isso deverá ser previamente investigado pelo professor/ mediador.
- O acervo usado pode ser da própria escola ou adquirido por doações e campanhas, financiado por instituições externas à escola, editoras de livros e até mesmo com recursos próprios.

PASSO 2: TEMPO

- Precisa-se definir o tempo disponível total para girar o Carrossel de Leitura. Por exemplo: será por trimestre, por semestre, durante o ano todo?
- É fundamental que o Carrossel de Leitura tenha seus giros o mais curtos possível (o que se mede pelo nível de desenvolvimento dos alunos e tamanho das obras disponíveis), de forma a proporcionar dinamicidade ao processo.
- Sugerimos girar o Carrossel toda semana ou a cada duas semanas (sempre no mesmo dia, para criar o hábito).
- A sala de aula deverá ter um cartaz com o calendário das datas do Giro do Carrossel.
- É preciso que o professor/mediador avise sempre previamente o dia de giro, para lembrar a

PASSO 3: FORMAÇÃO DOS GRUPOS

- Os estudantes serão distribuídos em sequência “circular” que forma o carrossel. Um estudante “A” sempre vai repassar o livro para o “B”, que vai passar para o “C” e assim sucessivamente. Assim é o giro do Carrossel de Leitura.

PASSO 4: REGRAS E COMBINADOS DO CARROSSEL

- Cuidado com o Livro: O livro não pertence ao estudante, é bem comum de todos, portanto todos deverão zelar pelo livro (não perder, não amassar, não rabiscar, não emprestar para pessoas de fora que possam perder o livro).
- Atenção para a data do Giro do Carrossel de Leitura: O estudante deverá trazer o livro no dia do giro do Carrossel de Leitura.
- Todo aluno deverá ser levado a compreender que é um privilégio participar do Carrossel de Leitura.
- O estudante que não trouxer o livro, que “furar” o carrossel, que desprezar o privilégio de participar, se insistir nessa situação depois de devidamente orientado, será convidado a se retirar do Carrossel de Leitura para não atrapalhar o andamento da atividade.
- Logo, é fundamental trabalhar os conceitos de responsabilidade, civilidade, preocupação com os demais.

PASSO 5: RODA DE CONVERSA E O GIRO DO CARROSSEL

- Constitui a parte dinâmica e subjetiva do Carrossel de Leitura.
- Ocasão de dividir relatos de experiências espontâneos dos alunos que desejarem participar da roda de conversa.
- Etapa que constitui o momento de escuta ativa por parte do mediador do Carrossel de Leitura ou do Professor(a) regente.
- Efetiva-se o “giro” do Carrossel e a troca de livros.

PASSO 6: AVALIAÇÃO DO CARROSSEL DE LEITURA

- A rigor, não se “avalia” quantitativamente, de forma escolar, o Carrossel de Leitura em hipótese alguma: não há notas, nem resumos, nem fichamentos, nem constrangimentos por não querer falar, nem obrigações além das combinadas.

APÊNDICE B - Questionário

Olá!

Estou convidando você a me ajudar em uma pesquisa sobre a leitura das crianças. E, como você é uma criança, é claro que é a pessoa mais indicada para me ajudar a descobrir isso. Vamos nessa?

Para me ajudar, preciso que você responda um pequeno questionário de **10 questões**. É coisa rapidinha de se fazer. É só você marcar a opção que você achar que mais combina com você. Mas, não se preocupe: é tudo muito de boa!

Primeiro, que isso não é uma prova, nem um teste, não vale nota nem vai prejudicar você em nada. Depois, não existem respostas certas ou erradas, porque depende apenas do que você acha. Mas, justamente por isso, é muito importante que você responda de maneira sincera a todas as questões. Outra coisa importante que você vai ver é que não existe nem lugar para escrever seu nome nesse questionário: ou seja, ele é “anônimo”. E “anônimo” quer dizer que a pessoa que fez as respostas não pode ser identificada. Assim, quando terminar de responder, ninguém vai saber que foi você que respondeu aquilo. Então, ninguém vai cobrar você de nada, ok?

Obrigada pela sua ajuda!

A pesquisadora

QUESTÃO 1- VOCÊ ACHA QUE LER É IMPORTANTE?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES () NÃO SEI RESPONDER

QUESTÃO 2- VOCÊ GOSTA DE LER?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES () NÃO SEI RESPONDER

QUESTÃO 3 – ESCOLHA ABAIXO A OPÇÃO DE LEITURA QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

() LIVRO DE HISTÓRIAS () GIBI () LIVRO DA ESCOLA

() NÃO SEI RESPONDER () OUTRO: _____

QUESTÃO 4- VOCÊ COSTUMA LER NO SEU TEMPO LIVRE?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES () NÃO SEI RESPONDER

QUESTÃO 5 – VOCÊ LÊ TODO OS DIAS?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES () NÃO SEI RESPONDER

QUESTÃO 6- VOCÊ LÊ APENAS OS LIVROS QUE A ESCOLA PEDE?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES () NÃO SEI RESPONDER

QUESTÃO 7- VOCÊ LÊ OS LIVROS ATÉ O FIM?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES () NÃO SEI RESPONDER

QUESTÃO 8- VOCÊ LÊ MAIS DE 1 LIVRO DURANTE O ANO?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES () NÃO SEI RESPONDER

QUANTOS SE FOR MAIS DE UM: _____

QUESTÃO 9- VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA DA ESCOLA OU DA CIDADE?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES () NÃO SEI RESPONDER

QUESTÃO 10- QUE TIPO DE LIVRO VOCÊ GOSTA MAIS DE LER?

() CONTOS DE FADAS/FANTASIA () AVENTURA () FICÇÃO

() OUTROS (poesia e contos) () NÃO SEI RESPONDER

APÊNDICE C- Roteiro das entrevistas**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – QUESTÕES NORTEADORAS**

- 1- VOCÊ ESTÁ GOSTANDO DE PARTICIPAR DO CARROSSEL DE LEITURA? POR QUÊ?
- 2- QUANTOS LIVROS VOCÊ LEU DURANTE O CARROSSEL DE LEITURA ATÉ AGORA?
- 3- VOCÊ GOSTOU DE ALGUM LIVRO EM ESPECIAL ATÉ O MOMENTO? QUAL LIVRO?
- 4- VOCÊ NÃO GOSTOU DE ALGUM LIVRO ATÉ O MOMENTO? QUAL NOME DESTES LIVROS?
- 5- O TEMPO DE GIRO DO CARROSSEL ESTÁ SENDO SUFICIENTE PARA VOCÊ LER O LIVRO TODO?
- 6- VOCÊ ESTÁ LENDO TODOS OS DIAS? ME CONTE SOBRE ISSO.
- 7- QUAL O MELHOR HORÁRIO QUE VOCÊ TEM PARA LER?
- 8- VOCÊ LÊ SOZINHO(A)? LÊ COM ALGUÉM DA FAMÍLIA?
- 9- QUANDO VOCÊ LEVA O LIVRO DO CARROSSEL DE LEITURA PARA CASA, ALGUÉM DA SUA CASA PEGA O LIVRO PARA LER TAMBÉM?
- 10- VOCÊ LÊ NA ESCOLA?
- 11- O QUE VOCÊ LÊ NA ESCOLA?
- 12- É BOM/LEGAL LER NA ESCOLA?
- 13- O QUE MAIS TE CHAMA A ATENÇÃO QUANDO VOCÊ VAI LER UM LIVRO? A CAPA DO LIVRO? O AUTOR? A HISTÓRIA? ME CONTE UM POUCO SOBRE ISSO.
- 14- TEM ALGUM LIVRO QUE VOCÊ GOSTARIA DE LER QUE NÃO ESTÁ NO NOSSO CARROSSEL DE LEITURA?
- 15- VOCÊ ACHA QUE DEPOIS QUE ACABAR O PROJETO DO CARROSSEL DE LEITURA VOCÊ VAI CONTINUAR A LER LIVROS?
- 16- TEM ALGUMA COISA QUE VOCÊ QUEIRA FALAR: SOBRE O PROJETO DO CARROSSEL DE LEITURA, SOBRE SUA LEITURA, SOBRE ALGUM LIVRO?

APÊNDICE D - Codinomes dos participantes

Quadro 8 - Codinomes dos participantes

PARTICIPANTES DO CARROSSEL DE LEITURA	CODINOME ESCOLHIDO
Estudante 1	Pipoca Doce
Estudante 2	Florzinha
Estudante 3	Cup Cake
Estudante 4	Fúria
Estudante 5	Moranguinho
Estudante 6	Pandinha
Estudante 7	Arco Íris
Estudante 8	Gamer
Estudante 9	Cerejinha
Estudante 10	Estrelar
Estudante 11	Hambúrguer
Estudante 12	Oscar do Mangá
Estudante 13	Pudim
Estudante 14	Princesinha
Estudante 15	Goleiro Cássio
Estudante 16	Naruto
Estudante 17	Unicórnio
Estudante 18	Fofinha
Estudante 19*	Harry Potter
Estudante 20*	Hermione
TOTAL: 18 participantes	
*Estudantes 19 e 20 foram excluídos da pesquisa seguindo os Critérios de Exclusão dessa Dissertação.	

Fonte: Dados da autora/maio 2022.

APÊNDICE E- Roteiro para uso do IRAMUTEQ

PREPARAÇÃO DE UM CORPUS TEXTUAL PARA ANÁLISE IRAMUTEQ

A primeira etapa para realizar a análise é construir o *corpus* a ser analisado, que deve ser feito de acordo com os seguintes procedimentos:

1º PASSO-

Colocar todos os textos (entrevistas, artigos, textos, documentos ou respostas a uma única questão) em **um único arquivo de texto** no *software* **Libre Office** (<http://ptbr.libreoffice.org/>) ou **Open Office** (<http://www.openoffice.org/>), deixando a primeira linha em branco.

2º PASSO-

Separar os textos com linhas de comando (com asteriscos). Por exemplo, para cada entrevista ser reconhecida pelo *software* como um texto, elas devem começar por uma linha deste tipo. **Observação:** Deixe uma linha em branco antes da primeira linha de comando.

Exemplo de uma linha com asteriscos:

**** *01

Digitar quatro asteriscos (sem espaço em branco antes deles), um espaço branco depois, um asterisco e o número da variável (sem espaço branco entre eles). Esta linha exemplo indica que o material textual que a segue refere ao nº 01 (utiliza-se dois dígitos, pois a amostra tem mais de 10 indivíduos e menos de 100).

3º PASSO-

Corrigir e revisar todo o arquivo, para que os erros de digitação, ortográficos e gramaticais não sejam tratados como palavras diferentes.

4º PASSO-

A pontuação deve ser observada, no entanto sugere-se não deixar parágrafos em cada texto (devido à dificuldade entre nós no uso correto dos mesmos).

5º PASSO-

No caso de entrevistas ou questionários, as perguntas e o material verbal produzido pelo pesquisador (intervenções e anotações) devem ser suprimidos para não entrar na análise. Ao suprimir recupere os referentes.

6º PASSO-

Não justifique o texto, **não use negrito, nem itálico** ou outro recurso semelhante.

8- É desejável certa **uniformidade em relação às siglas**, sugere-se usá-las como siglas e em minúsculo. Ex: oms no lugar de organização mundial de saúde.

7º PASSO-

As palavras compostas hifenizadas quando digitadas com hífen são entendidas como duas palavras (o hífen vira espaço em branco), **una-as com um traço underline**. Ex: "alto-mar" fica "alto_mar"; "terça-feira" fica "terça_feira"; e "batepapo" fica "bate_papo".

8º PASSO-

Todos os **verbos que utilizem pronomes** devem estar na **forma de próclise**, pois o dicionário não prevê as flexões verbo-pronominais. Ex: No lugar de "tornei-me", a escrita deve ser "me tornei".

9º PASSO-

Evite uso de diminutivos pelas características do dicionário.

10º PASSO-

Números devem ser mantidos em sua forma algarísmica. Ex: usar "2013" no lugar de "dois mil e treze"; "70" no lugar de "setenta".

11º PASSO-

Não usar em nenhuma parte do arquivo dos textos os seguintes caracteres: aspas ("), apóstrofo ('), hífen (-), cifrão (\$), percentagem (%), reticências (...), e nem asterisco (*). Este último é usado somente nas linhas que antecedem cada texto (linhas de comando).

APÊNDICE F – Slides da Oficina do Carrossel de Leitura

MÓDULO DE ESTUDO

OFICINA DO CARROSSEL DE LEITURA:
 Formação do gosto da leitura
 Construção do sujeito-leitor
 Metodologia do Carrossel de Leitura

Profa. Daniele Oliveira Diniz

Pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação da
 Universidade Federal de Alfenas

Setembro/2022



IMPORTÂNCIA DA LEITURA

FAMÍLIA E ESCOLA

LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PROFICIÊNCIA DA LEITURA

A LITERATURA INFANTIL



IMPORTÂNCIA DA LEITURA

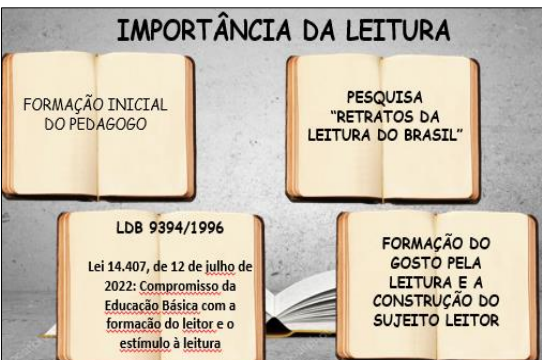
FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

PESQUISA "RETRATOS DA LEITURA DO BRASIL"

LDB 9394/1996

Lei 14.407, de 12 de julho de 2022: Compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura

FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR



IMPORTÂNCIA DA LEITURA

CARROSSEL DE LEITURA O QUE É?

PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CARROSSEL DE LEITURA

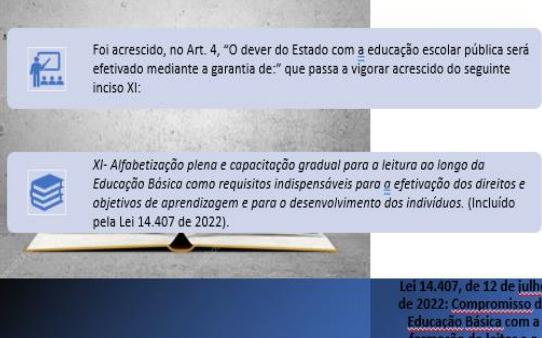
O CARROSSEL DE LEITURA NA PRÁTICA



Foi acrescentado, no Art. 4, "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:" que passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XI:

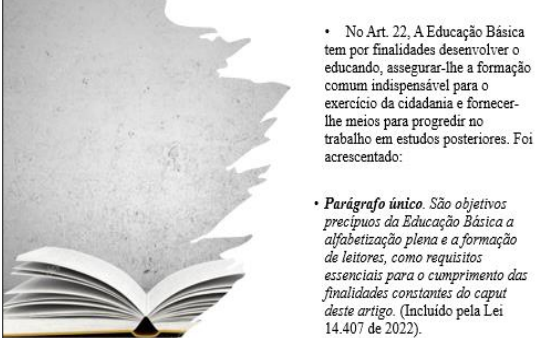
XI- Alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei 14.407 de 2022).

Lei 14.407, de 12 de julho de 2022: Compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura



No Art. 22, A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores. Foi acrescentado:

Parágrafo único. São objetivos precípuos da Educação Básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo. (Incluído pela Lei 14.407 de 2022).

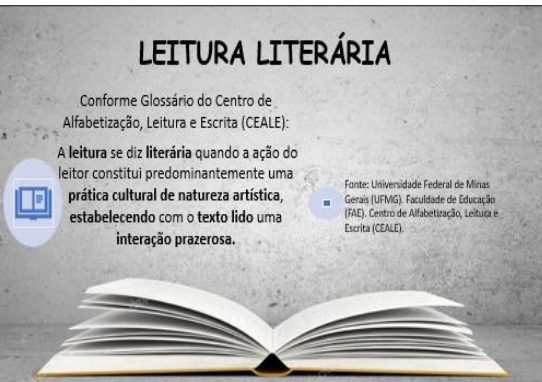


LEITURA LITERÁRIA

Conforme Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE):

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa.

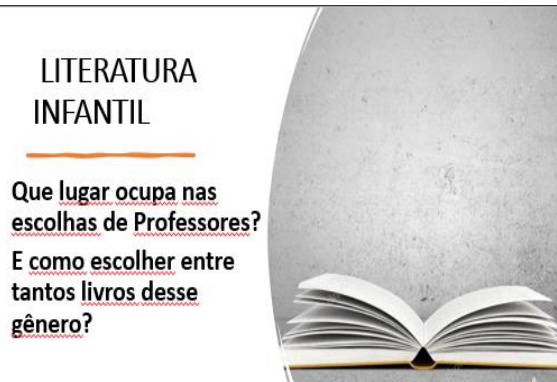
Fonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FAE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).



LITERATURA INFANTIL

Que lugar ocupa nas escolhas de Professores?

E como escolher entre tantos livros desse gênero?



A MATERIALIDADE DO LIVRO FÍSICO

A MATERIALIDADE DO LIVRO, É UM FATOR IMPORTANTE NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO. A MANIPULAÇÃO DOS LIVROS É ESSENCIAL, PARA QUE OS ESTUDANTES POSSAM SE CONSTITUIR COMO PROTAGONISTAS DO PROCESSO.

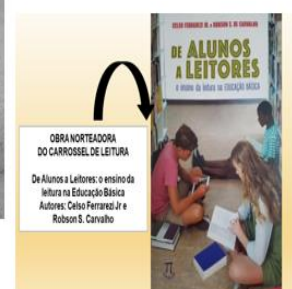
O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

Alberto Manguel, 2021, p. 87

9



O CARROSSEL DE LEITURA

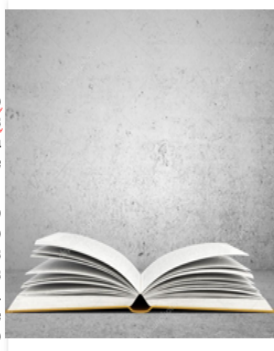


10

FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA

O ato da leitura e a formação do gosto não são inatos no ser humano, não são imutáveis e acabados. Assim a formação do gosto pela leitura poderá ser estimulada, exercitada e principalmente vivenciada.

A formação do gosto e o prazer estético com a leitura literária ainda é algo pouco discutido em cursos de formação e muitos professores, principalmente os das séries iniciais do Ensino Fundamental não tiveram em sua formação instrumentalização e fundamentação teórica sobre a formação do gosto e do prazer estético.



11

FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA

A relação que as crianças desenvolvem com seus primeiros livros é essencialmente estética e cabe a nós, enquanto educadores entender esse conceito, para que assim possamos estimular essa relação estética durante toda a trajetória escolar da criança.



12

FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA

A leitura literária pode provocar, seduzir, fascinar, encantar, despertar a curiosidade.

Para formar um leitor, é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto lido, aconteça uma espécie de ligação baseada no prazer ou desprazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação, relação iniciada a partir da comunhão que o professor faz com o texto apresentado ao aluno.



13

FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA

- O desenvolvimento do gosto pela leitura percorre o caminho do PRAZER, da INTUIÇÃO, do FORMALISMO (Ferraz Jr. & Carvalho, 2017), fases essas que não se sobrepõem e precisam ser respeitadas.

- Isso nos leva à construção do sujeito leitor: Ler para descobrir a leitura, desenvolver uma relação harmônica e progressiva visando a permitir uma construção para que o sujeito leitor vivencie todas as fases acima citadas.



14

CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR: FASE DO PRAZER

- A Fase do Prazer é a fase que norteia as leituras que acontecem no Carrossel de Leitura.

- É a primeira fase da construção do sujeito leitor e, nessa etapa, as leituras não são racionalizadas e, nesse sentido, as crianças não são submetidas a avaliações ou qualquer coisa do gênero.

- O aspecto principal dessa fase é a exposição a uma grande quantidade de opções de leitura, com opções de escolha, e dentre as melhores obras que são disponibilizadas, que a escolha se paute naquela que agrada à criança. Algumas ações são importantes nessa fase específica:

ALGUMAS AÇÕES SÃO IMPORTANTES NA FASE DO PRAZER :

- Disponibilizar de livros e de várias fontes de leitura em vários ambientes da escola.

- Ensinar que ler é um privilégio. A leitura deverá ser apresentada, repetidamente, como um grande privilégio.

- A leitura nunca deverá ser associada a qualquer forma de castigo escolar ou punição por baixo rendimento escolar.

- Sistematizar aulas semanais de leitura explorando os resultados espontâneos de suas vivências de leitura, sem notas, punições, cerceamentos racionalizantes ou teorizantes. Não há necessidade de se provar nada.

- Manter visitas sistemáticas a bibliotecas (da escola ou de outras instituições).

- Outras atividades que estejam integradas à leitura deverão manter a relação estética com a criança (desenho, pintura, teatro, contação de histórias).

15

16

CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR: FASE DO PRAZER

Conforme Ferrarezi Jr. & Carvalho (2017, p. 45), esse padrão de leitura perdura até por volta dos dez ou onze anos da criança, o que coincide com sua saída do Ensino Fundamental I, onde ocorre a transição do 5º ano para o 6º ano.

Assim, espera-se que durante essa etapa da Educação Básica a criança tenha desenvolvido uma vivência prazerosa com a leitura e, nesse sentido, seja capaz de enxergá-la como algo existencial. Para além dessas vivências, também tenha desenvolvido as habilidades necessárias vinculadas ao ato de ler e ouvir histórias, para que, assim, assuma seu lugar como sujeito leitor e posicione-se diante de suas leituras.

A partir de então, é possível avançar de fase, visto que os hábitos e valores que foram adquiridos durante sua trajetória inicial foram vivenciados.

17

CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR: FASE DA INTUIÇÃO E A FASE DO FORMALISMO

A segunda fase é a **Fase da Intuição** é caracterizada por descobertas e, nesse sentido, o estudante já está preparado para focalizar as questões de conteúdo do livro ou de um texto. O valor intuitivo é acrescido nessa fase e a leitura começa a ganhar razões existenciais que vão além da fruição. Nesse aspecto, cabe ao professor as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades intrínsecas ao ato de ler, guiando os alunos na leitura dos mais variados textos (FERRAREZI JR. & CARVALHO, 2017, p. 45-48).

A **Fase do Formalismo** é a última fase e a mais abstrata das fases da leitura. Nesta etapa, a tipologia dos textos e as formalidades da escrita ganham espaço, permitindo a racionalização e a teorização.

18

Apesar das possíveis divergências da evolução biopsíquica de crianças e adolescentes, a inclusão do leitor em determinada categoria não é tão simples e sofre variáveis que se inter-relacionam, levando em conta a **idade cronológica**, o **nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual**, o **nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura**. Assim, essa faixa etária é trabalhada em um sentido de **aproximação** e não como uma **determinação**.

Fuente: Nelly Neves Gielhe (2003). *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*.

19

Segundo a autora, didaticamente, temos as seguintes categorias:

- O **pré-leitor** que abrange a fase da primeira infância (até os três anos de idade) e da segunda infância (a partir dos dois/três).
- O **leitor iniciante** (a partir dos seis/sete anos)
- O **leitor em processo** (a partir dos oito/nove anos)
- O **leitor fluente** (a partir dos dez/onze anos)
- O **leitor crítico** (a partir dos doze/treze anos)

Fuente: Nelly Neves Gielhe (2003). *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*.

20

Leitura nas series iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura (Elizabeth Baldi)

O trabalho com a leitura literária se pauta em alguns princípios básicos:

o da **DIVERSIDADE**; o da **CONTINUIDADE**; o da **SIMULTANEIDADE**; o da **ASSIDUIDADE** e o da **PROGRESSÃO**.

A leitura literária está ancorada, conforme a autora, em algumas modalidades que possuem diferentes focos e que podem acontecer simultaneamente, sendo sua construção e planejamento uma ação subjetiva de cada professor e indo ao encontro dos anseios dos alunos.



1. **Biblioteca todos os dias** que se estende o ano todo, estimulando a visita dos alunos à biblioteca da escola, a exploração do espaço e suas singularidades.
2. **Leitura Socializada** que se caracteriza por uma leitura feita pela professora aos alunos na sala de aula de um texto literário escolhido previamente pela equipe pedagógica, para ser lido em partes ou capítulos, em um nível um pouco mais avançado de leitura, para que assim possibilite mobilizações de discussões.
3. **Leitura Mediada** que é realizada em sala de aula com foco em um determinado autor, gênero textual ou temática.
4. **Leitura Individualizada** que trata da leitura em casa pelos alunos, individualmente. Ao final da leitura pode ocorrer um seminário do livro lido e cada aluno se expressa a partir do texto lido trazendo suas impressões.



Fuente: Elizabeth Baldi (2009). *Leitura nas series iniciais: uma proposta para a formação de leitores de literatura*

21



O QUE É O CARROSSEL DE LEITURA?

- É uma **METODOLOGIA** que se pauta em estimular o hábito da leitura a partir da **EXPOSIÇÃO CONSTANTE** a um bom material literário e estímulos diversos que desvinculam a leitura na escola da atribuição de notas.
- Não há imposições ou racionalizações de atividades posteriores para fins de avaliação quantitativa, transformando-se o ato de ler em **UM PRIVILÉGIO**, ao invés de uma obrigação escolar, como tradicionalmente visto.
- O Carrossel de Leitura é fundamentado sobre pilares biopsicossociais que explicam como crianças, adolescentes e jovens podem tornar-se leitores habituais pelo contato estético espontâneo com a leitura.
- Um dos aspectos mais relevantes do Carrossel de Leitura consiste no fato de ser pautado em uma metodologia simples, cientificamente fundamentada, de custo baixo e que pode ser implementada, em tese, em qualquer escola ou comunidade social.

24

PASSO-A-PASSO DE IMPLANTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E FINALIZAÇÃO DO CARROSSEL DE LEITURA

FUNDAMENTAL: APRESENTAÇÃO DO CARROSSEL DE LEITURA: ATO DE RESPONSABILIDADE E UM ATO DE PRIVILÉGIO

PASSO 1: ACERVO

- Arrumar um acervo em número correspondente ao de uma unidade para cada estudante, porque cada um tem que ter um material de leitura diferente do outro. Esse acervo pode ser composto de livros infantis, livros infanto-juvenis, gibis, outras revistas adequadas aos alunos.



PASSO 1: ACERVO

- Vale a pena ressaltar que muitos temas são de interesse dos estudantes e isso deverá ser previamente investigado pelo professor/mediador.

-O acervo usado pode ser da própria escola ou adquirido por doações e campanhas, financiado por instituições externas à escola, editoras de livros e até mesmo com recursos próprios.

PASSO 2: TEMPO

Precisa-se definir o tempo disponível para girar o Carrossel de Leitura



Por exemplo: será por trimestre, por semestre, durante o ano todo?

- É FUNDAMENTAL que o Carrossel de Leitura gire o mais rapidamente possível. Sugerimos girar o Carrossel toda semana ou a cada 2 semanas (sempre no mesmo dia, para criar o hábito).

PASSO 2: TEMPO

- A sala de aula deverá ter um cartaz com o calendário das datas do Giro do Carrossel.
- É preciso que o professor/mediador avise sempre os alunos a data de giro do Carrossel.



PASSO 3: FORMAÇÃO DOS GRUPOS

- Os estudantes serão distribuídos em sequência "circular" que forma o carrossel.
- Um estudante "A" sempre vai repassar o livro para o "B", que vai passar para o "C" e assim sucessivamente.
 - Assim é o giro do Carrossel de Leitura.



PASSO 4: REGRAS E COMBINADOS DO CARROSSEL

Cuidados com o Livro:

- O livro não pertence ao estudante, é bem comum de todos, portanto todos deverão zelar pelo livro (não perder, não amassar, não rabiscar, não emprestar para pessoas de fora que possam perder o livro).



- Atenção para a data do Giro do Carrossel de Leitura: O estudante deverá trazer o livro no dia do giro do Carrossel de Leitura.

OBS: o estudante que não trouxer o livro, que "furar" o carrossel, que desprezar o privilégio de participar, se insistir nessa situação depois de devidamente orientado, será convidado a se retirar do Carrossel de Leitura para não atrapalhar o andamento da atividade.

- Trabalhar os conceitos de responsabilidade, civilidade, preocupação com os demais.



PASSO 5: RODA DE CONVERSA E O GIRO DO CARROSSEL

- Constitui a parte dinâmica e subjetiva do Carrossel de Leitura.
- Ocasão de dividir relatos de experiências espontâneos dos alunos que desejarem participar da roda de conversa.
- Etapa que constitui o momento de escuta ativa por parte do mediador do Carrossel de Leitura ou do Professor(a) regente.
- Efetiva-se nesse passo o “giro” do Carrossel e a troca de livros.



PASSO 6: AVALIAÇÃO DO CARROSSEL DE LEITURA

- A rigor, não se “avalia” quantitativamente, de forma “escolar”, o Carrossel de Leitura em hipótese alguma: não há notas, nem resumos, nem fichamentos, nem constrangimentos por não querer falar ou não ter lido o livro daquele giro.
- Ninguém é obrigado a nada além das obrigações combinadas de cuidar dos livros e trazê-los, sem falta, à escola na data do giro do Carrossel.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
Alfenas - Poços de Caldas - Varginha
MINAS GERAIS

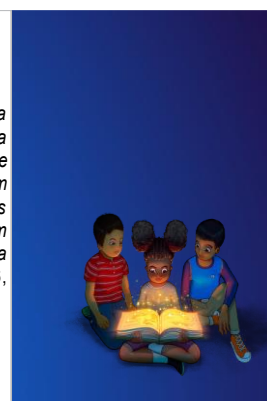


NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA: AVALIAÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Por: Daniele Oliveira Diniz

Orientador: Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior

[...] Ah! tu, livro despretenso, que na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... Tu sim, 's um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal [...] (MEIRELES, 2016, p.19).



ANEXO A - Termo de Anuência da Instituição (TAI)







ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, [REDACTED], responsável pela, [REDACTED], [REDACTED], estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada **“Nos giros do Carrossel de Leitura: Avaliação de uma metodologia de desenvolvimento do gosto pela leitura na Educação Básica”** e que tem como objetivo principal, investigar se as contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor da Educação Básica, a partir do Carrossel de Leitura, conseguem romper com o padrão lógico e mnemônico da leitura escolar, mesmo que seja na pequena escala de um projeto-piloto, coordenada pelo(a) pesquisador(a) Daniele Oliveira Diniz, no o período de 11 de março de 2022 a 01 de julho de 2022.

A pesquisa será realizada em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, com a Lei 13.709/18 Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que tratam dos aspectos éticos em pesquisa e tratamento de dados pessoais envolvendo seres humanos.

Afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, e também nos sigilo das informações coletadas, bem como dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Afirmo ainda que todo procedimento envolvendo participante de pesquisa a ser desenvolvido neste instituto/organização será iniciado apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas -UNIFAL-MG, responsável pelo acompanhamento ético de pesquisas com seres humanos, localizado na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Sala O 314-E, Alfenas/MG, no telefone (35) 3701-9153, ou no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br.

Poços de Caldas, 20 de outubro de 2021.




DIRETOR



[illegible]

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO- TCLE
RESPONSÁVEL LEGAL**

Por esses motivos,

AUTORIZO () / NÃO AUTORIZO ()

a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/sons de voz de meu filho(a) para a presente pesquisa.

12. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) **Danielle Oliveira Diniz**, no seguinte telefone: **35 91237-9278**, ou email: **danielle.diniz@ufma.br** ou Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfama (CEP/UNIAF-MA), com endereço no Rua Gabriel Monteiro da Silva, 780, Centro, Cep - 37.110-000, Fone: (35) 3701-9153, no e-mail: **gama.etic@ufma.br**, não se deve sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

Deixo, por _____ CPF nº _____
esta via não integralmente informada(a) sobre este projeto e concordo com que a criança ou minha responsabilidade participe como voluntária do projeto de pesquisa acima descrito.

Pessoa de Cédula, (Idade de _____) (ano)

(Assinatura do Responsável Legal pelo participante da pesquisa)

(Assinatura do pesquisador responsável)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante. As testemunhas não podem ter ligadas ao pesquisador (a).

Testemunha 1: _____ CPF Nº _____

(Assinatura da testemunha 1)

Rubrica do(a) pesquisador(a) _____ Rubrica do(a) participante _____ Pág. 6 de 6

ANEXO C - Termo de Assentimento Livre Esclarecido para Menores Alfabetizados – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TALE	
Dados de Identificação	
TÍTULO DA PESQUISA: NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA: AVALIAÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: DANIELE OLIVEIRA DINIZ	
PESQUISADOR PARTICIPANTE ORIENTADOR: PROF. DR. CELSO FERRAREZI JUNIOR	
NOME DO PARTICIPANTE:	
DATA DE NASCIMENTO:	
CPF:	
 Assinatura do Participante	 Assinatura do Pesquisador
Pag. 1 de 10	

LEIA COM ATENÇÃO!	
Olá, Tudo bem? Quero convidar você para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa NOS GIROS DO CARROSSEL DE LEITURA: AVALIAÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, de responsabilidade da pesquisadora DANIELE OLIVEIRA DINIZ. Peço, por favor, que você leia com cuidado o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tiver. Estou aqui para esclarecer suas dúvidas. Uma cópia deste documento pertence a você e outra ficará comigo. Você não é obrigado(a) a participar e, a qualquer momento, você poderá desistir sem ter nenhum problema por causa disso. Ao ler os itens abaixo, você deve me dizer se entendeu tudo direitinho sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa.	
 Prof. Celso Ferrarezi	 Prof. Daniele
 Assinatura do Participante	 Assinatura do Pesquisador
Pag. 2 de 10	

O QUE A GENTE VAI FAZER NESTA PESQUISA?	
 Prof. Daniele 2020	Essa pesquisa acontecerá da seguinte forma: todos alunos da turma que quiserem vão participar de uma atividade chamada CARROSSEL DE LEITURA, um projeto que vai permitir você ler vários livros sem ter que fazer qualquer exercício ou prova por causa disso. Sua participação vai ser apenas por ler, se divertir e aprender. Toda vez que o Carrossel de Leitura girar você vai trocar o livro com um colega do seu grupo, num dia da semana que vamos escolher juntos. Ai nesse dia, se você quiser, ainda vai poder contar um pouco do livro, o que gostou, o que não gostou para seus colegas. Mas, se você não quiser falar nada ou se não conseguir ler o livro naquela semana, também não tem problema algum, viu? Logo no começo da pesquisa, vou pedir para você responder um questionário de 10 perguntas sobre o que você gosta de ler, se tem costume de ler, se você tem livros para ler, essas coisas ligadas à leitura. No final do Carrossel, vou pedir para você responder o mesmo questionário, para ver se alguma coisa mudou. Você vai levar uns 10 a 20 minutos para responder o questionário, também vou fazer uma entrevista com você, mas são perguntas bem fáceis: nela, vou deixar você me contar um pouco sobre o que você acha da leitura, se deseja. Nossa entrevista vai durar uns 10 a 20 minutos. Aproveitamos pra te falar que também será gravado para que seja possível o registro de informações sobre a nossa conversa, tá bom? E, se você deixar, vamos tirar umas fotos de você participando do projeto, quando estivermos em roda, conversando, trocando ideias. Mas isso tudo ficará guardado comigo e só vou usar na pesquisa mesmo, sem publicar suas imagens na Internet nem em livros e revistas.
 Assinatura do Participante	 Assinatura do Pesquisador
Pag. 3 de 10	

VOCÊ CORRE ALGUM RISCO, ALGUM PERIGO, DURANTE O PROJETO? VAMOS DESCOBRIR AGORA:	
 Prof. Daniele 2020	Eu sei que, talvez, seja a primeira vez que você é convidado(a) para participar de uma pesquisa científica. Assim, é importante saber que, em toda pesquisa que envolve pessoas, pode existir alguns riscos. Se, em algum momento você se sentir incomodado(a), ficar com vergonha, desconfortável, tiver medo ou tiver dúvidas, peço para me dizer o que está sentindo. Eu não quero que você fique triste por participar de nosso projeto e vou ajudar você em tudo o que eu puder. Também se acontecer de você não querer mais participar da pesquisa por qualquer motivo, saiba que não haverá problemas, basta comunicar para nós, Ferrarezi ou Daniele. Abaixo vamos dar os exemplos: Quando eu estiver na sala de aula junto com vocês, o que pode acontecer? Bem, é natural que vocês fiquem agitados, curiosos, ansiosos ou que se sintam incomodados. Como a gente pode resolver isso, se acontecer? A gente vai conversar e explicar direitinho o que eu estou fazendo ali na sua sala de aula e que só vou observar, conversar sobre leitura e livros, tentar ajudar vocês a gostarem mais de leitura e aprender com vocês. Qualquer coisa que necessitem ou queiram saber podem me procurar na hora do intervalo para conversar. Depois de tudo entendido, vou me sentar quietinho no fundo da sala em silêncio para não atrapalhar a aula de vocês.
 Assinatura do Participante	 Assinatura do Pesquisador
Pag. 4 de 10	

Vou te explicar as atividades que vamos fazer, se tem algum perigo e vou explicar também uma tal de "medida minimizadora" que é o que podemos fazer juntos para você se sentir melhor se, por acaso, você não estiver legal durante as atividades. Tá bom assim? Vamos juntos então...	
 Prof. Daniele 2020	1- QUESTIONÁRIO: É pra você responder uma pesquisa sobre leitura das crianças. É só você marcar a opção que você achar que mais combina com você. Mas, não se preocupe: é tudo muito de boa! Primeiro, que isso não é uma prova, nem um teste, não vale nota nem vai prejudicar você em nada. Depois, não existem respostas certas ou erradas, porque depende apenas do que você acha. Mas, justamente por isso, é muito importante que você responda de maneira sincera a todas as questões. Outra coisa importante que você vai ver é que não existe nem lugar para escrever seu nome nesse questionário: ou seja, ele é "anônimo". E "anônimo" quer dizer que a pessoa que deu as respostas não pode ser identificada. Assim, quando terminar de responder, ninguém vai saber que foi você que respondeu aquilo. Você vai levar uns 10 a 20 minutos para responder o questionário. O que pode acontecer nesse dia do questionário? Você pode estar cansado, desanimado ou sem vontade para responder. O que faremos para te ajudar? Primeiro que o questionário é pequeno, pra evitar que você fique cansado e não tem que escrever, tem as opções pra você responder com um X tipo: () SIM! () NÃO! () ÀS VEZES! () NÃO SEI RESPONDER. Mas se você começar a responder e quiser parar não tem problema, tá bom? E se não quiser responder é só me falar e vai continuar tudo bem.
 Assinatura do Participante	 Assinatura do Pesquisador
Pag. 5 de 10	

2- ENTREVISTA: Vamos ter uma conversa: eu e você!!! E aí você vai me contar o que está achando do Projeto Carrossel de Leitura, dos livros, do que você tá gostando e do que não está gostando. Vamos gravar mas antes eu vou pedir pra você, se você deixa, ok? Nossa entrevista vai durar uns 10 a 20 minutos.	
 Prof. Daniele 2020	O que pode acontecer nesse dia? Você pode estar cansado, desanimado ou sem vontade de conversar. E pode ser que você fique com vergonha de falar na entrevista. O que faremos para te ajudar? Ou agendamos para outro dia ou não fazemos mais, se você não quiser. E, se no meio da entrevista, você quiser parar a gente termina nossa conversa e vai continuar tudo bem. 3- RODA DE CONVERSAS NO DIA DO GIRO DO CARROSSEL DE LEITURA: esse é um dia muito importante. Primeiro porque vamos trocar o livro no giro do Carrossel do seu grupo. Depois, faremos uma roda pra conversar, durante mais ou menos uns 20 minutos, e quem quiser pode contar um pouco do que gostou, do que não gostou, se mudaria alguma coisa, se leu rápido, essas coisas. O que pode acontecer nesse dia? Você pode ficar com vergonha, desanimado ou sem vontade para conversar e até mesmo sem vontade de ficar na roda. Se você quiser falar e o colega também quiser, cada um terá um tempo: não precisam ficar bravos. Mas, às vezes você só quer ouvir o colega né e está tudo bem também. O que faremos para te ajudar? Você pode se sentar na roda da maneira que for mais agradável e confortável, mas sempre é bom que todos possam te ver e ouvir; se ficar com vergonha ou quiser sair da roda é só me avisar. Se precisar de minha ajuda para falar, vou te ajudar. Se quiser falar só para mim, no meu ouvido, eu posso escutar e falar para seus colegas. (Oi seja: vamos arrumar uma maneira de você se sentir bem ali).
 Assinatura do Participante	 Assinatura do Pesquisador
Pag. 6 de 10	

BENEFÍCIOS DESSA PESQUISA - SABE O QUE ISSO SIGNIFICA? Benefício é uma coisa boa que acontece com a gente quando participa de alguma atividade. Então, o que vai acontecer de bom pra você? Participando do Carrossel você vai poder ler vários livros super legais, sem ter que fazer qualquer exercício ou prova por causa disso, sem ter que gastar dinheiro e, ainda, compartilhando suas experiências com seus colegas. Isso é demais, não é? Você vai apenas ler, se divertir e aprender.

Mas essa pesquisa pode ajudar outras pessoas ainda... Com o que eu aprender durante esse tempo, pode ajudar que outros alunos aprendam a gostar de ler e talvez fazer com que outras salas de aula da sua escola ou até outras escolas da nossa cidade experimentem o Carrossel de Leitura. Isso também seria ótimo, não é? Por que seria ótimo? Porque isso ajudaria melhorar a Educação de nosso país.

Como ainda estamos na Pandemia e o Covid-19 está circulando por aí, vamos continuar tomando todos os cuidados que eu sei que você já conhece: DISTÂNCIAMENTO, MÁSCARA E O ALCOL GEL.

DURAÇÃO DO PROJETO: Nosso projeto vai durar de março/2022 até julho/2022. Toda semana eu vou na sua sala de aula pra gente conversar sobre o Carrossel de Leitura, pra gente rodar o Carrossel e trocar os livros e pra trocar ideias. Mas vou combinar com a professora antes pra não atrapalhar as aulas. O dia da semana e o horário a gente também vai combinar juntos.

Fonte: Google, 2021

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

Pág. 10 de 12

E se você pode ficar em dúvida com algumas coisas? Eu vou te explicar:

1- Você vai receber algum dinheiro ou presentinhos para participar da pesquisa? Não. A pesquisa não pode pagar nada para você nem para as pessoas que cuidam de você, porque isso é proibido pelas leis do Brasil.

2- Você vai ter que pagar para participar da pesquisa? NÃO, VOCÊ NÃO TEM PAGAR NADA.

Os questionários, as entrevistas, os livros que você vai ler, tudo isso é totalmente gratuito, e você poderá deixar de participar a qualquer momento, só me avisar e não vai acontecer nada com você por causa disso.

Então vamos combinar: Você está sabendo que não vai pagar nada para participar do Carrossel, mas que também não poderá receber dinheiro nem presentes por sua participação. Ficou claro?

ATENÇÃO

Caso ocorra algum probleminha com você durante a pesquisa, um problema que a gente não conseguir resolver juntos (essas coisas inesperadas, a gente sabe que podem acontecer ou não, não é verdade?), você tem direitos: você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário e terá o direito, com seu responsável legal, de buscar todos os seus direitos e até uma indenização.

Quem vai saber que você vai participar da pesquisa? Só você, sua professora, eu, as pessoas que cuidam de você e os colegas que estiverem participando com você. Na verdade, é minha obrigação garantir a sua privacidade. Você sabe o que é privacidade? É a garantia de que seu nome ou qualquer outra informação sua não será colocada na Internet, espalhada para as pessoas, criando problemas para você. Tudo o que você fizer no Carrossel será mantido em segredo, ou seja, é confidencial. Por isso, eu nunca vou falar que um aluno leu bastante e o outro leu pouco, que uma pessoa falou bonito na roda do Carrossel e outra não quis falar. Essas coisas não vão acontecer e isso eu posso garantir a você. Além, se você quiser saber mais sobre a pesquisa, poderá me pedir e vou te mostrar todas as informações, tudo o que estou pesquisando, sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Então, fiquemos assim: Você foi informado(a) que o seu nome, suas informações pessoais e as coisas que você fez durante o Carrossel do questionário, da entrevista e no dia que eu estiver na sua sala de aula) serão usados apenas para que eu possa realizar esta pesquisa e saber mais sobre como as crianças aprendem a gostar de ler, e que os resultados finais (sempre sem o seu nome) poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos onde eu estudo (já na Universidade Federal de Alfenas) ou por meio de artigos científicos.

Fonte: Google, 2021

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

Pág. 11 de 12

Em nenhum momento desta pesquisa a gente vai obrigar você a fazer algo que você não aceite fazer. Inclusive jamais vamos fazer *bullying* com você ou te deixar em situação complicada.

PARA A NOSSA PESQUISA, VAMOS PRECISAR DE IMAGENS e RELATOS (FOTOGRAFIA/ VÍDEO/ SOM DE VOZ) DE CRIANÇAS PARTICIPANDO DAS RODAS DO CARROSSEL, LENDO, CONTANDO HISTÓRIAS. EU PODERIA USAR IMAGENS SUAS OU ALGUM RELATO SEU? SE VOCÊ DEIXA, VOCÊ TEM QUE AUTORIZAR. POR ISSO VOCÊ DEVE RESPONDER:

AUTORIZO () NÃO AUTORIZO ()

a coleta e divulgação (sem meu nome) de imagens/ fotografias/ vídeos/ som de minha voz para a pesquisa da professora Daniele.

Fonte: Google, 2021

Se você tiver alguma dúvida pode perguntar pessoalmente para mim a qualquer momento.
Ou então você ou seu responsável podem me ligar no telefone (35) 992379270.
Ou escrever para mim: e-mail daniele.diniz@sou.unifal-mg.edu.br

Mas em casos de dúvidas éticas, ou para confirmar tudo o que eu disse aqui, pode perguntar para nossos amigos do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAL) pelo telefone (35) 3701- 9153 ou pelo e-mail comite.etica@unifal-mg.edu.br

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

Pág. 9 de 10

Eu, _____, CPF nº _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Poços de Caldas, (dia) de (mês) de (ano)

➡ _____

(Assinatura do participante da pesquisa)

(Assinatura do pesquisador responsável / pesquisador participante)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante. As testemunhas não podem ser ligadas ao pesquisador (a).

Testemunha 1: _____ CPF Nº _____

(assinatura da testemunha 1)

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

Pág. 10 de 10

[illegible]

TERMO DE ENTREVISTA PARA O
DECLARANTE (C/LE
PROFESSORA) REGENTE.

Por esses motivos,

 **AUTORIZO () NÃO AUTORIZO ()**

a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos de voz para a presente proposta.

12. Visualizador comunitário do(a) pesquisador(a) **Daniela Oliveira Dantas**, no seguinte telefones: **99237-9278** ou e-mail: **daniela.oliveira.dantas@uepb.edu.br** e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CEP-UNEPB) e/ou, com endereço na Rua Central Mourão da Silva, 780, Centro, CEP - 51130-000, Fone: (55) 3171-9153, no e-mail: **etica@uepb.edu.br**, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

“O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CEP-UNEPB) é um colegiado composto por membros de várias áreas de conhecimento científico da UNEPB-MG e membros de nossa comunidade, com o dever de defender os interesses das participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro da possível ética”

Eu, _____ CPF nº _____

declaro ter sido integralmente informado(a) sobre este projeto e concordo com que a mesma, com todas as suas responsabilidades, possa ser voluntária de pesquisa de pesquisa a ser desenvolvida.

Pegues de Caldas, (data de início de 2000)

(Assinatura do pesquisador(a) regente)

(Assinatura do pesquisador(a) responsável)

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante. As informações são todas os ligados ao participante.

Testemunha 1: _____ CPF Nº _____

(assinatura da testemunha 1)

Releitura do(a) pesquisador(a): _____ Releitura do(a) participante: _____

Pag. 6 de 6

ANEXO E - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.102.007

FAVORECE A PARTICIPAÇÃO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NOS DIOS DO CARNEVAL DE LETURAS: AVALIAÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LETURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Procedente: DANIELE OLIVEIRA DINIZ

Área Temática: Versão: 2

CADAE: 03874213.0000.0142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-AL

Procedente Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Nome do Parecer: 5.102.007

Aprovação do Projeto:

Toda vez de um projeto de pesquisa submetido pelo pesquisador Carlos Feresani e sem conflitos de interesse e com financiamento próprio, informações foram enviadas ao comitê de pesquisa "... Com o intuito de compreender a construção do gosto pela leitura no sujeito leitor, com a escola enquanto locus da ação, propõe-se realizar uma pesquisa qualitativa com a temática Leitura e Formação do gosto pela leitura", a partir de um projeto-piloto aplicando-se a metodologia do Carnaval de Leturas. O objetivo primário será investigar se as contribuições para a formação do leitor literário, a partir do Carnaval de Leturas, conseguem romper com o padrão lógico e memorístico da leitura escolar como elemento proficiente em grande parte das escolas brasileiras. Metodologicamente encontra-se na pesquisa-ação uma importante possibilidade de elaboração desse projeto, na tentativa de entender as práticas sociais e educacionais que permeiam a leitura da leitura, oportunizando um maior envolvimento dos participantes durante o projeto. A pesquisa será realizada com os estudantes de uma única turma dos anos finais do Ensino Fundamental I, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas (uma única turma do 4º ano ou 5º ano). Os dados serão coletados através de questionários e entrevistas semiestruturadas. Para a análise e interpretação dos dados, serão utilizados o Triangulação dos Dados e a Técnica de Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2016), utilizando como recurso tecnológico o software MAXQDA na análise de conteúdo e discursos."

Endereço: Rua General Moreira da Silva, 760 - Sala 0.244 E

Bairro: Centro CEP: 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Telefone: (35)3731-4153 **Fax:** (35)3731-4153

Página 1 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.102.007

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Investigar se as contribuições para a formação do gosto pela leitura no aluno-leitor da Educação Básica, a partir do Carnaval de Leturas, conseguem romper com o padrão lógico e memorístico da leitura escolar, mesmo que siga na pesquisa escolar de um projeto-piloto.

Objetivo Secundário:

a. Proceder a um diagnóstico inicial sobre os hábitos de leitura dos estudantes participantes do projeto e identificar se a leitura literária acontece para além da leitura escolar, tanto na escola quanto em suas casas.

b. Implementar a metodologia "Carnaval de Leturas" em uma escola pública de educação básica de Poços de Caldas pelo período de um semestre letivo.

c. Promover treinamento, incentivo e ajuda aos corpos técnico e docente da escola para que, caso desejem, possam dar continuidade ao projeto Carnaval de Leturas após o período inicial de pesquisa.

d. Proceder a um diagnóstico final dos alunos participantes do projeto na tentativa de identificar quais possíveis mudanças no comportamento leitor desses estudantes ocorreram ao longo do período, tendo como pontos nevrálgicos o antes e o depois do Carnaval de Leturas.

e. Terter identificar mudanças subjetivas nos alunos participantes do Carnaval de Leturas após o término do projeto-piloto, através de entrevistas semiestruturadas.

f. Tentar identificar mudanças subjetivas nos alunos participantes do Carnaval de Leturas após o término do projeto-piloto, através de entrevistas semiestruturadas.

g. Identificar as principais dificuldades e elementos limitantes na implementação da metodologia proposta no que tange às condições logísticas de formação da escola.

h. Analisar os possíveis pontos positivos e pontos para melhorias metodológicas do Carnaval de Leturas desde a implantação até o término do projeto-piloto, enquanto uma metodologia para o estímulo do gosto pela leitura.

Avaliação: -Cep: Os objetivos estão claros, bem definidos e são coerentes com a propositura geral do projeto. São expostos com relação aos recursos e métodos propostos.

Análise dos Riscos e Benefícios:

Riscos descritos no projeto:

Medidas Mitigadoras Ciente: A pesquisa priorizará uma abordagem humanizada, que tome o momento da coleta de dados tranquilo e descontraído, visando a garantia do acesso a um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados. Com uma abordagem

Endereço: Rua General Moreira da Silva, 760 - Sala 0.244 E

Bairro: Centro CEP: 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Telefone: (35)3731-4153 **Fax:** (35)3731-4153

Página 2 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.102.007

obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa, garantida a não identificação nominal no formulário, nem uso de banco de dados, a fim de garantir a anonimidade. Esclarecimento e informação a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejado, sem danos e prejuízos à pesquisa e a a priori, orientar aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e situação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem, garantindo que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante. Não haverá uso de dados de alunos, ou dados serão utilizados a partir dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação participante). Todas as Medidas Mitigadoras foram descritas com detalhes no item 7.3 para cada instrumento de coleta de dados desta pesquisa:

1. Observação Participante: a inserção de pesquisadores na sala nos primeiros dias do projeto Carnaval de Leturas em sua avaliação poderá causar no estudante apêgo, constrangimento e desconforto. Medidas Mitigadoras: Como ações mitigadoras, a pesquisadora conversará com a turma, explicando que está ali para ajudar todos a aprender, ensinar sobre leitura e livros, ajudar a aprender com eles, abordar ainda que qualquer coisa que eles necessitem ou quiserem saber podem procurar na hora do intervalo para conversar, depois disso se sentirão no fundo da sala em silêncio para não atrapalhar o andamento das atividades até que seja o caso. Já para os professores, esse primeiro contato pode causar insegurança, desconforto e constrangimento. Para minimizar, a pesquisadora fará um encontro com o regente antes da aula e estabelecerá inicialmente suas intenções, garantindo-lhe que de nenhuma forma agirá em sua substituição ou fará qualquer julgamento de valor seja em relação às suas práticas pedagógicas ou atitudes acadêmicas, recomendando sua autoridade de regente com respeito ao ambiente, oferecendo-lhe ajuda em qualquer coisa que seja o caso.

2. Triangulação: certa vezidade de estudantes poderão sentir-se constrangidos, desconfortados ou impiedados para responder, sem disponibilidade de tempo para responder as perguntas. Medidas Mitigadoras: para minimizar esses riscos, a pesquisadora elaborou um questionário simples e rápido para enviar o contato ou desentender no preenchimento. Também alertou para que eles possam interromper o preenchimento do questionário a qualquer hora caso tenham alguma dúvida ou se não quiserem mais responder as perguntas.

Endereço: Rua General Moreira da Silva, 760 - Sala 0.244 E

Bairro: Centro CEP: 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Telefone: (35)3731-4153 **Fax:** (35)3731-4153

Página 3 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.102.007

IS- SI-Entrevistas: os dados que poderão acontecer nesta abordagem referem-se ao indivíduo, impiedância e constrangimento dos estudantes, quebra de anonimato, exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação, falta de disponibilidade de tempo para responder ao instrumento. Medidas Mitigadoras: Como ações mitigadoras, a pesquisadora acordará com o diretor e a professora regente o melhor local e horário para conversar com estudantes e se comprometerá a fazer questões pontuais na área, que somente devem respeito à pesquisa. No início da entrevista informaremos que a entrevista será gravada para fins da pesquisa científica, deixando à vontade os estudantes para não responder as questões caso não queiram responder alguma pergunta ou encerrar a entrevista seja por qualquer motivo.

IV- Risco de constrangimento no dia do giro do Carnaval de Leturas: os riscos que poderão ser causados aos estudantes nessa atividade são o cansaço, constrangimento, conflitos entre eles no momento das relações verbais durante a noite da conversa, desconforto postural. Medidas Mitigadoras: Para minimizar o desconforto postural causado por esse momento de troca de ideias, que geram uma conversa com os estudantes, os dados serão coletados em uma sala de aula com uma conversa sem respostas certas ou erradas e que eles não precisam falar se não quiserem, se sentirem-se constrangidos a pesquisadora irá acalmá-los individualmente por meio do diálogo e a escola de seus alunos, também estimulando os estudantes que eles poderão escolher se querem ou não participar da noite e sair da sala quando sentirem-se cansados. A pesquisadora tentará manter os conflitos por meio do diálogo, estimulando a participação dos giro do Carnaval de Leturas e a escola de auto. Nesse sentido os momentos das notas também serão rápidos e planejados visando a observação do comportamento. O giro do Carnaval de Leturas será realizado imediatamente no e sala duas semanas e a noite de conversa será em uma de 20 minutos, com o intuito de criar um espaço de diálogo e externalização de sentimentos. O monitoramento dos riscos será realizado durante todas as fases da pesquisa por meio da sua identificação e a partir dos parâmetros já descritos acima.

Benefícios descritos no projeto: "Como maior benefício direto aos estudantes será oportunizar e contribuir com o material de leitura e incentivo à leitura da leitura (...). Os dados encontrados neste trabalho serão divulgados aos participantes, propiciando aos seus estudantes o

Endereço: Rua General Moreira da Silva, 760 - Sala 0.244 E

Bairro: Centro CEP: 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Telefone: (35)3731-4153 **Fax:** (35)3731-4153

Página 4 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.102.007

seu reconhecimento como sujeitos fundamentais desta pesquisa e a comunidade escolar a possibilidade de diálogo e reflexões importantes sobre a leitura a partir da Oficina de Letura. Além disso, também se espera que os resultados dessa pesquisa sejam pertinentes no âmbito educacional, no sentido de auxiliar a leitura enquanto prática constante no currículo e no Projeto Pedagógico das escolas.

Avaliação: -CEP: Os riscos aos participantes e aos voluntários da pesquisa estão devidamente apresentados nas ações descritas pela pesquisadora e a representações a medidas adequadas para o monitoramento, sejam riscos de ordem psicológica, intelectual ou emocional.

Condições e Condições sobre a Pesquisa:

• Métodos da pesquisa: o método utilizado na pesquisa está adequado para os fins e o que se propõe.

• Metodologia proposta: pesquisa-ação (Thiart, 2011, 2008 e Bardin, 2002, 1985) Nessa Escola da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas, MG, existem de 25 a 30 estudantes, do 4º ano ao 5º ano, das áreas finais do Ensino Fundamental I da Educação Básica, critério de seleção por meio dos gestores da escola, Coordenadores e Professores do 4º ano e 5º ano. Os dados da pesquisa serão coletados por meio de entrevistas, não haverá coleta de dados, portanto, apenas o uso do TCID, não serão coletados dados de meios virtuais para a coleta de dados (e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas), também serão coletados os dados de vídeos, uso de aplicativos de mensagens etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios: instrumentos, questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante e coleta de campo.

• Metodologia de análise: Triangulação dos Dados (Bardin, 2016, 2008, 2002, 1985). Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2016), utilização do software MAXQDA.

• Racionalização do projeto: não é adequado e adequado ao tempo que o projeto estudar.

• Otimização dos resultados: para os sujeitos da pesquisa se dar por meio de encontros e do encerramento do projeto-piloto do Carnaval de Leturas, a apresentação e divulgação externa será feita na forma de apresentação de trabalhos acadêmicos em eventos acadêmico-científicos, a publicação de artigos e a divulgação da dissertação.

• Garantia dos dados: será de máxima responsabilidade do pesquisador que fará download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico específico, utilizar um HD externo exclusivo para o armazenamento dos dados da pesquisa para a realização de download das entrevistas, gravações e vídeos da pesquisa, no qual não estarão os dados pessoais dos participantes, será

Endereço: Rua General Moreira da Silva, 760 - Sala 0.244 E

Bairro: Centro CEP: 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Telefone: (35)3731-4153 **Fax:** (35)3731-4153

Página 5 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.102.007

aguardando tanto o quanto antes do formulário na plataforma utilizada, seja registro de vídeo, gravador ou "navegador", conforme Resolução 465/2012, os dados serão armazenados por um período de 5 anos conforme previsto na resolução CNS 510/2016.

• Cópia do Instrumento: Para a pesquisa serão coletados os dados de uma única turma dos anos finais do Ensino Fundamental I (do 4º ano ao 5º ano) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas, MG. A escolha da turma será feita por indicação do gestor escolar e dos professores do 4º ano e do 5º ano de ensino. Nesse sentido, o objetivo da escolha da turma de qual forma será a escolha para a gravação de vídeo em sala de aula e a decisão dos professores que querem receber o projeto Carnaval de Leturas em sua sala de aula em 2022. Como a concessão de professores para 2022 ocorreu no dia 10 de 2021 ou início de 2022 aguardamos para saber se será uma turma do 4º ano e do 5º ano. Após essa deliberação resultante que uma única turma das salas do 4º ano e do 5º ano será escolhida. A decisão por observar apenas uma turma foi em razão do espaço de tempo da pesquisa, concessão do material de leitura necessário ao projeto e por acreditarmos que uma única turma é suficiente para nos fornecer dados válidos para respondermos aos objetivos e ao propósito de pesquisa que visamos este trabalho. Para a inclusão dos participantes será levado em conta: "O direito do estudante em quem ou não quer participar do Carnaval de Leturas" e o estudante que opte por não participar terá o direito de entrar no Carnaval de Leturas a qualquer momento). Não haverá nenhuma tipo de discriminação e não serão consideradas questões de gênero, etnia, opção religiosa ou condições socioeconômicas. Observa-se, porém, que caso o grupo tenha algum indivíduo visual, será incluído com material apropriado. Os dados em vídeo, se necessários, serão utilizados da Associação de Assistência aos Deficientes Visuais de Poços de Caldas - AADV, visando a inclusão desse aluno. Também contamos com a ajuda de empíricos de forma em vídeo que contem os alunos da Biblioteca Municipal de Poços de Caldas. Nesse caso também poderá ocorrer a presença do Profissional de Apoio ao aluno com deficiência, para dar o suporte educacional necessário para não prejudicar o aluno. Esse profissional também será convidado a participar do projeto, através do TCID próprio. A autonomia na leitura, a partir do pressuposto, que na fase entre 9 aos 11 anos, os alunos estão na etapa final do alfabetização/letramento ou já alfabetizados. Vale ressaltar que, dentro os alunos dessa faixa etária, que tenham dificuldade na leitura, não serão incluídos para invalidar sua participação, implicando em ainda maior estímulo à leitura e incentivo a sua autonomia, o que, cremos, contribuirá para sua própria construção do aprendizado. Não será utilizado termo de dados nem público nem privado. Os dados da pesquisa serão todos gravados para documentação.

Endereço: Rua General Moreira da Silva, 760 - Sala 0.244 E

Bairro: Centro CEP: 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Telefone: (35)3731-4153 **Fax:** (35)3731-4153

Página 6 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS 

Continuação do Parecer: 5.130.007

nesse sentido o Termo de Compromisso de Utilização de Dados-TCUD ou outra forma de utilização de banco de dados da escola não se aplicam para esta pesquisa. Em nenhum momento de nossa pesquisa serão utilizados dados dos alunos. Todos os dados serão gerados a partir do questionário, entrevista e observação participante na sala de aulas.

• Critério de Exclusão: Os sujeitos excluídos desta pesquisa serão aqueles que não aceitarem participar ou que não forem autorizados a participar por seus responsáveis e os que não entregarem o Termo Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável Legal e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças alfabetizadas. Os participantes que, ao longo do percurso e por qualquer que sejam os motivos, resolverem não mais participar, estarão livres para se retirar da pesquisa a qualquer momento, assim como também recusar a sua participação em alguma atividade ou a proibição do uso da voz e imagem, ainda que tenham assinado o termo de aceite.

• Cronograma de execução da pesquisa – adequado ao tempo de transição no CEP

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a) Termo de Anuência Institucional (TAI): presente e adequado
b) Declaração de compromisso: presente e adequada
c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável legal): presente e adequado
d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (prof. regente): presente e adequado
e) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (prof. de apoio): presente e adequado
f) Termo de Assentimento Esclarecido (TAE): presente e adequado
g) Termo de Assentimento (TA): não se aplica
h) Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD): não se aplica
i) Folha de rosto: presente e adequada
j) Projeto de pesquisa completo e detalhado: presente e adequado.
k) Roteiro da entrevista semi estruturada, questionário e outros documentos em anexo e apêndice: presentes e adequados.
l) Termo de compromisso para o desenvolvimento de protocolos de pesquisa no período da pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) - presente e adequado. (está inserido no projeto detalhado)
m) Carta-resposta ao Parecer CEP: presente e adequada

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala 0 314 E
Bairro: centro **Município:** ALFENAS **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Telefone:** (35)3701-0153 **Fax:** (35)3701-0153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 07 de 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS 

Continuação do Parecer: 5.130.007

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
As pendências do Protocolo foram respondidas e atendidas.

Recomenda-se aprovação do protocolo.

Considerações Finais e critério do CEP:
Após análise a coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas da Pesquisa	PB - INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO - 1847432.pdf	02/12/2021 11:28:49	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
TCLT / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLT (professoral) e TCUD.pdf	02/12/2021 11:23:13	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
TCLT / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLT (professor regente).pdf	02/12/2021 11:22:53	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
TCLT / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLT (responsável legal) corrigido.pdf	02/12/2021 11:21:09	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
TCLT / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAE e Termos de assentimento (prof. regente) e TCUD corrigidos e assinados.pdf	02/12/2021 11:16:20	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
Outros	Carta Resposta ao Parecer CEP.pdf	02/12/2021 10:55:26	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto de Pesquisa Corrigido.pdf	02/12/2021 10:53:16	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto assinada.pdf	23/10/2021 15:00:55	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
Declaração de compromisso	Termo de compromisso de pesquisa.pdf	23/10/2021 15:38:34	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
Carta-resposta ao Parecer CEP	Carta-resposta ao Parecer CEP.pdf	23/10/2021 15:34:51	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala 0 314 E
Bairro: centro **Município:** ALFENAS **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Telefone:** (35)3701-0153 **Fax:** (35)3701-0153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 08 de 09

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS 

Continuação do Parecer: 5.130.007

Pesquisador	Arquivo	Data	Autor	Situação
Pesquisador	formulaçãodecompromissodepesquisa.pdf	22/10/2021 16:34:51	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito
Declaração de compromisso	Declaração de compromisso.pdf	22/10/2021 16:31:58	DANIELE OLIVEIRA DINIZ	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Avaliação de CONEP:
Não

ALFENAS, 07 de Dezembro de 2021

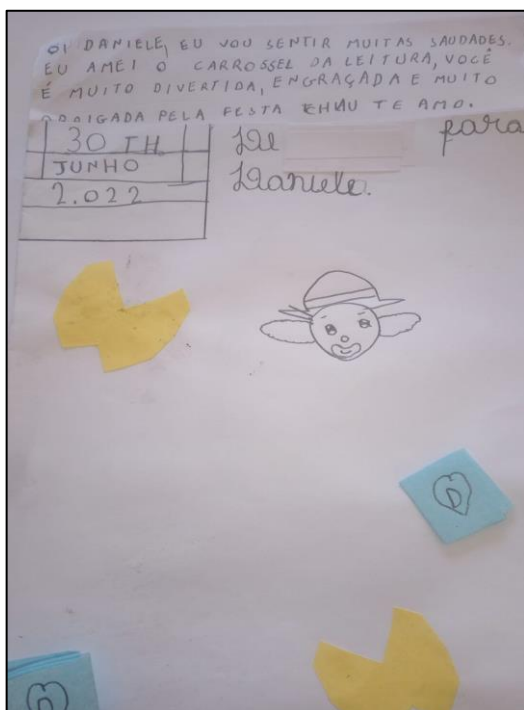
Assinado por:
DANIEL AUGUSTO DE FARIA ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala 0 314 E
Bairro: centro **Município:** ALFENAS **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Telefone:** (35)3701-0153 **Fax:** (35)3701-0153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 09 de 09

ANEXO F – Manifestações espontâneas dos estudantes no encerramento do Carrossel de Leitura

Carta-desenho I

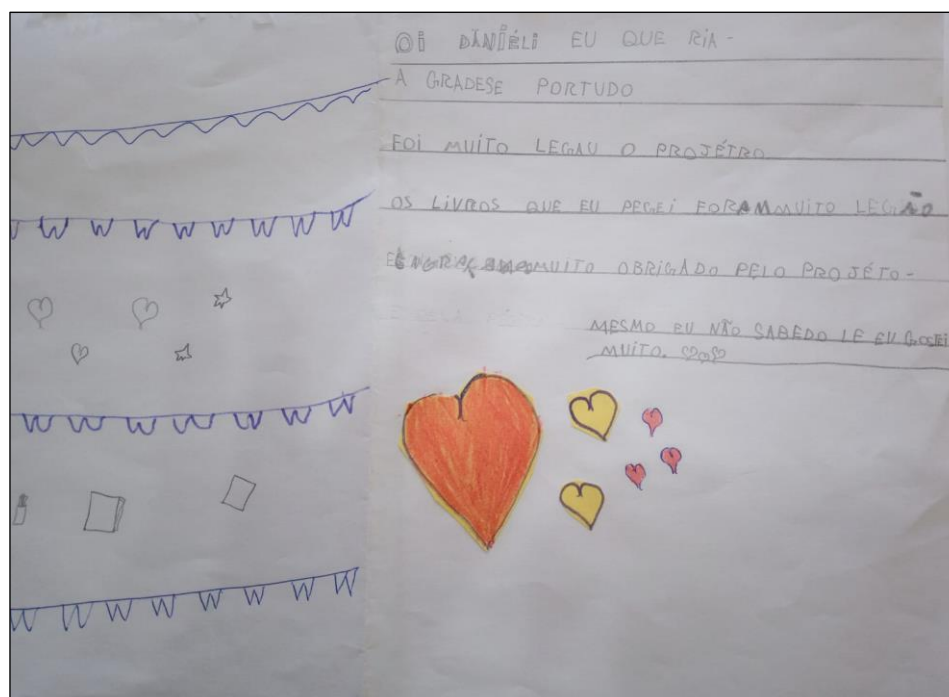


Carta-desenho II



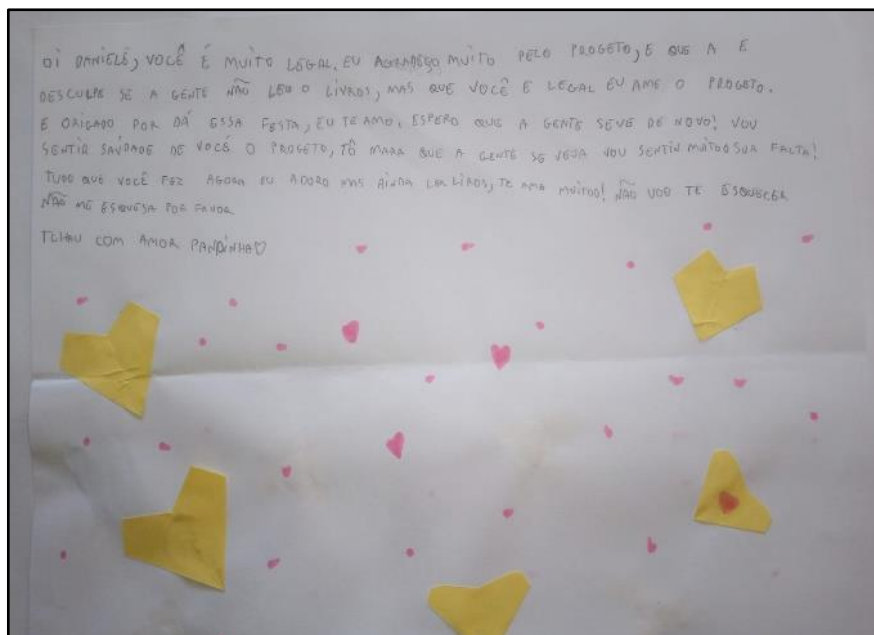
Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/ junho de 2022.

Carta-desenho III



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/ junho de 2022.

Carta-desenho IV



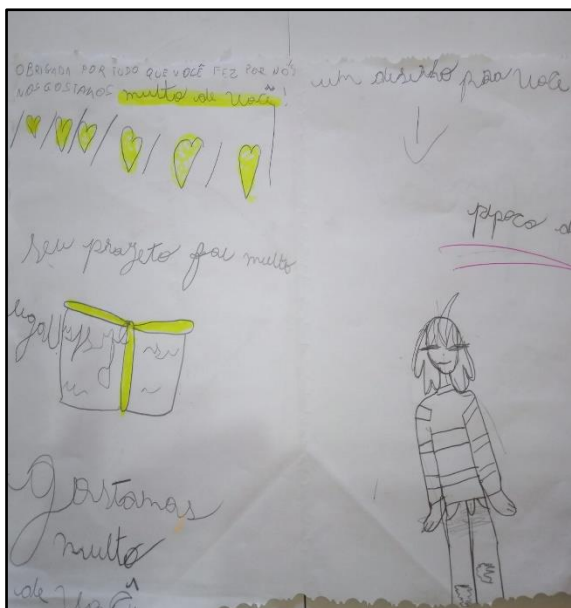
Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/ junho de 2022.

Carta-desenho V



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/ junho de 2022.

Carta-desenho VI

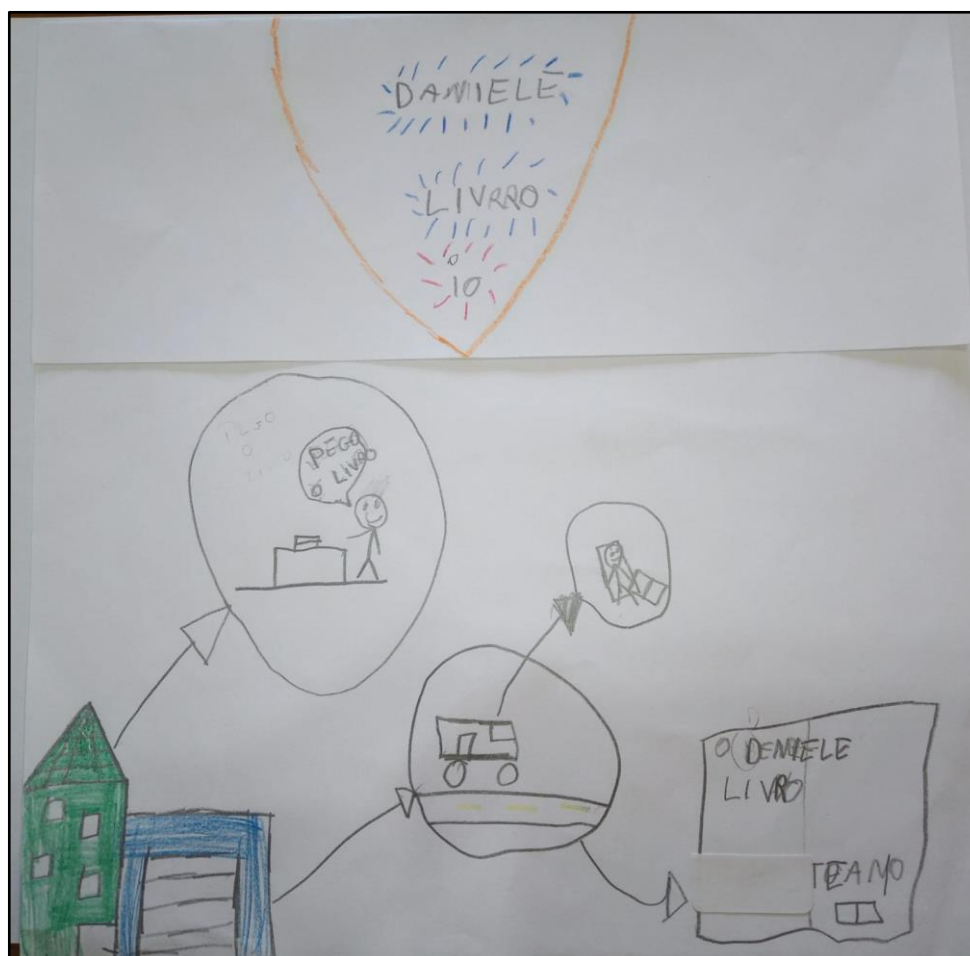


Carta-desenho VII



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/junho de 2022.

Carta-desenho VIII



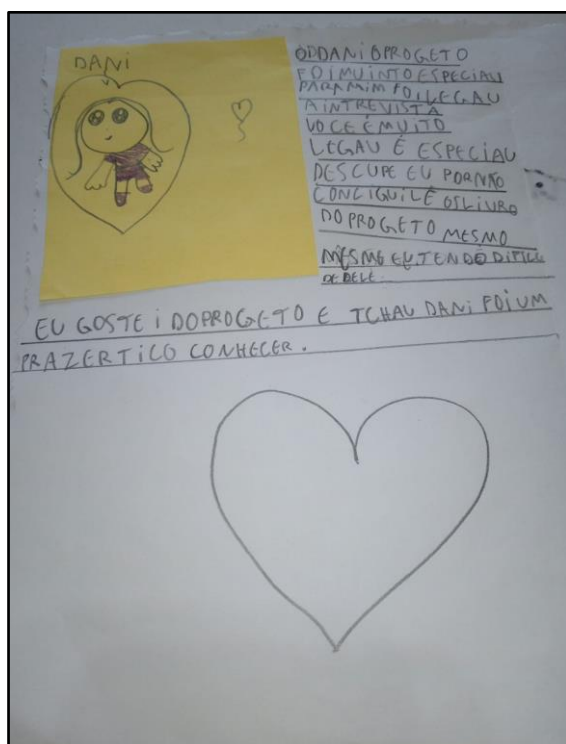
Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/junho de 2022.

Carta-desenho IX



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/junho de 2022.

Carta-desenho X

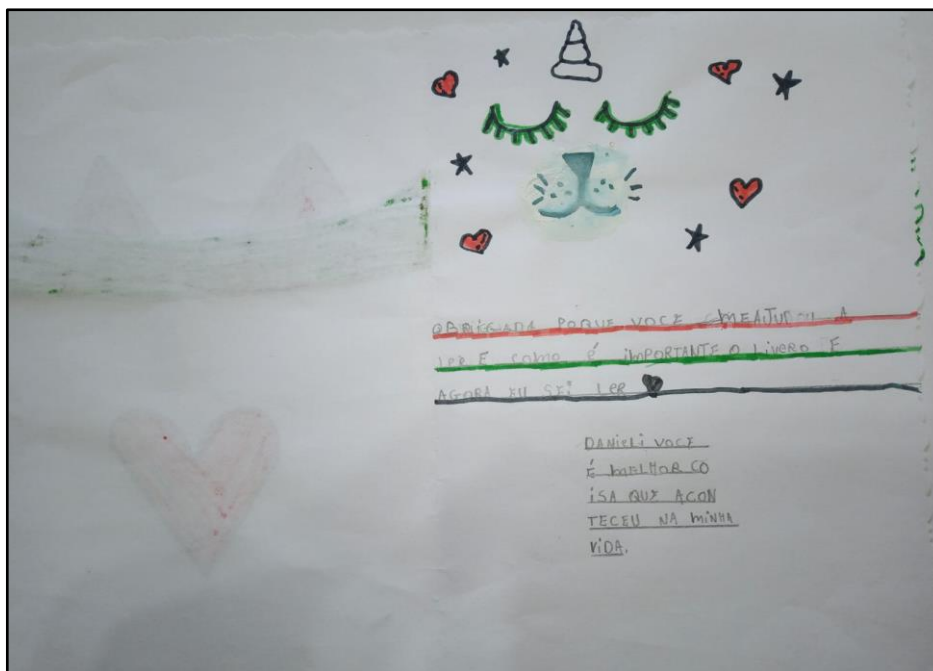


Carta-desenho XI



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/junho de 2022.

Carta-desenho XII



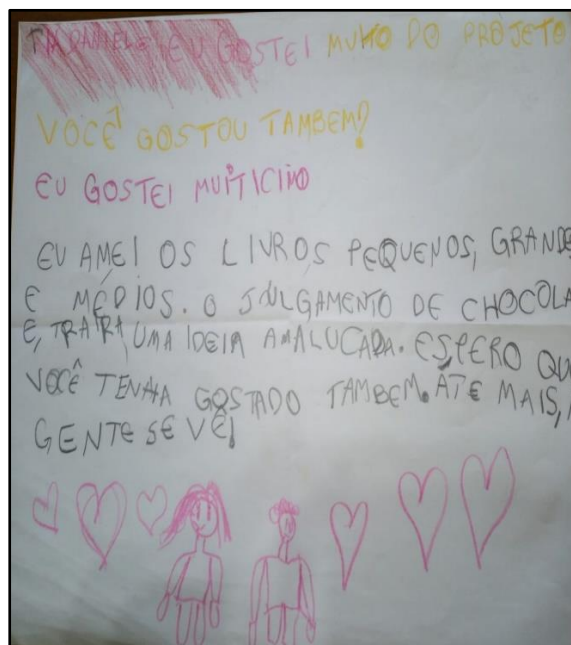
Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/junho de 2022.

Carta-desenho XIII

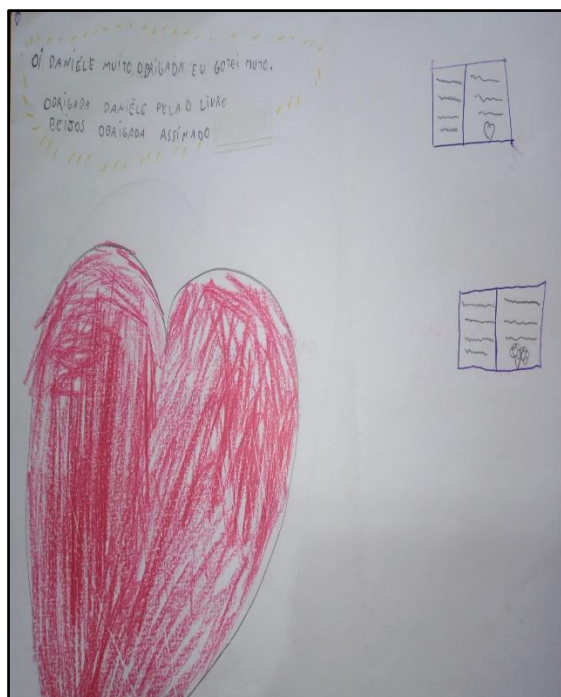


Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/junho de 2022.

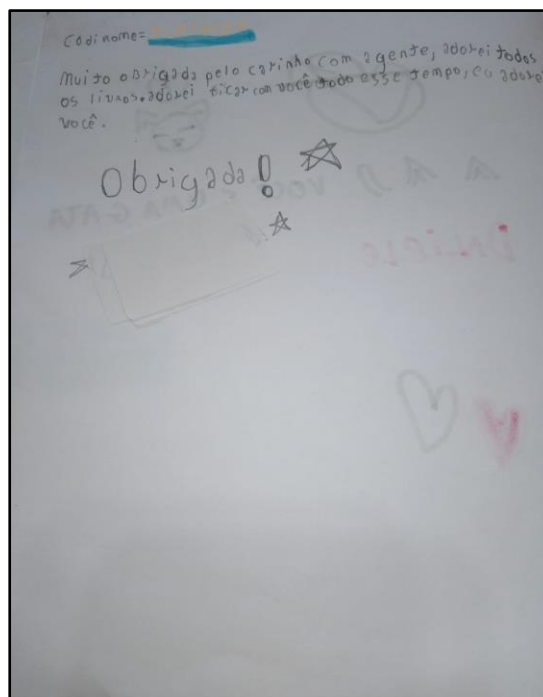
Carta-desenho XIV



Carta-desenho XV

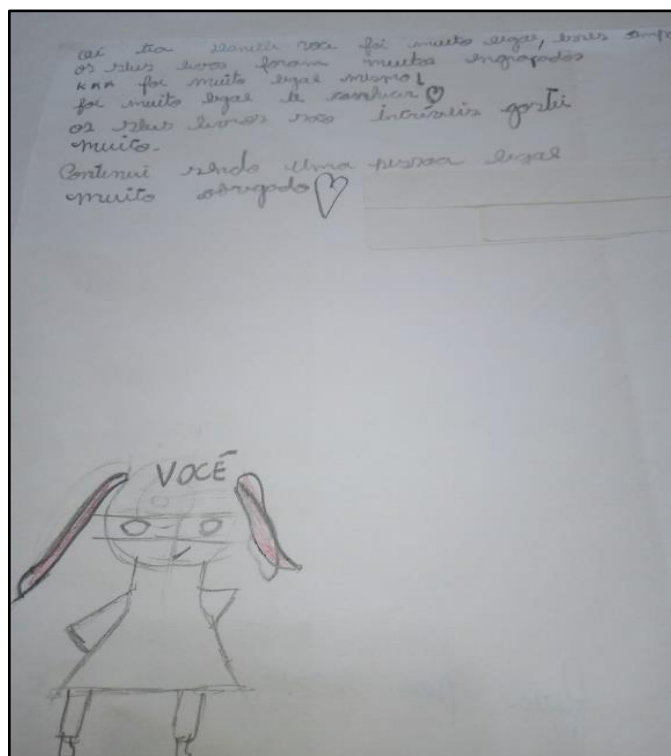


Carta-desenho XVI



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/junho de 2022.

Carta-desenho XVII



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora/junho de 2022.